

Val - omröstning - styrning

En etnografisk studie om intentioner med, villkor
för och iscensättande av barns inflytande i förskolan

Carina Peterson



© CARINA PETERSON, 2020
ISBN 978-91-7963-028-7 (tryckt)
ISBN 978-91-7963-029-4 (pdf)
ISSN 0436-1121

Akademisk avhandling i pedagogiskt arbete vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik

Denna doktorsavhandling har genomförts inom ramen för forskarskolan i utbildningsvetenskap vid Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, Göteborgs universitet

Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, CUL
Forskerskolan i utbildningsvetenskap www.gu.se
Doktorsavhandling 83

År 2004 inrättade Göteborgs universitet Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning (CUL). CUL ska främja utveckling av forskning med anknytning till pedagogiskt yrkesverksamma och lärarutbildning. Forskerskolan är fakultetsövergripande och bedrivs i samarbete mellan de fakulteter som medverkar i lärarutbildningen vid Göteborgs universitet samt i samarbete med kommuner, skolhuvudmän och högskolor.

Avhandlingen finns även i fulltext på:
<http://hdl.handle.net/2077/64025>

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: Filippa Peterson

Tryck:
Stema Specialtryck, Borås, 2020



Tryckår
2011 0224

Abstract

Title: Choice- vote - regulation. An ethnographic study about intentions for, conditions for and staging/implementations of children's participation in preschool.

Author: Carina Peterson

Language: Swedish with an English summary

ISBN: 978-91-7963-028-7 (print)

ISBN: 978-91-7963-029-4 (pdf)

ISSN: 0436-1121

Keywords: preschool, children's participation, ethnography, Bernstein, the pedagogic device, vote, choice, regulation

This thesis takes its point of departure in an interest in exploring how children's participation is expressed both in policy texts and preschool practice. Participation can be viewed as a discourse of considerable importance both in Swedish society and its preschools. Preschool activity has been highlighted as an unused resource for the developing of a strong and competitive system of national education.

The aim of this study is to scrutinize and analyze discourses in policy texts dealing with children's participation (both at national and transnational level). Also, how these discourses are recontextualized and realized in preschool practice. A further aim is to study and analyze how conditions for pedagogical practice affect the manner in which children's participation is staged.

In the analyses, Bernstein's theory of pedagogy has been applied. Particular use has been made of the pedagogic device, a concept which makes it possible to explain how policy intentions and preschool conditions are related to the realization of children's participation.

In the study an ethnographic approach has been used. During a period of one year, field studies were conducted in two preschools with children aged 2 to 5 years. Field notes have been taken while participant observation have been carried out. The policy analysis documents related to children's participation, both at transnational and national level, have been searched, chosen and analyzed.

The studying of children's participation expressed in policy documents showed that certain competencies, such as being active, autonomous and responsible were related to children's participation were indicative of competencies regarded as necessary in society. It also showed how the intentions for children's participation were repeated in different policy contexts and related to the demands of a knowledge society.

The field studies showed how conditions related to a preschool context, for example concerning curriculum goals and time related structures, affected how the teachers organized their work with children's participation. The field study also showed that teacher-led formations of children's participation included a large degree of regulation. The moments of choice, arranged by the teachers, were structured to control the content of the choices made by children as well as their behavior. The moments of choice also worked as a way of grouping children within the learning environment and to prevent them from circulating in the classrooms. The other teacher-led formation of children's participation, voting, turned out to be hard to comprehend for the children. This was due to a teacher's lack of complete instruction and implementation of the principles for voting. For example, the children, had problems understanding that they only had one vote at a time, and what the consequences of majority vote were.

Innehåll

ABSTRACT	7
INNEHÅLL.....	9
FÖRORD	13
KAPITEL 1 INLEDNING OCH BAKGRUND	15
Diskursiva förändringar gällande barns inflytande.....	16
Diskursiva förändringar av begreppet barns inflytande i styrdokument.....	17
Forskning kring barn förändrar bilden av dem.....	18
En ökad betoning av förskolans betydelse.....	20
Studiens kunskapsbidrag.....	22
Syfte och frågeställningar.....	23
För avhandlingen viktiga begrepp	23
Inflytande.....	23
Diskurs	24
Avhandlingens disposition	24
KAPITEL 2 TIDIGARE FORSKNING.....	27
Forskning om intentioner med barns inflytande.....	28
Policy och dess påverkan	29
Policy skapar en normativ bild av inflytande.....	31
Inflytande skapar en normativ syn på barn	33
Inflytande, demokratisering och medborgarskap	35
Problematisering av Barnkonventionen.....	37
Individualisering.....	39
Sammanfattning	40
Forskning om villkor för barns inflytande	40
Faktorer hos barn som påverkar deras möjligheter till inflytande	41
Faktorer i förskolearbetet som påverkar barns inflytande.....	42
Barns inflytande i relation till gruppstorlek och personaltäthet.....	44
Styrning i förskolan i relation till barns inflytande.....	45
Sammanfattning	47
Forskning om iscensättande av barns inflytande.....	48

Barns inflytande som möjlighet att uttrycka sin åsikt.....	49
Inflytande som tillvaratagande av barns intresse	51
Miljön som en väg att ge barn inflytande.....	51
Forskning kring barns egna upplevelser av inflytande	52
Inflytande som barns valmöjligheter	54
Barns inflytande som omröstning.....	58
Sammanfattning	60
KAPITEL 3 TEORETISK RAM	63
Introduktion	63
Introduktion till studiens teoretiska modell	65
Studiens teoretiska modell	66
Bernsteins beskrivning av begreppet ”Ett totalt pedagogiserat samhälle”. 70	
Verksamma teoretiska begrepp i relation till studiens modell	71
Rekontextualisering av policy och fältbegreppet	72
Symbolisk kontroll – agenter inom policyfältet	75
Klassifikation och inramning.....	76
Synlig och osynlig pedagogik.....	77
Pedagogisk diskurs.....	79
Igenkännings- och realiseringsregler.....	81
En problematisering av vald teori	83
KAPITEL 4 METODOLOGI	85
En etnografisk ansats	85
Urval och tillträde	86
Studiens två förskolor	88
Demeters förskola.....	88
Helios förskola	90
Produktion av data - inledning.....	92
Dataproduktion fältarbete	93
Dataproduktion policystudier.....	93
Fältarbetet	94
Policystudier	102
Validitet.....	104
Etiskt hänsynstagande.....	106
KAPITEL 5 INTENTIONER MED BARNNS INFLYTANDE.....	111

Avsnitt 1: Kompetensdiskurser för samhället och för barn.....	114
Inflytande i relation till viktig samhällskompetens	116
Inflytande i relation till barns kompetens	118
Avsnitt 2: Inflytande som rättighet och demokratiaspekt	120
Barns inflytande som rättighet	121
Inflytande som demokratiaspekt.....	123
Avsnitt 3: Inflytande uttryckt som val- och beslutsmöjligheter.....	125
Inflytande som valmöjligheter.....	125
Inflytande som barns ”beslutsfattande”.....	128
Sammanfattande analys.....	129
KAPITEL 6 VILLKOR FÖR ORGANISATION AV BARNS INFLYTANDE.....	133
Kunskapsinnehåll som överordnat barns inflytande.....	134
Balansgång mellan kunskapsinnehåll och barns inflytande	137
Att utvidga barns erfarenheter som överordnat barns inflytande	138
Balansgång mellan att utveckla barns sociala kompetens och att ge dem inflytande	140
Förskolans tidsramar och fasta aktiviteter i relation till barns inflytande .	143
Sammanfattande analys.....	145
KAPITEL 7 BARN INFLYTANDE SOM VALSITUATIONER	149
Valmöjligheter som barns inflytande	150
Skilda strukturer för pedagogiska formella val.....	152
Anpassning till ett specifikt valbeteende.....	152
Styrning av barn mot aktivitet och specifik aktivitet.....	156
Styrning mot fördelning av barn.....	160
Krav på att stanna kvar i vald aktivitet.....	163
Sammanfattande analys.....	166
KAPITEL 8 BARN INFLYTANDE SOM OMRÖSTNINGAR	169
Skilda syften med omröstningar	169
Urval av omröstningsalternativ.....	174
Problematiska faktorer i omröstningsprocessen.....	176
Varierande uppföljning av omröstningsresultat.....	180
Barns agerande utifrån majoritetsbeslut.....	182
Sammanfattande analys.....	186
KAPITEL 9 DISKUSSION OCH SLUTSATSER	189

Inflytande som samhällsdiskurs	190
Inflytande som läroplansdiskurs	191
Konstruktionen av det inflytelserika barnet	193
Styrande villkor och pedagogers organisering.....	194
Styra genom val.....	197
Omröstningsprocessen - en dold agenda.....	199
Konklusioner.....	202
Resultatets implikationer för förskolan och fortsatt forskning inom området	203
SUMMARY.....	205
Introduction	205
Theoretical framework.....	206
Data production and analyses	206
Field studies	206
Policy studies	207
Results	208
Intentions for children's participation.....	208
Governing conditions for the organization of children's participation.....	210
Children's participation as moments of choice.....	212
Children's participation as voting	214
Conclusion.....	216
REFERENSER	219

Bilagor 1-3

Förord

Den doktorandtid som nu gått till ända har jag sett som ett privilegium och jag vill tacka CUL:s forskarskola, Högskolan i Borås och IPS vid Göteborgs universitet, för att detta gjorts möjligt. Doktorandtiden har gett utrymme och tid för fördjupade studier som för mig inneburit både personlig utveckling och kunskapsinhämtning. Tiden som doktorand har inneburit att få ta del av intressanta kurser och diskussioner med doktorandkollegor. Dessa tillsammans med skrivarveckor och konferenser har bidragit till den sociala dimensionen i ett annars rätt ensamt arbete.

Som hjälp på vägen har jag haft mina trogna vapendragare och handledare Marianne Dovemark och Anita Eriksson. En handledning som karaktäriserats av ett ihållande samarbete dem emellan vilket resulterat i att jag fått båda deras kunskaper och problematiseringar utifrån deras delvis skilda forskningsområden. Ert engagemang och er noggrannhet är jag otroligt tacksam för. Ni har fått mig att reflektera om utifrån ett otal synvinklar i en oavbruten bearbetning som starkt bidragit till denna avhandlings framväxt.

Ett stort tack går också till studiens förskolor, pedagoger och barn. Ni tog emot mig på ett fantastiskt sätt och det var en glädje att få ta del ert arbete.

På vägen har diskutanter på seminarier bidragit till forskningsarbetets utveckling. På planeringsseminariet, Jan Gustafsson, på mittseminariet, Maj Asplund Carlsson. Speciellt tack till Carina Hjelmér som mycket noggrant läste och kommenterade på slutseminariet.

Det finns flera andra som haft betydelse denna tid, min kollega och studierektor Anna-Carin Bogren, har hela tiden arbetat för att skapa förutsättningar för mitt arbete och ständigt hejat på. Mina doktorandkollegor på högskolan i Borås har i olika skeden varit betydelsefulla för att dela erfarenheter och upplevelser med. Tack till Marita, Agneta, Anneli, Fredrik, Susanne och Anna! Ett extra tack till min doktorandkollega, Lotta, som när det blev uppförbacke i slutet av doktorandtiden har stöttat enormt.

Jag vill även tacka alla mina kollegor och administratörerna på lärarutbildningarna på högskolan i Borås för ert intresse för min forskning och för det stöd ni gett.

Jag vill rikta ett tack till mina närmaste vänner Lollo, AnnCharlotte och Marie som fått mig att släppa allt arbete för att i stället välbehövt bara skratta och umgås. Jag vill också tacka alla andra vänner som likaledes fått mig att uppleva andra perspektiv än enbart forskningens. Tack till min närmaste släkt med pappa i spetsen som alltid framhållit att ”studietiden kommer att vara din bästa tid i livet”.

Sist men inte minst går tankarna till min familj. Vi har gått igenom en hel del den sista tiden och kämpat. Trots detta har ni gett mig tid för mitt skrivande och fått mig att däremellan uppleva en normal vardag. Tack Joel, för hjälp på slutet med bland annat språkgranskning och stödet av en delad doktoranderfarenhet.

Nu ser jag fram emot en sommar utan arbete och därefter en höst fylld av nya utmaningar.

KAPITEL 1 Inledning och bakgrund

Ett förändrat samhälle har bidragit till en diskurs där allt större anspråk ställs på individers kompetens för autonomi, flexibilitet och eget ansvarstagande i arbetslivet. Att tidigt lära sig att ta och ha inflytande skapar en mer självständig människa, en människa som genom att få inflytande lär sig att senare i livet utöva inflytande över sitt liv (Ribaeus, 2014). Inflytande bidrar därmed till konstruktionen av en specifik individ samtidigt som implementering av inflytande gynnar samhället.

Talet om barns inflytande är inte specifikt för Sverige eller inom utbildningssektorn. Snarare utgör det en del av en pågående global diskurs kring ett intresse för barn som samhällsmedborgare (Kjørholt, 2013). En stark transnationell policyrörelse inom utbildning har dessutom utvecklats under 2000-talet (Sundberg & Wahlström, 2016). Denna påverkar hur barns inflytande definieras och skrivs fram även på nationell nivå. Inflytande konstrueras av sammanslutningar av länder som OECD och EU, av Skolverket, lärarutbildningar och forskning. Inflytande ses tillika som del i en rörelse för en strävan mot ökad demokratisering (Hartung, 2011). En rörelse som även den har ekonomiska intressen.

En väl fungerande demokrati är en fundamental faktor för tillväxt och företagsamhet (Johansson, 2001, s. 6).

Citatet är hämtat från Svenskt näringslivs idéserie och visar hur en ökad demokratisering kopplas till ekonomisk tillväxt, vilket visar på hur inflytande inte enbart kan kopplas till utbildningsrelaterade intressen utan också till ekonomiska intressen. Liksom Bernstein (1990) menar jag att utbildningssystemet utgör den främsta instansen när det gäller att reproducera ett samhälles intentioner, där i högsta grad ekonomiska intentioner på utbildning blir synliga.

Föreliggande studie intresserar sig för hur barns inflytande iscensätts i förskolan utifrån hur intentioner för inflytande tolkas och realiseras av förskolans pedagoger i relation till de villkor för inflytande som återfinns i förskolans organisation.

Tidigare forskning visar att pedagoger upplever svårigheter att finna former för iscensättande av inflytande. De pekar också på att innebörden av begreppet upplevs otydligt (ex. Arnér, 2006). Svårigheterna med implementering av inflytande poängteras också av Skolinspektionen.

Personalen gör olika insatser för att fånga upp barnens intressen, behov och tidigare erfarenheter. Många behöver dock organisera sin verksamhet i högre grad så att barnens erfarenhetsvärld synliggörs, blir en naturlig del av förskoledagen och kan bidra till utveckling och lärande. De behöver skapa delaktighet och reellt inflytande för barnen i verksamheten (Skolinspektionen, 2012, s. 7).

Hänsynstagande till ”praktikens realiseringsnivå” står i kontrast till hur barns inflytande framställs som relaterat till mänskliga rättigheter och demokratiaspekter. Inflytande betraktat utifrån de perspektiven innebär att inflytande placeras i ett område kopplat till obestridda värden. Barns inflytande blir i den bemärkelsen en vision som ska uppfyllas snarare än ett arbetsinnehåll med utrymme för diskussion. Föreliggande studie har till avsikt att genom sitt angreppssätt visa på underliggande processer som formar och påverkar hur inflytande iscensätts i förskolan. Genom att inflytandets intentioner studeras kan en bakgrund till barns inflytande formuleras, i kontrast till en syn på inflytande enbart som ett eftersträvt ideal. Inkludering av de villkor som omgärdar barns möjligheter till inflytande i studien är tänkta att bidra till att sätta inflytande i relation till andra delar av förskolans uppdrag. En sådan relatering bidrar också till att inflytandet konkretiseras, snarare än det att idealiseras. Slutligen kan fokus på iscensättandet av inflytande bidra med att visa hur intentioner med inflytande tolkas och realiseras utifrån de förutsättningar som finns i svensk förskola.

Diskursiva förändringar gällande barns inflytande

Avsikten med innehållet under denna rubrik är att sätta in begreppet barns inflytande i ett sammanhang beroende på både tid, kontext och samhällsperspektiv. Innehållet vill visa exempel på hur skrivningar kring barns inflytande utvecklats, hur synen på barn har utvecklats och hur en specifik barnsyn kopplas till diskursen om barns inflytande. Slutligen belyses förskolans

roll i samhället. Innehållet ämnar ge en plattform för betydelsen av studier av intentioner med barns inflytande, där förskolans roll i samhället belyses.

Under rubriken nedan ges en bild av förändringar i skrivningar kring barns inflytande.

Diskursiva förändringar av begreppet barns inflytande i styrdokument

1998 träder Sveriges första läroplan (Skolverket, 1998) för förskolan i kraft. Barns inflytande accentueras specifikt i ett eget kapitel. Barnet framställs här som en medborgare med de rättigheter och skyldigheter som det medför samt som ett barn med rättigheter i enlighet med delar av barnkonventionen som relaterar till barns rätt till inflytande (UNICEF, 2009). I föregångaren till Läroplan för förskolan, *Pedagogiskt program för förskolan* (Socialstyrelsen, 1987), finns inget explicit att finna kring barns inflytande, det vill säga begreppet inflytande återfinns inte. Däremot kan skrivningar som sedan återkommer i snarlika former under rubriken ”inflytande” i läroplanen ses även i det pedagogiska programmet. Ansvar nämns exempelvis ett antal gånger ”ansvar för att forma och förändra samhället till det bättre” (Socialstyrelsen, 1987, s. 12) ”att succesivt ta allt större ansvar för sig själv och andra” (Socialstyrelsen, 1987, s. 22). En grund i ett demokratiskt arbetssätt finns med när det beskrivs hur barn ska ”fostras till demokratiska värderingar” (Socialstyrelsen, 1987, s. 12). Hänsynstagande ska tas till barns behov och intresse i planering och genomförande ”Personalen ska välja innehåll /.../ utifrån /.../ de tankar och intressen som de [barnen] uttrycker” (Socialstyrelsen, 1987, s. 26). I samband med att läroplanen träder i kraft sker ett organisationsskifte där förskolan från att ha tillhört Socialstyrelsen nu kommer att utgöra första steget i utbildningssystemet (Vallberg Roth, 2001). Här sker även ett namnbyte från barnomsorg och daghem till förskola. Vallberg Roth (2001, s. 258) benämner 1998 års läroplan som ”Det situerade världsbarnets läroplan” där ett förändrat samhälle mot ”målstyrning, decentralisering, globalisering, marknadsorientering och individualisering” blir synligt. Barns inflytande definieras i 1998 års läroplan som barns rätt att uttrycka sina åsikter och få dem respekterade. Att barn ska få ta ansvar för egna handlingar och miljön i förskolan. Barn ska vidare ges möjlighet att påverka sin situation. Barn ska få ett reellt inflytande över arbetssätt och innehåll. Slutligen ska barn genom att få praktisera inflytande förberedas för delaktighet i ett demokratiskt samhälle.

Förutom Barnkonventionen som Förenta Nationerna antog 1989 har tankar kring ”Ett livslångt lärande” påverkat hur barns inflytande har accentuerats. 1996 ger OECD ut *Lifelong learning for all*. År 2000 kommer EU:s motsvarighet: *A memorandum of lifelong learning for all* (Commission of the European communities, 2000). I dessa dokument beskrivs hur ett förändrat samhälle behöver en ny syn på lärande. Betydande för framskrivandet av barns inflytande är att individens eget ansvar för att driva sin kunskapsutveckling betonas. Skolverket ger 1999 ut *Det livsvida och livslånga lärandet* där ”individens ökade ansvar för det egna lärandeprojektet” (Skolverket, 1999, s. 28) lyfts.

Forskning kring barns inflytande kopplar till en specifik barnsyn där barn betraktas som kompetenta. Det motsvarar även den nuvarande dominerande barnsynen i förskolan.

Forskning kring barn förändrar bilden av dem

Framväxandet av en nuvarande barnsyn kan ses som en process över tid som, enligt Ellegaard (2004), sakta växt fram som en kontrast till synen på barn som hjälplösa och sårbara. Den nordiska traditionen var tidigt inspirerade av Rousseaus romantiska ideal där barnet sågs som fritt, självständigt och förnuftigt (Kjørholt, 2002). Även Fröbel har haft stor påverkan på förskolans synsätt på barn som beskriver hur barn har inneboende kunskaper som pedagoger förväntas utveckla (Westberg, 2011). Kjørholt (2002) menar att en syn på barn som vitala, starka och entusiastiska har en lång nordisk tradition. I jämförelse med andra länder har ”The Nordic tradition” (se exempelvis Starting strong II, OECD, 2006¹) länge framhållits som en förebild för andra delar av världen när det gäller förskoleverksamhet.

I samband med att en samhällsdiskurs tar sin start runt 1990-talets början beskrivs en ny syn på samhällets medborgare. Flera samverkande faktorer påverkar etablering av denna syn. Daniel Stern ger 1985 ut *Spädbarnets interpersonella värld*, där forskning presenteras som visar hur spädbarn med inneboende färdigheter tydligt kan iakttas. Denna forskning kring medfödd kompetens bidrar till ett förändrat synsätt på barns inläring. 1989 antas barnkonventionen (FN:s konvention om barns rättigheter, UNICEF, 2009), som arbetats fram under ett tiotal år. Den riktar sig mot barns rättigheter i

¹ En rapport från OECD med forskningsöversikt och jämförelser mellan olika länders förskoleverksamhet (The child as agent of her/his own learning, a rich child with natural learning and research strategies, OECD, 2006, s. 141). Den Nordiska traditionen ställs här i jämförelse med ”Den skolförberedande traditionen”.

förhållande till vuxna och innebär ett erkännande av barn som egna subjekt. Boken *Constructing and reconstructing childhood* (James, Jenks & Prout, 1998) får en stor betydelse i relation till den nya diskursen och beskrivs som startskottet på ett nytt barndomsparadigm (Eilard, 2010). Boken speglar ett sociologiskt barndomsperspektiv² och kan ses som en motreaktion till den dåvarande dominerande utvecklingspsykologiska synen på barn (Pramling Samuelsson, Sommer & Hundeide, 2012).

De förändringar som vid tiden sker inom ekonomi och politik påverkar även den formationen av en förändrad barnsyn i ett samhällsperspektiv (jmf. Vandenbroeck & Bouverne-De Bie, 2006, s. 134). Starting Strong poängterar exempelvis att barns delaktighet i samhället behöver bygga på en syn på barn som kompetenta och där de bör ges mandat att bli delaktiga i sin egen utveckling: ”..builds on the view of the child as competent” (OECD, 2006, s. 42) och ”Children’s self-regulation of their own lives /.../ is regarded as necessary precondition of effective learning” (OECD, 2006, s. 143).

En förändrad barnsyn innebär att barn framställs som sociala *beings* i stället för *becomings* (Ellegard, 2004). När barn ses som *beings* ingår barn i samhället med ett egenvärde (Johansson, 2003). I den tidigare synen på barn som *becomings* identifierades barn som ännu inte färdiga vuxna. Det kompetenta barnet blir i samband med detta ett vedertaget begrepp. Barnet ses som en social aktör som deltar i samhället i stället för att främst vara ett objekt i en vuxenvärld. I en förskolekontext innebär det att barnet förväntas ha förmåga att utveckla sin egen individualitet och sköta sin egen utveckling genom att göra rätta val (Kampmann, 2004), samt ha förmåga till flexibilitet (Kryger, 2004). Den nya barnsynen innebär att barn både ges inflytande i förskolan och över sin egen utveckling men även att förmåga till inflytande avkrävs barnen. I nuvarande synsätt har det kompetenta barnet ett dominerande tolkningsföreträde.

² Den barndomssociologiska synen bygger på sex pelare:

Barndom är socialt konstruerad,

Barndom är inte universell utan socialt beroende.

Barn är *human beings* inte *human becomings*.

Barn är kompetenta, sociala aktörer som bidrar till samhället.

Forskare som har med barn att göra ska föra en äkta dialog med barnen och låta deras röster tydligt framträda i resultatet.

Forskare måste reflektera kring hur deras forskning bidrar till att skapa en viss bild av barn.

Att barndom är socialt konstruerad och att barn är aktiva sociala agenter är det som fått störst genomslagskraft (Hartung, 2011).

I föreliggande studie ses barns inflytande som en konstruerad diskurs på samhällsnivå. De intentioner som produceras för barns inflytande är beroende av utbildningssystemets möjligheter för att förmedla dessa intentioner. Intentionernas påverkansmöjlighet är också beroende av utbildningsinstansens, i det här fallet förskolans, betydelse i ett vidare samhällsperspektiv. På senare år har ett ökat fokus riktats mot förskolans betydelse för ökad samhällsavkastning.

En ökad betoning av förskolans betydelse

Förskolan är ett område som alltmer har accentuerats som viktigt att satsa på för maximala utbildningsresultat och ekonomisk vinning i en framtid. Förskolans betydelse kopplas till optimering av mänskliga resurser. Detta är även något som uttrycks i utbildningsrelaterade policydokument. I ett av dessa, *Education at a Glance* (OECD, 1997) poängteras vikten av att förbättra den ekonomiska produktiviteten (jfr. Bernstein, 2000).

Throughout OECD countries, government are seeking effective policies for enhancing economic productivity through education. (OECD, 1997, s. 5)

Även OECD tar fasta på de yngsta barnen som potential för humankapital³ och ger 2001 ut den första utgåvan av *Starting Strong*⁴. I denna utgåva och i fler andra betonas hur barn utgör en grund att bygga samhället på, vilket innebär att en satsning på barn kan ses som medel för att uppnå statliga mål (jfr Kryger, 2004; Millei, 2012). Dagens samhälle benämns som kunskapssamhälle⁵ vilket kopplas till begreppet ”Det livslånga lärandet”. OECD konstaterar tidigt att förskolan utgör den viktiga grunden för att forma barn mot framtiden. Från att ha utgjort en institution som ska underlätta för samtida arbetskraft (främst kvinnor) att delta i arbetslivet har förskolan förändrats till en institution som ska forma och utbilda framtida arbetskraft (barnen).

The Human capital model of early childhood is now strongly expressed within international ECCE policy initiatives, notably by the World Bank.

³ Humankapital beskrivs som människors kunskaper, färdighet och produktionsförmåga (Edvinsson & Malone, 1997)

⁴ En rapportserie som utges av OECD, som fokuserar aktuella frågor och gör jämförelser inom ECEC, Early childhood education and care, i medlemsländerna. Den har hittills utkommit i 5 volymer.

⁵ Det övergripande syftet med det integrerade programmet för livslångt lärande är att det ska bidra till att utveckla gemenskapen till ett avancerat kunskapssamhälle, i enlighet med målen för Lissabonstrategin. (Ur program för livslångt lärande)

Their website graphically suggests that a linear relationship exists between human capital investment and rates of return in early childhood, with benefits well above costs. (UNESCO, 2007, s. 15)

I en rapport från UNESCO, *Education for all Global Monitoring report 2007*, beskrivs investeringar i förskolan rendera betydande avkastning.

Utbildningssektorn är en viktig instans när det gäller att reproducera ett samhälles intentioner (Bernstein 1990). Bernstein (1990) talar om ett totalt pedagogiserat samhälle där gränserna mellan ett samhälles intentioner och innehållet i utbildning alltmer sammanfaller. Förskolan ses ur ett ekonomiskt/politiskt perspektiv som en allt viktigare arena för insatser som på sikt ska göra länders utbildning mer konkurrenskraftig.

Utbildning och kompetensutveckling är avgörande för Sveriges möjligheter att hävda sig i den internationella konkurrensen och framför allt för utvecklingen av vår välfärd (Regeringen, 1997, s. 13).

För mätningar av skolresultat finns de numer både välkända och uppmärksammade PISA-mätningarna. I allt högre grad uppmärksammas barns tidiga kunskapsutveckling som betydande för senare skolresultat. Detta har föranlett en studie, kallad IELS⁶ (*The international early learning and child well-being study*), i OECD:s regi (OECD, 2018). Den bygger på samma principer som PISA-mätningarna vilket gör den till en form av studie som tidigare inte setts i förskolesammanhang. Detta kan ses som ett skifte mot ökad kontroll av förskolan och dess barn men även som ett uttryck för insikten av förskolans betydelse för konkurrenskraftiga resultat. Förskolebarn betraktas som investeringsprojekt (Dolk, 2009, s. 172) vilket, enligt Dahlstedt (2007), innebär risker för att demokratifostran och fostran för en arbetsmarknad flyter ihop. I dag spenderar det stora flertalet barn i Sverige en betydande del av sin barndom i förskola. Det talas om en institutionalisering av barndomen (Kampmann, 2004). Institutionaliseringen kan ses som välfärdssamhällets skydd för att ge alla barn en så god och likvärdig uppväxt som möjligt men utgör även ett medel för att kontrollera och styra barn och deras familjer (Markström & Halldén, 2009). Åtgärder görs för att förskolan ska omfatta så många barn som möjligt. En

⁶ IELS, The international early learning and well-being study. Pilotstudie inför huvudstudien har för närvarande utförts i USA, England och Litauen. Syftet är att dela ”best practices” och att skapa ett gemensamt språk och ramverk för barns kunskapsutveckling. Studien kommer att undersöka barns kunskaper, deras lärmiljö i hemmet och deras förskolehistorik (ålder för start, antal närvarotimmar med mera) samt kontextuella faktorer. Studien koncentrerar sig på fyra områden kopplade till kunskapsutveckling: matematiska färdigheter, språkliga färdigheter, självreglering samt sociala och emotionella färdigheter.

åtgärd som medför att barn spenderar mer tid på förskolan är införandet av avgiftsfri förskola⁷ för barn från 3 år motsvarande 15 timmar/vecka (SFS 2010:800). En annan åtgärd är införandet av maxtaxa⁸ (Utbildningsutskottet, 2000), vilket innebär att avgiften anpassas till föräldrars inkomst. Det har lett till att det stora flertalet föräldrar fått en sänkt avgift, vilket inneburit att barns vistelsetid på förskolan ökat (Wikström, 2007). I och med att regelbunden förskolevistelse utgör norm blir förskolan institutionen som huvudsakligen formar barndomen. Förskolan utgör således en viktig instans för samhället när det gäller implementering av samhällets intentioner. Därför blir forskning kring barns inflytande i förskolan där även samhällets intentioner för detta vägs in, i högsta grad angeläget.

Studiens kunskapsbidrag

Styrdokumentens innehåll och betoningar påverkar hur diskurser kring barns inflytande formas. Barns inflytande, som det framställs i förskolans läroplan, kopplar inflytande dels till rättigheter för barn och dels till inflytande som demokratisk aspekt. Studier som utgår från barns inflytande ur ett rättighetsperspektiv och demokratiperspektiv dominerar forskning inom svensk förskola (exempelvis Arnér, 2009; Hamerslag, 2013; Ribaeus, 2014). Forskningen bygger mestadels på praktikstudier med teoretiska förhållningssätt som ligger nära rättighets- och demokratiperspektivet. Genom detta dominerande perspektiv bidrar forskning till att skapa och upprätthålla en specifik diskurs kring barns inflytande som uttryck för rättighets- och demokratiaspekter. I föreliggande studie adderas en dimension där barns inflytande, förutom sett som rättighets- och demokratiaspekt, även betraktas i relation till samhällsdiskurser, det vill säga som uttryck för ekonomiska och samhälleliga behov av inflytande. En del av studiens kunskapsbidrag utgörs av ett intresse för och en kritisk granskning av dessa diskurser som kan ge ny kunskap inom området. Denna studie ger en bild av hur barns inflytande beskrivs i transnationella och nationella policytexter och hur dessa intentioner rekontextualiseras när de förflyttar sig mellan olika fält. I studien granskas kopplingar mellan samhällsintentioner, utbildningsintentioner och praktiknivå.

⁷ Barnen är genom detta i förskola även om föräldrar är arbetslösa eller föräldralediga med syskon till barnet.

⁸ Maxtaxa innebär att barnomsorgsavgiften är inkomstreglerad, att det finns ett tak för maximal avgift samt att avgiften blir lägre om man har fler än ett barn i förskolan.

Studien undersöker barns inflytande ur ett perspektiv där policy, villkor och iscensättande av inflytande visar en bild på både makro- till mikronivå. Som ett bidrag till redan gjord forskning avser studien undersöka organisatoriska strukturer i relation till inflytande. Tidigare studier har främst lyft detta i ett perspektiv där organisatoriska strukturer utgjort hinder för barns inflytande och som förhållanden som behöver förändras. Föreliggande studie betraktar istället de organisatoriska strukturerna som verksamma faktorer när barns inflytande undersöks. Ett intresse finns för vad, i relation till barns inflytande, som strukturerna utgörs av. Ytterligare kunskapsbidrag till tidigare gjord forskning kan ges när studien koncentrerar sig på formellt inflytande, något som i lägre grad gjorts tidigare. De formella formerna analyseras dessutom specifikt i relation till pedagogers styrning, vilket har medfört att relationen mellan barns inflytande och styrning accentuerats. Sammanfattningsvis är studiens ambition att undersöka hur yttre och inre strukturer villkorar det inflytande som kan iscensättas i förskolan. Genom denna ingång genereras förhoppningsvis ny kunskap inom området. Denna kunskap kan i så fall störa nuvarande diskursers normaliserande ordning i stället för att reproducera och befästa dessa diskurser (jfr. Bernstein, 2001).

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att kritiskt granska och analysera diskurser kring barns inflytande i policytexter (på nationell och transnationell nivå) och hur dessa diskurser rekontextualiseras och realiseras i förskolans verksamhet. Med andra ord studera hur pedagogledda former för barns inflytande iscensätts i förskoleverksamheten. Ytterligare ett syfte är att studera och analysera hur den pedagogiska praktikens villkor påverkar hur barns inflytande iscensätts.

För avhandlingen viktiga begrepp

Inflytande

Att definiera inflytande är ingen enkel uppgift. Begreppet är mångfacetterat och på många sätt svårt att tydligt definiera. De definitioner som återfinns i tidigare forskning är oftast starkt knutna till studiernas teoretiska utgångspunkter. I föreliggande studie ses inflytande, utifrån Bernsteins teori, som en konstruerad diskurs (se även kapitel 3). I det perspektivet inverkar både ekonomiska och

utbildningsrelaterade aspekter till hur inflytande kan betraktas. Inflytande ses som starkt förknippat med makt och verksamhetsvillkor snarare än som ett neutralt och universellt begrepp. Barns inflytande ses som i hög grad kontextbundet.

Andra forskares utgångspunkter, där inflytande betraktas som rättighet och demokratiaspekt, används även i föreliggande studie men då med ett förhållande till dem som normativa utgångspunkter. Då rättighets- och demokratiperspektivet på inflytande dominerar i förskolans läroplan har de ansetts få stor betydelse för hur förskolans pedagoger tolkar och realiserar inflytande.

Mer konkret definieras inflytande i föreliggande studie utifrån hur det framträder i studien. Barns möjlighet att påverka sin egen situation i förskolans vardag, där valmöjligheter och delaktighet i beslut, i form av omröstningar, framträder som starkast. Dessa har i sin tur kategoriserats som formella former av inflytande med utgångspunkt i att både valsituationer och omröstningar i studien utgör pedagogledda tillfällen där samtliga barn samlats. Begreppet formellt kan självklart diskuteras då det traditionellt riktar sig främst mot kollektivt inflytande (Rönnlund, 2013), vilket ju inte valsituationerna gör, men det beskrivs även som knutet till demokratiprocesser, vilket återspeglas i studiens resultat.

Diskurs

Diskursbegreppet har i studien blivit ett frekvent använt begrepp. Jag utgår från Bernsteins (1990, s. 135) definition, där han ser diskurser som "ways of relating, thinking and feeling which specializes and distributes forms of consciousness, social relations and dispositions". Diskurser, sett ur det perspektivet, beskriver inte endast, utan möjliggör och upprätthåller vad som kan bli sagt och formar/producerar subjekt och objekt inom diskursen. Det innebär att jag utgår från diskurser som något som utåt ger en bild av hur inflytande tolkas och realiserar samtidigt som diskurserna inåt verkar formande på hur inflytande skrivs fram och presenteras.

Avhandlingens disposition

I det *första kapitlet* återfinns inledning, bakgrund, syfte och frågeställningar. I detta kapitel ges en bakgrund som sätter in inflytande i ett historiskt perspektiv

på barnsyn. Dessutom beskrivs en utgångspunkt för definition av begreppet inflytande.

Det *andra kapitlet* visar på tidigare forskning inom området barns inflytande. Kapitlet är uppdelat i tre avsnitt: intentioner med inflytande, villkor för inflytande och iscensättande av inflytande. Delen kring intentioner med inflytande utgår främst från forskning som intar ett diskuterande, kritiskt perspektiv, vilken främst återfinns bland internationella forskare. Delen kring villkor riktar in sig på villkor för barns inflytande beskriven i empiriska studier i Nordisk kontext. Den sista delen ger exempel på hur iscensättande av inflytande redovisas i tidigare forskning.

I det *tredje kapitlet* beskrivs studiens teoretiska utgångspunkter. Här redovisas för studien bärande begrepp utifrån Basil Bernsteins begreppsapparat, där den pedagogiska apparaten utgör stomme med dess innehåll i form av begreppen: ett totalt pedagogiserat samhälle, rekontextualisering, symbolisk kontroll, synlig och osynlig pedagogik, pedagogisk diskurs, klassifikation och inramning, instruktiv och regulativ diskurs samt slutligen igenkännings- och realiseringsregler.

Kapitel fyra utgörs av metodologisk beskrivning av studien forskningsansats, genomförande och det etiska hänsynstagandet.

Resultatet är indelat i fyra kapitel utifrån studiens syfte och i slutet av varje resultatkapitel görs en sammanfattande analys.

Kapitel fem är det första resultatkapitlet som redovisar intentioner med inflytande. Här ges en bild av hur inflytande gestaltar sig i policytexter på olika nivåer (inom olika fält), både transnationellt och nationellt.

I *kapitel sex* visas de villkor som omgärdade pedagogers möjligheter för att ge barn inflytande.

Kapitel sju visar på iscensättande av formellt inflytande i förskolans verksamhet och där specifikt valsituationer.

Kapitel åtta visar även det på iscensättande av formellt inflytande men här i form av omröstningar.

Slutligen följer det sista *kapitlet, nummer nio*, där resultatet diskuteras.

KAPITEL 2 Tidigare forskning

Innehållet kring tidigare forskning är vald och strukturerad utifrån föreliggande studies föresats, att undersöka intentioner med, villkor för och iscensättande av barns inflytande. Avsikten är att ge en bild av hur dessa tre områden presenterats i tidigare forskning. Det inledande avsnittet, *intentioner*, är tänkt att ge en bild av forskares syn på hur intentioner med barns inflytande placerar sig i olika diskurser. Forskarna i detta avsnitt går oftast bortom de mer normativa diskurserna, där inflytande framställs som rättighets- eller demokratiaspekter. I stället kopplar de uttryck för inflytande till politiska och ekonomiska sammanhang i enlighet med ett kritiskt forskande förhållningssätt.

Det andra avsnittet placerar sig på förskolans verksamhetsnivå där *villkor* för inflytande utgör grund för den forskning som presenteras. Tanken är att ge en bred bild av vad som i forskning framställs som påverkansfaktorer för pedagogers och förskoleverksamhetens möjligheter att skapa och ge barn inflytande.

Det tredje avsnittet placerar sig även det på förskolans verksamhetsnivå. Här presenteras den bild som tidigare nordisk forskning identifierar som uttryck för barns inflytande, det vill säga *iscensättande* av inflytande som observerats. I de fall där studier återkommande används som referens har en fotnot infogats i vilken studiernas innehåll utvecklas.

Avsnittet ska inte betraktas som en traditionell forskningsöversikt inom ämnet utan som ett urval av studier som kontinuerligt sökts i en etnografisk process där fältstudier varvats med studier av teori och fördjupning i forskning inom området. Med jämna mellanrum har således forskning sökts för att utvidga bilden av området och för att finna en plattform för studiens egna bidrag. Sökningar har gjorts för att få en bred bild av nordisk forskning och alternativa internationella perspektiv inom området där sökord som *barns inflytande*, *delaktighet*, *demokrati*, *barns kompetens*, *children's participation*, *children's agency*, *children's rights* med flera har använts i kombination med bland annat *förskola*, *preschool* och *early childhood*. Sökorden har inledningsvis valts utifrån en första förståelse för uttryck för barns inflytande och i takt med att jag tog del av forskning inom området så vidgades begreppets innebörd och därmed kom

sökorden också att utvidgas. Dessutom har sökningar av forskning kring policy och styrdokument främst för förskolan gjorts och naturligtvis sökning av de policy- och styrdokumentstexter som redovisas i resultatet (se kapitel 5). Mestadels har sökning skett i databaser som ERIC (ProQuest), Libris, Summon och Primo men mycket har också funnits genom att söka vidare på den forskning som artiklarna refererar till, så kallad *kedjesökning* (Rienecker, Stray Sörensen & Hedelund, 2014). Det har satt in referenserna i ett sammanhang som gjort det lättare att bedöma deras relevans. 2019 och 2020 har inte några stora sökningar gjorts då studien varit inne i sitt slutskede.

Viktigt att påpeka är att det främst är forskning inom förskola som återfinns i detta kapitel. En av studiens föresatser är att studera inflytande utifrån ett perspektiv på barns inflytande som tidigare inte tydligt framträtt i forskning inom förskolan, ett kritiskt betraktande perspektiv. Detta perspektiv återfinns dock frekvent i forskning av elevinflytande i skolan. Här ses exempelvis studier av Beach och Dovemark (2007), Dovemark (2004), Hjelmér (2012), Rosvall (2011), Rönnlund (2013) och Österlind (1998).

Forskning om intentioner med barns inflytande

I detta avsnitt ges ett makroperspektiv på intentioner med inflytande. Med intentioner menas de texter kring inflytande som kan ses både i policy- och styrdokument. Det är tänkt att i första hand visa skilda intentioner med inflytande men även utmanande synsätt till mer normativa utgångspunkter i forskning kring inflytande.

De flesta källorna i detta avsnitt bygger på internationell forskning där texter producerade i Australien och Belgien dominerar. Inom Norden återfinns främst Kampmann och Kjørholt. Huvudsakligen tar forskningen ett kritiskt perspektiv och placerar barns inflytande i relation till samhällsdiskurser. Flera av forskarna diskuterar andras forskning inom området. Masschelein och Quaghebeur (2005), Millei (2012), Raby (2012) och Vandenbroeck och Bouverne-De Bie (2006) är exempel på detta. Kjørholt (2013) relaterar till egna, tidigare empiriska studier medan Hartung (2011) skrivit en australisk avhandling baserad på empirisk data.

Det är inte enbart forskning inom förskolekontexter som utgör underlag för det som redovisas i detta avsnitt. Hartung och Millei relaterar till barn i förskoleåldern, de andra forskarna till barn mer generellt, ofta ur en barndomssociologisk synvinkel. Forskarna intar i sina diskussioner kring

intentioner med inflytande ett maktteoretiskt perspektiv där främst Foucaults begrepp återfinns.

Ett problem finns med det svenska begreppet inflytande och det engelska, *participation*. Begreppet *influence* är mycket ovanligt i engelskspråkig litteratur kring barns inflytande utan begreppet *participation* dominerar. I detta avsnitt använder jag både begreppet inflytande, då det är det begrepp jag själv valt i denna studie men ibland översätter jag *participation* till delaktighet. Förskola och förskoleverksamhet används som genomgående begrepp, även om man internationellt gör skillnad på exempelvis *preschool* och *kindergarten*. Förskoleverksamhet kan närmast översättas med *Early Childhood Education and Care (ECEC)*.

I avsnittet presenteras diskussioner kring vikten av hänsynstagande till både globala och lokala diskurser för att få en helhetsbild av inflytande. Här visas vidare hur forskare kopplar inflytande till en specifik syn på barn. Slutligen visas forskares synpunkter kring de två dominerande, normativa diskurserna: inflytande som rättighets- och demokratiaspekt samt en diskurs kring inflytande som individualisering.

Policy och dess påverkan

En utbredd transnationell policyrörelse inom utbildning har utvecklats under 2000-talet (Sundberg & Wahlström, 2016). Den koncentrerar sig på praktikverksamheters (skolor och förskolor) utfall. Genom kartläggning av utfallen görs jämförelser utifrån praktikverksamheternas resultat. Resultaten formuleras och distribueras som central kunskapsstandard i form av policy. Robertson och Sorensen (2018, s. 478) beskriver exempelvis hur ett material som TALIS (Teaching And Learning International Survey, utgett av OECD) kan ses som ”a device that promotes learning through comparing”. Undersökningar av detta slag resulterar i jämförelser länder emellan. Inom förskolans område ligger rapportserien ”Starting Strong”(utgiven av OECD), nära TALIS, då den jämför medlemsländers förskoleverksamhet. De policyförslag som ges utgår, enligt Steiner-Khamsi (2012), från ekonomiska och politiska intressen. Steiner-Khamsi beskriver två olika perspektiv ett land kan ta vid övertagande av andra länders policy. Det kan göras utifrån en önskad förbättring av länders utbildning eller att policy övertas för att följa internationell standard i förhoppning om att inte halka efter i konkurrens med andra länder. Policyn presenteras som (*best practices*) (Steiner-Khamsi, 2012, s. 4).

Sjöstrand Öhrfelt (2019) beskriver hur organisationernas medlemsländer förhandlar sig fram till de rekommendationer som ges, vilket innebär att det blir svårt att härleda innehåll i policydokument.

Steiner-Khamsi (2012) påtalar behovet av att identifiera de aktörer som producerar policy och ifrågasätter att utbildningspolicy hämtas från en begränsad mängd avsändare med främst ekonomiska intressen. Vandenbroeck och Bouverne-De Bie (2006) menar att ekonomiska intressena har kommit att dominera och därmed har utbildningen marknadsanpassats. Exempelvis har begreppet ”valfrihet” influerats av World Bank och EU, enligt dessa forskare. Steiner-Khamsi identifierar OECD, IEA (International Energy Agency), The World Bank och UNESCO som de främsta representanterna för policyproduktion inom utbildningsområdet. Specifikt för förskolan ser Sjöstrand Öhrfelt (2019) tre dominerande aktörer: OECD, EU och IEA.

Detta flöde av policy innebär att policy ”reser” (Ozga & Jones, 2006) mellan olika landkontexter. Policyn reser även mellan olika textkontexter, exempelvis när det i ett policydokument refereras till andra policydokument men även i form av att liknande resonemang återfinns i olika dokument utan att referering görs till originalkällan. Sundberg och Wahlström (2016) poängterar att maktförhållanden blir otydliga när ursprungliga avsändare blir osynliga i styrdokument. Om ett policyinnehåll återkommit i många kontexter under en längre tid bryr läsare sig inte alltid om att ta reda på varifrån policyn härstammar (Steiner-Khamsi, 2012).

I anslutning till överföring av policy visas hur det finns tendenser till att länder inte öppet redovisar att de lutat sig mot internationell policy. Waldow (2009, s. 480) visar exempelvis hur Sverige i hög grad har influerats av policy från andra håll/länder (*imported educational knowledge*) men hur dessa inte har erkänts och presenterats i samband med förändringar av styrdokument. Han relaterar främst till reformer under 70-, 80- och 90-talet, exempelvis SIA-reformen (Skolans Inre Arbete). Waldow menar att dessa förändringar i styrdokument i högre grad har presenterats och relaterats till nationella förändringar. Waldow (2009, s. 478) benämner detta som ”silent borrowing”. Sverige har därigenom motiverat förändringsförslag utifrån dess egen rationalitet och utifrån en påstådd vetenskaplig förankring. Waldow menar att legitimiteten för förändringarna på det sättet har gjorts mer trovärdiga.

I samband med att styrdokument skapas menar Sundberg och Wahlström (2016, s. 281) att staten är en ”omkopplingsstation i läroplansprocesserna”. Transnationell policy omformas i relation till den nationella identiteten. Tidigare

utformades läroplaner i högre grad utifrån nationella kulturbetingelser och politiska förutsättningar och var därmed främst av nationellt intresse. Pendeln har nu svängt från uppbyggnad av särpräglade nationalstater till att förankra globala processer på nationell nivå (Wahlström, 2014). Världens alla länder påverkas av en global utbildningspolitisk agenda där de kan ta del av ett ökat utbyte av läroplansmodeller som kan utgöra jämförelsematerial med de inhemska läroplanerna. I samband med detta sker en spänning mellan läroplanernas grad av självständighet visavi transnationell policy. En diskussion pågår kring hur och i vilken mån transnationell policy ska väljas och omformas efter nationella förutsättningar. Då övertagande av policy har visat sig spara både tid och pengar när ett land vill reformera sin utbildning kan det i slutändan bli en ekonomisk fråga. Adam, Yasar och Serap (2018) för fram hur de kontextuella skillnaderna mellan olika länder måste tas i beaktande när andra länders policy tas över. Det behövs tillika en medvetenhet kring att de förändringar som sker till viss del är normativa eftersom de är skapade utifrån standardiserade riktlinjer snarare än utifrån en verklig situation. Wahlström menar vidare att läroplaner inte längre enbart kan ses som statliga angelägenheter att de numer är starkt kopplade till en transnationell arena. Wahlström visar hur transnationell policy kan spåras i statliga dokument och även ner i läroplansskrivningar men hur denna sammankoppling inte skrivs fram utan snarare tystas ner och där alternativa förklaringar/sammankopplingar i stället skrivs fram. Exempelvis kan dåliga resultat i PISA-undersökningar ge upphov till förändringar i läroplaner men där huvudanledningen till förändringarna inte blir synlig. I stället beskrivs förändringarna gynna barns behov och möjligheter.

Policy skapar en normativ bild av inflytande

Flera forskare (exempelvis Hartung, 2011; Vandenbroeck & Bouverne-De Bie, 2006; Masschelein & Quaghebeur, 2005) påtalar hur barns inflytande tas för given och hur forskning många gånger bygger på en normativ bild av inflytande som en rättighet. I detta avsnitt behandlas forskares kritik mot denna normativitet och diskussionen kring begreppet, dess innebörd och påverkan redovisas. Samtliga representerade forskare i detta avsnitt lyfter en problematik med de tendenser de ser där forskning presenterar en förskönad och okomplicerad bild av inflytande som förbiser spänningar, inkonsekvenser och

avvikande inom forskningsområdet. Hartung (2011)⁹ tar i sin avhandling en annan utgångspunkt där begreppet inflytande ses som dynamiskt och mångfacetterat. I avhandlingen intas en problematiserande syn som också relateras till andra, konkurrerande agendor både i nu- och dåtid. Hartung menar att det råder brist på kritik av de diskurser som tillåter speciella kategorier att verka och dominera. Hon sätter detta i relation till exempelvis hur vissa teorier tillåts råda inom utbildning och på det sättet bilda norm för hur barns inflytande förstås. Hartung betonar att fler synsätt på barns inflytande behöver göras synliga.

Hartung (2011) beskriver hur tendenser i samhället går mot globalisering, individualisering och demokratisering. Det fungerar, enligt Hartung, som bakgrund för att förstå nuvarande dominerande diskurser kring barns inflytande. Förenta Nationerna har spelat en stor roll när det gäller att presentera en standardiserad bild av barndom och inflytande som bygger på internationella överenskommelser, skapade och kontrollerade av västvärlden (Hartung, 2011). Enligt Hartung kan man tydligt se hur barns inflytande har blivit påverkat av rådande globala diskurser. Hon menar att det gäller att studera både det lokala och det globala för att få hela sammanhanget då hon ser en komplex relation mellan det globala och det lokala. Upprinnelser kring inflytande och organisationers arbete för att upprätthålla barns inflytande behöver, enligt Hartung, undersökas och presenteras för att ett ifrågasättande ska kunna ske med möjligheter till alternativa lösningar.

Vandenbroeck och Bouverne-De Bie (2006)¹⁰ menar att globaliseringen kräver en förändrad syn på barn, där den ekonomiska aspekten dominerar över alla andra aspekter. Forskarna ser inflytande som en del i ett nytt barndomsparadigm och uppmanar till försiktighet i betraktelsen av paradigmet

⁹ Hartung (2011). *Governing the "agentic" child citizen: A poststructural analysis of children's participation*. En avhandling från Australien. Hartung har analyserat litteratur och policydokument och intervjuat elva personer (mestadels forskare) inom fältet barns inflytande. Foucaults "governmentality" och Butlers "constitutive instabilities" har främst använts som teoriverktyg.

¹⁰ Vandenbroeck och Bouverne-De Bie (2006). *Children's agency and educational norms: A tensed negotiation*. En diskuterande artikel som utgår från data från en tidigare avhandling där ett historiskt perspektiv på hur barn och barndom gavs. Denna artikel fokuserar barns delaktighet i relation till ett nytt barndomsparadigm, knutet till neoliberalism. Artikeln ger inlägg i debatten om barns agens (agency), delaktighet (participation) och barns rättigheter som diskursiva regimer utifrån en Belgisk kontext. Foucaults teori är bärande.

så att det inte blir en ny sanningsbild där paradigmet riskerar att inte bli problematiserat. Vandenbroeck och Bouverne-De Bie framhåller att på mikronivå kan inflytande framstå som enbart positivt men det är på makronivå som det börjar bli mer problematiskt. I likhet med Hartung (2011) poängterar Vandenbroeck och Bouverne-De Bie vikten av att undersöka inflytande både på mikro- och makronivå för att se hur de relaterar till varandra. I och med föreliggande studies syfte är att undersöka inflytande både på policy- och praktikinivå kan den bidra till vidare forskning av inflytande där båda nivåerna inbegrips.

Inflytande skapar en normativ syn på barn

Den kritiska forskningen kring barns inflytande visar hur en specifik barnsyn är kopplad till inflytande (Hartung, 2011; Masschelein & Quaghebeur, 2005; Vandenbroeck & Bouverne-De Bie, 2006). Det är specifika kompetenser som framhävs. Såväl Raby (2012) som Vandenbroeck och Bouverne-De Bie (2006) beskriver ett barn med kompetens som autonomt, ansvarstagande och självreglerande. Barn förväntas i samband med detta kunna identifiera och formulera sina egna behov och intressen, vilket förutsätter att det finns behov för detta hos barnet. Barnen förväntas vara aktiva och ha förmåga att uttrycka sina önskningar och behov, vilket inbegriper förmåga att göra aktiva val, planera och lösa problem.

Hartung (2011) menar att de diskurser som rör barns inflytande är dominerande. Genom sin dominans stänger de även ute andra tankegångar kring hur barn kan betraktas. Masschelein och Quaghebeur (2005)¹¹ konstaterar att inflytande i forskningslitteraturen framställs som en nödvändighet och att barn skulle ha behov av inflytande. Ett sådant synsätt skapar en bild av, en norm för och krav på ett idealt barn där det görs antaganden kring att dessa kapaciteter redan finns inneboende hos barnen (Kampmann, 2004). Masschelein och Quaghebeur hävdar att barnet genom sitt agerande utifrån en förväntad kompetens själv behöver skapa sig den frihet, som de menar förknippas med inflytande, genom att aktivt ta inflytande. Forskarna beskriver

¹¹ Masschelein och Quaghebeur (2005). *Participation for better or for worse?* Forskarna har undersökt, handböcker och handlingsprogram i vilka strategier för inflytande beskrivs. I sin diskussion koncentrerar de sig mycket på inflytande som självstyrning där en utmaning av begreppet ett kompetent barns utmanas. Foucaults teoretiska perspektiv används, där specifikt begreppet ”governmentality” dominerar.

hur ett förväntat och möjligt agerande för inflytande skapas utifrån hur inflytande skrivs fram, det vill säga hur en inflytandediskurs innehåller en specifik bild för hur barn ska agera i förhållande till diskursen. Inflytandet är inte på något sätt gränslöst utan snarare starkt kontrollerat till sin form där det ställer krav på barn att anpassa sig till formen. Masschelein och Quaghebeur framhåller att inflytande är något som barn behöver lära sig. Vandenbroeck och Bouverne-De Bie anser att det moderna samhället kräver medborgare som kan ta inflytande (på rätt sätt) för att fungera. Det deltagande barnet blir genom detta en konstruktion inbäddad i komplexa ekonomiska och kulturella förändringar.

Hartung (2011) poängterar att kompetensbegreppet som ständigt läggs på barn blir problematiskt. Hon menar att det skapar skillnader och att kompetensbegreppet maskerar den maktrelation som ändå finns och som i sin tur skapar de förutsättningar barn faktiskt har och det som barn i sista ändan är beroende av. Hartung (2011, s. 179) talar om ”dividing practices” som gör barn ansvariga i förhållande till specifika diskurser. Det vill säga att barn genom den kapacitet de besitter också förväntas ansvara för sig själva och sina handlingar (jfr. Kampmann, 2004).

I en kunskapsöversikt kring förändrad barnsyn, ”Barndomens förändrade villkor” (Skolverket, 2010b), beskrivs hur barnsynen skapar krav på barn. Krav på hur de förväntas vara och agera.

Samtidigt ökar kraven på att barn från tidig ålder ska bli kompetenta, delaktiga, medvetna och ansvarsfulla samhällsmedborgare i många olika sammanhang, inte minst ta ansvar för det egna lärandet, allt enligt de nya samhällsidealen. (Skolverket 2010b, s.16)

Här kopplas ideal i samhället till ideal för barn. Kjørholt (2013) framhåller att barn konstrueras till framtida medborgare som förväntas delta och ta inflytande i samhället. Hon kopplar texter om individers rättigheter till att barn ska ges möjlighet att ta egna val och beslut i förskolan utan vuxnas inblandning. Det innebär att barn styrs mot förmåga till individuell autonomi och självrealisering, ”... att barn ska kunna utöva sin rätt till en demokratisk påverkan, exempelvis genom inflytande. Förmåga att agera självständigt och kunna utöva inflytande framställs som nödvändiga kompetenser både för individen och samhället. En barnsyn som betraktar barn som kompetenta dominerar inom utbildningsområdet (Olsson, 2019). Det är

även ett synsätt som reproduceras inom PRF (det pedagogiska rekontextualiseringsfältet) i lärarutbildningar, kurslitteratur och forskning kring barn. Denna dominerande ideologiska diskurs kan ses som del i den symboliska kontroll som samverkar med faktiska maktförhållanden (ekonomiska och politiska) i samhället.

Inflytande, demokratisering och medborgarskap

En av de mest dominerande diskurserna är den som knyter inflytande till demokratiaspekter. Under denna rubrik ges en bild av forskning som problematiserar en annars, tämligen normativ diskurs. Den kritiskt inriktade forskningen menar att barns inflytande inte enbart kan ses som en demokratiaspekt som barn har rätt att ta del av, utan också att inflytandet behövs för att stärka demokratier.

Demokratisering är ett begrepp som återfinns på såväl nationell som global nivå. En ökad demokratisering innebär att statskicket numer dominerar över världen och att en rad länder har bytt statskick mot ökad demokratisering (Wells, 2008). Wells menar att en ökad demokratisering ökar ett samhälles totala välfärd och utbildningssektorn anses vara den mest effektiva arenan för att implementera demokratiska principer. I forskning kring inflytande dominerar perspektivet där inflytande ses som en demokratiaspekt. Hartung (2011) menar att rörelsen blivit så stark att det är svårt att ifrågasätta perspektivet.

Democratization and the debates surrounding its various forms provide valuable insight into the interplay of childhood, citizenships and rights discourses which operate to produce the field of children's participation (Hartung, 2011, s. 73).

Demokratiska idéer stödjer och legitimerar på detta sätt barns inflytande samtidigt som de normerar uppfattningen om vad barns inflytande kan innebära (Hartung, 2011). I förhållande till detta identifierar Hartung (2011) i sin forskning hur barns medborgarskap (*citizenship*) har accentuerats och hur barns inflytande i detta utgör en betydande aspekt. Liknande slutsatser drar Kjørholt (2013)¹² som menar att talet om barns medborgarskap är en pågående global diskurs. Att använda sig av begreppet barns medborgarskap ses av många som

¹² Kjørholt (2013). *Childhood as social investment, rights and the valuing of education*. En diskuterande artikel som bygger på tidigare empiriska studier kring barns rättigheter i Norge och Etiopien. Utgår även delvis från policybeskrivningar av barns rättigheter. Fokuserar främst hur barnet skrivs fram i enlighet med globala marknadsorienterade diskurser.

en ny väg för att öka barns inflytande, och inom detta område pågår omfattande forskning.

Schooling does not just produce ‘good citizens,’ but actually defines what knowledge and skills are necessary to be a citizen in the first place. Education creates the normative descriptions of what it means to be a participant in democracy (Wells, 2008, s. 108).

Hartung (2011) har, i relation till barn och medborgarskap, kunnat se två olika riktningar: övning inför ett framtida medborgarskap och medborgare som görs delaktiga i beslut här och nu. Hon ser förväntningar på aktiva, demokratiska samhällsmedborgare som kan ta det ansvar som staten numer inte förväntas ta, genom en ökad decentralisering av beslut, utlagt på den enskilde individen. Individerna förväntas, enligt Hartung, ta ansvar för sig själva och för att de blir dugliga medborgare vilket innebär att de också görs ansvariga för eventuella egna misslyckanden som exempelvis arbetslöshet. Även Strandell (2011), Millei (2012), och Raby (2012) framhåller att de kan observera hur inflytande blir ett medel för att styra mot en ökad medborgarskapsfokusering och hur barn blir konstruerade som framtida medborgare.

En av de delar som fokuseras i förhållande till demokrati och medborgarskap är valfrihet. Det framförs som en rättighet och möjlighet men i en kritisk diskurs kopplas val till ett framtida konsumentbeteende (Kjørholt, 2013; Millei, 2012; Raby, 2012; Seland, 2009). Detta perspektiv avspeglas i utbildningssystemet där barn förväntas självständigt välja bland och utnyttja de erbjudanden som ges där fria val och självförverkligande poängteras. ”Children are constructed as choice-makers and consumers” (Kjørholt, 2013, s. 249). Perspektivet återkommer även i Dovemark (2004) och Beach och Dovemarks (2007) forskning om inflytande i skolans verksamhet. Raby (2012)¹³ menar att genom att göra barnen delaktiga i beslutstagande och val så tränas barnen in i sin kommande roll. Seland (2009) visar hur vissa nya förskolor i Norge byggs enligt en modell av en bazaar där miljön skapar olika valmöjligheter för barnen vilket Seland ser som inlärning av ett konsumentbeteende.

¹³ Raby (2012). *Children's Participation as Neo-Liberal Governance?* Raby för en teoridriven diskussion kring barns delaktighet i förhållande till hur annan forskning framställt det. Använder främst Foucaults begrepp *governmentality*. Raby skriver in barns delaktighet i en neoliberal ekonomisk och politisk kontext. Raby är verksam i Kanada.

Problematisering av Barnkonventionen

Barns möjligheter till inflytande framställs ofta, i såväl forskning som policy, som en rättighet. Skrivelser i barnkonventionen (UNICEF, 2009) har starkt bidragit till detta. Barnkonventionen är framarbetad av UNICEF (The United Nations Children's Fund), ett underordnat organ till Förenta Nationerna (FN). Det fullständiga namnet på barnkonventionen är "Konventionen om barns rättigheter" och förkortningen har kritiserats för att medverka till att fokus hamnar på barn i stället för på rättigheter (Elvstrand, 2009). Enligt Hartung (2011) har det varit stort fokus på barns rättigheter under de senaste decennierna. I Sverige har detta i högsta grad aktualiserats sedan barnkonventionen nyligen (januari 2020) har blivit lag (Arbetsmarknadsdepartementet, 2018: 1197). Barnkonventionen kan ses som ett led i en process där nu barns rättigheter i hög grad står i blickfånget men där det inledningsvis var barns behov som låg i förgrunden. Barnkonventionen delas upp i tre områden: ombesörjande (*provision*), skydd (*protection*) och deltagande (*participation*). De två första framstår för de flesta medlemsländer som filosofiskt oproblematiska medan deltagandet inte är helt självklart. Om man redan har mat för dagen och är skyddad (det vill säga att *protection* och *provision* är uppfyllda) framstår inte deltagandet som ett större problem. Om däremot ombesörjandet och skyddet inte är uppfyllda blir det mer problematiskt. Hartung (2011) lyfter svårigheten med att barns intresse ska beaktas utan hänsyn till familjens, det vill säga man lyfter ut barnet ur familjesammanhanget. I vissa kulturer blir detta extra problematiskt om en syn på barn som främst tillhörande en familj, ett kollektiv, dominerar då barnkonventionen i första hand förmedlar en individualistisk syn på rättigheter snarare än en kollektivistisk (Hartung, 2011). Kjørholt (2013) lyfter hur barn i till exempel Etiopien har en kultur utav att i första hand vara familjemedlemmar där de ingår i en hierarkisk ordning som de snarare ska anpassa sig och ingå i än att hävda eget inflytande. Liknande resonemang, där hänsynstagande till kulturell kontext efterfrågas återfinns hos Raby (2012). Kjørholt (2013) menar att barnkonventionens innehåll är skapat av ett västvärldssamhälle som ger en universell syn på barn, vilket innebär att innehållet riktar sig såväl mot barn i krigsdrabbade områden och i utvecklingsländer som till Nordiska medelklassbarn. Den universella synen på barn innebär att kulturbetingade värderingar och normer inte beaktas. Hartung framhåller vidare att en minoritet

av medlemsländerna använder barnkonventionen för barns frigörelse medan en majoritet ser den som en väg till skydd och omsorg.

Det finns, enligt Hartung (2011), även en spänning mellan skyddande och deltagande rättigheter där hänsynstagande till barns utsatta position eller skyddande åtgärder för barn kan komma i skuggan av framhållandet av vikten av barns deltagande. Hartung uppmärksammar hur skrivningar kring deltagande har lyfts ut ur övrig text och använts utan att relatera till det sammanhang som andra delar av texten ger. Barnkonventionen (UNICEF, 2009) innehåller exempelvis en skrivning kring ”barns bästa” (*the best interest of the child*) som menas vara vägledande vid tveksamheter. Men också den frasen är ifrågasatt då den innehåller ett stort tolkningsutrymme.

Kritik har framförts mot att betrakta och använda barnkonventionen (UNICEF, 2009) som ett neutralt dokument. Exempelvis visar både Roose och Bouverne-De Bie (2007) och Kjørholt (2013) att det i botten av barnkonventionen finns en agenda som på sikt gynnar FN:s medlemsländer. Kjørholt utgår i sitt resonemang från två parallella spår där det ena innebär att barn får ta del av mänskliga rättigheter men där dessa i det andra spåret likaledes ses som mänskligt kapital. Barnkonventionen skapar, enligt Kjørholt, en universell syn på barn som hon menar utgör ett led i en global demokratiseringsprocess, något även Strandell (2011) påpekar. Även Hartung (2011) visar på det problematiska med den barnsyn som förs fram i konventionen där hon pekar på hur skrivningar i relation till barns ålder och mognad vittnar om en utgångspunkt i utvecklingspsykologiska teorier vilket även det har ifrågasatts.

Quennerstedt och Quennerstedt (2014) för fram att forskning kring barns rättigheter sällan får kritik då de lutar sig mot barnkonventionen (UNICEF, 2009) som ett dokument omöjligt att ifrågasätta. Quennerstedt och Quennerstedt efterfrågar mer teoridrivna problemställningar som bör ersätta konsensus utifrån något som ”enbart” en rättighet. En utgångspunkt i barns inflytande som rättighet ger en förenklad bild av både barns inflytande och barnkonventionen. Som forskning visar, finns även i barnkonventionen delar som kräver både reflektion och problematisering, specifikt i relation till forskning om barns inflytande.

Individualisering

Flera forskare visar hur barns inflytande kopplas till en ökad individualisering (Beach & Dovemark, 2007; Dovemark, 2004; Hartung, 2011; Masschelein & Quaghebeur, 2005; Vandenbroeck, & Bouverne-De Bie, 2006). De beskriver hur inflytandediskurser prioriterar eget självförverkligande och i hög grad utesluter andra personer i omgivningen. Forskarna menar att det finns krafter som önskar en styrning i denna riktning. Hartung för fram hur detta skapar relationer mellan politik och praktik, i vilka inflytande läggs över på barnen. Genom att barns görs enskilt ansvariga medför det att en differentiering sker utifrån de förutsättningar de har (jfr. Dovemark, 2004).

I samband med en ökad individualisering kan även en förändrad pedagogroll iakttagas. Millei (2012)¹⁴ kritiserar guidning som disciplinering. Millei beskriver begreppet som en subtil, ofta osynlig form av styrning vilket ska ge barn en känsla av autonomi snarare än att det upplever sig styrt. Hon ser det som en osynlig väg för reglering som inte blir kritiserat för att det i teorin ger en positiv bild. Millei menar att det finns svårigheter med disciplinering i ett klassrum som förbises i beskrivningen av guidning. Enligt Millei finns det i praktiken inneboende maktrelationer som inte problematiseras. I den guidande pedagogrollen erbjuds val- och förhandlingsmöjligheter men där mycket bygger på självreflektion och självreglering/självdisciplinering. Millei använder Foucaults begrepp ”universal social skills” för att beskriva en syn på barns inneboende specifika kapaciteter där social förmåga värderas högt och där barn behöver förstå och internalisera en önskad morallbild, det vill säga identifiera vad som ingår i disciplineringen. Individuer görs därmed ansvariga för sitt eget agerande. Vandenbroeck och Bouverne-De Bie (2006) klargör att styrningen uppträder i en förändrad form snarare än att styrningen har minskat. Inflytande framställs ofta som individualiserande och där individens inflytande har betonats. Vilket kan ses som att vissa perspektiv, som här individualism, men även till exempel ansvarstagande i hög grad knyts till inflytande.

¹⁴ Millei (2012). *Thinking differently about guidance: Power, children's autonomy and democratic environments*. Detta är en diskuterande text som utgår från andras forskning och även skrivningar i policydokument. I artikeln kritiseras guidning som pedagogroll inom förskoleområdet, vilken i sin tur utgår från en syn på barn som kompetenta. Millei lutar sig teoretiskt mot Foucault.

Sammanfattning

Forskning kring intentioner med inflytande ger en bild av hur inflytande inte bara ses som en rättighet för barn utan också som krav och förväntningar på barn. Forskningen visar dessutom hur inflytande i relation till demokratispekter, förutom som rättighet och möjlighet för barn, även agerar i ett politiskt och ekonomiskt samhällsintresse. I relation till barnkonventionen (UNICEF, 2009) formulerar en kritiskt granskande forskning en problematiserad bild, som ger en komplex botten för att betrakta barns inflytande som en rättighet. Slutligen visar forskning hur individualisering är en diskurs som påverkar och påverkas av barns inflytande. I relation till min egen forskning ger avsnittet en alternativ utgångspunkt till forskning som identifierar barns inflytande som en rättighet. Jag menar att en förankring på både global och lokal nivå behövs i forskning kring ett område som barns inflytande för att kunna sätta in begreppet i ett sammanhang. Inflytande studerat ur enbart ett verksamhetsperspektiv visar ett mikroperspektiv skilt från det makroperspektiv som dess intentioner producerats i. Då en underrepresentation av nordiska studier där både policy och praktik rörande barns inflytande beaktas kan föreliggande studie ge ett bidrag till detta.

Forskning om villkor för barns inflytande

I föreliggande studie görs ett antagande att möjligheter att ge barn inflytande påverkas av faktorer som återfinns i relation till förskolans verksamhet. I enlighet med Bernsteins teori utgör faktorerna en del i de strukturer som bestämmer vad som är möjligt och vad som inte är möjligt i en verksamhet. I detta avsnitt ges exempel på påverkansfaktorer som återfunnits i tidigare nordisk forskning. En utgångspunkt har tagits i nordisk forskning då jag anser att barns inflytande har en längre och skild tradition i Norden i förhållande till andra kontexter, vilket jag utvecklar mer under nästa rubrik.

Under denna rubrik visas forskning där pedagogers barnsyn och barns skilda möjligheter framstår som påverkansfaktorer för barns inflytande. Vidare beskrivs avvägningar som pedagoger gör, i relation till konsekvenser av inflytande. Dessutom visas forskning kring hur strukturella faktorer som gruppstorlek och personaltäthet ses som en påverkansfaktor. Slutligen redovisas hur styrning i förskolan i forskning framstår som en påverkansfaktor för möjligheter till inflytande. De studier som jag upprepat refererar till ges en kort beskrivning via fotnoter.

Genomgående har begreppet *pedagoger* valts när jag redovisar andra studiers resultat. Detta för att få en enhetlighet i läsandet. I jämförelser av olika studier blir det komplicerat att särskilja på alla de olika begrepp som används i de olika studierna som exempelvis vuxna, förskollärare, lärare och pedagoger i ett och samma resonemang.

Faktorer hos barn som påverkar deras möjligheter till inflytande

Barns ålder, kön och kommunikativa förmåga framställs i forskning som faktorer som påverkar barns möjligheter till inflytande. Dolk (2013)¹⁵ fann att ålder utgjorde en påverkansfaktor för inflytande i förskolan. I hennes studie ges exempel på en förskolas ”barnråd” där barnen gavs tillträde från det att de var fyra år. Pedagogerna i studien beskrev hur det ställdes vissa krav på barnen för deltagande. De behövde kunna ”sitta still, lyssna, komma med förslag och kanske rösta” (Dolk, 2013, s. 171) och förmåga till detta menade pedagogerna var beroende av barnens ålder. Även Westlunds (2011)¹⁶ resultat visar att barns ålder gav både möjligheter och begränsningar. Exempelvis bjöds de äldre barnen in i diskussioner i konflikter och gavs möjlighet att påverka utgången i högre grad än de yngre. De yngre barnen hade däremot rätt att gå ifrån samlingsen när de önskade medan det krävdes att de äldre barnen skulle stanna. Westlund observerade att det var de äldre och mest talföra barnen som var de som tog flest initiativ till att påverka. Pojkarna i Westlunds studie hade en mer begränsad möjlighet i sin lek i och med att främst lugna lekar uppmuntrades och att livligare lekar i högre grad förbjöds.

Utifrån en skolkontext iakttog Elvstrand (2009) hur barn var olika aktiva i det arbete med inflytande som pågick. Hennes resultat visar att god kommunikationsförmåga är en kompetens som ökar barns möjligheter till inflytande. Pedagogerna i Westlunds (2011) studie påpekade att barn med ett

¹⁵ Dolk (2013). *Bångstyriga barn: makt, normer och delaktighet i förskolan*. Avhandling. Syftet med studien var att undersöka de spänningar och konflikter som uppstår i relationen mellan barn och vuxna inom förskolans värdegrundsarbete. Dolk utförde ett års fältstudier på en förskola som arbetade med genuspedagogik. Observationer kompletterades med fokusgruppsintervjuer med pedagoger och enskilda intervjuer med barn. Sin teoretiska utgångspunkt tar hon främst i Foucault och Butler.

¹⁶ Westlund (2011) *Pedagogers arbete med förskolebarns inflytande: en demokratididaktisk studie*. En licentiatavhandling som beskrivs som en fallstudie i syfte att analysera pedagogers arbete med barns inflytande. Två förskoleavdelningar med 1-5-åringar och pedagoger har ingått i studien. Dataproduktionen består av intervjuer, observationer och videoobservationer. Biesta är återkommande i teoridelen. Studien vill ta ett kritiskt, relationellt perspektiv.

annat modersmål än svenska mer sällan tog initiativ, detsamma kunde hon iakttas med de yngsta barnen. Pedagogerna visade på en medvetenhet kring detta och beskrev hur de uppmuntrade vissa barn att ta mer plats medan andra behövde tystas ner och dämpas.

Barns skilda förmågor till inflytande är en annan aspekt som återkommer i forskning. I en finsk förskola har Kalliala (2014) observerat två av de mindre barnen. Det ena barnet, Varpu, har Kalliala identifierat som ett ömtåligt, behövande barn och det andra barnet, Olavi, som ett kompetent barn. Kalliala vill ifrågasätta den rådande kompetensdiskursen och visa på att barn har olika behov som behöver tillgodoses. Varpu visar sig vara passiv när det gäller att ta initiativ och självant välja lek. Då hon inte söker sällskap blir hon också ett ensamt barn. Hon får inte mycket uppmärksamhet från pedagogerna i och med att hon inte påkallar någon. Olavi å sin sida är aktiv och påkallar ofta uppmärksamhet och får också gensvar på det. Han finner lätt något att aktivera sig med och leker länge och koncentrerat. Han interagerar med andra barn i sin lek och driver kraftfullt igenom sina idéer. De båda barnen exemplifierar barns skilda förmågor att ha inflytande. Både Sandberg och Eriksson (2010) och Melin (2013), som studerat barn med specialpedagogiska behov, visar en problematik i pedagogers uppfattning om dessa barns förmågor och även i dessa barns faktiska möjligheter till inflytande.

Faktorer i förskolearbetet som påverkar barns inflytande

Forskning visar att pedagoger i förskolan förutom att ta hänsyn till barns förmåga har en rad andra faktorer som påverkar deras möjlighet att ge barn inflytande. Westlund (2011) visar exempelvis hur pedagogerna i hennes studie inte alltid var överens i personalgruppen om vad barnen skulle kunna påverka och att pedagoger i samband med det hellre nekade än tillät barns initiativ/möjligheter till inflytande. Arnér (2006) har genom utvecklingsarbete, uppmuntrat pedagoger a) att ta egna beslut, b) att inta ett barnperspektiv i sina beslut och c) att öva sig på att säga ”ja” i stället för ”nej”. Hon menar att pedagoger påverkas mycket av sina kollegors synpunkter och därför, precis som i Westlunds studie, tenderar att avstå från att bemöta och bejaka barns synpunkter.

En annan grupp som pedagoger behöver ta hänsyn till i sitt arbete är föräldrar. Det fanns i Westlunds (2011) studie tillfällen när föräldrars önskemål

stred mot barnens. Det kunde både handla om något som föräldrar uttryckligen uttalat men också hur hänsyn togs till föräldrars situation, där exempelvis ett barns önskan om att starta upp en målaraktivitet nekades när pedagoger visste att föräldrar inom kort skulle komma för att hämta barnet.

Pedagogerna i flera studier (Ribaeus, 2014; Westlund, 2011) framförde även svårigheter vid avvägning av de initiativ som barnen tog. Pedagogerna funderade kring konsekvenserna av barns agerande och valde att barn- och situationsanpassa sitt bemötande utifrån aspekter om vad barnen faktiskt behövde i situationen. Bland annat kunde pedagogerna diskutera möjligheten att barn själva skulle välja eller om de ibland skulle utmanas att välja något de inte brukade välja. Ribaeus (2014)¹⁷ studie visar på en spänning mellan att barn förväntas agera självständigt och med hänsynstagande till gruppen. Pedagogerna ville att barnen skulle agera utifrån egna önskemål, snarare än utifrån kamraters, men samtidigt fanns det önskemål från pedagogers sida att barn i sina individuella önskningsar skulle visa hänsyn till de andra barnen i gruppen. Pedagogerna beskrev hur barnen först behövde förstå att det fordrades att de lyssnade på varandra innan de kunde få inflytande. Pedagogerna beskrev hur de kopplade inflytande till att agera demokratiskt och hur ett individuellt inflytande inte kunde lyftas ut och bejakas om inte barnen först hade utvecklat solidaritet med gruppen (Ribaeus, 2014). De såg på liknade sätt ibland svårigheter när barns inflytande innebar att barns omsorg, skydd och säkerhet kunde påverkas.

Forskning (exempelvis Emilsson, 2008; Arnér, 2006) menar att en alltför planerad verksamhet minskar barns möjlighet till inflytande, vilket även pedagogerna i Westlunds (2011) studie framför. Emilsson (2008) och Emilsson och Folkesson (2006) har även identifierat att barns möjligheter till inflytande påverkas av hur starkt de pedagogstyrda momenten är. Detta påverkar i sin tur i vilken grad pedagogers agenda får företräde framför barnens. Även relationen till ett ökat uppdrag i förskolan mot ämnesspecifika områden kan ses påverka pedagogers möjlighet att ge barn inflytande (Thörner, 2017). Efter revideringen av Läroplan för förskolan (Skolverket, 98/10), har implementeringen studerats av exempelvis Hensvold (2011), Jonsson (2011) och Liljestränd (2010). Revideringen innebar ett ökat fokus på kunskapsinnehåll i relation till

¹⁷ Ribaeus (2013) *Demokratiuppdrag i förskolan*. En avhandling med syfte att undersöka förskolans demokratiuppdrag. Fältstudier med observationer och intervjuer av pedagoger på en förskola med 3-5 åringar. Studien beskriver hur pedagogerna arbetar med förskolans demokratiuppdrag och hur barn agerar utifrån detta. Biesta utgör huvudsaklig teori.

matematik, naturvetenskap, teknik och språk. Den historiska traditionen av kunskapsutveckling i svensk förskola bygger på en tydligt barncentrerad syn, där barnet själv initierar sin egen kunskapsutveckling, vilket i hög grad bygger på barns möjligheter till inflytande.

Barns inflytande i relation till gruppstorlek och personaltäthet

Pedagogerna i Ribaeus (2014) studie menade att såväl sammansättningen på den barngrupp de hade som personaltäthet, påverkade barns möjligheter till inflytande. När förutsättningarna inte var de bästa, exempelvis med en orolig barngrupp eller vid underbemanning, upplevde pedagogerna att de måste snäva in barns ramar för att skapa trygghet och att de själva behövde ha en mer auktoritär attityd gentemot barnen. Pedagogerna i Ribaeus studie såg detta som frustrerande i och med att det var inte ett arbetssätt som de önskade att ha men att situationen krävde det. Pedagogerna ansåg att deras eget begränsade inflytande, på grund av villkor i verksamheten, begränsade deras möjligheter att i sin tur ge barn inflytande. Seland (2009, s. 158)¹⁸ beskriver hur ”vardagslivets praktiska rationalitet” med exempelvis låg personalbemanning under en period innebar att intentioner i styrdokument, av pedagogerna i hennes studie, uppfattades som svåra att nå. Organiseringen av barnen påverkades av verksamhetens förutsättningar att uppnå mål för densamma. Seland's resultat visar, i likhet med Ribaeus, hur barnen fick mindre handlingsutrymme och hur pedagogerna blev mer auktoritära när det var låg bemanning. Även Westlund (2011) visar hur krav som ligger utanför pedagoger själva påverkar deras möjligheter att ge barn inflytande. Pedagogerna i studien framförde tidsbrist, som ofta relaterades till barngruppens storlek, och tillgängliga personalresurser som omständigheter vilka påverkade dessa möjligheter. Seland visar hur läroplanstexter inte alltid går att omsätta på grund av vardagens beskaffenhet. Hon beskriver hur en effektivitetsdiskurs och en pedagogisk diskurs i stället ofta krockar.

¹⁸ Seland (2009) *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. En avhandling i norsk førskolekontext. Seland har studerat nya flexibla förskolor som fenomen, mer specifikt en så kallad bas med 40 stycken 3-5 åringar. Dessa förskolor framstod interiört som kontrast till traditionella norska förskolor med avsaknad av hemlik miljö. I stället fanns en ”Basargata” runt vilket rum var placerade. Stora liknelser med miljöstruktur i Reggio Emilia pedagogiken vilket även uttalas i de kommunala plandokumenterna. Flexibilitet, valfrihet och brukare är begrepp som återkommer i studien. Seland har utfört observationer och dokumentanalyser på kommunal nivå samt pedagog- och barnintervjuer.

Styrning i förskolan i relation till barns inflytande

Styrning i förhållande till barns inflytande är ett återkommande tema i forskning inom området (ex. Arnér, 2009; Dolk, 2013; Emilsson, 2008). Resultaten visar hur pedagogers ökade kontroll och styrning i aktiviteter minskar barns möjligheter till inflytande. Dagens styrning av barn skrivs fram som mer osynlig än den tidigare mer auktoritära styrningen (Bigsten, 2015; Tullgren, 2003). En osynlig styrning medför en förskjutning i synen på makt enligt Nordin-Hultman (2004). Nordin-Hultman kopplar maktförskjutningen till en barncentrerad diskurs där frihetsbegreppet är centralt vilket komplicerar pedagogers öppna styrning.

Forskning visar att osynlig styrning ställer krav på barnen att uppfatta vad som krävs av dem då det inte uttrycks tydligt. Ellegaard (2004) menar att konstruktionen av ”det kompetenta barnet” är en förutsättning för det institutionaliserade barnet i förskolan. Pedagoger i förskolan förde i hans studie fram ett antal kompetenskrav när de talade om det ideala förskolebarnet. Barnet ska, enligt dem, inte behöva övervakas utan förväntas kunna följa de regler som gäller och samtidigt självständigt sysselsätta sig. Barnet ska klara att agera i interaktion med andra och ta hand om sig själv och väl kunna kommunicera de behov det har. Rantala (2016) menar att det i förskolan finns normativa förväntningar om vad som anses som ”rätt”, men som inte alltid uttrycks. Pallas (2011) studie visar att pedagoger, vid barns överträdelser av regler, motiverar reglerna för att barnen fortsättningsvis ska förstå dem och internalisera dem. Både Palla och Rantala ger exempel på vikten av att kunna sitta still i olika moment i förskolan och hur de iakttog att barn implicit styrdes mot detta. Aktiviteter som barn själva initierade innebar mer fysisk aktivitet och förflyttning medan organiserade aktiviteter innebar att barn i högre grad styrdes mot stillasittande aktiviteter.

Det noteras även att disciplineringen gått från ett yttre till ett inre perspektiv där nu självdisciplin och självreglering i högre grad fokuseras (Österlind, 1998). Tullgren (2003) använder sig av Foucaults begrepp den självstyrande individen. Utmärkande för detta är ett aktivt barn som inte enbart reproducerar kunskaper utan dessutom är medkonstruktör av sin egen kunskap. Pedagogerna behöver verka för att barn styr sig själva i den förväntade riktningen. Barnen måste, menar Tullgren, förmås att välja det goda och på det sättet medverka till sin egen styrning. Tullgrens (2003) resultat visar hur pedagoger i lek implicit styrde barn att styra sig själva. Barns lek i förskolan, som av många betraktas som fri

från pedagogers styrning, övervakades och styrdes av pedagoger mot önskade lekaktiviteter. Tullgren visar på tre teman för pedagogers styrning i lek. Barnen styrdes mot att vara aktiva i lek, att inte leka destruktiva lekar och att fungera socialt i lek. Övervakningen och styrningen skedde genom att pedagogerna deltog i lek där de via kommentarer och tillrättavisningar styrde bort från önskad lek mot önskad lek.

Forskning visar att institutionella strukturer fungerar som styrning, vilka i låg grad är förändringsbara (Ekström, 2007; Johannessen & Sandvik 2009; Nordin-Hultman, 2004). Rutiner i förskolan är en del av de institutionella strukturerna. Ekströms (2007) studie visar att rutiner i förskolan var en central utgångspunkt för den studerade förskoleverksamheten, inte minst tidsmässigt. Rutinerna styrde, enligt Ekström, vad som i övrigt var möjligt. Barnen sågs i Ekströms studie anpassa sig till rutiner och ha små möjligheter till att själva ta initiativ till förändring. Detta sågs även i Nordin-Hultmans studie:

Genom att de flesta barn fogar sig bär även de upp och reproducerar ordningen. Barnen får det därmed att se ut som om de har behov av den här ordningen. (Nordin-Hultman 2004, s. 108)

Både Bigsten (2015), Markström (2005), Rantala (2016) och Nordin-Hultman (2004) menar att rutiner, i deras studier, blev ett verktyg för att styra barn in i ordning av tid och rum. Dagsrytmen organiserades runt barns behov av mat, personalens arbetstider, behov av rast med mera. Bigsten visar hur pedagoger såg rutiner som en möjlighet att skapa gränser och trygghet. I Johannesen och Sandviks (2005) studie, där förskollärostudenterna berättar om sina upplevelser, framställs rutiner däremot som något som begränsade barns möjligheter till inflytande i verksamheten genom att rutinerna styrde barn att följa verksamhetens ordning.

Ett flertal studier (Markström, 2005; Palla, 2011; Seland, 2009) pekar mot att barn, inte bara genom rutiner, styrs mot ett agerande i enlighet med en institutionell ordning. Det beskrivs vara en kamp mot kaos. Markström (2005, s. 80) menar att flexibilitet och valfrihet kan ses som paradoxer i förhållande till upprättande av social ordning. Barnen behöver uppträda som ett kollektiv för att social ordning enkelt ska kunna upprätthållas. Brukar- och valfrihetsdiskursen utgår från en kreativ och initiativtagande individ. Det blir en spänning mellan en kollektiv institutionell ordning och detta perspektiv.

Nordin-Hultman (2004) har i sin studie jämfört förskolemiljöer i England och Sverige och menar att:

Regleringarna i svenska förskolor kan ses som starkt övervakande och disciplinerande – barnen blir på detta sätt beroende av pedagogerna. Det krävs ett relativt stort mått av de individuella barnens inordning och anpassning. Denna traditionsburna ordning begränsar starkt utrymmet för barnens inflytande. (Nordin-Hultman 2004, s. 100)

Förutom att pedagogerna i de svenska förskolorna hade en mer övervakande roll var verksamheten mer uppstyrd både tids- och rumsmässigt än i de engelska förskolorna.

Detta mönster för planeringar av rummen och dagsprogrammet kan, i såväl Michel Foucault som Basil Bernsteins termer, förstås som att barnen ges ett jämförelsevis litet utrymme för egen kontroll över tid, rum och sina aktiviteter. Det skapar ett överraskande litet utrymme i termer av barnens inflytande och kräver ett jämförelsevis stort mått av anpassning av varje barn. (Nordin-Hultman 2004, s. 107)

I de svenska förskolorna var både rumslig indelning och indelning av material tydlig. Rumsindelning gjorde det svårt för barn att överblicka och nå material. Nordin-Hultmans (2004) studie visade, i de svenska förskolorna, på en vertikalt strukturerad miljö, byggd på höjden med höga hyllor med onåbart material. Miljön satte många definitiva gränser mellan material och användningsområde, exempelvis mellan vatten- och dockvrålek men också mellan kriterior och målarfärg. Nordin-Hultman menade att miljön signalerade att det fanns en ”rätt” användning, där barn inte kunde kombinera eller flytta material utefter egna idéer. Tidsmässigt var indelningen i de svenska förskolorna planerad i små enheter vilket innebar ständiga uppbrott, där alla dessutom förväntades göra alla moment vid samma tidpunkt. Liknande resultat, där starka tids- och rumsstrukturer framträdde, visas även i Markström och Halldén (2009), Rantala (2016) och Pallas (2011) studier.

Sammanfattning

Studierna visar på faktorer som villkorar möjligheter för inflytande där ett flertal faktorer lyfts. Barns förutsättningar för att ha inflytande påverkades av ålder, kön, kommunikationsförmåga och kompetens. Pedagogers möjlighet att ge barn inflytande påverkades av samstämmighet i arbetslag, hänsynstagande till

föräldrar, hänsynstagande av konsekvenser av barns inflytande. Andra faktorer som styrde pedagogers möjlighet var gruppstorlek, personaltäthet och förskolans rutiner. De pedagogledda, planerade momenten i verksamheten gav dessutom ett minskat utrymme för barns egna initiativ. En parallell diskurs till inflytande framstår också som villkorande för möjligheter att skapa inflytande, nämligen styrningen av barnen i verksamheten. Där både institutionella styrande faktorer och pedagogers explicit styrande agerande påverkade barns möjligheter till inflytande. Studierna kring inflytande i Nordisk kontext framför oftast faktorerna som hinder för inflytande medan de i föreliggande studie, i enlighet med Bernsteins teori (2000), utgör villkor det som möjliggör inflytande. Detta gäller både kring vilket inflytande som är möjligt och hur inflytandet kan genomföras. Genom denna studie kan ny kunskap inom detta område genereras, där institutionella strukturers påverkan på pedagogers arbete i högre grad fokuseras.

Forskning om iscensättande av barns inflytande

Syftet med innehållet under denna rubrik är att ge en översikt över hur iscensättande av barns inflytande skildras i nordisk forskning. Ett nordiskt perspektiv har valts främst utifrån att en kontextuell förankring ansågs viktig, då nordisk förskola traditionellt sett har haft en förskolepedagogik som framställts som nordiskt unik (Brembeck, Johansson & Kampmann, 2004). Pedagogiken beskrivs som holistisk och barncentrerad. Brembeck, Johansson och Kampmann jämför den nordiska förskoletraditionen med den anglosaxiska, som de ser som en pedagogik som i högre grad än den nordiska har fokuserat på skolförberedelse. I skrivande stund kan ett svenskt skifte anas då den nya läroplanen (Skolverket, 2018) i betydligt högre grad än tidigare läroplan betonar begreppen utbildning och undervisning. Den nordiska förskolekontexten, som jag valt att utgå från, beskrivs ha en tradition av större utrymme för barns inflytande till skillnad från en skolförberedande pedagogik (Brembeck, Johansson & Kampmann, 2004). I de sökningar av anglosaxiska studier kring barns inflytande som gjorts beskrivs sällan arbete med inflytande utan inriktar sig snarare mot ett inflytande som forskarna anser saknas. Inom nordisk forskning kring barns inflytande finns det ett rikt utbud och inflytandet beforskas från en rad olika infallsvinklar. Det rika urvalet gör också att definitionen av vad barns inflytande innebär är mångfacetterad. Därför har ett beslut i denna studie tagits kring vikten av att få en plattform i nordisk

inflytandeforsknings definitioner. Stora delar av det som blir synligt i studierna har starka kopplingar till de skrivningar om inflytande som kan ses i läroplanen (Skolverket, 98/16). De flesta av studierna lutar sig mot en syn på barns inflytande som rättighets- och/eller demokratiaspekt. De studier som här redovisas fokuserar i stort sett uteslutande pedagogers arbete med barns inflytande och pedagogers beskrivningar av barns inflytande men några studier som tillvaratagit barns röster kring inflytande presenteras också. Skillnad kan ses mellan de studier som har studerat verksamheter med barn i åldern 1-3 år och de som studerat verksamheter med barn i åldern 4-5 år. Skillnaden syns både i de former för inflytande som observerats men också hur inflytande diskuteras av forskarna i relation till barns ålder.

Studierna är till övervägande del gjorda av svenska forskare i svenska förskolor men norska och finska perspektiv finns även representerade. En stor skillnad i studierna kan iaktas genom de teoretiska perspektiv forskarna väljer. Studier som baseras på maktteorier, som exempelvis Foucault och Bernstein, ifrågasätter inflytande som fenomen i högre grad än studier där det teoretiska perspektivet exempelvis utgörs av Dewey och Biesta, vilka mer fokuserar inflytande som rättighet. I föreliggande studie finns även ett intresse av att fånga de diskurser som återfinns kring inflytande och där ses tidigare forskning som en av de faktorer som påverkar skapandet av dessa diskurser.

I följande avsnitt ges inledningsvis exempel på hur barns inflytande framträder (dess iscensättande) i nordisk forskning kring inflytande för att sedan övergå till att koncentrera sig på två former för formellt inflytande: pedagogledda valsituationer och omröstningssituationer. I förhållande till omröstningssituationer görs en passus, där har ingen nordisk litteratur återfunnits utan innehållet utgörs av en australisk och en amerikansk artikel.

Barns inflytande som möjlighet att uttrycka sin åsikt

Resultaten i de valda studierna visar på hur pedagoger i förskolan knyter barns möjligheter att uttrycka sina åsikter som uttryck för barns inflytande. Studierna ger exempel på hur barn uppmuntras att uttrycka åsikter och hur former för att uttrycka åsikter skapas. Westlunds (2011) studie visar hur barn själva tog initiativ utifrån egna idéer och hur pedagoger uppmärksammade detta och hjälpte dem med genomförandet. I Ribaeus (2014) studie ges exempel på hur pedagoger uppmuntrade barn att komma med förslag till innehåll eller förändringar i verksamheten. Samma intention fanns hos pedagogerna i Kangas, Venninen

och Ojala (2016)¹⁹ studie. Pedagogerna i studien koncentrerade sig på att göra barnen delaktiga i redan förbestämda aktiviteter där barnen fick möjlighet att påverka själva utförandet. Pedagogerna i studierna visar på hur samtal och diskussioner med barn blir ett sätt att ge barn inflytande. Både i Hamerslag (2013), Kangas, Venninen och Ojala (2016) och Ribaeus (2014) studier visas hur barn involveras av pedagoger i diskussioner. Pedagoger initierar samtal, lyssnar aktivt och försöker att hålla igång och utveckla samtalet genom att ställa frågor (Kangas, Venninen & Ojala 2016). Pedagogerna i Hamerslags studie menar att inflytandet tar sig uttryck i kontinuerliga pågående förhandlingar med barn. Vissa områden för beslutsfattande anser pedagogerna är speciellt gynnsamma för diskussioner. Regler är ett sådant område, vilket visas i Ribaeus (2014) och Leinonen, Brotherus och Venninen (2014)²⁰. Konfliktlösningar är ett annat område som lyfts i Ribaeus studie där barn ges möjlighet att uttrycka sin åsikt och dessutom görs delaktiga i beslut.

Ibland ses mer formella, oftast kollektiva, former för demokratiskt beslutstagande i studierna. Westlund (2011) visar på hur barn görs delaktiga i röstning, om exempelvis vilken bok som ska läsas. Dolk (2013) beskriver hur pedagoger på den förskola hon studerade initierade så kallat ”barnråd”, där de äldre barnen i gruppen regelbundet samlades för att de skulle kunna komma med förslag på sådant de ville göra eller påverka på förskolan. Mycket handlade om konkreta saker, som önskemål om maträtter, men även moraliska frågor som hur man var en bra kompis togs upp. Ribaeus (2014) ger ett exempel på kollektiv påverkan där barnen på en förskola upptäckte att staketet var sönder och hur pedagogerna hjälpte dem att driva ärendet vidare så att det slutligen blev lagat. Att öva och uppmuntra till olika former av samarbete mellan barn för pedagogerna i Ribaeus och Westlunds studier fram som vägar att ge barn inflytande.

¹⁹ Kangas, Venninen och Ojala (2016) *Educators' perceptions of facilitating children's participation in early childhood education*. Artikeln bygger på en storskalig, långsiktig studie i Helsingfors. Forskarna utgår från ett rättighetsperspektiv med referenser till bland annat Shier och Woodhead. Studiens data består av selfreport till pedagoger där en teoretisk ram för inflytande utgjorde bas i formuläret. Syftet var att undersöka hur pedagoger i förskolan beskriver att de arbetar pedagogiskt för att ge barn inflytande.

²⁰ Leinonen, Brotherus och Venninen (2014) *Children's participation in Finnish pre-school education - Identifying, Describing and Documenting Children's Participation*. En artikel som beskriver, analyserar och utvärderar inflytande (participation) i förhållande till finsk läroplan. Dataproduktionen har utgjorts av en inledande dokumentanalys av läroplanen. Self report till 174 förskollärare i Helsingfors, med hjälp av fyra öppna frågeställningar kring hur pedagogerna ansåg att barns inflytande yttrade sig. Refererar till Shier, Hart och Rogoff bland annat.

Inflytande som tillvaratagande av barns intresse

*Tillvaratagande av barns intresse*²¹ är det enskilt mest förekommande uttrycket för barns inflytande i de valda studierna. Detta stärks i Kangas, Venninen och Ojalas (2016) resultat där tillvaratagande av barns intresse fick högst ranking när pedagoger skulle beskriva sitt arbete med barns inflytande. Tillvaratagandet av barns intresse kan ses i planering av, strategier för och uppföljning av arbete med ett utvalt innehåll. Planeringen kan, som i Westlunds (2011) studie, utgå från uttalade yttringar av barns intresse men även från det som pedagoger uppfattar som barns intresse. Resultatet i Westlunds studie visade både på hur pedagoger utgick från det barn berättade som intresserade dem men även hur pedagoger observerade barn och utifrån det drog slutsatser kring vad som verkade intressera dem. I Hamerslags (2013) studie visas hur pedagoger utgår från ett planerat innehåll. Utifrån detta innehåll identifierar de vad barnen visar intresse för och bygger vidare på det i den fortsatta planeringen.

En strategi för att utröna barns intresse är att pedagogerna, som i Westlund (2011) och Leinonen, Brotherus och Venninen (2014), initiera samtal där barn får uttrycka sina intressen. Pedagogerna kan då välja att dela barnen i mindre grupper för att öka barns möjligheter att få komma till tals (Westlund, 2011). I Hamerslags (2013)²² studie uttrycker pedagogerna att de tar vara på barns intressen i och med att ett innehåll inte är givet utan det finns möjlighet för utveckling och förändring utifrån barns önskemål. Pedagoger gör sedan ett ”efterarbete” genom att jämka ihop och presentera barnens förslag.

Miljön som en väg att ge barn inflytande

Pedagoger i ett flertal studier identifierar miljön som en väg till barns inflytande (Kangas, Venninen & Ojala, 2016; Ribaeus, 2014; Westlund, 2011). Om material finns i barnens höjd och väl synligt anser pedagogerna att barn ges inflytande över tillgängligheten. Pedagogerna i Westlunds studie menar att barn inte ska behöva leta eller fråga om lov för det de behöver, för att inte bli

²¹ Uttrycket barns intresse har en egen historik i förskolan. Thörner (2017) beskriver hur Elsa Köhler var den som myntade begreppet ”intressecentrum” under tidigt 1900-tal och hur detta kan ses som en förlaga till dagens temaarbete. Att utgå från barns intresse och behov finns dessutom framskrivet i Läroplan för förskolan (Skolverket, 98/16).

²² Hamerslag (2013) *Barns deltagande och delaktighet: projektarbete I en förskola med inspiration från Reggio Emilia*. Licentiatuppsats som undersöker barns och pedagogers deltagande i projektarbete i en Reggio Emiliaförskola med 3-5 åringar. Deltagande- och lärandeperspektiv som teoretisk grund. Datamaterialet har utgjorts av observationer, filmning, fotografering och intervjuer.

beroende av vuxna. Kangas, Venninen och Ojalas studie visar hur förändringar i miljön kunde förbättra för barnen och sågs därför som ett sätt att ge barn inflytande, i och med att deras önsksningar och intressen uppmärksammades och påverkade miljöns utformning.

Forskning kring barns egna upplevelser av inflytande

I föreliggande forskningsöversikt kring nordisk forskning om barns inflytande dominerar studier där verksamhet observerats och pedagoger intervjuats. Barnens syn på inflytande återfinns dock i några studier. Seland (2009) har kompletterat sina studier med intervjuer av femåriga barn. Folkman (2017) bygger sin studie enbart på intervjuer med en jämn fördelning av intervjuer mellan barn (ålder framgår inte) och pedagoger. Två studier, Almqvist och Almqvist (2015) samt Sheridan och Pramling Samuelsson (2001), intresserar sig för barns perspektiv. Almqvist och Almqvist undersökte sexåriga barns perspektiv genom att med hjälp av handdockor spela upp situationer som relaterade till barns upplevda inflytande (min tolkade översättning, begreppet *empowerment* används i artikeln) som barnen fick respondera på. Främst koncentrerade forskarna i denna studie sig på situationer som illustrerade organisation av rutiner och aktiviteter. Dessutom fick barnen själva fotografera och utifrån fotografierna intervjuades barnen. Sheridan och Pramling Samuelssons studies syfte var att ta del av femåriga barns perspektiv på beslut och beslutstagande samt att sätta detta i relation till de undersökta förskolornas kvalitet utifrån ECERS-skalan²³. Seland (2009) och Folkman (2017) har i sina avhandlingar tagit del av barns perspektiv främst i relation till pedagogledda valsituationer.

En gemensam nämnare i dessa studier är att barnen uttrycker att de upplever sig ha ett begränsat inflytande. Barnen i Almqvist och Almqvist (2015) studie accepterade, utan att nämnvärt ifrågasätta, att de hade ett ganska litet handlingsutrymme i verksamheten. Sheridan och Pramling Samuelsson (2001) menar att barnen hade möjlighet att bestämma över de egeninitierade aktiviteterna men inte över den övergripande organisationen eller verksamheten i förskolan. Barnen både i Selands (2009) och Almqvist och Almqvists studier beskriver hur strukturer i förskolan såväl tids- som innehållsmässigt styrde barnen in i aktiviteter som de inte själva valt och där barnen i Selands studie

²³ ECERS (Early Childhood Environmental Rating Scale). En metod för systematiskt kvalitetsarbete i förskolan där sju olika områden i förskolan bedöms utifrån en sjugradig skala.

menade att det var svårt att komma med egna förslag på aktiviteter. Barn i Sheridan och Pramling Samuelssons studie ger exempel på hur de kunde välja vad de ville göra, exempelvis måla, men de kunde inte själva bestämma när det ska göras.

Barnen i samtliga studier framförde bestämmandet över att få göra det de själva ville som viktigast, vilket de till viss del upplevde. Det var i speciella situationer eller miljöer som de i högre grad upplevde denna frihet. Barnen i Sheridan och Pramling Samuelssons (2001) artikel uttryckte exempelvis att de bestämde själva i sin lek. Barnen i Seldans (2009) studie beskrev att de ville röra sig fritt och upplevde det utomhus i högre grad än inomhus. Däremot framförde barnen i Sheridan och Pramling Samuelssons (2001) och Folkmans (2017)²⁴ studie att de ibland blev begränsade i sina individuella initiativ på grund av att de förväntades att göra som majoriteten av barnen gjorde.

Något som återkom i barns tal om inflytande i studierna var de begränsningar de såg i form av regler som fanns i verksamheten och i de gränssättningar som pedagogerna gjorde. Barnen i Folkmans (2017) studie uttryckte att det är mycket i verksamheten som man måste göra och mycket som man inte fick göra. De beskrev ett antal regler som inte fick överträdas. Barnen i Sheridan och Pramling Samuelssons studie (2001) talade om sådant som var tillåtet och förbjudet. Både i Almqvist och Almqvist (2015) och Folkman (2017) gav barnen exempel på att de hade internaliserat de normer som gällde på förskolorna. Det visade sig när barn relaterade till konsekvenser av ageranden snarare än till vad pedagoger hade föreskrivit när barn beskrev aktiviteter som de inte kunde utföra på förskolan. I Sheridan och Pramling Samuelssons (2001) talade barnen om att de ibland själva fick ansvara för regler och ta beslut. Barnen fick exempelvis själva avgöra om de, beroende på hur många barn som befann sig i ett rum, också fick plats att leka där. Barnen visade i samtliga studier på att de var medvetna om att beslut och regler oftast inte var gjutna i sten utan innehöll möjligheter till kompromisser. Barnen relaterade till att det var beroende på hur situationen såg ut. Däremot så fanns det en gräns

²⁴ Folkman (2017) *Distans, disciplin och dogmer – om ett villkorat lyssnande i förskolan*. En studie av lyssnandet i en Reggio Emiliainspirerad pedagogik. En avhandling där Folkman undersökt hur begreppet "lyssnande" uppfattas av barn och pedagoger i sex förskolor med uttalad Reggio Emilia-pedagogik. Folkman har intervjuat ungefär lika många pedagoger som barn. Hon identifierar lyssnande som en teknik, knutet till Foucaults teori och tar i samband med det ett diskursanalytiskt perspektiv.

som till slut innebar att diskussioner övergick i pedagogers tillrättavisningar av barnen.

Inflytande som barns valmöjligheter

Studier visar att valmöjligheter är en av de former som pedagoger i förskolan företrädesvis förknippar med inflytande (Bae, 2010; Westlund, 2009). I förskolorna är det främst individuella val som erbjuds (Bae, 2010; Seland, 2009; Westlund, 2009). När valmöjligheter beskrivs i forskning kan man urskilja olika grader av formalitet i valen. De mest informella valen sker återkommande i vardagen när pedagoger ger valförslag som barnen kan välja mellan (Dolk, 2013; Ribaeus, 2014; Seland, 2009; Westlund, 2009). Det kan exempelvis gälla val mellan att ta en hård eller mjuk smörgås men det kan även gälla att delta i eller att avstå från aktiviteter. I mer formella val samlar pedagoger barn för att strukturerat göra val av aktivitet eller plats att vara på. I denna översikt är det de formella valen som fokuseras.

Formella valsituationer har olika stark struktur. Westlund (2009) visar hur pedagogerna i hennes studie efter vilostunden frågade vart och ett av barnen vad de vill leka och att barnen allteftersom gick i väg till sina valda aktiviteter. En mer strukturerad form var när pedagoger skapade val med förbestämda aktiviteter. Dolk (2013), Folkman (2017) och Seland (2009) har alla studerat pedagogstyrda formella val, så kallade valstunder²⁵. Forskarna såg mer problem än fördelar i aktiviteten. Framförallt såg de en ökad styrning av barn än en möjlighet till inflytande för dem.

Diskursen kring barns valmöjligheter i förskolan kan i forskning ses ha en rad olika bakgrundsidéer. Under en period associerades barns lek till hur personer agerar på ett cocktailparty (Ehn, 1983). Barnen anmodades, i Ehns studie, av pedagogerna att själva välja aktivitet vilket resulterade i att barn under delar av tiden för den fria leken vandrade runt från aktivitet till aktivitet för att

²⁵ Valstunderna bestod både i Dolk (2013) Seland (2009) och Folkmans (2017) studier av användande av foton föreställande en aktivitet för att synliggöra de valmöjligheter som fanns. Barnen valde sedan på lite olika sätt i vilken aktivitet de vill ingå. I Dolks studie var det ett fåtal barn vid varje tillfälle som kunde ta ett foto, föreställande en aktivitet, som låg på ett bord där barnen och en pedagog satt. Barnen gick sedan ut i sin valda aktivitet och efter 20 minuter skedde en återsamling där barnen utvärderade sina val muntligt med en pedagog. I Seland's fall var det ett stort antal barn (runt 20) som genom att räkna upp handen på önskat val hade en viss påverkan på valet. I slutändan var det pedagogerna som bestämde vilka av de som räckte upp handen som fick ingå i just den aktiviteten. I båda fallen föregicks valstunderna av att pedagogerna valde ut foton på de aktiviteter som skulle ingå i valstunden. I Folkmans studie användes valtavla.

se vad som pågick och utifrån det välja var de ville vara och göra. I Seland's studie (2009, s. 252), benämns detta som barns "självorganisering"²⁶. Som svar på kritik mot barns ostrukturerade val av aktivitet introducerades i svenska förskolor strukturering av barns val av lek genom att barnen på olika sätt tillfrågades om vad de ville leka (Dolk, 2013).

I de utvalda studierna beskriver pedagoger sina motiv för att strukturera barns val av aktivitet. I Dolks (2013) studie sågs det av pedagogerna som ett sätt att få barn att göra "aktiva val". Pedagogerna i Folkmans (2017, s. 145) studie använde i stället begreppet "självständiga val", där barnen uppmanades att göra val utifrån egna önskningsar, istället för att välja som sina kamrater. Mer strukturerade valsituationer sågs även som ett sätt för alla barn att få tillträde till lek genom de val de gjorde. Barnen behövde inte förhandla med kamrater om att få komma in i rum eller aktivitet (Dolk, 2013). Dolk såg att detta passade de barn bra som i mindre grad var benägna att själva söka upp och få tillträde i en lek då de, genom sitt val, slussades in i aktivitet.

En annan tanke med strukturerade valsituationer var att barn skulle tränas att hålla fast i aktiviteter en längre stund (Seland, 2009). Seland (2009, s. 241) beskriver hur pedagogerna i hennes studie såg det som en möjlighet att styra barn bort från en så kallad "zappa-kultur", i vilken det ständigt gjordes byten av lek. En tanke fanns att i stället ge möjlighet till fördjupning av aktiviteter och relationer om barnen stannade kvar i lek en längre stund.

Dolk (2013) menar att formella valsituationer kan ses som en reaktion på kritik som förts fram mot att den fria leken ansetts skapa köns- och åldershomogena kamratkonstellationer och reproduktion av lekar snarare än utmaningar i de aktiviteter som barnen deltagit i. I studien såg Dolk hur både köns- och åldersheterogena konstellationer skapades genom valen, vilket var pedagogernas förhoppning. Dolk menar vidare att en annan anledning till strukturerade valsituationer initierades var att de påstods ge möjligheter att pröva nya material och att barnen naturligt skulle delas upp i lokalerna. Seland (2009) framför hur hon kunde iaktta en botten i en diskurs kring att barn lär bättre i mindre gruppkonstellationer och att det därför motiverade uppdelning.

Seland (2009) framför i sin studie hur de val som barnen i studien gjorde, enligt henne, kunde kopplas till en marknadsorienterad diskurs i vilken

²⁶ Seland menar att barnen i denna organisering fritt kan gå runt och välja och fördela sig. Barnen bestämmer i denna självorganisering lekar, medlemmar i lekar och när de vill förflytta sig till en annan lek eller förflytta leken och material till ett annat rum. Pedagogerna styr här inte barnen utan hjälper barnen i deras egen organisation.

förskolan beskrevs som en bazaar där barn shoppade upplevelser genom sina val. Utifrån detta anser Seland att barn konstrueras som rationella och ansvariga väljare. Seland menar vidare att barn konstrueras i förskolan som om de hade behov av att få välja, där en bild av ett aktivt, väljande barn framhålls. Att barn gavs rätt att välja såg Seland som en förenkling av delaktighetsdiskursen och menar att valen snarare fungerade som fördelningspraktik, där barns egna planer begränsades genom strukturerade valsituationer. Dolk (2013) iakttog hur de formella valen fungerade som uppdelning av barn utan att pedagogerna auktoritativt behövde styra, utan barnen styrde sig själva in i aktivitet.

Pedagogers styrning i valsituationerna

Pedagogerna i studierna styrde valsituationerna, dels genom urval av aktiviteter och dels genom att styra barns val av aktivitet. När det gällde urval av aktiviteter noterade Dolk (2013) att pedagogerna ofta valde vissa återkommande aktiviteter och hur aktiviteter som krävde en utökad närvaro av pedagoger, som till exempel vattenlek, sällan valdes. Både Folkman (2017) och Selands (2009) studier visar att pedagogerna ansåg att vissa aktiviteter var mer önskvärda än andra, det vill säga att de hade ett innehåll som av pedagogerna ansågs som mer meningsfullt och utvecklande för barn än andra och hur barn styrdes mot de mer önskvärda. Folkman beskriver hur barnen visste att olika aktiviteter var kodade utifrån hur lämpliga de ansågs vara, där även miljön signalerade vissa värden för vad som ansågs som god respektive mindre god lek. I Folkmans studie kunde exempelvis en starkare styrning mot konstruktion och experimenterande än mot rollek iaktas.

I både Folkman (2017) och Selands (2009) studier arbetade förskolorna utifrån en tanke kring förskolemiljöns påverkan på barns aktivitet vilket innebar att rummets utformning tillskrevs stor betydelse. Seland beskriver hur rummen, som barnen hade att välja bland, var kodade genom materialval och placering av material och därmed bidrog till att styra barn in i förväntad lek. Seland kopplar det till hur rummets svaga eller starka klassifikation och inramning påverkade barns möjligheter att agera efter eget huvud i dem.

I Dolks (2013) studie hade pedagogerna en intention att barnen själva skulle välja så rikt och brett som möjligt men pedagogerna uttryckte att detta inte alltid skedde och därför förde pedagogerna protokoll över barns val. Den informationen använde sedan pedagogerna i valsituationerna för att kontrollera att barn inte valde för ensidigt, vilket även visade sig i Seland (2009) och Westlunds (2009) studier. Seland påpekar att pedagogers styrning i

valsituationerna påverkade barns förståelse för valprinciperna. Barnen uppfattade inte vad som låg bakom valresultat utan beskrev det som att de i stället haft tur eller otur i valsituationen.

Barnen i studierna förväntades huvudsakligen välja utifrån aktivitet och inte utifrån lekkamrat. I både Dolk (2013) och Seland (2009) studier hittade barnen sätt att frånga den principen. Barnen pratade antingen ihop sig före (Seland 2009) eller så utbyttes blickar under själva valsituationen (Dolk 2013) men i båda sätten avsågs att ”bilda pakter”, så att barn som ville vara tillsammans skulle kunna leka i samma aktivitet.

Efter att barnen hade valt aktivitet förväntades de stanna i denna aktivitet, på bestämd plats, under en bestämd tid (Dolk, 2013). Detta gjorde dels att barnen inte cirkulerade runt i sökande efter aktivitet men också att barnen, enligt pedagogerna, fick ta ansvar för konsekvenserna av sina val, något som även Seland (2009) noterade. Seland menar att barn kvarhölls i rum fast att barnen visade att de ville bort från rummen. Pedagogerna uttryckte att många barn inte klarade av att ta ansvar för sina val och att pedagogerna behövde gå in och stötta barns ansvarstagande. I Dolks studie gjorde barn motstånd genom att obemärkt gå till en annan aktivitet än den valda medan de i Seland studie smet ut ur rummet eller hittade på en ursäkt och kunde sedan försöka att få tillträde till ett annat rum.

Barns upplevelser av val

I Seland (2009) studie visas hur barn upplevde att valsituationerna var tråkiga i och med att de var tvungna att sitta stilla och lyssna en längre stund. Barnen uttryckte också i intervjuer att det kunde kännas som ett tvång att behöva välja. Barnen ville ibland inte eller till och med vägrade att välja vid vissa tillfällen. Seland (2009, s. 245) använder i samband med detta begreppet ”valtrötthet”. Barnen i Folkman (2017) och Seland studier beskrev hur de inte upplevde det som ett val i tillräckligt stor utsträckning i och med att det var pedagogerna som bestämde vilka aktiviteter barnen hade att välja mellan. Barnen i Folkmans studie förstod inte varför vissa rum inte kunde väljas. Valbarheten styrdes av pedagogers urval av aktiviteter och antal tillgängliga platser på varje aktivitet men detta framstod inte klart för barnen. Barnen i Folkmans (2017) studie uttryckte i hög grad att det snarare var pedagogerna som bestämde än att det var de själva som valde i valsituationerna. Barnen upplevde att det var pedagogerna som bestämde i vilken grupp och i vilken miljö de skulle vara och även vid vilken tidpunkt det skulle ske och vilken aktivitet som skulle väljas.

Barnen både i Folkman (2017) och Selands (2009) studier upplevde snarare att de blev styrda in i lek än att de fick ett ökat inflytande i valsituationerna. Barnen uttryckte en önskan att kunna gå vart de vill.

I studierna visade det sig att vissa rum eller aktiviteter var mer populära än andra men i och med att det fanns ett begränsat antal platser på varje rum/aktivitet så fick barnen vara beredda på att inte alltid få det de önskade. Både Dolk (2013) och Seland (2009) observerade hur det ofta ledde till besvikelse för barn. Seland beskriver hur barn behövde kunna vara flexibla och genast välja ny aktivitet (och helst med jämnmod) om den önskade aktiviteten var upptagen. Både i Dolk, Folkman (2017) och Selands studier visas hur barn ibland gör ett val men vid andra tillfällen tvingas att välja bland de platser som finns kvar. I Dolk, Folkman och Selands studier utgör studier kring val en del av deras studier men inte deras primära studieobjekt. Genom föreliggande studies koncentration på formella former för inflytande kan ytterligare kunskap kring barns val i förskolan fördjupas ytterligare.

Barns inflytande som omröstning

Att finna forskning kring barns beslutsfattande och då specifikt omröstning i förskolan, har inte varit enkelt. Det framstår som ett tämligen obeforskat område, speciellt i nordisk forskning. En artikel, Hudson (2012), har utifrån en australisk kontext undersökt pedagogers tankar kring och inställning till barns beslutsfattande. Den tar inte upp omröstning specifikt utan fokus ligger på pedagogers syn på barns förmåga att fatta beslut. Mycket i artikeln fokuserar på valmöjligheter, vilket var det pedagogerna mest associerade barns beslutsfattande till, vilket i sin tur visar hur nära val och beslut ligger varandra.

I Hudsons (2012) studie rörde det delade meningar bland pedagogerna kring vad beslutsfattande kunde innebära. En del pedagoger såg det som möjligheter till val medan andra såg det som inläring av att kunna förstå konsekvenser av val, andra kopplade det till barns möjligheter till självständighet och autonomi. I pedagogernas utsagor kunde Hudson (2012) utrona en skillnad mellan att barn själva skulle ta beslut och att barn skulle göras delaktiga i beslut. Flera av pedagogerna såg beslutsfattande som ett lärande, eller att barn genom deltagande i beslutsfattande som led i en socialisation skulle göras självständiga, snarare än att de betraktade beslutsfattande som en rättighet. Sammantaget sågs beslutsfattande främst som något som skulle utvecklas för framtida bruk snarare än som en möjlighet här och nu.

De flesta av de intervjuade pedagogerna ansåg att det var viktigt att barn fick möjlighet att delta i beslutsfattande. Vissa ansåg att barn var redo medan andra bedömde att det vore att lägga över för mycket ansvar på barn. Pedagogerna menade att barns möjligheter var begränsade av bland annat ålder, mognad och individuell kapacitet. Pedagogerna tvivlade ofta på barns förmåga att förstå och kunna resonera kring alternativ och konsekvenser.

Hudson (2012) såg att det var en stor klyfta mellan vad pedagogerna ansåg om barns beslutsfattande och hur de hade möjlighet att genomföra detta på förskolorna. Det talades mer om möjligheter till beslutstagande i vissa aktiviteter som ansågs lämpliga, än att barns beslutstagande var något som ständigt närvarade i vardagen. Pedagogerna i studien beskrev sig själva som betydelsefulla för att barn skulle kunna lära sig att ta beslut. Det innebar att de mer beskrev vad de gjorde för att stödja barns beslutfattande än att de förde fram barns kompetens i att själva ta beslut. Pedagogerna i Hudsons studie menade att barns anpassning till regler var viktigare än att de fick bestämma själva. Dessutom var både hälso- och riskfaktorer något som vägde tyngre än barns beslutsmöjligheter. Den verksamhet där pedagogerna befann sig styrde i vilken grad barnen kunde ha möjlighet att påverka utifrån intresse och i vilken mån de kunde få valmöjligheter i vardagen. Här sågs en skillnad mellan verksamheter som var mer eller mindre inriktade mot skolförberedelse. De skolförberedande verksamheterna var i högre grad styrda av tider, innehåll och läroplaner än de verksamheter som inte hade lika starkt fokus på kunskapsinnehåll. Hudson efterfrågar mer information och stöd till pedagoger om vad beslutsfattande för barn kan innebära då pedagogerna själva hade svårt att visa en enhetlig bild.

En artikel som i högsta grad belyser omröstning är Mulrey, Ackerman och Howson (2012), vilken närmast kan beskrivas som ett didaktiskt bidrag. Betty Mulrey är förskollärare och artikeln är skriven i jagform, där Mulrey beskriver hur hon arbetat med omröstningar på den förskola där hon tjänstgör (USA). Ackerman och Howson som står som medförfattare till artikeln är professor och assisterande professor vid ett närliggande universitet. Jag väljer fortsättningsvis att enbart benämna Mulrey då artikeln är utformad utifrån hennes beskrivningar. Artikeln visar på kritiska moment för barn i omröstning.

Mulrey (2012) beskriver i artikeln hur hon planerade och genomförde ett antal lektioner kring omröstning. Hon inledde med att låta barnen (som var runt 6 år) rösta mellan tre geometriska figurer som hon illustrerat genom att ha bilder på dem synliga för barnen. Hon lät därefter varje barn få en kloss som de, när

de röstade, skulle placera framför bilden på den geometriska figur som var deras favorit. När omröstningen var klar placerades klossarna i staplar. I ett andra skede ville Mulrey låta omröstningen leda till en konsekvens. Barnen fick rösta mellan tre sånger där den vinnande sången kom att vara den de sedan sjöng. Därefter följde en lektion där barnen behövde information för att utse omröstningsalternativ och hur de skulle träna sig på att argumentera för sina alternativ. Mulrey gjorde detta genom att låta barnen experimentera med vilken geometrisk form de upplevde var bäst att bygga med. Barnen fick därefter argumentera för sina kamrater och utifrån de samlade argumenten röstade barnen.

Det Mulrey (2012) identifierade som kritiska faktorer var hur barn behövde läras att rösta. Hon menar att med hjälp av att presentera neutrala valalternativ (de geometriska formerna) så kunde barnen lättare koncentrera sig på omröstningsprocessen. När klossarna skulle räknas märkte Mulrey att barnen inte hade full förståelse för begreppen ”mest” och ”minst”. Mulrey beskriver hur det i samband med omröstningen blev ett litet, men ändå märkbart, kompisröstande (barn röstade som sina bästa kompisar) på en av figurerna. Först därefter behövde de dessutom lära sig att omröstning innebär att anpassa sig efter ett majoritetsbeslut. Vissa barn blev besvikna över utgången och Mulrey initierade då ett tillfälle där barnen kunde komma med synpunkter på lösningar och eventuella förändringar. Mulrey menar att det var först efter att hon hade ”tränat” omröstning med barnen som de till fullo kunde få förståelse för momentet.

Sammanfattning

Barns inflytande identifieras, i föreliggande urval av tidigare forskning, huvudsakligen utifrån pedagogers upplevelser och ageranden. Pedagogerna identifierade barns inflytande främst till möjligheter att få uttrycka sin åsikt, tillvaratagande av barns intresse, miljön som påverkansfaktor men även till formella former för inflytande. I delarna kring åsikter, intressen och miljö framställs en tämligen oproblematiserad bild av utfall av inflytande. När barn själva ger uttryck för sina upplevelser framträder ett annat fokus där hinder för inflytande i högre grad accentueras. I den avslutande delen kring formellt inflytande dominerar några studier vars teoretiska perspektiv innebär att ett kritiskt perspektiv tas på iscensättandet. Sålunda framträder tre perspektiv där möjligheter, hinder och problematiseringar presenteras. Föreliggande studie

2.TIDIGARE FORSKNING

koncentrerar sig inte vare sig på möjligheter eller hinder utan snarare på ett kritiskt problematiserande perspektiv men för att detta ska kunna tas behövs en överblick över hur inflytande i forskning framställs då det utgör en del de dominerande diskurserna kring inflytande. Utifrån dessa perspektiv kan en kritisk betraktelse göras som kan utmana gängse diskurser. Dessutom kan föreliggande studie bidra med en bild av hur formellt inflytande tar sig uttryck i förskolan då den koncentrerar sig på formellt inflytande, något som tidigare studier i lägre grad gjort. Specifikt bidrar studien till att ge en bild av omröstningar i förskolan, vilket saknas i tidigare nordisk forskning.

KAPITEL 3 Teoretisk ram

Introduktion

Den brittiske utbildningssociologen Basil Bernstein (1924-2000) skapade under flera decennier ett teoribygge där valda delar har utgjort teoretisk ram i föreliggande studie. Det främsta motivet till val av teori var att de teoretiska begreppen fungerar på både makro- och mikronivå, och att teorin tar sin utgångspunkt i utbildning. Begreppet och strukturen på *den pedagogiska apparaten* har möjliggjort den typ av analys som jag redan från början hade tankar om. En kritisk analys där maktperspektiv och deltagares villkor synliggörs och bidrar med förklarande strukturer i relation till omgivande samhälle och förskolans verksamhet.

Utifrån inspiration från främst Durkheim (Sadovnik, 2001) men även Weber, Marx och Foucault (Schwartz, 2013) initierade och utvecklade Bernstein en teori specifikt för utbildningssammanhang. Bernsteins arbete brukar delas in i hans tidiga och senare period (Sadovnik, 2001). I den tidigare perioden koncentrerade han sig inledningsvis på teoretiskt lingvistiska resonemang som så småningom applicerades på praktiken. En betoning lades på att elevers språk och förståelse för språk och kommunikation (främst i skolans värld) var beroende av deras klasstillhörighet (Nylund, 2013). Jag uppfattar det som att Bernstein i sin tidigare period främst intresserar sig för teorin på mikronivå. Sedermera utvecklar Bernstein modeller för mer övergripande utbildningsstrukturer och deras påverkan på hur ett pedagogiskt innehåll produceras och reproduceras i förhållande till dessa strukturer. Nylund (2013) lägger till en tredje period mellan de båda, där Bernstein främst koncentrerade sig på hur makt och kontroll verkade och kunde förstås i utbildningssystemet. Här återfinns Bernsteins kodteori som fokuserar urval och organisation av utbildningsinnehåll där begreppen klassifikation och inramning i sin tur är kopplade till makt och kontroll över utbildningsinnehållet och dess genomförande (Nylund, 2013).

I föreliggande avhandling ses *den pedagogiska apparaten* som en fundamental struktur för helheten av studien. Den pedagogiska apparaten avser att visa hur kunskapsinnehåll eller diskurser, exempelvis diskurser kring barns inflytande

produceras och reproduceras och åskådliggör specifika strukturer på både makro- och mikronivå som påverkar produktion och reproduktion. Den pedagogiska apparaten visar även på utbildningens närhet till ett omgivande samhälle, vilket Bernstein beskriver som *ett totalt pedagogiserat samhälle*. En annan bärande pelare är att utbildningssystemet i teoribyggget ses som den viktigaste instansen för samhällets reproduktion (Schwarz, 2013). Närheten till det omgivande samhället innebär att intentioner för utbildningsinnehåll produceras både på utbildningsnivå men även på ekonomisk nivå. Bernstein intresserar sig för den *rekontextualisering*, omformning, som sker när kunskapsinnehåll förflyttas, distribueras, mellan det som han benämner *fält*. Inom de skilda fälten återfinns *agenter för symbolisk kontroll* som medverkar till produktion av diskurser, som barns inflytande.

När diskurser kring inflytande reproduceras på förskolenivå reproduceras de i enlighet med förskolans pedagogiska tradition (*osynlig pedagogik*)²⁷ och dess situationsbundna *pedagogiska diskurs* (förhållandet mellan *instruktiv och regulativ diskurs*). Dominerande över reproduktionen av inflytandediskursen är styrkan på den *klassifikation och inramning* som återfinns i relation till moment i verksamheten. *Överförarna* (förskolans pedagoger) reproducerar ett innehåll som ämnar ge barn inflytande vilket presenteras för *förvärvarna* (barnen). Utifrån denna presentation behöver barnen urskilja vad som anses som legitimt i respektive moment (*igenkänningsregler*) för att kunna agera i enlighet med dessa (förvärvande av *realiseringsregler*).

Detta kapitel behandlar de teoretiska utgångspunkter som denna studie vilar på och de teoretiska begrepp som använts vid analys av studiens data. Med hjälp av Bernsteins teoretiska ram och specifikt begreppet ”Den pedagogiska apparaten” har en modell skapats som fungerar för analys av syftets samtliga delar.

Kapitlet inleds med en introduktion till studiens modell som därpå visas och beskrivs. Därefter beskrivs Bernsteins begrepp *Ett totalt pedagogiserat samhälle*. Efter detta följer ett andra avsnitt där valda teoretiska begrepp som har använts i analysen för att förstå förskolan som kontext och förskolornas iscensättande av inflytande presenteras. Som avslutning görs en reflektion kring hur kritiska synpunkter på Bernsteins teori har hanterats i föreliggande studie.

²⁷ Bernstein (1983) använder förskolan som exempel när han illustrerar osynlig pedagogik. I studien betraktas förskolan som uttryck för osynlig pedagogik men med en underliggande synlig pedagogik som i somliga fall, exempelvis i relation till kunskapsförmedling av specifikt ämnesinnehåll, som matematik och naturvetenskap, verkar sida vid sida med osynlig pedagogik.

Introduktion till studiens teoretiska modell

Förståelsen för den förskolekontext som studeras och specifikt uttryck för barns inflytande baseras på en av Bernsteins (2000) teoretiska modeller för ”den pedagogiska apparaten” (*the pedagogic device*). Bernsteins modell åskådliggör hur ett formulerat innehåll (teoretiskt eller praktiskt) rekontextualiseras via verksamhetens organisation (*organization*) till vad Bernstein (1990) kallar pedagogisk kommunikation (*pedagogic communication*). Bernsteins modell baseras på den pedagogiska apparatens tre huvudfält: produktion, rekontextualisering och reproduktion. I Bernsteins modell motsvaras produktion främst av forskning inom aktuellt område. Rekontextualisering motsvaras främst av lärarutbildning och reproduktionen av utbildningspraktiken. I föreliggande studie utgörs produktionen av policy kring barns inflytande. Rekontextualisering sker dels när policy på transnationell och nationell nivå uttrycks i läroplanen och i kommunala och lokala dokument och dels när detta rekontextualiseras i praktikens tolkning och realisering av intentionerna med inflytande. Reproduktionen sker när förskolorna i studien organiserar och iscensätter intentioner med inflytande.

Det är ett flertal begrepp som används i studien och i studiens modell och följande figur är tänkt att ge en överblick över hur några begrepp relaterar till varandra. Efter samtliga begrepp, utom fältbegreppen kan uttrycket ”barns inflytande” (tillsammans med lämpligt prefix) placeras men har av läsbarhetsskäl uteslutits.

Tabell 1: Översikt över relationen mellan studiens begrepp och den pedagogiska apparatens tre huvudfält.

Studiens begrepp	Vad sker?	Teoretiska begrepp	Fält
Intentioner	Formulering	Produktion	Offentligt rekontextualiseringsfält (ORF)
Villkor	Organisering	Rekontextualisering	Lokalt rekontextualiseringsfält (LRF)
Iscensättande	Realisering	Reproduktion	Lokalt rekontextualiseringsfält (LRF)

I den första kolumnen ”Studiens begrepp” visas de begrepp som används i studien och återfinns i avhandlingens titel. I den andra kolumnen visas vad som

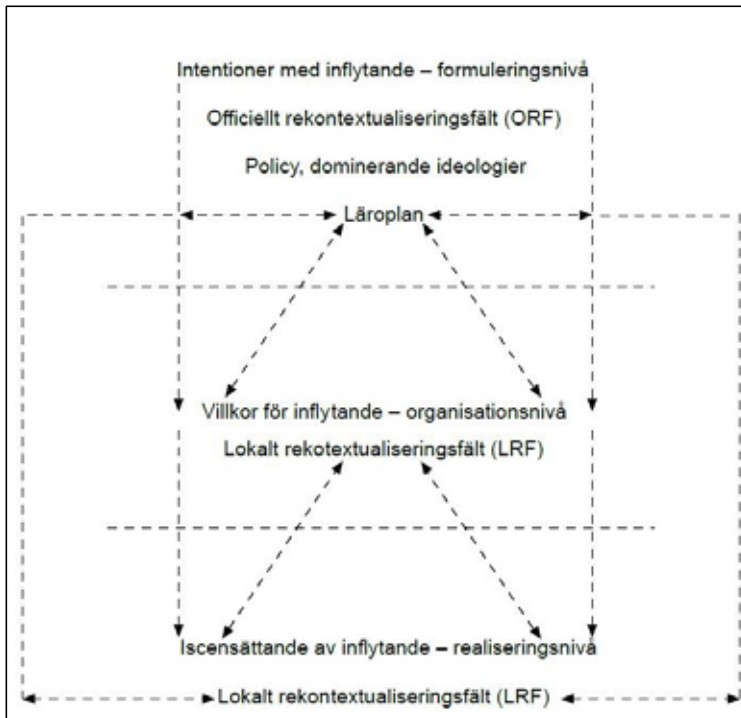
sker med barns inflytande i relation till begreppen i kolumn ett. Kolumn tre visar de teoretiska begrepp som motsvarar studiens begrepp och i kolumn fyra visas slutligen till vilket fält respektive begrepp hör. Fältbegreppet kommer att utvecklas längre fram i texten.

Studiens modell fungerar för analys av policytexter kring barns inflytande, hur intentionerna i dessa förhåller sig till den organisation och realisering av intentionerna som sker. Modellen syftar till att visa hur barns inflytande kan förstås på såväl makro- som mikronivå. Makronivån utgörs av *intentioner* med inflytande uttryckt i policydokument (ORF). Här placerar sig även, i enlighet med Bernstein (1990), dominerande ideologier. Bernstein menar att policy och dominerande ideologier samspelar och påverkar varandra. I studien motsvaras dominerande ideologier av den rådande barnsynen. Mikronivån motsvarar förskolornas praktik (LRF), organisation och realisering av barns inflytande. Det handlar sammanfattningsvis om hur innehåll, eller diskurser, formuleras, omtolkas, organiseras och realiserar.

Studiens teoretiska modell

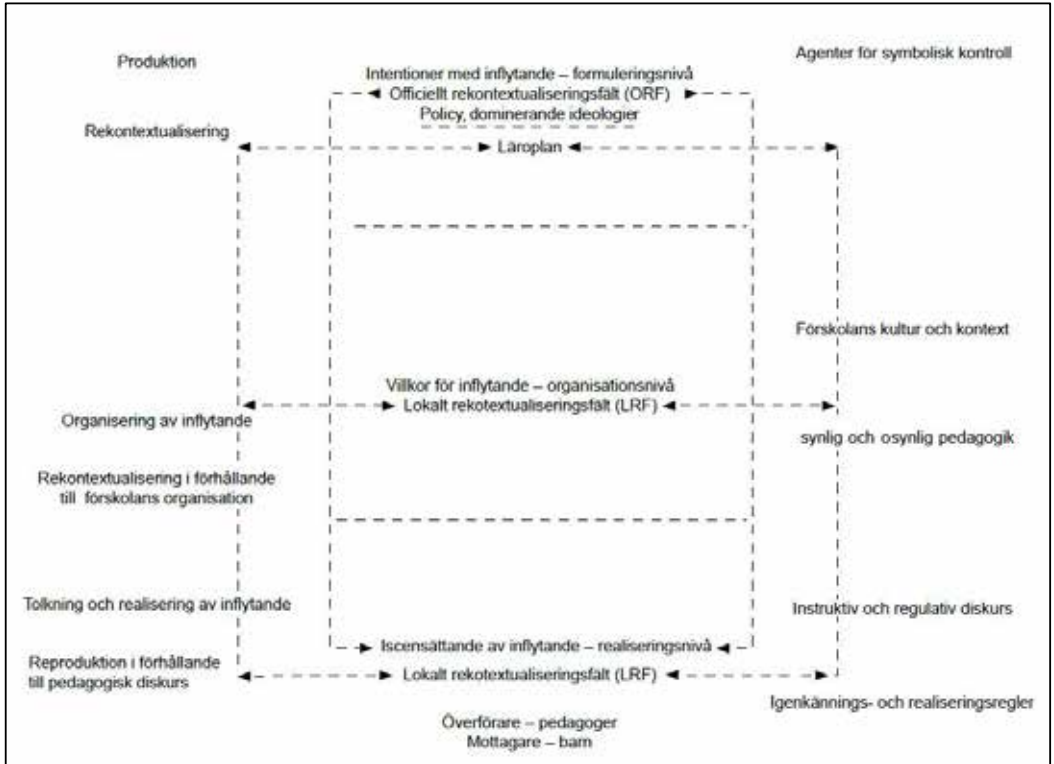
Studiens modell har illustrerats i två versioner. Den första modellen är en förenklad version som ger en översikt av de tre nivåerna i modellen. I den andra modellen finns mer teoretiska begrepp inlagda och denna version är tänkt som en utvidgning av den första modellen. I beskrivning av modell två används ett antal teoretiska begrepp som förklaras längre fram i texten. Viktigt att notera är att läroplanen fått en särställning inom det offentliga rekontextualiseringsfältet. I likhet med Bernstein (2000) betraktas läroplaner i högre grad vara styrande inom det lokala rekontextualiseringsfältet (LRF) än andra policydokument. Modellen ska inte utläsas vertikalt utan förstås som att de olika nivåerna samspelar med varandra och är beroende av varandra, vilket pilarna avser att demonstrera.

3.TEORETISK RAM



Figur 1: En översikt av modellens tre nivåer, formuleringsnivå, organisationsnivå och realiseringsnivå

Här visas de tre olika nivåerna: ORF – där intentioner placeras sig. LRF som är tvådelad där organisation av barns inflytande och realisering av barns inflytande återfinns. ORF, består av policy och dominerande ideologier. Läroplanens särställning Inom ORF visas genom att pilarna illustrerar hur läroplan, organisation och realisering samverkar med varandra. När det gäller policy ses i stället en enkelriktad pil från policy till praktknivå då policyn i låg grad anses påverkas av praktiken.



Figur 2: En utveckling av modellens tre nivåer med fler teoretiska begrepp

I modell nummer två finns de teoretiska begrepp som använts i studien inlagda. Placeringarna av dessa i modellen baseras på var de främst varit verksamma men viktigt är att de flesta av begreppen kan appliceras på modellens skilda nivåer. Begreppen klassifikation och inramning har inte placerats in i modellen då de andra begreppen är beroende av dessa två begrepp

genomgående. På samma sätt som i modell ett är pilarna tänkta att visa på den samverkan som sker mellan de olika nivåerna.

Beskrivningen som följer utgår från de tre nivåerna som benämns som *formuleringsnivå*, *organisationsnivå* och *realiseringsnivå*. Formuleringsnivån befinner sig inom officiellt rekontextualiseringsfält och motsvarar intentioner för barn inflytande. Organisationsnivån befinner sig inom lokalt rekontextualiseringsfält och motsvarar villkor för barns inflytande. Realiseringsnivån befinner sig även den inom lokalt rekontextualiseringsfält och motsvarar iscensättande av barns inflytande.

Formuleringsnivå: Här sker produktion, via agenter för symbolisk kontroll, av såväl transnationell som nationell policy inom det officiella rekontextualiseringsfältet. Här formuleras intentioner om inflytande som både riktar sig mot utbildning och en ekonomisk marknad. Här sker en rekontextualisering mellan policy inom officiellt transnationellt rekontextualiseringsfält och policy inom officiellt nationellt rekontextualiseringsfält likaväl som en rekontextualisering sker mellan en ekonomisk marknadspolicy och utbildningspolicy. På makronivå befinner sig även dominerande ideologier (*dominant ideologies*, Bernstein, 2000, s. 200) som opererar parallellt med policyinriktningarna. Detta motsvaras i studien av en rådande barnsyn.

Organisationsnivå: Här når intentioner för barns inflytande förskolans praktik. Här rekontextualiseras transnationella och nationella intentioner i kommunala och lokala riktlinjer och i förskolans organisation av barns inflytande. På denna nivå återfinns villkor, som läroplanskrav och verksamhetsvillkor, som påverkar hur inflytande har möjlighet att organiseras. Här återfinns även förskolans övergripande verksamhetskontext och kultur. Synlig och osynlig pedagogik verkar här och klassifikation och inramning.

Realiseringsnivå: Här reproduceras intentioner, i relation till verksamhetens villkor, genom iscensättande av inflytande. Specifikt fokuseras pedagogledda moment där formellt inflytande i form av valsituationer och omröstningar har observerats. Nivån motsvaras av deltagarnas agerande i situationer för barns inflytande, här verkar specifikt instruktiv och regulativ diskurs samt igenkännings- och realiseringsregler. Iscensättande av barns inflytande visar det Bernstein beskriver som *pedagogisk kommunikation*, det vill säga hur barns inflytande uttrycks.

Den pedagogiska apparaten beskriver hur utbildningsinnehåll och diskurser formas, tolkas och realiseras. Utbildningsinnehållet är enligt Bernstein beroende

av det omgivande samhället, vilket även blivit synligt i föreliggande studie. För att förstå och förklara denna närhet har Bernsteins begrepp *ett totalt pedagogiserat samhälle* använts.

Bernsteins beskrivning av begreppet ”Ett totalt pedagogiserat samhälle”

För att studera ett begrepp som inflytande har det framstått som fruktbart att använda sig av Bernsteins (2000) tankar kring *ett totalt pedagogiserat (totally pedagogised society, TPS) samhälle*. Bernstein vill med begreppet visa hur gränser mellan arbetsmarknad (produktion) och utbildning (reproduktion) blivit mindre och mindre tydliga. Han menar att utbildning påverkas av dess närhet eller distans till produktionen i samhället och innebär att två skilda synsätt på utbildning blivit synliga. Dels att utbildning fokuseras utifrån ett egenvärde för individen i nuet, dels att utbildning ses som instrument för att uppnå samhällsliga mål på sikt (Bernstein, 2000, s. 190).

Studiens intention att ta både ett mikro- och makroperspektiv på barns inflytande faller inom ramen för Bernsteins tankegångar. Detta angreppssätt tangerar även Bernsteins resonemang kring att utbildning och specifikt för studien, att barns inflytande påverkas av intentioner, i form av policy, inom en ekonomisk marknad och samhället. Policyn har betraktats som betydelsefull för hur diskurser kring barns inflytande formas. Genom utbildningens starka koppling till ekonomi och samhälle fungerar utbildningen som den främsta instansen för reproduktion av önskvärda ekonomiska och samhällsliga diskurser (Bernstein & Lundgren, 1983). Påverkan av policy har på senare år ökat och även dess spridning. Utbildningssektorn har blivit en viktig institution för genomdrivande av policybaserade samhällsliga intentioner (Sundberg & Wahlström, 2016). Inflytande kan antas vara ett begrepp som producerats både utanför och inom utbildningssektorn, då Bernstein (2000) menar att adekvat utbildningsstoff inom utbildning i hög grad regleras av den ekonomiska marknaden. Tyler (2004) menar vidare att utbildning inte enbart reproducerar ett samhälles koncept utan även är med och formar och legitimerar dessa koncept, vilket innebär att utbildning bidrar till hur inflytande kan förstås och hur det realiserar. Av vikt är att i denna studie visa hur uttryck för formellt inflytande gestaltar sig. Uttryck för formellt inflytande kan ses som del av hur barns inflytande förstås och förmedlas och bidrar därmed till att skapa en bild som formar och upprätthåller förskolans diskurs kring inflytande. Det vill säga

å ena sidan en inflytandediskurs, ”innovated from below” och å andra sidan en inflytandediskurs som utgörs av intentioner ålagda från fält utanför den lokala praktiken, som ”imposed from above” (Bernstein, 1990, s. 191).

Bernstein (2000) demonstrerar hur ekonomiska intressen förflyttas och rekontextualiseras till utbildningsintentioner men denna process blir inte synlig för mottagarna. Ursprungliga delar av texter eller diskurser förblir i stället osynliga eller tysta (*silent*) (Bernstein, 1983) benämner dem. Kopplingen mellan utbildning och marknad är, enligt Bernstein och Lundgren (1983), något som döljs för deltagarna i utbildningspraktiker. Bernstein (2000) riktar särskild uppmärksamhet mot denna osynlighet som figurerar i och påverkar pedagogiken. Utbildningens fiktiva autonomi visavi den ekonomiska marknaden ger sken av ett altruistiskt syfte med utbildning. Vissa ursprungliga delar kan inom ett specifikt fält framträda med röst (synligt budskap), exempelvis skulle marknadsanpassade intentioner med inflytande kunna återfinnas på regeringsnivå (ORF) med synligt budskap men i förskolans praktik (LRF), befinna sig på ett tyst plan (osynligt budskap). Det finns, enligt Bernstein och Lundgren (1983), en tendens att politiskt grundade intentioner betraktas som objektiva och att läroplansinnehåll ofta uppfattas som vetenskapliga förklaringar. Det innebär att ursprungliga intentioner sällan ifrågasätts.

Verksamma teoretiska begrepp i relation till studiens modell

I följande avsnitt ges en presentation av de teoretiska begrepp som modellen omfattas av och som använts i analysen av resultatet av studien. Avsnittet inleds med *Rekontextualisering av policy och fältbegreppet* och följs av *Symbolisk kontroll – agenter inom policyfältet*. Innehållet under båda dessa rubriker beskriver begrepp som främst återkommer på makronivå. Därefter följer *Klassifikation och inramning*, två begrepp som är verksamma på samtliga nivåer. *Synlig och osynlig pedagogik* används för att beskriva förskolans pedagogiska tradition. Efter det följer *Pedagogisk diskurs* med underrubriken *Instruktiv och regulativ diskurs*. Avslutningsvis beskrivs *Igenkännings- och realiseringsregler*.

Under nästa rubrik *Rekontextualisering av policy och fältbegreppet*, beskrivs mekanismer kring Bernsteins rekontextualiseringsbegrepp och där tillhörande fältbegrepp.

Rekontextualisering av policy och fältbegreppet

Bernstein (1990; 2000) menar att förutom att söka samband mellan produktion och reproduktion av intentioner är det av vikt att studera den rekontextualisering (*recontextualization*), omvandling, som sker av intentioner och kunskapsinnehåll när dessa passerar genom det som Bernstein benämner som *fält* (*field*). Genom begreppet *fält* illustrerar Bernstein olika instanser, exempelvis transnationell policy, forskningsfält, akademiska fält och undervisningspraktik. I denna studie innebär det att intentioner för barns inflytande produceras inom ett fält och tolkas och implementeras sedan via andra fält för att slutligen reproduceras i den pedagogiska praktiken (Bernstein, 1990). När intentioner förflyttas, rekontextualiseras de i enlighet med fältens villkor. Bernstein beskriver hur denna rekontextualisering styrs av distributiva (*distributive*), rekontextualiserande (*recontextualizing*) och utvärderande (*evaluative*) regler. Dessa regler samverkar även med och påverkas av dominerande diskurser, som exempelvis rådande ideologier (Norlund, 2009). Bernstein (1990; 2000) beskriver hur policytexter kring inflytande som producerats i relation till önskvärd arbetskraft på transnationell nivå omformas vid förflyttning till andra fält, i enlighet med dessa fälts kontexter och ideologier.

As the discourse moves from its original site to its new positioning as pedagogic discourse, a transformation takes place. The transformation takes place because every time a discourse moves from one position to another, there is a space in which ideology can play. No discourse ever moves without ideology at play (Bernstein, 2000, s. 32).

Because every discourse is a recontextualized discourse, every discourse and its subsequent texts are ideologically repositioned in its transformation from the original field of its production or existence to the field of its reproduction (Bernstein, 1990, s. 200).

Bernstein (2000) har formulerat olika uppdelningar av fält som är mer eller mindre detaljerade. I denna studie blir vissa fält mer intressanta än andra och därför har ett urval gjorts. De fält som valts är *det transnationella officiella rekontextualiseringsfältet* (ORF), *det nationella officiella rekontextualiseringsfältet* (ORF), *det specialinriktade forskningsfältet* (saknar förkortning) och *det lokala rekontextualiseringsfältet* (LRF).

I figur nummer 2 visas de utvalda fälten och var dess innehåll har återfunnits.

Tabell 2: Tabell utifrån Bernstein (2000, s. 37) där en beskrivning ges på den indelning som gjorts inom respektive fält i denna studie.

Fält	Innehåll
Det transnationella officiella rekontextualiseringsfältet ORF	Global ekonomi och marknad Sammanslutningar, exempelvis OECD och EU och organisationer
Det nationella officiella rekontextualiseringsfältet ORF	Stat och regering (ex. utbildningsdepartementet)
Det nationella officiella rekontextualiseringsfältet ORF	Skolverket Styrdokument och läroplaner Skolverkets stödmaterial
Det specialiserade forskningsinriktade fältet	Akademi och forskning (Dominerande ideologier)
Det lokala rekontextualiseringsfältet LRF	Aktuell utbildningspraktik Riktlinjer på kommunal nivå

Förflyttning mellan fält kan uppfattas bilda ett rakt led uppifrån och ner (även hierarkiskt) men enligt Bernstein ska fälten inte betraktas uteslutande i en fast ordning utan med hänsynstagande till fältens och parallella diskursers påverkan av varandra (Norlund, 2009).

Bernstein lyfter främst rekontextualisering från Offentligt rekontextualiseringsfält till pedagogiskt rekontextualiseringsfält när han beskriver rekontextualisering, vilket även kan ses i andras uttolkning (ex. Roberson & Sorensen, 2018). Fältindelningen i föreliggande studie var inte helt självklar i och med att Bernstein själv främst relaterar till ORF och PRF, som kan ses som huvudfält och där andra fält då blir placerade som ”underfält” (subfields, Bernstein, 1990, s. 198). Ett ställningstagande behövde dock tas för att fälten skulle överensstämma med föreliggande studie. PRF motsvaras i Bernsteins tappning av lärarutbildning och läroböcker, vilket inte studeras i föreliggande studie och har därmed uteslutits. I stället ligger fokus på ORF i relation till det lokala rekontextualiseringsfältet (LRF). I min fältindelning utgår jag från några tidigare uttolkningar av fältbegreppet (ex. Loughland & Sriprakash, 2016; Norlund, 2009; Singh, 2002), där ”underfält” används.

Jämförelse av studiens och Bernsteins fältindelning

Det i studiens modell benämnda *transnationella officiella rekontextualiseringsfältet* (ORF) motsvarar det Bernstein i sin modell benämner som internationellt fält (international field). Här återfinns intentioner i form av policydokument

producerade utanför nationen. Bernstein uppehåller sig inte länge vid det internationella fältet i den förklarande text han gör i anslutning till sin modell av den pedagogiska apparaten. Han koncentrerar sig i högre grad på produktionen inom det nationella officiella rekontextualiseringsfältet, statlig nivå. Min utgångspunkt är att det internationella fältets betydelse vid tiden för Bernsteins formande av modellen i mindre grad än idag påverkade den officiella pedagogiska diskursen. Under 2000-talet har det skett en ökad transnationell påverkan på nationell utbildning (Robertson & Sorensen, 2018). Produktion av policy har därmed i allt högre grad flyttats från statlig till transnationell nivå. Jag anser därför att modellen går att tolka och omsätta så att transnationell (internationell) policy kan få en större betydelse idag än i ursprungsmodellen. Därför har jag i min egen modell låtit transnationell policy få likvärdig dignitet med nationell policy.

Läroplanen har placerats inom det *nationella officiella rekontextualiseringsfältet* (ORF) men jag har valt att särskilja läroplanen från övrig policy. Detta kopplar jag till hur en ökad globalisering har inneburit att strategier för utbildning i allt högre grad har en utgångspunkt i ekonomiska intressen (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie, 2006), något som inte var lika utvecklat när Bernstein skapade sin modell. Läroplanen får därmed en annan position relaterat till policy än tidigare då rekontextualiseringen från policy till läroplan bygger på intentioner som i lika hög grad riktar sig mot en ekonomisk marknad som för en bildningsinstitution. Tidigare byggde denna rekontextualisering huvudsakligen på omvandling av globala intentioner till nationella villkor (jfr. Sundberg & Wahlström, 2013). I nuläget övertar regering i högre grad än tidigare transnationella riktlinjer utan att dessa nämnvärt anpassas till nationella utbildningsförhållanden (Wahlström, 2014). Därmed sker rekontextualiseringen av detta först på läroplansnivå.

Det specialinriktade forskningsfältet (saknar förkortning) motsvaras av forskning om barns inflytande. Här dominerar akademien, universitet och högskolor.

Det lokala rekontextualiseringsfältet (LRF) motsvarar förskolans praktik och hur pedagoger där tolkar och realiserar förutsättningar för barns inflytande.

De producenter av policy inom transnationellt och nationellt officiellt rekontextualiseringsfält har i föreliggande studie benämnts som *agenter för symbolisk kontroll*. Under nästa rubrik *Symbolisk kontroll – agenter inom policyfältet* görs en utveckling av vad som utgör symbolisk kontroll och symboliska agenter.

Symbolisk kontroll – agenter inom policyfältet

De intentioner som initialt produceras som text i policydokument, har specifika avsändare. Genom att lokalisera avsändare till policydokument, där intentioner med inflytande görs synliga, kan även en kartläggning av avsändare och deras placering göras. Bernstein gör en uppdelning av produktionsfältet mellan det som producerats inom, det han benämner som, ekonomiskt (produktions)fält (*economic field*) och det som producerats inom fältet för symbolisk kontroll (*field of symbolic control*) (Singh, 2002). Det ekonomiska produktionsfältet syftar till instanser för öppet makthavande med uttalad närhet till en arbetsmarknad. I föreliggande studie har producenter av policy främst placerats i fältet för symbolisk kontroll. I detta fält återfinns det Bernstein benämner som agenter för symbolisk kontroll (*agents of symbolic control*). Begreppet symbolisk kontroll refererar till de instanser som utövar påverkan utan att ha en position för öppet maktutövande. Fältet för symbolisk kontroll berör de agenter som specialiserat sig på diskursiva koder som de dominerar och därför agerar som ”regulators of consciousness” (Bernstein 2001, s. 22). Bernstein (2001) framhöll företrädesvis kulturella institutioner och media som symboliska agenter. För närvarande kan skilda producenter av texter på Internet i hög grad ses som producerade inom fältet för symbolisk kontroll men en annan förändring, sedan Bernstein formulerade de sista delarna i sin teoribildning, är en allt ökande globalisering som fört fram nya agenter inom fältet. Bernstein hann strax före sin död (2000) formulera tentativa idéer om den ökade globalisering som han bevittnade. Hans tidigare resonemang byggde på att främst nationella krafter utövade symbolisk kontroll. En ökad globalisering innebär däremot att staten nu också behöver ta hänsyn till de globala trender/diskurser som cirkulerar (Robertson & Sorensen, 2018). I föreliggande studie görs ett ställningstagande att placera organisationer som FN, EU och OECD som agenter för symbolisk kontroll. Policyskrivningarna producerade av OECD och EU, fokuserar främst utbildningsstrategier där jämförelser och rekommendationer, en form av symbolisk kontroll dominerar (Singh, 2002). Annan policyforskning har gjort samma antagande (Cobb & Couch, 2018; Robertson & Sorensen, 2018; Singh, 2015; Singh, 2017) och sett OECD och EU som agenter för symbolisk kontroll.

Under nästa rubrik *Klassifikation och inramning* beskrivs två av Bernsteins mest bärande begrepp genom de flesta av hans teoretiska resonemang. I föreliggande studie har de tillsammans med pedagogisk diskurs använts främst för att analysera situationer av formellt inflytande.

Klassifikation och inramning

Klassifikation (*classification*) och inramning (*framing*) är två fundamentala begrepp i Bernsteins begreppsapparat. I studier är de verksamma och användbara både på mikro- och makronivå. Bernstein (1971) hävdar att klassifikation och inramning är starkt knutet till arbetsdelning och kan därför ses som en spegling av samhället. Begreppen visar hur makt och kontroll fördelas mellan verksamhetens deltagare, vilket jag menar anknyter direkt till möjligheter för till exempel barns inflytande. Makten fokuserar främst på definitionen av ett innehåll och kontrollen av hur genomförandet ska gå till.

I föreliggande studie utgör identifikation av olika moments styrka på klassificering och inramning underlag för *vad* som förmedlas och *hur* detta innehåll förmedlas av förskolornas pedagoger. Klassifikation rör sig om relationer mellan ämnesinnehåll och berör ett innehållsligt *vad*. Inramningen visar strukturen i pedagogiken och berör ett strukturellt *hur* (Andersson Varga 2014). I moment av formellt inflytande i de studerade förskolorna kunde styrka på klassifikationen användas för att beskriva och förklara pedagogers urval och strukturering av momentens innehåll. Inramning kunde användas för att förklara hur pedagoger strukturerade exempelvis i valsituationer utifrån hur medlemmarna förväntades agera i situationerna.

Klassifikation och inramning påverkar och påverkas av den pedagogiska diskursen, som motsvarar en samlad bild av relationer inom och mellan klassifikation och inramning i en situation (Tsatsaroni, Ravanis & Falaga, 2003) (se nedan). Klassifikation och inramning är strukturerande och upprätthållande krafter där begreppen är aktiva och i rörelse genom de deltagare som finns i praktiken (Bernstein, 1971). Styrkan på klassifikationen och inramningen betraktas i studien som styrande för det innehåll och utförande som är möjligt både för barn och pedagoger.

Bernstein (1971) menar att förskolan både har en svag klassifikation och inramning. En svag klassifikation innebär att specifikt innehållsmässigt stoff kan integreras med andra ämnesinnehåll genom exempelvis ett tematiskt arbetssätt. Jämförelsevis har skolan generellt sett en kunskapsförmedling som bygger på tydligare klassifikation av ämnen, där urskiljning mellan ämnen framstår tydligare än i förskolan. Klassifikation och inramning kan även användas i analys av styrkan på skilda moment i en verksamhet, en utgångspunkt som bättre överensstämmer med föreliggande studie.

Inramningen reglerar relationen mellan lärare och elev/barn. Ju svagare inramning desto otydligare är maktrelationen dem emellan och strukturen för *hur* något ska göras. Detta arbetssätt öppnar, enligt Bernstein (1971), upp för otaliga valmöjligheter för både lärare och barn. I en svagare inramning ges barn möjlighet att vara med och styra när, var och hur moment ska utföras. Betonas bör att olika moment i förskolans verksamhet kan ha olika styrka på klassifikation respektive inramning (Bernstein, 1971).

I nästa avsnitt beskrivs *Synlig och osynlig pedagogik* i relation till förskolans kontext. Bernstein använde själv begreppen för att relatera till en verksamhets utmärkande drag.

Synlig och osynlig pedagogik

För att nå förståelse för förskolans pedagogik som påverkansfaktor och uttryck för barns möjligheter till inflytande har jag valt att använda Bernsteins begrepp synlig pedagogik (*visible pedagogy*) och osynlig pedagogik (*invisible pedagogy*). Dessa begrepp används i studien för att förstå och förklara förskolans kontext. I likhet med Bernstein (1990) utgår jag från att verksamhetens organisation och kultur påverkar hur medlemmarna agerar. Bernstein (1973) hävdar att synlig och osynlig pedagogik verkar parallellt i förskolan och att den synliga pedagogiken karaktäriseras av både stark klassifikation och inramning medan den osynliga pedagogiken karaktäriseras av svag klassifikation och inramning. Styrkan på klassifikationen avgör i vilken grad skilda delar av verksamhetens innehåll hålls isär. Styrkan på inramningen avgör i vilken grad utförandet är reglerat.

Trots att Bernstein betonar hur osynlig och synlig pedagogik verkar parallellt i en verksamhet lyfter han förskolan som exempel på uttryck för osynlig pedagogik (Bernstein, 1983). Han lutar sig här mot det som han uppfattar som essensen i texter kring förskolan och förskolans pedagogik. Barnet i den osynliga pedagogiken har, enligt Bernstein (1973), *till synes* (apparently) makt över val av, struktur på och tidssekvensering av egna aktiviteter. Exempel på detta återfinns i formella valsituationer i förskolan. De bygger på en valfrihet mellan olika aktiviteter, miljöer och material som barnen till synes har, men som i mångt och mycket innehåller underliggande regleringar. För att barnet ska uppleva frihet i valsituationerna gäller det därför att reglera dem på ett sådant sätt att barnet inte uppfattar dem som reglerade. Vid en närmare granskning framstår den osynliga pedagogiken som en bild av hur något *borde vara* i stället för hur något faktiskt är. Bernstein framhåller att osynlig pedagogik har

uppkommit ur synlig pedagogik, därför finns det alltid rester kvar av synlig pedagogik i en osynlig pedagogik. Osynlig pedagogik utgör därför en modifierad form av synlig pedagogik. Det kan förklara hur exempelvis upprätthållande av social ordning i förskolan motsvarar både en synlig och en osynlig pedagogiks kriterier (Bernstein, 1973), genom både explicit och implicit styrning.

I förskolan efterfrågas en identitet hos pedagoger som innebär en handledande, medforskande roll snarare än en auktoritär roll gentemot barnen (Bigsten, 2015). Till skillnad från en synlig pedagogiks krav och plikt ska barn i en osynlig pedagogik bemötas av förståelse och tilltro med utgångspunkt i barns lust att lära. Bernstein använder uttrycket ”weak educational identity” (Bernstein, 1973, s. 123-124) där lärarens roll baseras på en diffus, tyst, symbolisk kontroll. Däremot framhåller Bernstein att läraren i en synlig pedagogik förvisso har mer makt och kontroll över lag men över innehållet har hon/han tämligen litet utrymme att styra då detta redan är styrt genom sin starka klassifikation. I en osynlig pedagogik är hierarkin mellan barn och lärare outtalad och underförstådd. Bernstein menar att detta faktum maskerar maktrelationen dem emellan.

Kraven på barn som ingår i en synlig pedagogik är tydliga till skillnad från den osynliga pedagogiken (Bernstein, 1990). Bernstein (1983) menar att osynlig pedagogik är skapad genom: *implicit hierarki*, *implicita sekvenseringsregler* och *implicita kriterier*. Den frihet som läroplanen ger i form av tolkning gör att förväntningarna finns hos överföraren (*transmitter*) men uttrycks inte till förvärvaren (*acquirer*). Det gör att mycket i den osynliga pedagogiken är outtalat och underförstått, vilket ställer krav på barnen att ”läsa mellan raderna”. Barnet måste i stället för att veta hur det ska agera, i hög grad pröva för att lyckas eller misslyckas.

I föreliggande studie har begreppen synlig och osynlig pedagogik använts för att kontextualisera förskolans verksamhet. Diskursen kring barns inflytande ligger nära uttryck i en osynlig pedagogik men i förskolorna fanns även konkurrerande diskurser med inslag av synlig pedagogik. I de observerade situationerna på förskolorna har begreppet *pedagogisk diskurs* funnits mer verksamt och därmed använts i analys av dessa. Begreppet kommer att utvecklas under nästa rubrik.

Pedagogisk diskurs

Bernstein vill med begreppet pedagogisk diskurs (*pedagogic discourse*) visa hur ämnen gestaltas och återges i en verksamhet snarare i relation till en social dimension än till logiska fakta. Pedagogisk diskurs beskrivs av Tyler (2004) som en förmedlingsstation för social och kulturell reproduktion.

The regime of rules or principles of power and control by which knowledge (content, skills and processes) are selected and organized for pedagogic purposes (Tyler, 2004, s. 367).

För att mer detaljerat beskriva hur den pedagogiska diskursen verkar åskådliggör Bernstein (1990) detta genom att illustrera vad som sker när ett ämne, exempelvis fysik, förflyttas från sin ursprungliga produktionsort, akademien, till skolan. Ämnet omformas från sin ursprungliga form till en ny i enlighet med de rådande förutsättningarna i den nya kontexten. Den pedagogiska diskursen bygger på hur pedagoger väljer att klassificera och rama in ett ämne. I föreliggande studie studeras hur förskolornas pedagogiska diskurs påverkar hur barns inflytande tolkas och realiserar. Inflytande betraktas inte som ett ämne utan snarare som en diskurs. Här tas stöd i hur Loughland och Sriprakash (2016) har undersökt hur reproduktion av diskurser kring rättvisa (*equity*) påverkas av pågående pedagogiska diskurser och hur de då rubricerat rättvisa som en diskurs.

Bernstein (1990) menar att pedagogiska diskurser tas för givna i forskning och att diskursernas egna röster behöver synliggöras. Den pedagogiska diskursen ligger till grund för förståelse av hur produktion, reproduktion och förändring sker i en verksamhet. I studien har den pedagogiska diskursen setts som användbar för analys både på makro- och mikronivå, även om den främst använts i analys på mikronivå. Bernstein menar att konstruktion av pedagogiska diskurser inte enbart sker inom utbildningssystemet. Den pedagogiska diskursen är beroende av *relationen till* (*relation to*) ekonomisk marknad och stat samtidigt som den pedagogiska diskursen påverkar *relationen inom* (*relation within*) utbildningssystemet. Den pedagogiska diskursen påverkas av hur ämnet uttrycks både i läroplaner, forskning, läroböcker och lärarutbildning och förskolornas rådande pedagogiska synsätt.

I den pedagogiska diskursen ingår två ”underdiskurser” *Instruktiv och regulativ diskurs*, två begrepp som fått stor betydelse i studien.

Instruktiv och regulativ diskurs

Instruktiv diskurs (*instructional discourse, ID*) och regulativ diskursen (*regulative discourse, RD*) ingår i den pedagogiska diskursen som två ”underdiskurser”. Den instruktiva diskursen är kopplad till *klassifikation* och den regulativa till *inramningen* i en verksamhet (Bernstein, 1971). Instruktiv och regulativ diskurs har i föreliggande studie blivit användbara begrepp när moment i studiens förskolor skulle analyseras. Momenten har analyserats utifrån huruvida innehållet främst bygger på instruktiv eller regulativ diskurs eller/och om pedagogerna i momentet antar en dominerande instruktiv eller regulativ diskurs i relation till möjligheter för barns inflytande.

Den instruktiva och den regulativa diskursen är, enligt Bernstein, starkt knutna till makt och kontroll i förskolan. Bernstein (1971) betonar att de båda är sammanflätade och svåra att behandla var för sig, dessutom är det alltid den regulativa diskursen som dominerar över den instruktiva. De båda diskurserna finns därmed närvarande samtidigt men med inbördes olika styrka i förskolans moment. I de analyserade momenten av formellt inflytande har instruktiv diskurs kopplats till pedagogers fokus på inflytande som ett innehåll, där innehållet fokuseras. Regulativ diskurs har knutits till pedagogers agerande för att styra barns utförande i situationer av formellt inflytande. I båda fallen handlar det också om att moment av formellt inflytande i olika omfattning har utformats i enlighet med värden som i olika grad fokuserar instruktiv respektive regulativ diskurs. Exempelvis att momenten syftar till att ge barn valmöjligheter, ett innehåll (fokus på instruktiv diskurs) och att samtidigt bringa ordning, kontrollera utförandet (fokus på regulativ diskurs).

Den instruktiva diskursen framträder tämligen klart i en verksamhet (Daniels, 2006). Den innehåller de kompetenser i förhållande till kunskap och kognition som fodras i en verksamhet och hur dessa används och är relaterade till varandra (Daniels, 2006; Morais, 2002). Bernstein (1990) förknippar instruktiv diskurs med individens medvetande (*consciousness*) och till specialiserade kompetenser. Den instruktiva diskursen kan i förskolan knytas till planerade pedagogiska aktiviteter relaterade till kunskapsinnehåll, som samlingar och temaarbete, men även i situationer mellan enskilda barn och pedagoger då deras gemensamma fokus riktas mot ett kunskapsinnehåll.

Den regulativa diskursen har en mer diffus kropp, både till innehåll och förmedling av innehåll mellan en verksamhets medlemmar. Den regulativa diskursen speglar förhållandet *mellan* pedagog och barn i en verksamhet och

reglerar moral, värderingar, uppförande och attityder (Daniels, 2006). Diskursen styr enligt Tsatsaroni, Ravanis, Falaga (2003) principer för social ordning, relationer och identitet. Bernstein (1990) förknippar regulativ diskurs med samvete (*conscience*).

Johansson (2016) hävdar att instruktiv och regulativ diskurs kan fungera olika på förskolans makro- och mikronivå. På makronivå kan urval och internalisering av kunskaper fokuseras men på mikronivå dominerar de sociala ordningsfrågorna. Forskning visar hur pedagogers intentioner på makronivå, det vill säga ambitioner och planering i enlighet med en läroplansdiskurs, knyts till instruktiv diskurs men på mikronivå, i iscensättandet, uppenbarar sig en konkurrerande regulativ diskurs (jfr Seland, 2009).

Om instruktiv och regulativ diskurs belyser pedagogers val och förhållningssätt belyser följande begrepp, *Igenkännings- och realiseringsregler*, de möjligheter barn har att förstå hur de ska agera i situationer av formellt inflytande.

Igenkännings- och realiseringsregler

Bernstein (1990) använder sig av begreppen igenkännings- och realiseringsregler (*recognition- and realisation rules*) för att visa vad som reglerar barnets möjligheter till agens i en kontext. I föreliggande studie relateras igenkänningsregler till barns förmåga att förstå både uttalade och underförstådda regler i verksamheten. Realiseringsreglerna relateras till barns förmåga att agera i enlighet med de erövrade igenkänningsreglerna. Sammantagna styr reglerna vad som är möjligt och inte i förhållande till specifika moment och situationer i förskolan. Igenkännings- och realiseringsregler har främst använts i analys av situationer där pedagoger instruerar och arrangerar moment för formellt inflytande, där barn utifrån det agerar. Begreppen har även använts i analys kring hur de moment som observerats innehåller tydliga eller otydliga igenkänningsregler genom sin utformning. Igenkännings- och realiseringsreglerna har i föreliggande studie setts som betydande för barns möjligheter till inflytande. Barns möjligheter till erövrande av reglerna, speciellt realiseringsreglerna, anses inverka på i vilken grad barn kan agera för att påverka och förändra en verksamhet (Bernstein, 1990).

Igenkännings- och realiseringsregler är kopplade till de principer som bestämmer en pedagogiks mening och hur detta kommer till uttryck i ett giltigt

sammanhang (Bernstein, 1990). Barnet behöver kunna skilja mellan kategorier och identifiera det specifika för att kunna agera i enlighet med det specifika.

Recognition rules create the means of distinguishing between and so recognizing the speciality that constitutes a context, and realization rules regulates the creation and production of specialized relationships internal to that context. (Bernstein, 2000, s.13)

Förvärvaren (i det här fallet barnet) behöver förstå det underliggande budskapet i kontexten. Igenkänningsreglerna är knutna till en kontexts klassifikation och avgör vilka specifika drag som avgränsar en kontext från en annan, ett *särskiljande* av kontexter (Hjelmér, 2012). Barnet i förskolan behöver således urskilja ”vad som passar ihop med vad, vilka innebörder som det är legitimt att sammanföra” (Bernstein, 1983, s. 192). Detta styr i sin tur barnets möjlighet att uppfatta ett moment utifrån hur pedagogerna har tänkt att det ska uppfattas. I en starkare klassificerad verksamhet framträder igenkänningsreglerna tydligare än i en svagt klassificerad, i och med att en stark klassifikation skapar uppsättningar av specialiserade igenkänningsregler inom varje ämne (Bernstein, 2000, s. 32). Genom minskad gränsdragning mellan innehåll, får det specifika och det som skiljer ut ett innehåll från ett annat, flytande gränser. Barnen får därmed svårare att både förstå och agera utifrån det som förväntas av dem. Det finns förväntningar, men de görs inte explicita.

Igenkänningsregler ingår i begreppspar med realiseringsregler. ”Realiseringsreglerna reglerar skapande och produktion av specialiserade förhållanden inom en kontext” (Bernstein, 1983, s. 180). Realiseringsreglerna är kopplade till den inramning som finns (Hjelmér, 2012) och påverkar en realisering av det möjliga i sammanhanget. Det är också i anslutning till realiseringsreglerna som möjligheter till förändring ligger. Om barnen förmår att identifiera underliggande regler och agera utifrån dem har de också möjlighet att initiera alternativa metoder. Barn kan med hjälp av att förstå vad som hör ihop med vad (*“..what goes with what..”*), (Bernstein, 2000, s. 27), initiera förändringar.

Att erövra igenkännings- och realiseringsregler ger barn ökad kontroll i moment och ett framgångsrikt agerande i förskolan. Vanligt är dock att barn kan identifiera igenkänningsreglerna i ett system men sakna förmåga att agera i enlighet med dem (Johansson, 2016).

Som avslutning på detta teorikapitel görs en problematisering av vald teori. Den bygger på vad som i tidigare användning av teorin bedömts som svaga

punkter och jag vill med innehållet nedan visa på de ställningstaganden som gjorts i föreliggande studie i relation till detta.

En problematisering av vald teori

All teoribildning innehåller svagheter. Som forskare gäller det att vara medveten om dessa för att kunna förhålla sig till dem. Bernstein har fått kritik för att hans forskning i låg grad utgår från empiriska studier (Sadovnik, 2001). Däremot har hans teorier prövats av ett antal andra forskare som samarbetat med Bernstein (ex. Janet Holland, Alan Sadovnik, Parlo Singh). Det är en detaljerad teori som kan verka styrande men Bernstein själv förordade att forskaren skulle göra den till sin egen och tillämpa den utifrån sin egen förståelse. Teorin var till för att utvecklas av andra. I föreliggande studie har detta angreppssätt använts. För egen del har ett noggrant studerande av Bernsteins teori varit avgörande för att kunna använda den på ett självständigt sätt och att anpassa teorin efter studien.

Bernsteins texter är svårtolkade och han har fått kritik för sitt sätt att formulera sig är svåråtkomlig och har fått kritik för sitt sätt att formulera sig (Sadovnik, 2001). Då teorin dessutom är komplex innebär att den teoretiska förståelsen kan komma att äventyras, vilket kan ses som en svaghet. Teorins komplexitet innebär att sammanhang där valda begrepp ingår behöver förstås i sin helhet innan begreppen kan appliceras i studier. Om man i stället vänder på detta kan arbete som läggs på att förstå teorin och användning av teorins teoretiska begrepp i sina sammanhang öka studiens tillförlitlighet. Det går inte att göra teorin till sin egen förrän grundlig kunskap om teorin har uppnåtts.

Bernsteins teori har kritiserats för att vara deterministisk (Schwartz, 2013). Samtidigt är deltagares möjligheter till förändring i verksamheter vitalt i Bernsteins teori (Andersson Varga, 2014), vilket jag anser visar på en vilja att identifiera positiva öppningar i stället för att fokusera negativa cementeringar. Bernstein vill genom sin teori visa var förändringsmöjligheterna ligger, vilka de svaga punkterna är där frirum kan skapas (om man kan nå förståelse för systemen) vilket kan leda till möjligheter till avbrott i etablerade strukturer (Andersson Varga, 2014). Föreliggande studie vill visa på strukturer för att initiera förändring och framförallt för att visa på bakomliggande orsaker som om de blir synliga kan leda till förändring.

Bernsteins teoribildning beskrivs som strukturalistisk (Schwartz, 2013). Det innebär en fara för att människorna tillmäts mindre betydelse än strukturerna. Det kan naturligtvis finnas en fara i att människorna i denna studie faller bort

till förmån för att visa på strukturer men det rimmar i så fall illa med den valda etnografiska metoden. Den etnografiska metoden anser jag uppväger en strukturalistisk teori genom att människor och deras ageranden studeras under en lång tid av en deltagande observatör. Med en etnografisk metod är en kontextuell förankring vital och kan inte uppnås enbart genom studier på strukturell nivå. Det är sammanhangen mellan deltagarna och strukturerna som blir viktiga.

Mycket av Bernsteins teoribildning utgår från makt- och kontrollbegrepp där dominerande klassers ideologi har tolkningsföreträde inom utbildningssystemet. Utbildningsinstitutioner reproducerar främst medelklassens livsstil och uppfattningar, språkbruk med mera. Jag exkluderar begreppet klass i min studie. Detta kan ses som en svag punkt då mycket av Bernsteins idéer bygger på klassbegreppet. Jag lutar mig därför mot Bernsteins senare period av hans teoribildning där han inte lyfter klassbegreppet lika frekvent.

KAPITEL 4 Metodologi

En etnografisk ansats

Föreliggande studie baseras på en etnografisk ansats. Etnografien strävar dels efter att visa en sammantagen, komplex bild av det studerade genom förståelse för det studerade och de meningar som deltagarna ger uttryck för (Hammersley, 2006). Denna studie utgår från ett antagande att människor i sin specifika kontext agerar utifrån de förutsättningar kontexten ger. Kontexten ses i ett brett perspektiv där text (intentioner), organisation (villkor) och praktik (iscensättande) bildar en helhet (Bernstein, 2000). Denna tredelning motsvarar i mångt och mycket det Dovemark (2004) beskrivit som offentlig nivå, pragmatisk nivå och kulturell nivå. Föreliggande studies perspektiv har inneburit att barns inflytande har undersökts inom de olika nivåerna för att ge en bred och sammantagen bild av vad som styr hur inflytande iscensätts. Dovemark (2008) menar att en etnografisk ansats möjliggör både förståelse och jämförelser inom de skilda nivåerna.

Föreliggande studie består både av fältstudier och policystudier. I fältstudierna (kulturell och pragmatisk nivå) har observationerna utgjort huvudproduktionen av data som fokuserat på iscensättande av inflytande. Fältsamtal och intervjuer har fungerat som komplement där pedagogernas röster har kunnat få större utrymme, vilket bidragit till en bredare bild av de strukturer, villkor, pedagoger är satta att arbeta under. Policystudierna har slutligen bidragit till att komma åt nivån (offentlig nivå), med dess intentioner, som sätter de yttersta gränserna för vardagslivets möjligheter och begränsningar och som i denna studie setts som en utgångspunkt för hur inflytande kan tolkas och realiseras i förskolan.

Forskningsförloppet styrdes dels av forskningsfrågorna men även av den valda teorin och delar av den tidigare forskning jag tagit del av, vilket kan ses som exempel på den reflexivitet som är ett betydande element i etnografisk forskning (Willis & Trondman, 2002) och även de etnografiska ”loopar” som gjorts där jag reflekterat både bakåt och framåt och ur olika synvinklar på mitt datamaterial för att låta nya frågor få styra forskningen vidare. Det kan även beskrivas som abduktiv metod (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 56), där en

systematisk alternering mellan teori och empiri sker. Denna metod innebär att forskaren pendlar mellan att överraskas av empirin och att låta teori bidra med djupare förståelse. En teoretisk modell av Bernstein, som gav en översikt av de strukturer som påverkar pedagogisk verksamhet, användes som grund för hela studien och avhandlingens struktur. Modellen ger en vertikal bild av makro- och mikronivåer men även horisontella strukturer fungerar parallellt på de olika nivåerna. Valet av etnografisk ansats menar jag överensstämmer väl med vald teori. Bernstein vill med sin teori visa på både öppna och underliggande strukturer i en verksamhet och hur de sammantaget ger en bild av verksamhetens villkor och möjligheter i relation till ett innehåll. I studerandet av detta behövs en närhet till fältet för att komma åt delar som annars inte framträder tydligt. Dessutom behövs långvarig närvaro för att ge underlag där mönster över tid kan framträda som visar på upprepade strukturer, rutiner, ritualer med mera. Etnografi bygger på systematiska observationer där skilda delar kan fokuseras vid olika tidpunkter i fältarbetet. Hammersley (2006) pekar på vikten av att i etnografiska studier eftersträva att iakttä och presentera helhetsbilder av det studerade. I analysen av resultatet har hänsyn tagits till studien som helhet och hur intentioner med, villkor för och iscensättande av inflytande är tre delar som påverkar varandra.

Urval och tillträde

Två förskoleavdelningar, Demeter och Helios, har ingått i studien. Urvalskriteriet var inledningsvis förskoleavdelningar där de flesta av barnen var tre till fem år. Det byggde på ett antagande att barns inflytande tar sig skilda uttryck utifrån barns ålder. Forskningsintresset låg kring uttryck för inflytande bland de äldre barnen i förskolan. Geografiskt avgränsades urvalet för den första förskolan av bekvämlighetsskäl (rimlig resväg) till en västsvensk stad som motsvarade det kravet. Förskolechefer i ett flertal stadsdelar i staden kontaktades och vissa förskolor kontaktades även direkt. Det tog dock ett bra tag innan jag slutligen fick positivt besked från Demeters förskola. Ett inledande fältarbete startades på förskolan under två månaders tid innan kontakt med en andra förskola etablerades.

Förskola nummer två, Helios förskola, valdes utifrån att de hade ett arbetssätt där inflytande betonades, något som jag sedan tidigare hade kännedom om. Utgångspunkten för urvalet var att pedagogers arbetssätt under det inledande fältarbetet på Demeters förskola framställt som en faktor som

kunde påverka barns inflytande. I och med detta togs ett beslut kring att ha med ytterligare en förskola med i viss mån skilt arbetssätt.

Främst är det pedagoger och deras agerande som varit i fokus i studien. Jag har låtit pedagogerna bli synliga som personer men barnen beskrivs i mindre grad på individplan. Även enskilda barns ageranden har i studien setts som representation för barns ageranden utan att låta dem bli knutna till ett specifikt barn. Att ha fokus främst på pedagogerna var ett ställningstagande som togs inledningsvis i studien. Att i låg grad porträttera enskilda barn föll sig naturligt i framskrivandet av studien, vilket inneburit att deras identitet i hög grad har blivit skyddad.

Begreppet pedagog har genomgående använts i studien som samlingsnamn för pedagogisk personal i förskolan. Detta ställningstagande har gjorts för att få ett enhetligt begrepp på de som arbetade på förskoleavdelningarna. Dels för att underlätta textmässigt men även för att deltagarnas identitet skulle kunna skyddas. Då det finns tre yrkesgrupper: förskollärare, barnskötare (gymnasial utbildning) och utbildade barnskötare blir det utpekande att använda sig av dessa. Begreppet pedagog är etablerat i förskolan som ett samlingsnamn på samtliga pedagogiskt verksamma på avdelningarna och det var den viktigaste anledningen till att begreppet valdes. Dessutom har ett ställningstagande gjorts att inte fokusera på om utbildning påverkar arbete med inflytande eller ej. Därför ses de skilda yrkestillhörigheterna i föreliggande studie som en helhet. Arbetslag är även ett vedertaget begrepp i förskolan som tillika används i studien.

Namnen Demeter och Helios är fingerade namn på två specifika förskoleavdelningar. I texten benämns de dock som Demeter och Helios förskolor, ex ”På Demeters förskola...”, vilket avser den specifika avdelningarna, inte hela förskolan. Ibland används Demeter och Helios utan efterföljande substantiv, exempelvis ”Barnen på Helios hade...”, också i denna form är det avdelningen som avses.

Att välja två förskolor i stället för att koncentrera sig på en är i en etnografisk studie ett avvägande mellan bredd och djup (Hammersley & Atkinson, 2007). Det ger en bredare bild av barns inflytande men innebär samtidigt mindre tid för fältarbete på respektive förskola. De skilda arbetssätten på förskolorna har inte primärt utgjort underlag för jämförelse mellan yttringar av barns inflytande utan förhoppningen var att de sammantaget skulle bidra till en bredare förståelse för barns inflytande. En etnografisk studie kan ses som en fallstudie

(Dovemark, 2004) och i denna studie är barns inflytande fallet som övergripande studeras i sin kontext snarare än de båda förskolorna i sig.

På Demeters förskola hade jag inledningsvis kontakt med pedagogen Maja som också i början fungerade som "Gate-keeper" (Hammersley & Atkinsson, 2007). "Gate-keeper" kan ha en position som bidrar till att access lättare fås eller, som i fallet i föreliggande studie, en person som fungerar som kontaktperson mellan forskare och fält. I början var det Maja som kontaktades inför besöken. Så småningom gjordes arrangemangen av besöken även med de andra pedagogerna i arbetslaget. På Helios förskola var det förskolechefen (efter att jag mailat henne för att få tillträde) som först kontaktade mig och ordnade tillträde till förskolan. I fältarbetet på Helios har ett genomgående fokus legat på en gruppering av de äldsta barnen på avdelningen. Barnen på avdelningen delades under förmiddagarna in i två åldersgrupperingar där två pedagoger i varje grupp var ansvariga för respektive gruppverksamhet. Julia och Tanja var de pedagoger som ansvarade för gruppen med de äldre barnen och det föll sig naturligt att jag inför varje nytt besök kontaktade någon av dem.

På båda förskolorna gjordes ett besök före fältarbetet påbörjades. Vid dessa tillfällen både gav och fick jag information som kunde vara viktigt inför min närvaro på dessa förskolor. Jag kunde beskriva hur observatörsrollen var tänkt och gemensamt kunde vi diskutera vissa frågor, exempelvis hur våra inbördes roller under fältarbetet skulle utformas. Pedagogerna på Helios förskola tog efter det inledande besöket omgående kontakt och ville ha ytterligare en träff. De ville ge en bakgrund till sitt nuvarande arbetssätt som delvis hade utformats efter specifika barns behov. Hammersley och Atkinson (2007) beskriver hur relationer måste byggas upp i början av ett fältarbete. Kontakter tas och förhandlingar sker men hur även ett identitetsbyggande börjar för forskare och deltagare i förhållande till varandra. Som etnografisk forskare gör tiden för närvaron att en relation måste skapas och vidmakthållas under hela fältstudieperioden. De inledande besöken blev en del i detta arbete.

Studiens två förskolor

Demeters förskola

Demeters förskola utgjordes av sex avdelningar. Demeters förskola ligger strax utanför en mellanstor stad. Det är ett område med mestadels villor närmast förskolan men även hyreshus, lite längre bort. Förskolan ligger på

promenadavstånd från en skola och har nära till natur. De sex avdelningarna är uppdelade på två hus med tre avdelningar i varje, en avdelning för de yngsta barnen och två avdelningar för de äldre. Det fanns en hög representation av förskollärare på förskolan. Jag uppfattade området som en populär plats att bo på med bra förhållanden för de boende.

Avdelningen bestod av två större rum, benämnt matrummet och lekrummet. I anslutning till matrummet låg ett mindre rum, benämnt ”puffrummet”. Jämte puffrummet återfanns ett målarrum. Bakom en vägg utan dörr i lekrummet fanns ett utrymme som benämndes som ”hemvrån”. Dessutom fanns ett mindre förråd med ett litet utrymme utanför med pedagogernas ”avdelningsdator” vid en bänk. Avdelningen hade en hall, ett tvätttrum med tvättställ för barnen, skötbord och toaletter.

Arbetslag och barngrupp

När fältarbetet inleddes på förskolan arbetade tre pedagoger där: *Maja*, *Marina* och *Selma* (sammanlagt 2,75 tjänster). Efter tre månader fick Maja en annan tjänst och *Maud* började. Efter ytterligare någon månad började *Heidi*. När ytterligare tre månader hade förflutit gick Selma på föräldraledighet och hennes tjänst täcktes tillfälligt upp av en pensionerad pedagog. Ytterligare en pedagog trädde i tjänst i augusti. När fältarbetet befann sig i sitt slutskede (november 2015) var Maud på väg att sluta sin tjänst på förskolan.

Barnen på avdelningen var mellan 2½ och 5 år gamla. Barngruppens antal varierade under tiden för fältarbetet från 19 till 21 barn. Barngruppen dominerades av flickor och innehöll ett påfallande stort antal 15-timmarsplaceringar²⁸. Efter sommaren slutade cirka fem barn och barn överinskolades från småbarnsavdelningar. Dessutom var det två barn som inskolades under året som kom från andra förskolor.

Avdelningens dagsrutin

Avdelningarna hjälptes åt vid öppning och stängning. Demeter och den andra avdelningen med tre- till femåriga barn i huset hade gemensam frukost, alltid på den närliggande avdelningen. Efter frukosten (strax efter klockan 8) delade de upp sig igen på respektive avdelning. Barnen gick allteftersom de kom över på avdelningen ut i fri lek fram till cirka 9.15. Därefter var det tid för samling.

²⁸ 15-timmarsplaceringar utgörs av barn vars föräldrar är arbetslösa eller föräldralediga. Dessa barn är garanterade 15 timmars avgiftsfri förskola i veckan. På Demeters förskola var dessa 15 timmar fördelade kl. 8.30-13.30 tisdag-torsdag.

Under förmiddagarna tog pedagogerna även fikaraster. Det innebar att stunden fram till samling, cirka 9.30 och likaså över samlingen var det reducerad pedagogstyrka. Oftast var det två pedagoger under denna stund men de kunde också vara ensamma kortare stunder. Pedagogerna var oftast engagerade med att dels hjälpa barnen i deras aktiviteter men även att cirkulera runt och övervaka samt att reda upp konflikter barn emellan. I början av fältarbetet var samtliga barn med på samlingen. I slutet delades barnen i två samlingsgrupper. Samlingarna hade vissa återkommande delar. Annars kunde samlingarna ha ett mer fast innehåll vissa dagar, med temasamling och språksamling medan det andra dagar mer spontant planerades av ansvarig pedagog för samlingen. Barnen var sedan ute på en gård med de tre avdelningar som hörde till huset. En dag i veckan gick gruppen till en närliggande skog. Vid 11.30 var det lunch följt av sovvila för de yngsta och läsvila för de äldre. Efter vilan var det dags för fri lek inomhus eller utomhus beroende på årstid och väder. Någon gång kunde det även vara pedagogstyrda aktiviteter på eftermiddagarna.

Inledningsvis hade pedagogerna planering en gång i veckan. Förutom gemensam planering ingick även enskild planering. En gång i månaden hade alla på förskolan dessutom arbetsplatsträff.

Helios förskola

På Helios förskola fanns det två avdelningar, en för de yngre barnen och en för de äldre. Fältarbetet utfördes på de äldre barnens avdelning. Förskolan är en i en mindre, lantligt belägen ort. Där finns en blandning av villor och hyreshus men mestadels villor. Förskolan ligger dock i ett område med hyresrättslägenheter och är inhyst i bottenplanet på ett av dessa hus. Liksom på Demeters förskola fanns här en hög representation av förskollärare på förskolan. Även här uppfattades området som attraktivt för boende.

Avdelningen bestod av ett stort rum, benämnt köket, med pentrydel och bord. Här fanns dessutom ett garderobsliknande rum som växlade inredning ett par gånger medan fältarbetet pågick. I närheten låg ett rum till, kallat ”lilla rummet”. I anslutning till avdelningen fanns en hall och två toaletter. Mitt emellan de båda avdelningarna på förskolan låg den så kallade ateljén, ett stort rum med fönster på båda långsidor och en längre diskbänksdel med förvaring längs med ena långsidan. Ateljén delades med den andra avdelningen men huvudsakligen användes den av Helios.

Arbetslag och barngrupp

Under tiden för fältarbetet var det inledningsvis fem pedagoger på avdelningen: *Disa, Helga, Julia, Laila* och *Tanja* (sammanlagt 4,30 tjänster, vilket inkluderade extra resurser för några barn i gruppen). Jag följde mestadels *Tanja* och *Julia* som ansvarade för de äldre barnen i gruppen. Så fort denna gruppindelning gjordes på dagarna följdes den utvalda gruppen. Vid enstaka tillfällen följde jag den andra gruppen.

Barnen på avdelningen var mellan 2½ och 5 år gamla. När fältarbetet startade var det cirka 25 barn i gruppen. Efter sommaruppehållet minskade barngruppen till cirka 16 barn, *Disa* gick på föräldraledighet och *Laila* började studera.

Avdelningens dagsrutin

Frukost äts mest på avdelningen men det fanns även bord i ateljén. Efter frukost hade barnen en kortare stund när de självorganiserade sig i lek men därefter delades barnen in i sina två grupper (efter ålder) där två pedagoger ansvarade för varsin grupp. Den uppdelningen av barn och pedagoger varade under ett läsår. Barnen delades dessutom rumsligt, där en grupp var placerad på avdelningen medan den andra var i ateljén. Gruppernas placering alternerades mellan olika dagar. En dag i veckan gick grupperna till skogen. Det pågick även inskolning av barn på avdelningen till förskoleklasser medan fältarbetet pågick. De äldsta barnen gick då iväg till skolan som låg på gångavstånd.

Under tiden för lek inomhus på förmiddagarna var det både fri lek, där barnen valde var de ville vara, och samlingar samt pedagogstyrda aktiviteter. Samlingarna fungerade oftast som introduktion till aktiviteter som sedan skulle utföras, vilka för det mesta var kopplade till ett pågående tema. Barnen var ute i stort sett varje förmiddag. Därpå följde lunch och läsvila där barnen delades i mindre grupper. På eftermiddagen var det åter val av aktivitet i fri lek men även pedagogstyrda aktiviteter förekom. De två avdelningarna hade ett nära samarbete dagligen och i slutet av fältarbetet hade de även gruppindelningar som gick över avdelningsgränserna. De hade mestadels planeringar i sina pedagogpar, vilket skedde en gång per vecka. En gång i månaden hade alla på förskolan arbetsplatsträff.

Produktion av data - inledning

Studien inleddes med etnografiskt fältarbete på de två förskolorna där främst iscensättande av barns inflytande fokuserades. I samband med detta väcktes intresse kring vad som påverkade hur inflytande iscensattes och villkor för inflytande kom utifrån det att bli ett kompletterande fokus. Företrädesvis var det institutionella villkor och verksamhetens organisation som observerades. I samband med att verksamhetens villkor kom i fokus blev även de styrdokument som gav en politisk och normativ bild av barns inflytande intressanta. I studier av dessa kom frågor kring bakomliggande intentioner med barns inflytande varpå policydokument på transnationell och nationell nivå och där specifikt texter kring inflytande söktes. Genom documentsökningen fick studien även en policyetnografisk inriktning. Policyetnografi används främst när det är förändringar kopplade till reformer som undersöks (Eriksson, 2009). Då denna studie inte specifikt studerar reformer har jag valt att benämna de delar som omfattar policystudier som inriktning mot policyetnografi. Policyetnografi benämns även som en väg att studera underliggande policyintentioner och dess påverkan på praktiken (Eriksson, 2009).

Översikt av dataproduktionen:

Tabell 3: Fältarbetets början och slut samt redovisning av antal besök, timmar på fältet och intervjuer samt fältsamtal som gjorts i anslutning till fältarbetet.

	Inlett fältarbete	Avslutat fältarbete	Antal besök	Antal timmar på fältet	Antal intervjuer	Fältsamtal
Demeters förskola	November 2014	November 2015	41	94	3	Återkommande under fält arbetet
Helios förskola	Mars 2015	Februari 2016	34	63	2	Återkommande under fält arbetet

Tabell 4: Insamling av policydokument

Policystudier	Inleddes efter fältstudierna. Ej bokförd tid för detta arbete. Sökning av dokument, kategorisering och strukturering av dem i datorn.
---------------	---

Dataproduktion fältarbete

Dataproduktion i form av fältarbete har skett tämligen kontinuerligt, förutom uppehåll vid jul och sommarsesemester. Över sommaren kunde det gå uppemot två månader mellan sista besöket före sommaren och första besöket efter sommaren, annars har det gått högst två veckor mellan dem. Besökens längd har varierat mellan en till sex timmar men där besök över två timmar varit mindre vanliga, mycket beroende på att observation av utevistelse har undvikits då de andra avdelningarnas barn också har varit ute på förskolegården. Det finns olika sätt att förhålla sig till den del som spenderas på fältet. Mitt arbetssätt kan närmast beskrivas som: *selective intermittent time mode* (Jeffrey & Troman, 2004, s. 540), där forskaren går in och ut på fältet under en längre tid och där tiden emellan innebär att nya perspektiv bearbetas och används vid kommande tillfälle. Det som studeras ses som en process som på olika sätt genom fysisk närvaro behöver följas.

Huvuddelen av besöken har legat på förmiddagar. Planeringen av besöken har gjorts från gång till gång i slutet av varje besök. På Demeters förskola hade de färre barn på måndagar och fredagar på grund av att 15-timmarsplaceringarna då inte var på förskolan. Utifrån pedagogernas önskemål har jag inte besökt förskolan under dessa dagar mer än vid ett fåtal tillfällen.

Dataproduktion policystudier

Sökningen av policydokument har varit ett gediget och tidskrävande arbete. Det har även varit mycket spännande och intressant att följa policyskrivningar på deras väg genom skilda fält. Utgångspunkten för sökandet har legat på hur barns inflytande framträder i skilda policydokument. Vilken bild av inflytande ges? Mestadels har Google använts som sökmotor där sökord som *participation, competence, democracy, children's rights, responsibility, children's agency* har använts. I vissa fall har Libris utgjort sökverktyg. Sökningarna av svenska uttryck har utgått från sökord som *inflytande, kompetens, demokratiarbete* och *rättigheter*. Mycket av sökarbetet har byggts på så kallad *kedjesökning* (Rienecker, Stray Sörensen & Hedelund, 2014) där det i dokument refereras till andra dokument. Detta har gett upphov till nya sökningar av dokument i vilka nya referenser funnits.

Sökningsförfarandet har haft vissa strukturer där exempelvis vikt har lagts vid att söka både på transnationell och nationell nivå för att följa upp söktrådar inom båda dessa fält. Förutom en utgångspunkt i specifika sökord har diskurser som sätter in inflytande i ett sammanhang, som kompetens, demokrati och rättigheter setts som bredare sökenheter. Upprinnelser till uttryck har sökts dels i skilda tider och dels på skilda nivåer där både transnationell, regerings, styrdokuments och kommunal och lokal nivå återfinns för att få en bred bild av hur barns inflytande uttrycks. De sammanhang som dokumenten har producerats i har också varit intressanta. Sökningen har också utgått från producenter av policyskrivningar främst OECD, EU, utbildningsdepartementet och Skolverket.

Fältarbetet

Observationer

Till största delen har daglig verksamhet inomhus observerats, exempelvis fri lek och pedagogledda moment. Vid några tillfällen har jag varit med ute på förskolegården. Vid dessa tillfällen har övergripande, i stället för detaljerade, observationer gjorts i och med att det funnits barn med från andra avdelningar. Vid andra tillfällen har jag följt med till skogen på respektive förskola. Jag har närvarat vid ett antal planeringstillfällen på båda förskolorna och ett föräldramöte på vardera förskolan. På Helios förskola var jag dessutom närvarande på en arbetsplatsträff.

Jag har suttit och fört fältanteckningar nära barn och pedagogers aktiviteter men ändå på ett visst avstånd. Det innebär placeringar som ger överblick men inte stör deltagarnas aktivitet. Ett ställningstagande har tagits i att inte följa efter barn och pedagoger när de flyttade sig mellan rummen i en pågående observation. I stället har anteckningar i de fallen förts utifrån det som kunnat höras och ses på håll, detta för att deltagarna inte ska få en upplevelse av att känna sig "fysiskt förföljda". En diskret position har medfört möjlighet till hänsynstagande för deltagarnas egen aktivitet och för att deltagarna i hög grad ska kunna koppla av och agera naturligt.

Att befinna sig en längre tid ute på fältet är ett sätt att komma nära den verksamhet som man studerar. Jeffrey och Troman (2004) framhåller att det egentligen bara är doktorander som har tid att fullt ut göra en etnografisk studie då tiden som spenderas på fältet är så pass omfattande. Däremot utgör tiden på fältet en viktig del i en etnografisk studie. De observationer som görs bör enligt

Delamont (2008) ses som en process: ”The longer you observe for the more your understanding should grow and develop” (Delamont 2008, s. 44). Förståelse för det observerade objektet läggs till och byggs ut i paritet med den tid som fältet observeras. Beach (2010) beskriver hur närhet till det observerade samt kvalitet på kontakten med det observerade är en förutsättning för god etnografi. Då fältarbetet pågått under längre tid har jag kommit allt närmare den studerade verksamheten. Min tidigare erfarenhet som förskollärare gav mig en viss *allmän* förståelse till det studerade fältet och på det viset en närhet till fältet. Däremot behövdes närhet, genom längre tid på fältet, för att nå *specifik* förståelse för den kultur som studerats. I relation till vald teori har den långa tiden på fältet inneburit att även de underliggande strukturer som Bernstein (2000) menar påverkar deltagarnas agens i verksamhet blivit möjliga att upptäcka.

Reflexivitet i observatörsrollen

Cohen, Manion och Morrison (2011) belyser vikten av att förstå sin egen roll och påverkan gentemot det fält som undersöks. För att kunna få en stabil forskarroll så måste denna reflekteras ur olika synvinklar. Inledningsvis kände jag mig obekvämt i min observatörsroll. Det svåraste var att hålla lagom distans. Min bakgrund som förskollärare medförde att jag i början av fältarbetet ofta ryckte in i det dagliga arbetet eller gav för stor respons när barn tog kontakt. Detta blev ohållbart då mitt fokus på observationerna minskade och det var svårt att hitta tillbaka in i observatörsrollen igen mellan uttryckningarna. Succesivt förändrades rollen, när jag i högre grad började arbeta på att distansera mig och få en ökad forskarprofessionalitet. Den nya, tydligare observatörsrollen medverkade till att både pedagoger och barn bättre kunde förstå vad de kunde förvänta sig av mig.

Min bakgrund som förskollärare anser jag har gett mig närhet i form av igenkännande men också krävt ett aktivt distanstagande. Specifikt i analysen blev svårigheten att distansera sig till både sin forna yrkesroll och den nyligen avslutade observatörsrollen. Distansering är ett återkommande dilemma inom etnografen. Delamont (2008) påpekar svårigheten med att studera en kultur som man själv är en del av. Däremot menar Delamont att i studier av en annan verksamhet än den egna sker en viss distansering även om det handlar om samma yrke.

Fältanteckningar

De fältanteckningar som förts har haft olika dimensioner, exempelvis upplevelser, känslor, miljöbeskrivningar, nedteckning av dokumentationer med mera. Mestadels har fältanteckningarna bestått av observationssekvenser nedtecknade i form av löpande anteckningar. Walford (2009b) nämner korta anteckningar som kanske tas som stöd och som tämligen omgående behöver renskrivas, vidare anteckningar som mer ordagrant återges. Båda dessa förfaringssätt har använts men mest det sistnämnda. Renskrivning på dator har i de flesta fall gjorts samma dag. Walford (2009b) menar att oavsett hur noggrant observationer antecknas så behöver de bearbetning både via renskrivning och via reflektion. Bearbetningen fungerade således både som ett avslut av ett besök men också som förberedelse inför nästa.

Det finns olika sätt att strukturera fältanteckningar där vissa forskare använder olika anteckningsblock för olika dimensioner i observationerna (ex Delamont, 2008) eller där anteckningsblockens sidor avdelas i förhållande till innehåll. Eriksson (2009) gjorde exempelvis detta i form av en ”logg” där beskrivning, inledande analys och utvidgad analys avdelades. Mina egna fältanteckningar har vid varje tillfälle samlats i ett dokument där datum och tidsspannet för tillfället alltid har antecknats för hand. Vid varje tillfälle har noteringarna utgjort olika delar där till exempel ändringar i miljön, pedagogernas dokumentationer av verksamheten har noterats som stycken sida vid sida med nedskrivna observationer, samtal med pedagoger och mina egna reflektioner. Jag har försökt att få in så mycket som möjligt för att få ett brett underlag, exempelvis konversationer mellan pedagoger rörande verksamheten, pedagogers bemötande av barn, barns lekar, miljö och materialanvändning med mera. Så småningom kom observationerna att fokusera mer på specifika uttryck som kunde kopplas till inflytande, exempelvis barns initiativtagande, tillvaratagande av barns visade intresse, möjligheter för barn att få uttrycka sig jämte valmöjligheter och barns deltagande i beslut. Även om alla delar har samlats i ett dokument för varje besökstillfälle så har jag utifrån Walfords (2009b) beskrivning, separerat rena observationsutdrag, egna reflektioner i stunden och reflektioner i samband med renskrivning. Observationsutdragen har fått störst plats men överst i respektive dokument har noteringar kring pedagogers dokumentationer placerats. Anledningen till detta var att jag brukade komma till förskolan i slutet av barnens frukost och startade, i väntan på att barnen skulle komma över från grannavdelningen, med att nedteckna

innehåll nyligen uppsatta dokumentationer²⁹. Reflektioner har satts inom parentes i anslutning till aktuell observation och egna sammanfattande reflektioner har lagts i kursiverad stil i slutet av varje dokumenterat besökstillfälle. Oftast har jag avslutat med några frågeställningar eller områden som jag ämnade studera närmare vid nästkommande tillfälle.

I fältanteckningarna noterades många detaljer som, exempelvis pedagogers tonfall och om barn agerade annorlunda än som tidigare observerats. Delamont (2008) betonar vikten av systematik och noggrannhet vid observationsförfarandet, där även noterandet av detaljer framförs som viktiga. De har fungerat som stöd för minnet när renskrivning och reflektion gjorts. Jag visste inte då om de var betydelsefulla i sammanhanget. Vissa av detaljerna fick inte, som Delamont (2008) påpekar, mening förrän efter en tids fältarbete, när bilden av verksamheten blivit mer fördjupad.

Den organisation av fältanteckningar som slutligen gjordes har varit värdefull i analysarbetet. Fältanteckningarna organiserades dels digitalt, på min dator och även analogt, som utskrivna dokument i en pärm. Vid vissa tillfällen har en större överblick kunnat tas med hjälp av de analoga dokumenten organiserade i pärmen medan de digitala dokumenten har kommit att bli mer användbara i mer detaljerade sökningar. De nedskrivna och de utskrivna anteckningarna har förvarats utom åtkomst för obehöriga. De digitala dokumenten har sparats på en universitetsserver bakom lösenord. Ingen data har sparats på persondator. Ljudfilerna av intervjuerna har även de sparats på universitetsserver bakom lösenord.

Intervjuer

Fem intervjuer gjordes som komplement till observationer och fältsamtal. Innehållet i intervjuerna har i föreliggandet studie fått stor plats i resultatet. Detta är inte det gängse förfaringssättet i ett etnografiskt arbete, där det främst är fältanteckningar (med utgångspunkt i observationer) som brukar dominera. Intervjuerna har ansetts bidra med det Forsey (2008) benämner ”kulturell förståelse”, det vill säga förståelse för den kultur som studerats. Förutom detta har intervjuerna bidragit med att ge en bild av den pragmatiska nivån i studien som utgörs av de förhållanden och villkor som pedagoger har att utgå från i sitt iscensättande av inflytande. Pedagogernas egna röster och beskrivningar har genom intervjuerna fått träda fram och visat hur pedagoger resonerar kring de

²⁹ Med jämna mellanrum sattes dokumentationer upp, oftast i hallen. De bestod både av fotografier och text. De illustrerade exempelvis moment i pågående teman.

ageranden de gör. En tredje aspekt är att intervjuerna har fungerat som utveckling av de fältanteckningar som använts i resultatet. Den teoretiska ramen har troligtvis bidragit till att innehållet i intervjuerna fått stor plats samt det fokus på pedagogerna som intagits i studien. Sett i sken av teorin ger intervjuerna jämte fältanteckningarna en bild både av deltagarnas ageranden men även av de strukturer de är satta att arbeta under.

Urvalet av intervjupersoner, tre på Demeters förskola och två på Helios förskola, gjordes främst utifrån i vilken grad de medverkat i studien. De är alla utbildade förskollärare, vilket motsvarar förhållandet att flertalet av de medverkande i studien varit utbildade förskollärare. De utgör därmed en representativ grupp för studiens medlemmar (Forsey, 2008).

De intervjuer som ingår i materialet är alla, utom en, gjorda i samband med mitt utträde från fältet på respektive förskola. Intervjun med Maja gjordes dock i samband med att hon avslutade sin tjänst på Demeters förskola. Det var nio månader mellan den första (intervjun med Maja, februari 2015) och de två andra intervjuerna på Demeter (intervjuerna med Marina och Maud, november 2015) och ytterligare fem månader till intervjuerna utfördes på Helios förskola (intervjuerna med Julia och Tanja, januari 2016).

De intervjuguider som användes (se bilaga nr. 2) utgick från några fasta frågeställningar som utvecklades under samtalsens gång genom följdfrågor som kunde utveckla pedagogernas svar. Frågeställningarna som användes i intervjun med Maja skiljer sig något från intervjuerna med Maud och Marina. På samma sätt skiljer sig frågeställningarna som ställdes till Tanja och Julia från de övrigas vilket innebär att det blev tre skilda intervjuguider med delvis divergerande innehåll. Detta beroende på att studiens fokus ändrades under fältarbetets gång och gav upphov till nya frågeställningar.

De delar som var gemensamma i intervjuerna var 1) en inledande del kring bakgrundsfrågor, som utbildningsår och antal år i yrket, 2) frågor kring hur inflytande hade diskuterats i arbetslagen och exempel på vad pedagogerna såg som uttryck för barns inflytande i sina verksamheter. Skillnaderna i frågeställningarna utgjordes av en betoning av frågor kring omröstningar på Demeters förskola och en betoning av frågor kring valmöjligheter på Helios förskola. Detta beroende på att dessa delar i olika hög grad framträdde på de båda förskolorna. I intervjuerna med Tanja och Julia var det dessutom en längre intervjuguide som användes, där exempelvis frågor om barns egna initiativtagande och pedagogers förhållningssätt i relation till inflytande gavs utrymme.

4.METODOLOGI

Utifrån deltagarnas erfarenheter i yrket och deras tid på den aktuella förskolan kom olika innehåll att prägla intervjuerna. Förutom allmänna frågor kring inflytande fanns ett intresse av att fånga jämförande perspektiv. Exempelvis jämförelser av deltagarnas erfarenheter av arbete med barns inflytande på förskolor där de tidigare tjänstgjort och även jämförelser ur ett tidsperspektiv, där barns inflytande i nutid jämfördes med inflytande för 10-20 år sedan. Dessutom ställde jag frågor utifrån specifika observationer. Det blev dels ett sätt att relatera samtalen till konkreta exempel för att få igång resonemang allmänt men även ett sätt att få en mer utvecklad bild av specifika situationer.

Intervjuerna varade mellan 45 minuter och 1½ timma och ljudupptagning togs med diktafon. Den första intervjun, med Maja, var den som varade längst. Det berodde på att jag önskade få en kulturell bakgrund av Demeters förskola och kunde då inledningsvis ställa frågor om avdelningsarbetet som låg lite utanför mitt fokus på barns inflytande, exempelvis hur länge arbetslaget hade arbetat tillsammans, hur avdelningen samverkade med de övriga avdelningarna på förskolan och motiv till hur dagen var strukturerad. På Helios förskola hade jag sedan tidigare lite kännedom om förskolans arbetsförhållanden, vilket innebar att detta inte i lika hög grad behövde tas upp. Intervjuerna med Maud och Marina var kortare än de med Tanja och Julia. Detta kunde bero på att intervjuguiden som användes vid Tanja och Julias intervjuer var mer utvecklad. Julia och Tanja var även mer utförliga i sina svar än Marina och Maud. Intervjuerna utfördes enligt överenskommelse med deltagarna i förväg. Vi satt i rum som var tämligen ostörda, i personalrum eller andra rum där barn inte vistades. Ofta utfördes intervjuerna när barnen var utomhus och då kunde avdelningen användas som rum för intervjuerna.

En samtalsatmosfär eftersträvades i stället för regelrätt intervju vilket innebar att de fem intervjuerna blev tämligen olika. Jag var själv aktiv i samtalet även om jag inte explicit styrde. Jag eftersträvade att ge respons genom tal och kroppsspråk snarare än att vara neutral. Min målsättning var att detta skulle bidra till en avslappnad och naturlig samtalsform. En målsättning fanns att komma åt deltagarnas genuina upplevelser och åsikter kring barns inflytande bortom en normativ bild av inflytande. Jag var medveten om att min forskarroll kunde påverka deltagarna att ge svar som stod i samklang med en förväntad bild av inflytande. Jag ansåg däremot att den respons jag gav, där jag försökte att uppmuntra till alla slags reflektioner kring inflytande öppnade upp även för icke normativa perspektiv.

Intervjuerna har bearbetats när de omsatts till text för att öka läsbarheten. En språklig bearbetning av utdragen har även gjorts med tanke på att den bild det ger av studiens medverkande. I ett skriftligt återgivet och icke bearbetat talat språk framträder språkliga felaktigheter i all sin tydlighet. Det ger i viss mån även en bild av den intervjuade personen som inte alltid blir till personens fördel. Detta kan undvikas genom varsam och hänsynsfull språkbearbetning (Kvale & Brinkman, 2009). Det innehåll som de medverkande gett uttryck för ska naturligtvis framträda vilket en omsorgsfull bearbetning tar hänsyn till och där just innehållet får komma i fokus snarare än att vikt läggs vid att intervjuerna ordagrant återges (Kvale & Brinkman, 2009). Intervjuerna har bearbetats utifrån grammatisk korrekthet, omvandling av talspråk till textspråk och utskrivning av förkortningar med mera. I andra fall har förtydliganden satts inom hakparentes. När delar av utdrag med innehåll som inte är relevant i sammanhanget har uteslutits har det markerats med /.../.

Fältsamtal

Ett antal fältsamtal har gjorts i samband med fältarbetet. De har fungerat som komplement till och avstämning av observationerna, med möjlighet till fördjupning och utveckling. Fältsamtalen har ofta haft koppling till en specifik situation som observerats. I de fallen har samtalen gjorts i direkt anslutning till en observerad situation eller lite senare under samma dag men i vissa fall även en dag kort efter. Vid färre tillfällen har fältsamtalen haft ett mer allmänt innehåll.

Fältsamtalen skiljer sig från intervjuerna då de i högre grad relaterar till en specifik situation eller ett moment. De är inte heller avtalade i förväg utan har utförts när möjlighet har getts och när behov har uppstått (jfr. Dovemark, 2004). Fältsamtalen har inte spelats in eller antecknats utan har nedtecknats direkt efter samtalet. Walford (2007) beskriver fältsamtal som svagt klassificerade och inramade, då de är svåra att urskilja från vardagliga samtal både till innehåll och form.

Ibland har det varit pedagogerna själva som initierat fältsamtal, vilket förekom en hel del på Helios förskola. I andra fall har jag initierat fältsamtalen, vilket var det vanligaste tillvägagångssättet på Demeter. Fältsamtalen har gjorts med hänsyn till situationen på förskolorna. Dels hade inte alltid pedagogerna haft tid för samtal och dels uteslöts samtal vid tillfällen där de kunde ha stört barns och pedagogers pågående interaktion. Många gånger har jag avstått från att göra fältsamtal, mest utifrån hänsynstagande till pågående verksamhet men

även för att jag upplevde att fältsamtalen ibland ledde till att pedagoger gick i försvarsställning kring sitt agerande. Det var definitivt inte min avsikt och det blev därför viktigare att ha en avspänd relation till deltagarna än att alltid få ställa önskade frågor.

Analys av data från fältstudierna

Analysen har i denna studie startats när fältarbetet inleddes. Analysen bestod av de funderingar och frågor som infann sig i relation till det observerade. Dessa funderingar nedtecknades i anslutning till mina fältanteckningar. Detta gjordes antingen under observationerna eller i samband med renskrivning av anteckningarna. Mina reflektioner lades i renskriven form längst ner i aktuellt fältanteckningsdokument och oftast gick jag tillbaka till dessa inför kommande besök. Med jämna mellanrum har jag gått djupare i en tidsperiods fältanteckningar och då försökt att sammanfatta mina observationer och egna reflektioner. Analysen i denna fas var tentativ och ifrågasättande. I slutet av fältarbetet riktade sig analysen mot mer specifika områden som då kunde observeras närmare. Exempel på detta var pedagogers styrning, barns initiativtagande, utgångspunkt i barns visade intresse, individ kontra kollektiv anpassning, valsituationer och omröstning.

Nästa skede av analysen startade när fältarbetet var avslutat. Allt material genomlästes och kodades utifrån ett tiotal övergripande teman som i studien bedömdes som uttryck för barns inflytande och angränsande områden. Inom varje tema gjordes en mind-map över dominerande och marginaliserat innehåll. I relation till ökad teoriförståelse och studier av tidigare forskning har dessa teman inbördes pendlat mellan att vara mer eller mindre betydande för studien. Analysarbetet kan jämföras med det Hammersley och Atkinson (2007) benämner som den ”etnografiska spiralen”, där återkommande genomläsningar av empirin och reflektion över denna varvas med fördjupning i tidigare forskning och teori.

Jag skulle vilja säga att analysperioden pågått konstant från fältarbetets början till färdigställandet av föreliggande avhandling. Den etnografiska analysen bygger på att man hela tiden fördjupar analysen och låter den ta nya vägar, även om det innebär att riva upp tidigare analyser. Hammersley och Atkinson (2007) poängterar att forskaren måste tolerera osäkerhet och tvetydighet i materialet och inte dra förhastade slutsatser. Analysprocessen har i föreliggande studie därför fått ta tid för att i möjligaste mån ständigt utveckla slutresultatet. Hammersley och Atkinson (2007) talar om det som framträder

som specifikt och generellt och mycket i analysen har handlat om att kunna avgöra vad som är unikt i studien. Dessutom har analysen syftat till, som Hammersley och Atkinson påpekar, att analysen i slutändan hamnar vid förståelse för sammanhang. Analys innebär inte enbart att materialet har utökats utan även att begränsningar har behövts göras för att bli tydlig och precis. Mycket har fått rensas bort till förmån för valsituationer och omröstningar som i slutändan visade sig vara det mest intressanta.

Policystudier

En del av studien har bestått av analys av policydokument. Policydokument inbegriper i föreliggande studie transnationella och nationella dokument som framställer såväl lagar, styrande dokument och riktlinjer som rekommendationer. En utveckling av dessa görs under rubriken *Översikt av de dokument som analyserats*. Policystudier blev nödvändiga för att komma åt de intentioner med inflytande som återfinns i den teoretiska modell som används. Policystudierna ska ses som tätt sammankopplad med den etnografiska delen då analys av dokumenten framstod som en viktig del i resultatet för att ge en bred bild av barns inflytande, insatt i ett sammanhang. Förfarandet kan betecknas som policyetnografisk inriktning. Policyetnografin beskrivs ha fokus på relationen mellan policy och praktik och för att använda Bernsteins begrepp, rekontextualisering av policy i förskolans praktik (Gustafsson, 2003). Policyetnografi intresserar sig både för policytexter och för hur pedagoger tolkar och realiserar dessa texter. Genom angreppssättet visas de fält och de aktörer som policyn passerar och påverkas av. Dubois (2015) beskriver hur etnografi och policystudier inte självklart och utan problem kan kombineras men hur det under senare år utvecklats tack vare den mängd etnografiska studier som även kopplas till policy och policys påverkan. Föreliggande studie utgår från ”people-centered” policyetnografi (Dubois, 2015, s. 465), vilket innebär att det är policyns påverkan på människor som i första hand är intressant. Detta relaterar till hur policystudier kan inta olika perspektiv. Föreliggande studie vill, utifrån sin teoretiska utgångspunkt, visa hur policy påverkar arbete med barns inflytande i praktiken, ett så kallat ”bottom-up-perspektiv” (Eriksson, 2009; Gustafsson, 2003). Detta till skillnad från ett ”top-down-perspektiv”, där man undersöker i vilken grad policy genomförs i praktiken.

Översikt av de policydokument som analyserats

De analyserade dokumenten är dels av policyart, det vill säga texterna i dem avser rekommendationer, men även styrdokument som anger mål och riktlinjer som är politiskt sanktionerade. Dokument har sökts både på transnationell och nationell nivå. En översikt av samtliga analyserade dokument ligger som bilaga (bilaga nr. 3) De transnationella dokumenten återfinns främst inom OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) och EU (Europeiska Unionen), det vill säga sammanslutningar av länder.

På transnationell nivå är det i första hand *Starting Strong*³⁰, en OECD-publikation där rekommendationer för förskoleverksamhet anges, som utgjort ett betydande underlag i analysen. Även dokument som beskriver de kompetenser som uttrycks behövas i samhället, främst *Lifelong learning*³¹ (Commission of the European communities, 2000) och OECD-rapporten *Defining and selecting key competencies*³² (OECD, 2001a) har varit framträdande.

På nationell nivå återfinns regeringsskrivelser där jag funnit resonemang kring barns inflytande, dokument från Statens offentliga utredningar (SOU)³³, och betänkanden inför ändringar i exempelvis läroplaner. Det är regeringen och utbildningsdepartementet främst som är adressater till dessa. På Skolverksnivå återfinns råd och rekommendationer, exempelvis i form av Allmänna råd³⁴, BRUK³⁵ och Läroplan för förskolan (Skolverket, 98/10; Skolverket, 98/16; Skolverket, 18). På kommunal nivå ses skrivningar i kommunala

³⁰ En rapportserie som utges av OECD, som fokuserar på aktuella frågor och gör jämförelser inom ECEC, Early childhood education and care, i medlemsländerna. Den har hittills utkommit i 5 volymer.

³¹ Lifelong learning for all är en promemoria utgiven av EU där livslångt lärande definieras som "all purposeful learning activity, undertaken on an ongoing basis with the aim of improving knowledge, skills and competence".

³² Defining and selecting key competencies är en rapport utgiven av OECD med uppgift att identifiera "the knowledge and skills essential for full participation in Society"

³³ Statens offentliga utredningar. "Innan regeringen lägger fram ett lagförslag tillsätts ofta en särskild utredare eller kommitté, som får i uppgift att utreda en viss fråga. Resultatet samlas i en rapport som kallas betänkande och publiceras i serien Statens offentliga utredningar, SOU" (Hämtad från regeringens hemsida 190912)

³⁴ Allmänna råd är en skriftserie, utgiven av Skolverket, med rekommendationer för hur exempelvis läroplansskrivningar bör förstås och verkställas.

³⁵ BRUK står för: Bedömning, Reflektion, Utveckling, Kvalitet och är ett kvalitetsverktyg framtaget av Skolverket.

policydokument. De senare har för avidentifieringens skull inte angivits med årtal samt att citaten språkligt förvrängts något men utan att innebörden gått förlorad.

Tidsmässigt befinner sig de flesta dokumenten mellan 1996-2006. Det har bedömts vara av vikt att finna intentioner som påverkat framskrivningen av inflytande i läroplanen för förskolan (Skolverket, 1998). Både strax före men framförallt under en tid efter är texter relaterade till barns inflytande frekvent förekommande.

Analys av dokument

Analysen har utgått från det Bernstein (1990) benämner som diskurser och dominanta ideologier. Policy beskrivningar kring kompetens har bedömts utgöra uttryck för en dominerande ideologi som går att koppla till barns inflytande. De diskurser för inflytande som valts för djupare analys är *inflytande som rättighet, inflytande som demokratispekt, inflytande som valmöjligheter och beslutsfattande*. Inledningsvis gjordes en bredare sökning av uttryck för barns inflytande men i en fortsatt analys valdes dessa områden utifrån att inflytande som rättighet och demokratispekt framstod som två skilda perspektiv på inflytande i läroplanen. Inflytande som val- och beslutsmöjligheter valdes för att det anknyter till studiens empiriska del, fältstudierna. Innehåll i citat har utifrån detta kunnat grupperas.

Lika viktigt som att citaten skulle kunna kopplas till inflytande var att utgå från de sammanhang där producenterna var verksamma och att tydligt visa på detta för att citaten inte bara skulle användas lösryckta från ett sammanhang. Det har varit viktigt att söka en viss mängd dokument för att säkerställa att det inte ska bli en för liten eller för ensidig insamling vad gäller kvantitet och bredd. Analysen innebär kort att identifiera uttryck kopplade till inflytande och studera de olika uttrycken i förhållande till varandra men även hur uttrycken ändrar form när de rekontextualiseras från ett fält till ett annat. Det handlar också om att utmejsla vad som karaktäriserar inflytande i uttrycken och hur de kan förstås i relation till uttryck specifikt för förskolan, exempelvis i läroplanen.

Validitet

Jag har valt att utgå från Kvale och Brinkmans (2009) validitetskategorier: *hantverksskicklighet, kommunikativ validitet och pragmatisk validitet*. Författarna

menar att dessa tre kategorier sammanlagt bidrar till att kunna presentera ett resultat som framstår vara utan tvivel, övertygande och förståeligt.

Hantverksskicklighet kan beskrivas som att forskaren inte tar några tolkningar av resultat för givna utan fortlöpande genom forskningsprocessen ”kontrollerar, ifrågasätter och teoretiskt tolkar sina resultat” (Kvale & Brinkmans, 2009, s. 266). Utifrån detta har jag genom hela studien varit uppmärksam på att vara noggrann, kontrollera och kritiskt bedöma data jämfört med analys. Jag har kontinuerligt försökt att inta ett teoretiskt perspektiv. Detta har skett parallellt med reflektion kring mina egna antaganden och försök att finna ett samtida sammanhang för inflytande. Jag har även försökt att medvetandegöra och problematisera de val och avgränsningar jag gjort i studien. Min egen bakgrund som förskollärare och den förförståelse av den studerade verksamheten som det för med sig har till exempel ställts i förhållande till de tolkningar som gjorts av resultatet.

En etnografisk studies tillförlitlighet höjs i paritet med studiens systematik och hur detta redovisas (Walford, 2009a). Jag har under hela studiens gång dokumenterat processen och försökt att vinnlägga mig om att skapa och följa en studieplan så att planering av fältarbete, inläsning av litteratur, undersökande av teoretiska perspektiv hela tiden har fått verka växelvis. Olika strukturer, genom till exempel mind-maps har skapats för att få en större överblick över det pågående arbetet. Walford (2009a) för i sammanhanget upp hur presentationen bör vara logiskt konstruerad för att vinnlägga sig om att läsaren förstår resultatet så som det är menat. Detta görs genom en tydlighet i framställningen där empirin stöder det man påstår. Texten ska ta bort tvivel och ge precision. De formuleringar jag gjort har övervägts och processats flera gånger för att bli så tydliga som möjligt. Willis och Trondman (2002) benämner det som att formuleringarna i sig ska ge etnografisk evidens.

Kommunikativ validitet menar Kvale och Brinkmann (2009) uppnås i samtal med andra där de egna tolkningarna sätts i relation till alternativa tolkningar. I samband med detta kan tolkningarna uppnå någon form av konsensus om ett flertal personer kan se samma sak. Dessa personer kan enligt Kvale och Brinkmann vara deltagarna i studien, forskningskollegor men även personer som på olika sätt har erfarenhet från forskningsområdet. De fältsamtal och intervjuer som genomförts har bidragit till att stärka den kommunikativa validiteten. Vid dessa tillfällen har respondenternas bild av det observerade kunnat jämföras med mina egna tolkningar. Jag har också ingått i grupper där doktorandkollegor och seniora forskare har granskat och kommenterat mina

texter i olika skeden av studien. Liknande respons har fått vid presentationer på seminarier och konferenser. Användandet av flera metoder, observation, intervjuer och policystudier kan även ses som en form av triangulering som stärker en studies validitet (Gustafsson, 2003).

Den *pragmatiska validiteten* har ”en tonvikt på förändring” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 276). Den pragmatiska validiteten är förenad med kunskapsanspråk och dessa kunskapsanspråk behöver ha bärighet i förhållande till studien med hjälp av exempelvis att deltagares utsagor överensstämmer med deras agerande. Kunskapsanspråken kan även ses i studiens relevans för andra och för förändring utifrån dessa kunskapsanspråk. Studiens *pragmatiska validitet* har stärkts då jag vid ett flertal tillfällen under studiens gång föreläst om barns inflytande och om min forskning för verksamma förskolepedagoger. Pedagogerna har vid dessa tillfällen bekräftat och känt igen sig i de forskningsresultat jag presenterat.

Etiskt hänsynstagande

Etnografins karaktär gör att studiens innehåll kan ändras under tidens gång. Dovemark (2004) poängterar att en regelbunden uppföljning bör ske där deltagarna får ny information. Detta är något som även Walford (2008) diskuterar. Han å sin sida poängterar att informanterna i ett inledningsskede måste bli medvetna om att fokus för studien kan komma att ändras och att det gäller att bygga upp ett förtroende mellan forskare och deltagare så att detta kan accepteras. Detta var något som jag återkom till under tiden för fältarbetet. Det var inte alltid enkelt att formulera de vändningar studien tog i olika skeden. Därför blev det problematiskt att fortlöpande *informera* deltagarna. Däremot diskuterade jag olika perspektiv med deltagarna och försökte på det viset ge en bild av var studien befann sig för tillfället.

På båda förskolorna har missivbrev och skriftligt medgivande (bilaga nr. 1) förmedlats till vårdnadshavare via pedagogerna. På Demeters förskola gav samtliga föräldrar sitt medgivande utom för ett barn. Det barnet ingår därför inte i studiens datamaterial. På Helios förskola gav samtliga föräldrar sitt samtycke. Pedagogerna där valde dessutom att få föräldrars medgivande på avdelningen för de yngre barnen. Pedagogerna motiverade det med att de samarbetade mycket med den andra avdelningen samt att vissa av de barnen skulle flytta över till deras avdelning kommande höst.

4.METODOLOGI

På båda förskolorna har samtliga pedagoger ställt sig positiva till deltagande genom muntligt medgivande. På Helios förskola gällde det även de pedagoger som arbetade på den andra avdelningen. På Helios förskola har fältarbetet främst koncentrerat sig runt de två pedagogerna som arbetat med en grupp av de äldre barnen. Det har på båda förskolorna periodvis funnits timvikarier och VFU³⁶-studenter. Dessa har informerats om min studie. Dock har jag valt att inte ta med de observationer där andra än ordinarie pedagoger är med. Detta för att ”tillfälliga besökare” inte är insatta helt vare sig i avdelningens eller mitt arbete.

Anonymitet är en av Vetenskapsrådets (2017) riktlinjer. Alla namn i studien är fingerade som ett led mot oidentifiering. Däremot är total anonymitet svårt att garantera i en etnografisk studie (Walford, 2005). Ett av skälen är den långa tid som forskaren befinner sig på fältet. Ett annat skäl som är sammankopplat med tidsmängden är att forskaren därför ofta väljer ett studieobjekt i närheten. Jag anser också att den stora mängd människor som passerar på en förskola utgör ett problem för anonymiteten. Trots att jag och deltagarna har ett avtal så kan inte studiens lokalisering ”hemlighållas” av de som inte är direkt berörda.

En jämförelse mellan de två förskolorna har valts bort ur ett etiskt perspektiv. Det kunde innebära att jämförelsen implicit innehöll värderingar av ”bättre” och ”sämre” förskoleverksamhet. En annan av studiens etiska utgångspunkter är att det inte ska bli resultat som ställer pedagoger i en dålig dager genom ”Blame-the-teacher-syndromet”, något som även Hammersley (2006) betonar. Självklart blir det alltid ett övervägande mellan vad som bör presenteras för att ge en så sann bild som möjligt och vad som bör väljas bort med hänsyn till deltagarnas integritet. Det finns en risk att pedagogerna i studien uppfattas agera ”felaktigt” när flera av de situationer som redovisas fokuserar på det som bedömts som problematiskt i de observerade situationerna. Det är däremot viktigt att påpeka att studiens teoretiska utgångspunkt betonar strukturer som ram för vad som är möjligt att utföra. Det innebär inte att det finns en avsaknad av handlingsutrymme men att handlingsutrymmet är beroende av och därmed i viss mån begränsat av de strukturer pedagoger är satta att arbeta under. Därför ska inte pedagogers ageranden ses som personliga ställningstaganden utan som ageranden i enlighet med en rådande diskurs kring inflytande i samverkan med verksamhetens villkor. Diskursen finns både i form av intentioner, institutionella strukturer och förskolors pedagogiska diskurs.

³⁶ VFU – verksamhetsförlagd utbildning

Hur kontakten med fältet tas har även den en etisk aspekt (Hammersley & Atkinson, 2007). Jag vände mig initialt till förskolechefer. Att ta kontakt med förskolechef och inte deltagarna direkt har både för- och nackdelar. En fördel är att en större mängd förskolor nås via en person, förskolechefen. En annan fördel är att förskolechefens beslut förr eller senare kommer att behövas och på detta sätt görs det med en gång. Nackdelen är att de det faktiskt berör inte kontaktas i första hand. Deltagarna kan då känna sig förbigångna då vägen till kontakt tagits via en ”mellanhand”. Deltagarna kan dessutom känna en förväntan, eller ett krav, från förskolechefen till att tacka ja till deltagande vilket kan innebära ett beslut som inte helt är deras eget.

Barnen informerades vid vardera en samling på respektive förskola. Det är inte enkelt att skapa förståelse för vad forskning om barns inflytande innebär. Både forsknings- och inflytandebegreppen är komplexa. Jag bedömde att det viktigaste var att ge barnen en bild av vad min närvaro på förskolan skulle innebära för dem. Det framstod som värdefullt att beskriva min roll och vad de kunde förvänta sig av mig. Jag förklarade till exempel att jag inte arbetade där och att de därför i första hand skulle vända sig till någon av pedagogerna. Alla barn var inte närvarande vid dessa tillfällen och jag presenterade därför mig och min uppgift allteftersom även för dessa barn. Jag har vinnlagt mig om att respektera om barn visat tveksamhet när jag till exempel har gått in i ett rum där en lek eller liknande pågår, genom att då gå därifrån. Det har dock inte skett vid många tillfällen. Vissa av barnen har däremot ibland frågat vad det är jag gör mer ingående och då har jag tagit mig tid att svara. Vid utträdet på båda förskolorna försökte jag att i god tid påtala detta för barnen. Ett ytterligare etiskt övervägande jag gjort är att backa undan i konfliktsituationer mellan barn och pedagoger. Ibland har jag lyssnat på avstånd men vid ett flertal tillfällen har jag gått därifrån. Jag har även försökt att respektera pedagogernas möjlighet till privata samtal och då koncentrerat mig på något annat att studera eller så har jag gått till ett annat rum.

Under fältarbetet funderade jag på hur dessa barn påverkades av att ha en observerande vuxen i närheten. Det var en vuxenroll som de troligtvis aldrig tidigare hade stött på. Jag var närvarande, observerade och lyssnade, men var inte en del av deras vardag. Det förekom situationer när denna annorlunda vuxenroll kom i dagern. Exempelvis vid konflikter mellan barn, eller situationer där barn kränkte varandra så förhöll jag mig inledningsvis avvaktande. Detta var ett vuxenbeteende som barnen inte var vana vid och jag märkte deras osäkerhet. Vid ett flertal tillfällen gick jag därför ur min observatörsroll för att i

4.METODOLOGI

stället ta tag i situationer som jag upplevde gick för långt innan någon av pedagogerna hann ingripa.

Kapitel 5 Intentioner med barns inflytande

I detta kapitel beskrivs hur diskursen kring barns inflytande framträder i olika policydokuments skrivningar och förskolans läroplan. Vidare beskrivs hur denna diskurs rekontextualiseras när den förflyttas mellan policydokument och läroplan inom officiellt rekontextualiseringsfält (ORF). Med andra ord hur policy reproduceras och transformeras (Bernstein, 1990). Intentionerna med kapitlet är att sätta begreppet inflytande i ett vidare sammanhang än enbart förskolans. En utgångspunkt är att studier av policyskrivningar är nödvändig för att förstå nuvarande diskurser kring inflytande (se även Hartung, 2011). En diskurs behöver, enligt Bernstein (2000), studeras både på makro- och mikronivå för att ge en helhetsbild av diskursen (se även Hartung, 2011; Vandenbroeck och Bouverne-De Bie, 2006).

En teoretisk utgångspunkt (jfr. Bernstein, 2001) tas i att diskurser kring barns inflytande skapas utifrån policy, producerade av *agenter för symbolisk kontroll*. Detta sker i samklang med *dominerande ideologiers* påverkan. Producenterna av dokumenten utgör i studien det som Bernstein (2000) benämner symboliska agenter, vilka utövar påverkan utan att alltid vara öppet styrande. Exempel på detta kan ses när policy av skilda organisationer framställs som rekommendationer. Ideologin representeras av skrivningar i policydokument som påverkat diskurser kring barns inflytande, främst synen på kompetens.

I kapitlet görs en viss distinktion utifrån inom vilka *fält* policyskrivningarna är producerade. Bernstein (2000) använder fältbegreppet för att illustrera de skilda nivåer inom vilka policy produceras. I föreliggande studie delas ORF in i transnationellt och nationellt ORF. Dokument från OECD³⁷, EU³⁸ och FN³⁹ representerar policy inom det transnationellt ORF. Dessa policyskrivningar har stor påverkan på nationell policy på utbildningsnivå (Wahlström, 2014; Sundberg & Wahlström, 2016). Policy inom nationellt ORF representeras

³⁷ Organisation for economic co-operation and development

³⁸ Europeiska unionen

³⁹ Förenta Nationerna

främst av olika skrivelser av utbildningsdepartementet. Läroplanen för förskolan placeras tillsammans med tillhörande stödmaterial⁴⁰ i nationellt ORF och betraktas, i enlighet med Bernsteins (2000) teori i högre grad vara styrande inom det lokala rekontextualiseringsfältet (LRF) än andra policydokument men utgör i mångt och mycket kondenseringar av övrig policy. Läroplanen har fått en särställning då mycket av de funna policyskrivningarna har jämförts med läroplanens skrivningar. Läroplanen betraktas i denna studie, i likhet med Wahlström (2014), dels som ett självständigt dokument som syftar till beskrivning av utbildningsintentioner för individers kunskapsutveckling men även som ett dokument där sociala, ekonomiska och politiska mål förankras. Policy bedöms utifrån Bernstein (Bernstein & Lundgren, 1983) i lika hög grad vara utbildningsrelaterade som relaterade till politiska och ekonomiska intressen (se även Wahlström, 2014). Detta gäller såväl inom transnationellt och nationellt ORF.

Översikt av fält och tillhörande dokument (för mer detaljerad översikt se bilaga 3):

⁴⁰ Stödmaterial till läroplanen utgörs av texter som utvidgar läroplansbegreppen, exempelvis Allmänna råd och det kvalitetsutvecklande verktyget BRUK.

Tabell 5: Utvalda rekontextualiseringsfält enligt Bernsteins teori och de dokument som analyserats representera de skilda fälten

Fält	Dokument
Transnationellt officiellt rekontextualiseringsfält (ORF)	Policydokument utgivna av EU och OECD, främst kring livslångt lärande och nyckelkompetenser. Starting Strong-serien Barnkonventionen (UNICEF, 2009) Policydokument utgivna av UNESCO
Nationellt officiellt rekontextualiseringsfält (ORF)	Policydokument utgivna av Utbildningsdepartementet, Statens offentliga utredningar (SOU) och departementsskrivelser
Pedagogiskt rekontextualiseringsfält (PRF)	Olika upplagor av läroplan för förskolan Skollagen (2010:800) Stödmaterial till läroplanen utgivna av skolverket
Specialpedagogiskt rekontextualiseringsfält	
Lokalt rekontextualiseringsfält (LRF)	Kommunal skolplan och årsrapport från studiens förskolekommuner

Under kapitlets rubriker återfinns citat från policyskrivningar både från transnationellt och nationellt ORF. Urvalet av policycitat under respektive rubrik har baserats på citatens relevans i relation till studiens fokus snarare än policydokumentens ursprung. Under vissa rubriker är det en blandning mellan dokument från transnationellt och nationellt ORF medan det under andra, råder en dominans av exempelvis nationella dokument.

Liknande skrivningar har återfunnits inom olika fält vilka varit producerade runt samma tid. De redovisas inte här som kronologiskt kopplade till varandra, det vill säga var de befinner sig i tiden i relation till varandra tillmäts mindre betydelse. Distributionen har därmed inte fokuserats utan konstaterats. Fokus ligger delvis på i vilka sammanhang policy kring inflytande produceras och hur det rekontextualiseras, men främst syftar innehållet till att ge en bild av det innehåll inflytande beskrivs ha.

Kunskapssamhället är ett begrepp som i kapitlet används för att beskriva den samhällsutveckling som skedde när industrisamhället övergick i ett samhällssystem där ”det nya samhället kom att präglas av en förflyttning från maskindominans till intellektuell dominans” (Fleischer, 2013, s. 8), i vilket högutbildad arbetskraft efterfrågas. Kunskap har i detta förändrade samhälle i

allt högre grad fått betydelse för samhällsutveckling och därmed en accentuerad plats i samhället. Denna kunskap är i sin tur baserad på individers kompetens (Fleischer, 2013).

I läroplanen för förskolan har skrivningar kring inflytande främst sökts under rubriken *Barns inflytande* men uttryck för inflytande har blivit synliga i andra delar av läroplanen och även dessa har använts i kapitlet.

Kapitlet gör inte anspråk på att ge en heltäckande bild av hur inflytande framträder utan det lyfter vissa delar av barns inflytande. Tre områden kopplade till barns inflytande framstod i analysen av skrivningarna som mer relevanta än andra för studiens innehåll. Utifrån dessa har kapitlet strukturerats i tre avsnitt: 1. *Kompetensdiskurser för samhället och för barn*. 2. *Inflytande som rättighet och demokratispekt*. 3. *Inflytande uttryckt som val- och beslutsmöjligheter*.

I det första avsnittet återfinns policyskrivningar som kopplar inflytande till en för tiden rådande ideologi, en kompetensdiskurs för både samhälle och förskola.

Avsnitt 1: Kompetensdiskurser för samhället och för barn

Uttryck för önskvärda/specifika kompetenser formuleras frekvent i förhållande till att ett förändrat samhälle, kunskapssamhället, påtalas runt milleniumskiftet. De kompetenser som uttrycks placerar inflytande som del av en kompetensdiskurs kopplat till ett önskat beteende. Urvalet av policyskrivningar relaterade till en kompetensdiskurs har utgått från ett av de tre områden för nyckelkompetenser⁴¹ som OECD (2001a) har utmejslat, nämligen kompetenser som kan kopplas till *att agera autonomt*. Utifrån detta har policyskrivningar valts som analyserats ligga nära barns inflytande. Det har rört sig om kompetenser som anses behövas för att utöva inflytande eller som kopplas till motiv för att barn ska ges möjlighet till inflytande. Uttrycken rör främst förmåga att vara *aktiv, autonom* och *ansvarstagande* som både vuxen och barn. I analysen framträdde en distinktion mellan inneboende och förvärvad kompetens, tillika en distinktion mellan kompetenser uttryckta för vuxna och kompetenser uttryckta för barn. Kompetenser uttryckta för vuxna benämns här som *samhällskompetens*, kompetenser som uttrycks vara viktiga att förvärva för individer i kunskapssamhället. Individers samhällskompetens ses som

⁴¹ De tre områdena för nyckelkompetenser är enligt OECD (2001a): 1. Use tools interactively. 2. Interact in heterogeneous groups. 3. Act autonomously

förutsättning för att de ska fungera och ta sig fram i samhället men samhällskompetens uttrycks även som viktigt för samhällets utveckling.

Inom transnationellt ORF är det särskilt två dokument som lyfter de önskade kompetenserna, promemorian utgiven av EU, *Memorandum of Lifelong learning*⁴² (Commission of the European communities, 2000) och OECD-rapporten *Defining and selecting key competencies* (OECD, 2001a). *Memorandum of Lifelong learning* hade sin bakgrund i tidigare publicerade dokument som beskrev en samhällsförändring som i högre grad än tidigare knöt vikten av kunskap och utbildning till en framgångsrik samhällsutveckling.

It was in 1996 that UNESCO published a report titled Learning: The Treasure Within (Delors et al, 1996). The OECD also published a report titled Lifelong Learning for All (1996). Both documents emphasized the multiple contexts of learning and firmly linked the concept to the economic, social, cultural and environmental challenges that societies and communities face (Yang & Valdes-Cotera, 2011). The political focus on lifelong learning shifted to labour market security and economic competitiveness, and so there was a stronger orientation towards the principles of human capital and employability. (UNESCO, 2016, s.48)

Rapporten *Defining and selecting key competencies* (OECD, 2001a), byggde på ett projekt med syfte att utmejsla nödvändiga kompetenser i ett kunskapssamhälle.

...the OECD indicators project, a three-year program, entitled *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*, with the aim of identifying a set of competencies that are needed by both children and adults to lead responsible and successful lives in a modern, democratic society and for society to face the challenges of the present and the future. (OECD, 1999, s. 5)

Upprinnelsen till de båda dokumenten, i citaten ovan, visar på ett behov av kompetens kopplat till samhällsekonomi och politik. Dessutom visas hur samhällsintressen omvandlas till utbildningsinsatser. Bernstein (2000) använder uttrycket *ett totalt pedagogiserat samhälle*, för att förklara hur närheten mellan

⁴² I *Memorandum of lifelong learning* identifierades sex *key messages*:

1. New basic skills for all
2. More investments in human resources
3. Innovation in teaching and learning
4. Valuing learning
5. Rethinking guidance and counselling
6. Bringing learning closer to home

utbildning och ekonomi har ökat och att skillnader dem emellan i allt högre grad har suddats ut.

Under rubriken nedan beskrivs vilka samhällskompetenser som anses vara viktiga samt varför dessa kompetenser anses viktiga.

Inflytande i relation till viktig samhällskompetens

I det som runt år 2000 uttrycks vara ett framtida kunskapssamhälle utgör människor en allt större resurs för ekonomisk avkastning (jfr. Fleischer, 2013). Det medför att individer behöver styras mot kunskap och mot förvärvande av specifika kompetenser. Kompetenserna utgör förutsättningar för kunskapssamhället och ställer krav på den enskilde individens förmåga att tillägna sig dem (Kryger, 2004, s. 174). Detta framgår bland annat av en skrivning i OECD's (2001a) rapport *Defining and selecting key competencies*.

It requires individuals to be empowered to manage their lives in meaningful and responsible ways by exercising control over their living and working conditions. Individuals must act autonomously in order to participate effectively in the development of society and to function well in different spheres of life including the workplace, family life and social life. (OECD, 2001a, s. 14)

Specifika kompetenser uttrycks där individer behöver ta kontroll över sina liv och visa förmåga att agera autonomt, ansvarstagande och egenaktivt. I promemorian kring *Det livslånga lärandet* (Commission of the European communities, 2000) återkommer liknande resonemang.

Living and working in the knowledge society calls for active citizens who are self-motivated to pursue their own personal and professional development. (Commission of the European communities, 2000, s. 17)

Det ställs krav på aktiva individer med drivkraft att sköta både egen och yrkesrollsrelaterad utveckling. Vikten av ett autonomt beteende liksom ökat fokus på den enskilde individen poängteras.

... they need to develop independently an identity and to make choices, rather than just follow the crowd. (OECD, 2001a, s.14)

Individen lyfts ut ur gruppen och av vikt blir att skapa en egen unik identitet samt att kunna göra självständiga val oberoende av andra. Även inom nationellt ORF återkommer liknande resonemang, vilket visas i ett betänkande från

utbildningsdepartementet inför att den första läroplanen för förskolan ska träda i kraft (SOU 1997:157).

Samtidigt betyder en utveckling mot ett samhälle med större individuellt engagemang också större krav på medborgarnas förmåga att hävda sina intressen. Därmed blir den enskildes förmåga att ta del av den information som finns tillgänglig och att göra sin röst hörd allt mer betydelsefull. (SOU 1997:157, s. 10)

Kunskapssamhället kräver att individen träder fram ur kollektivet på ett annat sätt än tidigare. Det ställs krav på att inte förlita sig till gruppen utan att själv söka information och utifrån det agera i eget intresse, att agera aktivt och autonomt. Ansvarstagandet lyfts också explicit som en nödvändig kompetens, vilket visas i en sammanfattning av rapporten kring nyckelkompetenserna (OECD, 2005).

... individuals need to be able to take responsibility for managing their own lives, situate their lives in the broader social context and act autonomously. (OECD, 2005, s. 6)

I en decentraliserad kontext, vilken återfinns i kunskapssamhället, behöver individer göras ansvariga för sig själva och konsekvenserna av sitt agerande (jfr. Hartung, 2011). I rapporten kring nyckelkompetenser (OECD, 2001a) kan kravet om ett individuellt ansvarstagande ses.

At the centre of the framework of key competencies is the ability of individuals to think for themselves as an expression of moral and intellectual maturity, and to take responsibility for their learning and for their actions. (OECD, 2001a, s. 8)

Stor tillit ställs till individens egen förmåga att agera självständigt genom eget ansvarstagande. Dessa kompetenser ses som uttryck för individens mognad.

Sammanfattningsvis framträder förväntningar på och behov av individer som är *aktiva, autonoma och ansvarstagande*. Människor som självständigt och med egen drivkraft kan skapa och genomdriva projekt som de tar ansvar för. De olika policytexterna skriver fram en konstruktion av en önskvärd individ och formar därmed en kompetensdiskurs. De skapar en ideologiskt formande diskurs (jfr. Bernstein, 2000) som påverkar synen på barns inflytande. Kompetensdiskursen är dubbelbottnad då den både ger möjligheter för individen samtidigt som den styr individen mot ett specifikt beteende.

Denna samhällskompetens lägger en plattform för innehållet under nästa rubrik där tal om specifika samhällskompetenser kopplas till tal om synen på ett kompetent barn i en förändrad barndomsdiskurs.

Inflytande i relation till barns kompetens

I samband med att kunskapssamhället etableras börjar specifika texter kring förskolan och dess barn att formuleras i vilket barnet karaktäriseras som kompetent (jfr. James, Jenks & Prout, 1998). I den första rapporten i *Starting Strong*-volymen (OECD 2001b) skrivs en syn på barn med inneboende kompetens fram.

...builds on the view of the child as competent and with great inner resources, capable of formulating [his or her] own theories about the world, discovering and exploring [his or her] immediate surroundings and developing confidence in [his or her] own abilities. (OECD, 2001b, s. 42)

Det finns en stark tilltro till att barn har stora inre resurser och intresse för att upptäcka och utforska, vilket kan ses som uttryck för ett aktivt barn. Liknande resonemang återkommer även för svensk förskola. Följande utdrag är hämtat från regeringens slutbetänkande (SOU 1997:157) som visar på intentionerna med den läroplan (Skolverket, 1998) som vid denna tid träder i kraft.

I linje med detta sätt att se på kunskap ligger en syn på barnet som en aktiv medskapare av sin egen kunskap. Denna syn på barn och barns lärande bygger på en respekt för barnet som ett resursrikt och nyfiket barn, ett barn med egen kraft och lust att lära. (SOU, 1997: 157, s. 118)

Ett aktivt, resursrikt och nyfiket barn med inneboende kompetenser beskrivs. Denna syn på barn återses även i samtida forskning (ex. James, Jenks & Prout, 1998). I Skollagen (2010:800) återfinns snarlika tankegångar men där läggs ett större fokus på hur utveckling av dessa kompetenser ska ske snarare än att de förväntas vara inneboende.

Utbildningen syftar också till att i samarbete med hemmen främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarsställande individer och medborgare. (Skollagen 2010:800, s. 2)

Utbildningen ska bidra till att barn förvärvar kompetenser som ses som betydande för barnens framtida samhällsdeltagande. Det görs skillnad mellan kompetens som barn har och kompetens som de behöver tillägna sig och dessutom om kompetensen är viktig för barnen i förskolan eller i en framtid

som vuxna. För barn, liksom vuxna, betonas aktivitet, ansvarstagande och autonomi, det vill säga redan i förskolan sker arbete för att utveckla barns kompetens och möjlighet till inflytande. Förskolan ska exempelvis stärka barns självständighet.

Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar självständighet och tillit till sin egen förmåga. (Skolverket, 98/16, s. 9)

Utveckling av självständighet beskrivs som väsentligt och något som förskolan bidrar till. Ansvarstagande lyfts explicit ett flertal gånger.

Arbetslaget ska ta tillvara barns förmåga och vilja att ta ett allt större ansvar för sig själv och för samvaron i barngruppen. (Skolverket, 98/10, s. 10)

Barnet förväntas både kunna ta ansvar för sig självt och i relation till andra, vilket här betraktas som inneboende kompetens. Detta upprepas inom det lokala rekontextualiseringsfältet (på kommunal nivå).

Barn ska ges möjligheter ta initiativ och ansvar i den dagliga verksamheten. (Ur Skolplan för Demeters förskolas kommun)

Ansvarstagande framställs som en förmåga som barn har användning för i förskolan. I det tidigare citatet från Skollagen (Skollagen, 2001:800, s. 2), uttrycks i stället en tydlig framåtriktning där utbildning ska främja utveckling av ”ansvarskännande individer och medborgare” inför en framtid.

Sammantaget är de samhällskompetenser som framställs som viktiga snarlika de kompetenser som barn uttrycks ha inneboende eller anses behöva förvärva. Uttrycken *aktiv, autonom och ansvarskännande* återkommer om än till viss del i andra ordalag. I likhet med det Vandenbroeck och Bouverne-De Bie (2006) framhåller, distribueras policyskrivningar kring samhällskompetens till utbildningsnivå där det rekontextualiseras till kompetenser uttryckta för barn. Vad som också framträder är att kompetenserna ibland framställs vara inneboende hos barn och ibland något som ska förvärvas. Ytterligare en slutsats som kan dras är att kompetenserna uttrycks vara något barn behöver i förskolan men som även behöver utvecklas inför framtida samhällsengagemang. Kompetenser hos barnet som aktivt, autonomt och ansvarstagande knyts i ett flertal av texterna till förutsättningar för och resultat av barns inflytande.

Under rubriken *Barns inflytande* i Läroplan för förskolan (Skolverket 98/16) framträdde två dominerande perspektiv. Inflytande framställdes dels som *rättighet* och dels som *demokratiaspekt*. Avsikten med innehållet under nästa

rubrik är att ge en fördjupad analys av läroplanens skrivningar och att lyfta de divergerande innehåll som där framträder.

Avsnitt 2: Inflytande som rättighet och demokratiaspekt

I analys av läroplanernas skrivningar (Skolverket, 1998; Skolverket, 2018) framträdde två synsätt på inflytande, inflytande som rättighet och inflytande som demokratiaspekt. Under denna rubrik presenteras exempel på detta och även exempel på hur de båda synsätten kan ses i andra policytexter inom transnationellt och nationellt ORF.

Ofta när rättighets- och demokratiperspektiven framträder ställs framförallt Barnkonventionen (UNICEF, 2009) sida vid sida med demokratiska värderingar i policyskrivningar både inom transnationellt och nationellt ORF. Exempel kan ses i OECD-rapporten *Starting Strong II* (OECD, 2006).

An early childhood system founded on democratic values: The spirit and articles of the United Nations Convention on the Rights of the Child offers a common values base to guide the development of early childhood services in most cultures. (OECD, 2006, s. 218)

Demokratiska värderingar och barnkonventionens rättigheter betraktas som fundament för förskoleverksamheten. Inom nationellt ORF, i departementsskrivelsen *Var-dags-inflytande* (Ds 2003:46), ses hur de båda perspektiven ligger nära varandra och hur barns möjligheter till inflytande anses vara en väg att realisera både barnkonventionen (UNICEF, 2009) och demokratiska principer.

Föreskrifterna om elevinflytande sågs också som en förlängning av den del av portalparagrafen [i Barnkonventionen] som säger att verksamheten i skolan skall utformas i enlighet med grundläggande demokratiska värderingar. (Ds 2003:46, s. 20)

I Skollagen (2010:800), återkommer skrivningar om mänskliga rättigheter och demokratiaspekter som sammanflätade.

Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. (Skollagen 2010:800, 1 kap. 4 §)

Även om de båda perspektiven ofta ses tillsammans blir de också tydliga som två skilda perspektiv (se exempelvis Elvstrand, 2009). I den policyanalys som gjordes i föreliggande studie iaktogs detta och togs som utgångspunkt kring fortsatt analys. Av intresse blev att undersöka innehållet i och intentionerna med de skilda perspektiven.

Under rubriken *Barns inflytande som rättighet* nedan presenteras policyuttryck som tolkats tillhöra barns inflytande i ett rättighetsperspektiv. Innehållet fokuserar det som barn beskrivs ha rätt till i förhållande till barns inflytande samt hur skrivningar i inom transnationellt ORF, barnkonventionen (UNICEF, 2009), och skrivningar i läroplanen (Skolverket, 1998; Skolverket, 2018), kring barns inflytande hänger ihop.

Barns inflytande som rättighet

När barns inflytande framställs som en rättighet är det konventionen om barns rättigheter, i dagligt tal, barnkonventionen (UNICEF, 2009) som har fått styra skrivningarna (jfr. Elvstrand, 2009).

Förskolan ska spegla de värden och rättigheter som uttrycks i FN:s konvention om barnets rättigheter (barnkonventionen). Utbildningen ska därför utgå från vad som bedöms vara barnets bästa, att barn har rätt till delaktighet och inflytande och att barnen ska få kännedom om sina rättigheter. (Skolverket, 2018, s. 5)

I 2018 års läroplan (Skolverket, 2018) nämns barnkonventionen vid namn, till skillnad från 1998 års reviderade upplaga. Lpfö 1998/16 där det närmaste man kommer är att förskolan ska ”förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna” (Skolverket, 98/16, s. 4). De rättigheter som kopplas till inflytande, uttryckta i barnkonventionen (UNICEF, 2009), kan sammanfattas med att: barns bästa ska komma i förgrunden, barn har rätt till inflytande och att barn ska göras medvetna om de rättigheter de har. Barns inflytande, så som det framträder i barnkonventionen (UNICEF, 2009), kan främst ses i artikel 12 och 13.

Varje barn har rätt att uttrycka sin mening och höras i alla frågor som rör barnet. (UNICEF, 2009. FN:s barnkonvention, artikel 12)

Varje barn har rätt till yttrandefrihet, att tänka, tycka och uttrycka sina åsikter. (UNICEF, 2009. FN:s barnkonvention, Artikel 13)

Barnkonventionen (UNICEF, 2009) betonar barns rätt att uttrycka sina åsikter och få dem respekterade. I ett faktablad utgivet av UNICEF (UNICEF, 2010) görs en utveckling av artikel 12.

Article 12 of the Convention on the Rights of the Child states that children have the right to participate in decision-making processes that may be relevant to their lives and to influence decisions taken on their behalf in the family, the school or the community'. This principle confirms that children are full-fledged persons who have the right to express their views in all matters that have an impact on them and requires that those views be heard and given due importance in accordance with the child's age and maturity. It recognizes the potential of children to enrich decision-making processes, to share perspectives and to participate as citizens and actors of change. The practical meaning of children's right to participation must be considered in each and every matter concerning children. (UNICEF, 2010, s 1.)

Artikel 12 innefattar, enligt faktabladet, att barn har rätt till delaktighet i beslutsfattande som rör dem själva och den omgivning de befinner sig i. Barns rätt att uttrycka sina åsikter framhävs. Faktabladet (UNICEF, 2010) visar att barnkonventionen (UNICEF, 2009) vilar på en syn på barn som kompetenta (*full-fledged persons*). Detta beskrivs vara anledningen till att barn har rätt att både få uttrycka sina åsikter och få dem respekterade. Texten visar vidare en tilltro till barn som medborgare och förändringsagenter. I rapporten *Starting Strong* (OECD, 2001b) ges en version av barns rättigheter i en förskolekontext.

In accordance with the UN Convention, countries are stressing the rights of children to express their points of view and to participate, take part in the choice and planning of activities or to participate according to their maturity in the evaluation of the institutions they attend. (OECD, 2001b, s. 42)

Förutom att uttrycka sina åsikter har barn rätt att delta i verksamheten och ta del av val, planering och utvärdering av verksamheten. Vad som kan urskiljas är att barnkonventionens (UNICEF, 2009) innehåll vidgas från sina ursprungliga skrivningar i den rekontextualisering som sker, som här i form av praktiska exempel i förskolans vardag. Under rubriken *Barns inflytande* i läroplanen (Skolverket, 1998) motsvaras innehållet i barnkonventionens artiklar 12 och 13 av målet om barns möjlighet att kunna uttrycka sina åsikter och bli lyssnade till.

Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att uttrycka sina tankar och åsikter och därmed få möjlighet att påverka sin situation. (Skolverket, 98/10, s. 12)

Texten ligger nära barnkonventionens (UNICEF, 2009) formulering men i stället för att fokusera beslutsfattande specifikt, som görs i utvidgningen av artikel 12, beskrivs det i läroplanen som ”möjlighet att påverka sin situation”.

Inflytande betraktat som rättighet uttrycks sammanfattningsvis som något barnen förväntas få ta del av i sin vardag i förskolan. Inflytande uttryckt som rättighet är starkt knutet till skrivningar i barnkonventionen (UNICEF, 2009). I den rekontextualisering som sker av barnkonventionens skrivningar kan utvidgade perspektiv skönjas. Inflytande som rättighet framträder med utgångspunkt i en syn på barn med inneboende kompetens och med rättigheter att kunna påverka i sin omgivning.

Den andra infallsvinkeln är synen på inflytande som demokratiaspekt vilket innehållet under nästa rubrik ger exempel på.

Inflytande som demokratiaspekt

Barns möjligheter till inflytande ses som en del i processen för den demokratifostran som förväntas ta plats i förskolan (jfr. Ribaeus, 2014). Följande utdrag är från departementsskrivelsen *Var-dags-inflytande* (Ds 2003:46).

Att fostra barn till demokratiska medborgare förutsätter att de redan från förskoleåldern har inflytande genom att kunna påverka sin egen situation och verksamhetens innehåll. (Ds 2003:46, s. 9)

Texter där inflytande knyts till demokratiaspekter innehåller beståndsdelar som inte återfinns när inflytande påtalas som en rättighet. I utdraget visas en idé om att barn genom utövande av inflytande ska fostras⁴³ till framtida demokratiska medborgare snarare än att inflytande enbart ska gagna barnen själva i en nutid. I förskolans läroplan (Skolverket, 1998) återfinns samma resonemang.

Verksamheten ska bedrivas i demokratiska former och därigenom lägga grunden till ett växande ansvar och intresse hos barnen för att de på sikt aktivt ska delta i samhällslivet. (Skolverket, 98/16, s. 4)

Verksamheten förväntas således forma barn till ansvarstagande subjekt för att bli demokratiska medborgare. Här uttrycks med bestämdhet hur det finns ett instrumentellt mål med förskolans demokratifostran. Vad som även blir synligt i skrivningar kring barns inflytande som demokratiaspekt är att både förskolan och barnet självt har ansvar för att en demokratifostran sker.

⁴³ Begreppet fostra används här då begreppet återfinns i läroplanen.

Förskolan ska aktivt och medvetet påverka och stimulera barnen att utveckla förståelse för vårt samhälles gemensamma demokratiska värderingar och efterhand omfatta dem. (Skolverket, 98/16, s.8)

I första hand är det förskolans ansvar att barn ska utveckla förståelse för demokratiska värderingar. Läroplanstexten är tydlig när den beskriver hur detta ska ske: ”aktivt och medvetet påverka och stimulera” (Skolverket, 98/16, s. 8). I slutet av citatet övergår dock formuleringen från att visa förskolans ansvar för det som ska ske till att peka på barns ansvar för detsamma, i och med att barnen förväntas kunna omfatta de demokratiska värderingarna.

Demokratifostran ska utveckla specifika kompetenser men ställer även krav på att barn har egen kompetens, vilket kan ses i ett av Skolverkets stödmaterial kring skolan och förskolans värdegrund (Skolverket, 2013).

Demokratisk kompetens är en pedagogisk fråga som är knuten till skolans uppdrag att främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt livslånga lust att lära. Demokratisk kompetens riktar fokus mot individen och de förmågor, egenskaper och dygder som han/hon bör ha tillgång till för att fungera väl i en demokrati. (Skolverket, 2013b, s. 8)

Demokratisk kompetens kopplas dels till lärande, en aspekt som inte tidigare blivit synligt men även till barns individuella utveckling av demokratisk kompetens. Ansvarstagandet är exempelvis en kompetens som återkommer i skrivningar kring inflytande som demokratiaspekt, som här i departementsskrivelsen *Var-dags-inflytande* (Ds 2003:46). Det personliga ansvaret har ett tydligt framtida mål i form av samhällsansvar.

Läroplanerna ställer krav på att den pedagogiska verksamheten och undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och skall förbereda eleverna på att aktivt delta i samhällslivet. Förskola och skola skall utveckla barns och ungas förmåga att ta ett personligt ansvar. De som får erfarenhet av ett demokratiskt arbetssätt får också förväntningar på ett demokratiskt samhälle. (Ds 2003:46, s. 10)

Ansvaret grundläggs, enligt citatet, genom demokratiska arbetsformer och hur erfarenheter formar barn in i ett demokratiskt samhälle.

För att summera framträder inflytande som demokratiaspekt med en tydlig framåtriktad, instrumentell karaktär där barn genom inflytande ska fostras till framtida samhällsmedborgare. Ansvaret för demokratifostran beskrivs exempelvis i läroplanen (Skolverket, 1998) ligga både hos förskolan och förskolans pedagoger men även barnen görs ansvariga för sin egen utveckling mot agerande i enlighet med demokratiska principer. Specifika kompetenser,

som exempelvis ansvarstagande beskrivs som förutsättning för att en demokratifostran kan ske.

I avsnitt tre ges en bild av läroplanernas och policydokumentens skrivningar kring barns val- och beslutsmöjligheter samt barns ansvarstagande. Innehållet är valt för att relatera till studiens etnografiska data där valmöjligheter och omröstningar specifikt fokuseras (se kapitel 7 och 8).

Avsnitt 3: Inflytande uttryckt som val- och beslutsmöjligheter

Detta tredje avsnitt i kapitlet bygger på hur *formellt inflytande* i form av val och beslut framträder i policydokument. Avsnittet innehåller två underrubriker, *Inflytande som valmöjligheter* och *Inflytande som "beslutsfattande"*, där den ena fokuserar barns valmöjligheter och den andra barns delaktighet i "beslutsfattande" som uttryck för inflytande.

Inflytande som valmöjligheter

I olika policydokument framträder valmöjligheter frekvent. Individer ska ges möjligheter att själva välja och ta ansvar för de val som görs. Inom transnationellt ORF kopplas valmöjligheter så gott som uteslutande till framgångsrik kunskapsutveckling. Valmöjligheter förväntas stimulera och underlätta individers kunskapsutveckling och ge dem möjligheter att ta egna initiativ. I EU:s promemoria kring ett livslångt lärande (Commission of the European communities, 2000) beskrivs hur valmöjligheter skapar vägar för människor att själv välja lärostil. Valmöjligheterna ska öppna upp för alternativa vägar och motverka att människor tvingas in i bestämda fällor.

Everyone should be able to follow open learning pathways of their own choice, rather than being obliged to follow predetermined routes to specific destinations. (Commission of the European communities, 2000, s. 8)

Valfrihet kopplas till den egna motivationen för ökad självständighet och självstyrning, en riktning mot ett autonomt och aktivt beteende. Valmöjligheter ses i skrivningar dels som individens möjlighet men de innehåller även underliggande förväntningar om att ökade valmöjligheter även i en förlängning ska generera goda kunskapsresultat. I en OECD-rapport *Motivating students for lifelong learning* (OECD, 2000) lyfts forskning som visar att barns kunskapsutveckling gynnas när de själva är aktiva i sin läroprocess.

...Other research suggests that children are likely to become enthusiastic lifelong learners when they have: /.../A significant degree of choice about what and how and why they are learning. (OECD, 2000, s. 30)

Valmöjligheter relateras till vad, hur och varför barn lär. Det ges dock exempel även inom transnationellt ORF på hur valmöjligheter går bortom kunskapsfacket och i högre grad fokuserar individens valfrihet som en rättighet. Detta är något som visas i rapporten *Starting Strong II* (OECD, 2006).

The emphasis is on co-construction with young children and respect of their free choices and centres of interest. (OECD, 2006, s. 140)

Valmöjligheterna knyts till barnens egna intressen och hur dessa bör styra barns val av aktivitet. Inom nationellt ORF dominerar ovanstående perspektiv, det vill säga valmöjlighet som rättighet. I en statlig offentlig utredning (SOU 1997:157) beskrivs förmåga att göra egna val som ett led i att skapa en unik identitet.

Att kunna röra sig i olika sammanhang och hantera olika möten, att kunna göra egna val och prioriteringar, ger tryggare förutsättningar för skapandet av en egen identitet. (SOU 1997:157, s. 45).

Ovanstående beskrivs som exempel på kompetenser ”som dagens förskolebarn kan behöva för att möta framtiden” (SOU 1997:157, s. 45). Innehållet i valmöjligheterna fokuseras främst val av aktiviteter och material, som här ses i departementsskrivelsen *Var-dags-inflytande* (Ds 2003:46).

I förskolan skall barn tillsammans med andra barn och vuxna /.../ha möjlighet att välja mellan olika aktiviteter och material. Det betyder att även om det finns övergripande mål att sträva mot som inte är förhandlingsbara så skall barnen vara delaktiga i att välja innehåll och uttrycksformer. (Ds 2003:46, s. 12)

Förutom material och aktiviteter ska barn ges möjlighet till val av innehåll. I skrivningar kring valmöjligheter kopplas dessa inte alltid explicit till barns inflytande. I stället blir sammanhanget avgörande för om det går att se kopplingar mellan de båda. I fallet ovan finns begreppet ”inflytande” med titeln på departementsskrivelsen, *Var-dags-inflytande*, vilket i det fallet kan visa läsaren på sambandet mellan valmöjligheter och barns inflytande.

Valmöjligheter benämns i läroplanerna men i den förra läroplanen (Skolverket, 98/10) återfanns det endast en gång och tämligen kortfattat.

Varje barn ska ges möjlighet att bilda sig egna uppfattningar och göra val utifrån de egna förutsättningarna. (Skolverket, 98/10, s. 5)

Det uttrycks som att barn ska ges möjligheter att göra val, där begreppet *möjligheter* pekar på val som en rättighet. Skrivningen stöder dock inte en koppling mellan valmöjligheter och inflytande. Detta ses i stället i ett stödmaterial till läroplanen, Skolverkets kvalitetsverktyg, BRUK (Skolverket, 2014). Här har barns valmöjligheter nämligen placerats under rubriken *Barns inflytande och delaktighet*.

Vi ger barnen förtroende att ta ansvar för sina val, och ta konsekvenserna av sitt handlande. (Skolverket, 2014)

Valmöjligheter framställs i citatet snarare som krav än rättighet då barn ska ta ansvar för de val de gör och konsekvenser av det valen medför. I den senaste läroplanen (Skolverket, 2018) syns en förändring mot en tydligare koppling mellan valmöjligheter och inflytande.

Barns åsikter ska tas tillvara i utbildningen och de ska få möjlighet att bilda sig egna uppfattningar och göra val utifrån sina egna förutsättningar. På så sätt kan barnen utveckla tilltro till sin egen förmåga samt bli delaktiga och utöva inflytande över utbildningen. (Skolverket, 2018, s. 6)

Barns valmöjligheter knyts här explicit till barns inflytande. Valmöjligheter framställs som stärkande av tilltron till den egna förmågan och som ett sätt att utöva inflytande i verksamheten.

Sammanfattningsvis kan konstateras att inom transnationellt ORF dominerar val i förhållande till kunskapsutveckling. Valmöjligheterna ska gagna individen själv men även samhället i form av goda skolresultat. Valen kopplas till specifika kompetenser där barnen förväntas vara aktiva i sin egen kunskapsutveckling, agera autonomt i sitt valjande och slutligen ta ansvar för sina val. Skrivningarna inom nationellt ORF utgår i högre grad från barns inneboende kompetens och att barns valmöjligheter ska ske i en samtid, här och nu och utgöra en individuell möjlighet. I läroplanen blev en mer outtalad koppling mellan valmöjligheter och inflytande synlig, något som i nuvarande läroplan däremot blivit explicit uttryckt.

I likhet med valmöjligheter framträder ”beslutsfattande” som uttryck för barns inflytande i policytexter. Barns delaktighet i beslut var något som även återkom i barnkonventionen. Under följande rubrik visas hur beslutsfattande för barn uttrycks i policytexter.

Inflytande som barns ”beslutsfattande”

Begreppet ”beslutsfattande” återfinns till skillnad från valmöjligheter under rubriken ”Barns inflytande” i läroplan för förskolan (Skolverket, 1998). Begreppet ”beslutsfattande” har i denna avhandling valts i enlighet med uttrycket i läroplanen. Begreppet ses i policytexter oftast sammankopplat med demokratispekter av barns inflytande. Två intentioner med barns beslutsfattande skrivs fram: möjlighet att påverka i enlighet med demokratiska principer och fostran mot att förstå vad demokratiska principer innebär. När beslutsfattande påtalas som möjlighet att påverka framstår det som en rättighet för barn, som här i skolverkets kvalitetsverktyg, BRUK (Skolverket, 2014).

Vi ger barnen möjlighet att påverka verksamheten både i formella och informella sammanhang. (Skolverket, 2014)

Det är verksamheten som ska ge barn möjlighet att påverka. Citatet innehåller dock ett stort tolkningsutrymme där det blir upp till verksamhetens aktörer att bestämma vad som kan vara formella respektive informella kanaler för barns påverkansmöjligheter. Beslutsfattande som påverkansmöjlighet förefaller inte helt okomplicerat då texter återfinns som problematiserar detta, som här i ett stödmaterial om ”värdegrunden” (Skolverket, 2013b).

Att få vara delaktig och ha inflytande betyder inte att alla ska få bestämma själva – det är varken önskvärt eller möjligt – men det betyder att var och en ska ha en möjlighet att i dialog med pedagoger och kamrater kunna påverka. (Skolverket, 2013b, s. 55)

Barns ska kunna påverka men inte bestämma. I stöd materialet (Skolverket, 2013b) lyfts olika samtalsformer som en väg att göra barn involverade i beslut snarare än att bestämmandet i sig betonas. I nedanstående citat från rapporten *Starting Strong III* (OECD, 2012) visas hur barns deltagande i beslutsfattande påverkar deras utveckling positivt.

Research on ECEC curriculum confirms the importance of children’s perspectives not only through their participation in activities but through their active input in decision making. Evidence suggests that consultation with children (only when age-appropriate and possible) can increase their self-esteem and foster social competence. (OECD, 2012, s. 88)

Barns beslutsfattande påstås leda till utveckling av både emotionell och social kompetens. Citatinnehållet hänvisar till forskning som ser delaktighet (*participation*) som en sak och möjligheter att fatta beslut som något annat. I

citaten syns dock restriktioner för barns beslutsfattande i form av anpassning av beslutsnivån till barns ålder. Dessutom ska beslutsfattande med barn bara ske när det anses möjligt. Barns beslutsfattande förväntas i andra texter, som förskolans läroplan, leda till att barn fostras att förstå och handla efter demokratiska principer.

Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att förstå och att handla efter demokratiska principer genom att få delta i olika former av samarbete och beslutsfattande. (Skolverket, 98/10, s. 12)

Barnens deltagande i beslutsfattande har en framåtriktning mot barns utvecklande av ”förmåga att förstå och handla efter demokratiska principer” (Skolverket, 98/10, s. 12). Till skillnad från barns delaktighet i beslut för att kunna påverka (barns rätt att fatta beslut), ställs krav på barn att ett lärande ska ske genom att erfar beslutsfattande. Detta är något som återkommer inom det lokala rekontextualiseringsfältet, på kommunal nivå (Årsrapport Helios förskolas kommun).

Om barn får vara med och rösta och välja ger det barnen en inledande förståelse för ett demokratiskt tankesätt. (Ur årsrapport Helios förskolas kommun)

Begreppet rösta skrivs fram explicit, till skillnad från i andra policytexter.

Sammanfattningsvis framkommer en skillnad i vad barns delaktighet i beslutsfattande ämnar leda till. I vissa skrivningar verkar avsikten vara att barns beslutsfattande ska leda till ökat inflytande för barnen, barnen ska genom beslutsfattande ges möjlighet att påverka. I andra skrivningar framstår barns delaktighet i beslutsfattande som fostran av barn mot demokratiska principer, för att de ska utveckla kompetenser för framtida beslutsfattande.

Sammanfattande analys

Resultatet visar en ideologisk kompetensdiskurs kring vuxna (samhällskompetens) och en liknande kompetensdiskurs för barn som framträder i policydokument. Den ideologiska kompetensdiskursen utgår från vad som beskrivs vara viktiga kompetenser i ett kunskapssamhälle. Resultatet visar även hur inflytande uttrycks i policydokument, i form av en inflytandediskurs. Analysen ger exempel på hur vissa enskilda dokument starkt bidragit till att en ideologisk kompetensdiskurs och inflytandediskurs skapats. Producenterna av policydokument inom transnationellt ORF rörande

kompetens och barns inflytande är främst sammanslutningar av länder som OECD och EU, vilka kan ses som symboliska agenter, där den policy som presenteras inte är tvingande utan rådgivande. Policy inom transnationellt ORF som återkommer inom nationellt ORF visar på en global policypåverkan för hur kompetens och inflytande uttrycks (se även Sundberg & Wahlström, 2016). Tillika ses hur jämförelser görs mellan länders utbildningssystem, exempelvis i rapportserier som *Starting Strong*. Policyproducenterna kopplar sina resonemang kring kompetens och inflytande till forskning, men det framgår inte om forskningen har styrt policyskrivningarna eller om forskningen utförts under påverkan av rådande diskurser, som policy medverkat till att skapa. De innebär i så fall att det specialpedagogiska fältet och det officiella rekontextualiseringsfältet (ORF) tillsammans bildat kompetens- och inflytandediskurser.

Rekontextualisering av policy sker när direktiv kring samhällskompetens (Commission of the European communities, 2000) återkommer i exempelvis *Starting Strong* (2001b) men då i form av barns kompetens. Rekontextualiseringen sker i vissa fall främst i form av anpassning till det mottagande fältets kontext, vilket innebär små förändringar i skrivningarna. I andra fall rekontextualiseras policy mer påtagligt när de förflyttas mellan olika fält, exempelvis kopplas valmöjligheter inom transnationellt ORF (Commission of the European communities, 2000; OECD, 1996; OECD, 2000; OECD, 2012) i första hand till lärande men så gott som uteslutande inom nationellt ORF till demokratiska principer (ex. Ds 2003:46; Skolverket, 1998; SOU 1997:157). Den rekontextualisering som görs blir inte alltid synlig. Som exempel på detta blir det i texter inom nationellt ORF (SOU 1997:157), som till exempel inför läroplanens instiftande, synligt hur inflytande kopplas till ekonomiska intressen. Däremot i den rekontextualisering som sker till läroplanen (Skolverket, 1998), är det inte längre är synligt. Bernstein (2000) menar att detta är en ”tyst överföring” då intentionerna finns kvar men inte görs synliga utan i stället kopplas inflytande till rättigheter och demokratiaspekter.

De kompetenser som framställs som viktiga samhällskompetenser i kunskapsområdet *aktiv, autonom och ansvarstagande*, visade sig återkomma i skrivningar kring barns kompetens. Detta sågs främst i skrivningar kring ett kompetent barn men de uttrycktes även implicit som närliggande uttryck i skrivningar kring inflytande. *Ansvar* var det begrepp som återkom explicit medan *aktiv* och *autonom* kunde ses med andra ordval. Kompetenserna relaterar till inflytande genom att inflytande ses i relation till individens egenaktivitet

(*aktivitet*) och självständighet (*autonomi*) och individens ansvarstagande för det egna handlandet (Hartung, 2011; Vandenbroeck & Bouverne-De Bie, 2006).

Inflytande påtalas i forskning främst som individinriktat (Beach & Dovemark, 2007; Dovemark, 2004; Hartung, 2011; Masschelein & Quaghebeur, 2005; Vandenbroeck, & Bouverne-De Bie, 2006). I analysen framkom detta när inflytande i policyskrivningar påtalades som rättighet. Här var det främst barnkonventionen som togs som utgångspunkt för skrivningar. Dominansen av ett specifikt dokument i förhållande till inflytande som rättighet bildar en normerande bild av inflytande (se även Quennerstedt & Quennerstedt, 2014). I rättighetsperspektivet framhålls barn med inneboende kompetens där inflytande ska delges i förskolans vardag. Ett individuellt inflytande i ett rättighetsperspektiv framställs som en möjlighet för barn här och nu och med egennytta, där exempelvis barns valmöjligheter kan ses.

Inflytande som demokratiaspekt kopplar i högre grad till förvärvad kompetens. Här framträdde avsaknad av specifik kompetens som barn förväntades förvärva med förskolans hjälp. Inflytandet framstod även i högre grad som krav på kollektiv anpassning än som en individuell möjlighet. Inflytandet sågs i detta perspektiv ha en instrumentell framåtriktning där inflytandet förväntades forma dugliga samhällsmedborgare i en framtid. Beslutsfattande kan ses som exempel på ett kollektivt framåtriktat förhållande av barn mot framtida beslutstagande samhällsindivider.

KAPITEL 6 Villkor för organisation av barns inflytande

Detta kapitel handlar om de villkor som omgärdar pedagogers organisation av barns inflytande. Kapitlet är något kortare än de andra resultatkapitlen då det är tänkt att fungera som fond för läsning av kapitel 7 och 8. I studiens observationer och intervjuer framkommer hur pedagogerna utifrån skilda anledningar behöver anpassa, styra och begränsa barns möjligheter till inflytande i förhållande till verksamhetens krav och behov. Detta utifrån de strukturella villkor som pedagoger har att förhålla sig till i sin yrkesroll i enlighet med förskolans uppdrag och utformning. En anpassning av barn till förskolans behov kontrasterar till barns inflytande där förskolans verksamhet förväntas anpassas utifrån barns behov. I observationerna och intervjuerna ges exempel på hur pedagoger balanserar mellan att ge barn möjligheter till inflytande och att anpassa barn efter verksamhetens villkor. Begreppet villkor används i föreliggande studie i relation till det Bernstein (1999) benämner som *organisation av innehåll*. I föreliggande studie används begreppet villkor motsvarande de faktorer som påverkar hur barns inflytande organiseras. Bernsteins teori bygger i mångt och mycket på att visa de strukturer som påverkar hur innehåll organiseras och utifrån det realiserar. Med utgångspunkt i studiens teoretiska modell utgör villkoren ram för pedagogers möjligheter att organisera arbete med barns inflytande. Resultatet visar hur strukturer i form av krav påverkar pedagogers organisation av inflytande och därmed villkor för inflytande. Till övervägande del baseras innehållet i detta kapitel på pedagogers utsagor kring det de anser utgör ramar inom vilket inflytande kan organiseras och ta plats.

Kapitlet är strukturerat utifrån fem underrubriker: 1. *Kunskapsinnehåll som överordnat barns inflytande*. 2. *Balansgång mellan kunskapsinnehåll och barns inflytande*. 3. *Att utvidga barns erfarenheter som överordnat barns inflytande*. 4. *Balansgång mellan att utveckla barns sociala kompetenser och deras möjligheter till inflytande*. 5. *Förskolans tidsramar och fasta aktiviteter i relation till barns inflytande*.

Observationer visade och pedagoger beskrev hur ett kunskapsinnehåll i förskolan förväntades bli förmedlat. Detta innebar att pedagogerna styrde barn mot ett specifikt innehåll vilket medförde att utrymme för barns inflytande i form av tillvaratagande av deras visade intresse inte alltid kunde möjliggöras.

Kunskapsinnehåll som överordnat barns inflytande

Observationer och policydokument visar att barns inflytande är ett av de områden som kommunerna prioriterar men det är inte det enda. De senaste åren återfinns exempelvis en satsning på kunskapsinnehåll, som matematik och naturvetenskap, i förskolan (jfr. Skolverket, 98/16; Skolverket, 2018). Innehållet i läroplanen har förändrats och ställer krav på pedagoger att anpassa sitt arbetssätt efter detta. Visst innehåll i studiens förskolor framstod i likhet med detta som starkare klassificerat och inramat än annat, i form av ett tydligt avgränsat kunskapsinnehåll som pedagoger förväntades förmedla. Krav på ett kunskapsinnehåll sågs dels i läroplansskrivningar och dels i förskolechefers krav på implementering av dessa.

Forskning (Thörner, 2017; Liljestränd, 2010) visar att ett ökat fokus på kunskapsinnehåll i förskolan har gett ett förändrat arbetssätt där pedagoger upplever att de i högre grad än tidigare styr barn mot visst ett kunskapsinnehåll. Ett exempel på ett både starkt klassificerat och inramat innehåll var Fonomix⁴⁴, ett språkutvecklande material som användes på Helios förskola. Vanligtvis beskrev pedagogerna många av sina aktiviteter som erbjudanden och med möjligheter för barn att påverka innehållet men så var inte fallet med Fonomixen.

Bland bestämmer vi att det här ska vi göra allihop och om vi tar Fonomixen som vi jobbar med, där har vi inget erbjudande utan då delar vi in dem [barnen] i smågrupper och jobbar med det. (Intervju med Julia)

I Fonomixen fanns ett avgränsat innehåll som skulle förmedlas på ett specifikt sätt. Fonomixen hade en lärarhandledning som var starkt styrande för hur aktiviteten skulle genomföras. Materialet användes utifrån en tanke om progression, det vill säga vissa övningar var grundläggande och skulle utföras först för att sedan byggas på med utvecklande övningar. Detta motsvarar ett arbetssätt som i högre grad relaterar till en synlig pedagogiks arbetssätt än förskolans traditionellt osynliga pedagogik. Pedagogerna beskrev hur de hade börjat med att få barn att uttala språkljuden, forma sina munnar rätt och göra rätt ljud. Till detta använde de foton av munnar som ingick i materialet och

⁴⁴ Ett språkmateriale som består av foton på munnar som uttalar olika ljud. Dessa foton går att kombinera så att språkljud bildar ord. Det finns en lärarhandledning till materialet som beskriver hur materialet ska användas. Det finns en tidsbestämd progression som ska följas.

speglar där barnen kunde se sina egna munnar. Efter det kopplades språkljuden till rätt bokstav. Därefter arbetade man med att sätta ihop språkljud så de bildade ord.

I början arbetade vi med de enskilda språkljuden men det är roligare nu när de kan sätta ihop ljud till ord. (Fältsamtal med Helga)

Det fanns tydliga kriterier för aktiviteten, en tydlig tidsrelaterad sekvensering och ett hierarkiskt förhållande mellan pedagoger, det vill säga inslag av synlig pedagogik. Pedagogerna hade en tydlig roll av att leda barn och ge barn instruktioner som de förväntades följa. Fonomixen gav inte mycket utrymme för barns (eller pedagogers) möjligheter att påverka och förändra vare sig innehållet eller utförandet, dessutom var det obligatoriskt att delta i aktiviteten. När jag frågade pedagogerna om varför de använde sig av Fonomixen var svaret att förskolechefen hade initierat det hela.

Vi blev beordrade, så att säga. (Fältsamtal med Helga)

Däremot beskrev pedagogerna aktiviteten som både givande och rolig för barnen och något som pedagogerna uppfattade som positivt att arbeta med när de väl kom igång. Pedagogerna fick återkommande liknande påbud om innehåll som behövde fokuseras. På Helios förskola hade man under en period haft betoning på språkinnehåll vilket förskolechefen nu menade hade börjat överskugga ett matematiskt innehåll.

Under en arbetsplatsträff lyfter förskolechefen hur hon önskar en satsning på matematik: ”Vi har haft språk som fokusområde väldigt länge nu och jag har själv bestämt att ändra detta. Matematiken har kommit på undantag. Jag ser inte barn som räknar eller matteverkstäder så mycket. Vardagsräklandet har försvunnit. Barnen var ju jätteduktiga på det. Den nuvarande språkgruppen ansvarar även för detta område. Tycker ni att det låter som en bra idé?” (Fältanteckning från arbetsplatsträff, Helios)

Parallellt med satsning på språk förväntades pedagogerna även lyfta ytterligare ett specifikt kunskapsinnehåll, matematik. Pedagogerna hade inga invändningar mot detta och startade vid tillfället direkt en diskussion kring hur direktiven kunde omsättas i verksamheten.

Matematiken och Fonomixen var exempel på innehåll som inte var valbart vare sig för pedagoger eller barn. Det fanns krav på pedagoger att detta innehåll skulle förmedlas. Detta gällde även för annat innehåll som pedagogerna förväntades förmedla och hade planerat för, som till exempel ett

naturvetenskapligt innehåll. När ett specifikt innehåll skulle förmedlas innebar det att pedagogerna inte enbart behövde styra barn mot detta innehåll utan även bort från innehåll som barnen hellre hade velat ägna sig åt.

Ibland så är det ju så att nu skulle vi göra det här experimentet och då genomför man det experimentet. Sen om någon börjar prata om den där gröna cykeln som man fått då kanske det inte går att prata om denna cykel just då, men en annan samling så kan man komma in på cyklar. (Intervju med Marina)

I det här fallet var det ett experiment som pedagogen ville lägga i förgrunden och då fick barnens infall om att berätta om en cykel vänta till ett annat tillfälle. Det innebar att innehållet i samlingen blev starkt klassificerat, innehåll hölls skilt ifrån vartannat. Vid de tillfällen där pedagogerna styrde mot ett kunskapsinnehåll ville de gärna ge sina motiv för detta. Något som inte förekom i de fall där de i högre grad tillvaratog barns inflytande.

Barnen har en bildaktivitet. De ska måla varsin skata utifrån ett valt fotografi. De väljer färg på det papper som de ska måla på och startar sedan genom att skissa med blyerts. När jag och Tanja samtalar efter momentet förklarar hon att barnen hade kommit med mycket idéer på färger med mera på samlingen före men att hon valde att styra dem i det här momentet och säga att ”Nu målar vi utifrån färgerna på fotona”. För ibland är det viktigt att fokusera på hur det är i verkligheten. (Fältanteckning, Helios och fältsamtal med Tanja)

Barnen hade haft synpunkter på hur de ville utföra momentet men då det inte låg i linje med det betonade innehållet behövde barnen styras bort från mindre naturtrogna upplagor av skatan vilket Tanja motiverade med att de även behövde fokusera på ”mer realistiska versioner”. Pedagogerna framförde att en ram behövdes för att säkerställa ett specifikt innehåll.

Man måste ju ha en ram för att det ska bli någonting. Annars är det nog lätt att man flummar ut, tror jag. (Intervju med Julia)

Beroende på vilket innehåll som skulle förmedlas var innehållet olika starkt inramat och klassificerat. Pedagogerna beskrev hur de hade ett ansvar för förskolans innehåll.

Vi funderar över vad det är barnen får med sig härifrån. Ut i livet och till skolan. (Intervju med Tanja)

Pedagogerna diskuterade vad det innebar att barn skulle ha inflytande över förskolans innehåll i förhållande till det kunskapsinnehåll i läroplanen som de

också ansåg behöva prioriteras. I studiens förskolor visade det sig att ett styrt innehåll många gånger överordnades barns inflytande i form av tillvaratagande av barns intresse.

Balansgång mellan kunskapsinnehåll och barns inflytande

Oftast försökte pedagoger i sin organisering och planering av förskolans innehåll både utgå både från läroplansmål kring barns inflytande och andra läroplansmål relaterade till specifikt kunskapsinnehåll. Ett sätt att tillvarata båda förhållningssätten var att pedagogerna utgick från ett bestämt innehåll, en ram, inom vilket barn kunde ges inflytande, genom att deras visade intresse tillvaratogs (jfr. Hamerslag, 2013). Det exemplifierade ett starkt klassificerat innehåll med svag inramning, det vill säga ett definierat innehåll men med möjligheter att påverka innehållets arrangemang.

Som nu då när vi hade matematiken så då ville ju vi få in det så då blir det ju att vi kanske startar upp någonting och så får man se lite vad de är intresserade av så man får spinna vidare på det. (Intervju med Julia)

Pedagogerna hade ett definierat innehåll, matematik, inom vilket barns inflytande kunde ges utrymme för vidare styrning av innehållet. Även i förskolornas tematiska arbete visade sig liknande ställningstaganden.

Jag tycker att det blir mycket mer inne i [temat]. När man är igång ser man vad de behöver. Oftast blir det ju delar av temat som man svävar ut på när man ser åt vilket håll barnen vill. (Intervju med Julia)

Julias uttalande visar på aspekter av båda förhållningssätten: ”Vad de behöver” uttrycker pedagogers formulerade innehåll och ”vad barnen vill” utgår från det barn visade intresse för i den fortsatta utformningen av temat. På ett föräldramöte på Demeters förskola återkom detta förhållningssätt när pedagogerna beskrev hur de tänkt sig ett temainnehåll.

Pedagogerna beskriver för föräldrarna hur de tänkt sig innehållet i ett nästkommande tema: vatten. De har planerat att i temat ta reda på var vattnet kommer ifrån, göra experiment relaterade till vatten och ha ett innehåll kring grodan. De avslutar presentationen med att tillägga: ”Och då får vi se vad barnen vill hitta på, vad de vill spinna vidare på” (Fältanteckning från föräldramöte, Demeters förskola)

Återigen blir det synligt hur det fanns ett i förväg definierat innehåll, ett starkt inramat innehåll, inom vilket barns inflytande också skulle ges plats via en svagare inramning.

Pedagogerna lyfte ytterligare orsaker till att de behövde skapa ramar för förskolans innehåll. De beskrev hur barns erfarenheter eller kompetens var begränsade och hur detta ledde till att pedagoger, utifrån sitt uppdrag, behövde styra barn mot ett innehåll som de ansåg att barnen behövde och som barnen inte själva sökte.

Att utvidga barns erfarenheter som överordnat barns inflytande

När pedagoger talade om barns inflytande kom de in på barns beslutsfattande. Detta var ett område av barns inflytande där pedagogerna ofta såg behovet av att leda barnen i vissa riktningar. Pedagogerna såg exempelvis problem när barn själva skulle bestämma innehåll. De menade att barns ringa erfarenhet begränsade dem i dessa situationer. De talade om hur barn behövde utmanas.

Man vill ju försöka att hjälpa dem fram i tanken, att utmana dem lite och visa att det de inte själva tänker på. (Intervju med Julia)

Pedagogerna beskrev hur barns urval av innehåll bestod av det de redan hade erfarenhet av. Pedagogerna uttryckte att det ingick i deras uppdrag att vidga barnens vyer (jfr. Ribaeus, 2014; Westlund, 2011). I samband med en uppstart av ett tema beskrev Maja hur barnen inledningsvis skulle intervjuas om sina erfarenheter inom området men:

...sen kommer vi vuxna att bestämma, för barnen vet ju inte allt vad det finns att göra. (Fältsamtal med Maja)

Pedagogernas motiv för att fortsatt bestämma innehåll i temat var att det gav barn tillgång till ett innehåll som barnen inte hade kunskap om och som de därmed inte kunde uttrycka behov för. Maja ger ytterligare exempel på hur barn kunde styras mot ett för dem okänt innehåll. Hon beskrev hur de på förskolan kunde låta barn bestämma hur en bok skulle presenteras. Oftast valde barnen ”traditionell” högläsning av en pedagog eller att de skulle lyssna på en inspelad version av boken.

6.VILLKOR FÖR ORGANISATION AV BARNNS INFLYTANDE

Men ibland så har jag kört film i taket även om de [barnen] inte har kommit med förslag på det. För jag tror inte ens att de har tänkt på det. Så jag vill visa att man kan göra på många olika sätt. (Intervju med Maja)

Maja menar att det fanns innehåll som låg utanför barns erfarenhetsvärld och som pedagoger behövde visa för att ge dem alternativa synsätt. Pedagogerna beskrev även situationer där barn behövde styras för att utveckla olika färdigheter.

Hon kan faktiskt inte klippa alls. Hon vet inte hur man håller i saxen ens. Nej, men då är kanske det något som vi ska träna lite på. (Intervju med Tanja)

Tanja beskriver hur vissa färdigheter behövde tränas och att barn kanske inte själva valde att utmana sig utan att pedagoger då behövde styra barnen mot det de ansåg barnen var i behov av. Utveckling av erfarenheter och träning på färdigheter visar på en underliggande synlig pedagogik där barns tillkortakommanden fokuseras och korrigeras. Det ger även uttryck för en syn på barns brist på kompetens där pedagoger ifrågasätter barns förmåga att aktivt och autonomt kunna ansvara för sin egen utveckling.

När barns inflytande tolkades som barns beslutsfattande, framkom att pedagogerna såg det som nödvändigt att begränsa barnens inflytande i vissa situationer. Detta utifrån att barn bedömdes sakna förmåga att fullt ut ta konsekvenserna av de beslut de tagit.

I början var det...ska och kan barnen bestämma allt? Jag ser det nog mer som att de inte ska bestämma allt för att jag tycker inte att barn ska göra det. De vet inte nackdelar eller vad som kan hända alltid. Så jag tror ändå att det alltid behöver vara en vuxen som styr lite. (Intervju med Maja)

Maja framhäver den vuxnes ansvar och återigen syns barns reducerade erfarenheter, här i relation till förståelse för konsekvenser, som en av anledningarna till att barn inte kunde få hur mycket inflytande som helst. Pedagogerna beskrev hur barn i förskolan kunde ”bestämma inom rimliga gränser” (Marina)

Man får bestämma inom rimliga gränser. Jag vill ha den mössan eller den mössan men sen kan man ju inte välja att jag inte vill ha någon mössa när det är 5 minus ute, men ändå kan man ha inflytande på det man kan men då inom rimliga gränser. (Intervju med Marina)

Barns inflytande behövde utifrån konsekvenser som barnen inte kunde överblicka begränsas av pedagogerna. Pedagogerna behövde göra en avvägning

utifrån konsekvenserna av barns beslut och satte gränser för det de ansåg rimligt i situationen (jfr. Ribaeus, 2014; Westlund, 2011). I fallet ovan gjorde de ett urval av kläder som de ansåg att barnen kunde välja mellan. Barnen gavs därmed möjlighet att påverka inom ramar som pedagogerna satte upp. Pedagogerna gjorde en bedömning utifrån barns kompetens för att kunna ta ansvar för konsekvenserna av sina beslut. Pedagogerna gjorde också sina avvägningar utifrån praktiska aspekter och krav från föräldrar, exempelvis att byte av kläder när de väl kommit ut blev personalkrävande och att föräldrar kunde reagera om barnen hade smutsat ner kläder för att de inte velat ta på sig överdragskläder. Dessa avvägningar innebar också de att barns inflytande begränsades.

Vi har ju dagligen diskussioner om vad man ska ha på sig när man går ut och det är ju ingen som vill ha överdragsbyxor. Skulle vi exempelvis låta dem gå ut i tights skapar det ju konsekvenser för ofta så vet man ju inte vilka som kommer att vara i den klykan med vatten och efter 10 minuter så har man två våta barn som man kanske måste gå in med och då blir ju följden att det blir färre personal ute och så har man ju föräldrar där man vet att...jag vill att mitt barn har överdragsbyxor. (Intervju med Julia)

När pedagogerna kunde förutse de konsekvenser som barnen inte uppfattade styrde de barns inflytande i relation till vad de ansåg som görbart i situationen.

Ytterligare delar av förskolans uppdrag som förskolorna förväntades förmedla var utveckling av barns sociala kompetenser. Hänsynstagande till detta innebar att barns inflytande ställdes mot värdet av utveckling av sociala kompetenser och i vissa fall begränsades i anslutning till detta.

Balansgång mellan att utveckla barns sociala kompetens och att ge dem inflytande

På samma sätt som det fanns kunskapsinnehåll som konkurrerade med barns inflytande så fanns det andra delar i förskolans uppdrag som konkurrerade med barns inflytande. Pedagogernas möjligheter att ge barn inflytande styrdes av i vilken grad barns initiativ var kompatibla med det övriga uppdraget. Observationerna visade att pedagogerna framhöll specifika sociala kompetenser som de menade att barn behövde styras mot. Aspekter av fostran behövde också styras upp (jmf. Bigsten, 2013). De sociala kompetenserna handlade om barns agerande i relation till sin omgivning. Exempelvis i form av barns hänsynstagande till sina kamrater och till förskolans miljö. Här visade sig främst en regulativ diskurs där vissa värden som betonades handlade om barns

beteende (jfr. Rantala, 2016; Palla, 2011). När barnen hade inflytande i form av eget initiativtagande var det inte alltid att initiativen var förenliga med vad pedagogerna såg som social kompetens. Pedagogerna gjorde då en avvägning i situationen mellan om barns initiativtagande borde prioriteras eller om barnen borde styras mot utveckling av sin sociala kompetens. Tanja gav exempel på en situation där barnen tog egna initiativ till frekventa byten av aktivitet något som Tanja ansåg gick emot vissa av förskolans sociala regler, regler som styrde hur barn förväntades agera med hänsynstagande till sin omgivning.

Om barnen vill pyssla då är det lätt att de vill ta av allt material samtidigt och så limmar de lite grann och så är de färdiga. Då ser de att andra barn börjar måla på staffliet och då vill de hellre göra det. Då tänker jag att jag tar ett eget initiativ och stoppar eller bromsar upp lite. ”Nu är det detta ni gör och hur har ni tänkt er?” (Intervju med Tanja)

Citatet visar på hur barns egna initiativ om att frekvent byta aktivitet stred mot förskolans regler att slutföra påbörjade aktiviteter. Tanja beskriver hur hon styrde barnen mot att stanna kvar och slutföra. Dagligen hanterade pedagogerna situationer där sociala regler och barns inflytande kom på kollisionkurs. Pedagogerna diskuterade exempelvis samlingens vara eller icke vara där de vid vissa tillfällen kunde ge barnen inflytande genom att låta dem besluta om samlingen skulle genomföras. I samband med detta såg pedagogerna däremot andra värden som gick förlorade.

Det är för- och nackdelar med att avbryta barnens lek bara för att vi ska ha fruktstund och en bestämd vuxenaktivitet. Men jag tror även att det är bra för barnen att samla ihop sig och varva ner. (Intervju med Maja)

Vi tycker att de behöver lära sig att sitta stilla också. (Fältsamtal med Julia).

Utveckling av sociala kompetenser, som att i pedagogledd form samlas med möjligheter till fostran mot att varva ner och sitta stilla, ställdes mot barns inflytande i form av att välja bort detta för att i stället självständigt leka. Pedagogerna ansåg även att de behövde styra i barns lek när barnen inte höll sig till de sociala reglerna.

Några pojkar leker med små figurer som de slänger mot ett Legobygge. Pedagogen Laila kommer och säger: ”Vad är det för lek som ni leker, det är väl inte roligt att förstöra. Det måste vara rättvist. Ni två kan väl inte vara i ett lag och han själv i ett annat?”. (Fältanteckning Helios)

Att vara aktsam om miljö och material och att vara hänsynstagande till kamrater var självklara regler på de studerade förskolorna. Bröt barnen mot dessa regler ansåg pedagogerna att de behövde gå in och styra dem mot ett socialt accepterat beteende även i barns egeninitierade lek. Flera av reglerna kunde kopplas till pedagogers demokratifostran av barnen, exempelvis barnens förmåga att anpassa sig till gruppen i förhållande till deras möjligheter att ha inflytande.

För att man ska kunna möta barnen så måste de förstå vad det är som gäller när de ska vara i en grupp, till exempel för att kunna visa hänsyn till andra.
(Intervju med Julia)

Barns önskan om individuella påverkansmöjligheter diskuterades bland pedagogerna och ställdes i relation till gruppen som helhet. Pedagogerna försökte få balans mellan det individuella och det kollektiva.

Ibland behöver barnen lära sig att funka i ett socialt sammanhang också.
(Intervju med Maud)

Pedagogerna menade att barns inflytande tenderade att inrikta sig mot individuella behov och att de hade ett ansvar för att barns sociala kompetenser också behövde utvecklas (jfr. jfr. Ribaeus, 2014; Westlund, 2011). Förutom att utveckla sociala kompetenser behövde pedagoger styra barns sociala kompetens för att upprätthålla ordning, socialt ordningsskapande. Ofta innebar det att barns initiativ behövde begränsas. Exempelvis avbröts livliga lekar snabbt.

Det är snart dags för samling. Två barn som städat undan efter sig och nu inväntar att alla andra ska komma leker en högljudd och livlig lek. Det äldre av barnen jagar, fångar och killar ett yngre barn upprepade gånger. Pedagogen Marina kommer fram till dem och säger ”Melker, kan du ta mig i handen? Anna, du sitter kvar”. Leken avslutas genast och Marina tar Melker i handen och går iväg medan Anna sitter kvar. (Fältanteckning Demeter)

Barns initiativ till livliga lekar behövde styras bort och barn dämpades både gällande för mycket rörelse och för mycket ljud.

Vad vill du göra? Du kan ju inte bara springa runt förstår du väl.
(Fältanteckning Demeter)

Barn som sprang runt utgjorde ett orosmoment och behövde därför begränsas.

Nej, nu får du sätta dig, du stör. (Fältanteckning Demeter)

Likadant utgjorde höga ljud något som dämpades utifrån ett hänsynstagande till de andra i gruppen.

Men vad ni ropar. Ni måste vara tystare. (Fältanteckning Helios)

Pedagogerna beskrev hur de behöver styra både genom att vägleda barn i ett resonemang och genom mer handfast styrning.

Vi jobbar på den pedagogiska biten i första hand och försöker vägleda dem [barnen] alltså även i konflikter och saker som vi inte accepterar inne eller som kan bli farligt eller som om man springer runt när man är många. Men där känner vi nog allihop, att vi börjar där i det pedagogiska och försöker att leda in på andra saker och prata. Men sen ibland så är det bara så att man måste gå in som vuxen och visa och även med röst och kroppsspråk. Ibland blir jag tveksam efter ett sådant beslut om jag varit för sträng /.../ Det tror jag handlar mycket om att det i hela samhället, som lärare i dag så är det svårare att säga till, just vad det gäller fostran. (Intervju med Julia)

Julia beskriver ett förhållningssätt där hon styrde genom samtal med barn men även hur hon styrde barn mer bestämt med både röst- och kroppsspråk. Julia visar på hur det fanns sociala regler som man hade att förhålla sig till inomhus, utifrån sådant som pedagogerna bedömde var farligt för barn.

Det var inte enbart förskolans innehåll som begränsade pedagogers arbete med barns inflytande utan förskolans tidsmässiga struktur styrde också var, när och hur pedagoger kunde ge barn inflytande.

Förskolans tidsramar och fasta aktiviteter i relation till barns inflytande

I förskolan fanns det fasta strukturer i form av tidsramar och tidsplanerade aktiviteter där både tidpunkten och innehållet var svårt att förändra. Pedagogerna menade att detta utgjorde kontraster till sådant som barn kunde ha inflytande över (jfr. Ekström, 2007; Johannesen & Sandvik, 2009; Markström, 2005; Nordin-Hultman, 2004; Rantala, 2016). Tids- och innehållsramarna utgjordes främst av så kallade ”rutinsituationer” och pedagogledda aktiviteter. Det fanns i dessa moment ett fast innehåll, en stark klassificering, som var svårt att ändra och påverka. Utförandet av momenten var starkt inramade, det vill säga momenten innehöll en struktur för hur situationerna skulle utföras. Återkommande rutiner fanns i verksamheten och

utgjorde fasta, återkommande inslag. Pedagogerna menade att rutinerna tidsmässigt och innehållsmässigt styrde barnen.

Först tänker man att det är ju inte så mycket inflytande som de har egentligen för det är ju struktur och vi ska ha mat och vi ska ut och man kan inte välja och så ... (Intervju med Marina)

Däremot så är det begränsat – är vi ute så är vi ute. Jag kan inte gå in bara för att det finns en pedagog inne. (Intervju med Marina)

Rutinerna innebar att alla barn på avdelningen samtidigt skulle utföra ett specifikt moment. Ofta utgick dessa moment från barns hälsorelaterade behov som mat, vila och utevistelse. Pedagogerna beskrev rutinerna som nödvändiga i förskolan och de ställdes i relation till barns inflytande.

Sen har de ju inte hur mycket inflytande som helst för att vi har ju rutiner också som man måste följa. (Intervju med Maud)

Både barn och pedagoger behövde anpassa sig till förskolans strukturer för att verksamheten skulle fungera. Rutinerna sågs inte enbart vara av ondo utan pedagogerna menade att de fyllde en funktion, exempelvis genom att skapa trygghet (jfr. Bigsten, 2015).

Vi har gjort upp rutinerna just för att barnen ska vara trygga. Så en del barn behöver verkligen rutiner, det märker man om det blir en utflykt en dag som det inte brukar vara, då märker man ju att en del hoppar av tåget och hänger inte riktigt med. Så jag tänker ändå så att vi har ramarna och sen får barnen vara med och komma med sina idéer och tankar och så. (Intervju med Maja)

Pedagogerna såg rutiner som en del av de ramar som de menade att de behövde skapa för barnens välbefinnande även om de innebar att barns inflytande inskränktes. Det var inte enbart rutinsituationer i form av måltider och vila som var återkommande och tidsmässigt inplanerade moment. Det rörde sig även om pedagogledda aktiviteter.

Om vi tänker på då som efter lunch. De [barnen] bestämmer ju vad de vill göra och ofta bestämmer de ute vad de vill göra och så blir det ju att man har en lite styrd aktivitet och efter det så får man välja vad man vill göra. (Intervju med Julia)

Jag tycker väl att de gör ganska mycket val men så har vi ju ändå förutbestämt vissa saker, att vi går till skogen den dagen och så. (Intervju med Tanja)

Pedagogerna i studien poängterade att det fanns en distinktion mellan situationer där de hade möjligheter att ge barn inflytande och situationer där inflytandet i form av val och beslutsfattande runt barns aktiviteter var mer begränsat. De pedagogledda aktiviteterna innebar, i likhet med rutinsituationerna, att barn kollektivt behövde samlas vid en specifik tidpunkt och på en specifik plats och utföra ett specifikt innehåll (jfr. Nordin-Hultman, 2004), vilket gav momenten en stark klassificering och inramning.

Sammanfattande analys

Resultatet visar hur krav på pedagoger och tidsmässiga strukturer styr och utgör villkor för pedagogers organisation av barns inflytande. Villkor i form av krav på pedagogerna visade sig kring kunskapsinnehåll som förväntades förmedlas och ansvar för att barn utmanades, utvecklade färdigheter och social kompetens. Pedagogernas arbete omgärdades dessutom av strukturer i form av tidsbestämda moment, rutiner, som pedagogerna var satta att följa. Bernstein (1990) visar hur organisation av innehåll är beroende av kontextuella faktorer. Studien visar hur kontextuella faktorer som krav på och strukturer i verksamheten påverkade pedagogerna att styra barn mot det de förväntades uppnå, i form av läroplansmål, och hur en anpassning av verksamheten utefter verksamhetens tidsstrukturer skedde. Resultatet visar dessutom hur dessa strukturer begränsade pedagogers möjligheter att skapa former för barns inflytande (jfr. Ribaeus, 2014; Seland, 2009).

Studien visar hur krav på ett starkt klassificerat och inramat innehåll knutet till en instruktiv diskurs många gånger överordnades barns inflytande (jfr. Emilsson, 2008; Emilsson & Folkesson, 2006). Det visade sig exempelvis när barnen ville måla skator i färger som de själva valde men där Tanja menade att de skulle fokusera på skatans verkliga färger. Det fanns i förskolorna ett specifikt kunskapsinnehåll, knutet till läroplansmål, som förväntades förmedlas. Det gjordes således en skillnad mellan aktiviteter som främjade barns möjligheter att påverka förskolans innehåll, exempelvis inom ett temaområde, och aktiviteter vars innehåll var styrt av specifika läroplansmål, exempelvis språk- eller matematikutveckling. Krav från förskolechefer blev också synliga i förhållande till visst kunskapsinnehåll. Enligt läroplanen förväntades dock båda former av aktivitet förekomma. Pedagogerna löste balansgången mellan de båda målen genom att erbjuda barnen ett innehåll som var möjligt för dem att arrangera om, exempelvis genom att pedagogerna inom ett kunskapsområde

kunde ta hänsyn till barnens synpunkter. Förhållningssättet visar hur pedagogerna pendlar mellan förskolans tradition av osynlig pedagogik (Bernstein, 1983) och en underliggande synlig pedagogik. Ett starkt klassificerat och inramat innehåll motsvarar i högre grad ett innehåll i en synlig pedagogik än i en osynlig pedagogik. Studien visar hur pedagogernas och barnens inbördes förhållande i hög grad blev hierarkiskt då pedagogerna förväntades förmedla kunskap till barnen, dessutom gjordes detta i en specifik tidsbestämt sekvensering och med tydliga innehållskriterier, vilket motsvarar förhållandet i en synlig pedagogik.

Pedagogerna lyfte sitt ansvar för att inte enbart låta barns erfarenheter och kompetens utgöra grund för deras möjligheter till inflytande. Här låg ett fokus på att kompensera för det barn saknade snarare än att barns kompetens kom i förgrunden. Detta utgör ytterligare exempel på uttryck kopplat till en synlig pedagogik där barns brister i högre grad korrigeras än i en osynlig pedagogik. Pedagogerna valde att visa på alternativa innehåll som barnen själva inte gav uttryck för önskan om att göra. Innehållet beskrevs av pedagogerna som del av förskolans uppdrag som barnen inte självmant sökte och därför behövde ledas mot. Pedagogerna ansåg även att de hade ett ansvar för att barn behövde uppmuntras att träna på det de inte kunde. Barnens eget beslutsfattande behövde ske inom ramar som pedagogerna bedömde som rimliga utifrån att barn bedömdes sakna förmåga att förutse konsekvenser. Kompetensdiskursen där barn sågs som aktiva, autonoma och ansvarstagande fick ge vika för en diskurs där barns svagheter kom i fokus.

Pedagogerna beskrev hur barns sociala kompetens, det vill säga ett agerande med hänsynstagande till deras omgivning, behövde utvecklas och hur detta vid många tillfällen stod i kontrast till de initiativ som barnen själva tog. Studien visar hur sociala regler fokuserar en regulativ diskurs, hur barns förväntades bete sig. När barns egna initiativ kom att stå i kontrast till de sociala regler som gällde på förskolan blev reglerna överordnade barns inflytande och pedagoger styrde barn mot ett beteende som överensstämde med dessa. Behov av socialt ordningsskapande påverkade också barns inflytande genom att pedagogerna begränsade barns uttryck, till exempel när de sprang och var högljudda, så att de överensstämde med verksamhetens behov av lugn och ro. Flera av reglerna kom att fokusera hur barn förhöll sig i förhållande till de andra medlemmarna i förskolan, vilket kan kopplas till den demokratiföstran som förväntas ta plats i förskolan.

Studien visar hur pedagoger, barn och verksamhet reglerades av tidsstrukturer som styrde när och var aktiviteter kunde äga rum (jfr Nordin-Hultman 2004, Ekström 2007, Johannessen & Sandvik 2009). Pedagogerna uttryckte att barnen inte kunde ha lika mycket inflytande i alla dagens moment på grund av detta. Dessa tidsramar kan ses som uttryck för en underliggande synlig pedagogik i förskolans traditionellt osynliga pedagogik. Tidsramarna blev ett sätt att tydligt styra både barn och verksamhet men styrningen skedde implicit, där strukturer fungerar styrande utan att pedagoger öppet behövde styra barn in i ordning. Ibland kunde barnen få bestämma vad de ville göra och med vem, men i andra fall var det dagsrutiner, som till exempel inplanerade pedagogledda moment, som styrde vad barnen förväntades göra.

Kapitel 7 Barns inflytande som valsituationer

Barnen på Demeter och Helios förskolegrupper gavs dagligen inflytande i form av valmöjligheter i verksamheten samtidigt som dessa begränsades på olika sätt. Likt kriterier för en osynlig pedagogik hade barn *till synes* möjlighet att välja material, aktivitet, rum och kamrater medan förskolans regler, verksamhetens villkor och pedagogers förhållningssätt utgjorde begränsningar. Somliga moment under dagen innehöll fler valmöjligheter än andra. Tiden då barnen ägnade sig åt fri lek⁴⁵ innehöll allmänt fler möjligheter till egna val än under rutinsituationer⁴⁶ eller pedagogledda aktiviteter. Många av valen utförde barnen på egen hand, exempelvis vid val av utklädningskläder i olika lekar eller val av rollekars innehåll. I andra situationer var det pedagoger som initierade valsituationer. Föreliggande kapitel fokuserar på valsituationer som pedagoger initierar. Två skilda sätt att genomföra pedagoginitierade valsituationer visade sig i mitt material, val med och utan valtavla. Val med valtavla innebar att en whiteboardtavla användes med illustrationer av tillgängliga valalternativ (aktiviteter) och tillgängliga platser för barnen på respektive aktivitet. I val utan valtavla samlade pedagogerna barnen och frågade dem en och en vilken aktivitet de ville välja.

Kapitlet visar dels hur pedagoger beskriver att de tolkar och realiserar barns valmöjligheter i förskolan och dels hur barns valmöjligheter faller ut i de studerade förskolorna i form av formella valsituationer. Kapitlet är strukturerat utifrån sex underrubriker: 1. *Pedagoger talar om valmöjligheter som barns inflytande* 2. *Två skilda strukturer för formella val* 3. *Krav på ett specifikt valbeteende* 4. *Styrning av barn in i aktivitet och mot specifika aktiviteter* 5. *Styrning mot fördelning av barn, både i rum och i gruppkonstellationer* 6. *Krav på att barn stannar kvar i aktiviteter men med möjlighet till byte*. Under varje rubrik görs i slutet en sammanfattande analys av

⁴⁵ I denna studie utgör begreppet ”fri lek” den tid på dagen som på förskolorna var avsatt för barns egenvalda lek, till skillnad från tid avsatt för rutinsituationer och pedagogledda aktiviteter.

⁴⁶ Rutinsituationer är återkommande vardagsrutiner främst kopplade till måltid, toalett och tambursituation (Gannerud & Rönnerman, 2010)

innehållet. Dessutom görs en sammanfattande analys av hela kapitlet i slutet av detsamma.

Valmöjligheter som barns inflytande

Valmöjligheter för barn var en av de företeelser pedagogerna i studien främst lyfte när de talade om barns inflytande. Pedagogers syn på valmöjligheter som uttryck för barns inflytande är ett återkommande mönster i tidigare forskning (ex. Kangas, Venninen & Ojala, 2016; Westlund, 2011). I policydokument från Helios kommun beskrivs hur valmöjligheter ”ger barn en begynnande förståelse för ett demokratiskt tankesätt”. I policydokument från Demeters kommun anses valmöjligheter forma barn inför en framtid med kompetens ”att göra aktiva och medvetna val som ansvarstagande demokratiska medborgare”.

I studien betonade pedagogerna specifikt valfriheten i den fria leken, något som även andra studier visat att pedagoger har betonat (ex. Ekström, 2007; Emilsson, 2008). Den fria leken framträdde i pedagogers tal som både svagt klassificerad och svagt inramad, där den beskrevs rymma en mångfald av både innehåll och utföranden. Maud framställde det som en självklar rättighet för barn att de skulle få välja aktivitet eller vad de ville leka, ett val som hon uttryckte var fritt från pedagogers styrning.

Självklart så har de [barnen] ju ett val vad de ska leka med. Till exempel så styr vi ju inte upp dem och säger att du måste gå och pussla nu och du ska sätta dig och rita. (Intervju med Maud)

Genom lekens svaga klassifikation och inramning gavs barn tillfälle att påverka både innehåll och utförande, det vill säga möjligheter till inflytande. Pedagogerna menade att barn i valsituationerna därmed fick en möjlighet till medbestämmande. Att välja aktivitet/vad barnen ville leka likställdes med att ha inflytande.

Vi tycker det är barns inflytande när vi frågar efter vilan vad barnen vill göra. Då har de ju ändå fått välja vad de vill göra. (Intervju med Maja)

Pedagogerna skapade, enligt dem själva, möjligheter till val genom att barn tillfrågades om vad de ville leka eller vilken aktivitet de ville välja.

Inflytande är att barn får bestämma...vad vill jag leka nu? Och vem vill jag leka med? (Intervju med Marina)

Inflytande rekontextualiserades sålunda i form av att barn *erbjöds* valmöjligheter av pedagoger, främst under fri lek, där barn gavs tillfälle till medbestämmande i val av lek/aktivitet och kamrater. Pedagogerna beskrev även hur möjligheter för barn att välja bort aktiviteter sågs som möjlighet till inflytande. Specifikt gällde detta i pedagogledda aktiviteter.

Man erbjuder barn att vara med om det är något vi planerat att göra. Så alla måste inte göra det, utan barnen väljer själva om de vill vara med eller inte. (Intervju med Julia)

Erbjudandena handlade om att barn överläts att välja till eller välja bort aktiviteter utan vuxnas inblandning vilket jämfördes med inflytande. Förutom att valmöjligheter sågs som uttryck för inflytande visade pedagogernas utsagor även att valmomenten kunde ses som en träning inför skolans verksamhet.

Om man tänker längre fram så är det ju mycket individen och självstudier. Man ska klara sig själv och man ska lägga upp sitt eget arbete. Så man tänker ju på att man tränar dem [barnen] till att göra val. (Intervju med Julia)

Julia beskrev barns val i förskolan som utveckling av nödvändiga kompetenser för en framtid. Barn kommer att vara hjälpta av detta i sina kommande studier, där individen förväntas ta eget ansvar. Därmed framträder valmöjligheter inte enbart som individuell frihet utan även som träning och inläring av ett beteende i ett framtidsperspektiv (jfr. Raby, 2012; Vandenbroeck & Bouverne-De Bie, 2006). I detta perspektiv utgör inte val primärt möjligheter för barn att få inflytande här och nu, utan krav inför en framtid, specifikt i kommande skolverksamhet.

För att sammanfatta relaterades valmöjligheter, främst i den fria leken, av pedagogerna till barns möjligheter till inflytande. Valmöjligheterna innebar att barn tillfrågades och fick möjlighet till medbestämmande genom att de gavs erbjudanden som de kunde välja mellan och även välja bort. Pedagogerna framställde detta som frihet för barnen, frihet att göra vad de ville och frihet från vuxnas styrning. De valsituationer som specifikt har fokuserats innebar att barnen samlades för att göra individuella val av aktiviteter. Valsituationerna initierades och leddes av pedagogerna.

Under nästa rubrik *två skilda strukturer för pedagogledda formella val* beskrivs hur de två formerna av pedagogledda valsituationer, val med och utan valtavla, var strukturerade.

Skilda strukturer för pedagogledda formella val

I de valsituationer som observerades på Demeter och Helios förskolor kunde två olika varianter av pedagogledda val iakttas. På båda förskolorna förekom val där barn tillfrågades om vad de ville välja att göra (val utan valtavla). Helios förskola använde dessutom en så kallad *valtavla* i samband med barns val (val med valtavla).

Valtavlan användes huvudsakligen i samband med att den dagliga lässtunden efter lunch avslutades och en stund av fri lek påbörjades. Valtavlan utgjordes av en whiteboardtavla med magnetfunktion. Vid valtillfällena var en pedagog ansvarig för att förbereda tavlan och därefter ledsaga barnen i valsituationen. Ansvarig pedagog placerade fotografier på de aktiviteter som skulle vara valbara för tillfället på valtavlan. Under varje fotografi placerades en bestämd mängd runda små magneter. Antalet magneter under varje fotografi utgjorde markering för antal barn som kunde ingå i aktiviteten. Som ytterligare redskap fanns ett fotografi av varje barn som barnen använde som markör av sina val. En turordning styrde att barnen valde, en i taget. När det var deras tur placerade barnen sina fotografier med hjälp av de utplacerade magneterna under önskad aktivitet.

En mindre formaliserad valsituation var när pedagogerna frågade barn vad de ville leka under den fria leken. Valsituationen var formaliserad så till vida att den skedde under ledning av en pedagog och att samtliga barn deltog vid tillfället. Denna valform genomfördes oftast i samband med så kallade övergångar (byten mellan aktiviteter/moment), exempelvis när barnen lämnade matbordet eller vilostunden för att övergå till fri lek. Barnen samlades och ansvarig pedagog vände sig till vart ett av barnen och frågade vilken aktivitet de ville välja. Allteftersom barnen gjort sina val gick de ut i sina valda aktiviteter.

Inledningsvis i kapitlet beskrevs hur pedagogerna såg barns valmöjligheter som ett tillfälle för barn att få inflytande men observationerna visar hur valsituationerna kringgärdades av regler som visade sig styra barn. Bland annat styrdes barnen mot ett specifikt valbeteende.

Anpassning till ett specifikt valbeteende

Valsituationernas form styrde barn mot specifika beteenden. Det ställdes krav på att barn skulle a) välja, oavsett om de ville eller inte, b) följa regler för hur valsituationerna skulle gå till, c) acceptera att deras val inte alltid gick att genomföra samt d) att barn ingick i aktiviteter som de inledningsvis inte valt.

Valsituationerna innebar att barn gavs möjlighet till val men även att krav ställdes på barn att genomföra val, vilket gjorde valen obligatoriska. I flera av de observerade valsituationerna visade barn att de hade svårigheter att välja.

Laila är ensam pedagog i ateljén med en grupp barn. Det är dags för fri lek. Barnen sitter på golvet framför henne. Laila frågar nu barnen en och en vad de vill göra. Det är inte helt enkelt för somliga barn att bestämma sig. Vissa vet direkt medan andra drar på det. Barnen går sedan till det de valt. Det tar en stund innan barnen kommer till ro i sina aktiviteter. (Fältanteckning Helios)

Förmåga att göra val var inte en självklarhet för barnen. Ofta uttrycktes en ambivalens kring vad barnen skulle välja och det tog tid för dem att bestämma sig. För vissa barn tog det extra lång tid. I utdraget från fältanteckningarna på Helios nedan har de flesta barn gått iväg till sina valda aktiviteter men en flicka, Tindra, sitter kvar.

Tindra har efter en stund fortfarande problem med vad hon ska välja. Hon verkar uppgiven. Laila ger då förslag på aktiviteter som Tindra säger nej till. Laila säger då ”Sätt dig då på en stol och fundera”. (Fältanteckning Helios)

Situationer, likt denna, löstes ofta genom att pedagoger kom med förslag. De flesta barn brukade genom förslagen kunna välja aktivitet. För Tindra tog det en lång stund innan hon kunde bestämma sig. När hon inte gjorde ett val direkt hänvisades hon till egen reflektion. Det fanns krav på att hon efter en stund skulle ha bestämt sig och kunna göra ett val. Tindra anmodades till en avskild plats där hon skulle sitta stilla och vara tyst när hon reflekterade över sitt val. Tindra anpassades därmed till ett valbeteende där möjligheten att avstå att välja inte fanns. Pedagogerna menade att några av barnen hade extra svårt att välja: ”Vissa barn har väldigt svårt att välja var de ska vara” (Fältsamtal med Laila). De barnen sågs, enligt pedagogerna, ha svårt att både välja, vara nöjda med sina val och hålla fast vid dem. Pedagogerna lade tid på att uppmuntra och stödja barn att välja och att utnyttja sitt inflytande oavsett om de ville eller inte.

Valsituationerna innehöll regler för hur genomförandet skulle gå till. Dessa regler styrde barn mot ett specifikt utförande, vilket i sin tur innebar en stark inramning av momentet. Valtavlan styrde både pedagoger och barn mot ett specifikt utförande. Förberedelserna och genomförandet såg så gott som likadant ut varje gång val med valtavla genomfördes.

Lästunden har precis avslutats. Tanja, som ansvarat för lästunden säger till barnen att det är dags att göra ett val. Tanja går med barnen till hallen. Hon

tittar på valtavlans och ser att den inte är iordninggjord. Tanja väljer vilka aktiviteter som ska vara valbara och låter några av barnen hjälpa henne med att sätta upp fotografier av aktiviteterna på valtavlans. De väntar en liten stund till alla barn ska bli färdiga med lässtunden. När alla barn har kommit startar de. Barnen anmodas att sätta sig framför tavlans. Tanja samlar ihop fotografier i en hög på de barn som hon har framför sig. Sen blandar hon korten i högen och drar slumpmässigt ett fotografi i taget. När hon visar upp ett fotografi av ett barn får det barnet gå fram och placera fotot på tavlans under den aktivitet de vill välja. (Fältanteckning Helios)

Pedagogerna arrangerade urvalet av aktiviteterna. Barnen valde i turordning och markerade sina val med hjälp av fotografierna. Den återkommande ritualen gjorde att barn förväntades uppmärksamma och följa valtavlans ritual och anpassa sitt beteende därefter.

Även i val utan valtavla fanns en ordning för genomförandet som barn förväntades följa. Om valtavlans innebar att barn styrdes genom dess explicita konstruktion innebar val utan valtavla att pedagogerna i högre grad verbalt och via implicita regler styrde barnen i genomförandet.

Vilostunden är avslutad och barnen ska välja aktivitet. Pedagogerna Maja instruerar: ”Fundera först, Sch sch” [Maja hyschar på några barn som pratar], ”Jag säger sedan ert namn och då får ni svara. Ni ska göra något lugnt”. En flicka, Lovisa, väljer en pysselaktivitet ”Lovisa, sätt dig i pysselrummet”, säger Maja. ”Men jag vill sitta här”. Ett av de andra barnen går samtidigt och hämtar ett material från en hylla. Maja vänder sig nu till barnet: ”Du skulle ju vänta”. Barnet ställer tillbaka materialet och kommer och sätter sig igen. Maja fortsätter att styra upp barnens val. Hon korrigerar vid ett flertal tillfällen de barn som gör ansats till att röra sig utan att ännu ha gjort ett val. (Fältanteckning Demeter)

Maja styrde barnens agerande genom tydliga instruktioner. Det fanns krav på ett specifikt valbeteende, vilket gjorde momentet starkt inramat. Barnen förväntades, under tystnad, tänka igenom vad det var de ville göra. Maja valde därpå ut ett barn i taget som fick säga vad hon/han valt. Under denna procedur, som tog sin tid, försökte flera av barnen gå ifrån valsituationen men stoppades av Maja. Maja reglerade även i vissa fall var de aktiviteter som barnen valde skulle äga rum. Detta visades exempelvis när Lovisa hade en idé om var hon ville utföra sin pysselaktivitet men där Maja hänvisade henne till en annan plats. Möjligheterna till inflytande reglerades av pedagogerna. Barnen gavs till viss del möjlighet att välja aktivitet, under förutsättning att aktiviteterna sågs som lugna och att barnen följde reglerna för valsituationen. Dessa krav utgjorde de

realiseringsregler som barnen behövde ha tillgång till och kunna följa för att i så hög grad som möjligt få sitt val tillgodosett.

I valsituationerna kunde inte alltid barns önskade val uppfyllas. Barnen förväntades acceptera detta och även vara så flexibla att de placerade sig i en ny, inte önskad, aktivitet (jfr. Seland, 2009). Barns möjligheter att få det valalternativ de önskat i val med valtavla var starkt beroende av två faktorer, antal barn som kunde delta i respektive aktivitet och var i turordningen barnen befann sig när det var deras tur att välja. Hade pedagogen placerat fyra magneter under en aktivitet så var det maximalt fyra barn som kunde ingå i aktiviteten. I följande utdrag är det två utrymmen, ateljén och köket, som utgör valalternativ. På valtavlans finns sex platser markerade med magneter, på vardera ateljén respektive köket. Pedagogen Tanja är den som ansvarar för valmomentet.

Barnen går, efter Tanjas anmodan, fram ett i taget och placerar sitt foto där de önskar vara. Alla de sex första barnen placerar sina foton på ateljén. Det fanns idag sex magneter under fotot med ateljén vilket nu innebär att platserna där är slut. Nu är det Stellan's tur att gå fram och välja. Stellan blir gråtfärdig då han noterar att det är fullt i ateljén. Tanja uppmärksammar detta och säger: ”Hoppas du har bättre tur nästa gång”. (Fältanteckning Helios)

När valalternativen enbart utgjordes av två alternativ innebar valmomentet i praktiken att det endast var den första hälften av barn som fullt ut hade möjlighet att göra ett val. Resterande barn i gruppen fick placera sig på det alternativ som blev över. Ateljén utgjorde i stor sett alltid det mest populära valalternativet, vilket innebar att var barnen hamnade i turordningen avgjorde om det skulle utgöra en valmöjlighet eller inte. Stellan fick i exemplet ovan ingen egentlig möjlighet att välja i och med att han var en av de sista i turordningen, vilket innebar att inflytandet blev obefintligt. I stället placerade han sitt fotografi på ett valalternativ han inte verkade intresserad av. Genom sitt agerande upprätthöll Stellan pedagogernas tänkta ordning utan att pedagogerna explicit behövde styra honom mot detta. Genom valtavlans konstruktion styrde han sig själv mot det. När Stellan blev besviken förklarade Tanja valutgången som att han haft otur. Grunden till valresultatet blev därmed inte synliggjort för Stellan, utan en bild av att valresultatet berodde på tur eller otur befästes. Barns uttryck för att de haft tur eller otur i med sina val återkommer i Dolk (2013), Folkman (2017) och Seland's (2009) studier.

Barnen uttryckte ofta sitt missnöje när de inte fick det valalternativ de planerat men fann sig för det mesta i situationen. De uppmuntrades av pedagogerna till att ta det med jämnmot och pedagogerna gav förhoppning om

att det kunde bli bättre utfall nästa gång de valde. Pedagogerna beskrev att barn kunde bli besvikna när valutgången inte blev som de hade tänkt och beskrev hur de försökte att åtgärda det.

Vi pedagoger styr turordningen och vi försöker att se till så att vissa barn inte alltid får välja först utan att det blir en jämn fördelning. (Fältsamtal med Tanja)

Enligt pedagogerna var turordningen vid valsituationerna det som främst styrde barns möjlighet att bli nöjda. Pedagogerna försökte därför reglera denna. I valsituationerna hade barnen begränsade möjligheter att påverka och därmed utöva inflytande men stora krav att anpassa sig till de regler som gällde. Reglerna som syftade till ordning i enlighet med en regulativ diskurs med krav om tystnad och stillhet och att följa en viss struktur (jfr. Dolk, 2013; Seland, 2009). Det fanns krav på att välja, det gick inte att avstå. Valsituationerna gav endast ett visst antal av barnen valmöjligheter fullt ut. I övriga fall styrde valformerna barn mot acceptans att inte få sitt val tillgodosett och acceptans av att gå in i en aktivitet som de inte önskat.

Sammanfattningsvis kan konstateras att förutom styrning mot ett specifikt valbeteende syftade valsituationerna till att styra barn in i aktivitet och mot specifika aktiviteter. Enligt pedagogerna hade valsituationerna en intention att ge barn ökat inflytande men fungerade snarare genom sin struktur som en kontrollfunktion, en styrning mot att barn gick in i aktivitet och inte förblev sysslolösa eller kringdrivande. Valsituationerna utgjorde även en möjlighet att styra barn mot ett specifikt urval av aktiviteter. Urvalet kunde anpassas efter aktiviteternas lämplighet i förhållande till rådande situation. Exempelvis kunde aktiviteter som krävde hög pedagognärvaro väljas bort om personalstyrkan i situationen var låg.

Under följande rubrik *Styrning av barn mot aktivitet och specifik aktivitet* visas de skilda sätt som pedagogerna kunde styra barn i valsituationerna för att komma in i aktivitet och in i vad som ansågs lämplig aktivitet.

Styrning av barn mot aktivitet och specifik aktivitet

Valtavlan blev i studien ett kontrollerat sätt att få barn att styra sig själva in i sysselsättning. Observationerna visar att barn utan sysselsättning utgjorde ett orosmoment på förskolorna då både passivitet och cirkulering i lokalerna

föreföll störa den sociala ordningen då pedagogerna ständigt uppmärksammade och åtgärdade detta, något som även Ehn (1983) och Dolk (2013) uppmärksammade i sina studier. Genom pedagogledda valsituationer undveks detta och gav pedagoger makt och kontroll över situationen.

Valtavlan användes ibland för att på ett handfast sätt styra barn in i aktivitet genom så kallat ”förval”. I förvalet hade pedagogerna i förväg placerat ut barnen på valtavlan olika valalternativ. Dessa, av pedagoger förbestämda val, innebar i realiteten ingen valmöjlighet för barn.

Tanja berättar att de denna förmiddag hade gjort ett förval. Pedagogerna hade då bestämt var respektive barn skulle vara och placerat ut barnens foton utefter det. Barnen fick sedan gå fram till tavlan och se var de skulle vara. (Fältsamtal med Tanja)

Förvalen var snarare pedagogernas val än barnens men de benämndes av pedagogerna som ”förval”. Speciellt användes förvalen när förskolan hade ett antal nya barn på avdelningen som inte kunde och skulle skolas in i rutinerna.

En del av de nya [barnen] vet inte riktigt var de ska vara. (Fältsamtal med Julia)

Förvalet placerade barn i lämplig aktivitet utan att barnen själva valde. En regulativ diskurs styrde den instruktiva diskursen vilket medförde att situationen blev starkt inramad. Verksamhetens behov av lugn och harmonisk lekmiljö kom i förgrunden framför en instruktiv diskurs där innehållet i aktiviteterna i högre grad hade kunnat fokuseras. Förvalen gav inte barnen något egentligt inflytande utan fungerade enbart som styrning.

I andra situationer sågs valtavlan som en väg att styra barn mot specifika aktiviteter. I val med valtavla var det pedagogerna som bestämde vilka aktiviteter/miljöer som skulle vara valbara. Pedagogernas urval innebar att barn styrdes mot dessa specifika aktiviteter och att andra aktiviteter exkluderades. Valalternativen blev därmed starkt klassificerade. Barnen visade sig inte ha möjlighet att påverka de fotograferade valalternativ som sattes upp på valtavlan. Barnen gjorde sina val utifrån, ett av pedagoger, definierat innehåll. Det empiriska materialet visar att anpassning av valalternativ till stor del byggde på verksamhetens villkor (jfr. Dolk, 2013; Seland, 2009). Exempelvis kunde aktiviteter som krävde hög tillsyn av pedagoger uteslutas om personalbemanningen var låg.

Även i val utan valtavla styrdes barn mot aktiviteter som var anpassade efter verksamhetens villkor. Val utan valtavla innebar att det inte fanns några fasta valalternativ vid varje valtillfälle. Klassificeringen blev däremot starkare när pedagogerna, om de fann det nödvändigt, gav anvisningar som begränsade valalternativen utifrån verksamhetens villkor. Maud beskriver en situation där barnen ska välja aktivitet efter vilostunden.

Maud förklarar för barnen: ”Nu är det lugna aktiviteter, vad vill du göra?”.
Och då svarar barnen: ”Ja, jag vill gå till...jag vill rita och jag vill leka med kulbanan” och några vill vara i ”hemvrån”. (Intervju med Maud)

Då vissa barn sov i ett av rummen på avdelningen behövde de barn som var vakna leka lugna lekar för att inte störa. En regulativ diskurs överordnades barns inflytande. Styrkan på klassificeringen ökade också när aktiviteterna begränsades till att ”vara lugna”. Även i de fall där en begränsning inte explicit uttalades fanns det underliggande begränsningar, kopplad till en osynlig pedagogiks uttalade regler. Exempelvis kunde inte barnen välja en aktivitet ute (om gruppen befann sig inomhus) eller en aktivitet som var pedagogkrävande om situationen var sådan att detta inte gick att lösa i arbetslaget. Därmed fanns det uttalade anledningar till vilka valalternativ som i realiteten var valbara, något som återkom i Dolks (2013) studie. Barnen behövde därmed ha förmåga att läsa av de igenkänningsregler som reglerade vilka aktiviteter som i situationen utgjorde möjliga val.

Barn styrdes även mot specifika aktiviteter där pedagoger ville uppmärksamma ett speciellt valalternativ som de ansåg var utvecklande för barn. Exempelvis kunde visst innehåll i temaverksamhet förstärkas genom att barnen styrdes mot temaanknutna aktiviteter. I följande exempel har ett tema kring rymden nyligen startats upp på Helios förskola och ett rum har börjat inredas med inspiration av temat.

Barnen har just sett på en film som några barn och pedagoger gjort gemensamt i anslutning till temat. Det är nu dags för fri lek. De flesta av barnen rusar upp. Julia stoppar dem och säger att de nu får välja aktivitet. Hon talar lite extra om det nya rymdrummet. Sedan frågar hon vart och ett av barnen vad de vill göra. Efter att några barn valt och ingen valt rymdrummet frågar hon: ”Vilka vill vara i rymdrummet?”. Två flickor anmäler sitt intresse. Barnen går iväg till vald aktivitet och Julia följer med de flickor som valde rymdrummet. Hon pratar med flickorna om vad de tycker om rummet och om de har några fler idéer för det. (Fältanteckning Helios)

Julia försökte styra barnens intresse mot rymdrummet genom att extra tydligt presentera rummet när barnen skulle välja. När barnen trots det inte valde rummet frågade hon direkt ”Vilka vill vara i rymdrummet?”. Valsituationen blev ett sätt att styra barn mot aktiviteter som pedagoger såg som betydelsefulla för barn. En instruktiv diskurs där barnen förväntades lära om planeter, genom att ta del av rymdrummets innehåll, blev överordnad barns inflytande i form av möjlighet till fria val. Hierarkiska ordningar skapas på detta sätt där vissa aktiviteter får större dignitet framför andra (jfr. Dolk, 2013; Seland, 2009). Den styrning som sker av barn mot sådana alternativ innebär en starkare klassificering av urvalet.

Pedagogerna diskuterade återkommande barns valda aktiviteter, där varierade val accentuerades. Att barn själva valde aktivitet utifrån egna preferenser fick, enligt pedagogerna, till följd att de ofta valde samma aktivitet återkommande.

Vi kan diskutera ett visst barn och notera att han väljer ju bara att spela spel och ett annat barn kanske aldrig väljer rollekarna och även tvärtom. Eller man kan se ett visst barn som alltid väljer att vara i bygggrummet. Det är ju någonting som vi tänker på och ofta försöker vi gå in och få barnen att göra andra grejor också. (Intervju med Julia)

Julia beskriver hur barns inflytande genom valmöjligheter kunde leda till att barn valde ensidigt. Till skillnad från pedagogers tidigare uttalanden där barns inflytande framställdes som fritt från pedagogers styrning, visas hur pedagoger även motiverar hur de ibland måste påverka barns val.

Jag tror det är nyttigt att man inte alltid väljer att leka samma sak. För om barnen hela tiden ska bestämma så har de inte koll på allt som finns att göra. Så om vi får vara med lite också så kan vi ju ge dem lite andra förslag. För då kanske man utvecklas på fler områden. (Intervju med Maja)

Maja uttrycker hur styrning av barn var nödvändig i valsituationer och kopplade det till ökade utvecklingsmöjligheter för barn. Uttryck för underliggande synlig pedagogik visas då uttalandena fokuserar på det barn anses sakna, nämligen förmåga att välja varierat. Pedagogerna försökte därför påverka barn att även pröva aktiviteter som de vanligtvis inte valde (jfr. Dolk, 2013; Seland, 2009; Westlund, 2009). Pedagogernas uttalanden står i polemik till hur valmöjligheter framställdes som fritt för barnen, utan vuxnas styrning. Barn beskrivs i stället sakna kompetens för att själva ha förmåga att välja ett innehåll. Då kan barn inte enbart tillåtas att själva välja. Pedagogernas resonemang i föreliggande

studie stöder det antagandet. Resonemanget placerar urvalet i en instruktiv diskurs när barn styrs mot en variation av aktiviteter. Samtidigt innebär det att barn, under förevändning att det betecknas som val, legitimt placeras in i aktiviteter de inte vanligtvis väljer eller vill välja.

Sammanfattningsvis kan konstateras att i stället för ett fokus på barns inflytande i form av valmöjligheter flyttades fokus till verksamhetens behov av att hålla barn i aktivitet. Urvalet blev ett sätt att styra att barn ingick i för verksamheten passande aktiviteter. Urvalet begränsade valutbudet och gjorde det starkt klassificerat.

Valsituationerna användes inte enbart för att styra barns val av aktivitet utan även för att fördela barn i lokalerna och för fördelning av barn i lämpliga gruppkonstellationer.

Styrning mot fördelning av barn

Förskolor består traditionellt sett av en begränsad yta där ett förhållandevis stort antal barn ska vistas under dagen. På de båda studerade förskolorna förekom det att valsituationerna användes som ett sätt att fördela barn i lokalerna. Antingen styrdes fördelningen av antalet platser på respektive aktivitet på valtavlorna eller styrde pedagogerna i val utan valtavla mot en spridning av barnen i lokalerna. Seland (2009, s. 228) använder begreppet ”fördelningspraktik” när hon beskriver pedagogers intentioner med valsituationer. Pedagogerna i föreliggande studie gav uttryck för liknande tankar. Maud beskriver nedan en valsituation där hon frågar barnen vad de vill göra.

När barnen svarar så ser man till då så att de hamnar på lite olika ställen allihop. (Intervju med Maud)

Maud poängterar att hon ”såg till” att det skedde en jämn fördelning av barn mellan rummen. En begränsning av barns val blir synlig då Maud beskriver hur hon påverkade barns val så att en fördelning skedde. Pedagogerna motiverade på olika sätt begränsningar av barns val som syftade till fördelning. Ofta var det motiv som utgick från verksamhetens villkor som omformades till pedagogiska intentioner.

I val med valtavla kunde, förutom aktiviteter, även utrymmen göras valbara. Barnen valde i valsituationen vilket utrymme de ville leka i men väl inne i rummet stod det dem fritt att välja bland de aktiviteter som där var möjliga. På Helios förskola använde sig pedagogerna regelbundet av val mellan att vistas i

köket eller ateljén (som utgjorde exempel på större utrymmen). Pedagogerna motiverade valalternativen utifrån ”pedagogiska intentioner”, som Julia här uttrycker.

Vi vill däremot inte styra för mycket om ett spontant möte uppstår. Därför utgår vi från större platser i stället – inte ett specifikt rum eller aktivitet. (Fältsamtal med Julia)

I exemplet ovan hade pedagogerna valt två större utrymmen som valalternativ, vilket innebar större grupperingar av barn än om valalternativen hade varit fler. Enligt Julia gav detta barn möjligheter att ta tillvara på spontana möten. I ett annat fältsamtal framkom att det på eftermiddagarna, när denna form av val erbjöds, oftast bara var två pedagoger som arbetade på den aktuella avdelningen: ”Vi är bara två pedagoger kvar efter cirka klockan 13.30. Vi delar då upp barnen i två grupper på avdelningen” (Fältsamtal Julia). Detta faktum, behovet av att fördela barn i lokalerna, var något som Julia förbisåg i sitt resonemang ovan där val-formen enbart motiverades utifrån möjligheter för möten mellan barn. Där fokuserade hon i stället det positiva med arrangemanget ur barnens perspektiv. Vid andra tillfällen, oftast på förmiddagarna, delades barnen däremot oftare upp i mindre grupper och i fler aktivitetsval. Då beskrevs det som en stor fördel med arbete i små grupper. Genom Julias skilda utsagor visar hon på samband och spänningar mellan pedagogers pedagogiska intentioner och hänsynstagande till verksamhetens villkor. Fördelar för barn med att vistas i mindre grupper och fördelar med att inte styras in i mindre grupper utan att kunna ta tillvara spontana möten ställs sida vid sida. Vad som blir tydligt är att barn behövde fördelas i lokalerna och att valsituationerna gav pedagoger en möjlighet till detta men att det inte alltid angavs som motiv. Seland (2009) visar i sin studie hur pedagogers ambitioner får ge vika för vad hon kallar ”vardagslivets rationalitet”, vilket går att jämföra med hur valalternativen på Helios förskola på eftermiddagarna kom att styras starkt av de personalresurser som fanns tillgängliga. Barns inflytande styrdes därmed i situationen av verksamhetens villkor.

Pedagogerna kunde använda skilda tekniker för att fördela barn i lokalerna. Valtavlan var ett sätt att styra mot fördelning i lokalerna men även i val utan valtavla observerades detta. När ett barn tillfrågades och valde aktivitet passade ansvarig pedagog på att fråga om fler barn ville välja den aktiviteten. Pedagogen Marina avslutar här en läsvila och börjar fråga barnen vad de vill leka.

”Mattias, vad vill du leka?”. ”Hemvrån”, säger Mattias och börjar röra sig. Marina stoppar honom genom att säga: ”Lugn och stopp. Hur många mer vill vara i hemvrån?”. Några barn säger att de vill och går därefter iväg. Marina fortsätter: ”Sofia, vad vill du leka?”. ”Jag vill leka med bilarna”, säger Sofia. Marina frågar då barnen om det är någon mer som vill göra det. Några barn säger att de vill och de går gemensamt iväg till en låda med bilar i en hylla. (Fältanteckning Demeter)

Marina riktar sig både till enskilda barn när hon frågar om val av aktivitet men kombinerar det med att höra efter om fler är intresserade av att ingå i samma aktivitet. Tillvägagångssättet styrde barn in i gruppvisa indelningar allteftersom det var deras tur att välja. Detta gav pedagogen större överblick och kontroll över vad barn valde och att det blev en jämn fördelning av barn i rummen.

Förutom att pedagogerna styrde barn till fördelning i rummen styrde de även hur barn fördelades i specifika kamratkonstellationer. Pedagogerna noterade att barn gärna ville hålla sig till samma kamrater i sina lekar, vilket visade sig i de olika valsituationerna ”Vi kan se att de äldre [barnen] väljer utefter kompisar” (Fältsamtal med Tanja). Vid ”förvalen” hade pedagogerna själva placerat ut barnen i grupper via valtavlan och kunde därmed styra mot önskvärda gruppkonstellationer. Pedagogerna visade sig ha en rad motiv för detta agerande:

Nu i början [på terminen] så är det vi [pedagoger] som väljer grupper. Vi väljer då över gruppgränserna. Till exempel kanske det kan vara bra att dela några barn som alltid är tillsammans i en viss gruppindelning/.../ Vissa behöver ju delas på även utav andra anledningar. (Fältsamtal med Julia)

Julia visade hur arbetslaget ”eftersträvade variation så att barn inte alltid ingick i samma grupper av barn” (Fältsamtal med Julia). Pedagogerna ville skapa konstellationer som barnen kanske inte själva skulle valt. Att styra barn mot undvikande av ensidiga kamratkontakter är något som återfinns i andra studier (ex. Dolk, 2013; Seland, 2009). Intentionen om varierade kamratkontakter går på tvärs mot uttalandet som Julia gör, där hon även framför hur vissa barn behöver hållas isär från varandra. Det senare tyder snarare på att verksamheten krävde ett minimerande av konflikter som kunde undvikas om vissa barn hölls separerade. Talet om styrning av barn in i rum och kamratkonstellationer motsäger pedagogernas inledande tal om hur valmöjligheter uttrycktes som inflytande för barn att välja vad de ville leka och vem de ville leka med.

En konklusion blir att valsituationerna kunde ses som en direkt anpassning till verksamhetens behov av uppdelning av barn i lokalerna. Rumsindelningen i

sig ökade klassificeringen och barns möjligheter att placera sig själva i miljön (jfr. Nordin-Hultman, 2004) och minskade därmed deras inflytande i situationerna.

Under följande rubrik *krav på att stanna kvar i vald aktivitet men med möjlighet till byte* visas hur barnen efter de valt aktivitet hade förväntningar på sig att stanna kvar i denna.

Krav på att stanna kvar i vald aktivitet

Valtavlan medförde att barns val blev organiserade och synliggjorda. Pedagogerna gavs genom detta ökade möjligheter att kontrollera vilka val barnen gjorde och vilka val barn hade gjort, genom barnens placerade fotografier: ”Valtavlan är ett sätt att se vart barnen har varit” (Fältsamtal med Laila). Utifrån den informationen kunde pedagogerna följa upp och ha uppsikt över att barnen befann sig där de valt att vara. På samma kontrollerande sätt fungerade valtavlan i Seland (2009) och Folkmans (2017) studier.

En konsekvens av barns valmöjligheter i val med valtavla var att barnen förväntades stanna kvar i vald aktivitet under en längre tid. Det visade sig dock att barnen ofta direkt ville byta vald aktivitet. De vände sig då till pedagogerna för att be om byte. I utdraget nedan har pedagogen Laila genomfört valmomentet med barnen. Strax efter reses frågor om att få byta aktivitet.

Nästan alla barn vänder sig nu till Laila och vill byta val. Laila diskuterar med barnen. Vissa byten verkar hon se mellan fingrarna på medan hon i vissa fall säger nej. (Fältanteckning Helios)

När byten skulle göras skedde en diskussion mellan barn och pedagoger. Vissa barn initierade diskussioner kring byten oftare och mer ihärdigt än andra. Då grundidén var att barnen skulle hålla sig till de val de inledningsvis gjort gällde det att ha argument för att få till ett byte. I exemplet ovan gav Laila vissa barn tillåtelse att byta medan andra nekades. Enkelt uttryck hade barn inflytande genom att kunna välja utifrån de alternativ som pedagoger bestämt men när valet var genomfört begränsades i stället barns möjligheter till nya val med fortsatt förflyttning i rummen. Barn styrdes mot ordning och ansvarstagande för konsekvenser av egna handlingar. En stark reglering av barn i tid och rum framträder därmed (jfr. Nordin-Hultman, 2004).

Efter att barnen valt gick Laila runt en stund och såg över att barnen befann sig i den aktivitet som de slutligen valt. Tindra hade valt bygg-lek på röda mattan men gick efter en kort stund ifrån aktiviteten. Laila uppmärksammade detta.

Laila: ”Tindra, vad gör du?”. Tindra: ”Jag vill inte vara på röda mattan”. Laila: ”Men du valde ju röda mattan (litet skratt). Nu får du vara där”. Tindra går tillbaka till mattan. Efter en stund kommer Laila till Tindra. De samtalar. Laila säger då till Tindra att om hon ändå vill byta vald aktivitet så behöver hon städa efter sig. Tindra plockar upp och byter sedan aktivitet. (Fältanteckning Helios)

Laila förde tillbaka Tindra till den aktivitet som hon inledningsvis valt även om Tindra påpekade att hon inte ville vara där. Efter en stund kom Laila tillbaka och beviljade ett byte. Byten av aktiviteter visade sig således möjliga men det var pedagogerna som bestämde när och hur dessa byten skulle ske. Barnen behövde själva ta initiativ till att byte skulle ske antingen genom att diskutera med pedagoger eller genom att smita ifrån och så obemärkt som möjligt göra ett byte. Pedagogerna styrde barn att stanna kvar i vald aktivitet även om barnen inte ville vara där (jfr. Dolk, 2013; Seland, 2009). Vissa värden knutna till regulativ diskurs blev synliga, som att följa ett taget beslut (lydighet) och att stanna en längre stund i en aktivitet (uthållighet). Om barnen vill byta vald aktivitet blev de beroende av pedagogernas reaktion och bemötande då reglerna inte var helt fastslagna.

Barn kunde förlora tillträde till vald aktivitet om de upprepade gånger lämnade den och anmodades då att välja en ny aktivitet, något som framgår i utdraget nedan där Nils har valt att leka med Lego men slutat leka med det. Han sitter nu vänd mot dörren till ett angränsande rum där några andra barn leker. Efter en kort stund reser han sig.

Nils går in i ”Lilla rummet” men kommer strax ut igen. Han går lite planlöst runt i rummet utanför. Pedagogen Tanja ser honom och säger bestämt till honom att han ska välja en ny aktivitet. Nils protesterar starkt och säger ”Nej, du kan inte bestämma över mig”. Tanja ger sig inte: ”Jo, du har gått runt en lång stund”. Nils lugnar sig och leker en kort stund med några barn, därefter går han tillbaka till sitt första val, Legot. Tanja ser det och stoppar honom: ”Nej, du har gått ifrån där flera gånger”. Nils går runt en stund men sedan ser jag honom sittandes vid Legot. (Fältanteckning Helios)

Nils gick fram och tillbaka mellan olika aktiviteter. I stället för att anmodas att gå tillbaka till sin ursprungligt valda aktivitet, Legot, uppmanades Nils att välja en ny aktivitet. När Nils upprepade gånger lämnade sin valda aktivitet hade han

inte längre tillåtelse att stanna kvar i den. Observationerna visade att när barn avvek från den aktivitet de inledningsvis valt så leddes de först och främst tillbaka till den valda aktiviteten. Om de fortsatte att gå ifrån vald aktivitet uppmanades de i stället för att återgå till aktiviteten att göra ett nytt val. Detta innebar i förlängningen att barn genom upprepade överträdelser fick möjligheter att göra ett nytt val. Överträdelser kunde således öka barns inflytande om barnen lärde sig denna regel och utnyttjade den för att få till ett byte. I likhet med Markströms (2005) resultat framstår upprätthållande av ordning som en motsättning till barns inflytande. Styrningen fokuserade i det här fallet närmast på var Nils befann sig än vad han ägnade sig åt (jfr. Dolk, 2013).

Vid vissa tillfällen under den fria leken fanns ingen uttalad idé om att barnen skulle stanna kvar i vald aktivitet. Barnen kunde byta när de ville men de förväntades plocka undan efter sig och raskt gå in i en ny aktivitet. Om pedagogerna såg barn som lämnat en aktivitet och inte gått in i en ny uppmärksammades detta direkt.

Tre flickor som tidigare varit engagerade i hemvrån springer nu runt, runt på golvet. En av pedagogerna går fram till flickorna: ”Ni tre tjejer, vad vill ni leka?”. ”Vi leker flotte” svara flickorna men avbryter i samma stund och går och sätter sig vid ett bord med ett spel. (Fältanteckning Demeter)

Exemplet ovan visar ett vanligt scenario på de studerade förskolorna när barn hade avslutat en aktivitet. Barnen kunde exempelvis springa runt eller mer stillsamt vandra runt i lokalerna innan de bestämde sig för en ny aktivitet att gå in i. Oftast bemöttes barnen då av frågan om vad de ville göra och de valde då en ny aktivitet att gå in i. Exemplet visar att det fanns en underliggande tanke kring hur byten skulle ske, vad som ansågs utgöra en accepterad aktivitet och en accepterad tid mellan aktivitetsbyten. Detta ledde till att barn hade ett begränsat inflytande över när och var de ville vara i aktivitet.

För att summera utgjorde valtavlans en kontrollfunktion som hjälpte pedagogerna i deras styrning mot att få barn att stanna kvar i vald aktivitet. Pedagogerna fick rollen som övervakare av barns val när valsituationerna var avslutade. Byten beviljades i diskussion med pedagogerna men pedagogerna hade både veto och makt att bestämma vilka byten som skulle beviljas och när byten skulle ske. Att stanna kvar anses skapa positiv fördjupning (Dolk, 2013) men sågs också bidra till minskad cirkulering i lokalerna. En aktivitet som enligt pedagogerna skulle ge barn valfrihet innebar i förlängningen minskad

rörelsefrihet. I stället för att genom auktoritär styrning anmoda barn in i aktivitet erbjöds barn valmöjligheter, även om det oftast snarare var ett påbud. Möjligheter att befinna sig utanför eller mellan aktiviteter utgjorde inget alternativ för barnen. En regulativ diskurs dominerar där övervakandet och kvarhållandet syftar mot upprätthållande av ordning. Individuellt ansvarstagande och individens val i centrum skapade styrning snarare än inflytande.

Sammanfattande analys

I analysen av valsituationerna framträdde ett tydligt mönster. *Valfrihet* framställdes i pedagogers tal för barn som ett självklart uttryck för inflytande men samtidigt synliggjordes tankar kring hur *barns valfrihet behövde begränsas*. Observationerna visade hur valsituationerna främst fungerade som *styrning* av barn. Observationerna visade även ett antal dikotomier kopplade till valsituationerna. Pedagoger försökte anpassa valsituationerna både utifrån ett instruktivt läroplansperspektiv och ett regulativt verksamhetsperspektiv. Det kan förstås som pedagogers tolkning av de intentioner med inflytande som återfinns inom ORF- och LRF-fältet (läroplan, kommunala och lokala styrdokument) och den rekontextualisering som sker av detta i relation till verksamhetens villkor (jfr. Bernstein, 2000).

Pedagoger såg barns valmöjligheter som uttryck för barns inflytande. Ur den bild de beskrev framträdde en syn på barns valmöjligheter som svagt klassificerade och inramade där framförallt frihet för barn att göra vad de vill och med vem de vill framställdes som en självklarhet. Pedagogers tal och observationerna överensstämmer dock inte. Observationerna visade att barns valmöjligheter för det första var starkt klassificerade genom ett bestämt urval av aktiviteter och lokaler där dessa kunde ta plats. För det andra var det starkt inramat genom regler för hur valsituationerna skulle utföras och vad de förväntades leda till. Slutligen var valsituationerna starkt övervakade och kontrollerade av pedagoger genom att valmöjligheterna hade formaliserats.

Styrningen av valsituationerna motiverades av pedagogerna utifrån en instruktiv diskurs. Den instruktiva diskursen var till viss del synlig i observationerna. Pedagoger uttryckte att de styrde barn i valsituationerna utifrån att barn skulle lära sig välja inför skolstart, att de skulle välja ett varierat innehåll och att välja för att få ett kunskapsinnehåll. Vidare ansågs valen skapa spontana möten i större grupsammansättningar samtidigt som de skapade

möjlighet till aktivitet i mindre grupper. Valsituationerna uppgavs dessutom ge barn möjligheter till variation av kamratrelationer och förmåga att stanna kvar i vald aktivitet för att få möjlighet att ta ansvar för sina val och få en fördjupning av sina aktiviteter.

Det som dominerar i det empiriska materialet är dock hur styrning av barns valmöjligheter främst gjordes utifrån en regulativ diskurs. Den regulativa diskursen visade sig i pedagogers styrning av barns val genom att ett specifikt beteende avkrävdes barnen i valsituationerna. Barn styrdes in i turordning, tystnad och stillhet i relation till valformernas utförande. De styrdes vidare mot accepterande av att inte alltid få valda aktiviteter. Detta förväntades tas med jämnmot samt att barnen behöver vara flexibla att välja något annat. Valsituationerna blev ett verktyg för att upprätthålla verksamhetens villkor när urvalet av aktiviteter kunde anpassas utefter villkoren och krav kunde ställas på barns valbeteende. Valsituationernas resultat av fördelning av barn i lokalerna och mot lämpliga kamratkonstellationer bidrog till att ordning upprätthölls, en anpassning till verksamhetens villkor. En stark klassificering av innehåll i aktiviteter och användande av lokaler skapades genom valtavlan (se även Markström & Halldén, 2009; Rantala, 2016; Palla, 2011).

Pedagogerna i studien hade således en valdiskurs av individualitet, variation, ansvar och demokratifostran att ta hänsyn till i sitt arbete med barns valfrihet.

Kapitel 8 Barns inflytande som omröstningar

Pedagogerna i studien identifierade omröstning som en form av inflytande och initierade omröstning i förhållande till olika moment i vardagen. Där det förra kapitlet illustrerade hur valmöjligheter i vardagen kunde ses som individuella möjligheter visar detta kapitel hur omröstningsmoment gjordes till kollektiva valmöjligheter. På Demeters förskola, var omröstningar ett återkommande inslag. På Helios förskola var det däremot mindre förekommande. De omröstningar som observerades relaterade till pedagogstyrda aktiviteter. Omröstning på Demeters förskola användes till exempel när barn och pedagoger gemensamt bestämde vilken bok som skulle läsas på vilan, vilken plats de skulle promenera till eller om en pedagogstyrd aktivitet skulle genomföras eller inte. I samtliga observerade omröstningssituationer är det pedagoger som initierar omröstning.

Kapitlet innehåller fem rubriker. 1. *Skilda syften med omröstningar* 2. *Urval av omröstningsalternativ* 3. *Problematiska faktorer i omröstningsprocessen* 4. *Varierande uppföljning av omröstningsresultat* 5. *Barns agerande utifrån majoritetsbeslut*. I slutet under varje rubrik görs en sammanfattning av innehållet. Efter varje kapitel görs dessutom kapitelövergripande analyser.

Skilda syften med omröstningar

Omröstningar genomfördes utifrån olika syften, relaterade både till pedagogiskt innehåll och verksamhetsvillkor. Ibland initierades omröstningarna med uttalad intention om att barn genom omröstningen skulle få inflytande ibland var det i syfte att lösa situationer där barn hade delade meningar. I kommunala policydokument används begreppet *rösta* explicit som beskrivs vara en väg för att få barn att få en inledande ”förståelse för ett demokratiskt tankesätt” (policydokument, Helios kommun). På samma sätt såg pedagogerna i studien omröstningar som uttryck för demokratiska principer, där dessa principer i sin tur relaterades till inflytande. På Demeters förskola sågs omröstningar som knutna till barns inflytande tydligast i pedagogernas dokumentationer.

Selma visar mig dokumentationspärmerna. Där finns arbetsbeskrivningar inom olika moment och områden. Under en flik märkt ”Barns inflytande” kan jag bland annat läsa: ”Barnen får rösta. De får påverka sin egen situation i leken och ibland på samlingarna”. (Fältanteckning Demeter)

Här associerades omröstningar till möjligheter för barn att påverka sin situation. Vanligt var att addera läroplanscitat till dokumentationerna. Citatet nedan återfanns på en dokumentation kring omröstning.

I förskolan läggs grunden för att barnen ska förstå vad demokrati är. (Utdrag från dokumentation på Demeter)

Pedagogerna kopplade i denna dokumentation omröstningar till barns förståelse för demokrati. Återkommande var att specifikt demokratiaspekter knöts till omröstningar både i pedagogers dokumentation och tal.

...och sen har vi också börjat plocka in de här bitarna med att få in demokratiska beslut om att rösta vart vi ska gå. Ska vi gå till lekplatsen? Eller ska vi gå till skogen? Vilken sida ska vi gå till i skogen? Ska vi gå till stora scenen eller ska vi gå till kojan? Och vi röstar om val av bok när man ska läsa så att man får in de bitarna. (Intervju Marina)

Marina associerade omröstning till demokratiska beslut och visar på variationen av situationer där omröstning användes. Omröstningar fungerade som ett sätt att försäkra sig om att vissa läroplansdelar kom med i arbetet på förskolan. Den praktiska aspekten av det som benämns som förskolans demokratiuppdrag (jfr. Ribaeus, 2014), det vill säga *handlandet*, framstår här som överordnat barns förståelse för detsamma. Att barn får uppleva demokratiskt beslutsfattande genom att delta i omröstningar är det som Marina fokuserar på snarare än att barnen ska nå förståelse för hur demokratiska processer fungerar.

Ett annat motiv till att initiera omröstningar var att pedagogerna försökte skapa ett planerat utrymme för barns delaktighet i beslut. Flera exempel visar hur innehåll som pedagoger initialt själva hade tänkt besluta om omvandlades till situationer där barnen i stället fick rösta. Ett sådant exempel iakttoogs i samband med förändringar av miljön på Demeters förskola. Bland annat gjordes hemvrån om (ett lekutrymme med lekmaterial som avspeglar material i en hemmiljö, som möblemang, köksutrustning, utklädningskläder med mera). Gammalt material skulle till viss del rensas ut och ersättas med nytt. Pedagogerna beskrev hur de först hade tänkt göra utrensningen själva men hur de insett att de kunde involvera barnen i momentet. En omröstning initierades av pedagogerna där barnen fick påverka vilket material som skulle slängas

respektive sparas. Tillfället dokumenterades med text och fotografier och sattes upp i hallen. På en av dokumentationerna, med titeln ”Barns inflytande”, syntes ett fotografi med leksaker och under fotografiet en text:

Vi har fått nya saker till ”hemvrån”. Vi rensar ut allt och röstar om vad som ska vara kvar. (Utdrag från dokumentation på Demeter)

Barnen blev genom omröstningen involverade i utrensningssprocessen. Dokumentationen fokuserar huvudsakligen på möjligheter till delaktighet i beslut (handlandet) framför ett lärande om demokratiska principer. På Helios förskola observerades en liknande situation. I samband med ett temaarbete om rymden bestämde pedagogerna att de skulle fördjupa sig i två av planeterna. I ett första skede hade de själva valt ut vilka, men de ändrade sig.

Vi ville välja Jorden och en annan planet men insåg att då är det ju bara vi som väljer. Så vi lät barnen rösta. De valde jorden och den största planeten, Jupiter. (Fältsamtal med Julia)

Pedagogerna hade en plan för hur de ville strukturera temaarbetet och göra ett urval av planeter. Att pedagogerna själva skulle bestämma framstod, enligt Julias beskrivning, som ”fel” och korrigerades därför. I stället fick barnen rösta om vilka två planeter som skulle vara med i temat. Detta och exemplet om utrensning av material på Demeters förskola ger uttryck för hur omröstningarna sågs som en möjlighet för barn att påverka sin situation och/eller verksamheten, det vill säga uttryck för inflytande. Därutöver identifierades ett flertal andra syften för att initiera omröstningar.

Ett av dessa var att genom omröstning bringa samstämmighet i barns skilda viljor och önsningar. Ett återkommande moment på Demeters förskola var omröstning om vilken bok som skulle läsas vid läsvidan. Många gånger var anledningen till att omröstningar iscensattes att barnen uttryckte olika önskemål och viljor när det gällde val av bok. Observationerna visar att omröstningarna i de här fallen var oplanerade och att de genomfördes på grund av situationernas belägenhet. I följande utdrag kommer pedagogen, som ansvarar för läsvidan, in i rummet och ett antal barn halvspringer mot henne med böcker i händerna. De börjar argumentera för varför just deras bok ska väljas. Barnen är mycket ivriga.

Barnen står nu framför pedagogen. De håller upp varsin bok och säger ”Vi kan väl läsa min?”, i mun på varandra. Åter andra barn säger emot: ”Nej, jag vill denna. Den är jätterolig och den har vi inte läst på länge!”. Ytterligare barn går in i debatten: ”Nej, jag vill bestämma bok idag!”. Barnen ropar och försöker tränga sig fram till pedagogen. Pedagogen ser ansträngd ut och ber

barnen lugna sig, ser ut att fundera en stund och säger sedan: ”Vi röstar om det”. (Fältanteckning Demeter)

När omröstning användes för att lösa en knivig situation föreföll omröstningarna varken utgå från att lära om eller att utöva demokrati eller primärt att barn skulle få inflytande. Det var helt enkelt problematiska situationer, ställningstaganden och beslut som löstes genom omröstning. Omröstning blev här en väg för att återställa ordningen utan att pedagogen auktoritativt behövde styra. Omröstningarna fungerade därmed som omfördelning av beslut, där barnen fick ett ökat ansvarstagande och där pedagogen kunde göras ansvarsfri i och med att pedagogerna inte röstade själva.

Ytterligare exempel på hur omröstning kunde lösa problematiska situationer sågs på Demeters förskola när två namn på grupper skulle skapas. Grupperna skulle användas för att dela barnen åldersvis vid de tillfällen de gick till skogen.

Ska man dela upp det riktigt och hårdra det, så kan man inte tillgodose allas inflytande i en grupp. För vi är ju en grupp på 21-22 stycken och alla kan ju omöjligt tycka samma sak. Så man får styra det lite grann, som vi gjorde nu när vi skulle döpa våra skogsgrupper till två olika namn. (Intervju med Maud)

Maud menade att problem hade kunnat uppstå om alla barn hade fått komma med förslag på gruppnamn. Omröstning blev ett sätt att strukturera förfarandet vilket underlättade i situationen och fungerade därmed som en lösning på ett praktiskt problem.

På Demeters förskola fanns det ytterligare en orsak till att omröstningar användes. Pedagogerna på förskolan använde omröstningar som ett sätt att synliggöra barns inflytande för föräldrar. På Demeters förskola hade barns inflytande varit ett, för förskolan, prioriterat mål under en tid när fältstudierna inleddes. De former för inflytande som pedagogerna utifrån detta genomförde dokumenterades, visualiserades och presenterades för föräldrar och chefer. Årligen distribuerades i kommunen en brukarundersökning, i vilka föräldrar fick besvara frågor kring hur de upplevde förskolans verksamhet ur olika perspektiv. En av frågorna löd: ”Mitt barn ges möjlighet att påverka sin vardag” (Från Demeters kommuns hemsida). Enligt pedagogerna hade föräldrar på förskolan svarat att de ”i låg grad” ansåg att så var fallet. Förslag fördes fram om att använda omröstning som ett sätt att synliggöra för föräldrar hur barn gjordes delaktiga i beslut.

Jag tror bara att vi tydligt ville visa hur barn kan få inflytande. För det är så himla svårt att nå ut till föräldrarna. När vi har gått ut med enkäter till dem så

har frågan om de anser att barn har inflytande i vår verksamhet kommit upp. Föräldrarna har då flera år i rad svarat att barnen inte har det i någon högre grad. (Intervju Maja)

Omröstningar blev ett tillfälle att tydliggöra för föräldrar hur barn gavs möjlighet att påverka sin vardag. I första hand talade pedagogerna om det som en chans att nå föräldragruppen, snarare än att omröstningar primärt skulle ge barn inflytande. För pedagogerna på Demeters förskola blev detta inledningsvis bakgrunden till och syftet med att de genomförde omröstningar med barnen. Pedagogerna menade att det hade gett gott resultat.

Och det har ju också syntts nu i efterhand i föräldraenkäterna. De har nog förstått att barn har lite mer inflytande än vad de tidigare har trott. (Intervju Marina)

Omröstningarna blev en effektiv väg för pedagogerna att visa på hur barn kunde få inflytande genom att påverka sin vardag på förskolan och att övertyga föräldrar om detta.

Sammanfattningsvis kan konstateras att omröstningarna uppfyllde en rad olika syften. En koppling till demokratiska principer, specifikt demokratiskt beslutsfattande, kunde iakttas både i pedagogers tal och dokumentationer. Den rekontextualisering av det offentliga rekontextualiseringsfältet, i det här fallet läroplanen, som skedde visade att läroplansskrivningarna delvis styrde hur omröstningar sågs som barns inflytande. Pedagogerna kopplade både i tal och dokumentation omröstningar till skrivningar i läroplanen kring demokrati och inflytande. Perspektiv där omröstningar skulle ge barn inflytande återfanns således men även perspektiv där omröstningar i stället användes som lösning av praktiska problem i verksamheten. Omröstningar fungerade dels som omfördelning av beslut och dels som strukturering mot ordning. Omröstningarna blev ett sätt att låta barnen ta de obehagliga besluten och även ansvara för dem och kunde användas som strategi för att undvika auktoritärt styrande. Det kunde exempelvis ses i utdraget där barnen hade olika önskemål om böcker att läsa och där pedagogen kunde undvika att ta beslut genom att låta barnen göra det i stället.

Omröstningarna visade sig långt ifrån handla om inflytande när de snarare användes för att synliggöra inflytande för föräldrar, i stället för att fokus låg på barns upplevda inflytande. En strategi som kan härledas till verksamhetsvillkor där hänsynstagande till föräldrar måste tas, något som också visas i Westlunds (2011) studie. *Handlandet* framstår genomgående som överordnat *förståelsen* för

demokratiska principer. Många gånger utgick således inte omröstningarna primärt från demokratiaspekter utan de fungerade mer som praktiska lösningar på olika problem i vardagen.

Under nästa rubrik *Urval av omröstningsalternativ* beskrivs hur och varför urval av omröstningsalternativ gjordes.

Urval av omröstningsalternativ

När pedagoger initierade och arrangerade omröstningar var det oftast pedagogerna som tog beslut kring vad som skulle utgöra omröstningsalternativ. Det gjordes en begränsning av antal omröstningsalternativ men även ett urval av vad som ansågs kunna utgöra föremål för omröstningar. Pedagogerna menade att urvalet behövde styras och att omröstningsalternativ behövde finnas för barnen från början. Ett bestämt urval ansågs förenkla för barnen i omröstningsprocessen. I följande utdrag beskriver Maud sina tankar kring detta när det skulle röstas på namn på grupper.

Man kanske inte bara går in och säger: ”Vad tycker ni att vi ska heta?” För då blir det ju att barn ropar rakt ut, Fantomen eller någonting. Istället får man ju styra det lite grann, så vi hade förslag till barnen. Vi hade fem olika förslag (bokfigurer) från vårt tema. (Intervju med Maud)

I stället för att lämna helt fritt för förslag styrde pedagogerna barnen mot fem omröstningsalternativ. Pedagogerna ville underlätta för barnen att rösta genom att ge dem tydliga omröstningsalternativ. Genom detta förfarande fokuserar pedagogerna momentets instruktiva diskurs, då barns förståelse för omröstningsprocessen här fokuseras. I Mauds uttalande ligger däremot även innehåll som i högre grad fokuserar en regulativ diskurs, det vill säga verksamhetens behov av ordning.

För annars hade vi ju fått 22 olika namn. Det blir jättesvårt och ingen logik i det hela över huvud taget. (Intervju med Maud)

Förutom att barnen skulle ha ropat namnförslag rakt ut så hade det kunnat bli 22 individuella önskningar om pedagogerna inte hade gjort ett urval. Samtidigt som pedagogerna förenklade för barnen kunde ett förutsägbart kaos också regleras vilket underlättade omröstningen. Maud formulerade det som att barnen till viss del fått inflytande.

Och då känner man att de har ju ändå fått vara lite delaktiga i beslutet om vad vi ska heta för någonting. (Intervju med Maud)

Maud uttrycker här en viss tvekan kring i vilken utsträckning barnen har varit delaktiga eller vad de fått inflytande över. Det ger anledning att reflektera kring vad det är barnen har varit delaktiga i. I det här fallet begränsades barns delaktighet i omröstning av pedagogers urval av omröstningsalternativ på samma sätt som pedagogers urval styrde barn i valsituationer i det förra kapitlet. Viktigt att notera i sammanhanget är hur pedagogers urval fungerade som normerande för vad som ansågs lämpligt att rösta om. Pedagogers begränsning av omröstningsalternativ begränsade även barns inflytande i situationerna.

Ett annat exempel visar också hur en större mängd omröstningsalternativ begränsas till ett mindre urval. I samband med omröstning där leksaker skulle bytas ut på Demeters förskola, sorterade pedagogerna leksakerna i högar som i sin tur utgjorde urvalet. Tillfället dokumenterades och dokumentationen sattes upp i hallen.

Fotografiet visar hur barnen sitter framför högar av leksaker och hur de röstar genom handuppräckning. (Fältanteckning Demeter)

Här var det åter pedagogerna som hade bestämt det urval som barnen fick rösta om och som styrde barn mot ett förbestämt urval vilket ökade pedagogernas kontroll. Däremot förekom exempel på när barn kunde påverka urvalet. När planeter skulle väljas till ett rymdtema på Helios förskola var barnen med och skapade valalternativen. Innan barnen lämnade förslag på valalternativ gav pedagogerna barnen ett underlag genom att barnen fick ta del av film och faktaböcker. Därefter fick barnen ge förslag på planeter som i sin tur fick utgöra omröstningsalternativ.

Vi samlade alla och var och en fick säga vilka de hade valt. De var redan färdiga i hur de ville ha det då. Därefter röstade barnen på alternativen. Det blev Jorden och Jupiter. Alla gick med på hur det blev. (Fältsamtal med Julia)

Julia beskriver en arbetsgång där barnen deltog i skapandet av omröstningsalternativ. Omröstningsalternativen skulle dock finnas inom kategorin planeter, ett urval gjort av pedagogerna. Dessutom fick barnen ta del av innehållsmässig information om de omröstningsalternativ som fanns, genom film och litteratur om olika planeter. Förfarandet vid detta tillfälle ger exempel på hur det i hög grad fokuserades på en instruktiv diskurs, något som sällan återkom i de andra exemplen av omröstningar.

En sammanfattande reflektion blir att urval av omröstningsalternativ ansågs förenkla för barnen men urvalet fungerade även förenklande för pedagogerna.

Det ökade styrkan på både klassificeringen och inramningen av momentet. Pedagogerna lyfte barns svårigheter att genomföra omröstningar om inte ett urval gjordes synligt. Att pedagoger framförde hur de underlättade barns omröstningar genom ett urval av omröstningsalternativ visar en instruktiv diskurs men samtidigt en misstro till barns kompetens. Lika synligt blev att en anpassning av urvalet behövde ske utifrån verksamhetens villkor, där en regulativ diskurs blev överordnad i och med att ordning i omröstningssituationerna behövde skapas. I de flesta fall var informationen kring omröstningsalternativen knapphändig. Information kring omröstningsurvalet framstår däremot i tidigare forskning som betydelsefullt för att barnen ska veta vad det är de röstar om och för att öka deras möjligheter att ta ett övervägt beslut (jfr. Mulrey, Ackerman & Howson, 2012). Intressant i sammanhanget blir också vad som kan göras till föremål för omröstning och därmed även för barns inflytande. Det framstår som det är tämligen ”ofarligt” innehåll som barnen gjordes delaktiga i att ta beslut om. Utgången av omröstningarna innebar oftast inte att barnen påverkade något av större dignitet. Vad barnen kunde besluta om framstod dessutom som starkt knutet till att innehållet inte krockade med de institutionella reglerna (jfr. Johansson, Emilsson, Röthle, Puroila, Broström & Einarsdóttir, 2016; Hudson, 2011). Barnens omröstningar uppfyllde i första hand en av pedagogerna planerad delaktighet för barn.

Under nästa rubrik *problematiska faktorer i omröstningsprocessen* beskrivs hur delar i omröstningsprocesserna innehöll oklarheter för barnen.

Problematiska faktorer i omröstningsprocessen

En viktig del i omröstningsmomenten var att barnen behövde ha klart för sig att de endast hade en röst till förfogande. Omröstningsformerna styrde det sätt varpå barnens röster lades. De former för omröstning som kunde observeras var genom handuppräckning, genom att ställa sig på anvisad plats och genom att ställa sig på bilder som illustrerade omröstningsalternativen. Formerna för omröstningarna samt de instruktioner som gavs vid respektive omröstningstillfälle framstod som avgörande för barns möjlighet att uppfatta vad en röst innebar, vilket även påverkade barns möjligheter till inflytande i sammanhanget. De instruktioner som gavs vid omröstningstillfällena var däremot olika i sin tydlighet. Omröstning via handuppräckning var den omröstningsform som dominerade samtidigt som den var svagast inramad.

Detta till följd av att det gavs få instruktioner och att förfarandet tillät en stor felmarginal genom att det var enkelt för barnen att räcka upp handen på mer än ett omröstningsalternativ. I de andra formerna, exempelvis omröstning med hjälp av bilder, föll det sig naturligt att ställa sig en gång, på ett omröstningsalternativ för att markera sin röst.

Exempel på omröstning med bilder som valalternativ kunde ses vid den tidigare nämnda omröstningen om gruppnamn på Demeters förskola. Maud beskriver hur de arrangerade detta.

Så la vi ut teckningar på alla de här [bokfigurerna] och så sa vi att ni får bara rösta en gång och då får man gå och ställa sig vid den bilden som man tycker att gruppen ska heta. Så det blev ju ”Lilla Anna” och ”Katten”. (Intervju med Maud)

Fem figurer från ett pågående tema fanns illustrerade på bilderna. Formen på omröstningen styrde barnen mot att endast rösta på ett av alternativen. Att omröstningsalternativen fanns illustrerade som bilder innebar ett förtydligande av tillgängliga alternativ vilket bidrog till en ökad inramning. Vid min fråga varför pedagogerna valde att barnen skulle ställa sig vid en bild i stället för att räcka upp handen svarade Maud:

Nej, men man har ju varit med lite... När barnen räcker upp handen så räcker de ju upp på alla namn, men här kan man ju bara ställa sig på en bild. Du kan bara bestämma en. (Intervju med Maud)

Maud menar att hon var medveten om att barn tenderade att räcka upp handen på fler än ett omröstningsalternativ när de röstade genom handuppräckning, rent av att de räckte upp handen på samtliga omröstningsalternativ. Maud ansåg att vid omröstning med bilder så gavs inget utrymme för fler röster än en per barn. Även Maja framför hur omröstning via handuppräckning innebar svårigheter för barn att uppfatta och agera utifrån att de bara hade en röst.

Jag tror inte att jag har kört med handuppräckning men det är för att de alltid räcker upp handen [skratt]. Det är alltid någon som räcker upp på allt. Jag tycker ju att det är lättast att de ställer sig på ett ställe, i stället [för handuppräckning]. (Intervju med Maja)

Maja beskriver under intervjun att hon föredrog att barnen i stället ställde sig på angiven plats för de olika omröstningsalternativen. Exempelvis kunde detta observeras när Maja initierade en omröstning där barnen fick besluta om ett Mini-Röris-pass skulle genomföras eller inte.

Maja: Ställ er upp alla barn, vi får rösta. Maja förklarar nu hur röstningen ska gå till och vad det handlar om. Hon betonar ”vill” och ”vill inte” när hon fysiskt förflyttar sig till de ställen som de sedan ska ställa sig på när de ska rösta. De som vill ha Mini-Röris ska ställa sig nära Maja. De som inte vill ha Mini-Röris ska ställa sig en bit ifrån. Åtta barn ställer sig nära Maja och fyra barn ställer sig en bit ifrån. (Fältanteckning Demeter)

Instruktionen och förfaringssättet blev tydligt och därmed starkt inramat för barnen. Det uppstod inga synbara problem i genomförandet. Maja menade dock att hela röstningsförfarandet överlag var svårt att förstå för de yngsta barnen. För även om man förtydligade genom att barnen fick ställa sig på en bestämd plats menade Maja att det var problem för vissa barn att förstå omröstningsprocessen som helhet.

Men så är det de yngsta [barnen], de fattar inte alltid. De går ju där kompisen gick. (Intervju med Maja)

Maja menar att de yngsta barnen inte alltid röstade ”medvetet” utan i stället imiterade andras beteenden. Så även om inramningen var stark så återstod problem för barn att uppfatta hur omröstning skulle gå till och vad det kunde leda till och barnens egen roll i det hela, det vill säga momentets igenkänningsregler var inte tydliga för barnen.

Trots att pedagoger påtalade att de såg problem med handuppräckning var det ett återkommande inslag med omröstning via handuppräckning. Instruktioner om hur omröstningen skulle gå till (hur barnen förväntades agera) var ofta knapphändig när det gällde omröstning via handuppräckning. I följande utdrag ska barnen ha läsvila och barnen har kommit med olika förslag på böcker som de vill att Selma ska läsa.

Pedagogen Selma som ansvarar för läsvidan tar fram tre böcker och säger: ”Vi kan rösta om detta. Vi gör en röstning med handuppräckning. Jag presenterar alla [böckerna] först. Man får bara välja en bok”. (Fältanteckning Demeter)

Instruktionen innefattade att Selma berättade att de skulle rösta, att det skulle göras via handuppräckning och att barnen bara fick välja en bok. Det uttrycktes inte explicit att barnen endast fick räkna upp handen på en av böckerna. Utifrån de förutsättningar som fanns, det vill säga de instruktioner som barnen hade tillgänglig, genomförde de omröstningen. Instruktionerna motsvarade pedagogers försök att ge barn igenkännings- och realiseringsregler för momentet. Då inramningen var svag blev dessa regler tämligen osynliga för

barnen. Observationerna visade att ett flertal av barnen inte hade uppfattat att de bara skulle räkka upp handen på ett av omröstningsalternativen.

Jag ser att flera av barnen räcker upp handen mer än en gång. Ett barn, som jag iakttar lite extra, räcker upp handen på alla tre böckerna. (Fältanteckning Demeter)

Den svaga inramningen innebar att barnen, i stället för att följa instruktioner, agerade efter eget tycke eller gissade sig till hur utförandet skulle gå till. Ibland var instruktionerna ännu mer kortfattade.

Pedagogen Marina håller upp tre böcker och säger att de ska rösta om vilken bok de ska läsa. (Fältanteckning Demeter)

Instruktionen var här kortfattad och gav inte barnen mycket att utgå från. Som observatör reagerade jag dels på att barnen gång på gång mer verkade gissa än veta hur omröstningen skulle genomföras och dels på att pedagogerna inte verkade uppmärksamma detta.

Jag tror inte att barnen förstår detta förfarande. Röstar de flesta på första alternativet för att de tror att här krävs det någon form av agerande? Eller för att de ser att andra barn jämte dem räcker upp sina händer? Barnen verkar inte inse att det finns tre olika tillfällen där de kan, eller måste, välja att lägga sin röst. Pedagogerna verkar inte i sin tur uppmärksamma att barnen har svårt att förstå hur röstningen ska gå till. (Reflektion under fältarbete, Demeter)

Vid samtliga observationstillfällen med omröstning av böcker som skulle läsas räckte de flesta av barnen upp sina händer på den första boken. En del av barnen utnyttjade sin röst endast vid ett tillfälle men det stora flertalet räckte upp händerna på fler än en bok. Jag kunde inte iaktta att pedagogerna på något sätt uppmärksammade eller korrigerade barns felaktiga agerande, inte heller att pedagogerna förtydligade för barnen i situationerna.

För att summera visar observationerna på barns problem med att förstå begreppet ”en röst”. Pedagogerna visar också på medvetenhet kring detta. Det fanns en tveksamhet hos pedagogerna kring i vilken utsträckning principer för omröstning kunde förstås av barn (Jfr. Hudson 2011). Formen för omröstning påverkade barns möjligheter till denna förståelse påtagligt. Barns inflytande reducerades genom att de inte blev medvetna om, med andra ord inte förstod, att de genom omröstning hade möjlighet att få inflytande genom att påverka i verksamheten.

Omröstning via handuppräckning var den form som användes mest i de studerade förskolegrupperna. Förutom att formen medgav felaktigheter (möjlighet att räkna upp handen på fler än ett omröstningsalternativ) instruerades barnen knapphändigt. Pedagogernas agerande tydde på att de utgick från att barn var bekanta med principer för omröstning. Barnen förväntades vidare ha kännedom om begreppen *röstning* och *val* och vad det innebar att välja *en* bok och att barnen bara hade en röst till förfogande, begrepp som i tidigare forskning framställs som grundläggande för barns förståelse för omröstningsprocesser (jfr. Mulrey, Ackerman och Howson, 2012). Med de knapphändiga instruktionerna som gavs behövde barnen ha viss erfarenhet och förmåga att läsa av den pedagogiska diskursen och specifikt de igenkänningsregler som styrde momentet, det vill säga att en avgränsning kunde göras för vad som kunde anses legitimt eller inte i momentet. De äldre barnen var de som kunde urskiljas ha uppfattat vad det innebar att ”bara ha en röst” (jfr. Dolk, 2013; Westlund, 2011). En avsaknad av instruktiv diskurs kunde iaktas tillika att omröstningarna i de här fallen främst fokuserade handlandet medan förståelsen hamnade i bakgrunden. Introduktionen av omröstning och dess begrepp framstod således som svagt inramad och otydlig för barnen.

Uppföljningen av omröstningarna, rösträkningen, gjordes i varierade former och med varierande tydlighet.

Varierande uppföljning av omröstningsresultat

Rösträkningen vid omröstning med handuppräckning var ett moment som gjordes på varierande sätt och som i de flesta fall framstod som otydlig för mig som observatör. Ofta gjorde pedagoger överslag av antal röster i stället för att räkna röst för röst. Även presentationen av resultatet var otydlig på grund av att denna inte alltid summerades verbalt i siffror. Sammantaget kunde momentet sammanfattas som svagt inramat. I följande utdrag ska barnen ha läsvila och en kort introduktion har gjorts där böckerna har visats och presenterats för barnen. Pedagogen Selma deklarerar därefter att det är dags för omröstning.

Selma håller upp böckerna en i taget varvid barnen räcker upp sina händer. Nio av elva barn räcker upp handen på första boken. Selma påpekar här att ”Det är redan avgjort”. Hon utvecklar inte detta utan fortsätter röstningsproceduren genom att hålla upp de två kvarvarande böckerna en i taget, lite snabbt, och låta barnen räkna upp handen även på dessa. Selma försöker att räkna högt och sammanfatta antalet röster (som observatör ser

jag att hon inte helt och hållet har koll på hur många händer som åker upp men hon verkar göra ett överslag). Hon gör nu en sammanfattning inför den sista boken och konstaterar att: ”Nu är det bara två barn som har sina röster kvar”. (Fältanteckning Demeter)

Selma försökte sammanfatta men gjorde det inte fullt ut. För att rösträkningen skulle bygga på att varje barn hade en röst att använda behövde pedagogen ha kontroll över att varje barn bara räckte upp handen på en av böckerna. Det blir svårare för pedagogen i omröstning med handuppräckning än om barn på annat sätt tydligare illustrerar sin röst (jfr. Mulrey, Ackerman & Howson, 2012). Utdraget visar att flera av barnen hade röstat på mer än en bok. Efter rösträkningen gällande den första boken var det egentligen bara två barn som hade röster kvar men det räcktes också upp några händer på bok nummer två och det var först då som Selma konstaterade att det var två barn som hade sina röster kvar. Selma nämnde siffror högt inför barnen men endast när hon räknade händer i luften, inte som en slutredovisning för barnen.

Barnen fick helt förlita sig till pedagogerna vid rösträkning då de inte gavs en tydlig överblick av hur kamraterna hade röstat. Vid omröstning på vilan satt barnen tätt samman i soffan och pedagogen satt framför dem. Det innebar att det endast var pedagogen som hade överblick över hur barnen röstade. Barnen kunde bara iaktta de barn som satt närmast dem.

Ett sätt att som ytterligare osynliggjorde rösträkningen var när resultatet över huvud taget inte uttrycktes i siffror, vilket gjorde momentet än svagare inramat. Utdraget nedan illustrerar återigen en omröstning av böcker att läsa på vilan. Pedagogen Marina har valt ut tre böcker som det ska röstas om. Barnen räcker upp sina händer, en del av dem på alla tre böcker.

Marina räknar inte antal röster eller följer upp på annat sätt. Hon gör en överblick av barnens händer och konstaterar att den första boken fick flest röster och börjar läsa ur den. (Fältanteckning Demeter)

Marina talade här inte om röstfördelningen i siffror utan gjorde en överslagsberäkning som hon meddelade barnen. Rösträkningsprocessen blev helt osynlig för barnen.

Ett annat problem som uppdagades var barns matematiska förmåga i sammanhanget. Trots att en omröstningsform användes som pedagogerna hade identifierat som tydlig för barnen, att ställa sig på en bestämd plats, upplevde pedagogerna att det fanns andra svårigheter för barn att förstå rösträkningen.

... men då visar man ju ändå: 1, 2, 3. Ja, ni var tre där och ni var fem där, vilket är mest? Då har de ju ändå varit med och sett skillnaden även om de kanske inte har tänkt ut det. (Intervju med Maja)

Maja ville använda begreppet mängd simultant med talbegrepp för att förtydliga för de yngsta barnen. Hon menade att om barnen kunde urskilja fler eller färre barn som stod vid respektive omröstningsalternativ kunde de se en mängdskillnad även om de inte helt hade talbegreppen eller förstod hur rösträkningen gått till. Maja menade att de mindre barnen, genom att delta, *så småningom* tydligare kommer att kunna uppfatta mängdskillnader.

Sammanfattningsvis kan konstateras att rösträkningen i många fall utfördes på ett bristfälligt sätt vilket gav momentet en svag inramning och minskade barns möjligheter att uppfatta resultatprocessen. Detta minskade i sin tur barnens insyn i rösträkningen och möjlighet till upplevt inflytande. Rösträkningen befann sig i de fallen inte primärt i en instruktiv diskurs, det vill säga där föll rösträkningen som undervisningsinnehåll bort. Flera faktorer påverkade att momentet gav pedagoger ökad kontroll och barn minskad kontroll. Överslagsräkningen minskade tydligheten för barnen jämfört när pedagogerna räknade barnens röster en och en. Barnen kunde, enligt observationerna, inte se hur andra barn röstade. Pedagogerna förenklade och undanhöll därmed rösträkningsprocessen för barnen. Det minskade både aspekter av demokratiskt förfaringssätt och inflytande för barnen. Barnen behövde i mångt och mycket kunna läsa mellan raderna för att förstå vad resultatet blev. Det innebar att vissa barn kunde ha förutsättningar, tillgång till de igenkänningsregler som gällde, medan andra barn saknade dem. Observationerna visade att möjligheter för detta främst utgick från barnens ålder. Pedagogerna gav uttryck för att barnen inte behövde ha exakt uträkning utan genom att se mängder som de själva kunde jämföra fick de en upplevelse av flest och minst. Mulrey, Ackerman och Howson (2012) menar däremot att barnen i deras studie inte hade begreppen flest och minst klara för sig utan detta behövde förklaras inledningsvis.

I de flesta fall innebar omröstningarna att ett majoritetsbeslut skulle fattas och under nästa rubrik visas *Barns agerande utifrån majoritetsbeslut*.

Barns agerande utifrån majoritetsbeslut

När omröstning initierades i de studerade förskolorna innebar det i stort sett uteslutande att omröstningarna ledde till att majoritetsbeslut skulle följas. I

samband med detta observerades däremot att barnen uppfattade omröstningarna på olika sätt. Dels som majoritetsbeslut vilket förväntades följas, dels som en möjlighet att få det omröstningsalternativ som man röstat på. Genom de vardagliga valmöjligheter som gavs i förskolorna var barnen vana vid att välja och det låg nära till hands att även omröstningarna därför kunde uppfattas som en valmöjlighet. Igenkänningsreglerna, vad som urskilde majoritetsbeslut från val, var därmed inte tydliga för barnen. Om inte pedagogerna betonade och förklarade att omröstningen skulle leda till ett majoritetsbeslut sågs barn missuppfatta och i stället se det som att omröstningsalternativen utgjorde valmöjligheter. Barnen var då inställda på att få göra det de röstat på.

I utdraget nedan så hade barnen och pedagogerna gått på promenad till en närliggande skog. När de kom över en väg och in på skogsområdet uppstod en livlig diskussion bland barnen. De argumenterade både med varandra och med pedagogerna om var de skulle vara och leka. Det fanns två platser i skogen som de brukade välja att vara på som de benämnde ”dungen” och ”kojan”. Pedagoger Selma föreslog omröstning för att reda ut situationen:

”Nu röstar vi. Ni kan rösta mellan att vara i dungen eller kojan. Ni som vill vara vid dungen ställer sig vid min högra sida (hon klappar på låret). Ni som vill vara vid kojan ställer sig vid min vänstra sida”. Ett barn i taget får nu säga vad de väljer och ställa sig på den platsen. Tre barn vill vara vid dungen och fem barn vill vara vid kojan. Selma ställer sig framför barnen och visar antal fingrar som är lika med antal röster. Vilket är mest? Något barn säger ”kojan”. Selma bekräftar: ”Då blev det kojan”. De börjar gå mot kojan. En pojke börjar gråta högljutt. Han var väldigt glad vid röstningen. Selma pratar med pojken och det visar sig att han hade trott att han skulle få gå till den plats han valt. Selma pratar och förklarar för pojken en lång stund och så småningom lugnar han sig och går sedan och leker. (Fältanteckning Demeter)

Pojkens reaktion visar att han uppfattade omröstningen som en möjlighet att få det egna alternativet uppfyllt. Informationen om vad valet gällde var otydlig. Instruktionerna om hur omröstningen skulle gå till var däremot tydliga, starkt inramade. Rösträkningen likaså, där pedagoger visade antal röster med sina fingrar. Trots att instruktionen på flera plan var tydlig så gjordes det inte klart att det skulle leda till majoritetsbeslut. I pedagogens instruktion låg ett underliggande antagande att det var majoritetsbeslut som gällde men som inte uttrycktes tydligt för barnen.

Ytterligare exempel visar på barns svårighet att förstå att omröstningarna skulle leda till majoritetsbeslut. I följande utdrag beskriver Marina hur det vid

omröstningen om gruppnamn fanns en tidsaspekt som försvårade barns möjlighet att förstå omröstningsresultatet. Barnen behövde nämligen under en tid hålla i minnet vilket som var det vinnande alternativet vid omröstningen och som därmed utgjorde majoritetsbeslutet.

Barnen fick vara med och bestämma namnen på grupperna. Då tänker man att de förstår när de står på Katten eller Lilla Anna. Så när det har gått någon vecka så säger man till de barn som tillhör en viss grupp [som benämns med de namn som blev bestämda i omröstningen] att de ska gå till skogen i dag. Men då är det flera barn som protesterar och menar att det inte var det de röstade på. ”Men jag valde ju Långa farbror?”. ”Ja, du valde Långa farbror men i din grupp var det flest som tyckte att den skulle heta Katten. Så därför heter din grupp Katten”. (Intervju med Marina)

Marina lyfter hur omröstningsformen blev tydlig för barnen men att utfallet av omröstningen komplicerades. Barnen tenderade i själva verket att i högre grad minnas bilden de ställt sig på än bilden som representerade majoritetsbeslutet. Marina gör jämförelser kring betydelsen av *vad* det är som barnen röstar om och *när* det ska gälla. Hon jämför omröstningen om gruppnamnen med omröstning kring platser att leka på när de är i skogen.

Så det [omröstning om gruppnamn] var mycket svårare att greppa än när vi röstade åt vilket håll man ska gå när vi kom till skogen. (Intervju med Marina)

Marinas tolkning av barnens reaktioner blir att det framstår som enklare för barn att uppfatta resultatet och agera därefter om resultatet omsattes omgående. Ytterligare en tolkning är att det framstår som mer konkret att rösta om något som barnen ska få vara med och utföra, än att rösta på enbart namn. Att omröstningarna skulle leda till en konsekvens som var påtaglig för barnen var något som ansågs konkretiserande i Mulrey, Ackerman och Howsons (2012) studie.

Även om barnen varit delaktiga i att skapa ett majoritetsbeslut genom omröstning så innebar det inte att de accepterade utan protester. Exempelvis kunde detta observeras när pedagoger initierade aktiviteter som vissa av barnen uttryckte motstånd mot. Pedagogerna kunde då välja att genomföra omröstning. I nedanstående utdrag har pedagogen Maja för avsikt att genomföra en rörelseaktivitet med barnen när några av barnen protesterar.

Maja: ”Vi kör lite Mini-Röris⁴⁷”. ”Neej”!, säger Beatrice med besvikelse i rösten. ”Jag som varit så taggad för detta”, säger Maja. ”Vi får rösta”. Maja arrangerar en röstning där de flesta av barnen vill att de ska ha Mini-Röris. Beatrice och en pojke, Vidar, uttrycker högt sin besvikelse. ”En annan gång är det er vilja som går igenom”, säger Maja. Vidar backar bakåt och Beatrice säger: ”Då är jag inte med!”. Maja replikerar: ”Nej, Beatrice. En annan gång så är det jag som får följa din vilja. Man får inte alltid sin vilja fram”. Aktiviteten startar, Vidar, Beatrice och några mindre barn står först stilla vid sidan av. Maja uppmanar dem att de ska komma in i ringen. De ställer sig i den men gör nästan inga rörelser. ”Nu får ni vara med”, säger Maja. Hon agerar själv till rörelseinstruktionerna, ser glad ut och ger barnen glada tillrop. Ett av barnen går nu mot hallen men Maja hämtar tillbaka det. Vidar ligger vid ett tillfälle ner på golvet men Maja lyfter upp honom. När det är dags för den avslutande avslappningsdelen säger Beatrice: ”Äntligen är det slut”. (Fältanteckning Demeter)

När väl ett beslut var taget anmodades barnen att följa beslutet. Även om Beatrice, Vidar och några yngre barn i utdraget inte röstade på att aktiviteten skulle genomföras blev de delaktiga i att ta ett gemensamt beslut. Det är denna konsekvens som Maja sedan refererar till och påminner barnen om när aktiviteten väl är igång. Flera av barnen gjorde motstånd både före och under tiden som aktiviteten pågick. Vissa barn, Vidar och Beatrice som tillhörde de äldre, visade ett öppet motstånd medan några yngre barn, som inte heller röstade för att aktiviteten skulle genomföras, förhöll sig passiva och undvikande. Maja arbetade för att upprätthålla ordningen genom att hon dels försökte inspirera barnen till att delta genom uppmuntran, men även genom att hon uppmanade barnen att delta. Maja använde uttrycket ”följa någon annans vilja”, där hon menade att ibland måste man följa andras vilja för att de ska följa ens egen vid andra tillfällen. Maja poängterar också att man ”inte alltid kan få sin vilja fram”, vilket förtydligar den del av omröstningar som innebär att barn ibland behöver stå tillbaka till förmån för andra genom att följa ett taget majoritetsbeslut. I den bemärkelsen blir omröstning inte enbart en möjlighet till inflytande utan också en väg för att styra barn mot anpassning till de regler som gäller i situationen, vilket innebär ett starkt fokus på en överordnad regulativ diskurs.

För att sammanfatta hade barn i omröstningar som utmynnade i majoritetsbeslut svårt att uttyda när och att omröstningarna skulle leda till majoritetsbeslut. Vid ett flertal tillfällen uppfattade de dem i stället som en

⁴⁷ Ett rörelseprogram för barn 3-6 år framtaget av Friskis & Svettis i form av en CD-skiva med både musik och verbala instruktioner.

individuell valmöjlighet. Då omröstningar som ledde till majoritetsbeslut var den vanligast förekommande omröstningsformen i förskolegrupperna, behövde barn i omröstningsmomenten ofta anpassa sig till de andra barnen. Omröstningarna transformerade individuella önskemål till kollektiva beslut. Lösningen blev behovet av kollektiv anpassning i förskolan (jfr. Ribaeus, 2014). Barns inflytande reducerades på så vis till acceptans av andras önsningar. Omröstningarna placerade barnen i en beslutsfattande roll vilket medförde krav på att acceptera, följa och ta ansvar för besluten. Barnen behövde således infoga sig i förskolans inflytandetekniker (jfr. Masschelein & Quaghebeur, 2005), som innefattade specifika krav på barn. En spänning mellan individernas självständighet och hänsyn till gruppen blev i likhet med Markström (2005) och Ribaeus (2014) resultat framträdande. Det var inte enbart barns anpassning till kamrater som blev synlig utan även barns förmåga till flexibilitet genom att omröstningsresultatet i vissa fall styrde barn in i oönskad aktivitet.

Sammanfattande analys

Omröstningar beskrevs av pedagogerna som en väg till barns inflytande kopplat till demokrati. Observationerna visade däremot att inflytandet blev minimalt då omröstningarnas struktur inte tydliggjordes av pedagogerna. Ett demokratiskt handlande, i form av omröstningar, knöts inte tydligt till barns förståelse för detsamma. Många av barnen uppfattade inte hur de skulle agera eller vad omröstningarna skulle leda till. Dubbla faktorer påverkade detta. Dels knöts inte omröstningarna till en instruktiv diskurs, det vill säga undervisningsdimensioner i omröstningsmomentet lyftes inte. Dels var momentet svagt inramat då pedagogerna gav otydlig information och instruktion. Avsaknaden av en instruktiv diskurs i kombination med en svag inramning ledde till handling utan förståelse. Den svaga inramningen visade sig också när pedagoger identifierade problem för barnen i omröstningssituationerna som inte åtgärdades fullt ut. Pedagogerna nöjde sig ibland med att konstatera att omröstningar som helhet var för svårt för barn att förstå medan de vid andra tillfällen vidtog åtgärder för att försöka att förenkla och förtydliga. När det visade sig vara svårt för barnen att förstå omröstningsförfarandet uttryckte pedagogerna att ett mål var att barn genom deltagande i omröstningar så småningom skulle kunna förstå omröstningsprinciperna.

Den svaga inramningen minskade barns möjligheter att identifiera igenkänningsreglerna primärt och realiseringsreglerna sekundärt. En svag inramning anses öka barns inflytande genom att det ger möjligheter för dem att agera utifrån egna initiativ (jfr. Arnér, 2006; Emilsson, 2008) men i exemplen med omröstningarna på förskolorna bidrog den svaga inramningen till att barns initiativ misslyckades då de inte visste hur de skulle agera. Det fanns i omröstningarna komplicerade begrepp och strukturer, där begrepp som ”en röst” och ”majoritetsbeslut” exempelvis kom in. I vissa fall behandlades dessa utifrån en instruktiv diskurs men när så inte skedde gav det barn problem att uppfatta dess innebörder. Majoritetsbeslut kunde ses som demokratiskt om barn hade förmåga att uppfatta principerna för majoritetsbeslut men utifrån observationerna gav omröstningarna barnen ett förhållandevis begränsat inflytande och ledde snarare till att barn tvingades anpassa sig till kollektivet.

Omröstningarna användes i likhet med val även för att styra barn och för att underlätta i verksamheten. Exempelvis blev omröstningar lösning på problematiska situationer och en väg att bocka av ett arbete med inflytande. Omröstningar kunde även placera barn in i beslutsfattande roller utan att barnen fullt ut visste vad omröstningarna gällde eller hur det skulle utföras. Ett flertal skilda anledningar till att omröstningar iscensattes kunde urskiljas. Detta blev tydligt både i pedagogers tal och i deras dokumentationer och visade sig även i observationerna.

Barnens handlande framstod som överordnat förståelsen för demokratiska principer. I observationerna gjordes ingen skillnad mellan att delta i demokratiskt beslutsfattande och att kunna påverka sin situation. I själva verket ledde omröstningarna till små möjligheter för barnen att påverka sin situation. Barnen fick ta del av omröstningsprocesser, varken mer eller mindre. Betydligt mer information och instruktion hade behövts för att barnen skulle haft möjlighet att fullt ut använda omröstningssystemet för inflytande (jfr. Sjöstedt, 2013), det vill säga att de hade haft tillgång till realiseringsreglerna.

Kapitel 9 Diskussion och slutsatser

I detta avsnitt kommer studiens bidrag, de viktigaste slutsatserna och resultatet att redovisas och diskuteras. Dessutom visas resultatets implikationer för förskolans verksamhet samt förslag till fortsatt forskning.

Syftet med denna studie är att kritiskt granska och analysera diskurser kring barns inflytande i policytexter (på nationell och transnationell nivå) och hur dessa diskurser rekontextualiseras och realiseras i förskolans verksamhet. Med andra ord studera hur pedagogledda former för barns inflytande iscensätts i förskoleverksamheten. Ytterligare ett syfte är att studera och analysera hur den pedagogiska praktikens villkor påverkar hur barns inflytande iscensätts.

Valsituationer och omröstningar är de former som främst fått representera barns inflytande i föreliggande studie, det förekommer även exempel på inflytande i form av tillvaratagande av barns intresse och barns eget initiativtagande. Urvalet av valsituationer och omröstningar baseras på att formerna var återkommande inslag av formellt pedagoglett inflytande i studiens förskolor. Formerna framstod som exempel på vad som på ytan föreföll okomplicerat men som visade sig innehålla en rad komplexa aspekter vilket föreföll intressant ur forskningssynpunkt. I samband med detta väcktes även ett intresse för hur barns inflytande formulerades på policynivå (policy inom transnationellt och nationellt officiellt rekontextualiseringsfält, ORF). Beslutet att ta med policy på transnationell nivå baseras på att en ökad globalisering i allt högre grad påverkat nationella diskurser kring barns inflytande (Wells, 2008). Ytterligare ett antagande har tagits i det Bernstein (2000) benämner som *ett totalt pedagogiserat samhälle* där utbildning och marknad i takt med en ökad globalisering knutits allt hårdare till varandra.

Intentioner med barns inflytande söktes inom ett tämligen brett område för att en överblick skulle kunna ges över hur diskurser kring barns inflytande produceras, rekontextualiseras och slutligen reproduceras i förskolans verksamhet. Som länk mellan *intentioner med* och *iscensättande av* barns inflytande har även förskolornas verksamhetsrelaterade villkor studerats. Studien har ämnat inta både ett mikro- och ett makroperspektiv på barns inflytande vilket varit möjligt genom att använda valda begrepp i Bernsteins begreppsapparat.

Inflytande som samhällsdiskurs

En slutsats utifrån studiens policystudier är att ekonomiska och politiska intentioner påverkar innehållet i inflytandediskurser utifrån andra perspektiv än strikt utbildningsrelaterade (jfr. Vandenbroeck & Bouverne-De Bie, 2006). Inflytande framträdde i de studerade policydokumenten som en del i en strategisk diskurs i ett förändrat samhälle. Det kopplades till förändrade krav i det så kallade kunskapsområdet. Inflytande beskrevs i relation till ett ”livslångt lärande” (Comission of the European communities, 2000), där individen i hög grad förväntades ta inflytande och ansvar över sitt eget lärande. En tudelning kan ses i relation till inflytande kopplat till lärande där individers självständiga och självdrivna lärande både ses gynna individen själv, men även förväntas genom ökad kunskapsutveckling gynna samhället. I policydokumenten ställs således samhällsvinst kopplat till utbildning, sida vid sida med individens vinster av utbildning (Comission of the European communities, 2000). Exempelvis framställs barns inflytande i Starting Strong (OECD, 2001b) både som en möjlighet för förskolebarnet och som en förutsättning för ett framtida kunskapsområde.

Den andra slutsatsen som kan dras utifrån studien är att utbildningssystemet ses som den främsta instansen för att implementera kunskapsområdets förändrade krav. Utbildning knyts allt hårdare till ekonomisk vinning då humankapital i kunskapsområdet får andra ekonomiska värden än tidigare (OECD, 1997). Utbildningssystemet genomför helt enkelt samhällsintentioner (jfr. Bernstein, 1990; Wells, 2008). Sålunda är inte utbildningssystemet autonomt med en egen bildningsagenda utan utnyttjas för en rad samhällsintressen. I de studerade policydokumenten visas en öppen och tydlig strategi kring hur utbildning kopplas till samhällets behov (ex. Comission of the European communities, 2000; Utbildningsdepartementet, 1997). Bernstein (2000) använder sig av begreppet *ett totalt pedagogiserat samhälle*, för att beskriva närheten mellan utbildning och ekonomi. Resultatet visar hur det inom transnationellt officiellt rekontextualiseringsfält finns en öppen agenda kring hur investering i barn ger framtida samhällsintressen (OECD, 1997; UNESCO, 2007) (se även Kryger, 2004; Millei, 2011). Förskolan beskrivs i termer av investering, humankapital och avkastning (UNESCO, 2007) (se även Kjørholt, 2013; Sjöstrand Öhrfelt, 2019; Vandenbroeck & Bouverne-De Bie, 2006).

En ökad globalisering innebär ökad cirkulation av policy (Robertson & Sorensen, 2018). I föreliggande studie blir detta uppenbart när innehåll i transnationella policydokument återkommer i nationella dokument. De dokument inom transnationellt officiellt rekontextualiseringsfält som analyserats i föreliggande studie återfanns inom områden som utgör en blandning mellan ekonomi och utbildning. Resultatet visar att det i hög grad är producenter med ekonomiska intressen, som OECD och EU, som får företräde för hur inflytande skrivs fram (jfr Hartung, 2011).

Producenter av policy, som OECD och EU, agerar genom symbolisk kontroll där de, istället för att föreskriva eller lagstifta, ger rekommendationer för hur medlemsländer ska agera. Kommentarer ges kopplade till jämförande statistik där goda exempel, i form av ”best practices”, lyfts fram som verkar formande för hur inflytande skrivs fram på nationell nivå (jfr Steiner-Khamsi, 2012). I OECD:s rapportserie *Starting Strong* visas detta i ett förskoleperspektiv. Där jämfördes hur barns inflytande var uttryckt i olika länders läroplaner. Utifrån detta ges rekommendationer för medlemsländernas förskoleverksamhet. Medlemsländerna styr inte explicit men är i högsta grad beroende av den konkurrens och de kvalitetskrav som de jämförande redovisningarna av medlemsländernas utbildning innebär (jfr Waldow, 2009). Medlemsländerna styrs därmed implicit mot en samsyn och en homogenitet inom utbildning. Enligt Bernstein (2001) styrker och upprätthåller skilda symboliska agenter diskurser kring inflytande i en ständig rekontextualisering, vilket också blir tydligt i föreliggande studie där resultatet visar hur producenterna stöder varandras policy och på så sätt cementeras vissa diskurser kring barns inflytande medan andra utesluts. Ett exempel på detta är hur två policydokument med stor genomslagskraft, *Memorandum on Lifelong learning* (Commission of the European communities, 2000) och OECD-rapporten *Defining and selecting key competencies* (OECD, 2001a), stärker varandras innehåll och bidrar till att skapa en förändrad bild av vad som krävs av individer i kunskapssamhället.

Inflytande som läroplansdiskurs

I korthet kan läroplanens innehåll kring barns inflytande beskrivas som att barn ska ges möjligheter att ta ansvar, deras behov och intressen ska beaktas i planering, barn ska ges möjlighet att uttrycka sina tankar och åsikter och slutligen ska barn utveckla förmåga att förstå och handla efter demokratiska

principer. I läroplanen blir de marknadsrelaterade avsikterna inte explicitgjorda. På nationell regeringsnivå (SOU 1997:157) beskrivs däremot hur intentionerna för inflytande knyts till ett omgivande samhälles krav och behov. I läroplanen beskrivs i stället inflytande i relation till barnkonventionens rättighetsperspektiv och till demokratiaspekter. I läroplanen framställs inflytande primärt som ett ideal och en oproblematiserad diskurs. Inflytande framstår i detta perspektiv kopplat till odiskutabla kontextlösa värden. Detta sammantaget innebär att arbete med barns inflytande handlar om en implementering av en allmän värdediskurs. I läroplanen däremot handlar det i högre grad om pedagogik- och didaktikaspekter.

Barnkonventionens (UNICEF, 2009) innehåll har starkt påverkat läroplanens (Skolverket, 1998) skrivningar kring inflytande. Detta blev tydligt i studiens jämförelse mellan de båda dokumenten. Barnkonventionens skrivningar är knutna till de delar kring barns inflytande som påtalas som en rättighet. I detta perspektiv framträder inflytande som individuellt och något som ska ta plats här och nu i förskolan.

Barnkonventionen har i hög grad påverkat att en universell syn på barn har konstruerats (jfr. Hartung, 2011), inom vilken jag menar att uttryck för barns inflytande hamnar. Barnkonventionen verkar genom en form av symbolisk kontroll (Bernstein, 1983) och upprätthåller en diskurs kring barns inflytande. I barnkonventionen formuleras en grund för barns inflytande som tillsammans med framskrivna nyckelkompetenser (OECD, 2001a) och kriterier för livslångt lärande (Commission of the European communities, 2000) sammanfaller.

Studiens resultat visar att när barnkonventionen (UNICEF, 2009) rekontextualiseras i läroplanen ändras vissa skrivningar. Exempelvis uttrycks i barnkonventionen att barn ska ges inflytande/få vara delaktiga i relation till deras ålder och mognad men också att den vuxne är ytterst ansvarig för beslut som tas. I läroplanen (Skolverket, 1998) blir detta tämligen osynligt då ålder och mognad endast återkommer i anslutning till barns ansvarstagande och den vuxnes slutgiltiga ansvar i situationer där barn tar egna beslut inte explicit görs. Skrivningar i barnkonventionen menar jag innebär att barns inflytande har restriktioner medan det i läroplanen inte skrivs fram. Barnrättsperspektiv på inflytande innebär, att en förenklad bild av barns inflytande skapas där rättighetsperspektivet gör det svårt att ifrågasätta och kritisera det (jfr. Quennerstedt & Quennerstedt, 2014). Bilden av FN som ett neutralt organ innebär även det att spänningar i relation till Barnkonventionen förbises.

När inflytande beskrivs som en demokratispekt i läroplanen (Skolverket, 1998) relateras det till skyldigheter, ansvarstagande och krav på ett helt annat sätt än vad som sker inom rättighetsperspektivet. Inflytande som demokratispekt framträder som kollektivt, framåtriktat och samhällsanknutet (jfr. Ds 2003:46). Inflytande ställer i detta perspektiv krav på barn att erhålla och utöva inflytande för att formis inför en framtid. Implicit finns en diskurs kring inflytande som samhällsnytta men även en diskurs som innehåller obestridliga värden.

Inflytandet ses som ett av de främsta medlen för att realisera demokratispekter (Kjørholt, 2013) vilket jag menar bör påverka de former för inflytande som framträder i förskolan. Inflytande i detta perspektiv kan dels innebära att lära om demokrati eller att utöva demokrati. Liksom rättighet är demokrati ett begrepp som för de flesta människor innehåller odiskutabla värden. Båda perspektiven utgår från generella, altruistiskt formulerade värden som framställs som icke förhandlingsbara (jfr. värdegrundsdelen i läroplanen). Detta innebär i sin tur att diskussioner om inflytande kompliceras och en risk finns att barns inflytande okritiskt reproduceras i förskolans praktik.

Utbildningssystemet bidrar således genom sin reproducering av policy till att forma och legitimeras hur inflytande ska förstås (Tyler, 2004).

Konstruktionen av det inflytelserika barnet

Studien visar att inflytande i hög grad är sammankopplat med kompetensbegreppet (jfr. Hartung, 2011; Masschelein & Quaghebeur, 2005; Vandenbroeck & Bouverne-De Bie, 2006). I policytexter framträder inflytande som ett förhållningssätt (OECD, 2001a; OECD, 2001b) beroende av individers kompetens. Där av framträder inflytande och kompetens som sammanflätade. Detta ställer krav på barn att agera på ett specifikt sätt (jfr. Masschelein och Quaghebeur, 2005). Inflytandediskursen bidrar därmed till skapandet av ett i sammanhanget definierat barnideal (jfr. Masschelein & Quaghebeur, 2005). De uttryckta kompetenserna i policy utgör, tillsammans med forskning kopplat till barnsyn, det Bernstein (REF) benämner som dominant ideologiska diskurser. Dessa ideologiska diskurser påverkar hur inflytande skrivs fram. I föreliggande studie ses inflytande ligga inbäddat i en kompetensdiskurs som i sin tur utgör ideologisk grund för inflytandets genomförande.

Om inflytande kan ses som ett förhållningssätt nödvändigt i ett kunskapsamhälle kan de kompetenser som krävs för att utöva inflytande i lika

hög grad ses som en samhällsdiskurs (jfr. Kjørholt, 2013). I analysen av studiens policydokument ges en bakgrund till en förändrad syn på vad som anses utgöra relevant kompetens (OECD, 2001a). Det kopplas till ett förändrat samhälle med förändrade krav på dess medlemmar. De kompetenser som lyfts i relation till marknadsbehov framställs som framåtriktade krav på individer.

Specifikt beskrivs hur individer förväntas vara aktiva, autonoma och ansvarstagande (OECD, 2001a). OECD-rapporten *Defining and selecting key competencies* (OECD, 2001a) framställer kompetenser som nödvändiga både för en arbetsmarknad men även för både vuxna och barn för att fungera väl i samhället. Ett av studiens resultat är hur kompetenser riktade till vuxna även återkommer när barns inneboende kompetens beskrivs. Barn beskrivs även de som aktiva, autonoma och ansvarstagande (OECD, 2005; OECD, 2001a). Barns kompetens ses främst som inneboende kompetens, (OECD, 2001b; SOU, 1997:157), vilket även återspeglas i läroplanen (Skolverket, 1998), där barn beskrivs som nyfikna, aktiva och kreativa. I Skollagen (2010:800, s. 2) uttrycks det däremot som kompetenser som ska förvärfvas, där barn ska utvecklas för att bli ”kreativa, kompetenta och ansvars-kännande” i en framtid. När inflytande i läroplanen framställs som en rättighet riktar sig rättigheterna till ett barn med kompetens för detta. När inflytande framställs som demokratiperspektiv i läroplanen avses kompetenser som behöver förvärfvas inför en framtid. En syn på barns inneboende kompetens är den som främst återkommer i Starting Strong-serien. En slutsats dras kring att behov av kompetens och krav på specifik kompetens i samhället omformas i relation till förskolebarn till barns inneboende kompetenser.

Styrande villkor och pedagogers organisering

I pedagogers resonemang kring barns inflytande visade sig läroplanskrav och verksamhetsrelaterade strukturer, exempelvis rutiner, som villkor för hur pedagoger organiserade barns inflytande. Pedagogernas uttalanden visar på hur de i sitt arbete med att planera och genomföra en pedagogisk verksamhet balanserar mellan dessa villkor och läroplansuppdraget som rör barns inflytande. Till skillnad från tidigare studier där dessa villkor oftast studerats i ett perspektiv som främst fokuserat på villkoren som hinder för organisation av barns inflytande (ex. Arnér, 2006; Ribaeus, 2014; Westlund, 2011) tas i föreliggande studie ett perspektiv på dessa villkor som ofrånkomliga strukturer i förskolans praktik. Det innebär att villkoren blir betydelsefulla för hur

inflytande iscensätts. I föreliggande studie ses villkoren som de ramar pedagoger har att rätta sig efter när barns inflytande organiseras. I läroplanen framträder inte dessa villkor i relation till barns inflytande. Det medför att krav ställs på pedagoger att utan förbehåll organisera inflytande. Detta visade sig i studien genom att pedagoger ofta motiverade för mig när de begränsade barns inflytande utifrån dessa villkor. Exempelvis när Marina motiverade att hon inte spann vidare på de idéer barnen kom med om hon hade ett planerat innehåll för en samling.

Studien visar också hur konkurrerande mål i läroplanen i form av mål för kunskapsinnehåll, som språk och matematik, kom att påverka pedagogers organisation. Kunskapsinnehållet kom ibland att överordnas utifrån hur en kunskapsförmedlande aktivitet var utformad, som exempelvis visades i Fonomixens starkt klassificerade och inramade innehåll. I andra fall utgjorde pedagogers planerade fokus på ett specifikt innehåll anledning till att det överordnades framför barnens initiativ och idéer i momenten, som i exemplet med skatan som skulle avbildas. Vanligt var att pedagoger både tog hänsyn till krav på kunskapsinnehåll att ställdes och barns inflytande i samma aktivitet. Exempel på det sågs när pedagoger beskrev hur de arbetade med teman där de menade att de själva bestämde kunskapsinnehåll inom vilket barn gavs möjligheter att påverka. Pedagoger verkade brottas med de olika förhållningssätten där inflytande oftast sågs som överordnat men där krav från chefer och aktiviteter med specifikt läroplansinnehåll innebar att konkurrerande diskurser också behövde upprätthållas. Det innebar att om pedagogerna exempelvis hade tryck på sig att fokusera på matematik så behövde de styra barnen mot ett matematikinnehåll. Det innebar i sin tur att pedagogerna fick mindre möjligheter att ge barnen inflytande i momentet.

Villkor för inflytande visade sig även i de krav pedagogerna hade för att utmana barn, både när det gällde erfarenheter och färdigheter⁴⁸, exempelvis när pedagogerna initierade aktiviteter som barn själva inte hade föreslagit. Det pedagogerna uttryckte var i sitt sammanhang naturliga delar i förskolans verksamhet, exempelvis att ett barn som inte kunde klippa borde träna på det, men pedagogernas motivering för detta tydde på att en sådan träning uppfattades stå i motsats till inflytandediskursen. Att styra barn mot vidgade erfarenheter och färdigheter de saknar innebär att avsteg tas från betraktande

⁴⁸ Förskollärare ska ansvara för att barn utmanas och stimuleras i sin motoriska, sociala, emotionella och kognitiva utveckling (Skolverket, 18, s. 15)

av barn med inneboende kompetens. Det visade sig när pedagogerna i högre grad styrde barn mot det de ansågs sakna snarare än att barns kompetens tillvaratogs. Pedagogerna upplevde det komplicerat vilket innebar att de anpassade sitt förhållningssätt efter situationen och uttryckte samtidigt en osäkerhet kring vad som skulle styra i situationen (jfr. Ribaeus, 2014; Westlund, 2011). Det demonstrerar hur pedagoger genom att kompensera för barns bristande erfarenhet och färdighet tillgodosåg andra läroplansmål än barns inflytande. Det visar på den balansgång pedagoger gör när de tvingas att jämkla mellan olika läroplansmål och verksamhetsmål. Pedagogernas uttalanden tyder också på ett agerande för att utgå från barns behov, inte enbart barns önsknningar. Detta ger underlag för funderingar kring i vilken grad barn ska tillåtas att styra, kontrollera och påverka verksamheten och i vilken mån pedagoger behöver styra, kontrollera och påverka barn utifrån förskolans skilda uppdrag. Pedagogernas ageranden kan ses som att de tog ansvar för vilket innehåll som behövde förmedlas till barnen.

I studien framstod pedagogernas fostransuppdrag⁴⁹ krocka med möjligheten att låta barn ta egna initiativ. Det visade sig också att pedagogernas behov av styrning av barn i verksamheten utgjorde villkor för deras organisering av inflytande. Verksamheten verkade helt enkelt ha ett behov av social ordning (jfr. Bigsten, 2015; Markström, 2005; Markström & Halldén, 2009; Nordin-Hultman, 2004; Palla, 2011; Rantala, 2016; Tullgren, 2003). Studien visar hur styrning oavbrutet överordnades andra delar i verksamheten, vilket står i motsats till den inflytandediskurs som pedagogerna själva ger uttryck för. Den regulativa diskursen visade sig gång på gång vara överordnad, vilket innebär att den styr hur verksamheten organiseras och tar sig uttryck. När de olika diskurserna inte ställs i relation till varandra uppstår en problematik för pedagoger i förskolan att ta ställning till vad som ska överordnas och vad som ska underordnas.

Förutom styrning mot social ordning framhöll pedagogerna att de hade styrande tidsramar i verksamheterna som påverkade hur barns inflytande organiserades. Främst utgjordes detta av förskolornas rutiner. Intressant är att rutinerna var något som pedagogerna inte motiverade, utan de framstod som självklara. Pedagogerna beskrev rutinerna som något alla måste följa, ”vi har ju rutiner också som man måste följa” (Maud). I tidigare studier (ex. Ekström, 2007; Johannesen & Sandvik, 2009; Nordin-Hultman, 2004) beskrivs rutiner

⁴⁹ Alla som arbetar i förskolan ska följa de normer och värden som anges i förskolans läroplan och bidra till att förskolans uppdrag genomförs (Skolverket, 98/16, s. 8).

som begränsningar, vilket pedagogerna i föreliggande studie framförde, men de såg även rutinerna som nödvändiga och som behövliga för många barn.

De konkurrerande diskurserna till barns inflytande visade sig både i relation till en instruktiv diskurs som till exempel specifik kunskap och kompetens men också i relation till en regulativ diskurs där barn styrdes mot social ordning. På samma sätt kunde de konkurrerande diskurserna ses som uttryck för synlig och osynlig pedagogik. Barns inflytande kan ses som uttryck för relationer mellan deltagare inom en osynlig pedagogik med en stor handlingsfrihet för barnen men med en stark implicit hierarki (jfr. Bernstein, 1990). Samtidigt kan uttryck för specifik kunskap, specifika färdigheter och upprätthållandet av ordning ses som delar som relaterade till en synlig pedagogik.

Min tolkning är utifrån studiens resultat att organisation av barns inflytande utan att ta hänsyn till andra aspekter av förskolans uppdrag blir problematiskt, om ens möjligt, då dessa villkor är ständigt närvarande och utgör andra aspekter av förskolans uppdrag. När villkoren inte uppmärksammas men i högsta grad finns närvarande inlemmas de tyst, utan att öppet erkännas. Det resulterar i att inflytandet blir kontraproduktivt då det i högre grad anpassas till verksamhetens behov än till barns rätt till inflytande.

Styra genom val

Pedagogerna i studien framställde valsituationerna som uttryck för barns inflytande fria från pedagogers styrning. Det pedagogerna uttryckte ligger i linje med en oproblematiserad läroplansdiskurs där barns val skrivs fram som en rättighet (Skolverket, 1998). Studiens resultat visar däremot hur barn genom valsituationerna styrdes in i aktiviteter och till ett specifikt handlande i stället för att valsituationerna bidrog till barnens ökade inflytande. Pedagogernas verksamhetskrav innebar att formerna för inflytande anpassades. Inflytande i form av pedagogledda valsituationer innebar att pedagogerna kunde kontrollera barns inflytande i hög grad. Valsituationerna var starkt klassificerade och inramade och fungerade i högre grad som ett upprätthållande av verksamhetens behov än att de gav barn inflytande.

I likhet med Ellegaard (2004a) och Tullgren (2003) visade sig underliggande krav och förväntningar som barnen styrdes mot i valsituationerna. Dessa krav låg inte alltid i linje med det som sägs utmärka ett kompetent barn. Snarare låg de i linje med det barnen bedömdes sakna, men som ansågs nödvändigt. Det kunde röra sig om att barn styrdes mot specifika aktiviteter som ansågs

utvecklande, som exempelvis arbetet i rymdrummet. Valsituationerna styrde barn mot förvärvande av kompetenser som uttrycks både inom transnationellt och nationellt officiellt rekontextualiseringsfält, där barn förväntas vara aktiva, autonoma och ansvarstagande (OECD, 2001a; SOU, 1997:118). Valsituationerna styrde barn mot att förhålla sig aktiva, och barnen hölls genom valsituationerna organiserade i aktiviteter där de på ett ansvarsfullt sätt förväntades självständigt hålla sig sysselsatta men under kontrollerade former.

Barnen styrdes genom valsituationerna specifikt a) mot fördelning i rummen, b) att befinna sig i aktivitet, c) att välja specifika aktiviteter, d) att ingå i specifika gruppkonstellationer och e) att stanna kvar en viss tid i vald aktivitet. För att säkerställa styrningen mot till exempel en minskad cirkulation i lokalerna behövde pedagogerna arrangera valsituationer på speciella sätt, exempelvis genom att barnen anmodades att stanna kvar i vald aktivitet under en viss tid. På så vis kunde pedagogerna också kontrollera och följa upp för att säkerställa att barnen följde arrangemangen. Det innebar att pedagogerna inte explicit styrde barn, exempelvis genom tillsägelser, utan att struktureringen av valsituationerna medförde en hög grad av implicit styrning mot det pedagogerna önskade (jfr. Dolk, 2013; Folkman, 2017; Seland, 2009).

Utformningen av valsituationerna kom i hög grad att fokusera pedagogers anpassning av valsituationerna i enlighet med verksamhetens villkor (jfr. Seland, 2009). Läroplanskrav i form av kunskapsinnehåll och fostran av barn mot social ordning lyste igenom i pedagogernas ageranden. Valsituationerna användes även för att uppnå krav på utmaning av de erfarenheter och färdigheter barn bedömdes sakna. Verksamhetsbehovet av att ordna barn i tid och rum blev även de synliga i pedagogernas arrangemang. Valsituationerna bidrog till att förhindra att barnen cirkulerade som på ett ”cocktailparty” (Ehn, 1983) eller att barnen ”självorganiserade” sig (jfr. Seland, 2009), utan att de styrdes in i aktivitet som de förväntades stanna kvar i.

Villkoren befann sig både i relation till en instruktiv och en regulativ diskurs. I förhållande till en instruktiv diskurs styrdes barnen mot ett specifikt innehåll. Det kom att stå i kontrast mot uttryck för barns inflytande i form av pedagogers tillvaratagande av barns intresse. I inflytandediskursen finns en stark övertygelse om att en utgångspunkt i det innehåll barn visar intresse för ökar deras kunskapsutveckling (OECD, 2001b). Pedagogerna i studien visade att inflytandediskursen var en överordnad diskurs då de aldrig motiverade varför de utgick från barns intresse, däremot motiverade pedagogerna gång på gång om de styrde barn mot ett specifikt kunskapsinnehåll. Det som framkom i

relation till valsituationerna var hur pedagogerna försökte att upprätthålla eller gå balansgång mellan flera diskurser samtidigt, ofta kopplade till verksamhetsvillkor. I valsituationerna blev både en inflytandediskurs, kunskapsdiskurs, ordningsdiskurs och kompetensdiskurs synliga.

För att ytterligare sätta in barns valmöjligheter i förskolan i sitt sammanhang blir det viktigt att även betrakta det i ett vidare perspektiv. Valmöjligheter kopplas inom transnationellt officiellt rekontextualiseringsfält till ökad kunskapsutveckling (jfr. OECD, 2000). I ett nationellt förskoleperspektiv framträder val främst som en rättighet (Skolverket, 1998). Självständiga valmöjligheter av aktivitet och material poängteras vilket anses bidra till individens skapande av egen identitet (jfr. Ds 2003:46 SOU 1997:157, s. 45). Pedagogerna pekade på hur ett inlärt valbeteende i förskolan sågs som förberedelse för skolans arbetssätt, vilket synliggör den koppling mellan valmöjligheter och ökad kunskapsutveckling som visades inom det officiella transnationella rekontextualiseringsfältet. Valmöjligheter i skolan är knutet till kunskapsutveckling och elevers förmåga till rätta val har visat sig spela en stor roll genom att valen determinerar elevernas framtid (Beach & Dovemark, 2004; Dovemark, 2004). Valmöjligheterna i föreliggande studie kan därmed ses som träning av ett valbeteende ämnat för skolan. Förskolans valsituationer ses i tidigare forskning som reproduktion av samhällets valfrihetsdiskurs och som en implementering av samhälleliga intentioner för ett konsumentbeteende där individer förutsätts välja mellan marknadens konkurrerande utbud (jfr. Kjørholt, 2013; Seland, 2009), något som även blir intressant att sätta i relation till föreliggande studies resultat.

Omröstningsprocessen - en dold agenda

En annan form av formellt pedagogiskt inflytande som återfanns var omröstningar. Pedagogerna i studien kopplade barns beslutsfattande, i form av omröstningar, till uttryck för barns inflytande. De kopplade dessutom omröstningar till demokratiska principer. Detta perspektiv återfinns inom nationellt officiellt rekontextualiseringsfält där barns beslutsfattande ses som uttryck för deras möjlighet att få påverka sin situation (Skolverket, 2014; Skolverket, 1998). Barns möjligheter att få påverka ses däremot som en annan sak än att barn ska bestämma (Skolverket, 2013b). Detta var också något som pedagogerna i studien gav uttryck för där de ansåg att barn inte kunde ”bestämma hela tiden” (Selma). De ansåg inte att inflytande skulle representeras

av att barn skulle bestämma, de kopplade i stället omröstningar till ”demokratiskt beslutsfattande”. Barns beslutsfattande knöts till hänsynstagande till andra och att de behövde kunna följa de regler som gällde, något som även pedagogerna i Hudsons (2012) studie gav uttryck för.

I studien framträdde omröstningsmomenten som komplexa. Pedagogernas bristande instruktioner inför och uppföljning av momenten bidrog till att barn uppfattades ha svårt att förstå både hur de skulle agera och vad resultaten innebar. I Mulrey, Ackerman och Howsons (2012) uppmärksammades att barnen hade svårt att förstå omröstningsmomenten. Omröstningarna gjordes till undervisningsmoment, vilket placerade dem i en instruktiv diskurs. Varje moment introducerades steg för steg och pedagogen planerade varje steg utifrån det hon hade uppfattat som kritiska aspekter i barnens förståelse. I föreliggande studie identifierade pedagogerna till viss del de delar barnen verkade ha svårt att förstå. Det iaktogs även att de kompenserade till viss grad, men inte fullt ut. Det resulterade i att barnen inte uppfattade vad omröstningarna handlade om, hur de skulle agera när de röstade, hur resultatet formades, om omröstningen gällde ett majoritetsval eller ett individuellt val. I och med att pedagogerna inte tydliggjorde vad valen egentligen gick ut på ledde det till att barnen chansade och gissade. Det underliggande budskapet blev aldrig synliggjort (jfr. Bernstein, 2000).

Omröstningsmomenten påverkades utifrån det syfte de hade. Omröstningarna utgjorde i hög grad pedagogers försök att upprätthålla en inflytandediskurs som föräldrar bedömde saknades på förskolan. Fokus låg därför inte primärt på barnens möjligheter till inflytande och inte heller på att omröstningsmomentet skulle förklaras och förtydligas. Samtidigt fungerade omröstningsformerna för att dämpa livlig aktivitet och styra barn mot kollektiv anpassning, som i exemplen när pedagogen valde att initiera en omröstning när det blev stökigt och högljutt då många barn ville att pedagogen skulle läsa just deras bok.

Otydliga instruktioner och uppföljningar, gav situationerna en svag inramning. Det fanns även en avsaknad av instruktiv diskurs när inte momentets kunskapsinnehåll uppmärksammades. De instruktioner som gavs var kortfattade och byggde på att vissa begrepp var kända för barnen, exempelvis vad det innebar att bara ha en röst till förfogande. En svag inramning och avsaknad av instruktiv diskus blev även synlig i rösträkningarna där momentets matematiska inslag inte sattes i relation till barns förståelse för detsamma. Pedagogerna gjorde i vissa fall förtydliganden där momenten fick en

starkare inramning och där inslag av instruktiv diskurs blev synliga. Detta kunde exempelvis ses när barnen skulle rösta om namn på skogsgrupper. Pedagogerna lät vid tillfället bilder illustrera valalternativen. Det blev, enligt pedagogerna, i och med detta tydligare för barnen att de bara hade en röst. Däremot återstod andra delar som barnen hade problem med och som pedagogerna inte åtgärdade. Exempelvis kunde barn observeras ha svårt att identifiera mängd som till exempel i situationer när de genom att se hur många barn som stod på varje bild skulle utläsa resultatet av omröstningen. I samband med detta gjordes inga förtydliganden. Barnen hade även svårt att förstå när omröstningen skulle leda till ett majoritetsbeslut och vad det fick för konsekvenser. De missuppfattade situationerna som möjligheter till val. Pedagogerna verkade acceptera att barnen inte helt förstod processen, att barn utifrån ålder saknade kompetens för momentet, men ansåg att barnen genom att få delta i omröstningar så småningom skulle lära sig processen. Barnen visade sig sakna kompetenser men till skillnad från i valsituationerna gjordes inga försök att kompensera för deras bristande erfarenhet och färdighet för att ökad förståelse skulle nås. Pedagogerna talade exempelvis om barns problem med att förstå att de bara hade en röst som till exempel vid omröstning via handuppräkning. Ändå var detta ett frekvent använt tillvägagångssätt vilket medförde att det problematiska snarare förstärktes än klargjordes.

Det mest slående här är inte frånvaron av instruktiv diskurs utan hur inflytandediskursen är så stark att pedagogerna enbart såg omröstningar som en väg att realisera diskursen i verksamheten men att vare sig kompetens- eller kunskapsdiskursen då fick utrymme. Kanske var det denna brist på förståelse som bidrog till att barn ofta visade både besvikelse över och motstånd mot resultat av omröstningarna. Som i exemplet när Beatrice inte ville vara med på Mini-Röris och Maja försökte övertyga henne. Majoritetsbesluten innebar i hög grad att barn tränades att undantränga egna önsknings och behov till förmån för att anpassa sig till andra.

Barnen fick delta, med tveksamma möjligheter till inflytande och utan grundläggande förståelse för omröstningsmomentens principer. De igenkännings- och realiseringsregler som omgärdade momentet synliggjordes aldrig för barnen. Brist på information och instruktion gjorde att omröstningarnas agenda förblev dold för barnen. Då barnen inte förstod principerna gavs de inte heller möjlighet att påverka dem.

I dokument som beskriver ett förändrat statsskick och utbildningssystem, läggs ansvar över från stat till individ (OECD, 2001a). Individer behöver därför

bli ansvariga för att ta beslut och dess konsekvenser för att systemet ska fungera. Omröstningarna hamnar då närmast som förberedelse inför kommande samhällsliv (jfr. Skolverket, 1998, s. 11), snarare än förståelse för eller utövande av demokratiska principer. På samma sätt som i valsituationerna återkom i röstningsmomenten krav på kompetens från barns sida att vara aktiva, autonoma och ansvarstagande. Barnen förväntas i omröstningar ta självständiga beslut, inte utgå från vad andra röstar på, och ta ansvar för beslutens konsekvenser. Utbildningssystemet kan därför ses som ett led i att träna barn och elever på att kunna ta beslut och samtidigt ansvara för dess konsekvenser (se även Dahlstedt, 2007; Dovemark, 2004).

Konklusioner

Inflytande framträdde i studien på tre nivåer som i lika hög grad var kopplade till styrning som till inflytande. Den första nivån återfanns inom det officiella rekontextualiseringsfältet i form av policy. På denna formuleringsnivå återfanns producerade intentioner för inflytande som knöts till ekonomiska och samhälleliga intressen. Det fanns på denna nivå styrande krafter som genom inflytandediskursen avsåg att forma individer anpassade till ett kunskapsamhälle. Den andra nivån återfanns inom det nationella rekontextualiseringsfältet och var en idealiserad teoretisk läroplansdiskurs som framställde inflytande i relation till förskolans dimension av osynlig pedagogik. Det fanns på denna formuleringsnivå en avsaknad av kontext och verksamhetsanpassning knuten till barns inflytande. I stället knöts barns inflytande till odiskutabla värden, barns rättighet och demokratiaspekter. Den tredje nivån återfanns inom det lokala rekontextualiseringsfältet, förskolans praktik, där konkurrerande verksamhetsdiskurser i hög grad styrde hur barns inflytande realiserades och reproducerades. Intentioner på policynivå var inte explicit synliga här. Den teoretiska läroplansdiskursen med odiskutabla värden rekontextualiserades till pedagogers kontroll av inflytandet och anpassning utifrån förskolans strukturer.

Valsituationerna beskrevs ge barn inflytande men tjänade dessutom en rad andra syften. Ett exempel är hur en dominant regulativ diskurs i form av verksamhetens behov av ordning påverkade hur former för barns inflytande utformades. Ett annat exempel är hur en instruktiv diskurs i form av utvecklande av kunskaper, erfarenheter och färdigheter tidvis överordnades barns inflytande. Inflytande som odiskutabelt värde ställer krav på att andra

diskurser ska undantryckas vilket blir problematiskt då dessa ständigt är närvarande och utgör villkor för inflytande i förskolans vardag.

Studiens resultat visar hur krav från föräldrar och läroplan gjorde att omröstningar iscensattes. Omröstningarna hade ett mindre fokus på instruktiv diskurs vilket innebar att barnen inte lyckades uppfatta de igenkänningsregler som gällde för momentet. Det innebar att barn i stället för inflytande saknade kontroll genom att de uteslöts från den rådande agendan för omröstningsprocesserna. Det blev enbart fokus på en ideal inflytandediskurs snarare än på pedagogers kritiska granskning av momentet.

I båda formerna för pedagoglett formellt inflytande uppenbarade sig problem som i hög grad var knutna till att inflytandediskursen på pedagogernas intentionsnivå var explicit överordnad men på en utförandenivå implicit underordnad verksamhetsvillkoren. Detta innebar att kontraproduktiva former för inflytande skapades. Det handlar alltså inte enbart om att barns inflytande minskar genom pedagogers styrning, något som tidigare studier i hög grad visat, utan också hur pedagoger genom denna styrning tillgodoser andra diskurser i förskolan som snarare kan bidra till ökad förskolekvalitet för barn, vilket är något som i hög grad behöver uppmärksammas och diskuteras.

Resultatets implikationer för förskolan och fortsatt forskning inom området

De uttryck kring barns inflytande som i föreliggande avhandling visas, ger exempel på en inre komplexitet som pedagogerna i studien förbisåg. Barns inflytande som rättighets- eller demokratiaspekt tenderar att bli okritiserat och oproblematiserat. Pedagogernas försök resulterade i kontraproduktiva former för inflytande som i högre grad styrde barn, eller lämnade barn oförstående. Jag menar att inflytande måste diskuteras i relation till förskolans kontext på ett mer kritiskt sätt där konkurrerande diskurser, som exempelvis styrning och ökad målstyrning behöver ta plats, inte osynliggöras. Studien visar att dessa diskurser i högsta grad är närvarande och bör därför även vara det i diskussioner som förs. Det behövs även en konstruktiv diskussion för att utröna kvalitativa dimensioner av inflytande, i relation till förskolans villkor, där inflytandet utgörs av pedagogiskt formulerade mål, där även kort- och långsiktiga konsekvenser kommer upp till ytan. Konsekvenserna av barns inflytande bör beaktas relaterat till att andra värden i förskolan så att inte dessa går förlorade för barn. Jag menar att pedagoger måste ges mandat till att, med hänsynstagande till konkurrerande

diskurser i förskolans verksamhet, öppet kunna göra avvägningar kring inflytande precis som det görs i relation till andra aspekter i förskolan.

Som kan utläsas av studien anpassar pedagoger former för inflytande i relation till verksamhetens villkor genom att låta formerna fungera styrande för barn. Jag menar att det är problematiskt att osynliggöra eller tabubelägga ett styrande som bevisligen ständigt är närvarande i verksamheten.

Utifrån studiens resultat blir det viktigt att finna former för inflytande som är anpassade efter barn i förskoleåldern. Valmöjligheter och omröstningar är kanske inte det bästa för barnen? Barns inflytande behöver fokuseras ur ett instruktivt diskursperspektiv, det vill säga en förmedling av och inläring av de mekanismer som styr inflytande så att barn får utbildning i och redskap för inflytande snarare än att fokus läggs på ett upplevt inflytande. Som studien visar så får barn inte ett egentligt inflytande om de inte har förståelse för inflytandets principer. Pedagogers vardagliga förhållningssätt bör, i högre grad än konstruerade former för inflytande, ligga till grund för att barn ska få ett upplevt inflytande i förskolan.

Det är också viktigt med kompetenskrav som barn kan uppnå och med en verksamhet som kompenserar, uppmuntrar och utmanar barns kompetenser och inte låter varje barns inneboende kompetens få utgöra plattform för att barn själva ska skapa sig ett innehåll, där risken för social reproduktion är stor.

Som förslag till fortsatt forskning kan forskning kring inflytande i relation till barns kompetens ses som ett viktigt område. Vilka kompetenser påverkar barns möjligheter till inflytande? Hur kompenserar pedagoger i förhållande till barns kompetens? Tillika kunde studier av inflytande i ett undervisningsperspektiv utgöra ett viktigt bidrag till redan gjord forskning.

Summary

Introduction

Today's changing society has created an increasing demand for autonomy, flexibility and personal responsibility in the labor market. An early learning of participation creates an independent individuals, individuals who through participation learns will later have the power to influence their own lives (Ribaeus, 2014). The interest in children's participation is not unique to the Swedish educational system, but a part of an ongoing global discourse regarding an interest in children as citizens (Kjørholt, 2013). The development of this global discourse is connected to a strong transnational policy movement concerning education, which has emerged in the 21th century (Sundberg & Wahlström, 2016) and has had an impact on how children's participation has been defined and formulated also on a national level. Preschool has also been highlighted from an economic and political perspective as an arena with potential for long term measures for making countries education more competitive. According to (Bernstein 1990) the educational system is an important actor when it comes to the reproduction of the intentions of a society, which he describes as *a totally pedagogized society*, where the borders between society intentions and educational content increasingly coincides.

Both in the Swedish preschool tradition and in the curriculum, children have been viewed as competent from an assumption that children's participation should take place in preschool. This is connected to a view of children which is based on a sociology of childhood. In Sweden, a large number of children regularly attend preschool, which implies an increasing importance of preschool practice as an influence factor for children and thereby also for society.

The aim of this study is to investigate and analyze discourses of children's participation in policy texts (both at national and transnational level) and how these discourses are recontextualized and realized in preschool practice. A further aim is to study and analyze how conditions for the pedagogical practice affects the way children's participation is staged.

Intentions for, conditions for and the staging of children's participation have been studied, based on Basil Bernstein's theoretical concept the *pedagogic device*. Children's participation is perceived as strongly associated with power and practice conditions rather than as a neutral and universal concept. Children's participation is viewed as highly context-bound. More concretely children's participation is defined from how it appears in the study. Children's possibilities of affecting their own situation, where choice and decision making are involved, is what is most frequently shown.

Theoretical framework

The theoretical assumptions made are based on Basil Bernstein's theoretical framework. Basically it's the concept of pedagogic device that constitutes the frame for theoretical understanding. In relation to this a model has been created which adapts the pedagogic device in relation to children's participation in preschool. The model shows relations between intentions, conditions and staging and on what these parts are dependent on, in their turn. The theory is used for analyzing how children's participation is produced, recontextualized, organized and reproduced. The operative theoretical concepts are, besides recontextualization: field, classification and framing, visible and invisible pedagogy, instructional and regulative discourse, recognition and realization rules.

Data production and analyses

The study has an ethnographic approach and is composed of field- and policy studies. These two forms of study should be considered as intertwined, since they act both as basis and complement for one another.

Field studies

The field study has been based on observations carried out in two preschools. During the observations, field notes have been taken. The observations have also been extended with field conversations and five interviews with teachers at the preschools. The two preschools have been visited once or twice a week during one year of time. The children have been agreed between two to and five years old. Both preschools were situated in areas of good socioeconomic standing, one in a middle-sized city and the other in a smaller community.

The study had its focus on teacher's working with children's participation, and the field study was mainly concentrated on the staging of and conditions for participation, the latter also worked as a possibility to study the context related to the understanding of children's participation.

A number of preschools in a middle-sized town were initially contacted for finding preschools for the study. One of the contacted preschools showed an interest in participating in the study, so that was where the field work began. The second preschool was chosen as a complement to the first preschool. This preschool had a slightly different pedagogic work manner from the first one. The purpose of choosing two preschools for the study was to broaden the foundation of the data production. There were no intention of comparing them.

The work of analysis could be compared to what Hammersley and Atkinson (2007) calls "the ethnographic spiral", where repeated reviews of the empiric data and reflection connected had been intertwined with deepened reading of previous research and theory. Hammersley and Atkinson (2007) describes how ethnographic analyses aims for detecting what stands out as specific and general in the data, and the analyses in this study have to a large degree consisted in identifying the unique features of the study. Finally, the analyses have had a perspective on understanding relations in and between, concerning work with children's participation.

Policy studies

The policy study consisted in searching and analyzing expressions for, and expressions connected to, a discourse of participation in policy documents. In the study, policy has been broadly defined. It contains of policy documents produced by various senders such as OECD, EU and Swedish government, with curricula included.

The analysis can briefly be described as identifying expressions in policy for participation and studying the relations between the different expressions as well as studying how the expressions changes when recontextualized from one field to another. The analysis mainly focuses on identifying what characterizes participation and how this relates to preschool curriculum expressions and preschool practice. Three areas were finally chosen for deeper analyses. The areas represent both discourses of participation in policy and discourses of dominant ideologies connected to participation.

Results

The results section consists of four chapters. The first chapter shows intentions for participation that appear in various policy documents and how policy is recontextualized and transformed, when policy is implemented in the preschool curriculum. The second chapter shows the conditions and parallel demands on teachers for children's participation. The third chapter shows how the teachers staged situations of choice. The fourth chapter shows how teachers staged situations of voting.

Intentions for children's participation

The first result chapter of the thesis shows how the discourse of children's participation appears in different shapes in policy documents and in the curriculum pertaining to Swedish preschools (Läroplan för förskolan 1998). It also shows how this discourse is recontextualized (transformed) when it moves between policy documents and curriculum, in other words, how policy reproduces and transforms (Bernstein, 1990). The analyzed documents contain both transnational and national policy documents. This chapter was divided into three sections: 1. Discourses of competence related to society and discourses of competence related to children. 2. Children's participation as a human right and as an aspect of democracy. 3. Children's participation expressed as choice and voting. Three areas were chosen to relate both to a policy discourse and an ideological discourse for children's participation.

Discourses of competence for society and for children

Expressions of specific and desirable competencies are frequently formulated in relation to a changing society, a society of knowledge, around the millennium. The mentioned competencies place children's participation as a part of a discourse of competence related to a desirable behavior. Within transnational policy there are specifically two documents that bring up expected competences, the memorandum edited by EU, *Lifelong learning* (Commission of the European communities, 2000) and the OECD report, *Defining and selecting key competencies* (OECD, 2001a).

In the policy documents, the expectations and needs of individuals with the competence to take action, act autonomously and with accountability emerge. Individuals who, independently, and with a force of their own, are capable of shaping and enforcing projects, which they take responsibility for. These

competencies are connected to society's demand for knowledge that will secure well-functioning individuals in society. This creates a discourse (Cf. Bernstein, 2000) that acts with ideological power and affects the perception of children's participation.

The competencies in society that were described in the policy documents as important, were similar to the competencies that children possessed inherently or were considered to be in need of acquiring. The qualities of being active, autonomous and responsible are repeated in relation to children, though sometimes in different terms. Another striking fact is how competencies are sometimes considered inherent and sometimes as something that needs to be acquired. The competencies are expressed both as something required in preschool and something that needs to develop in relation to prospective engagement in society. In the texts, a child considered as active, autonomous and responsible is linked to presumptions of and results of children's participation.

Children's participation as a human right and as an aspect of democracy

In analyses of the texts in the curriculum (Lpfö 98; Lpfö 18), two views of children's participation were revealed. Children's participation as a human right and children's participation as an aspect of democracy.

Children's participation viewed as a human right is in the curriculum expressed as something children are expected to partake of when in preschool. Children's participation expressed as a human right is strongly connected to expressions in the CRC (Convention of Children's Rights, UNICEF, 2009). Children's rights to participation as a human right is stated as a point of departure for viewing children with inherent competences and with rights considering their possibility of influencing their environment. Children's participation expressed as an aspect of democracy has a clear character of looking ahead, an instrumental character, where children are fostered to become future citizens. The responsibility for democratic education primarily lies in the hands of the preschool and the teachers, but children are also responsible for their own development of acting in accordance with democratic principles.

Children's participation expressed as possibilities for choice and decisions

Formal forms of participation, exemplified as children's possibilities of choice and decision-making, are here described as they appear in policy documents.

There is a dominant perspective within transnational policy, in which choice is seen as connected to development of knowledge. The possibilities of choice are said to benefit the individual and also the society in form of strong school results. The choices are in this case connected to specific competencies, where children are supposed to be active in their own development of knowledge. That is, to act autonomously in their school related choices and finally take responsibility for these choices. National policy documents mainly consider children's inherent competence and that children's choice-making should take place in the present, here and now, and represent an individual possibility. Two perspectives related to children's decisions are mentioned. On the one hand, children's decisions are meant to lead to increased rights for children. Through decision-making children are to have a possibility to affect. On the other hand, children's decision-making appears as shown to foster children to abide by democratic principles, in order to make children develop competencies when faced with decisions in the future.

Governing conditions for the organization of children's participation

The second result chapter considers the conditions surrounding teachers' organization of children's participation. The observations and interviews revealed how teachers needed to adapt, control and limit children's possibilities for participation for various reasons connected to the demands and needs of the preschool practice. This took place in relation to structural conditions for the teaching profession related to the preschool assignment and formation. The content of this chapter is mainly based on teachers' statements on what they consider to be the frames within which children's participation can take place.

Some of the contents in the studied preschools were rendered with a stronger classification and framing than others, formatted as a distinct demarcated content of knowledge, which teachers were expected to deliver. The demands for transmission of content of knowledge was clearly expressed in curriculum texts, and also visible in the headmaster's demand for implementation of the curriculum content. This knowledge content was sometimes considered more important than children's participation, meaning that teachers directed children towards a certain content of knowledge and excluded ideas from children that took the focus away from the chosen content.

The teachers often tried to take a starting point from curriculum goals concerning both children's participation and content of knowledge in their organization and planning of the preschool activities. The way the teachers balanced between the two approaches could clearly be seen. One way of considering them both was when the teachers took the starting point in a specific content, a frame, in which children could participate when the teachers took children's shown interest into account (Cf. Hamerslag, 2013). It became an example of a strongly classified content with weak framing, in other words a defined content but with possibilities for children to have an influence on the arrangement of the content.

When teachers talked about children's participation, they often related to guide children's decision making. This was an area where teachers often recognized a need to guide children in certain directions. The teachers saw, for example, problems when it came to children's decisions of content. Furthermore they meant that the children's lack of experiences narrowed them in these situations. The teachers talked about the importance of challenging the children. They also described situations where children needed to be directed in order to develop different skills.

Similar to how content of knowledge was concurring with children's participation, other parts of the assignment of the preschool were concurring with children's participation. Teacher's possibilities of arrangement for children's participation was dependent on to what degree children's initiatives were consistent with the assignment present. The observations showed that teachers highlighted specific social competencies that they considered necessary to govern children in accordance with. The teachers felt that aspects of fostering, in the shape of governing children, also had to take place. The social competencies were mainly connected to children's acting in relation to their environment.

In preschool there were firm structures in the shape of time schedules and time planned activities that were hard to relocate and where the content was hard to change. The teachers thought that this stood in contrast to things children could influence (Cf. Ekström, 2007; Johannesen & Sandvik, 2009; Markström, 2005; Nordin-Hultman, 2004; Rantala, 2016). The time and content frames mainly consisted of preschool routines and teacher-led activities.

Children's participation as moments of choice

The content of this third result chapter is based on observation of the studied preschools and interviews with the teachers which relates to teacher-led situations of choice.

Possibilities to choose was one of the facts that the teachers in the study highlighted as they talked about children's participation. They related it to children's choices during the time slots for free playing. The moments of free play were mentioned in the teachers' statements as weakly classified and framed, and they were described to contain a variety of both contents and performances. The teachers saw it as an obvious right for the children to have the opportunity to choose activities. Children were asked, and got the opportunity of decisions, when teachers made offers to children to choose between and also to reject. The teachers described it as freedom for the children, freedom to do what they wanted and freedom in the shape of absence from teachers' directions.

In the situations of choice that were observed at the preschools, two variations of teacher-led situations of choice were spotted. At both preschools, situations of decision-making with teachers asking children about their choices for play took place (choice without a choice board). At one of the preschools a certain board of choice was used in connection to situations of children's choice making (choice with a board of choice). The board of choice was mainly used in connection with the closure of the daily reading-time after lunch and the beginning of a time for free play. The board of choice consisted of a white-board with magnet function. During the moments of choice, a teacher was responsible for preparing the board and after that, for guiding the children through the moments of choice. The teacher responsible for the session placed photographs of the activities that it was possible to choose between for this moment of choice. Under each photograph, were placed a fixed number of small magnets. The number under each photography indicated the number of children who could have access to the activity. Another tool available was photographs of each child, which the children used as a marker of their choices. A rotation governed the children to choose one at the time.

A less formalized moment of choice took place with teachers questioning what the children wanted to play. This moment of choice was formalized to the degree that it took place under the supervision of a teacher with all the children present at the same time.

The forms of the moments of choice geared the children towards a specific kind of behavior. There were demands on the children: a) to choose, whether they wanted or not. b) to follow rules for conducting the moments. c) to accept that their choices were not always feasible. d) to take part in activities that did not represent their first choices.

According to the teachers, the moments of choice were intended to increase children's possibilities for participation, but worked rather, through its structures, as a function of control, a governing of children towards activity, and avoidance of passivity and circulation. The moments of choice also worked as a possibility to govern children towards a specific selection of activities. The selection could be adjusted according to the suitability of the activities and of the reigning circumstances. For example, activities which required a high level of present teachers could be excluded if the staff strength was reduced.

The study showed that the choice board functioned as a controlled way of making children direct themselves into activity. The observations showed that children out of activity became a cause worry, as both passivity and circulation among children seemed to interfere with the social order. This assumption was made as teachers constantly noticed and took actions to prevent that sort of behavior. Through teacher led moments of choice this could be avoided by giving teachers power and control over the situations.

At both the studied preschools, moments of choice were used as a way of separating children in the locations. Either the number of positions on the board of choice governed the division or teachers verbally guided children to different rooms.

A consequence of children's possibilities to choose, using a board of choice, was the expectation that the children would stay in a chosen activity during a certain period of time. From this point of view the board of choice functioned as a check-up of children's whereabouts, which helped the teachers keep the children positioned in a specific activity. The teachers got the role of being monitors of children's choices. Keeping the children positioned in a specific activity contributed to children's increased concentration in an activity, but, moreover, this worked as a prevention of children circulating in the preschool locations. An activity that the teachers initially thought would give children freedom of choice, in the long run led to decreased liberty of action. Rather than openly governing children in to activity, children were offered options of choices of activities. The possibility of not being in activity, or being between activities, was not accepted. A regulative discourse was dominant, where the

monitoring and detainment was aimed to maintain order. Being individual responsible for an individual choice, in this case, caused governing rather than participation.

Children's participation as voting

This fourth result chapter is also based on observation conducted at the preschools included in the study and on teacher's statements. The content of the chapter relates to teacher-led moments of children voting, a genre of formal participation.

The teachers in the study identified voting as an expression of children's participation and they initiated voting in connection to different sequences of the daily routines in the preschools. The voting could for example take place when children and teachers together selected a book to be read while the children were resting. The voting could also concern places to walk to or whether a teacher led activity should take place or not. The voting procedure governed the way children put their votes. The voting methods observed were through raising hands, standing in a designed spot and standing on pictures which illustrated the choice options.

The voting was performed for several reasons, related both to pedagogical content and practical conditions. Sometimes the voting was initiated with a clear intention of increasing the children's participation. Alternately the voting took place in order to solve situations in which children were unable to agree. A link to democratic decision making was detected both in the teacher's statement and in their documentations of voting.

On the one hand, the voting functioned as a relocation of decisions and on the other hand as structuring for order. The voting became a way of letting the children make uncomfortable decisions and also be held responsible for them. It could be used as a strategy to avoid authoritarian governing. What also became clear was how the voting had worked as a way of responding to the demands of the parents. The parents had expressed their doubts about children's possibilities to participate in preschool. As a result of this the teachers organized voting to prove the opposite.

When teachers initiated and arranged voting they often decided what the voting options should be. Limitations of numbers of voting options were made but also a selection of what was considered appropriate to vote about. The teachers pointed out that children had trouble proceeding with voting if there

were no selected options. Just as visible was the adaptation of the options in relation to the conditions of the preschool practice, in which a regulative discourse was most effective when order in the voting situation needed to be maintained. The result of the voting was that the children's views did not have an impact on anything of great importance. Moreover, what the children could decide about appeared to be closely connected to the content not clashing with the institutional rules (Cf. Johansson, Emilsson, Røthle, Puroila, Broström & Einarsdóttir, 2016; Hudson, 2011).

An important part of the voting situation was the fact that the children had to grasp that they only had one vote at their disposal. It was clear that they had problems understanding the concept of "one vote". There was an uncertainty among the teachers regarding to what extent the principles for voting were understandable for children (Cf. Hudson 2011). The structure of the voting affected the children's understanding markedly. The instructions for the voting were summarized rather than extended, and this affected the children's possibilities of understanding the principles for the voting process. The teacher's actions indicated that they assumed that children were familiar with the principles for voting. With the scanty instructions given, the children were expected to possess experience and ability to recognize the pedagogical discourse. Specifically, to identify the recognition rules that directed the moment, namely an ability to spot what was legitimate or not in the situation. A lack of instructional discourse was noted throughout the voting.

Raising one's hands was the most common form of voting in the preschools. Yet, the conformation permitted inaccuracies (the possibility of raising your hand to more than one option) and the children had been scantily instructed. The counting of votes through the raising of hands was conducted in various ways and mostly seemed opaque to the observer. Instead of counting vote by vote, the teachers frequently made rough estimates. The counting of votes was often conducted in an insufficient way, which weakened the frame of the procedure and reduced the children's possibilities of perceiving the result process. The children more or less had to be able to read between the lines in order to understand the result. It meant that some of the children might have the capacity for understanding, a possession of recognition rules, while others did not. The observations showed that this was mainly due to the age of the children. The teachers stated that children didn't need to understand exact calculation. By observing quantities, they could compare and get an idea of whether a quantity was large or small.

When voting was initiated, this almost exclusively meant that the output of the voting led to a majority decision. The children, however, had problems detecting when and if the voting would lead to a majority decision. On several occasions the children instead perceived the voting procedure as an individual opportunity to make choices. With voting leading to majority decisions, the children had to adjust to other children, which meant that their votes transformed individual wishes into collective decisions.

Conclusion

Children's participation appeared as a constructed and controlled discourse both at society- and preschool level in which teachers partly had control but in which children's control was strictly limited. The intentions for participation could be viewed in relation to both economic and political intentions in society, on transnational as well as on national level. The study sheds light on the importance of preschool for implementation of intentions for the society. This has earlier been showed in school contexts but at a lower degree in relation to preschool. This study places both preschool and the concept of children's participation in a wider perspective.

The study shows how the intentions of the curriculum are recontextualized by the teachers to formal participation and how the conditions of the practice influences how teachers stages participation. In the curriculum discourse children's participation isn't related to other parts of the practice, rather it is viewed as an overall value that children are entitled to. When this discourse is interpreted and realized in preschool practice it's made in consideration to various conditions in preschool practice. At a high degree this means that a regulative discourse is dominant and adjusts form for participation into regulation and into a solution of the needs of the practice. That means a clash between curriculum intentions and practical solutions.

The study shows how participation puts demands on children's competence, in form of a specific behavior, but also how participation creates a specific child. The child is supposed to be, and are steered towards to be, active (children's agency), autonomous (children's self-regulation) and responsible. Children's participation appears as a technique for regulating children towards benefit for the society and maintaining preschool order.

SUMMARY

Referenser

Adam, N., Yasar, K. & Serap, E. (2018). Travelling policies and contextual considerations: on threshold criteria. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48:1, 21-38.

Almqvist, A-L. & Almqvist, L. (2015). Making oneself heard – children's experiences of empowerment in Swedish preschools. *Early childhood development and care*. 185:4.

Alvesson, M. & Sköldböck, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Andersson Varga, P. (2014). *Skrivundervisningen i gymnasieskolan: svenskämnets roll i den sociala reproduktionen*. Diss. Göteborg: Göteborgs Universitet.

Arbetsmarknadsdepartementet. Lag (2018: 1197) om Förenta nationernas konvention om barnets rättigheter. SFS nr: 2018: 1197.

Arnér, E. (2006). *Barns inflytande i förskolan- problem eller möjlighet för de vuxna? En studie av ett utvecklingsarbete och dess betydelse för att förändra pedagogers förhållningssätt till barns initiativ*. Licentiatuppsats Örebro: Univ., 2006.

Arnér, E. (2009). *Barns inflytande i förskolan: en fråga om demokrati*. Lund: Studentlitteratur.

Bae, B. (2010). Realizing children's right to participation in early childhood settings: some critical issues in a Norwegian context. *Early Years*. Vol. 30, No. 3, October 2010.

Beach, D. & Dovemark, M. (2007). *Education and the commodity problem: ethnographic investigations of creativity and performativity in Swedish schools*. London: Tufnell press.

Beach, D. (2010). Identifying and comparing Scandinavian ethnography: Comparisons and influences. *Ethnography and Education* 5(1).

Bernstein, B. & Lundgren U. P. (1983). *Makt, kontroll och pedagogik: studier av den kulturella reproduktionen*. 1 uppl. Stockholm: Liber förlag.

Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control*. Vol. I. *Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge.

Bernstein, B. (1973). *Class, codes and control*. Vol. 3 (2nd edition). *Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control*. Vol. IV. *The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.

Bernstein, B. (2000[1996]). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Rev. ed Lanham, Md: Rowman & Littlefield Publishers

Bernstein, Basil (2001) Symbolic control: Issues of empirical description of agencies and agents. *International Journal of Social Research Methodology*, 01 January 2001, Vol. 4(1), p21-33.

Bigsten, A. (2015). *Fostran i förskolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs Universitet.

Brembeck, H., Johansson, B. & Kampmann, J. (2004). Introduction i H. Brembeck, B. Johansson, & J. Kampmann (Red.), *Beyond the competent child: exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. 1. Ed. Fredriksberg: Roskilde University Press.

Centre for Educational Research and Innovation (1997). *Education at a glance: OECD indicators. 1997*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Cobb, D. & Couch, D. (2018). Teacher education for an uncertain future: Implications of PISA's global competence. I D. Heck, & A. Ambrosetti (Eds). *Teacher education in and for uncertain times*. Springer.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. 7th ed. London: Routledge.

Commission of the European communities (2000). *A Memorandum on Lifelong learning*.

Dahlstedt, M. (2007). I val(o)frihetens spar. Segregation, differentiering och två decennier av skolreformer. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Årgång 12, nr. 1.

Daniels, H. (2006). Activity, discourse and pedagogic change i R. Moore (red.) (2006). *Knowledge, power and educational reform: applying the sociology of Basil Bernstein*. New York, NY: Routledge

Delamont, S. (2008). For lust of knowing – observation in educational ethnography i G. Walford (red.). *How to do educational ethnography*. London: Tufnell Press.

Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn: maket, normer och delaktighet i förskolan*. Diss. Stockholms universitet, 2013.

Dovemark, M. (2004). *Ansvar – flexibilitet – valfrihet: en etnografisk studie om en skola i förändring*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Dovemark, M. (2008). *En skola-skilda världar. Segregering på valfrihetens grund-om kreativitet och performativitet i den svenska grundskolan*. Institutionen för pedagogisk. Högskolan Borås. Rapport nr 4:2008.

Ds 2003:46. *Var - dags - inflytande i förskola, skola och vuxenutbildning*. (2003). Stockholm: Fritzes offentliga publikationer. Utbildningsdepartementet.

Dubois, V. (2015). Critical policy ethnography i *Handbook of Critical policy studies*. I F. Fisher, D. Torgerson, A. Durnová, M. Orsini (red). Edward Elgar Publishing Limited.

Edvinsson, L. & Malone, M. (1997). Intellectual capital. Harper business. New York.

Ehn, B. (1983). Ska vi leka tiger?: daghemsliv ur kulturell synvinkel. (1. uppl.) Lund: Liber Förlag.

Eilard, A. (2010). *Barndomens förändrade villkor: förutsättningar för barns lärande i en ny tid*. Stockholm: Skolverket.

Ekström, K. (2007). *Förskolans pedagogiska praktik: ett verksamhetsperspektiv*. Diss. Umeå: Umeå universitet, 2007

Ellegard, T. (2004). Self-governance and incompetens: teachers' construction of "the competent child" i H. Brembeck, B. Johansson, & J. Kampmann, (Red.). I *Beyond the competent child: exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. 1. Ed. Fredriksberg: Roskilde University Press

Elvstrand, H. (2009). *Delaktighet I skolans vardagsarbete*. Diss. Linköping: Linköpings universitet

Emilson, A. & Folkesson, A-M (2006). Children's participation and teacher control. *Early child development and care*. 176: 3-4

Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet

Eriksson, A. (2009). *Om teori och praktik i lärarutbildning. En etnografisk och diskursanalytisk studie*. Diss. Göteborgs universitet.

Fleischer, H. (2013). *En elev - en dator. Kunskapsbildningens kvalitet och villkor i den datoriserade skolan*. Diss. 2013. Högskolan i Jönköping.

Folkman, S. (2017). *Distans, disciplin och dogmer – om ett villkorat lyssnande I förskolan. En studie av lyssnandet i en Reggio Emiliainspirerad pedagogik*. Diss. Stockholms universitet.

Forsey, M. (2008). Ethnographic interviewing: from conversation to published text i G. Walford (red.). *How to do educational ethnography*. London: Tufnell Press.

Gannerud, E. & Rönnerman, K. (2006). *Innehåll och innebörd I lärares arbete I förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Gustafsson, J. (2003). *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Diss. Göteborgs universitet.

Hamerslag, A. (2013). *Barns deltagande och delaktighet: projektarbete i en förskola med inspiration från Reggio Emilia*. Lic.-avh. Uppsala: Uppsala universitet.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge.

Hammersley, M. (2006): Ethnography: problems and prospects, *Ethnography and Education*, 1:1, 3-14.

Hartung, C. (2011). *Governing the “agentic” child citizen: A poststructural analysis of children’s participation*. Diss. University of Wollongong.

Hensvold, I. (2011). *En förändrad yrkesidentitet. Förskollärares berättelser 4 och tolv år efter examen*. Nordisk Barnehageforskning 2011. Vol. 4, nr. 1.

Hjelmér, C. (2012). *Leva och lära demokrati? En etnografisk studie i två gymnasieprogram*. Diss. Umeå: Umeå universitet.

Hudson, K. (2012). Practitioners' views on involving young children in decision making: Challenges for the children's rights agenda. *Australasian Journal of Early Childhood*. Vol. 37, nr. 2.

James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Polity Press: Cambridge.

Jeffrey, B. & Troman, G. (2004): Time for ethnography. *British Educational Research Journal*, 30(4).

Johannesen, N & Sandvik, N. (2009). *Små barns delaktighet och inflytande – några perspektiv*. Stockholm: Liber.

Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möte med barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. Årgång 8, nr. 1-2.

Johansson, E. M. (2016). *Det betydelsefulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext*. Diss. Göteborgs universitet.

Johansson, E., Emilsson, A., Röthle, M., Puroila, A-M., Broström, S. & Einarsdottir, J. (2016). Individual and Collective Rights Expressed in Educator and Child Interactions in Nordic Preschools. *International Journal of Early Childhood*. 2016:48.

Johansson, J. (2001). Globalisering och demokrati – finns det ett samband? Ingår i *Svenskt Näringslivs idéserie*. Svenskt Näringsliv Förlagsservice.

Jonsson, A. (2011). *Nuets didaktik. Förskolans lärare talar om läroplan för de yngsta*. Licentiatavhandling i Kristianstad. Högskolan i Kristianstad.

Kalliala, M. (2014). Toddlers as both more and less competent social actors in Finnish day care centres. *Early years*, 34:1, 4-17.

Kampmann, J. (2004). Societalization of childhood: new opportunities? New demands? I H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (red.). *Beyond the competent child: exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. 1. Ed. Fredriksberg: Roskilde University Press.

Kangas, J., Venninen, T. & Ojala, M. (2016). Educators' perceptions of facilitating children's participation in early childhood education in *Australasian journal of early childhood*. 41, 2.

Kjørholt, A. T. (2002). Small is powerful: discourses on "children and participation" in Norway. *Childhood* 2002 9: 63.

Kjørholt, A. T. (2013). Childhood as social investment, rights and the valuing of education. *Children & Society*, Vol. 27.

Kryger, N. (2004). Childhood and "New learning" in a Nordic context i Brembeck, H., Johansson, B. & Kampmann, Jan (red.). *Beyond the competent child: exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. 1. Ed. Fredriksberg: Roskilde University Press.

Kvale, E. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Leinonen, J., Brotherus, A. & Venninen, T. (2014). Children's participation in Finnish pre-school education - Identifying, Describing and Documenting Children's Participation i *tidskrift for Nordisk Barnehageforskning*. Vol. 7, nr. 8.

- Liljestrand, J. (2010). *Barns möte med institutionaliserad undervisning och dess innebörder för demokratiskt medborgarskap*. Utbildning & Demokrati 2011, vol. 19, nr 2. 59-76.
- Loughland, T. & Sriprakash, A. (2016). Bernstein revisited: the recontextualisation of equity in contemporary Australian school education. *British Journal of Sociology of Education*, 37:2, 230-247.
- Markström, A-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik*. Diss. Linköpings universitet.
- Markström, A-M., Halldén, G. (2009). Children's Strategies for Agency in Preschool. *Children & Society*, vol. 23, no. 2.
- Masschelein, J. & Quaghebeur, K. (2005). Participation for better or for worse? *Journal of Philosophy and Education*, vol. 39, no. 1.
- Melin, E. (2013). *Social delaktighet i teori och praktik. Om barns sociala delaktighet i förskolans verksamhet*. Diss. Stockholms universitet.
- Millei, Z. (2012). Thinking differently about guidance: Power, children's autonomy and democratic environments. *Journal of Early Childhood Research*, vol. 10, no. 1.
- Morais, Ana M. (2002). Basil Bernstein at the micro level of the classroom. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 23, nr. 4.
- Mulrey, B., Ackerman, A. T., Howson, P. H. (2012). "Boss of the United States". Kindergarteners' Concept of Voting: Five scaffolded lessons that build understanding. *Social Studies and the Young Learner*. 25(1). National council for the social studies.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.

Norlund, A. (2009). *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov*. Diss. Göteborgs universitet.

Nylund, M. (2013). *Yrkesutbildning, klass och kunskap. En studie om sociala och politiska implikationer av innehållets organisering i yrkesorienterad utbildning med fokus på 2011 års gymnasiereform*. Diss. Göteborgs universitet.

OECD. (1996). Organisation for Economic Co-operation and Development. Education Committee. Meeting at Ministerial Level (1996). *Lifelong learning for all: meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16-17 January 1996*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

OECD. (1999). *Definition and Selection of Competencies Projects on Competencies in the OECD Context*. Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations.

OECD (2000). *Motivating students for lifelong learning. Education and skills*. Paris: OECD

OECD (2001a) – 3507036 OECD. *Defining and selecting Key competencies*. Paris: OECD

OECD (2001b). *Starting strong: Early childhood education and care*. Paris: OECD

OECD (2005) OECD *The definition and selection of Key competencies. Executive summary*. Paris: OECD

OECD (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. Paris: OECD.

OECD (2012). *Starting strong III: a quality toolbox for early childhood education and care*. Paris: OECD

OECD (2018). *Early learning matters*. Paris: OECD

Olsson, Å. (2019). Finns det några kompetenta barn här? Pedagogers gemensamma föreställningar om barn i pedagogisk dokumentation. *Tidskrift för Nordisk barnebagforskning*. Vol 18(2).

Ozga, J. & Jones, R. (2006) Travelling and embedded policy: the case of knowledge transfer. *Journal of Education Policy*, 21:1, 1-17.

Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet: Om olikheter på förskolan som diskursiv praktik*. Diss. Malmö högskola.

Pramling Samuelsson, I., Sommer, D. & Hundeide, K. (2012). *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. Stockholm: Liber.

Quennerstedt, A. & Quennerstedt, M. (2014) Researching children's rights in education: sociology of childhood encountering educational theory, *British Journal of Sociology of Education*, 35:1.

Raby, R. (2012). Children's Participation as Neo-Liberal Governance? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 35, no. 1.

Rantala, A. (2016) - *Snälla du! Kan du sätta dig?: om vägledning i förskolan*. Diss. Umeå universitet.

Ribaeus, K. (2014). *Demokratiuppdrag i förskolan*. Diss. Karlstad: Karlstads Universitet.

Rienecker, L., Stray Jørgensen, P., & Hedelund, L. (2014). *Att skriva en bra uppsats*. Lund: Liber, 2014.

Robertson, S. & Sorensen, T. (2018). Global transformations of the state, governance and teachers' labour: Putting Bernstein's conceptual grammar to work. *European Educational Research Journal*. Vol. 17 (4).

Roose, R. & Bouverne-De Bie, M. (2007). Do children have rights or do their rights have to be realised? The United Nations Conventions

of the Rights of the Child as a frame of reference for pedagogical action. *Journal of Philosophy of Education*, Vol 41, No. 3.

Rosvall, P-Å. (2011). Pedagogic practice and influence in a Social Science class in *Young people's influence and democratic education: ethnographic studies in upper secondary schools*. Öhrn, E., Lundahl, L. och Beach, D. (red.). London: Tufnell Press.

Rönnlund, M. (2013). Elevinflytande I en skola I förändring. *Utbildning & Demokrati*. Vol. 22, nr. 1.

Sadovnik, A.R. (2001). Profiles of famous educators. Basil Bernstein. *Prospects*, vol. XXXI, nr. 4.

Sandberg, A. & Eriksson, A. (2010) Children's participation in preschool – on the conditions of the adults? Preschool staff's concepts of children's participation in preschool everyday life, *Early Child Development and Care*, 180:5.

Schwartz, A. (2013). *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola I förorten*. Diss. Göteborgs universitet.

Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnebagten. En etnografisk studie av barnebagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal vikelighet*. Diss. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's conceptions of participation and influence in pre-school: A perspective on pedagogical quality. *Contemporary issues I early childhood*. Vol. 2, nr. 2.

Singh, P. (2002). Pedagogising knowledge: Bernsteins theory of the pedagogic device. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 23, nr. 4.

Singh, P. (2015). Performativity and pedagogising knowledge: globalizing educational policy formation, dissemination and enactment. *Journal of Education Policy*, 30:3.

Singh, P. (2017). Pedagogic governance: theorizing with/after Bernstein. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 38, nr. 2.

Sjöstedt, B. (2013). *Ämneskonstruktioner i ekonomismens tid. Om undervisning och styrmedel i modersmålsämnet i svenska och danska gymnasier*. Diss. Högskolan Malmö.

Sjöstrand Öhrfelt, M. (2019). Export och import av den svenska förskolemodellen via transnationell utbildningspolicy. *Utbildning & Demokrati*. Vol. 28, nr. 1.

Skolinspektionen (2012). *Förskola, före skola - lärande och bärande: kvalitetsgranskningsrapport om förskolans arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket (1998). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (1999). *Det livslånga och livsvida lärandet*.

Skolverket. (2010a). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98/10*. ([Ny, rev. utg.]. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2010b). *Barndomens förändrade villkor. Förutsättningar för barns lärande i en ny tid*.

Skolverket. (2013). *Förskolan och skolans värdegrund – förhållningssätt, verktyg och metoder*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2014). *BRUK: Verktyg för självskattning*. Digitalt verktyg.

Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98/16*. ([Ny, rev. utg.]. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2018a). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2018b). *Undervisning i förskolan – en kunskapsöversikt*. Sheridan, S. & Williams, P. (red.)

Socialstyrelsen. (1987). Pedagogiskt program för förskolan. Allmänna råd från Socialstyrelsen. 1987:3.

SOU 1997: 157. *Att erövra omvärlden: förslag till läroplan för förskolan: slutbetänkande*. Stockholm: Fritze.

Steiner-Khamsi, G. (2012). Building Comparative Policy Studies. *World yearbook of education 2012: policy borrowing and lending in education*. Abingdon, Oxon: Routledge.

Sundberg, D. & Wahlström, N. (2016). Den svenska läroplansutvecklingen – Begrepp och tendenser i *Att ta utbildningens komplexitet på allvar: En vänskrift till Eva Forsberg*. [ed] M. Elmgren, M. Folke-Fichtelius, S. Hallsén, H. Román & W. Wermke, Uppsala: Uppsala universitet.

Thörner, A. (2017). *Vi kan inte bara utgå från barns intresse - Pedagogers guidning av barns intresse i förhållande till förskolans målstyrning*. Licentiatsuppsats. Göteborg: Göteborgs universitet.

Tsatsaroni, A., Ravanis, K. & Falaga, A. (2003). Studying the recontextualisation of science in pre-school classrooms: drawing on Bernstein's insights into teaching and learning practices. *International Journal of Science and Mathematics Education* **1**: 385-417, 2003.

Tullgren, C. (2003). *Den välreglerade friheten: att konstruera det lekande barnet*. Diss. Lund: Lunds universitet.

Tyler, W. (2004). Silent, invisible, total. Pedagogic discourse and the age of information. I B. Davies, J. Muller, & A. Morais (red.) *Reading Bernstein, Researching Bernstein*. London: Routledge Palmer.

UNESCO (2007). *Education for all. Global monitoring report 2007*.

UNESCO. (2016). *Education for people and planet: Creating sustainable futures for all*. Paper commissioned for the Global Education Monitoring Report 2016.

UNICEF (2009). Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter, Sverige, Stockholm, 2009.

UNICEF (2010) "The right to participation" – Fact Sheet. Available online: <http://www.unicef.org/crc/files/Right-to-Participation.pdf>

Utbildningsutskottet (2000). Utbildningsutskottets betänkande 2000/01:UBU05.

Wahlström, N. (2014). Utbildningens villkor II – en denationaliserad utbildningskonception. *Utbildning & Demokrati*. Vol. 23, nr. 3, 77-94.

Wahlström, N. (2016). *Läroplansteori och didaktik*. (Andra upplagan). Malmö: Gleerup Utbildning AB.

Waldow, F. (2009) Undeclared imports: silent borrowing in educational policy-making and research in Sweden. *Comparative Education*, 45:4.

Walford, G. (2007). Classification and framing of interviews in ethnographic interviewing. *Ethnography and education*, 2:2.

Walford, G. (2009a): For ethnography, *Ethnography and Education*, 4:3

Walford, G. (2009b): The practice of writing ethnographic fieldnotes, *Ethnography and Education*, 4:2.

Vallberg Roth, A-C. (2001). Läroplaner för de yngre barnen: utvecklingen från 1800-talets mitt till idag. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 2001 (6).

Vandenbroeck, M. & Bouverne-De Bie, M. (2006). Children's agency and educational norms: A tensed negotiation. *Childhood*, vol. 13, no. 1.

Wells, R. (2008). The effect of education on democratisation: a review of past literature and suggestions for a globalised context, *Globalisation, Societies and Education*, 6:2,105-117.

Westlund, K. (2009). *Preschool Democracy and Children's choice-making*, in Ross, A. (ed.) Human rights and Citizenship Education. London: CiCe pp 192-197.

Westlund, K. (2011). *Pedagogers arbete med förskolebarns inflytande: en demokratididaktisk studie*. Licentiatavhandling Malmö: Malmö Högskola.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie.

Wikström, M. (2007). *Kommunalekonomiska effekter av maxtaxa och ökad tillgänglighet inom förskola och skolbarnomsorg*. Rapport, Umeå economic studies, 704.

Willis, P., & Trondman, M. (2002): Manifesto for Ethnography. *Ethnography* 2000; 1; 5.

Österlind, E. (1998). *Disciplinering via frihet: elevers planering av sitt eget arbete*. Diss Uppsala: Uppsala Universitet.

Bilagor

Missivbrev till föräldrar

Jag heter Carina Peterson och är doktorand på halvtid vid institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet. Sedan tidigare har jag en mångårig erfarenhet av arbete som förskollärare i barngrupp.

Mitt forskningsintresse berör barns inflytande i förskolan och vilka eventuella konsekvenser barns inflytande får (eller kan få) för verksamheten.

Min önskan är att komma till era barns förskola och studera pedagoger och barn i olika situationer i deras naturliga förskolemiljö. Studien är en så kallad etnografisk studie där en betydelsefull del är att forskaren befinner sig en längre tid i forskningsmiljön. Under cirka ett år så kommer jag att besöka förskolan i genomsnitt 2-3 dagar i veckan under 2-4 timmar.

Observationer kommer att utföras och anteckningar kommer att tas. Även intervjuer kan förekomma och dessa kommer möjligen att spelas in.

I all forskning så finns det etiska principer som ska följas. I denna studie innebär det att varken barnens, pedagogernas eller förskolans namn kommer att framgå i rapporter eller sammanställningar. Medverkan i studien är frivillig. Deltagare kan när som helst avbryta sin medverkan om så önskas.

Vad jag behöver för att kunna påbörja detta är ett medgivande från Dig/Er om att jag får observera och intervjua Ditt/Ert barn. Jag har talat med pedagogerna på xxx samt förskolechef xxx och de ställer sig positiva till att jag kommer och gör observationer och intervjuer.

Om ni vill ha mer information så svarar jag gärna på frågor kring studien.

Med vänlig hälsning

Carina Peterson

Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet

Telefonnummer:

Arbete: xxx

Mobil: xxx

Mail: xxx

Tillstånd till deltagande i forskningsstudie

Ja, jag ger tillstånd för mitt barn att delta i studien.

Nej, jag ger inte tillstånd för mitt barn att delta i studien.

Mitt barn heter _____

Datum och vårdnadshavares underskrift

BILAGA 2

INTERVJUGUIDER

INLEDANDE FRÅGOR TILL DE FEM INTERVJUADE PEDAGOGERNA:

När avslutade du din förskolläraryr utbildning?

Hur ser din arbetshistorik ut efter det?

Hur länge har du arbetat på denna förskoleavdelning?

MAJA:

Hur var det när du började här och hur har det varit att arbeta här under denna tid?

Har ni i arbetslaget diskuterat vad ni anser är barns inflytande på Demeter?

Kan du ge exempel på vad du ser som inflytande för barn i er verksamhet?

Har du exempel från andra förskolor hur de arbetat med barns inflytande?

Användes omröstning med barnen redan när du började här eller är det något som ni har kommit på? Vet du vad tanken bakom är?

Hur går omröstningarna till?

Ser du några problem i omröstningarna?

MARINA:

Hur började det att ni i huset fick ett prioriterat mål kring barns inflytande?

Har ni i arbetslaget diskuterat vad ni anser är barns inflytande på Demeter?

Kan du ge exempel på vad du ser som inflytande för barn i er verksamhet?

Har det varit svårigheter att hitta vad barns inflytande kan vara?

Ser du skillnad på barns möjligheter i olika moment i er verksamhet? Exempelvis skillnad mellan fri lek och i samlingar?

Kan du berätta lite om hur ni låter barnen rösta?

MAUD:

Har du exempel från din förra förskola kring hur ni arbetade med barns inflytande?

Har ni i arbetslaget diskuterat vad ni anser är barns inflytande på Demeter?

Kan du ge exempel på vad du ser som inflytande för barn i er verksamhet?

Finns det delar av barns inflytande som du ser som problematiskt?

Kan du beskriva hur det gick till när barnen röstade om namn på skogsgrupperna?

TANJA:

Känner du krav från kommun och chef att du måste arbeta med barns inflytande?

Har du upplevt en förändring i din yrkesroll sen tidigare?

Har ni i arbetslaget diskuterat vad ni anser är barns inflytande på Helios?

Vad anser du är inflytande i er verksamhet?

Hur diskuterar ni kring det individuella barnet och gruppen i relation till barns inflytande?

Vad har barnen för möjligheter i er verksamhet att ta initiativ?

Vad finns det för valmöjligheter för barn i er verksamhet?

Har ni i arbetslaget diskuterat barns valmöjligheter utifrån om det finns ett innehåll som barnen behöver få till sig?

Upplever du att ni förhandlar med barn i er verksamhet?

Blir det svårt att finna balans mellan inflytande och styrning och är det svårt att i detta finna sin pedagogroll?

Kan du vara tydlig i din roll när det gäller styrning?

Vilka kompetenser behöver barn för att fungera i en förskoleverksamhet?

Finns det specifika kompetenser som påverkar barns möjligheter till inflytande?

JULIA:

Känner du krav från kommun och chef att du måste arbeta med barns inflytande?

Har du upplevt en förändring i din yrkesroll sen tidigare?

Har ni i arbetslaget diskuterat vad ni anser är barns inflytande på Helios?

Vad anser du är inflytande i er verksamhet?

Hur diskuterar ni kring det individuella barnet och gruppen i relation till barns inflytande?

Vad har barnen för möjligheter i er verksamhet att ta initiativ?

Vad finns det för valmöjligheter för barn i er verksamhet?

Har ni i arbetslaget diskuterat barns valmöjligheter utifrån om det finns ett innehåll som barnen behöver få till sig?

Har ni diskuterat kring om ni skulle vilja öka barns inflytande eller är det ganska lagom som det är?

Blir det svårt att finna balans mellan inflytande och styrning och är det svårt att i detta finna sin pedagogroll?

Vilka kompetenser behöver barn för att fungera i en förskoleverksamhet?

Finns det specifika kompetenser som påverkar barns möjligheter till inflytande?

BILAGA 3 Matris över analyserade policydokument

Fält	Dokument
<p>Det transnationella offentliga rekontextualiseringsfältet (ORF)</p>	<p>OECD. (1999). Definition and Selection of Competencies Projects on Competencies in the OECD Context. Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations</p> <p>OECD (2001a). <i>Defining and selecting key competencies</i></p> <p>OECD. (2005). <i>The definition and selection of Key competencies. Executive summary</i></p> <p>Comission of the European communities (2000). A memorandum on Lifelong learning (promemoria)</p> <p>OECD, 1996. Lifelong learning for all.</p> <p>UNESCO. (2016). <i>Education for people and planet: Creating sustainable futures for all</i>. Paper commissioned for the Global Education Monitoring Report 2016.</p> <p>OECD. (2001b) Starting Strong</p> <p>OECD (2006). Starting Strong II</p> <p>OECD (2012). Starting Strong III</p> <p>UNICEF (2009). Barnkonventionen</p> <p>UNICEF (2010) "The right to participation" – Fact Sheet.</p>
<p>Det nationella offentliga rekontextualiseringsfältet (ORF)</p>	<p>Utbildningsdepartementet. (1997). <i>Regeringens skrivelse 1996/97:112. Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning -kvalitet och likvärdighet</i></p> <p>SOU 1997: 157. <i>Att erövra omvärlden: förslag till läroplan för förskolan: slutbetänkande.</i></p> <p>Ds 2003:46. Var-dags-inflytande</p> <p>Lpfö 1998</p> <p>Lpfö, 1998/10</p> <p>Lpfö 1998/16</p> <p>Lpfö, 2018</p> <p>Skollagen (2010:800)</p> <p>Skolverket, 2013 Skolverkets stödmaterial kring skolan och förskolans värdegrund</p> <p>Skolverket: Skolverket, 2014</p>
<p>Det lokala rekontextualiseringfältet (LRF)</p>	<p>Skolplan för Demeters förskolas kommun</p> <p>Årsrapport Helios förskolas kommun</p>

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 undervisningsförlopp*. 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 FRÄNSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978
25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. 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. BIÖRN 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. Elevalans som utgångspunkt för drogundervisning.* Göteborg 1983

43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsstråning 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 förhållningsätt till deltagarfarebeter. 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 facklärd. Göteborg 1986*

58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans världlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning.* Göteborg 1986

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

59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities.* Göteborg 1986

60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin.* Göteborg 1987

61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiskt 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 välfjandes 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 innebäll 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. Svensk speciallärautbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter.* Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadieelevers 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 *Idrottslärarna 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 förskolläraryrket. 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 rörelsebehinder 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 *Kunnamandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.

95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vägra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi.* Göteborg 1994

96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994

97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa daghem. 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 MÅRDÉN *Rektorers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996

109. GLORIA DALL'ALBA & BIÖRN 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 förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997

112. HARRIET AXELSSON *Väga 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. Rektor, 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 CLAESSION *"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 *Språkmedvetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefälsövning 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 1999
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 elevens 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 synnedsättning eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Dekerks 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 pedagogiske 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 belysningen. 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 identitetsskapande 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 norsk førskulelærarutdanning.* 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. FERENCE 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 elevens uppfattningar av begreppen makt och samballsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjdpraktik 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 grunskolläraprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas levärld. 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 vårdenhetschefers 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. LOTTA 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 allmänjuksköterska till specialistjuksköterska 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 *Synvärdor. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara 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 ITiS Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESSION *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 skiftande 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 KOUGIOUMTZIS *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 sabbalsupdrag.* 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-ONSJÖ *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 överenskomelser 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 *Meningskaping 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 ERLANDSSON *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, maket och styrning i skolans elverdokumentation.* 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! Utvecklingsamtal 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 seminareamtal.* 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 uttryckt 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 erövra 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 sakprosläsning 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 erfara och hantera svårigheter.* Göteborg 2009

275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärarutbildningen. 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 tvärsnittstudie 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 förhållningsätt 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 skolor 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 *Barnebagens 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 otakt 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 met 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 pojkegörelse 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. Vuxenstudier 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 för demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunskap 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 *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 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 husbäll*. Göteborg 2012

321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg 2012

322. BO-LENNART EKSTRÖM *Kontroversen om DAMP. 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 and invariants i Maria Montessoris sinnestränande 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 *Skylta med kunskap. En studie av hur barn urskiljer grafiska symboler i hem och förskola.* Göteborg 2013
345. ANNA-LENA LILLIESTAM *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonering.* 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 folkhemmet. En fallstudie av förutsättningar för lärande vid teknikeskiften 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 WENNÅS 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 social-behavioral 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 Riksidrottsgymnastie tränares 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
- 369 MARITA CRONQVIST *Yrkesetik i lärarutbildning - en balanskonst.* Göteborg 2015
- 370 MARITA LUNDSTRÖM *Förskolebarns strävanden att kommunicera matematik.* Göteborg 2015
- 371 KRISTINA LANÅ *Makt, kön och diskurser. En etnografisk studie om elevers aktörskap och positioneringar i undervisningen.* Göteborg 2015
- 372 MONICA NYVALLER *Pedagogisk utveckling genom kollegial granskning: Fallet Lärande Besök utifrån aktör-nätverksteori.* Göteborg 2015
- 373 GLENN ØVREVIK KJERLAND *Å lære å undervise i kroppsøving. Design for utvikling av teoribasert undervisning og kritisk refleksjon i kroppsøvingslærerutdanningen.* Göteborg 2015
- 374 CATARINA ECONOMOU *"I svenska två vågar jag prata mer och så". En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk.* Göteborg 2015
- 375 ANDREAS OTTEMO *Kön, kropp, begär och teknik: Passion og instrumentalitet på två tekniska høyskoleprogram.* Göteborg 2015
- 376 SHRUTI TANEJA JOHANSSON *Autism-in-context. An investigation of schooling of children with a diagnosis of autism in urban India.* Göteborg 2015
- 377 JAANA NEHEZ *Rektorers praktiker i møte med utvecklingsarbete. Möjligheter och hinder för planerad förändring.* Göteborg 2015
- 378 OSA LUNDBERG *Mind the Gap – Ethnography about cultural reproduction of difference and disadvantage in urban education.* Göteborg 2015
- 379 KARIN LAGER *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling. En polycystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidsbarnhemmet.* Göteborg 2015
- 380 MIKAELA ÅBERG *Doing Project Work. The Interactional Organization of Tasks, Resources, and Instructions.* Göteborg 2015
- 381 ANN-LOUISE LJUNGBLAD *Takt och hållning - en relationell studie om det ooberäkneliga i matematik-undervisningen.* Göteborg 2016
- 382 LINN HÅMAN *Extrem jakt på hälsa. En explorativ studie om ortorexia nervosa.* Göteborg 2016
- 383 EVA OLSSON *On the impact of extramural English and CLIL on productive vocabulary.* Göteborg 2016
- 384 JENNIE SIVENBRING *I den betraktades ögon. Ungdomar om bedömning i skolan.* Göteborg 2016
- 385 PERNILLA LAGERLÖF *Musical play. Children interacting with and around music technology.* Göteborg 2016
- 386 SUSANNE MECKBACH *Mästarcoacherna. Att bli, vara och utvecklas som tränare inom svensk elitfotboll.* Göteborg 2016
- 387 LISBETH GYLLANDER TORKILDSSEN *Bedömning som gemensam angelägenhet – enkelt i retoriken, svårare i praktiken. Elevers och lärares förståelse och erfarenheter.* Göteborg 2016
- 388 cancelled
- 389 PERNILLA HEDSTRÖM *Hälsocoach i skolan. En utvärderande fallstudie av en hälsofrämjande intervention.* Göteborg 2016

Editors: Åke Ingerman, Pia Williams and
Elisabet Öhrn

- 390 JONNA LARSSON *När fysik blir lärområde i förskolan*. Göteborg 2016
- 391 EVA M JOHANSSON *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext*. Göteborg 2016
- 392 MADELEINE LÖWING *Diamant – diagnoser i matematik. Ett kartläggningsmaterial baserat på didaktisk ämnesanalys*. Göteborg 2016
- 393 JAN BLOMGREN *Den svärfångade motivationen: elever i en digitaliserad lärmiljö*. Göteborg 2016
- 394 DAVID CARLSSON *Vad är religionslärares kunskap? En diskursanalys av preparatssamtal i lärarutbildningen*. Göteborg 2017
- 395 EMMA EDSTRAND *Learning to reason in environmental education: Digital tools, access points to knowledge and science literacy*. Göteborg 2017
- 396 KATHARINA DAHLBÄCK *Svenskämnets estetiska dimensioner - i klassrum, kursplaner och lärares uppfattningar*. Göteborg 2017
- 397 K GABRIELLA THORELL *Framåt marsch! – Ridlärarrollen från dåtid till samtid med perspektiv på framtid*. Göteborg 2017
- 398 RIMMA NYMAN *Interest and Engagement: Perspectives on Mathematics in the Classroom*. Göteborg 2017
- 399 ANNIKA HELLMAN *Visnella möjlighetsrum. Gymnasieelevers subjektsskapande i bild och medieundervisning*. Göteborg 2017
- 400 OLA STRANDLER *Performativa lärarpraktiker*. Göteborg 2017
- 401 AIMEE HALEY *Geographical Mobility of the Tertiary Educated – Perspectives from Education and Social Space*. Göteborg 2017
- 402 MALIN SVENSSON *Hoppet om en framtidsplats. Asylsökande barn i den svenska skolan*. Göteborg 2017
- 403 CATARINA ANDISHMAND *Fritidsbem eller servicebem? En etnografisk studie av fritidsbem i tre socioekonomiskt skilda områden*. Göteborg 2017
- 404 MONICA VIKNER STAFBERG *Om läraryrsvande. En livsvärldsfenomenologisk studie av bildningsgångar in i läraryrket*. Göteborg 2017
- 405 ANGELICA SIMONSSON *Sexualitet i klassrummet. Språkundervisning, elevsubjektivitet och heteronormativitet*. Göteborg 2017
- 406 ELIAS JOHANNESSON *The Dynamic Development of Cognitive and Socioemotional Traits and Their Effects on School Grades and Risk of Unemployment*. Göteborg 2017
- 407 EVA BORGFELDT *"Det kan vara svårt att förklara på rader". Perspektiv på analys och bedömning av multimodal textproduktion i årskurs 3*. Göteborg 2017
- 408 GÉRALDINE FAUVILLE *Digital technologies as support for learning about the marine environment. Steps toward ocean literacy*. Göteborg 2018
- 409 CHARLOTT SELLBERG *Training to become a master mariner in a simulator-based environment: The instructors' contributions to professional learning*. Göteborg 2018
- 410 TUULA MAUNULA *Students' and Teachers' Jointly Constituted Learning Opportunities. The Case of Linear Equations*. Göteborg 2018
- 411 EMMALEE GISSLEVIK *Education for Sustainable Food Consumption in Home and Consumer Studies*. Göteborg 2018
- 412 FREDRIK ZIMMERMAN *Det tillåtande och det begränsande. En studie om pojkars syn på studier och ungdomars normer kring maskulinitet*. Göteborg 2018
- 413 CHRISTER MATTSSON *Extremisten i klassrummet. Perspektiv på skolans förväntade ansvar att förhindra framtida terrorism*. Göteborg 2018
- 414 HELENA WALLSTRÖM *Gymnasielärares mentorshandlingar. En verksamhetsteoretisk studie om lärararbete i förändring*. Göteborg 2018
- 415 LENA ECKERHOLM *Lärarperspektiv på läsförståelse. En interjustudie om undervisning i årskurs 4-6*. Göteborg 2018
- 416 CHRISTOPHER HOLMBERG *Food, body weight, and health among adolescents in the digital age: An explorative study from a health promotion perspective*. Göteborg 2018
- 417 MAGNUS KARLSSON *Moraliskt arbete i förskolan. Regler och moralisk ordning i barn-barn och vuxen-barn interaktion*. Göteborg 2018
- 418 ANDREAS FRÖBERG *Physical Activity among Adolescents in a Swedish Multicultural Area. An Empowerment-Based Health Promotion School Intervention*. Göteborg 2018
- 419 EWA SKANTZ ÅBERG *Children's collaborative technology-mediated story making. Instructional challenges in early childhood education*. Göteborg 2018
- 420 PER NORDÉN *Regnbågsungar: Familj, utbildning, fritid*. Göteborg 2018
- 421 JENNY RENDAHL *Vem och vad kan man lita på? Ungdomars förhållningssätt till budskap om mat och ätande utifrån ett forskarinitierat rollspel*. Göteborg 2018
- 422 MARTINA WYSZYNSKA JOHANSSON *Student experience of vocational becoming in upper secondary vocational education and training. Navigating by feedback*. Göteborg 2018
- 423 MALIN NILSEN *Barns och lärares aktiviteter med datorplattor och appar i förskolan*. Göteborg 2018
- 424 LINDA BORGER *Investigating and Validating Spoken Interactional Competence – Rater Perspectives on a Swedish National Test of English*. Göteborg 2018

- 425 ANNA-MARIA FJELLMAN *School choice, space and the geography of marketization – Analyses of educational restructuring in upper secondary education in Sweden.* Göteborg 2019
- 426 ANNELI BERGNELL *Med kroppen som illustration: Hur förskolebarn prat-skapar naturvetenskap med hjälp av multimodala och kroppsförankrade förklaringar.* Göteborg 2019
- 427 ANNE SOLLI *Handling socio-scientific controversy: Students' reasoning through digital inquiry.* Göteborg 2019
- 428 MARTIN GÖTHBERG *Interacting - coordinating text understanding in a student theatre production.* Göteborg 2019
- 429 SUSANNE STRÖMBERG JÄMSVI *Unpacking dominant discourses in higher education language policy.* Göteborg 2019
- 430 KURT WICKE *Läroböcker, demokrati och medborgarskap. Konstruktioner i läroböcker i samhälls-kunskap för gymnasiet.* Göteborg 2019
- 431 KATARINA SAMUELSSON *Teachers' Work in Times of Restructuring. On Contextual Influences for Collegiality and Professionality.* Göteborg 2019
- 432 HELÉNE BERGENTOFT *Lärande av rörelseförmåga i idrott och hälsa ur ett praktikutvecklande perspektiv.* Göteborg 2019
- 433 JANNA MEYER-BEINING *Assessing writers, assessing writing: a dialogical study of grade delivery in Swedish higher education.* Göteborg 2019
- 434 DAN FRANSSON *Game demands and fatigue profiles in elite football – an individual approach -Implications of training and recovery strategies.* Göteborg 2019
- 435 ELIN ARVIDSON *Physiological responses to acute physical and psychosocial stress – relation to aerobic capacity and exercise training.* Göteborg 2019
- 436 SUSANNE STAF *Skriva historia – literacyförväntningar och elevtexter i historieämnet på mellan- och högstadiet.* Göteborg 2019
- 437 VERONICA SÜLAU *Vad händer i lärars kollegiala samtalspraktik? En studie av mötet mellan en nationell kompetensutvecklingsinsats och en lokal fortbildningspraktik.* Göteborg 2019
- 438 MARIA OHLIN *How to Make Bicycling Safer – Identification and Prevention of Serious Injuries among Bicyclists.* Göteborg 2019
- 439 LINUS JONSSON *An empowerment-based school physical activity intervention with adolescents in a disadvantaged community: A transformative mixed methods investigation.* Göteborg 2019
- 440 ELIN NORDENSTRÖM *Feedback and instructional guidance in healthcare simulation debriefings.* Göteborg 2019
- 441 KATEŘINA ČERNÁ *Nurses' work practice in chronic care: knowing and learning in the context of patients' self-monitoring data.* Göteborg 2019
- 442 MARGARETHA HÄGGSTRÖM *Estetiska erfarenheter i naturmöten. En fenomenologisk studie av upplevelser av skog, växtlighet och undervisning.* Göteborg 2020
- 443 PANAGIOTA NASIOPOULOU *The professional preschool teacher under conditions of change – competence and intentions in pedagogical practises.* Göteborg 2020
- 444 ANNA TOROPOVA *Teachers meeting the challenges of the Swedish school system. Agents within boundaries.* Göteborg 2020
- 445 ANNA LUNDBERG *Att lära om proportionalitet i den svenska skolan – en studie av läromedel, nationella prov samt lärprocesser i klassrummet.* Göteborg 2020
- 446 ULF RYBERG *Att urskilja grafiska aspekter av derivata – hur elevernas möjligheter påverkas av innehållets behandling i undervisningen* Göteborg 2020
- 447 KASSAHUN WELDEMARIAM *Reconfiguring Environmental Sustainability in Early Childhood Education: a Postanthropocentric Approach* Göteborg 2020
- 448 ANNE KJELLSDOTTER *Didactical Considerations in the Digitalized Classroom* Göteborg 2020
- 449 CARINA PETERSON *Val, omröstning, styrning. En etnografisk studie om intentioner med, villkor för och utfall av barns inflytande i förskolan.* Göteborg 2020

