Linköping Studies in Pedagogic Practices • 1 • 2005

Förskolan som normaliseringspraktik

– en etnografisk studie

Ann-Marie Markström

Linköpings universitet

Department of Educational Sciences

Pedagogiskt arbete (Pedagogic practices) är ett tvärvetenskapligt fält, inom det utbildningsvetenskapliga området, som integrerar olika discipliner för att ge ett nytt perspektiv på olika aspekter av pedagogers arbete och institutioners roll i samhället, i första hand skola och undervisning. Fältet är knutet till lärarutbildningens och skolans verksamhet.

Forskarskolan Pedagogiskt arbete är ett led i ett långsiktigt arbete vid Linköpings universitet med att bygga upp en ny forskningsorganisation och samtidigt förändra och forskningsanknyta lärarutbildningarna. Det som vi idag ser som Pedagogiskt arbete och den forskningsverksamhet som det förknippas med, initierades 1995 inom den dåvarande filosofiska fakulteten, och syftade bland annat till att stärka verksamheten inom lärarutbildningen. Forskningen och forskarutbildningen inom det utbildningsvetenskapliga området kännetecknas av koncentration på samhällsrelevanta forskningsprogram som kräver samarbete över ämnes- och fakultetsgränser. Forskarutbildningen organiseras oftast i forskarskolor.

www.liu.se/iuv/forskarutb/

Ann-Marie Markström

FÖRSKOLAN SOM NORMALISERINGSPRAKTIK
– en etnografisk studie

Upplaga: 1:1
Copyright: © Ann-Marie Markström, 2005
Layout och omslag: Robert Markström
Tryck: UniTryck, Linköping, 2005

ISBN 91-85297-70-4
ISSN 1653-0101

Distribueras av:
Institutionen för Utbildningsvetenskap
Linköpings universitet
SE-581 83 Linköping, Sweden.

Förord

Jag bestämde mig tidigt för att inte ha något förord i min avhandling. De långa listorna med namn och tack föreföll mig många gånger alltför omfattande. Ju längre jag kommit i min forskarutbildning, desto mer har jag insett att en avhandling inte skriver sig själv, inte skrivs av mig själv utan skapas i dialog med handledare och kollegor men också med stöd av andra betydelsefulla personer. Under arbetets gång har jag mött många spännande människor. Jag har nu börjat läsa förord till avhandlingar med nya ögon, och här följer mitt förord och en väldig massa tack.

Att skriva en avhandling är både en mödosam och spännande resa med flera hinder, uppförsbackar och glädjeämnen på vägen. Till glädjeämnen hör att få tillgång till och ingå i olika seminariemiljöer, träffa och diskutera med andra doktorander och seniora forskare samt att få ingå i ett forskarsammanhang. I mitt fall har detta sammanhang främst bestått av tre tillhörigheter. För det första är det forskarskolan i Pedagogiskt arbete, Institutionen för utbildningsvetenskap vid Linköpings universitet. Mina diskussionspartners där har varit alla mina doktorandkollegor samt de seniora forskarna Ingrid Andersson, Kerstin Bergqvist, Glenn Hultman, Bengt-Göran Martinsson, Mats Sjöberg och Maria Sundqvist.

Min andra tillhörighet är forskargruppen ”Förskolan i omvandling och en ny barndom” kring min handledare professor Gunilla Halldén vid Tema Barn, Linköpings universitet, där även Maria Simonsson och Eva Änggård har ingått som kunniga diskussionspartners och inspiratörer. Den tredje miljön som haft betydelse för mitt avhandlingsarbete är forskargruppen ”Socialpedagogiken i samhället” där Else-Marie Anbäcken, Elisabeth Cedersund, Lisbeth Eriksson, Ann-Charlotte Münger, Åsa Mäkitalo och Susanne Severinsson är trogna samarbetspartners och vänner. Båda dessa projekt finansieras av Vetenskapsrådet.

Till arbetes glädjeämnen hör vidare att få genomföra en empirisk undersökning på en institution som förskolan. Jag vill rikta ett innerligt TACK till barn, föräldrar och personal på förskolorna Delfinen och Ugglan som låtit mig ta del av deras vardag på ett generöst sätt.

Till doktorandtidens positiva sida hör även alla de enskilda personers insatser, som på olika sätt hjälpt mig att genomföra mitt avhandlingsarbete. Till min handledare, professor Gunilla Halldén vid Tema Barn, vill jag rikta ett särskilt stort tack. Hon har givit konstruktiv kritik och delat med sig av sitt breda vetenskapliga kunnande. Hon har även stått ut med mitt ”velande” och hjälpt mig genom forskningsprocessens alla vedermödor. Som handledare har hon sett mig åka berg- och dalbana, lugnt inväntande att jag ska komma i mål. TACK GUNILLA!

Jag vill även rikta ett särskilt tack till professor Staffan Larsson för hans insatser vid mitt slutseminarium. Hans sakkunniga granskning har varit oerhört värdefull för slutförandet av avhandlingen.

Tack också till alla vänner och kollegor som har hjälpt mig på olika sätt genom åren. Tack Elisabet Cedersund som från början uppmuntrade till forskarstudier. Tack Maria Simonsson som outtröttligt har läst mina texter, lämnat konstruktiva kommentarer och kommit med uppmuntrande ord morgon, middag, kväll eller närhelst jag behövt det. Tack Gisela Eckert, Lisbeth Eriksson och Susanne Severinsson som har läst texter och hejat på mig på olika sätt. Tack även till Ann-Charlotte Münger, som med sitt kritiska öga och med sina glada skämt har bidragit till att lätta upp stämningen i vardagen. Jag vill också tacka Ewa Westin för intellektuella, politiskt kryddade och jordnära samtal, goda middagar, sällskap i blåbärsskogen och ”akut korrekturläsning”.

Slutligen vill jag rikta en ödmjuk tacksamhetens tanke till mina närmaste, mina föräldrar Ingrid och Karl-Erik samt min syster Marianne, för uppmuntran genom åren. Tack också lilla Karin som har fört mig tillbaka till verkligheten när vi lekt i snön, gungat och sjungit tillsammans.

Mitt hjärtas innerligaste TACK riktar jag till min livskamrat Robert, som med en ängels tålamod alltid finns vid min sida och till mina kära döttrar Lisa och Hanna som är de viktigaste i livet.

Linköping i april 2005

Ann-Marie Markström

1. INLEDNING OCH TIDIGARE FORSKNING 1

Förskolan – en del i välfärdsstaten 2
Forskning om förskolan som en institution för barn 8
Avhandlingens problemområde och syfte 15
Avhandlingens disposition 18

2. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER OCH CENTRALA BEGREPP 19

Inledning 19
Att studera en institution och dess aktörer 20
Institutioner och interaktion mellan aktör och struktur 21
Socialt ordningsskapande i ett institutionellt sammanhang 26
Makt som relationer 29
Att skapa normalitet och avvikelse 33
Avhandlingens teoretiska utgångspunkter – en summering 35

3. STUDIENS GENOMFÖRANDE 37

Att välja en etnografisk ansats 37
Tillgång till fältet 39
Förskolorna Ugglan och Delfinen 40
Forskarrollen i fält 41
Materialinsamlingen 43
Analys och tolkning 51
Etiska överväganden och reflektioner 54

4. FÖRSKOLAN – EN PLATS ATT LEVA SIN VARDAG 58

Inledning 58
Förskolans aktörer 59
Förskolans olika rum 60
Förskolans vardagsaktiviteter 70
Mellan frihet och kontroll 80
Konklusioner 85

5. TIDENS OCH RUMMETS PEDAGOGIK 88

Inledning 88
Tid och rum 89
En tidsstrukturerad social praktik 91
Barns tidsmedvetenhet 94
Kollektiv tid och individuell tid 96
Att använda tiden rätt 98
Att förhandla tid 99
Tid och rum 107
Konklusioner 110

6. UTVECKLINGSSAMTALET – ETT PÅBJUDET MÖTE 113

Inledning 113
Att studera utvecklingssamtal 114
Utvecklingssamtalens kontextuella ram 116
Utvecklingssamtalens genomförande 119
Samtalsämnen 127
Utvecklingssamtalens uppgift för parterna 135
Konklusioner 138

7. KONSTRUKTIONER AV FÖRSKOLEBARN 141

Inledning 141
Barn i ständig utveckling 143
Det individuella och kollektiva förskolebarnet 150
Det ”normala” förskolebarnet 159
Konklusioner 169

8. FÖRSKOLAN – DEN NÖDVÄNDIGA INSTITUTIONEN 172

Inledning 172
Att förebereda barn för förskoleklass och skola 173
Förskolans socialt utjämnande funktion 178
Samordning av barndomen mellan hem och förskola 184
Förskolan som nödvändighet och obligatorium 185
För barnets skull – inom vissa gränser 188
Barns avståndstagande från nödvändigheten 191
Konklusioner 195

9. FÖRSKOLAN SOM NORMALISERINGSPRAKTIK 198

Inledning 198
Att göra förskolan nödvändig 199
I skärningspunkten mellan hem och förskola – en hybridartad verksamhet 204
Skapandet av det normala 206
Att ”göra förskola” är ett socialt och pedagogiskt arbete 211

SUMMARY 213

REFERENSER 220

Bilaga 1 232
Bilaga 2 233
Bilaga 3 234
Bilaga 4 235

KAPITEL 1

INLEDNING OCH TIDIGARE FORSKNING

”Barnträdgården är en social nödvändighet och dess upprättande ett statsintresse. Den bör vara ett fast led i det allmänna uppfostrings-väsendet och underordnas statens inspektionsorgan. Någon skolplikt till barnträdgårdarna bör icke förekomma utan den skall avgiftsfri stå öppen för alla.” [1]

Detta skriver Alva Myrdal i sin bok ”Stadsbarn” 1935. Hennes uttalande kan ses som en del av idéerna kring hur välfärden, arbetsmarknaden och familjens förhållande till staten skulle utvecklas i Sverige under förra seklet. Under en stor del av 1900-talet debatterades lämpligheten för barn att bli omhändertagna på daginstitutioner utanför familjen, på ett liknande sätt som var fallet inför folkskolans införande långt tidigare.[2] Under 1970- och 1980-talet kom allt fler barn att ta del av samhällets barnomsorg och debatten kom då att handla om vid vilken ålder som det var lämpligt att lämna barn till det som då kallades daghem eller dagmamma. I denna debatt var såväl föräldrar, politiker som forskare aktiva.[3]

Samhällets ansvar för de yngsta barnen har blivit alltmer omfattande och denna förändring av den tidiga barndomen har skett under en relativt kort tidsperiod, drygt trettio år. Idag går en majoritet av alla barn i Sverige i förskolan, som sedan 1998 har en egen läroplan.[4] Den är numera en del av skolan och är gratis för barn över fyra år. Förskolan är, till skillnad från skolan, frivillig från familjens sida, men genom statens subventionerings-system och den social- och arbetsmarknadspolitik som bedrivs, sker en indirekt styrning från statens sida. Förskolan är idag en verksamhet som i offentliga dokument beskrivs som en viktig del i det livslånga lärandet.[5]

---

[1] Myrdal (1935:179)

[2] För en historisk översikt se exempelvis Johansson (1994), Hatje (1999) och Holmlund (1996, 2003).

[3] Ladberg (1973)

[4] Läroplan för förskolan (1998) som hädanefter benämns som Lpfö 98. För att underlätta läsningen kommer jag genomgående att benämna de studerade verksamheterna – förskola. I det historiska avsnittet liksom i direkta citat, kommer dock andra benämningar att förekomma.

[5] Se exempelvis SOU 1997:157 och Lpfö 98.

Det har således skett en stor förändring av barns vardagsliv i och med institutionaliseringen av barndomen. Eftersom många barn vistas i förskolan en stor del av sin tidiga barndom, är det därför angeläget att närmare undersöka vad förskolan är för värld och hur livet levs i denna institution. Förskolans organisation och innehåll formuleras visserligen i läroplaner och olika statliga och kommunala direktiv, men hur förskolevardagen gestaltas i praktiken är något som bör studeras via aktörerna i förskolan.

Avsikten med denna avhandling är att bidra med kunskaper om en av välfärdsstatens institutioner för barn, förskolan, och undersöka hur den skapas och upprätthålls av dess aktörer. Avhandlingen knyter i vid bemärkelse an till forskning om institutionella praktiker, som behandlar de villkor och det samspel som äger rum mellan människor i olika samhälleliga verksamheter.[6] Med institutionella praktiker avses de sammanhang som kan förknippas med institutionens historia, traditioner, normer och aktörernas handlande i vardagen.[7] Studien utgår från det vardagliga livet för barn, föräldrar och personal i två svenska förskolor.

I detta inledande kapitel tecknas en kort bakgrund till förskolans plats i den svenska välfärdsstaten. Därefter presenteras tidigare forskning och sist undersökningens problemområde och syfte.

Förskolan – en del i välfärdsstaten

Skola och förskola som institutioner kan beskrivas och förstås på olika sätt. Förskolans stora expansion under de sista årtiondena av 1900-talet har bl.a. inneburit att uppfostran och socialisation har blivit en offentlig angelägenhet. Tillskapandet av institutioner för barn kan ses som en reglering av barnlivet som en särskild fas i livet, barndomen, vilken behöver en viss typ av institution. Barninstitutionerna kan även förstås som ett sätt att lösa andra samhälleliga frågor.[8] Innebörden i idéer om vad barn ska vara och vilken uppgift som förskolan ska ha, har förändrats över

---

[6] Säljö (2000 a), Giddens (1984), Goffman (1983)

[7] Sarangi & Roberts (1999:3)

[8] Sandin (1987, 1995), Hendrick (1997) och Holmlund (2003) har problematiserat olika samhälleliga verksamheter för barn som ett sätt att skapa ordning i samhället. Sandin talar exempelvis om folkskolans införande som ett sätt att få bort arbetarklassens barn från gatorna. Projektet ”Barnets århundrade” vid Tema Barn, Linköpings universitet, har publicerat ett antal studier som berör denna fråga; t.ex. Sundqvist (1994), Sandin (1995), Söderlind (1999) och Münger (2000). Se även Hultqvist (1990), Johansson (1994) samt Markström & Münger (2004).

tid. För att bättre förstå dagens förskola behövs därför en kort tillbakablick på förskolans historia.

Bakgrunden till förskolan och dess föregångare kan spåras till en stark social, kulturell och ekonomisk omvandlingsprocess som Sverige befann sig i under slutet av 1800-talet och början av 1900-talet. Industrialiseringen och befolkningens inflyttning till städerna ledde till förändrade levnadsvillkor för barn och familj. Särskilda barninstitutioner inrättades och dagens förskola har sina rötter i två typer av verksamheter, barnkrubbor och barnträdgårdar. [9] Barnkrubban var en verksamhet för fattiga mödrars barn och kan ses som en från början socialt motiverad verksamhet där barnen vistades under hela dagar. Barnträdgårdsrörelsen, som hämtade idéer från Friedrich Fröbel och tysk filosofi på 1800-talet, utgick främst från pedagogiska ideal. Den s.k. folkbarnträdgården var enligt Ann-Katrin Hatje ”en reformpedagogisk reaktion mot tidigare former.av barnomsorg, som asyler, barnkrubbor eller småbarnsskolor.”[10] Folkbarnträdgården kom alltmer att ses som ett stöd till hemmet, men också som en förebyggande verksamhet och en angelägenhet för alla barn. Folkbarnträdgården, i sin samtid även kallad en socialpedagogisk institution, hade både pedagogiska och sociala uppgifter.[11] Barnomsorgsverksamheten i sin helhet blev i Sverige och övriga Norden en del i den sociala reformpolitik som växte fram. Den nya socialpolitiken kom att få en mer produktiv karaktär med tankar om att förebygga problem och förhindra barn att bli föremål för barnavårdsåtgärder av annat slag.[12]

Alva Myrdal och fostran utanför hemmet

I den svenska socialpolitiska debatten om barn och familj, framstår Alva Myrdal som en betydelsefull person i den tidiga debatten om barns och föräldrars behov av samhällets insatser i barnuppfostran på 1930-talet. Jag väljer därför att lyfta fram några av hennes argument och formuleringar kring varför barn skulle vistas i det hon kallade storbarnkammare. Myrdal var bl.a. med och startade det så kallade socialpedagogiska seminariet, som var en av föregångarna till dagens förskollärarutbildning och har på olika sätt haft inflytande över det som kommit att bli den svenska förskolan. I sin bok ”Stadsbarn” med undertiteln ”En bok om deras fostran

---

[9] Det har funnits många benämningar på institutioner för små barn såsom barnträdgård, kindergarten, småbarnsskola, barnkammarskola, storbarnkammare och lekskola. Benämningen förskola introducerades först på 1940-talet (Hatje, 1999).

[10] Hatje (1999:33)

[11] Holmlund (1996, 2003), Hatje (1999)

[12] Johansson (1998), Hatje (1999)

i storbarnkammare” (som citerades först i detta kapitel) drog hon upp riktlinjerna för hur den svenska offentliga vården och uppfostran av barn borde se ut.[13] I ”Stadsbarn” argumenterar Myrdal för en kollektiv fostran där barnen skulle få en professionell och vetenskapligt grundad vård och fostran, något som enskilda föräldrar inte ansågs kunna bidra med. Det var en gemensamhetsfostran som skulle vara lika för alla oavsett inkomst. Barnkrubbans vårdande del och barnträdgårdens pedagogiska del skulle sammansmältas till en gemensam vårdande och fostrande pedagogisk verksamhet.

Myrdal tog vidare särskilt upp barn med ”särskilda förhållanden i hemmet”[14]. Exempel på barn med problem som skulle kunna gynnas av vården i en storbarnkammare var, enligt Myrdal, barn som kom från trångbodda hem, barn till förvärvsarbetande, barn till utländska föräldrar och barn utan syskon. Storbarnkammaren skulle också kunna fungera som en avlösning till hemarbetande mödrar och som ett stöd för föräldrar till svåruppfostrade barn. I storbarnkammaren skulle den sociala fostran befordras genom gruppsamvaro och barnen skulle läras att ta hänsyn till varandra, vänta på sin tur, infoga sig under gemensamma krav och samarbeta. Genom fasta rutiner och regelbundna vanor skulle en karaktärsdaning ske. Denna gemensamhetsfostran skulle utveckla barnet till en god samhällsmedborgare. Även mödrarna skulle genom storbarnkammaren få ta del av vetenskaplig kunskap om barnuppfostran, istället för en barnuppfostran byggd på tro och traditioner.

Kollektiv fostran av barn

Enligt Yvonne Hirdman[15] och Kerstin Holmlund[16] hade idéer som Myrdals, om familjens otillräcklighet när det gäller fostran av barn baserade på vetenskapliga teorier, stor betydelse för det som sedan kom att bli den stora utbyggnaden av barnomsorgen från 1970-talet och framåt. Den rationella och vetenskapliga blicken på barn, liksom tilltron till experter, var en del av det som kännetecknar den sociala ingenjörskonsten och som bl.a. Myrdal var en tidig förespråkare för. Myrdal pläderade för samhällets övertagande av barnens skötsel, framförallt från föräldrar, men även från filantropiska verksamheter.

[13] Myrdal (1935)
[14] Myrdal (1935:20 ff. samt s. 41)
[15] Hirdman(2000, 2002)
[16] Holmlund (2003)

Statens roll när det gäller institutioner för barn, kan ses som ett sätt att kolonisera civilsamhället genom de villkor som erbjuds, men också som ett sätt att stärka familjen genom att erbjuda vissa grundläggande resurser.[17] Utbyggnaden av barnomsorgen kan vidare ses som en pragmatisk lösning av olika dilemman. Det är exempelvis en fråga om barntillsyn för föräldrar som arbetar, men kan även betraktas som ett verktyg för samhället att komma tillrätta med olika samhälleliga problem, bl.a. barns olika sociala förutsättningar. I linje med detta resonemang har det således funnits idéer om att förskolan kan utgöra en resurs för att hjälpa barn som kommer från hem med sociala problem eller barn som anses ha problem av något slag.[18]

Den svenska välfärdsstatens uppbyggnad med idéer om kollektiv fostran av barn på daginstitutioner, speglar en syn på föräldrarna som inte tillräckligt kompetenta för att fostra barnen och där institutionen behövs som kompensation för eller komplement till hemmet. Enligt tidigare forskning utgör föreställningen om förskolan som komplement eller kompensation till hemmet fortfarande en bärande idé i såväl statliga dokument som hos professionella och föräldrar.[19] Att de professionella tar hand om det som tidigare var familjens uppgifter är något som kännetecknar välfärdsprojektet i stort. Förskolan blir på så sätt också en arena för socialpolitiken. Kenneth Hultqvist som studerat vad som kännetecknar konstruktionen av förskolebarnet, uttrycker detta: ”Barnet växer successivt in i denna större gemenskap, via en institutionaliserad barndom, familj, förskola, fritidshem, skola o.s.v. där hem läggs till hem.”[20]

Denna ideologiska och politiska retorik återfinns i sociallagstiftningen om samhällets ingripanden i barns liv. I 1982 års nya socialtjänstlag angavs t.ex. att tidigt förebyggande insatser för barn behövdes för att förhindra senare behov av olika ingripanden från samhället.[21] Detta innebar bl.a. att före 1998, då förskolan blev en del av skolans ansvar, användes barnomsorgen som en socialt förebyggande insats för enskilda barn. Socialtjänstlagen föreskrev visserligen att barnomsorg och förskola i

---

[17] Rothstein (1995)

[18] Se t.ex. Sundelin Wahlsten (1991), Andersson (1992), McGurk, Caplan, Hennessy & Moss (1993) och Folkman (1998) om förskolan som förebyggande praktik för barn med s.k. psykosociala problem.

[19] Se Ivarsson Jansson (2001) och Holmlund (2003) som för resonemang om hur dessa begrepp och dess betydelse varierat över tid och är kontextbundna. Se även Henckel (1990), Sundelin Wahlsten (1991), A. Persson (1994) och Folkman (1998).

[20] Hultqvist (1990:28)

[21] Socialtjänstlagen (SFS 1980:620)

första hand skulle användas som en service och som en generellt, förebyggande åtgärd. Men eftersom antalet barnomsorgsplatser var begränsat, blev en plats inom samhällets barnomsorg även till en individuellt förebyggande åtgärd för barn som av olika skäl ansågs behöva detta stöd. Det sistnämnda var mycket vanligt förekommande fram till slutet av 1990-talet då förskolan fortfarande var en del av kommunens socialtjänst.[22]

Förskolan som institution har liksom andra institutioner utvecklats under påverkan av olika idéer, politiska ideologier och traditioner, vilka har betydelse för hur den reproduceras.[23] Det är olika dilemman som man haft att hantera och där familjepolitiken, arbetsmarknadspolitiken och utbildningspolitiken har spelat in och påverkat utvecklingen.

Mot en förskola för alla barn

Även idéerna om barn och barndom förändras, vilket har betydelse i detta sammanhang. Företrädare för barndomssociologin pekar på att det finns en kontrovers i synen på barn och barndom som något essentiellt respektive socialt konstruerat, vilket även får konsekvenser för förståelsen av institutioner för barn.[24] Olika synsätt på barn har exempelvis framförts via statliga utredningar och läroplaner om förskolan. Dessa har bidragit med argument som lett fram till ståndpunkter att förskolan bör omfatta allt fler barn.[25] Syftet med förskolan har under lång tid formulerats som ett sätt att erbjuda barn goda och jämlika uppväxtvillkor samtidigt som föräldrar ska kunna förena förvärvsarbete och studier med föräldraskap. Under 1970-talet skapas en föreställning om barnet som ett möjligt verktyg för att skapa förändring i samhället, medan 1980-talets dokument förmedlar en föreställning om att barn ska socialiseras in i det rådande samhället med dess värderingar. Under 1990-talet framställs barn som kompetenta och ansvariga medborgare som kan fatta egna beslut och som i demokratisk

---

[22] Pettersson (1990), Holgersson (1998)

[23] Se exempelvis Tallberg Broman (1995), Vallberg Roth (2002) och Lindgren (2003) som studerat politiska och statliga dokument inom förskoleområdet. Se även Dahlberg, Moss & Pence (2002).

[24] Några centrala publikationer inom barndomssociologin är James & Prout (1990), Mayall (1994), Qvortrup, Bardy, Sgritta & Wintersberger (1994), Corsaro (1997) och James, Jenks & Prout (1998).

[25] Månsson (2000) och Lindgren (2003) Det finns ett flertal studier med ett historiskt perspektiv på förskolan. Exempelvis Hultqvist (1990), Hammarlund (1998) och Gleichman (2004) har bl.a. problematiserat frågan om vilket samhälle vi lever i genom att studera bilder av barn och hur dessa konstrueras i offentliga texter om förskolan. Andra som studerat förskolan via texter är Tallberg Broman (1995), Gars (2002), Vallberg Roth (2002) och Göhl Muigai (2004).

anda kan ta hänsyn till kollektivets bästa. Bilden av det lärande och självreflexiva barnet lyfts särskilt fram i senare offentliga skrivningar.[26]

I den proposition som lade grunden för förskolans första läroplan, Lpfö 98, ligger dessa syften fast även om andra syften får en alltmer framträdande plats, nämligen förskolan som en del i det livslånga lärandet.[27] I och med att förskolan fick sin första läroplan övergick den till det utbildningspolitiska området och det fanns en politisk strävan att luckra upp gränserna mellan förskola och skola.[28] I läroplanen anges att förskolan ”ska lägga grunden för ett livslångt lärande” och ”ska erbjuda en god pedagogisk verksamhet, där omsorg, fostran och lärande bildar en helhet.”[29] I denna läroplan befästs idén om förskolan som det första steget i ett sammanhängande skolsystem.

Frågan om förskolans uppgift främst ska inriktas mot pedagogiska uppgifter eller omsorgsuppgifter har länge varit under diskussion och är delvis en kontroversiell fråga, framförallt för de professionella.[30] I detta sammanhang används begreppet ”edu-care” för att beskriva förskolans olika uppgifter att kombinera omsorg med pedagogiska inslag och omvänt ingår det omsorgsbetonade element i skolans undervisning.[31] Det handlar således om en avvägning av innehållet och tyngdpunkten i verksamheten. I och med tillkomsten av förskolans läroplan och verksamhetens anknytning till skolan har de pedagogiska inslagen i verksamheten, enligt Skolverkets utvärdering, lyfts fram allt tydligare.[32] Alla barn i åldrarna mellan ett och sex år har idag rätt att gå i förskolan ett antal timmar varje dag, oavsett tillsynsbehov, vilket innebär att en stor andel av alla barn i Sverige idag går i förskolan.[33] Av nedanstående tabell framgår hur många barn som gick i förskolan 2003.

---

[26] SOU 1997:157, Lpfö 98, Månsson (2000), Lindgren (2003).
[27] Lpfö 98
[28] Göhl Muigai (2004), SOU 1997:157. Läroplanen inleds för övrigt med ett stycke som anger att den bygger på Skollagens bestämmelser (Lpfö 98:5).
[29] Lpfö 98:8
[30] Pramling, Klerfelt & Williams Graneld (1995) och Pramling Samuelsson (2001) har diskuterat förskolans delade uppdrag när det gäller omsorg respektive pedagogik.
[31] Chisholm, Büchner, Krüger & du Bois-Reymond (1995) och Dahlberg et al (2002). Det svenska förskolesystemet särskiljer sig internationellt genom att kombinera vård, omsorg och pedagogik.
[32] Skolverket (2004)
[33] Detta gäller från 2002.

Tabell 1. Andelen av alla barn i Sverige i olika åldrar som gick i förskola år 2003.[34]

Ålder	Andel barn (%)
1 år	40
2 år	75
3 år	80
4 år	83
5 år	84

De senaste åren har det skett en ökning av antalet barn som går i förskolan, som främst beror på att barn till föräldralediga och arbetslösa föräldrar har fått rätt till förskoleverksamhet. 1999 var andelen barn till föräldralediga som gick i förskolan 26 % och 2002 hade andelen barn ökat till 47%.[35]

Eftersom förskolan har kommit att beröra så många människors vardag, är detta ett viktigt forskningsfält. I den här studien fokuseras hur förskolan skapas och upprätthålls. Detta har inte uppmärksammats i någon större utsträckning inom svensk förskoleforskning på senare år.[36] I följande avsnitt kommer ett urval av tidigare forskning med relevans för detta arbete att presenteras.

Forskning om förskolan som en institution för barn

I detta avsnitt presenteras tidigare forskning om institutioner för barn, i första hand den svenska förskolan, dels utifrån olika perspektiv och dels utifrån olika forskningsmetoder.

Förskolan som en förskola för alla, har realiserats i och med att denna institution har blivit tillgänglig för en majoritet av alla barn i en viss åldergrupp.[37] Detta kan jämföras med skolan som en självklar del av den moderna barndomen i en svensk kontext. Anders Persson har i en kritisk studie av skolan, som även kan vara relevant i förhållande till institutionen förskola, problematiserat det som i den politiska retoriken benämns ”en skola för alla”, vilket han menar har kommit att motverka sitt eget syfte.[38] För att kunna arbeta med en skola för alla, måste skolan organiseras utifrån föreställningar om hur en elev eller ett barn ska vara inom

[34] Skolverket (2003:17)
[35] Skolverket (2003:18)
[36] Haug (2003)
[37] Jfr Propostion 1984/ 1985 ”En förskola för alla”.
[38] A. Persson (1994)

institutionens ram, det som Persson benämner genomsnittsprincipen. Genom denna princip uppstår en spänning mellan det som anses som normalt respektive avvikande. Förväntningarna på barnen kan exempelvis bygga på olika utvecklings- eller stadieteorier som beskriver vad som kännetecknar barns utveckling, men också på det som är praktiskt för organisationen. Med hjälp av jämförelser, betygssättning, kvartssamtal etc. producerar skolan därmed normalitet och avvikelse. När barnen behandlas enhetligt, som en genomsnittselev, produceras automatiskt de avvikande. På detta sätt, menar Persson, blir inte skolan en skola för alla.

Ett liknande resonemang kan vara fruktbart att föra även i förhållande till en förskolekontext där organisering, styrning och indelning av barnens vardag, kan bidra till och ha en normaliserande funktion.[39] I barndomssociologiskt inriktade undersökningar poängteras emellertid att barnen själva bidrar till ständigt pågående förändringar av rutiner, regler och normaliteter i vardagslivet. När det gäller forskning om yngre barn hävdar exempelvis William Corsaro att barn tillägnar sig omgivningens och vuxenvärldens normsystem, men att de själva med hjälp av denna information tillsammans med andra barn, t.ex. i förskola och skola, är medskapare i sina egna liv. Corsaro uttrycker detta som att barn bidrar

> to their own childhoods (and to childhood as a more abstract structural form) through their negotiations with adults, and through their creative production of a series of peer cultures with other children.[40]

Det är enligt Corsaro i mötet med andra som vi skapar och återskapar regler för hur vi ska uppträda i olika sammanhang.

I det följande presenteras ett urval av främst svensk men även annan nordisk forskning som har relevans för föreliggande studies intresseområde. Att urvalet, med något undantag, begränsas till nordiska studier, beror på att förskolan i dessa länder har en liknande verksamhet för barn i samma åldrar och med särskilt utbildad personal. De tidiga skolformerna i andra länder skiljer sig ganska mycket åt både när det gäller organisation och innehåll.[41] Jag inleder med tre forskningsöversikter.

---

[39] Exempelvis Dencik, Bäckström & Larsson (1988), S. Persson (1994) och Mayall (1996) har visat att det finns precisa och starka krav på hur ett normalt förskolebarn ska vara.
[40] Corsaro (1997:5)
[41] Andersson (1990), Chisholm et al (1995), Michel & Mahon (2002)

Några forskningsöversikter om svensk förskola

I den forskningsöversikt som gjorts av Peder Haug var syftet att studera avhandlingar och annan forskning om förskolan efter läroplanens införande.[42] När det gäller forskningen i stort, menar Haug att det finns relativt lite forskning om svensk förskola. Han anser vidare att en stor del av den forskning som genomförts har en stark ambition och tradition att tjäna praktiken och där forskarna har en stark identifikation med fältet, men även en koppling med statliga styrsystem. Det som kännetecknar de avhandlingar han studerat är att de undersöker praktiken i förhållande till ideal som förmedlas, bl.a. genom läroplanen. Haug menar att de teman som berörs i avhandlingarna är avgränsade, inte relaterar till varandra, använder sig av kvalitativa metoder och inte samlar data från föräldrarna till barnen i förskolan. De är vidare, det han benämner, tematiskt snäva och bidrar inte till att beskriva förskolan i ett bredare perspektiv. En del av forskningen saknar, enligt Haug, ett mer ambitiöst teoretiskt intresse. Ingen av de studier som Haug studerade hade ”som sitt primära intresse att utveckla och förstå ett teoretiskt problem och som använt förskolan som arena för att skaffa sig empiriska data för att belysa problemet på ett mer generellt eller grundläggande sätt.”[43]

I Ulla Linds översikt diskuteras kvalitativ forskning om barn och barnomsorg utifrån deras metodologiska ansatser.[44] Även Lind noterar att förskolefältet domineras av pedagoger med egen erfarenhet från praktiken, och som mest inriktat sig mot olika metoder att arbeta med barnen. Lind anser att tidigare forskning har en normativ inriktning och främst undersöker om pedagogerna gör vad de bör göra.

Anna Klerfelt har i sin forskningsöversikt granskat ett stort antal avhandlingar inom det hon benämner det barnpedagogiska fältet, utgivna mellan åren 1980 och 1999.[45] Dessa avhandlingar är publicerade i olika discipliner såsom pedagogik, socialt arbete, sociologi och historia. Även hon menar att det finns förhållandevis lite forskning inom området, även om det skett en ökning på senare år. Perspektivet har förskjutits mot deltagarnas och framförallt barnens perspektiv. Forskning som tar sin utgångspunkt i ett samhällsperspektiv är emellertid inte särskilt vanligt förekommande. Klerfelt menar att forskningsintresset på 1990-talet har förflyttats från frågor om socialisation och yttre förutsättningar till den inre

[42] Haug (2003)
[43] Haug (2003:47)
[44] Lind (2001)
[45] Klerfelts (2002) forskningsöversikt inbegriper förskola, fritidshem och skola.

verksamheten. Det handlar om forskning som inriktar sig på pedagogik och lärande liksom på barns lek och estetiska verksamheter i förhållande till identitetsskapande.

Forskningen om förskolan har, enligt ovanstående författare, dominerats av forskare vilka har praktisk erfarenhet från barnomsorg eller skola och som studerat sin egen praktik. Dessa översikter visar vidare att tidigare forskning inom förskolefältet främst har fokuserat implementeringsfrågor, barns lärande, professionen samt de pedagogiska metoder som används i förskolan.[46] På senare år har emellertid barnen kommit alltmer i fokus och ett flertal undersökningar inriktas mot barns handlande, uppfattningar, lärande och samspel i förskolan.[47]

Efter denna korta genomgång av några forskningsöversikter, skall jag i det följande ta upp några studier som knyter an till denna studies forskningsintresse. Genomgången är uppdelad utifrån metodologiska utgångspunkter; intervju- och enkätstudier samt fältstudier.

Intervju- och enkätstudier

Jag väljer här att först lyfta fram några forskare som behandlat föräldrarnas och personalens föreställningar om förskolan. Med hjälp av intervjuer eller via enkäter har de efterfrågat vad föräldrar och personal anser om förskolan i olika avseenden. Sven Persson tar i sin avhandling upp föräldrarnas och personalens uppfattningar om daghem och menar att daghem ses som ett medel för att uppnå vissa syften med barnet och anses fylla en samhällelig funktion. När det gäller det förstnämnda syftet handlar det exempelvis om omsorg, socialisation och pedagogiska ambitioner. Förskolans funktion uppfattas även som ett led i arbetsmarknadspolitiken, det vill säga barnpassningen måste ordnas när föräldrarna arbetar.[48]

Ewa Ivarsson Jansson har via enkäter undersökt hur föräldrar och personal i förskolor och familjedaghem uppfattar dessa verksamheter som komplement till familjen.[49] De anställda i undersökningen uppfattar att förskolan blir vad de som personal gör den till utifrån de vanor och rutiner som byggts upp, utifrån deras tolkning av förskolans officiella uppdrag samt utifrån föräldrarnas och barnens önskemål. Ivarsson Jansson menar att föräldrarna och personalen är bärare av föreställningar om förskolans

[46] Se exempelvis Pramling (1994), Kihlström (1995), Henckel (1990) och Johansson & Pramling Samuelsson (2003).
[47] Strandell (1994), Odelfors (1996), Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson (2003), Simonsson (2004)
[48] S. Persson (1994)
[49] Ivarsson Jansson (2001)

uppgift som främjare av barns sociala utveckling och som inte konkurrerar vare sig med hemmet eller med skolan.

Ingeborg Moqvist visar i sin intervju-undersökning att förskolan anses ge detsamma som hemmet, men att barn går miste om kontakten med familjen genom att vistas inom barnomsorgsverksamheter.[50] Moqvist pekar vidare på att föräldrarna anser sig ha en relativt stor valfrihet och kontroll över barnen under småbarnsåren, till skillnad från när barnen går i skolan. Hon menar att barns vistelse på daghem och familjedaghem kräver viss motivation och bestämda val från föräldrarnas sida. Detta p.g.a. att barnomsorg, enligt Moqvist, är något som kan väljas bort till skillnad från skolan.

Christina Gars inriktar sig i en intervjustudie bl.a. på mötet mellan hem och förskola.[51] Hon har i sin undersökning ”Delad vårdnad?” behandlat föräldrars och förskollärares samverkan utifrån intervjuer om utvecklingssamtal. Gars analyserade skriftliga samtalsunderlag[52] och genomförde intervjuer med föräldrar och förskollärare för att undersöka deras erfarenheter och uppfattningar om utvecklingssamtal. Hennes studie visar att parterna har uppfattningar om att utvecklingssamtalen har det enskilda barnet i centrum, att samtalet ofta handlar om problem, om föräldrarnas respektive förskollärarnas uppgift samt om föreställningar om den institutionaliserade barndomen. Gars avhandling behandlar således talet om de utvecklingssamtal som genomförs i förskolan, men det saknas fortfarande studier med material från autentiska utvecklingssamtal i en svensk förskolekontext. Hur dessa samtal går till i praktiken har hittills inte studerats vare sig i Gars avhandling eller i någon annan svensk studie.

Fältstudier

Den forskning som liksom föreliggande arbete fokuserar mera brett på förskolan, är mer begränsad i omfång.[53] En del av denna forskning har skett via fältstudier i förskolor. Bodil Ekholm och Anna Hedin har i sin studie, ”Sitter det i väggarna”, via deltagande observationer undersökt förskolans organisation och vilka betingelser som påverkar barn och

[50] Moqvist (1997)
[51] Gars (2002)
[52] Med samtalsunderlag avses ett papper eller en blankett med punkter/frågor som skall besvaras i förväg och sedan tas upp i utvecklingssamtalet.
[53] Haug (2003). Det finns dock tidigare forskning som tangerar detta område och som t.ex. studerat samverkan mellan förskola, fritidshem eller skola, t.ex. Callander (1999), Munkhammar (2001) och Gustafsson (2003).

personal.[54] De fann två typer av förskolor där aktiviteterna betecknades som nutidsorienterade respektive framtidsorienterade, vilket fick olika konsekvenser för barnen. I den första typen av förskolor kännetecknades barnens aktiviteter i högre grad av ensamlek och konflikter, medan barnen i den andra typen av förskolor ägnade sig mer åt samarbetsinriktade aktiviteter.

En annan undersökning som inspirerat mig i mitt arbete är Billy Ehns etnologiska studie från början av 1980-talet, ”Ska vi leka tiger?”.[55] Han har studerat förskolan ur ett kulturanalytiskt perspektiv och använder förskolan som ett forskningsfält för att studera svenskhet. Han beskriver daghem som en institution för barntillsyn, men även som ”ett kulturellt system som skapar och återskapar grundläggande tanke- och värdemönster med en mer allmän giltighet.” [56] Han menar att daghemmen är en del av folkhemstanken och hävdar att barn har fått allt mindre praktisk betydelse i det moderna samhället. Ifrågasättandet av kärnfamiljernas möjlighet att ge en god uppväxtmiljö samt experters och institutioners övertagande av fostran har lett till att förskolan har blivit en, som han kallar, psykisk asyl från familjen som inte är psykiskt nära. Ehn hävdar att genom en institutionalisering av barndomen, avpersonifieras barnen, och idén om den unika barndomen försvinner in i daghemmet som produktionssystem, byråkrati och rationalism. Ehn för i sin studie ett övergripande resonemang om förskolan som en rationell verksamhet.

Genom att barn vistas i förskolan under en stor del av dagen, innebär det att barnens vardag karaktäriseras av växelspelet mellan de två arenorna hem och förskola.[57] Detta talar Dencik[58] om som ”dubbelsocialisering” (medan Gars[59] talar i termer av ”delad vårdnad”). Dencik, Bäckström & Larsson menar att genom att barn växlar mellan miljöer krävs det att de lär sig att ”läsa av” vilken sorts situation de befinner sig i och att olikheten mellan de olika socialisationsmiljöerna främjar barns förmåga till social flexibilitet.[60]

Dencik deltog även i ett komparativt forskningsprojekt, det s.k. Basun-projektet om barndom och samhällsutveckling i Norden, som påbörjades

[54] Ekholm & Hedin (1991)
[55] Ehn (1983)
[56] Ehn (1983:15)
[57] Detta är något som uppmärksammas även i andra länder. Se Furstenberg (1997).
[58] Dencik (1995, 1999) Se även Dencik (1988) och Dencik et al (1988).
[59] Gars (2002)
[60] Dencik et al (1988)

på 1980-talet.[61] Syftet med projektet var att i respektive land studera hur hemmet respektive barnomsorgsinstitutionerna påverkar varandra, hur deras relation kan karaktäriseras och hur dubbelsocialiseringen påverkar barnen. De argumenterar bl.a. för att barnets två världar, daghemmet och familjen, utgör en barndom.[62]

Med inspiration i nyare barndomssociologisk forskning har det från 1990-talet publicerats undersökningar som utgår från att barn är aktörer i sina egna liv och som fokuserar förskolan som en mötesplats för barn. Ett exempel är Harriet Strandell i Finland, som ingick i Basunprojektet, och som studerat förskolan som en mötesplats för barn utifrån vad barn gör i förskolan.[63] Hon har, genom det hon benämner en interaktionsetnografisk studie, främst observerat den sociala interaktionen mellan barnen och hur de orienterar sig och definierar sin omvärld.

Även Randi Dyblie Nilsen, som i en avhandling studerat socialiseringsprocessen i den norska ”barnehagen”, har fokuserat barnens möte med den institutionella miljön ur barnens perspektiv.[64] Hennes ambition är att visa hur barnen är aktörer i sina egna liv, bl.a. genom att studera hur de visar motstånd i ”barnehagen”.

Charlotte Tullgren, som utgår från ett Foucaultperspektiv, har i sin avhandling studerat styrning och reglering av barns (fria) lek i förskolan.[65] Hon menar att barnen är förpliktigade att använda sin frihet på ett produktivt och självreglerande sätt. Hon argumenterar för att via styrningen av barnets lek kategoriseras, normaliseras och skapas det ”normala”.

Hanne Warming Nielsen har studerat vad ett gott barnliv är utifrån barnens perspektiv genom fältstudier på danska daginstitutioner (motsvarande svensk förskola) för barn.[66] Hon visar att daginstitutionen som institutionell ram för det goda barnlivet, passar olika livsteman och vissa barn mer eller mindre bra. Hon argumenterar för att institutionernas

---

[61] I projektet ingick förrutom Dencik, som var forskningsledare, bl.a. Gunilla Dahlberg från Sverige, Harriet Strandell från Finland, Dion Sommer från Danmark, Hanne Haavind från Norge och Baldur Kristjánsson från Island. Se Kristjánsson (2001) för en översikt av projektet.

[62] Dencik et al (1988). Jfr även Erikssons (2004) studie av relationen mellan skola och föräldrar, där han via en textanalys utvecklar en typologi av principer och övergripande meningssammanhang för relationerna. Dessa benämner han partnerskap, brukarinflytande, valfrihetsprincipen och isärhållandets princip.

[63] Strandell (1994)

[64] Dyblie Nilsen (2000)

[65] Tullgren (2004)

[66] Warming Nielsen (2001)

utvecklingsorientering med ideal om ett kompetent barn, innebär att vissa barn uppmuntras medan andra istället blir mötta av kritik och korrektion.

Elisabeth Nordin-Hultman jämför i sin avhandling hur förskolor i Sverige och England organiserar tid, rum och artefakter för barnen och vilken betydelse detta har för barns identitetsskapande.[67] Hon har emellertid inte särskilt intresserat sig för hur barnen i praktiken agerar eller förhåller sig till förskolan, utan fokuserar främst den strukturella ordningen.

Ovanstående genomgång gör inte anspråk på att vara en fullständig bild över svensk eller nordisk förskoleforskning, men visar på forskning som angränsar till föreliggande arbete. Den forskning som tagits upp i detta avsnitt visar bl.a. att en del forskare främst fokuserat institutionen och det sociala ordningsskapandet, medan andra främst behandlat interaktionen mellan aktörerna, främst mellan barnen.[68]

Sammanfattningsvis kan sägas att efter Ehns etnologiskt inriktade och Dencik et als fältstudier från 1980-talet, finns det inte så mycket ny forskning som tar ett brett etnografiskt perspektiv för att belysa den svenska förskolan som institution och hur den kan förstås. Efter denna korta genomgång av tidigare forskning, skall jag nu presentera föreliggande studies problemområde och syfte.

Avhandlingens problemområde och syfte

Min slutsats är att det finns anledning att närmare utforska förskolan eftersom den är en central verksamhet i det moderna samhället, i många människors liv och att det fortfarande finns frågor som bör belysas inom detta område. Det övergripande kunskapsintresset i denna studie är att bidra till förståelsen av förskolan som institution. I denna institution möts barn, föräldrar och personal, och utgångspunkten i denna studie är att institutionen och livet på institutionen kan förstås som ett intressant socialt fenomen i det nutida svenska samhället.

Haug visar i sin forskningsöversikt att det finns ett behov av forskning med ett bredare perspektiv på förskolan än vad som hittills varit fallet.[69] Min slutsats är vidare att det finns ett behov av empirisk forskning med

---

[67] Nordin-Hultman (2004)

[68] Se Kristjánsson (2001) och Nordin-Hultman (2004) när det gäller den institutionella ordningen och Strandell (1994, 1997) och Dyblie Nielsen (2000) när det gäller den interaktionella ordningen.

[69] Haug (2003)

integrerande ansatser, där den institutionella och interaktionella ordningen sammanförs, utifrån en integrerad syn på institutionen och dess aktörer.[70] Denna studie behandlar frågor som andra forskare tagit upp men utifrån andra perspektiv, exempelvis utifrån ett historiskt perspektiv eller utifrån det Lind och Haug kallar ett pedagogiskt implementeringsperspektiv[71].

Forskare som Hultqvist och Nordin-Hultman som använt sig av Foucaults teorier för att belysa förskolebarn respektive förskolan, har exempelvis inte intresserat sig för eller empiriskt studerat interaktionen mellan aktörerna i förskolekontexten.[72] Flera forskare som använder sig av Foucaults teorier koncentrerar sig ensidigt på den styrning och de styrningsrationaliteter som de menar kommer till uttryck i olika kontexter. Dessa studier ger inte svar på hur aktörerna i förskolan, barn, personal och föräldrar, förhåller sig till denna styrning. Detta väcker frågor och medför att det finns anledning att utgå från antaganden och perspektiv där aktörernas interaktioner även tas i beaktande i studiet av institutionen.[73] Detta innebär att fokus i denna studie inriktas på hur en komplex verksamhet som förskolan kan förstås, men också på hur den faktiskt ”görs” i praktiken och där spänningen mellan aktörerna och miljöns ordnande, blir av central betydelse.[74] De aktörer som studeras är såväl barn, personal som föräldrar. De sistnämnda har inte studerats i någon större omfattning i tidigare forskning.[75]

---

[70] Haug (2003)

[71] Lind (2001), Haug (2003)

[72] Hultqvist (1990), Nordin-Hultman (2004)

[73] Begreppet styrningsrationalitet/styrningsmentalitet är en svensk benämning för Focucaults begrepp governmentality som avser statens politiska styrning via olika tekniker och hur den formar individerna. Gränserna för individers och statens styrning ses som uppluckrade (se Rose, 1995). Foucault tog själv avstånd från ett ensidigt strukturellt tänkande (se förordet i Foucault, 2004:12)

[74] Det engelska begreppet ”doing” (doing gender, doing childhood etc.) används av andra forskare som t.ex. Becker (1986) eller Thorne (1993). I denna studie kommer fortsättningsvis den svenska termen ”göra” att användas.

[75] Haug (2003)

Studiens syfte

Denna avhandling ska ses som ett bidrag till förståelsen av en av våra vanligast förekommande institutioner för de yngsta barnen i vårt samhälle, förskolan. Studiens syfte är att undersöka hur aktörerna via sociala praktiker i några förskolor skapar institutionen samt formulerar och realiserar barndom. De frågor som ställs och som utvecklas i de kommande kapitlen är:

- Vad karaktäriserar förskolan som institution och hur skapas och upprätthålls den genom barnens, föräldrarnas och personalens handlande i verksamhetens praktiker?
- Vilka föreställningar om förskolan och barnen i förskolan uttrycker aktörerna i olika sammanhang?

Genom att använda ett etnografiskt insamlat material, och med ett perspektiv som utgår ifrån att både studera ”görandet” och ”talet om”, finns möjlighet att belysa hur förskolan ”görs” som en helhet via olika praktiker. På detta sätt kan flera aspekter belysas. Det är således institutionen samt aktörernas interaktioner och föreställningar i relation till förskolan som ska undersökas. Studien har genomförts via fältstudier i två förskolor.[76] Jag gör naturligtvis inte anspråk på att ge någon total bild av förskolan, men utifrån ett brett och rikt etnografiskt insamlat material har jag valt att analysera några centrala aspekter i de studerade förskolorna. Det som blir intressant i denna studie är aktörerna – barn, föräldrar och personal – och hur de förhåller sig till varandra och till institutionen. Genom olika exempel lyfter jag fram vad jag funnit vara framträdande sociala praktiker som karaktäriserar de studerade förskolorna i linje med undersökningens syfte. Valen av analysenheter utgår från vad som kännetecknar förskolorna med dess innehåll och organisering i tid och rum, möten och förhandlingar mellan aktörerna samt aktörernas föreställningar om förskolan och barnen i förskolan.

Undersökningen knyter i vid bemärkelse an till studier som utgår från integrativa teorier om aktör och struktur, men också till studier av välfärdsstatens institutionella verksamheter. Det som gör denna studie särskilt angelägen, är att förskolan inte har studerats i någon större utsträckning utifrån frågor som kopplar samman aktörernas handlande med de institutionella ramarna samt att barns vistelse i förskolan idag berör så många barn och familjer.

---

[76] Se kapitel 3 för en genomgång av studiens genomförande.

Avhandlingens disposition

Avhandlingen som helhet består av nio kapitel. I *kapitel ett* har en bakgrund till undersökningens problemområden och tidigare forskning tecknats. Kapitlet avslutas med att avhandlingens syfte presenteras. I *kapitel två* görs en genomgång av arbetets teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp. *Kapitel tre* tar upp val av metod och material samt genomförandet av undersökningen.

Därefter följer fem empiriska kapitel som analyserar praktiker och spänningsfält som skapar förskolan som institution. *Kapitel fyra* ägnas åt en etnografisk beskrivning av förskolorna som en institution att leva sin vardag i och de aktiviteter, scheman och rutiner som karaktäriserar och skapar förskolan som institution. Detta första empiriska kapitel utgör en bred kontextualisering av förskolan. Det är även tänkt att utgöra en utgångspunkt och bakgrund till de följande empiriska kapitlen.

Kapitel fem tar upp tidens och rummets pedagogik där mötet mellan barn, föräldrar och institution behandlas utifrån begreppen tid och rum. I *kapitel sex* analyseras mötet mellan förskolans representanter och föräldrar i den specifika avgränsade förhandlingsarena som utgörs av förskolans utvecklingssamtal.

De två följande kapitlen, *kapitel sju* och *kapitel åtta*, belyser hur förskolan skapas genom att studera vilka innebörder aktörerna tillskriver barn i förskolan respektive förskolan som institution. Det handlar om de föreställningar som aktörerna uttalar i olika sammanhang.

I det avslutande *kapitel nio* diskuteras undersökningens resultat relaterat till teori och tidigare forskning.

KAPITEL 2

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER OCH CENTRALA BEGREPP

Inledning

En institution som förskolan är liksom andra varaktiga offentliga verksamheter i samhället, skapade via människors handlande och utgör även ett sammanhang för deras agerande.[77] I denna studie står förskolan i fokus och denna kan studeras och förstås utifrån olika teoretiska utgångspunkter. Syftet med detta kapitel är att presentera undersökningens teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp.

Studiens övergripande perspektiv är interaktionistiskt och socialkonstruktionistiskt. Utifrån ett sådant perspektiv ses världen och kunskapen om världen som socialt konstruerad. Denna konstruktion försiggår i processer människor emellan och i förhållande till olika delar av samhället.[78] De teoretiska begrepp som används i analyserna hämtas främst från forskare som studerar olika aspekter av samspel mellan aktör och institution.

Herbert Blumer pläderar för att använda sig av ”sensitivizing concepts” som riktar uppmärksamheten mot olika delar av ett empiriskt material.[79] De begrepp som används i det analytiska och tolkande arbetet i föreliggande studie, har valts under forskningsprocessens gång och i dialog med det empiriska materialet.

Att studera en institution och dess aktörer handlar i detta arbete om att studera sociala praktiker, men även de föreställningar som kommer till uttryck i olika sammanhang. De teoretiska begrepp som framhålls som centrala, har valts och använts på ett pragmatiskt sätt, eller för att hänvisa till Foucault, har använts som verktyg i en verktygslåda.[80] De begrepp som särskilt lyfts fram som betydelsefulla för denna studie är; aktör, struktur, institution, social praktik, social ordning, makt och normalitet.

[77] Jfr Säljö (2000 a)
[78] Berger & Luckman (1998)
[79] Blumer (1969)
[80] Foucault (2002:10)

I de följande empiriska kapitlen kommer, i linje med detta pragmatiska förhållningssätt, ytterligare relevant teori och tidigare forskning att presenteras och vävas samman med framställningen för att belysa och fördjupa analyserna i respektive kapitel.

Att studera en institution och dess aktörer

Det finns olika sätt att karaktärisera och förstå institutioner. Ett sätt att beskriva institutioner är att de kännetecknas av att de är organiserade för en viss grupp människor och att de i olika grad är organiserade kring regler och rutiner. Vidare utgör de en mer eller mindre sluten verksamhet samt är uppbyggda kring vissa pre-definierade aktiviteter och scheman som människor kan påverka i olika grad. I många typer av offentliga institutioner, som exempelvis skolan, är vardagen inrutad och där människor ska göra samma saker samtidigt, ibland utan hänsyn till enskilda individers olika behov.

En klassisk studie när det gäller institutioner är Erwing Goffmans ”Asylums” [81]. Goffmans teorier inriktas främst på mänskliga interaktioner ansikte mot ansikte. Han brukar ibland kritiseras för att inte ta tillräcklig hänsyn till en vidare kontext, men i ”Asylums” problematiserar han en viss institution som implicerar vissa förhållanden som har med kontexten och typen av institution att göra. I detta arbete belyser Goffman en närmast extrem typ av institutioner, nämligen de han kallar för totala, d.v.s. avgränsade platser som fängelser eller mentalsjukhus, där individernas friutrymme är starkt kringskuret. Goffman hävdar att även andra vanligt förekommande samhälleliga institutioner, såsom skolor och sjukhus, på ett generellt plan kännetecknas av gemensamma drag och likheter med den totala institutionen. Förskola och skola kan knappast kallas totala institutioner, men genom att använda Goffmans tänkande och begrepp vill jag tydliggöra drag i dessa institutioner som annars kan vara svåra att se.[82]

Goffmans analyser syftar till att påvisa hur vissa djupliggande normer och regler strukturerar vardagen i totala institutioner, hur de producerar konforma beteenden men också skapar det avvikande. Han lyfter fram hur individers integritet är kringskuren, bl.a. genom att den avskärmar individerna från omgivningen och fråntar dem möjligheter till avskildhet i rummet utan möjlighet att undkomma andras kontroll eller insyn.

[81] Goffman (1973)

[82] Se även Närvänen (2003) som gör en jämförelse mellan skolan och det Goffman (1973) kallar totala institutioner.

Aktiviteter och rörelser i rummet begränsas till vissa platser och tider och personliga ägodelar såsom egna kläder tas ifrån människor och ersätts med det institutionellas. Men Goffman pekar även på en annan sida, nämligen aktörsperspektivet. Även inom den totala institutionen skapar människor innebörder och strategier för att bekämpa snäva institutionella ramar. Goffman visar att människor under de mest extrema förhållanden – i hårt reglerade fängelser och mentalsjukhus – kan göra motstånd i det fördolda. Genom att använda institutionens egna normsystem och sociala ordningar som resurs, kan individerna/de intagna utveckla strategier och dolda ordningar och på så sätt behålla ett mått av självrespekt och initiativ. Detta sker delvis med personalens informella samtycke.[83]

Goffmans tankar kan ses som föregångare till integrativa perspektiv, vilka kommer att tas upp i nästa avsnitt. I föreliggande studie är utgångspunkten att förskolan som institution skapas i spänningsfältet mellan aktörer och olika mer eller mindre föränderliga begränsningar i form av institutionella och materiella förutsättningar, traditioner och synsätt. I denna studie får även synen på barn i de studerade förskolorna en framträdande plats, eftersom ett grundläggande antagande är att olika synsätt på barn också har betydelse för ”görandet” av dessa institutioner.

Institutioner och interaktion mellan aktör och struktur

Jag har i det föregående behandlat och benämnt förskolan som en institution jämte andra institutioner i välfärdsstaten. Begreppet *institution* kan i förstone synas som ett vardagligt och okomplicerat begrepp. Det kan dock användas på olika sätt, vardagligt respektive analytiskt, varför det är på sin plats att klargöra hur det kommer att användas i den kommande texten. Termen institution kommer från latinet och betyder inrättning eller anordning som är organiserad för att uppfylla en viss uppgift.[84] Termen betyder vidare uppfostran, undervisning och utbildning, och begreppet är centralt inom framförallt sociologin men används också flitigt inom andra discipliner. Utifrån denna studies övergripande perspektiv antas att institutioner och det institutionella med dess rutiner och regler, skapas av människor och ger våra handlingar mening.[85] Brante säger att ”Ur ett

[83] Det kan exempelvis gälla att skapa egen tid och rum. Detta talar Goffman (1973) om i termer av sekundär anpassning.
[84] Brante (www.ne.se, 2004)
[85] Giddens (1984)

djupare perspektiv är de också centrala för vår världsbild och förmåga att orientera oss; institutioner förmedlar innebörd åt vår omgivning.” [86] Vilken innebörd en institution får, härrör enligt Brante från de föreställningar, traditioner och sedvänjor som omger dem. Institutioner kan således vara fysiska och formellt inrättade verksamheter som exempelvis skola och förskola, men inbegriper även återkommande handlande i form av riter och ritualer.

I samhällsvetenskaplig och framförallt sociologisk forskning förekommer två olika grundperspektiv på institutioner, ett *strukturellt inriktat* och *ett aktörsinriktat perspektiv*, vilka innebär olika förståelser, exempelvis av institutioner.[87] Studier som tar sin utgångspunkt i strukturella perspektiv inriktar sig på de normer, värderingar och handlingsmönster som är relativt beständiga och som påverkar människors sätt att tänka och handla i vissa riktningar. Studier som däremot utgår från ett aktörsperspektiv och inriktas på institutioner som processer, lyfter fram aktörernas betydelse för att skapa och återskapa institutionen.

Det finns vidare olika sätt att arbeta utifrån ett aktörsperspektiv där t.ex. etnometodologiskt inriktade forskare företrädesvis intresserar sig för den avgränsade situerade interaktionen, och i ringa grad intresserar sig för faktorer utanför den kommunikativa situationen.[88] Sociokulturellt inriktade forskare, som exempelvis Hugh Mehan och Aaron Cicourel, använder sig av ett vidare kontextbegrepp som inbegriper såväl människors agerande här och nu som den institutionella kontexten.[89] Mehan uttrycker det i termer av att vardagspraktiker uppvisar och generar det vi uppfattar som och agerar mot som sociala strukturer. Utifrån en sådan ståndpunkt är det av avgörande betydelse att inkludera den sociala kontexten, t.ex. platser, föremål och aktiviteter i studier av interaktion.

I denna studie är jag intresserad av hur aktörerna använder och handlar i praktiken, det som i engelskan benämns ”agency”. Agency är ett relationellt begrepp som kopplas till en kontext. Institutionen i sig ”gör ingenting” utan utgör det kollektiva sammanhanget för det sociala samspelet, där traditioner och andra sociala betingelser i tid och rum är av

[86] Brante (www.ne.se, 2004)
[87] Layder (1994)
[88] Här avses forskare som hör till den etnometodologiska traditionen där analysen av samtalet står i fokus och där kontexten är begränsad till samtalet.
[89] Cicourel (1987), Mehan (1993)

betydelse.[90] En sådan forskningsansats integrerar både strukturella och aktörsinriktade ansatser och bildar *integrerande perspektiv och teorier.* [91]

Det jag vill ta fasta på i det integrativa perspektivet, är grundtanken att social interaktion har såväl ordnande som dynamiska aspekter, och att det sker ständiga förhandlingar och omförhandlingar i vardagen. I mötet med andra skapar och återskapar människor sina relationer och sin föreställningsvärld. Anthony Giddens, som är en företrädare för detta perspektiv, uttrycker att man måste förstå aktörernas handlande i relation till det han kallar strukturella drag och begränsningar.[92] Dessa utgör kontextuella ramverk som är föränderliga och som möjliggör respektive begränsar aktörernas handlingsutrymme. Det kan handla om traditioner, organisering av aktiviteter i tid och rum och andra institutionaliserade kännetecken som existerar över tid. Utifrån det integrativa perspektivet görs således antagandet att livet i olika institutionella praktiker, exempelvis förskola och skola, inte är något som är givet på förhand utan blir till genom social interaktion. Enligt ett sådant resonemang är det således av betydelse att studera lokala praktiker i tid och rum.

Giddens har särskilt lyft fram och poängterat kopplingen mellan institutionella former (som kan vara mer eller mindre sedimenterade) och ett aktivt och reflexivt subjekt. Människor skapar innebörder i vardagen genom att använda sig av strukturerande regler och resurser för att hantera idéer, verklighetsbeskrivningar, principer och kategoriseringar, det Giddens kallar ”social practices”.[93] Han framhåller att strukturerna inte existerar utanför agerandet, men att de kan bli till vanor och resurser som tas för givna. Roger Säljö använder begreppet *sociala praktiker*, d.v.s. interaktioner i ett sammanhang med dess materiella villkor, där föreställningar samt institutionaliserade regler och rutiner skapas. Handlingar och interaktioner är situerade i sociala praktiker samtidigt som dessa förändras genom interaktion.[94] De sociala praktikerna bärs upp av kunskaper, regler och normer som skapas och används i interaktionen i kontexter och som hjälper oss att strukturera vårt handlande. Institutionen bidrar till att ange vad som anses som normalt handlingsmönster och begränsar på så sätt

---

[90] Detta övergripande resonemang förs bl.a. av Giddens (1984) och Säljö (2000 a) även om deras respektive kunskapsintresse är olika. Se även Dahlberg et al (2002) utifrån exemplet förskola.

[91] Layder (1994) Se exempelvis Persson Thunqvist (2003) som använt ett sådant perspektiv i sin studie av ungdomar i förhållande till en institutionell verksamhet.

[92] Giddens (1984, 2001)

[93] Giddens (1984:17)

[94] Säljö (2000 a, 2000 b)

alternativt handlande i olika situationer. Sociala praktiker är under ständig omvandling. De ingår i större sammanhang i tid och rum, men också i givna situationer här och nu. Handlandet och praktikerna konstituerar enligt ett integrativt perspektiv således varandra.[95]

Gemensamt för studier som tar avstamp i integrativa perspektiv, är att intresset koncentreras på aktörernas aktiva handlande och sociala interaktion i konkreta vardagliga situationer. Människan som socialt subjekt sätts i förgrunden och perspektivet innebär en strävan att överskrida dualismen mellan individ och samhälle. Detta möjliggör ett synliggörande av komplexiteten i socialt relationsarbete. Användningen av detta perspektiv implicerar således studier på lokal nivå, t.ex. av vardagslivet på olika typer av institutioner.

I detta arbete är det sociala livet i förskolan av särskilt intresse. Det handlar således om ett samspel som binder samman struktur och aktör. Institutionens rutiniserade och reproducerade praktiker har strukturerande egenskaper och kan ses som en strukturerande nivå mellan individ och samhälle, aktör och struktur. Norman Fairclough ser institutioner som

> a ´pivot´ between the highest level of structuring, that of the ´social formation´, and the most concrete level, that of the particular social event or action. /.../ institution is an intermediate level of social structuring, which faces Janus-like ´upwards´ to the social formation, and ´downwards´ to social actions.[96]

Betoningen i föreliggande studie ligger på hur människor aktivt bidrar till att skapa och återskapa vardagliga praktiker. Genom människors koordinerade handlingar skapas regelbundenheter och sociala och kulturella mönster. I detta sammanhang är det vidare viktigt att påpeka att de lokala praktikerna är kopplade till andra kontexter som har betydelse för handlandet. Förskolan som institution är exempelvis sammanlänkad med skola, arbetsliv och utbildningar för de professionella som ska arbeta i förskolan.

I studier av institutionella verksamheter kan det vidare vara fruktbart att närmare studera de rutiner, regler och de för-givet-taganden som enligt Giddens är det kitt som håller samman vardagslivet. Mycket av det vardagliga livet består av återkommande rutiner och beteenden som vi inte reflekterar över och som bildar en kontinuitet i de sociala interaktionerna. Denna ofta oreflekterade kunskap bidrar till att strukturera interaktion

---

[95] Giddens (1984, 2001), Säljö (2000 a), Brante (www.ne.se 2004)
[96] Fairclough (1995:37)

mellan människor utan att regler eller rutiner behöver diskuteras eller förhandlas, men som ändå ligger till grund för interaktioner.[97] I vissa situationer är det dock nödvändigt att reflektera över varför man handlar på ett visst sätt. Det är när rutinerna bryts som vi vanligtvis tvingas till reflektion över och till att medvetet styra vårt handlande. I dessa situationer har vi en förmåga och möjlighet att välja att handla på ett annat sätt. Människor intar olika möjliga sociala positioner som både begränsar och möjliggör sociala handlingar, d.v.s. skapar ramarna.

Individernas handlingsutrymme i institutionella verksamheter kan i praktiken variera mellan olika kontexter. Giddens pekar på att människors olika förmåga att i situationen handla annorlunda och påverka sociala skeenden inbegriper en maktfaktor. En del praktiker är mer institutionaliserade än andra och där finns inte så stort utrymme för förändring. Giddens har i detta sammanhang kritiserats för att vara alltför konsensusinriktad och för att ha underskattat svårigheten för enskilda individer att skapa förändring. Han har även kritiserats för att han inte överskrider dualiteten aktör och struktur.[98] Jag ämnar dock att i denna studie använda mig av ett integrativt perspektiv för att lyfta fram aktörerna i förhållande till kontexten i det empiriska materialet.[99]

Att skapa innebörder

En grundläggande och mycket central verksamhet som förekommer i institutionella sammanhang består av samtal. Det innehåll som skapas i samtalen och de utsagor som görs och som är möjliga att göra, är resultatet av ett samspel mellan aktörerna och kontexten.[100] I föreliggande undersökning blir frågor om vilka benämningar och diskurser som aktörerna använder intressanta som ett sätt att fånga innebörder.[101] Att exempelvis

---

[97] Giddens hävdar att ”Structure has no existence independent of the knowledge that agents have about what they do in their day-to-day activity. Human agents always know what they are doing on the level of discursive consciousness under some descriptions.” (1984:26).

[98] Layder (1994, 1997), Mayall (1994, 2002)

[99] För att fördjupa analysen i detta sammanhang, krävs emellertid ytterligare begrepp och då blir även Michel Foucaults tänkande av betydelse, vilket ska introduceras längre fram i detta kapitel.

[100] Becker (1986), Säljö (2000 a)

[101] Med diskurs avses i denna studie vad som i en viss kontext vid en viss tid anses vara sanning, som avgränsar vad som är möjligt att tänka och handla. Se exempelvis Dahlberg & Lenz Taguchi (1994), Canella (1997) eller Dahlberg et al (2002) som framförallt problematiserat utvecklingspsykologiska diskurser om barn och dess betydelse.

tala om barn eller förskola på ett visst sätt eller i vissa termer säger något om vilken innebörd aktörerna tillskriver desamma.

Det är inte, som tidigare påpekats, bara handlandet och kommunikationen som sådan, som har betydelse för skapandet av institutionen. För att få kunskaper om vilken innebörd aktörerna tillskriver sig själva, varandra och institutionen, krävs studier av de vardagsföreställningar som aktörerna ger uttryck för i samtal och intervjuer. Med föreställningar avses i denna studie de representationer av verkligheten som utvecklas till en form av vardagskunskap och bildar en kollektiv föreställning, common sense.[102] Common sense-vetande är till stor del normativt uppbyggt och visar vilka värderingar och synsätt som föredras. Billig menar att även om representationerna är delade, behöver det inte betyda att det råder konsensus om ett fenomen.[103] Det kan snarare vara så att människor känner till och känner igen föreställningar som råder i ett samhälle, men att motsatser, kollisioner och dilemman uppkommer där val måste göras.

En annan aspekt som har betydelse för görandet och livet på en institution, är hur verksamheten ordnas praktiskt och materiellt samt hur dagliga möten och innebörder skapas i relation till ett vidare samhälleligt sammanhang (förordningar, måldokument, politik, media, ekonomi). Det sistnämnda, d.v.s. relationen till politik etc., är dock inget som ska studeras i detta arbete.

Socialt ordningsskapande i ett institutionellt sammanhang

Vid en första kontakt med en institution möter vi en socialt definierad verksamhet med regler, rutiner och andra typer av sociala ordningar som vi har att förhålla oss till. Det sammanhang som en aktivitet äger rum i, är av betydelse för hur det sociala handlandet kan beskrivas och förstås. Detta innebär att förståelsen av begreppet *kontext* blir betydelsefull i denna studie. Kontext är ett mångfacetterat begrepp och det råder olika uppfattningar om vad som utgör kontext. Ett sätt att definiera kontext är att beteckna det som något som föregår handlande. Ett annat sätt är att definiera kontext som ett resultat av samhandling, d.v.s. hur något ”görs” i interaktion.[104]

---

[102] Moscovici (1984), Chaib & Orfali (1995)
[103] Billig (1988)
[104] Becker (1986), Säljö (1999)

En del forskare har en mycket snäv definition av kontext, t.ex. vissa konversationsanalytiker som endast studerar samspelet i enskilda samtalssekvenser. Andra forskare som Fairclough eller Cicourel, argumenterar som tidigare tagits upp, för ett vidgat kontextbegrepp och menar att även sådant som finns utanför den omedelbara interaktionen är relevant för förståelsen av en situation. Det kan t.ex. gälla kunskaper, intentionalitet, det fysiska rummet och roller.[105] Kontexten kan således definieras brett där en mängd olika faktorer anses relevanta i sammanhanget. Jag använder i denna studie kontextbegreppet i den vidare meningen, och ser den omgivande kontexten i samspel med och utgörande en del av agerandet i situationen. Detta kan relateras till min utgångspunkt att aktör och struktur konstitueras ömsesidigt. Det innebär att jag tar avstamp i ett synsätt som implicerar att kontexten inte på något ensidigt sätt påverkar oss, eftersom våra handlingar samtidigt skapar och återskapar kontexten.

Social ordning blir ett annat centralt begrepp för förståelsen av ett institutionellt sammanhang som förskolan. Ett sätt att studera social ordning i en kontext är att undersöka förutsättningar för förutbestämbarhet och regelstyrning, d.v.s. ett strukturellt tänkande. Ett annat sätt att undersöka social ordning är att studera möten ansikte mot ansikte i ett visst sammanhang, och där språket tillskrivs stor betydelse.[106] I linje med tidigare resonemang utgår jag från ett dynamiskt och integrerande perspektiv även i användningen av begreppet social ordning. Det handlar om hur aktörerna handlar i förhållande till institutionen och samtidigt skapar förutsättningar för handlandet. Ordningen skapas kollektivt i interaktionen mellan människor i de vardagliga sammanhang där de befinner sig. Människor skapar den sociala ordningen samtidigt som de är föremål för denna ordning, ofta utan att de reflekterar över detta. Med social ordning avses i denna studie såväl explicita som implicita regler och normer utifrån kollektivt producerade föreställningar som anger hur vi bör och kan handla och hur vi kan uppfatta verkligheten i ett visst sammanhang. Social ordning är ett resultat av tidigare mänsklig aktivitet, som skapas, förhandlas och fortsätter att upprätthållas genom mänsklig aktivitet.

I detta sammanhang vill jag även introducera begreppet *institutionell ordning*.[107] Med detta begrepp avses interaktionellt förvärvade erfarenheter som skapats via lokalt producerade ordningar inom ramarna för en bestämd institution, utan att dessa institutionella ramar ensidigt styr eller

[105] Cicourel (1987), Fairclough (1992)
[106] Goffman (1983), Giddens (1984), Berger & Luckmann (1998), Aspelin (2003)
[107] Giddens (1984)

skapar ordningen. De hjälper oss att veta hur vi ska resonera eller agera i ett givet sammanhang, utan att vi aktivt behöver reflektera eller ta ställning vid varje ny situation. Exempel på sådana situationer är vårt uppträdande som elev i ett klassrum, som patient på en läkarmottagning eller hemma vid middagsbordet.[108]

Öppna och dolda ordningar

Sociala ordningar är som tidigare nämnts inte alltid något som vi reflekterar över. De uttrycks genom såväl öppna som dolda regler och rutiner, verkar integrerande och ger oss en upplevelse av kontinuitet i vardagen. De bidrar till en grundläggande känsla av att kunna bemästra verkligheten. Via dessa ordningar görs indelningar och bedömningar som kan ske mer eller mindre omedvetet. Per-Johan Ödman och Mats Hayen menar att vårt bemötande av andra människor är både något medvetet och något omedvetet. De talar om en genomsyrande *immanent pedagogik* även i situationer som inte direkt handlar om undervisning. Den immanenta pedagogiken är

> .../ inneboende även i sådana situationer som ytligt sett inte företer några uppfostrande moment. Verkningskraften hos en sådan inneboende eller immanent pedagogik kan knappast överskattas. Dess effektivitet förklaras av att den är införlivad med människors vardagsliv. Påverkan är mer eller mindre osynlig, ett naturligt inslag i situationen, ett sätt att vara hos motparten eller ett faktum i omvärlden. Det gör det svårt att värja sig mot den, i själva verket svårare än att motstå den uttryckliga och synliga pedagogik som utövas i samband med medvetet insatt undervisning och uppfostran. Den som utövar pedagogiken är dessutom ofta själva omedveten om grunderna för sitt pedagogiska handlande.[109]

Den immanenta pedagogiken är således inneboende i sådana situationer som vi betraktar som naturliga i ett visst sammanhang. Dess effektivitet är införlivad i vårt vardagsliv och är en påverkan som mer sällan möter på motstånd till skillnad mot en synlig pedagogik. Det är först vid överträdelser och när den immanenta pedagogiken stöter på hinder som den blir synlig.

Andra forskare har problematiserat det sociala ordningsskapandet i förhållande till bl.a. förskola och skola, med hjälp av liknande metaforer.

---

[108] Kristjánsson (2001:156) menar att vi handlar utifrån det han med en metafor benämner ”halv-automatiskt läge” i vissa situationer.

[109] Ödman & Hayen (2004:418) som studerat barnhusbarnens situation på 1700-talet i Stora Barnhuset i Stockholm. Se även Ödman (1995, s. ix).

Basil Bernstein har diskuterat det han benämner *synlig* respektive *osynlig pedagogik*, som han menar kännetecknar en del av den dominerande förskolepedagogiken på slutet av 1970-talet.[110] Karaktäristiskt för den osynliga pedagogiken i förskolesammanhang, är att barnen tycks ha frihet att agera och välja att strukturera sin tillvaro, men att normen och idealet är att personalen ordnar den kontext och de institutionella ramar som barnet har att agera inom. Kontrollen av barnet är underförstådd och blir på så sätt en osynlig pedagogik.

Philip Jackson och Donald Broady för ett liknande resonemang, men i relation till skolan. De använder begreppet dold läroplan för att belysa skillnaden mellan den officiella läroplanen och hur vardagslivet tar sig uttryck i praktiken.[111] Den dolda läroplanen ställer krav som står i motsatsförhållande till lärarens avsikter. En lärare kan exempelvis ha för avsikt att ”lära ut” sitt ämne, men är inte medveten om vad eleverna lär sig därutöver, t.ex. att de måste bete sig på ett visst sätt för att få uppmärksamhet eller att skolmisslyckanden endast beror på dem själva.

I föreliggande arbete görs både det immanenta osynliga och det synliga ordningsskapandet till föremål för analyser. Fokus inriktas på hur det ordnas för barn i förskolan och hur aktörerna explicit och implicit skapar, återskapar och förhandlar rutiner och regler. Outtalade regler och rutiner skapas och upprätthålls genom praktiskt handlande och får oss också att handla på det sätt som anses som passande, det jag vill kalla en *vardagslivets dolda agenda*. Det är i samspelet med andra i en given kontext som det sker en reglering och förhandling av våra relationer samt våra bilder av oss själva, varandra och de sammanhang vi ingår i.

I en verksamhet som förskolan förhandlas och regleras sociala relationer, bilder av barn och föräldrar etc. i de olika praktikerna. Dessa förhandlingar kan förstås som maktrelationer, varför begreppet makt behöver belysas närmare.

Makt som relationer

Maktbegreppet är mångfacetterat och kan definieras på olika sätt. Giddens menar att makt är en central del i interaktionen mellan aktör och struktur och att makt utgör en förutsättning för att skapa förändring. Makt kan

---

[110] Bernstein (1983). Bernstein har i första hand studerat den engelska skolan och knyter den dolda pedagogiken till klass. Denna referens är en bearbetning tillsammans med Ulf P. Lundgren och där studien knyter an till den svenska förskolan.

[111] Jackson (1968), Broady (1981)

å ena sidan hindra frihet, men å andra sidan behövs makt för att uppnå frihet. Foucault har mer ingående teoretiserat maktbegreppet och fokuserar institutionaliserade kategoriseringar och konstruktioner istället för individuella egenskaper. Jag har därför valt att ta fasta på Foucaults perspektiv på makt som relationer. D.v.s. att makt omger och sprids genom människor som på samma gång blir föremål för och utövar den i relationen till andra. Makt är således inte något som obetingat innehas av någon utan maktutövning tar sig uttryck i handling och sätter upp gränser och regler för vad som kan ske i ett sammanhang. Foucaults intresse är inte att peka ut vem som har makten eller varför, utan vilka maktrelationer som är verksamma i tal och handling.[112] Makten är produktiv och skapar på detta sätt både möjligheter och begränsningar utan att människor är medvetna om det. Den utövas genom vardaglig handling och språkbruk, i ett växelspel av styrkeförhållanden som även implicerar motstånd och motmakt. Enligt Foucaults förståelse av makt i vardagen, skapas subjektiva strategier och tekniker som aktörerna använder för att upprätthålla, men också för att förändra maktförhållanden. Han skriver

> att där makt finns, finns motstånd och att likväl eller kanske just därför, motståndet aldrig står i utanförställning i förhållande till makten /.../ finns det många motstånd av olika slag: möjliga, nödvändiga, osannolika, spontana, vilda, isolerade, samordnande, smygande, våldsamma, oförsonliga, kompromissvilliga, egennyttiga eller beredda till offer; definitionsmässigt kan de bara existera inom maktrelationernas strategiska fält.[113]

Foucault menar att maktrelationer upprätthålls och förändras genom vardagens rutiner och är resultat av en ständig kamp där människor använder sig av olika strategier, det han benämner mikromakt. Foucault kopplar mikromakten till normalisering och formandet av läraktiga individer som är möjliga att reglera, forma, ordna och kontrollera.[114] Han använder sig av samhällets institutioner som fängelser och skolor som exempel på hur maktutövande organiseras.[115]

---

[112] Foucault inriktar sig i stället på frågor som ”*Hur möjliggör dessa maktrelationer dessa former av tal, och omvänt: hur kan sådana former av tal vara till stöd för dessa maktrelationer*.” (2004:107) Detta kan exempelvis tillämpas på hur vi betraktar vuxna respektive barn.

[113] Foucault (2004:105-106)

[114] Foucault (2004)

[115] Foucault (1998). Se även Walkerdine (1995) som använder sig av Foucaults teorier i relation till ett skolsammanhang.

Foucault uttrycker i ett sammanhang att ”själen är kroppens fängelse” och menar att vi är fångar i våra föreställningar och bedömningar av andra människor.[116] Det kan exempelvis gälla bedömningar som görs i ett institutionellt sammanhang (såsom skola och förskola). Diskurser av vetande som cirkulerar inom en institution blir dominerande genom konkreta praktiker där tidsrytm och förutbestämda aktiviteter fungerar disciplinerande. Det innebär att makt måste upprätthållas av aktörer, men inte nödvändigtvis alltid av samma individer.

Genom institutionen legitimeras och upprätthålls vetandet och de sanningar som tas för givna, t.ex. utvecklingspsykologiska teorier i relation till institutioner för barn.[117] Detta präglar tankesätt om vad som är normalt eller avvikande t.ex. när det gäller barn. De fungerar, med Foucaults terminologi, som diskursiva praktiker. Diskurser utgörs enligt Foucault inte bara av språkliga handlingar utan även av annat handlande och andra praktiker i olika sammanhang.[118] Då dominerande synsätt inte ifrågasätts, utövar de makt genom att de skapar och opererar inom ramen för denna diskurs, d.v.s. diskursen anger vad som kan sägas och tänkas om ett fenomen. Diskurserna utövar således kontroll över sig själva genom att principer för klassifikation och organisation, som bl.a. syftar till att diskurserna inte skall uppfattas som godtyckliga, upprätthålls. I detta perspektiv fungerar institutionen som en arena för att förhandla och distribuera makt baserat på det som tas för givet om de som befinner sig där; översatt till ett förskolesammanhang; barn, personal och föräldrar. Genom att föreställningar om hur barn är och bör vara, exempelvis bygger på ett utvecklingspsykologiskt tänkande, upprepas och kommenteras denna bild och förstärks på så sätt ytterligare. Foucault uttrycker det som att diskurser anger de konstruktioner ”vars regler det gäller att ha reda på och berättigande det gäller att kontrollera”.[119] Vilka dessa regler är i ett förskolesammanhang, är av intresse i denna studie. Föreställningar om exempelvis barn skapas, utifrån ett sådant synsätt, via diskursiva praktiker.[120]

---

[116] Foucault (1998:40)

[117] Canella (1997), Dahlberg et al (2002)

[118] Foucault talar om diskursiv praktik som ”en mängd av anonyma, historiska regler, alltid definierade i tid och rum, som under en bestämd epok och för en given social, ekonomisk, geografisk eller språklig krets har definierat de villkor under vilka utsägelsefunktionen utövas.” (Foucault, 2002:145).

[119] Foucault (2002:40)

[120] Hultqvist (1990) bygger på sådana resonemang i sin historiska studie av hur ett förskolebarn konstrueras. Se även Dahlberg & Lenz Taguchi (1994) och Popkewitz (2003).

”Den övervakande blicken”

I olika typer av institutionella verksamheter använder experter såsom vård- eller skolpersonal, olika procedurer, instrument och tekniker för att organisera, forma, kontrollera, övervaka och normalisera. I detta sammanhang lägger Foucault stor vikt vid aspekterna tid och rum. Genom rumslig avskiljning eller sammanbindning kan den disciplinära makten utövas i de institutioner som han använder som exempel, fängelser och skolor. Genom att ordna lokaler där närvaro och aktiviteter kan kontrolleras, finns möjligheter att övervaka flera individer och på så sätt få kunskaper om desamma. Foucault anser att för att upprätthålla ordning och disciplin så krävs ”ett arrangemang där själva blicken verkar betvingande.”[121] Den övervakande blicken kan även sträcka sig till oss själva via indirekta påverkansformer, en form av självexamination och självkontroll, som bidrar till att individerna blir självreglerande. Denna mekanism som Foucault benämner disciplinär maktutövning, är oftast inte synlig, men verkar normaliserande genom att den formar och kategoriserar människor efter vissa normer och måttstockar. Det är denna osynliga maktutövning som, enligt Foucault, är den mest verkningsfulla.[122]

Foucault har blivit kritiserad, bl.a. av Giddens, för att inte vara tillräckligt handlingsinriktad och för att vara alltför inriktad på disciplinering istället för på maktens produktiva sida. Denna kritik menar jag framförallt kan riktas mot hans efterföljare och uttolkare. Foucaultinspirerade studier utgår ofta från ett top-down-perspektiv genom att sociala realiteter ensidigt lyfts fram som inbäddade i generella diskurser inom vars ramar människor agerar. Visserligen har Foucault inte studerat konkret handlande, men han har diskuterat dess konsekvenser varför några av hans begrepp kan motiveras som viktiga för denna studie. Hans teori om makt som relationell, inrymmer exempelvis resonemang om hur makt förhandlas, vilket ger möjligheter att analysera dynamiska relationer mellan människor. Det innebär att det som t.ex. uppfattas som avvikande eller normalt, kan tolkas som ett resultat av praktiker för klassificering eller differentiering.

Mitt studium av det institutionella ordningsskapandet görs utifrån samspelet mellan aktörer och de sammanhang de befinner sig i. Det som också kommer att studeras är i vilka former som motståndet mot regler och

---

[121] Foucault (1998:200)

[122] Se även Dahlberg et al (2002) som för ett resonemang om förskolan utifrån Foucaults teorier om makt. Jfr Ödmans (1995) och Ödmans & Hayens (2004) begrepp immanent pedagogik tidigare i detta kapitel.

sociala ordningar kan ta sig uttryck i en institution som förskolan. En utgångspunkt är att som Giddens och Goffman även betrakta aktörer och strukturer som dimensioner som förutsätter varandra. Utifrån det synsätt som diskuterats ovan, impliceras vidare att makten och friheten förutsätter varandra, och att frihet och makt inte existerar i någon essentiell mening. Det handlar snarare om förhandlingar där det skapas under- och överordningar.

Ett problem med Foucaults starka betoning av mikromakten, är att traditioner och ideologier inte tillmäts särskilt stor betydelse eller åtminstone inte tas upp i någon större omfattning.[123] Min utgångspunkt är att genom att synliggöra aktiviteter och handlande inom ramen för de studerade förskolorna, finns möjligheter att även synliggöra förhållanden som är sedimenterade och svårföränderliga, men som ändock är skapade i praktikerna.

Som nämnts ovan, är en effekt av olika förhandlingar och tekniker för utövande av makt den kategorisering av normalt och avvikande som sker i olika praktiker. Det är därför på sin plats att även introducera begreppen normalitet och avvikelse.

Att skapa normalitet och avvikelse

För att få tillgång till samhällets olika gemenskaper krävs att vi tillägnar oss nödvändiga kunskaper och kompetenser. Dessa prövas, förhandlas och skapas i samspel med andra människor i interaktions- och kvalifikationsprocesser. Exempel på sådana processer kan hämtas från alla typer av miljöer. I institutionella miljöer, som skolor och förskolor, bedöms och grupperas barn exempelvis av de professionella efter olika indelningsgrunder (t.ex. ålder, kön eller förmåga) och i sådana sammanhang aktualiseras vad som anses som normalt respektive avvikande. Ett vanligt sätt att definiera *normalitet* är att utgå från statistisk normalitet, d.v.s. det vanliga eller genomsnittliga. Det anger förhållandet mellan hur något är och brukar vara. Ett synsätt som baseras på ett statistiskt tänkande, indikerar något genomsnittligt och normalisering kan då innebära att människor som exempelvis anses sakna något ska tillföras detta för att de ska bli så lika genomsnittet som möjligt. Normalitet kan också kopplas till ett tydligt normgivande och anger därför något önskvärt. Normaliseringen blir då en

[123] Foucault berör emellertid detta i Vetandets arkeologi (2002:35 ff.).

strävan efter att uppnå det som anses önskvärt eller föredömligt genom att individerna ska förändras i något avseende.

Uppdelningen mellan normalitet och avvikelse anses vanligen vara ömsesidigt definierade men kan ifrågasättas som endimensionellt motsatspar.[124] Här kan exempelvis begreppens innehållsliga dimension problematiseras, när det gäller det normala i normaliteten och det avvikande i avvikelsen, som måste kopplas till kontextuella betingelser. Det som är normalt i ett sammanhang kan betraktas som avvikande i ett annat, t.ex. barns beteende i hemmet respektive i förskolan eller skolan.

Flera forskare som utgår från ett maktperspektiv pekar på den normalisering, d.v.s. de processer och verktyg som bidrar till skapandet av det normala, exempelvis inom ramen för en institution.[125] Makten utövas och genom att klassificera, indela, använda normalkurvor o.s.v. hanteras och tillämpas vetandet samtidigt som kunskap om fenomenen produceras. På detta sätt står kunskapsutveckling och institutionell hantering i en intim relation.[126]

De synsätt som dominerar en social praktik får rimligen konsekvenser för handlandet. Om man tar sin utgångspunkt i ett synsätt som utgår från individuella brister, implicerar det ett normaliseringsarbete som går ut på att fostra, behandla eller på annat sätt korrigera och kompensera det onormala eller avvikande. Synsätt som däremot utgår från brister i omgivningen fokuserar istället på en förändring av omgivningen.[127] I ett integrativt perspektiv är det samspelet mellan individerna och omgivningen som är det centrala.

I denna studie är fokus inriktat mot hur förskolans olika aktörer förhåller sig till och talar om vad som är eftersträvansvärt, normalt eller avvikande i olika sammanhang, bl.a. när det gäller barns beteende och egenskaper. Jag är vidare intresserad av det praktiska handlandet i form av gränssättning, anpassning till, men även avvikelser från rutiner. Genom att undersöka vilka regelsystem, rutiner och gränser som förekommer i en förskolepraktik, söker jag kunskap om de uttalade och outtalade sociala ordningar och logiker som aktörerna skapar och handlar utifrån. Synsättet bygger på att normalitet och avvikelse skapas i interaktionen i en given

---

[124] A. Persson (1994)

[125] Se exempelvis Hultqvist om förskolan (1990), Walkerdine (1995) och A. Persson (1994) om skolan samt Öhlund (1997) som studerat det han kallar normaliseringspraktiker för ungdomar.

[126] Foucault (1998, 2002) om att makt och vetande förutsätter varandra.

[127] Tideman (2000)

kontext och normaliteten blir i detta perspektiv ett relativt begrepp.[128] Detta innebär att de beteenden eller de egenskaper som uppfattas som avvikande ses som skapade i ett sammanhang med dess traditioner, vanor och normer. Vad som anses som normalt eller avvikande hänger samman med vad som förväntas, är eftersträvansvärt eller önskvärt i varje kontext och är således inte några givna tillstånd.

Avhandlingens teoretiska utgångspunkter – en summering

Föreliggande studie grundar sig, både teoretiskt och metodologiskt, på en syn på människan som aktiv medskapare av sina livsvillkor och knyter an till *interaktionistiska och konstruktionistiska* utgångspunkter. Förskolan ses som en *social praktik*, d.v.s. ett sammanhang i vilka människor ingår som sociala aktörer samtidigt som de är delaktiga i att reproducera verksamheten. Förskolan och andra institutioner för barn, kan ses som en del i ett komplext samspel mellan barn, föräldrar och institutioner där diskurser om barn och barndom är kopplade till andra diskurser i samhället, exempelvis vetenskapliga och politiska.[129] En poäng i detta arbete är att inte ensidigt fokusera på en aktörskategori, utan att visa på komplexiteten och samspelet mellan aktörer och deras relationer till institutionen.

Att välja perspektiv för en undersökning innebär en avgränsning mot alternativa perspektiv. För att belysa och analysera hur förskolan ”görs” krävs begrepp som belyser samspelet mellan aktörerna och det institutionella sammanhanget. Det är det *integrativa perspektivet*, som försöker förena aktör- respektive strukturorienteringen, som blir av betydelse för mina analyser. I fokus står de sociala praktikerna i tid och rum, d.v.s. de sociala aktiviteterna och de sociala kontexterna där aktiviteterna äger rum.

I mänskliga möten sker en maktutövning via de sociala relationerna. Hur *makt* kommer till uttryck i förskolan är en aspekt av förhandlingarna i och om förskolan. I detta sammanhang blir det även intressant att studera de *sociala och institutionella ordningar* som skapas och upprätthålls av aktörerna i de studerade förskolorna. Utgångspunkten är att institutionen med dess aktörer är en praktik som är en del av distributionen av tänkande och föreställningar om vad som kan ske och som legitimerar förgivettagna

[128] Becker är en av dem som studerade normalitet men framförallt avvikelse som social process i sin klassiska studie ”Outsiders” från 1966.
[129] Qvortrup (1994), Corsaro (1997), Hendrick (1997), Kjörholt (2001)

sanningar i just denna kontext.[130] Det vi uppfattar som sanningar bidrar vidare till att vi använder oss av tekniker för att kontrollera, kategorisera och reglera, d.v.s. *normaliseringsprocesser*. Detta sker explicit men även implicit genom det som kan benämnas *vardagslivets dolda agenda.*[131] Det är således spänningsfältet och dynamiken i samspelet mellan struktur och aktörer som blir viktig i denna studie om att ”göra” förskola. Detta förhållande kan benämnas institutionella praktiker (institutional practices) och det jag preliminärt benämner förskolepraktiker för att markera att institutionen inte är en struktur, utan är något som ”görs”. Det antyder ett synsätt på förskolan som mångtydig och under ständig omvandling, men där vissa mönster och vanor kan vara mer svårföränderliga än andra.

Det sociala livet i förskolan ses således som producerande och reproducerande praktiker. Dessa praktiker består exempelvis av möten mellan människor, materiella anordningar och vardagens olika aktiviteter. I detta arbete kommer några av förskolans vardagliga praktiker att bli föremål för närmare studium. Innan jag går in på studiens resultat kommer jag i följande kapitel att presentera studiens uppläggning och genomförande.

[130] Det är genom språket som vi uttrycker de sedimenterade kollektiva tolkningar eller representationer som skapas (Moscovici, 1984).
[131] Jfr Broady (1981) Bernstein (1983), Ödman (1995) och Ödman & Hayen (2004).

KAPITEL 3

STUDIENS GENOMFÖRANDE

Som framgått i föregående kapitel grundar sig denna studie, både teoretiskt och metodologiskt, på en syn på människan som aktiv medskapare av sina livsvillkor och den knyter an till interaktionistiska och konstruktionistiska utgångspunkter. Förskolan ses som en social praktik, d.v.s. ett sammanhang i vilka människor ingår som sociala aktörer samtidigt som de är delaktiga i att reproducera verksamheten. För att kunna studera sociala praktiker krävs studier på lokal nivå.

I detta kapitel presenterar jag studiens etnografiska ansats och de metoder som använts vid datainsamlingen. Kapitlet inleds med ett avsnitt om vad som generellt kännetecknar etnografiska studier. Sedan följer en beskrivning av hur det etnografiska arbetet genomförts och mina erfarenheter av att bedriva fältstudier. Därefter redogör jag för det empiriska materialet samt tillvägagångssättet vid de bearbetningar och analyser som genomförts. Kapitlet avslutas med ett avsnitt om etiska överväganden och övriga reflektioner.

Att välja en etnografisk ansats

Utifrån studiens syfte valde jag att genomföra ett etnografiskt inspirerat fältarbete i två förskolor. Detta angreppssätt valdes för att beskriva och försöka förstå olika deltagares perspektiv och för att komma åt både den institutionella nivån och aktörsnivån. Etnografiskt inriktade studier har ingen enhetlig metod, men vissa karaktäristiska drag är gemensamma. Etnografi är en ansats eller en uppsättning av metoder för att studera sociala processer som förekommer i olika variationer eller mönster i samhället. Ett grundläggande antagande för denna typ av studier är att socialt handlande förklaras i relation till den sociala kontexten. Genom att vistas i en viss miljö under en längre tid, studera och försöka förstå aktörerna och deras handlande är det möjligt att fokusera på det vanliga och det som tas för givet av dem som befinner sig i miljön. Den etnografiskt inriktade forskaren förväntar sig att finna regelbundenheter och vanor, men också oregelbundenheter i människors sociala aktiviteter samt

olika sätt att interagera och att tolka situationer.[132] Det är sociala processer som studeras och forskaren deltar mer eller mindre aktivt i dessa.[133] I denna undersökning har mitt deltagande i miljöerna varierat, eftersom jag ibland inte själv kunde bestämma graden av deltagande utan detta avgjordes i samspelet mellan mig och aktörerna. En del av de yngsta barnen i förskolorna ”tillät” exempelvis inte att jag endast agerade observatör, vilket jag skall komma tillbaka till längre fram i texten.

Avsikten med att komma nära var, som tidigare nämnts, att försöka förstå vad handlingar och erfarenheter betyder för de olika aktörerna i de studerade förskolorna. Att ”ha varit där” är dock inte detsamma som att replikera deras upplevelser eller föreställningar.[134] Genom att jag som forskare deltar i en miljö finns möjligheter att undersöka under vilka omständigheter som något sker och vad det betyder för människor. Detta sker i en tolkningsprocess.[135] Etnografins interaktionistiska inriktning implicerar att processer för samspel och handlande följs i vardagen på ett detaljerat sätt. Genom detaljerade studier av en praktik ges möjlighet för forskaren ”*to grasp the active `doing´ of social life*”[136] eller som Geertz uttrycker det ”the ethnographer ìnscribes´social discourse: *he writes it down.*”[137]

Studien har en explorativ karaktär, vilket innebär att möjliga perspektiv och frågor har preciserats under forskningsprocessens gång. De teoretiska utgångspunkterna har inte varit givna från början, utan det teoretiska perspektivet och insamlingen av empiri har skett parallellt.[138] Studiens övergripande syfte har emellertid funnits med och prövats under hela forskningsprocessen, vilket är en av poängerna med etnografiskt inriktade studier.[139] Detta har medfört att tolkningsprocessen har börjat redan vid de inledande observationerna. Forskarens förförståelse och vad hon eller han byggt in i fältanteckningar, samtal och intervjuer etc. måste vidare beaktas. Data eller empiri är aldrig ren, utan är ett resultat av tidigare val och

---

[132] Hammersley & Atkinson (1995)
[133] Silverman (1997), Atkinson, Coffey, Delamont, Lofland & Lofland (2001)
[134] Geertz (1973)
[135] Jackson (1968), Clifford (1986), Starrin & Svensson (1994), Emerson, Fretz & Shaw (1995), Hammersley & Atkinson (1995), Trost & Levin (1996), Atkinson et al (2001)
[136] Emerson et al (1995:14), författarens kursivering.
[137] Geertz (1973:19), författarens kursivering.
[138] Valen av teoretiska begrepp för analyserna har lyfts in under arbetets gång, framförallt under den sista delen av bearbetningen. Observera att den skrivna texten inte följer forskningsprocessen, t.ex. genom att avhandlingens teoretiska begrepp presenteras före de empiriska kapitlen. Detta val har gjort för att öka läsbarheten.
[139] Hammersley & Atkinson (1995), Willis & Trondman (2000)

antaganden. I detta arbete har exempelvis intresset i ett tidigt skede inriktats mot den sociala ordning som skapas i förskolorna, men också mot mötet mellan hem och förskola.

Utgångspunkten är att det genom studier av vardagliga praktiker ges möjlighet att erhålla kunskaper om hur aktörerna lever sina liv i en institution. Genom samtal och frågor i vardagen är ambitionen också att få kunskap om vilka innebörder som aktörerna tillskriver de sammanhang som de är en del av att skapa och återskapa, d.v.s. hur förskolan ”görs”.[140]

Tillgång till fältet

För att kunna få tillgång till och genomföra ett längre fältarbete i en verksamhet som förskolan krävs att personal, barn och föräldrar accepterar forskarens deltagande i deras vardag. Empirin för denna undersökning emanerar från ett fältarbete i två kommunala förskolor i en medelstor svensk stad. Genom att kontakta rektorerna i fem olika bostadsområden fick jag tillträde till tre förskolor varav två låg i samma bostadsområde. Jag valde då två förskolor i olika bostadsområden, i denna studie kallade Ugglan och Delfinen. Hur rektorerna gjorde sina förfrågningar vet jag inte så mycket om, och jag är medveten om att en viss skevhet därför kan byggas in i materialet. Förskolorna kan exempelvis vara utvalda efter några för mig okända kriterier. Min bedömning är dock att de båda förskolorna är ”typiska” vad gäller barnantal, personal och social gruppering i den aktuella kommunen och för svenska förhållanden.

I de båda förskolorna tog jag en första kontakt med en av kvinnorna i personalgruppen i respektive förskola. Dessa personer blev de som först träffade mig och som sedan introducerade mig för de andra i personalgruppen och för barnen i respektive förskola.[141]

I det första skedet informerades personalen om min studie, dels skriftligt och dels muntligt. I den ena förskolan skedde detta på ett personalmöte på kvällstid och i den andra vid ett besök på dagtid då jag berättade om studien och hur materialinsamlingen skulle gå till. Därefter informerades alla föräldrar via brev. Såväl personal som föräldrar ombads att lämna ett skriftligt godkännande till att undersökningen genomfördes. På den ena förskolan var det två barn och på den andra var det ett barn

[140] Se de teoretiska utgångspunkterna i kapitel 2.

[141] Jfr Hammersley & Atkinson (1995) som talar om fördelen med att ha en informant som slussar in forskaren i verksamheten.

vars föräldrar inte ville att deras barn skulle intervjuas och de ville heller inte själva delta i undersökningen. De godkände dock att studien utfördes.

Fältarbetet genomfördes från våren 2001 fram till sommaren 2002. Insamlingen av empiri på Ugglan skedde under våren 2001 och senhösten och vintern 2001-2002 under sammanlagt fem månader. Fältarbetet på Delfinen skedde första halvåret 2002 under cirka fem månader. Jag var på förskolorna två till fyra gånger per vecka mellan tre och nio timmar varje gång.[142] Alla tider på dagen täcktes vid ett flertal tillfällen, varför verksamheternas olika moment finns representerade. Framförallt i början av observationsperioderna vistades jag i förskolorna under hela dagar för att lära känna människorna, miljön och rutinerna. Fältarbetets organisering styrdes delvis av verksamheten för att jag skulle kunna sprida mitt deltagande över dagen och över veckorna, men senare även utifrån de tider som möjliggjorde att jag fick tillgång till intervjuer med olika personer.

Mitt syfte att välja två förskolor för fältarbetet är inte att i första hand göra jämförelser, utan jag betraktar materialet som en helhet. Genom att studera två förskolor finns dock möjligheter att upptäcka nya eller andra aspekter än om man endast studerar en förskola, eftersom jag upplever att man som forskare i vissa skeden blir ”hemmablind”.

Bearbetningen, analysen och exemplen från de båda förskolorna kommer därför i denna undersökning för det mesta att vävas samman. I några fall kommer emellertid skillnader att lyftas fram och diskuteras såväl inom som mellan institutionerna. De två förskolorna, Ugglan och Delfinen, kommer nedan att ges en kort beskrivning.[143]

Förskolorna Ugglan och Delfinen

Ugglan ligger i stadens bostadsområde Björkvik och Delfinen ligger i Åkerby.[144] I Björkvik finns dels ett mindre villaområde, dels ett område med hyreslägenheter, som avskiljs av en väg. Åkerby är ett betydligt större bostadsområde med en blandad bebyggelse av hyresrätter, bostadsrätter, radhus och villor. I Åkerby är befolkningen mer klass-, ålders- och etnicitetmässigt blandad än i Björkvik.[145]

---

[142] Se tabell 2 senare i kapitlet för en mer detaljerad översikt av materialet.

[143] I studiens första empiriska kapitel (kapitel 4) kommer rutinerna och det dagliga livet i förskolorna att beskrivas och analyseras mer ingående.

[144] Samtliga namn och platser är fingerade för att försäkra deltagarnas anonymitet.

[145] Namn, men även andra kännetecken som inte har betydelse för studiens resultat, har ändrats för att inte förskolorna skall kunna identifieras.

I förskolan Ugglan, fanns vid studiens genomförande 25 barn i åldrarna mellan ett och sex år, femton pojkar och tio flickor. Lokalerna bestod av en villa med egen trädgård och smälte in i den övriga bebyggelsen av villabebyggelse och hyreshus. Förskolan hade små och hemliknande lokaler och bestod av en hall, ett kök och sex mindre rum. Personalgruppen utgjordes av åtta kvinnor i åldrarna mellan 20 och 60 år.[146] Sex av dem hade flerårig erfarenhet av arbete i barnomsorg och förskola. Det förekom vid ett flertal tillfällen att olika vikarier arbetade enstaka dagar i förskolan. Vid några tillfällen förekom även manliga vikarier.

Förskolan Delfinen var en av många förskolor i bostadsområdet. Den bestod av en större byggnad med två avdelningar med separata ingångar. På Delfinen fanns mellan 40 och 42 barn (varierade under den tid jag var där) i åldrarna mellan ett och sex år, varav 26 var pojkar och 16 flickor.[147] Ibland var barnen uppdelade på två avdelningar men mestadels var de tillsammans. Avdelningarna arbetade tätt tillsammans, barnen hade delvis gemensamma lokaler, gemensamma gruppaktiviteter och personalen arbetade ofta över avdelningsgränserna. Delfinen hade stora lokaler och bestod av två hallar, ett pentry, en stor lekhall samt åtta rum varav tre var genomgångsrum. Lokalerna var utsträckta och det fanns många små rum med dörrar som gick att stänga.

På Delfinen arbetade 8 kvinnor som var mellan 26 och 53 år. Sju av dem hade lång erfarenhet av arbete inom barnomsorgen. Det förekom också vid ett flertal tillfällen att vikarier arbetade på Delfinen då ordinarie personal var borta. Även i denna förskola förekom manliga vikarier vid några tillfällen.

Forskarrollen i fält

På båda förskolorna togs jag emot och fick stora möjligheter att delta i de flesta dagliga aktiviteter som förekom. Personalen respekterade min roll som forskare och jag fick för det mesta komma och gå som jag önskade. Som forskare försökte jag anpassa mig till och smälta in i miljön. Att få tillgång till institutionen och förankra mitt arbete, var en process som fortgick under hela tiden jag befann mig där. Det var en fortlöpande dialog

[146] I denna förskola bestod personalgruppen av många personer (förskollärare och barnskötare), bl.a. beroende på att flera arbetade deltid på grund av sjukdom eller studier.

[147] Under våren 2001 när jag vistades en kortare period på Ugglan, var det en större andel flickor. Siffrorna bygger på de barn som fanns där hösten 2001-2002.

mellan mig och de olika aktörerna, framförallt personalen, för att få tillträde till olika situationer.

I början uppfattade jag att personalen var något frågande inför och besvärade av att jag gjorde fältanteckningar. Senare kommenterade personalen att de vande sig vid att jag skrev i anteckningsboken. Eftersom det rumsliga utrymmet på förskolorna var begränsat, det var ofta ”rumslig trängsel”, så hade jag svårt att dra mig tillbaka och skriva fältanteckningar. Det innebar att jag satt mitt bland barn och personal och gjorde mina anteckningar. Jag förklarade för personalen och barnen att anteckningarna gjordes för att jag skulle komma ihåg vad jag observerade. Jag påpekade för barnen att jag var där för att lära mig om hur det är i förskolan och att jag skulle titta och fråga mycket. I förhållande till såväl vuxna som barn agerade jag som en annorlunda och delvis okunnig vuxen.[148]

Min strategi var att inledningsvis närma mig barnen mycket försiktigt och att de själva i stor utsträckning fick ta initiativ till kontakt.[149] En del barn tycktes inte reagera nämnvärt på min närvaro, vilket framförallt gällde de yngre barnen, vilket i sig är intressant.[150] En tolkning av detta är att barnen är vana vid och inte bryr sig om att det kommer nya vuxna personer till förskolan. En del ignorerade mig medan andra vände sig till mig som en av personalen för att be om hjälp med något, för att be mig läsa en bok eller liknande. Ibland krävde således situationen, och framförallt de yngsta barnen, att jag deltog och blev en vuxen bland andra vuxna. I möjligaste mån försökte jag att hänvisa barnen till personalen när de ville ha hjälp med något. Vissa barn, men även personal ville att jag skulle delta aktivt i lekar eller andra aktiviteter. Eftersom jag vistades bland barnen den största delen av tiden, blev det ibland naturligt att jag drogs med i barnens egna lekar på ett mer aktivt sätt än personalen.

En del av de äldre barnen frågade ofta vad jag gjorde där, hur länge jag skulle vara där och varför jag antecknade. Detta tolkar jag som att min roll kunde vara svår att förstå för barnen. En fyraårig flicka, Mimmi, kommenterade efter en tid att jag inte var fröken och inte fick bestämma. Hon konstaterade också att jag kanske var en fröken för att jag hade ”tofflor” (likadana inneskor som fröknarna), men kom slutligen fram till att jag var det hon kallade en ”barnfröken”. Min annorlunda roll ledde troligtvis till

---

[148] Se Corsaro (1985) om att närma sig barnen som en annorlunda vuxen än andra vuxna i förskolan som ofta är initiativtagare eller ”har makten”.

[149] För en diskussion om etiska dilemman i studier av barn se exempelvis Christensen & James (2000).

[150] Med yngre barn avser jag här barn som är i treårsåldern och yngre eftersom personal och föräldrar använder sig av den indelningen.

att jag ibland fick se och höra saker som andra vuxna kanske inte fick se och höra, till exempel när barn gjorde något otillåtet.

Efter en tid tycktes barnen vänja sig vid min närvaro och vid att jag inte agerade som andra vuxna i förskolan. Under den senare delen av min tid i förskolorna videoinspelades en del av aktiviteterna. Barnen var nyfikna, ville titta på filmen och ville själva filma. Ofta ville de och fick leka med kameran, men ibland verkade de inte bry sig om den alls.

Även personalen närmade sig mig på lite olika sätt. En del ställde mer frågor än andra, en del ville att jag skulle uppmärksamma vissa aktiviteter och händelser eller att jag skulle delta i olika aktiviteter. Andra var mer tillbakadragna och tog inte några initiativ till kontakt med mig. När ljud- och videobandspelare användes, hände det att personalen kommenterade detta på ett skämtsamt sätt, till exempel med kommentarer om att nu fick de skärpa sig eller tänka sig för vad de sa. Hade jag spelat in mer kontinuerligt hade kanske inte detta väckt en sådan uppmärksamhet som det nu ibland gjorde, bland både barn och personal.

Föräldrarna kommenterade inte min närvaro så mycket i det dagliga mötet i förskolan, även om någon ibland frågade vad jag hade sett. Vid intervjuerna med föräldrarna var det flera av dem som var intresserade och frågade vad jag kommit fram till för resultat i min studie. I relation till såväl föräldrar som personal förklarade jag att jag ännu inte kunde presentera några resultat, eftersom jag inte hade hunnit bearbeta mitt material. En del av de vuxna såg mig kanske som expert eller kritiker, vilket jag noga poängterade att jag inte var. Jag påpekade vidare såväl i skriftlig information som i den direkta kontakten med dem, att det inte handlade om någon utvärdering av verksamheten. Detta förhållande hindrar emellertid inte att jag ändå kan ha uppfattats som en person med en diffus roll.[151]

Materialinsamlingen

Avsikten med fältarbetet har varit att studera hur vardagen i förskolan gestaltar sig, men även att undersöka vilka föreställningar i relation till institutionen som aktörerna uttrycker i olika typer av samtal. Studien har varit explorativ i meningen att fokus har formulerats och vässats under forskningsprocessens gång. Därmed har även studiens analysenheter avgränsats. Från att ha observerat ganska brett utifrån målet att försöka förstå hur livet i förskolan skapas och förhandlas, har arbetet alltmer

[151] Jfr exempelvis Emerson et al (1995).

kommit att inriktas mot att undersöka rutiner, regler och interaktioner i olika situationer samt aktörernas föreställningar om förskolan och förskolebarnen.

Med utgångspunkt från undersökningens syfte har olika datainsamlingsmetoder använts. Genom att använda flera olika insamlingsmetoder, metodtriangulering, finns möjligheter att ge en djupare och fylligare bild av det som studeras, vilket är kännetecknande för etnografiskt inriktade studier. Det ges också möjlighet att försöka förstå olika aktörers perspektiv.[152] Konkret har det inneburit att jag använt mig av fältanteckningar, inspelade observationer på ljud- och videoband samt ljudinspelade intervjuer, vilket gör att ett mycket stort och fylligt material har samlats in. En nackdel med att använda sig av flera metoder är dock att mängden material har en tendens att bli mycket stor, vilket ibland kan utgöra ett problem. Det har inneburit att jag varit tvungen att välja och välja bort material både för bearbetning och i presentationen, bl.a. beroende på att det hamnar utanför studiens syfte.

I nedanstående avsnitt redogör jag mer utförligt för den empiri som analyserats i denna studie.

Observationer

Observationsmaterialet består dels av fältanteckningar och dels av ljud- och videoinspelningar, vilket kan fånga en del av de vardagliga situationer eller praktiker som förekommer i förskolorna. De deltagande observationerna var förlagda till olika tider under dagen och både inom- och utomhus på förskolans gård eller till promenader och utflykter i närområdet. Både barn och vuxna observerades i olika förekommande situationer. Insamlingen av empiri vid de deltagande observationerna har skett stegvis.[153] Fältanteckningar gjordes i anteckningsböcker där händelserna, de som var inblandade, repliker och mina reflektioner med nyckelord, noterades. Jag skrev rent fältanteckningarna från observationerna på dator från dag till dag, för att få idéer om hur jag skulle gå vidare nästa dag. Genom att reflektera över den empiri som jag fått vid ett tillfälle, försökte jag komma fram till hur och vad jag skulle gå vidare med och undersöka i nästa steg.

Både allmänt deskriptiva respektive fokuserade observationer gjordes under hela fältstudieprocessen. De situationer som fokuserades var olika typer av återkommande aktiviteter, t.ex. samlingar, måltider och

[152] Denna typ av metodpluralism är kännetecknande för etnografiska studier av detta slag. Se exempelvis Clifford (1986), Geertz (1993) och Hammersley & Atkinson (1995) .
[153] Se Emerson et al (1995) som talar om stegvis insamling av material.

gruppverksamheter men även vad som hände mellan dessa i tid och rum avgränsade aktiviteter. Efter att ha samlat in och analyserat ett första material skedde en selektion av vissa företeelser som skulle observeras, t.ex. hur vardagen organiserades via regler och rutiner i förskolans olika sammanhang. Därefter kunde än mer selektiva observationer göras. Vissa återkommande händelser och avvikelser från dessa, observationer utifrån tid och rum samt utifrån vilka aktörer som var inblandade, studerades närmare. Det kunde exempelvis gälla vad som hände vid överträdelser av regler och rutiner och hur barn och personal interagerade i dessa situationer. Vidare har mötet mellan föräldrar och personal studerats mer ingående, vid lämnings- och hämtningssituationer eller andra sammanhang där parterna möts. Dessa situationer har sedan följts upp i informella samtal och i intervjuer där syftet varit att studera vilka innebörder och vilken betydelse som tillskrivs dessa situationer, men också vilka föreställningar som finns om barnen i förskolan, förskolan som institution och mötet mellan hem och förskola.

I vissa situationer gjordes anteckningar i efterhand eftersom jag bedömde det som störande att göra dem i direkt anslutning till händelsen. Detta gällde framförallt vid hämtning och lämning av barn samt vid de samtal som fördes i hallen mellan personal och föräldrar.[154] Ett fåtal vardagliga situationer videoinspelades, mest som ett komplement till fältanteckningarna och dessa utgör främst ett stöd för minnet.[155] De audioinspelade observationerna har dock analyserats närmare. Dessa inspelningar består av några kortare sekvenser av dagliga aktiviteter, två personalmöten samt 11 utvecklingssamtal mellan föräldrar och personal.

Ovanstående redogörelse visar att det insamlade materialet således inte är något neutralt råmaterial, utan är utvalt och tolkat i olika steg, dels vid själva nedtecknandet och senare vid renskrivningen eller vid valet av inspelningssituationer. Dessa frågor kommer att tas upp ytterligare i samband med diskussionen av bearbetning senare i detta kapitel.

Utvecklingssamtal

De 11 ljudbandsinspelade utvecklingssamtalen mellan personal och föräldrar utgör en del av det insamlade materialet. Samtalens omfattning varierar mellan 19 och 96 minuter. Jag deltog inte själv under samtalen

[154] Jfr Strandell (1994:32) om att det i vissa situationer kan vara etiskt känsligt att skriva ner vad man ser.

[155] När det gäller det videoinspelade materialet (ca tolv timmar) har det främst använts som bakgrundsmaterial och har inte analyserats i någon större omfattning.

eftersom personalen inte tillät detta, utan dessa samtal spelades in på ljudband.

Det visade sig vara svårt att få tillgång till att spela in utvecklingssamtalen. Samtliga tillfrågade föräldrar gav sitt medgivande till att göra inspelningar, medan flera av personalen var tveksamma. På förskolan Ugglan spelades endast två samtal in med två av sex personer som skulle genomföra sådana samtal. Övrig personal på Ugglan uttryckte att de inte ville delta bl.a. för att de själva upplevde det obehagligt samt att de inte ville medverka till att lämna ut uppgifter om barn och föräldrar, trots att föräldrarna gett sitt medgivande till en inspelning.

På Delfinen spelades nio samtal in med fyra av sju i personalgruppen som skulle genomföra sådana samtal. De övriga tre uttryckte sig inte negativt, men glömde att spela in samtalen eller sade efteråt att det inte blev av därför att de var stressade. Detta skulle kunna tolkas som att även de hade ett visst motstånd till att låta mig spela in samtalen. Ett annat sätt att tolka detta är att arbetssituationen och samtalet i sig var så stressande att de glömde det extra momentet att sätta på bandspelaren.

Sammanlagt 6 av 13 möjliga personer i personalgruppen (som skulle genomföra sådana samtal) medverkade i 11 av de inspelade utvecklingssamtalen. Vidare gjordes deltagande observationer i anslutning till att utvecklingssamtal genomfördes i förskolorna i form av förberedelser eller vid mottagandet av föräldrar, när samtalen skulle genomföras.

Samtalen genomfördes i förskolans lokaler på en i förväg avtalad tid i samband med att barnet kom eller gick hem från förskolan med sin förälder. De flesta samtalen genomfördes i förskolans personalrum, men i några fall i något av förskolans andra rum. Vid ett tillfälle var ett yngre syskon/spädbarn med under samtalet och vid ett annat tillfälle kom det aktuella barnet in i rummet vid ett par tillfällen, men deltog inte i själva samtalet. Det bör även noteras att det med ett undantag endast deltog mödrar i denna del av undersökningen.

Intervjuer och samtal

Eftersom människors erfarenheter och föreställningar av förskolan inte enbart kan fångas med observationer så har jag genomfört kvalitativa intervjuer och samtal med aktörerna.[156] I undersökningen ingår samtal och intervjuer med all personal i de aktuella förskolorna och med en del av föräldrarna och barnen.

[156] Kvale (1997)

Min närvaro i förskolan medförde att jag fick en bild av hur institutionen fungerade i stort, vilket även hjälpte mig att formulera frågor såväl till de kontextuella samtalen[157] som till de mer formaliserade intervjuerna. I de kontextuella samtalen kunde jag ställa frågor om sådant jag ville ha information om eller om jag ville förstå hur aktörerna agerade eller tänkte i direkt anslutning till en situation. Dessa samtal skedde således i anslutning till observationerna där samtalet vävdes in i situationen och där innebörden av frågan och svaren var situations- och kontextgrundade. En del av dessa samtal spelades in på ljudband, men de flesta nedtecknades i form av fältanteckningar.

När det gäller intervjuerna, strävade jag efter att de skulle få en samtalsliknande form där intervjupersonerna fick möjlighet att utveckla sina tankar och funderingar. Intervjuerna styrdes dock till viss del från frågeområdena (bilaga 1-3) vilka ibland inte behövde introduceras av mig, eftersom ämnet eller temat togs upp spontant av de intervjuade. Intervjun blev på detta sätt halvstrukturerad och gav intervjupersonerna utrymme att ta upp egna spörsmål. Syftet med intervjuerna var att ta del av såväl barnens, föräldrarnas som personalens erfarenheter och föreställningar.

Det finns olika uppfattningar om hur man ska betrakta ett intervju-material. Den ena ytterligheten är att betrakta språket som en yttre verklighet och en annan position är att endast betrakta intervjuer som interaktion där språket utgör verktyget för att konstruera verkligheten.[158] Jag använder intervjuerna och de språkliga uttrycken som, Alvesson och Sköldeberg utrycker det, delvis representerande.[159] Detta innebär att intervjuerna antas ge en inblick i intervjupersonernas subjektiva värld där språket utgör en aspekt av den vardagliga praktiken. Miller & Glassner uttrycker detta

> Research cannot provide the mirror reflection of the social world that positivists strive for, but it might provide access to the meanings people attribute to their experiences and the social worlds. While the interview is itself a symbolic interaction, this does not discount the possibility that knowledge of the social world beyond the interaction can be obtained.[160]

---

[157] Med kontextuella samtal eller etnografiska intervjuer avses att frågor ställs i samband med observationen, som inte kan förstås enbart med hjälp av deltagande observation (Burgess, 1985).
[158] Silverman (1997)
[159] Alvesson & Sköldeberg (1994)
[160] Miller & Glassner (1997:100)

Intervjuerna ses enligt ovanstående citat som en version av den sociala världen som skapas i interaktionen, en ståndpunkt som jag delar i denna studie.

Intervjuer och samtal med barnen

De flesta samtalen med barnen skedde informellt i den dagliga miljön, där jag ställde följdfrågor i det sammanhang barnet befann sig eller i ett pågående samtal med barnen, d.v.s. kontextuella samtal. Dessa samtal finns dokumenterade i form av fältanteckningar men finns i viss mån även inspelade på ljudband och videoband. Frågor ställdes utifrån situationen, d.v.s. utifrån något som just inträffat, för att få tillgång till barnens synpunkter.

I undersökningen ingår vidare 20 korta ljudinspelade intervjuer med barnen. Jag bad dem att få ställa frågor om hur det var i förskolan och att få spela in samtalet på band. Några barn ville dock inte delta. Intervjuerna som genomfördes var till det yttre mer strukturerade än de informella samtalen, då jag och barnet satt i ett enskilt rum med en bandspelare framför oss. De intervjuade barnen var i åldrarna fyra till sex år. Intervjuerna gjordes i flertalet fall med enskilda barn, men i tre fall intervjuades barnen tillsammans med en kamrat. Barnen tog i dessa fall själva initiativet till att vara tillsammans.[161] Intervjuernas omfattning varierade mellan två och 14 minuter. Att dessa intervjuer blev så korta beror troligtvis på att intervjuformen inte passade barnen. Dels kan de ha svårt att formulera sig verbalt, dels är det en konstlad situation som inte barnen tycktes vara bekväma i och som de själva i de flesta fall snabbt såg till att avsluta. Efter dessa erfarenheter fördes de flesta samtalen med barnen i det dagliga mötet.

När barnen intervjuades utgick jag från tre frågeområden som handlade om deras föreställningar om förskolan som institution samt om deras erfarenhet av och inställning till att gå i förskolan (se bilaga 1).

Föräldraintervjuer

I studien ingår vidare 27 föräldraintervjuer. Föräldrarna tillfrågades redan i det första informationsbrevet där de skulle ge sitt tillstånd till om undersökningen skulle genomföras och om de kunde tänka sig att låta sig intervjuas. En del svarade ja vid detta tillfälle. I förskolan Ugglan tillfrågade jag sedan muntligt ytterligare föräldrar för att få tillgång till fler

[161] James, Jenks & Prout (1998:190) som talar om att barn kan ha stöd i varandra vilket kan bidra till att intervjun blir ett mer jämlikt samtal mellan vuxen och barn.

intervjuer. I förskolan Delfinen tillfrågades inte ytterligare föräldrar än de som svarat ja i samband med att de gav medgivande till att undersökningen genomfördes, eftersom jag bedömde att en mättnad hade uppnåtts i materialet. De senare intervjuerna tillförde inte något nytt. Föräldraintervjuernas längd varierade mellan 16 och 65 minuter.

Föräldrarna valde själva om fadern, modern eller om båda skulle intervjuas. Det bör noteras att till övervägande del var det mödrarna som intervjuades. I 22 fall intervjuades modern, i tre fall fadern och i två fall deltog båda föräldrarna vid intervjutillfället. Intervjuerna genomfördes på en plats som föräldrarna själva valde vilket resulterade i att 11 av intervjuerna genomfördes i hemmet, 14 i förskolans lokaler och två på min arbetsplats på universitetet.

Intervjun inleddes med att jag åter informerade föräldrarna om syftet med min undersökning och att jag var intresserad av deras erfarenheter av förskolan. Föräldraintervjuernas frågeområden handlade företrädesvis om förskolan som institution, barnen i förskolan samt om mötet mellan hem och förskola (se bilaga 2).

Personalintervjuer

I studien ingår även 16 personalintervjuer, d.v.s. med alla i personalgruppen på respektive förskola, förutom tillfälliga vikarier. Intervjuerna genomfördes under dagtid i ett avskilt rum i förskolans lokaler. I ett fall skedde intervjun utomhus på förskolans gård.

En del av samtalen genomfördes under viss tidspress då personalen hade arbete som väntade, medan andra kunde ta god tid på sig. Intervjuernas omfattning varierade mellan 25 och 60 minuter.

Personalintervjuernas frågeområden var desamma som föräldrarnas, d.v.s. förskolan som institution, barnen i förskolan samt mötet mellan hem och förskola (se bilaga 3).

Materialinsamling – en översikt

Insamlingen av empirin skedde under drygt ett års tid. Nedan följer en sammanställning av den insamlade empirin som utgjort underlaget för analyserna.

Tabell 2. Sammanställning av insamlad empiri angivet efter antal, tid eller sidor.

	Ugglan	Delfinen	Summa
Fältdagar (fältanteckningar)	42 (118 s)	38 (89 s)	**80** **207 s**
- Videoinspelning - Audioinspelning i vardagen (tid)	5 tim 12´ 49´	7 tim 2 tim 24´	**12 tim 12´** **3 tim 13´**
Barnintervjuer (tid i minuter)	7 6-14	13 2-14	**20 st**
Föräldraintervjuer (tid i min)	16 35-65´	11 16-55´	**27 st**
Personalintervjuer (tid i min)	8 25-60´	8 27-50´	**16 st**
Audioinspelat personalmöte (tid)	1 90´	1 116´	**2 st** **3 tim 26´**
Utvecklingssamtal (tid i min)	2 24-30´	9 19-96´	**11 st**

Transkriptioner – en första bearbetning

Det inspelade materialet genomlyssnades och transkriberades efter hand som det spelades in. Transkriptionerna av intervjuer, utvecklingssamtal, personalmöten och andra dagliga aktiviteter har anpassats till studiens övergripande syfte och forskningsfrågor.

Ljudinspelade utvecklingssamtal och personalmöten har transkriberats och analyserats i sin helhet. Detta gäller även en del kortare sekvenser av ljudinspelade vardagsaktiviteter. Däremot har videoinspelningarna av olika aktiviteter i vardagen inte transkriberats eller analyserats närmare, utan de har fungerat som ett bakgrundsmaterial.

När det gäller intervjuerna har samtliga 20 intervjuer eller samtal med barnen skrivits ut i sin helhet liksom 10 av de 16 personalintervjuerna. Sex av personalintervjuerna är delvis transkriberade. 18 av föräldraintervjuerna är transkriberade i sin helhet och 9 är delvis transkriberade.

Samtliga ljudband och det transkriberade materialet har lyssnats respektive lästs igenom vid ett flertal tillfällen och när nya frågor har ställt till materialet. Analyserna har genomförts via en innehållsanalys. När det gäller samtal och intervjuer, innebär det en analys av vad och hur något

sägs i samtalen som är producerade i förskolornas olika sammanhang.[162] Transkriptionerna har anpassats till skriftspråket för att göras läsbara. Det betyder att citaten har en del inslag av talspråk, men justeringar har gjorts för att göra texten mer läsbar. Intonationer, överlappningar etc. har inte noterats eftersom kunskapsintresset inte är fokuserat kring lingvistiska detaljer.[163] I bilaga 4 återfinns en översikt över de transkriberingssymboler som används i de empiriska kapitlen.

Analys och tolkning

Bearbetningen av materialet har, vilket tidigare nämnts, delvis skett genom hela forskningsprocessen då nya kompletterande eller fördjupande frågor ställts under datainsamlingens gång. Efter materialinsamlingens slutförande har analyserna vidare skett utifrån det Alvesson och Sköldeberg kallar ett abduktivt tillvägagångssätt, vilket innebär att det sker en pendling mellan teori och empiri.[164] Det innebär att jag under bearbetningen och analysen har utgått från materialet och de mönster eller variationer som jag fann, parallellt med att jag tillägnat mig och inspirerats av teori och i viss mån av tidigare forskning.

I och med att jag använt olika insamlingsmetoder och har olika typer av empiri, har jag inspirerats och influerats av analysmetoder från olika traditioner för att försöka förstå och tolka materialet. Den främsta inspirationskällan har som tidigare nämnts, varit den etnografiska traditionen, men jag har i bearbetningen även inspirerats av ”grounded theory”.[165] Ambitionen har dock inte varit att reducera data till att hitta den enda rätta tolkningen eller svaret, eftersom min utgångspunkt är att verkligheten är alltför komplex för att reduceras till ett enda rätt svar. Coffey och Atkinson resonerar om detta och menar att forskare tenderar att tolka allt som uttryck för en sak, t.ex. makt, byråkrati eller något annat. De menar att detta sätt att reducera en komplex social verklighet ”reflect mentalities that cannot cope the uncertainities and ambiguities of social research.”[166]

Analyserna är i linje med studiens syfte inriktade mot aktörernas föreställningar om, men också mot det de gör i relation till förskolans fysiska ramar, vardagslivets sociala organisering med dess uttalade och outtalade

[162] Kvale (1997:178 ff.)
[163] Ochs (1979)
[164] Alvesson & Sköldberg (1994:42 ff.)
[165] Glaser (1978), Strauss & Corbin (1990)
[166] Coffey & Atkinson (1996:15)

regler och rutiner samt i interaktionen med andra. De övergripande strategier som främst använts vid analyserna har varit att tematisera hela materialet utifrån undersökningens syfte för att successivt bygga mönster och sedan konfrontera de olika delarna. Tolkningar har formulerats tentativt för att sedan gå vidare i hela materialet för att hitta liknande eller avvikande empiriskt material inom respektive kategori. I denna tolkningsprocess har teoretiska begrepp använts i analyserna. Dessa begrepp kristalliserades ut i ett växelspel mellan empiri och teoretiska studier. Att använda sådana ”sensitizing concepts”, innebär att forskaren utgår från antaganden vilka ligger till grund för de analyser som prövas.[167] I denna studie har sådana begrepp företrädesvis använts under forskningsprocessens senare skeden (t.ex. social praktik, aktör, struktur, social ordning och normalitet, se kapitel två).

De analysfrågor som har varit vägledande för urval, bearbetning och analys av materialet är av typen; vad är det de gör och vad får de inte göra, vad säger de och vad säger de inte, vad anses som självklarheter eller normalt och vad anses som avvikande, vad försöker de uppnå, vad använder de för strategier och vilka antaganden görs i olika sammanhang.[168]

Växelspelet mellan olika delar av materialet gör att olika tolkningar kan prövas, och där tolkningen av t.ex. ett intervjuuttalande kan belysas via annan empiri, t.ex. fältanteckningar. När det gäller den konkreta analysen av materialet så har varje del av materialet först analyserats var för sig. Tillvägagångssättet vid bearbetning och analys har i stort sett varit detsamma för alla typer av material enligt följande:

1) I den första delen av den kvalitativa analysen har jag läst och lyssnat igenom mitt material för att få en helhetsförståelse av detsamma. Analyserna av intervjuer kräver att man arbetar med både transkriptioner och bandinspelningar samtidigt, vilket inneburit att genomläsningar och genomlyssningar av banden har kombinerats.[169]
2) Därefter har jag försökt identifiera olika teman i de olika delarna av materialet. Markeringar har skett för hand med nyckelord i marginalen och med hjälp av olika färger (t.ex. rutiner, uttryck för föreställningar om förskolan eller kategoriseringar av barnen).

[167] Blumer (1969). Se även Hammersley & Atkinson (1995).
[168] Jfr Emerson et al (1995)
[169] Linell (1994)

3) Efter denna första öppna datanära kodning har jag riktat intresset mot nyckelhändelser och relationer mellan fenomen som kan benämnas rika (t.ex. återkommande aktiviteter eller centrala platser i förskolorna).
4) Analysen har fortsatt genom en fokusering av vissa teman för att i nästa steg finna nya teman med syfte att se mönster och variationer av desamma (t.ex. aktiviteter i hallen).
5) Dessa teman har sedan delats in i delteman utifrån frågor som när, var, hur och vem. Dessa olika delteman har i det här sammanhanget inte varit varandra uteslutande utan kan förekomma under flera rubriker (t.ex. mötet mellan hem och institution i hallen, barn som skapar eget utrymme i hallen).
6) Nästa steg var att gruppera och sammanfatta materialet i kategorier eller mönster och avvikelser från mönster där teoretiska begrepp använts. De teoretiska begreppen har således lyfts in i analyserna under hand, och genom att ställa teoretiskt vägledande frågor till materialet har det varit möjligt att skapa förståelse för hur förskolan skapas, återskapas och vilka föreställningar aktörerna ger uttryck för. Exempel på sådana frågor är; Hur skapas social ordning? Förekommer öppna och dolda ordningar? Vad anses som normalt respektive avvikande? Hur och var skapas dessa kategoriseringar?

I resultatredovisningen har jag haft en strävan att vara empirinära, d.v.s. göra det Geertz benämner som nära och ”täta” beskrivningar.[170] Jag har vidare presenterat uttalanden utifrån aktörernas egna ordval genom att ta med rikligt med citat och använt deras egna ord. I den sista analysfasen har resultaten ställts i relation till tidigare forskning och teori.

Framställningen av exempel i de empiriska kapitlen, förekommer som särskilt markerade utdrag ur fältanteckningar och samtal, men även som kortare sekvenser eller enstaka ord som citeras i löpande text.[171]

Huvudintresset i denna studie är att undersöka vilka mönster och avvikelser från dessa som kännetecknar förskolorna och inte att jämföra förskolor eller exempelvis föräldrar och personal. I den löpande texten kommer emellertid olika exempel att lyftas fram där även separata aktörskategorier ibland lyfts fram för att visa på variationer och att olikheter finns.

---

[170] Geertz (1973, 1993)

[171] När det gäller citaten som markeras särkilt i texten (genom indrag och mindre text) hänvisas till vart i materialet som citatet är hämtat från, t.ex. vilken intervju. Enstaka ord, uttryck och meningar i löpande text anges inte med källhänvisning för att inte ”tynga ner” texten.

Etiska överväganden och reflektioner

Forskning är i mångt och mycket ett moraliskt och etiskt projekt. Det innebär att olika etiska överväganden måste göras genom hela forskningsprocessen. Jag har i denna studie strävat efter att följa Vetenskapsrådets forskningsetiska principer.[172] Ibland har det uppstått etiska dilemman som jag har försökt att handskas med på olika sätt, vilket jag ska redogöra för i detta avsnitt.

När det gäller föreliggande studie så innebar fältstudien i viss mån ett ”intrång” i människors vardagsliv. I detta fall involverades förskolebarn, personal och föräldrar som i varierande grad var intresserade av att delta. Tillstånd att studera barnen har i första hand erhållits genom de vuxna, vilket kan vara ett dilemma. Det är inte alltid föräldrar och barn är överens om vad som är bäst för dem, utan barnen har en egen vilja och röst.

Ett annat etiskt dilemma är att jag som forskare i denna typ av etnografisk studie inte från början i detalj kunnat redogöra för vad som skulle studeras och på vilket sätt. Preciseringen av frågeställningarna är något som utvecklats efter hand men det övergripande syftet har dock funnits med under hela processen.

Enligt Vetenskapsrådets forskningsetiska riktlinjer ska forskaren informera de berörda om syftet med forskningen, informationskravet. Deltagarna ska vidare själva avgöra om de vill delta i en forskningsstudie eller inte, det som Vetenskapsrådet benämner samtyckeskravet. I denna undersökning samtyckte alla föräldrar och personal till att studien genomfördes. Eftersom min närvaro var relativt långvarig i de bägge förskolorna, kunde jag ”smälta in” i miljön, vara med i aktiviteterna, sitta med vid kaffebordet och ta del i vardagliga resonemang. Jag försökte dock tydliggöra min roll även i dessa situationer, genom att ha min anteckningsbok eller bandspelare väl synlig för att påminna om varför jag var där.

När det gäller barnens medgivande till att delta, fanns det även etiska dilemman att ta ställning till. Deras medgivande skedde, som nämnts ovan, i ett första skede formellt via föräldrarna. Barnen informerades sedan dels när jag kom första gången till förskolan, dels kontinuerligt genom informella samtal. Deras möjlighet att ge sitt egna aktiva medgivande skedde istället framförallt när de ställdes inför fullbordat faktum. När det gäller barn kan en ståndpunkt vara att det är svårt för dem att ta ställning

[172] Vetenskapsrådets forskningsetiska regler som anger fyra grundläggande principer eller krav; samtyckeskravet, informationskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (www.frn.se/Humsam/etikregler.htm).

till huruvida de vill delta eller inte. En del av barnen hade exempelvis inte ett verbalt språk. Som vuxna befinner vi oss oftast i en överordnad och väldefinierad position i förhållande till barn, vilket ibland blev tydligt. De yngre barnen kunde exempelvis inte alltid skilja på mig som forskare och på en ny vikarie, vilket ledde till att de hade förväntningar men även krav på mig som på en av personalen. Jag upplevde dock att barnen ofta var mycket kompetenta och tydliga när det gällde huruvida de ville bli observerade, prata eller ha kontakt med mig eller inte. Jag försökte att vara lyhörd när jag närmade mig barnen i olika sammanhang för att inte tränga mig på dem. Ville de inte vara eller prata med mig, så höll jag mig passivt avvaktande eller drog mig tillbaka beroende på situationen. Det kunde dock, framförallt för de allra minsta barnen, vara förvirrande att jag inte var en av medlemmarna i personalgruppen och var en vuxen utan auktoritet. I andra situationer, särskilt i samband med de enskilda intervjuerna, visade flera barn tydligt att de inte ville delta eller fullfölja intervjun. I dessa fall avbröts intervjun så fort barnet visade tecken på att inte vilja delta, vilket hände vid flera tillfällen.

Ytterligare ett krav finns med i Vetenskapsrådets riktlinjer, konfidentialitetskravet, handlar om att ge berörda parter d.v.s. barn, föräldrar och personal, garantier om konfidentialitet. I denna studie kan enskilda personer känna igen sina egna uttalanden och eventuellt även andras omnämnande av vissa barn eller vuxna i respektive förskola. För utomstående ska det dock vara svårt att identifiera vilken förskola och vilka personer som ingår i undersökningen. En del justeringar har gjorts för att inte röja enskilda, exempelvis ändringar av alla namn, i något fall kön men även platser som omtalas, då detta inte har någon betydelse i det aktuella sammanhanget.

Studiens kvalitet

Utgångspunkten för detta arbete är att konstitueringen av olika processer, människors antaganden, handlande och interaktion skapas och återskapas i specifika historiska och kulturella kontexter. På detta sätt är människors vardag och handlande på lokal nivå i viss mån möjliga att relatera till allmänna mönster och processer, det som Staffan Larsson i detta sammanhang talar om som generalisering via maximerad variation.[173] Syftet med detta är att kontrastera olika perspektiv mot varandra för att försöka få en helhetsbild.[174]

[173] Larsson (2001)
[174] Jfr Ehn & Löfgren (1996:126).

När det gäller kvalitativa studier av exempelvis människors vardag kan svårigheterna att generalisera hänga samman med att mänskligt handlande sällan eller aldrig är rationellt, logiskt eller statiskt. Denna studie har som syfte att försöka förstå förskolan, bl.a. genom att undersöka aktörernas handlande och de föreställningar som aktörerna ger uttryck för genom verbala utsagor. Människor förändrar sina tolkningar och handlingar över tid, men det kan ändå hävdas att vi kan uttala oss om olika fenomen på en mer allmän nivå under vissa premisser.[175] Det är emellertid viktigt att komma ihåg att resultaten i denna undersökning gäller för de personer i de miljöer som studerats, och forskningsintresset är att visa på variationen men också att visa på mönster och likheter. Genom att samla material i två förskolor är min avsikt att få en större variation men också att kunna se liknande återkommande mönster utan att för den skull påstå att detta gäller för alla liknande miljöer. Det finns vidare en poäng i att diskutera och ställa sina resultat i förhållande till vad andra forskare tidigare kommit fram till.[176] Genom att föra sådana resonemang kan studiens resultat både underbyggas och undermineras.

Den empiriska förankringen utgör vidare, enligt Larsson, ett validitetskriterium i kvalitativa studier.[177] Närvaron i miljöerna under en längre tid har möjliggjort att exempelvis rutiner som återkommit dag efter dag, men också avbrott eller avvikelser från sådana mönster, kunnat identifieras. Jag har också validerat en del av mina tolkningar genom att ställa frågor till aktörerna eller följa upp observationerna eller samtalen vid flera tillfällen.[178] En del av dessa frågor ställdes i vardagen genom kontextuella intervjuer, medan andra frågor ställdes vid intervjuer med enskilda personer.

. . .

I avhandlingens första kapitel har studiens problemområde och syfte presenterats. Efter att i det andra kapitlet ha redogjort för studiens teoretiska utgångspunkter samt i detta kapitel för överväganden när det gäller undersökningens metod, följer nu fem empiriska kapitel.

Valet av fokus för de kommande empiriska kapitlen bygger på teman som genererats i analyserna och tolkningen av materialet. Att göra val innebär också att andra intressanta aspekter har valts bort, t.ex.

---

[175] Larsson (2001), Hammersley (1998)
[176] Larsson (2001) talar i detta sammanhang om generalisering via kontextlikhet och generalisering via igenkännande av gestaltning.
[177] Larsson (2001)
[178] Larsson (1994) talar i detta sammanhang om respondent- validation.

genusaspekter och professionsaspekter, även om dessa tangeras. De empiriska kapitlen tar i linje med studiens syfte upp aspekter av hur institutionen förskola skapas och upprätthålls. Detta innebär att i de följande kapitlen görs nedslag i några av förskolornas praktiker som studerats närmare. Skapandet institutionen illustreras genom att peka på de rutiner, scheman och aktiviteter (kapitel fyra) samt aktörernas förhandlingar i förskolans olika sammanhang, dels i vardagen (kapitel fem) och dels i särskilt avgränsade utvecklingssamtal (kapitel sex). De avslutande kapitlen handlar om de föreställningar som aktörerna ger uttryck för genom tal om barn (kapitel sju) och förskola (kapitel åtta). I avhandlingens avslutande kapitel (kapitel nio) förs en diskussion om studiens resultat.

KAPITEL 4

FÖRSKOLAN – EN PLATS ATT LEVA SIN VARDAG

Inledning

Pedagogiska verksamheter kan karaktäriseras på olika sätt. Utgångspunkten i denna studie är att vardagen i förskolan visar olika aspekter av förskolan som institution. I detta inledande empiriska kapitel är ambitionen att belysa och analysera vad som karaktäriserar de dagliga aktiviteterna i de studerade förskolorna. Kapitlet är vidare tänkt att fungera som en utgångspunkt för de följande empiriska kapitlen. Det som skall visas är de olika platserna samt de rutiner och regler som karaktäriserar vardagen i de studerade förskolorna.

Utifrån denna studies teoretiska antaganden, är de sociala ordningar som anger hur vi kan se på verkligheten och bör handla i ett givet sammanhang, skapade genom mänsklig aktivitet, traditioner och ideal som upprätthålls och förhandlas. Inom ramen för en institution produceras såväl konforma som avvikande beteenden via djupliggande normer och regler, vilka ofta tas för givna. Utifrån ett sådant resonemang, kan det antas att vardagliga situationer i förskolan tas för givna av aktörerna, och att de vanligtvis inte medvetet reflekterar över dessa. Detta implicerar studier där såväl aktörer som omgivande kontextuella förutsättningar studeras.[179] I förskolan kan det vara de olika rummen eller delar av rummen som är förknippade med olika aktiviteter. Nordin-Hultman har tidigare studerat vad som kännetecknar det fysiska rummet i svenska och engelska förskolor.[180] Hon lägger tyngdpunkten i analyserna på styrningen och strukturerna. Däremot har hon inte studerat hur aktörerna förhåller sig till rummen och till det materiella.

Grundantagandet i ett etnografiskt inriktat arbete som detta, är att kontexten är en del och av avgörande betydelse för såväl interaktionen

[179] Se kapitel 2 med hänvisningar till Goffman (1973, 1983) och Giddens (1984).

[180] Nordin-Hultman (2004) utgår från Foucaults teorier och ett styrningsperspektiv. Se också Ehn (1983) som i sin tidiga studie tar upp hur verksamheten på ett antal svenska daghem är hårt strukturerad. Även Ekholm & Hedin (1991) hävdar att svenska daghem ofta är väldigt lika till sin karaktär.

som för hur den förstås av aktörerna i vardagen. Cicourel talar i detta sammanhang om en ”institutionell kontext” som ramar in aktiviteterna och där den situationella kontexten skapas i interaktionen.[181] Med avstamp i ett sådant resonemang är utgångspunkten att aktörerna fortlöpande konstruerar sin sociala verklighet, men de gör det i relation till det institutionella sammanhanget. Min avsikt är att använda ett brett kontextbegrepp och studera samspelet mellan människor i mellanrummet struktur och aktör. Det är således inte enbart det fysiska rummet som utgör kontexten. Det är kombinationen mellan den fysiska kontexten, och de människor som deltar i samspelet i de sammanhang och de situationer som skapas, som utgör kontexten. Platsen, förskolan, visar olika aspekter av institutionen och har tre huvudsakliga aktörskategorier som ingår i analysen; barn, föräldrar och förskolans personal.

Det empiriska underlaget för detta kapitel utgörs främst av deltagande observationer, men kompletteras även med material från intervjuer med barn, föräldrar och personal. Analysen och beskrivningen i detta och kommande kapitel, bygger på empiri hämtad från de båda studerade förskolorna. Dessa kommer endast undantagsvis att skiljas åt. Presentationen består av en deskriptiv analys, d.v.s. analysen är inbäddad i och utgör en del av beskrivningen.

Kapitlet inleds med ett kort avsnitt om förskolans olika aktörer som följs av ett avsnitt som belyser platsen förskola. Därefter behandlas vad som karaktäriserar vardagen i de två studerade förskolorna. Nästkommande avsnitt tar upp rutiner och olika sätt att tillämpa regler i de studerade förskolorna. Avslutningsvis problematiseras det spänningsförhållande som råder mellan det som med Giddens terminologi kan benämnas som aktör och struktur.

Förskolans aktörer

I förskolan består aktörerna av personal, barn och deras föräldrar eller andra anhöriga. Det är de personer som har förskolan som en del av sin vardag. *Barnen* börjar i förskolan vid olika åldrar och de har varit där olika lång tid. En del barn har tidigare gått i en annan förskola, ibland i en annan kommun. De flesta barnen har dock endast erfarenhet från just denna förskola. Barnen på Ugglan och Delfinen är mellan ett och sex år gamla. En del har syskon i samma förskola. Det slutar och tillkommer nya barn i

[181] Cicourel (1987) som argumenterar för ett brett kontextbegrepp.

förskolorna under hela året, men många börjar och slutar i samband med ”terminsstarter” på hösten, då de sexåriga barnen lämnar förskolan för att börja förskoleklass. Antalet barn i respektive ålder i förskolorna, beror på vilka som söker till just denna förskola, och varierar därför över tid. Vid vissa tidpunkter är det många yngre barn, ibland en blandning mellan olika åldrar och ibland kan det vara många äldre barn. Även fördelningen mellan pojkar och flickor kan variera.

För en del *föräldrar* är inskolningen av barnet det första mötet med en förskola. De flesta föräldrarna i de studerade förskolorna har inte någon egen erfarenhet av att själva ha vistats på det som tidigare formellt benämndes daghem.[182] En del kommer från länder där förskolor nästan inte alls förekommer. Å andra sidan finns det föräldrar som själva arbetar inom förskoleområdet, och därför har stor erfarenhet av förskolan även från ett professionellt perspektiv.

De flesta av *personalen* på Ugglan och Delfinen har arbetat inom barnomsorgen i många år. De har olika arbetstider efter ett schema för att täcka upp öppettiderna i förskolan. Dessa kan variera efter föräldrarnas och barnens tider. Flera av de anställda har eller har haft egna barn som gått på daghem eller i förskola. Flera har arbetat på den studerade förskolan i flera år, och känner ibland även äldre syskon till barnen som tidigare gått i samma förskola. Både barn, föräldrar och personal kan ha en lång relation med varandra, medan andra kan vara helt nya bekantskaper.

Det är således en blandning av människor som på olika sätt i sin vardag möter och utgör förskolan. Det är barnen och personalen som vistas där om dagarna och det är föräldrarna och andra anhöriga som möter denna institution, främst under korta stunder vid lämning och hämtning av barnen.

Såväl barn, föräldrar som personal talar i termer av ”vårt dagis” eller ”vår förskola”. Detta pekar på en känsla av tillhörighet med institutionen. Förskolan är en genomgångsinstitution för vissa av aktörerna, men också en mer varaktig arbetsplats för andra.

Förskolans olika rum

Analyserna av de olika platserna och lokaliteterna i de studerade förskolorna visar att de har olika funktioner och används på en mängd olika

[182] Förskolan kallades tidigare i officiella dokument för daghem, d.v.s. ett hem där man är på dagen. Detta sätt att benämna förskolan är fortfarande mycket använt av barn, föräldrar och personal i de studerade förskolorna.

sätt. Förskolan är en institution bland andra samhälleliga institutioner, och har en nära anknytning till såväl hem, familj som till andra pedagogiska institutioner för barn, bl.a. skolan. I detta avsnitt kommer förskolans hemlika respektive institutionella kännetecken, att behandlas. Barn tillbringar en stor del av sin barndom i hemmet, förskolan och skolan, där förskolan liksom skolan är en institution som är ordnad för ett relativt homogent barnkollektiv.

Ett sätt att studera normer, sociala ordningar och det som tas för givet, är att studera organiseringen av aktiviteter och det materiella i en institution. Min avsikt är att i det följande även lyfta fram och problematisera hur man kan förstå de olika rummens och rutinernas funktioner som något bestämt och igenkännbart, men också visa på hur aktörerna förhåller sig till ”givna strukturer” eller ordningar.

Gården

Att närma sig en av de studerade förskolorna innebär att möta en staketomgärdad gård/trädgård med slitna gräsytor, buskar, sandlådor, rutschbanor, gungställning, ett stort avlångt trädgårdsbord med fasta bänkar med plats för många samt en liten förrådsbyggnad. [183] Denna utomhusmiljö utgör förskolans ”ansikte utåt” och känns lätt igen av en utomstående betraktare. Detta igenkännande pekar på att förskolans yttre domineras av en tradition som anger hur en förskola skall se ut. Både Ugglan och Delfinen ligger mitt i ett bostadsområde med gång- och cykelbanor runtomkring. Bilvägar och parkeringsplatser för bilar befinner sig på ett visst och säkert avstånd från förskolan.

Förskolebyggnaden och gården är platser som vissa tider på dagen är fyllda av ett myller av liv, aktiviteter och möten mellan människor, medan de under andra delar av dagen och under helger oftast är öde och tomma.

Gården och förskolornas lokaler har en likartad utformning i de båda förskolorna. Lokalerna består av en hall, ett kök, ett större allrum, en lekhall eller lekrum utan möbler, några smårum, ett par toalettrum samt i den ena förskolan ett personalrum. Några av dessa platser visar sig vara mer centrala än andra, t.ex. hallen, vilket behandlas i följande avsnitt.

Hallen – en arena mellan privat och offentligt

När man kommer in i hallen möts man av en stor gummimatta att torka av fötterna på. Hallen är lite trång och det är grusigt på golvet. Barnens skor

[183] Beskrivningen bygger på fältanteckningar från de båda förskolorna.

och stövlar står i rader under krokar och hyllanordningar där barnen förvarar sina privata tillhörigheter. Ett foto på respektive barn, ett namn och i den ena förskolan även föräldrarnas namn, visar vem respektive hylla tillhör. På krokar och hyllor finns barnens färggranna ryggsäckar, kläder, gymnastikkläder och ibland en och annan leksak, som barnet har med sig hemifrån. Där läggs även skriftliga meddelanden från personalen till föräldrarna och olika saker såsom teckningar eller andra alster som barnen har producerat och ska ta med sig hem. Barnen går under dagen ibland till sin hylla för att hämta eller lämna saker. I hallen finns således anordningar där det individuella barnets tillhörigheter kan placeras.

Ett sätt att förstå hur hallen används av aktörerna är att betrakta den som en ”*transithall*”, där den privata och offentliga sfären möter och överlappar varandra. När föräldrarna lämnar, och framförallt hämtar sina barn, småpratar de ofta med personalen i hallen. Då sker mycket av utbytet av muntlig information men även förhandlingar om barnets kläder, tider, aktiviteter o.s.v. Hallen kan på detta sätt betraktas som en *arena för den informella kontakten mellan hem och förskola*. Det är i hallen som de dagliga mötena sker mellan föräldrar och personal, och där mycket av villkoren för barnens vistelse förhandlas. På Ugglan stannar de flesta föräldrar i hallen eller vid tröskeln in till förskolans övriga lokaler när de lämnar eller hämtar sina barn. Endast ett fåtal föräldrar går in i de övriga lokalerna. På Delfinen är det däremot relativt vanligt att föräldrarna går in i dessa lokaler, eftersom förskolan är betydligt större och personalen ibland befinner sig i en annan del av huset, och inte alltid uppmärksammar när föräldrarna kommer för att lämna eller hämta sina barn.

Det händer sällan att föräldrarna tar av sig ytterkläderna eller dröjer sig kvar i lokalerna någon längre tid i samband med att de lämnar eller hämtar barnen. I båda förskolorna finns det vid ytterdörren en korg med blå plast-överdrag till skor så att föräldrarna inte behöver ta av sig dessa. Denna typ av plastöverdrag finns ofta på andra institutioner såsom sjukhus och andra inrättningar för att inte smutsa ner golven, och där personerna inte förväntas stanna särskilt länge, utan är tillfälliga besökare. I förskolorna saknas vidare klädhängare för vuxna i hallen vilket medför att de föräldrar som tar av sig sina ytterkläder hänger dem på barnens lågt sittande krokar eller lägger ytterplaggen på en stol eller någon annanstans i lokalerna. Ett sätt att tolka hur detta ordnas, är att föräldrar förväntas vara tillfälliga besökare och att lokalerna är till för barn och personal. Hallen framträder som en plats eller ett rum avsedd för vissa syften, aktiviteter och för vissa personer.

På väggar och dörrar i hallen finns anslagstavlor och whiteboardtavlor med olika meddelanden. Dessa uttrycker och signalerar de förutsättningar, gränser, regler och rutiner som gäller på institutionen. I den ena förskolan finns också ett *schema* uppsatt i hallen, som visar hur dagarna i stort struktureras. I den andra förskolan skriver personalen ofta upp dagens aktiviteter på en whiteboardtavla, vilken är placerad på en väl synlig plats i hallen. I den ena förskolan finns även en lista över barnens individuella tidsschema, det de kallar tillsynstider, som gäller för några veckor i taget. Detta visar att förskolan inte är en skola utan en institution tillskapad bl.a. i syfte att ge barnomsorg, där tiderna i viss utsträckning är individuella, men som också har ett visst innehåll som synliggörs för föräldrarna på genom institutionens schema.

Personalen i de båda förskolorna sätter fortlöpande upp *information* på anslagstavlor om kommande aktiviteter, veckans matsedel, påminnelser till föräldrarna om att barnen ska ha med sig varma ytterkläder, matsäck eller att de ska lämna in blanketter om semesterledighet, anmälan till kommande föräldramöten, fester och dylikt. Detta tolkar jag som ett uttryck för relationen mellan hemmet och förskolan, men också för vad som anses nödvändigt att kommunicera till hemmet. Flera av dessa informerande texter kan sägas ha en uppfordrande funktion till föräldrarna att sköta sina uppgifter och anpassa exempelvis hemmets ”matsedel” till institutionens. Ett annat sätt att tolka detta är att dessa påminnelser fungerar som ett stöd för föräldrarna, att exempelvis ta med sig rätt saker till förskolan vid rätt tillfällen.

Ett annat uttryck för en ansvarsfördelning mellan hem och institution är att hålla reda på barnens tillhörigheter. Mitt på golvet i hallen står ibland en korg med olika klädesplagg som personalen ställt fram för att föräldrarna ska titta igenom om något av plaggen tillhör deras barn. Kläderna saknar den namnlapp eller märkning som ska ange vem plagget tillhör. Meningen är att föräldrarna skall identifiera sina barns kläder och se till att de blir märkta med barnens namn. Ovanstående exempel med meddelanden, information och uppmaningar att sköta barnens individuella tillhörigheter visar hur förskolepersonalen löser uppgiften med att hantera sina arbetsuppgifter och att hålla ordning, men också hur de skapar gränser mellan hemmets och förskolans uppgifter. Hallen blir på detta sätt en plats där gränser skapas.

Hallen utgör vidare bokstavligen ett *rumsligt gränsområde* mellan ute och inne, men även en gräns mellan hallen och förskolornas andra rum. Denna gräns markeras tydligt på olika sätt bl.a. med hjälp av en grind in

till övriga rum. Barnen har oftast inte fritt tillträde att vistas eller leka i hallen och då utgör grinden, särskilt för de yngsta barnen, ett stort hinder. Hallen är dock en central plats bl.a. i samband med att barnen ska gå ut tillsammans. När barnen ska klä på sig och gå ut blir det trångt i hallen. De flesta barn klär på sig själva, även de yngsta, men då med lite hjälp av personalen. De äldre barnen klär på sig först, och går ut vartefter de blir klara, medan de allra yngsta barnen får vänta med att få hjälp av en vuxen. Dessa på- och avklädningssituationer karaktäriseras av att många barn och vuxna vistas i hallen samtidigt. Det kan vara rop och skrik, kläder som saknas, tappas och tas ifrån någon. Vuxna och barn samarbetar vid denna procedur, som ofta går snabbt och effektivt. Alla tycks veta vad som förväntas av dem och hur det ska gå till, d.v.s. det har blivit en rutin som de flesta av barnen är väl förtrogna med. Detta visar att barnen följer de rutiner som skapats i respektive förskola och på så sätt blir de själv-reglerande, d.v.s. de sköter sina uppgifter som det förväntas.

Hallen är en plats som utgör en del i skapandet av gränser mellan hem och förskola och mellan aktörerna. Den är en arena för distribuering av normer, information och instruktioner. Den är också en plats för olika typer av möten mellan aktörerna. Hallen är förskolans *dominerande plats för möten och avsked*, där bl.a. de enskilda barnen transformeras från ”familjegruppens barn” till ”förskolebarn” och tvärtom under dagens lopp. Det förekommer, som tidigare nämnts, att föräldrar följer med sina barn in i lokalerna, men många tar avsked av sitt barn i hallen. Dessa avsked kan se olika ut för olika barn och variera från dag till dag. Vissa barn springer in i övriga lokaler innan föräldern hunnit gå, medan andra står i dörren eller vid ett fönster och vinkar. En del barn gråter när föräldern går därifrån. De mindre barnen lyfts ofta upp i famnen av personalen i samband med att de är ledsna vid överlämnandet, medan de något äldre barnen oftast dras sig undan för sig själva. En del barn slutar snart gråta och börjar sysselsätta sig med något eller söker sig till andra barn. Några barn gråter och är ledsna en lång stund. Vissa av dessa barn tyr sig till personalen, går efter dem och gnäller, medan andra vill vara för sig själva. Hallen framstår som en central plats för separation och avsked där barnet överlämnas från hemmet till institutionen, och där det sker ett möte mellan barnet och personalen samt andra barn.

Hallen är också en plats för återförening mellan barn och föräldrar. När föräldern kommer, springer en del av barnen ut i hallen för att hälsa, berätta något eller för att be föräldern följa med in i förskolans övriga rum. Andra barn börjar genast klä på sig och förbereda sig för att gå hem. Några

föräldrar får vänta på att deras barn ska komma ut i hallen och brukar under tiden plocka ihop barnens saker. En del pratar vid dessa tillfällen med de andra barnen eller med personalen.

I hallen sker vidare möten mellan barnen i förskolan. Det är barn som kommer samtidigt till förskolan eller barn som väntar på eller tar avsked av en kamrat. Ibland sker diskussioner eller förhandlingar mellan barnen om att de exempelvis ska leka hemma senare under dagen.

Hallen är även en plats för möten mellan barnens föräldrar. Det förekommer att vissa föräldrar bara hälsar på varandra, medan andra känner varandra som grannar eller som föräldrar till barnens lekkamrater, och pratar mer med varandra.

Det hemlika och det institutionella

Lokalerna i båda förskolorna är ljusa och består av flera rum, de flesta ganska små, som används och är inredda delvis för olika ändamål. I fönstren i de olika rummen finns gardiner i olika färger, blomkrukor och andra dekorationer. Små lampor på fönsterbräden lyser upp och ger en inbjudande atmosfär och hemkänsla när det mörknar. Förskolan har till skillnad från exempelvis de flesta skolor, en karaktär där inredning och möblemang är mer varierat och hemlikt; t.ex. mjuka soffor, småbord och prydnadssaker. Textilier byts ut efter årstid, t.ex. sätter personalen upp julgardiner eller lägger juldukar på borden till jul. Vid vissa måltider tänds ljus, en radio kan stå på och spela musik, telefonen ringer o.s.v. I de studerade förskolorna finns det således en inredning som ger associationer till ett hem. Hemmet som förebild för den svenska förskolan är något som har lyfts fram i tidigare forskning.[184] Även om de studerade förskolorna kännetecknas av det hemlika, kännetecknas de på samma gång i stor utsträckning av det institutionella. Förskolorna är inte ett hem utan snarare en miljö eller plats som kan sägas utgöra en hybrid av hem och institution. Där finns rum som benämns och används både på liknande och skilda sätt som i ett hem.

Köket är en plats i förskolorna som inte är fritt tillgängligt för barnen, vilket skiljer sig från hemmet. Till köket går barnen när de på uppmaning av någon vuxen ska hämta något eller utföra ett ärende. Barnen får inte fritt gå och hämta något, ta något att äta eller liknande. Med undantag från

[184] Se t.ex. Hultqvist (1990), Dahlberg & Lenz Taguchi (1994) och Nordin-Hultman (2004). Jfr Beckman (1988) och Nordin-Hultman (2004) som menar att daghemmen framförallt på 1980-talet präglades av hemmets familjära mönster både till det yttre och inre.

köket och hallen är dock de övriga rummen, åtminstone vid en första anblick, öppna och tillgängliga för barnen. Barnen och personalen rör sig till synes ganska fritt mellan de olika rummen.

Några rum används som *matrum* (men benämns inte så) vid vissa tider, och som rum för andra aktiviteter, vistelse och lek på övrig tid. De olika rummen benämns ofta med olika namn som associerar till något huvudsakligt användningsområde såsom *målarrum, snickarrum, dockhörna, kuddrum, lekhall* eller *byggrum.* Dessa namn uttrycker dels vad som är tänkt att ske där, men också vilka typer av aktiviteter som förskolan erbjuder. Det är främst aktiviteter som har med olika sysselsättningar att göra och som knyter an till den traditionella förskolediskursen.[185] Rummen används dock även till andra aktiviteter. I en av förskolorna används exempelvis snickarrummet sällan till att snickra i, trots att där står en snickarbänk för barn. I detta rum finns även några datorer på ett bord som barnen kan ”leka kontor” med. Rummet kallas inte datarummet eller kontoret, utan benämns med den i förskolesammanhang vanligt förekommande benämningen ”snickis”. I den andra studerade förskolan finns inget snickarrum, kanske beroende på att lokalerna är betydligt mer begränsade.

I en av förskolorna finns skyltar på dörrarna till vissa rum, som anger namnet på den verksamhet som försiggår där vid vissa tider, *rum för grupper* som t.ex. fyraårs-gruppen eller småbarnsruppen. Dessa skyltar reglerar vem som har tillträde till rummet och vem som är utesluten vid vissa tider. Denna rumsbenämning associerar till skolans rumslighet med dess olika typer av klassrum. I linje med detta finns också i rummen vissa möbler och föremål som inbjuder till eller pre-definierar de aktiviteter, som av förskolan är tänkta att ske där.[186] Dockhörnan och det rum som i en av förskolorna kallas familjerummet, är utrustat med en leksaksspis, köksutrustning, dockor och docksängar vilket indikerar att barnen inbjuds till att leka hem och familj. Målarrummet är inrett med bord och stolar, hyllor med rit- och målarmaterial samt en diskbänk.

I *kuddrum och lekhall* finns inga möbler eller leksaker, utan endast stora kuddar som barnen använder till att bygga kojor med. Dessa utrymmen använder barnen till att springa och leka i. De används även för organiserade aktiviteter som gymnastik i grupp, för större samlingar eller uppträdanden av olika slag, t.ex. teater. Barnen tillåts springa, hoppa, klättra och sparka boll och det utspelar sig ofta konflikter och bråk i

---

[185] Nordin-Hultman (2004)

[186] Strandell (1994) och Nordin-Hultman (2004) tar upp förskolans rum som pre-definierade för vissa aktiviteter.

samband med lek i lekhall och kuddrum. Det händer ofta att barn i denna typ av rum ramlar och slår sig, slåss eller blir högljudda.

Förskolan är en institution som präglas av att små barn skall tas om hand och att barnens kroppsliga och känslomässiga behov skall tillfredsställas. De yngre barnen sover en stund varje dag. Madrasser läggs ut på golvet i ett av rummen, som annars har andra funktioner. De rum som dagligen omvandlas till *ett rum för barnen att sova i*, är sparsamt möblerade. I båda förskolorna finns vidare några mindre *toalettrum*, men också ett större toalettrum med skötbord och rader av krokar på väggen med barnens egna handdukar och även några pottor.

I den ena förskolan finns en separat personalingång och ett avgränsat *personalrum* dit barnen inte har tillträde. I den andra förskolan finns inget sådant rum, men det finns ett rum som de kallar kontor, där det finns en dator och administrativ utrustning för personalen, men även en soffa och ett bord. Detta rum kan också användas av barnen vid de flesta tider. Ibland nyttjas detta rum av personalen t.ex. vid planeringsarbete och samtal och vid dessa tillfällen stängs dörren för barnen. Det används också till vuxenledda gruppaktiviteter med barnen och vid enstaka tillfällen, till särskild träning av enskilda barn eller till samtal med föräldrar.

Rummens på samma gång både tydligt pre-definierade och mer överskridande och diffusa användningsområden, tolkar jag som ett uttryck för hur en förskola är tänkt att användas. Det är en institution för kontroll och styrning av barnens aktiviteter som speglar en ideologi om en institution som är skiljd från hemmet, samtidigt som det finns en ideologi om hemmet som förebild och ”fria aktiviteter” som något eftersträvansvärt. Detta skiljer de studerade förskolorna från exempelvis de flesta skolor.

Rum för kontroll, uppsikt och närhet

Bland förskolans olika rum kan jag identifiera en plats som många aktiviteter utgår från, där de vuxna ofta befinner sig eller återvänder till och dit barnen går för att söka upp en vuxen.[187] I båda förskolorna är det ett i huset centralt beläget rum som vid måltiderna fungerar som ett av flera matrum, men som också fungerar som exempelvis ett lekrum eller ett rum för högläsning. Det är ett av de största rummen i förskolan som måste passeras till och från de flesta av de andra rummen. Där befinner sig ofta många barn och personal. I dessa förskolor befinner sig barn i ettårsåldern, som nyss lärt sig gå och som anses behöva relativt tät tillsyn och som

[187] Detta är något som även Nordin-Hultman (2004:77) visar och är något som hon kallar förskolans hjärta.

också själva söker närhet hos personalen i detta rum. Där finns också äldre barn som anses behöva extra tillsyn av olika skäl, t.ex. på grund av att de anses vara bråkiga. Denna centrala plats används även av barnen som en resurs, för att få en överblick över vart de vuxna eller kamraterna befinner sig. Det är en plats dit barnen söker sig när de ska fråga personalen om något, eller be om hjälp, eftersom personalen ofta befinner sig där.

I detta centralt belägna rum finns hyllor med leksaker, matbord och stolar, en soffa men också närhet till telefon och med möjlighet att bl.a. genom glasfönster se in i flera rum eller ut i hallen. När föräldrar och barn kommer till förskolan kan de också från hallen se in i detta rum och de tar ögonkontakt med de barn och personal som befinner sig där för tillfället. Genom att avgränsa rummen med glas, ges möjligheter att få insyn i olika rum. Olika aktörer kan med hjälp av glasfönster således kontrollera varandra och vad som sker. Personalen kontrollerar vart barnen är, vad de gör och att det inte sker något ”otillåtet” För att tala med Foucaults terminologi, fungerar glasfönstret som en del i ett system där kontroll kan ske åt olika håll, ett system med en osynlig disciplinär kontroll i meningen att man inte vet om eller när man är kontrollerad.[188] Det Foucault argumenterar för, med panoptikon som exempel, är att människor inte skall veta när de är iakttagna vilket medför att individerna kontrollerar sig själva. Denna självkontroll garanterar, enligt Foucault, den sociala ordningen. Vissa barn använder också fönstren som en resurs för att överträda de regler som gäller. De kan genom att kontrollera vart de vuxna befinner sig smita undan den övervakande blicken, gömma sig på platser i rummet dit blicken inte når, och passa på att göra det otillåtna när ingen vuxen befinner sig i angränsande rum.

Sättet att ordna rummen är likartat i de båda förskolorna Delfinen och Ugglan. Möblemanget visar på drag av hemlikhet, men också av att detta är en institution för en viss grupp människor. Det som dominerar är höga bord och stolar som används vid måltider och för stillasittande aktiviteter av olika slag.[189] Varje barn har sin plats vid matbordet när de äter men denna kan sedan användas av vem som helst vid andra tider på dagen, vilket barnen visar att de känner till genom att sätta sig på rätt plats vid rätt tillfälle.[190] Det finns också några låga bord med små stolar i något av de

[188] Foucault (1998)

[189] Jfr Nordin-Hultman (2004) som diskuterar att det förekommit olika policy när det gäller möblemangets vuxen- respektive barnanpassning i förskolan.

[190] Jfr Strandell (1994) om pre-definierade platser i rummet. Jfr även Nordin-Hultman (2004).

mindre rummen. Där leker barnen ofta dukningslekar och serverar varandra låtsasmåltider. Det händer också att någon av de vuxna bjuds in att sitta med vid dessa ”måltider”.

I båda förskolorna finns mjuka soffor som används av både personal och barn, och ibland även av föräldrarna. I soffan sitter personal och barn vid sagoläsning. Den kan även användas när något barn behöver ligga och vila, t.ex. om barnen blir sjuka. Då får barnet ligga i soffan med kudde och filt. Soffan används också av barnen att sitta eller leka i, ensamma eller tillsammans med andra barn eller vuxna. Det händer ofta att barnen sitter i soffan tätt intill eller i famnen på personalen och småpratar. Soffan och dess användning signalerar en hemlik atmosfär och används ofta till lugna aktiviteter som karaktäriseras av närhet.

Utmed väggarna i de olika rummen finns hyllor med leksaker, böcker och olika typer av material såsom pennor, kritor och papper. Dessa används vid flera tillfällen under dagen, både vid gruppaktiviteter och individuellt av barnet vid andra tillfällen under dagen. De flesta leksaker kan användas fritt av barnen, medan vissa måste efterfrågas. Det kan exempelvis gälla om ett barn vill använda något särskilt lekmaterial eller spela vissa spel som förvaras oåtkomligt för de minsta barnen.

Förskolans olika rum – en summering

Sammanfattningsvis är de studerade förskolorna platser som karaktäriseras av det hemlika och det institutionella på samma gång. Genom rummen, möbler och andra artefakter skapas ordningar för hur institutionen är tänkt att användas. En del platser signalerar närhet och hemlikhet medan andra signalerar distans och kontroll. De olika rummen kan på ett sätt betraktas som pre-definierade och bestämda för särskilda aktiviteter eller funktioner. Barnen rör sig mellan de olika rummen, ibland relativt fritt, men ibland används de endast för vissa bestämda aktiviteter. Rummens funktioner ändras över tid så att exempelvis målarrummet blir till matrum vid vissa tider. Rummen i förskolorna är tydligt specialiserade för vissa funktioner med vissa möblemang och föremål som inte vem som helst har tillträde till. Observationerna av hur rummen används visar dock att aktörerna, både vuxna och barn, använder rummen för olika syften. En del av gården kan bli ett matrum på sommaren eller matrummet kan bli en plats där treåringar har gruppverksamhet. Barnen använder rummen på sina egna sätt, där lekhallen kan bli vilrum och hallen en lekplats.

Även möbler, kuddar och de flesta (lek-) saker är ämnade för vissa rum. Aktiviteter med klossar eller bilar ska enligt både outtalade och uttalade regler helst utföras i särskilda rum eller platser, pussel ska läggas vid särskilda bord och lego byggas med i vissa rum.[191] En del saker är emellertid mindre strikt bundna till samma plats än andra, exempelvis dockor och böcker medan andra leksaker som t.ex. bollar eller pennor och papper är mer bundna till vissa platser. Trots dessa ordningar överskrider både barn och vuxna regler om hur förskolans lokaler kan eller bör användas, vilket kommer att belysas närmare i nästa kapitel.

Förskolans vardagsaktiviteter

De deltagande observationerna i förskolorna visar att aktiviteterna följer en agenda som kan kännas igen från andra förskolor. Detta bekräftas vid mina samtal med olika vikarier som ibland arbetar på Ugglan och Delfinen. De menar att rutiner och aktiviteter inte skiljer sig så mycket åt mellan olika förskolor. Det är därför lätt för dem att fullgöra sina arbetsuppgifter även om de aldrig varit i just denna förskola tidigare. En vikarie säger att ”Barnen sköter sig själva, vet vad de ska göra själva” vilket hon säger även bidrar till att underlätta arbetet för henne som vikarie.

Hur en dag organiseras och vilka aktiviteter som förekommer i en förskola visar vad som kan och får hända i enlighet med rådande ordning, regler och rutiner. Hur rutinerna följs, skapas, förhandlas och överskrids är också något som blir av intresse i detta sammanhang. Det innebär att det sociala relationsarbetet och vad aktörerna ”gör” med exempelvis platsen, rutiner och regler blir av betydelse för analysen av vad förskolan är för plats att leva sin vardag.[192]

Många av barnens aktiviteter i förskolan som leds av personalen, är schemalagda över veckan och året. Schemat, som det presenteras för exempelvis föräldrar på hallens anslagstavla, visar de för barnen inplanerade aktiviteterna.[193] Genom att schemat synliggörs för föräldrarna, betonas att institutionen har en planering för verksamheten. Det blir tydligt vad barnen skall göra i förskolan, men även vad som anses som viktiga aktiviteter för barn. På detta sätt distribueras förskolediskursen såväl i

[191] Jfr Strandell (1994, 1997) eller Nordin-Hultman (2004).
[192] Se kapitel 2 för ett resonemang om skapandet av institutioner utifrån ett integrativt perspektiv.
[193] Det förekommer även scheman som anger respektive förskolas öppettider liksom personalens olika arbetstider.

skriftligt form som i själva genomförandet. De moment som är angivna på schemat varje dag är:

- frukost
- samling och fruktstund
- gruppverksamheter
- lunch
- bokläsning
- sovstund
- utevistelse
- mellanmål

Schemats innehåll visar vad som är möjligt men framförallt önskvärt att dagarna för barnen i förskolan ska innehålla.[194] Av detta översiktliga schema framgår att flera av de planerade aktiviteterna är inriktade på barns kroppsliga behov såsom mat, vila och utevistelse, d.v.s. den fysiska delen av omsorg. De inplanerade momenten inrymmer vidare olika typer av gruppverksamhet som kan sägas höra till en pedagogisk diskurs.[195]

De olika momenten på schemat infaller vid samma tid varje dag eller vecka, ungefär som ett skolschema. Starttiden finns angiven men hur länge aktiviteterna ska pågå är mer oklart jämfört med skolans scheman. Aktiviteterna avlöser inte varandra som på ett skolschema, utan det finns tid emellan de olika momenten, där det inte är angivet vad som ska hända. När de yngsta barnen ska sova finns det exempelvis inte alltid någon schemalagd aktivitet för de äldre barnen. De förväntas då sysselsätta sig själva tillsammans med varandra. Många av aktiviteterna är emellertid rutiniserade och kollektivt inriktade. Alla eller mindre grupper av barn gör samma saker vid samma tillfälle, antingen på inrådan av personalen eller på eget initiativ.

Dessa scheman följs i stort i de båda förskolorna, men det sker ständigt avvikelser när det gäller både tid och innehåll. Det kan exempelvis gälla att en utevistelse eller gruppaktivitet inte genomförs som planerat eller tillkommer. Schemat kan därför snarare ses som en stomme eller som hållpunkter för det som är tänkt att ske varje dag vid vissa tidpunkter. Det som ska ske runt dessa planerade aktiviteter är inte tydligt uttalat, men

[194] Dessa scheman med moment starkt kopplade till kroppsliga behov och vanor har bl.a. Münger studerat när det gäller koloniverksamhet både i en historisk och nutida kontext (Münger, 2000, Markström & Münger, 2004).
[195] Halldén (2003 a) om lärande respektive omsorg i förskolan.

”tiden fylls” av interaktion med andra barn och vuxna, lek och inte minst av väntan på att en aktivitet ska påbörjas eller avslutas.

Rutiner som rör kroppen

I vardagens olika rutiner i de studerade förskolorna sker ett socialt relationsarbete mellan barnen samtidigt som personalen utövar kontroll på olika sätt. Detta blir särskilt tydligt i rutiner som rör kroppen. Exempel på sådana rutiner är *måltiderna* som utgör en fast och central del i schemat och i förskoledagen. Vid den ena förskolan äter barnen frukost som lagas och serveras av personalen. Här äter barnen den gemensamma frukosten tillsammans. Vid den andra förskolan får barnen själva ha med sig frukost och äta vartefter de anländer. Barnen vid denna förskola äter ofta sin egna medhavda frukost ensamma eller med något av de andra barnen. Personalen brukar sitta med vid bordet för att hjälpa barnen tillrätta, men äter inte själva.

Det förekommer oftast kortare samlingar före de gemensamma måltiderna. Enligt personalen syftar dessa till att barnen ska samlas och föreberedas inför matsituationen. Dessa blir till återkommande ritualer som markerar övergången mellan olika aktiviteter och som kan ses som ett uttryck för att detta är en institution. En sådan ritual är att personalen initierar att barnen ska samlas på en viss plats, vara tysta, sjunga en sång, ropas upp i tur och ordning och sedan får barnen gå till sina platser vid matbordet. I en av förskolorna är det ett barn som varje dag agerar som det de kallar matvärd vid lunchen. Detta innebär att barnet får ta reda på och berätta vilken mat som ska serveras, samt bestämma i vilken ordning var och en av barnen får gå till bords. Denna uppgift är populär bland barnen och de får därför inneha denna var sin gång. Även vid den andra förskolan får ett barn bestämma i vilken ordning barnen får lämna samlingen och gå till sin plats vid matbordet. I dessa moment uppmärksammas ett individuellt barn som får leda och bestämma i vilken ordning de andra barnen får gå från samlingen. Detta kan dels förstås som ett sätt för personalen att skapa ordning i samband med att barnen skall äta, men också som ett sätt att träna barnen att uppträda och leda sina kamrater, vilket kan ses som en aspekt av självreglering.[196] För en del barn är detta en stressande situation, eftersom de inte vill bli valda sist. Barnen försöker vid dessa situationer

[196] Med självreglering avses att barnet anpassar sig till de krav som finns i omgivningen och själv reglerar sitt eget beteende. Jfr Popkewitz (1998, 2003), Närvänen (1994) och Westlund (1998).

påverka i vilken turordning de får gå till borden genom att ropa att kamraten ska välja dem.

Personalen har oftast med sig egen mat som de äter samtidigt som barnen äter lunch.[197] Det kan påpekas att jag under min fältstudietid aldrig hörde barnen uttala önskemål om att äta eller smaka av personalens mat. Jag brukade däremot äta av samma mat som barnen och i början av min vistelse i förskolorna kommenteras detta av några barn. Frida säger med förvåning i rösten ”Äter du samma mat som oss?” Efter måltiderna ska var och en duka av sin disk och hjälpa till att duka av bordet. Detta gör alla barn, även de allra yngsta, oftast utan tillsägelse eller påminnelse. Detta visar på att barnen genom rutiniseringen i vardagen gör det som förväntas av dem.

Att sköta den kroppsliga *hygienen* är också ett centralt inslag i förskolorna. De yngre barnen får hjälp med toalettbesök, blöjbyten och med att tvätta sig. Även dessa moment karaktäriseras av att de genomförs kollektivt. Att exempelvis tvätta händer före och efter maten samt att uträtta sina behov på bestämda tider, är kollektiva rutiner i dessa förskolor. Flera av de yngre barnen, pojkar och flickor tillsammans, sitter ofta på pottan och toaletten samtidigt och inför öppna dörrar. Toalettbesök för de yngre barnen görs på detta sätt kollektiva och offentliga. Både andra barn och vuxna kan komma och gå medan barnen uträttar sina behov. Ibland står barnen i kö och väntar på sin tur att få använda toaletten, ibland med öppen dörr. Vid dessa tillfällen sker ett socialt relationsarbete då barnen pratar, skrattar, leker och bråkar med varandra i toalettkön. I dessa, ibland livliga situationer, händer det att personalen säger till barnen att lugna ner sig, stå stilla och vänta på sin tur i kön.

När det gäller de äldre barnen brukar de stå i kö utanför de mindre toalettrummen, ibland med dörren på glänt och ibland med stängd och låst dörr. Toalettbesöken verkar bli alltmer privata ju äldre barnet blir och ju mer barnet själv styr över denna aktivitet. Det talar för att det råder en kollektiv offentlighetsdiskurs när det gäller de yngre barnens hygien, medan de äldre barnen i viss utsträckning själva tycks värna sin integritet.

Ytterligare moment kopplade till barnens kroppslighet och som anges på schemat, är *sovstunden* för de yngsta barnen. De ligger då på tillfälligt utlagda madrasser på golvet bredvid varandra, med filtar över sig. En av de vuxna brukar ligga hos barnen tills de somnar. Barnen väcks sedan, vid

[197] Vid samtal med personalen berättar de att de tidigare åt det som kallades pedagogiska måltider, d.v.s. priset subventionerades för personalen om de åt tillsammans med barnen. När detta togs bort började de flesta ta med egen mat.

lite olika tidpunkter beroende på när de enligt föräldrar eller personal anses ha sovit färdigt. Hänsyn tas till individuella variationer när det gäller hur länge barnet behöver sova, men det är sällan barnen sover på andra tider än de som anges på schemat. När barnen väcks får de sedan ofta vakna till i famnen på någon av personalen, som sitter och håller om barnet och på olika sätt visar omsorg om barnet, tills det vaknat. Barnet kan också sättas för sig själv i en soffa eller i en stol, särskilt om det är många barn som skall väckas samtidigt och få vuxna finns tillgängliga för barnen.

Även *utevistelsen* har en central plats på schemat och barnen vistas utomhus varje dag. På gården rör sig barnen på trehjuliga cyklar, springer, gungar och gräver i sandlådor. Några barn klänger i buskarna, en flicka öser sand i rutschbanan, några barn sitter på en sten och småpratar, medan andra rör sig fram och tillbaka på gården och betraktar de andra barnen. En del barn är mest för sig själva medan andra håller ihop parvis eller i grupp.

De äldsta flickorna respektive pojkarna leker mest i könsuppdelade grupper, även om de ibland rör sig över könsgränserna. Personalen går sakta fram och tillbaka på gården, småpratar med varandra och med barnen, hjälper dem att ta fram leksaker och redskap ur bodar och förråd.

I båda de studerade förskolorna har barnen möjligheter att gå runt förskolebygganden och en del befinner sig på baksidan utom synhåll för de andra. Personalen går regelbundet sina rundor på gården för att kontrollera var alla barn befinner sig. Den övervakande funktionen är, enligt personalen, deras viktigaste uppgift vid utevistelsen, eftersom särskilda faror anses vara behäftade med just denna situation och plats. Ibland kommer någon förälder och lämnar eller hämtar sina barn när de är ute. En del föräldrar hämtar snabbt sina barn och går därifrån medan andra dröjer sig kvar kortare eller längre stunder då de framförallt pratar med personalen. Vid dessa hämtningssituationer är barnen mer eller mindre villiga att avbryta sin lek och följa med sina föräldrar.

För det mesta är alla förskolans barn ute på gården samtidigt och det förekommer sällan att barn får gå ut på egen hand för att leka på gården. Det händer dock att enstaka barn springer ut när de inte ska, gömmer sig på gården när de ska gå in eller att de vägrar att gå ut. I dessa situationer uppstår det en konflikt mellan enskilda barn och personal och där barnet har att finna sig i institutionens regler. En av dessa regler är att utevistelsen är en kollektiv aktivitet som förekommer vissa tider på dagen. På våren och sommaren kan det dock förekomma att barnen kan röra sig mer fritt mellan att vara ute och inne. Under den varma årstiden händer det också

att barnen äter mellanmål utomhus. De sitter då på de långa bänkarna med vidhängande bord.

Barnen organiserar mestadels den dagligt återkommande utevistelsen på gården med egna aktiviteter utifrån de förutsättningar som finns i omgivningen och med varandra. Det är mycket sällan som de vuxna initierar lekar eller andra aktiviteter med barnen, när de är på förskolans gård. Barnen använder de lekredskap, sandlådor, cyklar eller annat som finns tillgängligt i sina aktiviteter, ensamma eller tillsammans med andra. Det sker ett ständigt relationsarbete mellan barnen där de förhandlar om vad som ska göras, vilka lekredskap som skall användas av vem och vem som får vara med i leken.

Det genomförs emellertid även planerade utevistelser i form av utflykter med grupper av barn. De går då till en skogsdunge eller på promenader till andra platser i omgivningen. I båda förskolorna ingår det skogsutflykter varje vecka för en del av barnen som en planerad gruppaktivitet. Att vara ute i friska luften och röra sig anses, enligt föräldrar och personal, vara en viktig sysselsättning för barn. Denna aktivitet ska ske minst en gång om dagen och under den varma årstiden kan barnen vara ute två gånger om dagen. Förskolans utemiljö, gården, kan sägas representera en central idé i förskolan som omfattas av de flesta föräldrar och personalen i de båda förskolorna, nämligen nyttan för barn att få vistas ute i friska luften, att få röra på sig och att få vara nära naturen. Utemiljön i förskolorna är en plats där både naturen och särskilda lekredskap finns tillgängliga och inbjuder till lek. Barnens vilja att gå ut varierar både mellan barnen och från dag till dag. Utevistelsen är dock inte något som kan väljas eller förhandlas bort, varken av barnen eller av föräldrarna, däremot vid några tillfällen av personalen.[198]

Socialt samspel i institutionens olika grupperingar

Materiella villkor, regler och rutiner ger en institution en del av dess karaktär, men utan aktörernas samspel existerar ingen institution. Detta samspel kan vara mer eller mindre styrt av vanor och rutiner, men också av det som uppkommer i situationen. De flesta organiserade aktiviteter på Ugglan och Delfinen är ordnade för hela kollektivet, eller för mindre grupper av barn, där olika teman förs in av personalen. Den så kallade

[198] Att barn ska vistas ute har en stark tradition inom förskolan (Tallberg Broman (1995) och Hatje (1999)). En del föräldrar i denna undersökning anser att barnen inte alltid måste vara ute, t.ex. om det är dåligt väder. Andra föräldrar anser å andra sidan att barnen borde vistas mer utomhus än vad de gör idag.

samlingen, en gruppaktivitet som återkommer varje förmiddag, och där alla barn och vuxna deltar, utformas lite olika i de studerade förskolorna och kan pågå mellan femton minuter och en timma. I den ena förskolan är samlingen utformad på ett liknande sätt nästan varje dag och innehåller återkommande pedagogiska moment som är starkt rutiniserade. Barnen ropas upp och de går på led in i ett speciellt rum där de sätter sig i en särskild ordning på golvet. En av personalen leder samlingen, har namnupprop (där även icke närvarande barn uppmärksammas, t.ex. sjuka barn), går igenom dagens datum och talar om dagens väder. Sedan sjunger de ofta sånger, leker någon namnlek, gissningslek eller liknande och frukt serveras. De flesta barn deltar i denna aktivitet, men med olika intensitet. En del barn vill prata och svara på frågor, medan andra barn försöker dra sig undan, gå därifrån eller pratar med kamraterna om något annat än det personalen planerat.

Även i den andra förskolan samlas barnen och sitter i en ring på golvet, men samlingen pågår inte så länge och är inte så starkt rutiniserad. Ibland sjunger de en sång, äter frukt och småpratar om olika saker. Även här är det personalen som leder samlingen, som fördelar ordet och som initierar en aktivitet, t.ex. att de ska sjunga eller leka en lek. I båda förskolorna används samlingen också till att gå igenom vad som ska ske under dagen, t.ex. om det är gruppaktiviteter eller om de ska på utflykt. Samlingen används också som ett tillfälle att följa upp eller tala om något som barnen upplevt i förskolan, fira ett barn som fyller år eller träna exempelvis inför en luciafest. Detta kan även vara ett tillfälle att ta upp något som hänt, t.ex. valborgsmässofirande eller någon speciell samhällshändelse.

Samlingarna har karaktären av ett samlande av alla barn och vuxna i förskolorna, men framstår framförallt som ett lärotillfälle vars innehåll är planerat i förväg, och där barnen ska lära sig olika saker, bl.a. rutiner. Detta blir särskilt synligt när det gäller nyinskolade och yngre barn som tillrättavisas. Samlingen fungerar som ett sätt att skapa ordning, och är enligt personalen ett tillfälle där barnen bl.a. skall lära sig att sitta stilla och tysta, göra saker tillsammans och träna sig att tala inför andra.[199] Detta kan ses som ett uttryck för en immanent pedagogik och strävan att göra barnen till ”institutionsbarn” och ”förskolebarn”.

[199] Se även Rubinstein-Reich (1996) har studerat samlingen i förskolan och menar att de är uppbyggda på ett liknande sätt och som har sina rötter i idéer om gemenskapen och enheten som barnen blir en del av när de samlas i ring. Vidare menar hon att samlingen utgör ett moment i förskolans skolförberedande plikt.

I förskolans olika sammanhang framträder ett spänningsförhållande mellan förskolans rutiner kontra barnens egna sociala projekt. Rumsligheten och de gränser som sätts upp för vad som får och inte får ske, används i aktörernas sociala relationsarbete. Barnens möjlighet att småprata med varandra eller ta upp egna samtalsämnen vid samlingarna utgör exempel på detta. I den av förskolorna där samlingen är starkt rutiniserad, räcker barnen oftast upp handen för att säga något, följer personalens instruktioner och talar när de får ordet. I den andra studerade förskolan pratar en del av barnen med varandra, knuffas, går därifrån, kommer i konflikt med och får ofta tillsägelser av personalen. Det händer i båda de studerade förskolorna att barnen inte sitter stilla på sin plats i samlingen, inte lyssnar på vad personalen säger utan istället ägnar sig åt att prata med varandra om något helt annat, än vad de vuxna tänkt sig. Det förekommer även att barn vägrar göra som de blir tillsagda, inte vill vara med de andra barnen eller att de vill leka en annan lek. Rutinen bryts då, vilket kan leda till olika konsekvenser; antingen att ordningen återskapas eller att personalen beslutar att inte genomföra samlingen som planerat. I sådana situationer kan även enskilda barn avskiljas från gruppen. Det kan i dessa situationer uppstå både hårda ord och gråt, som kan leda till att barnet avskiljs från gruppen och leds in till ett angränsande rum där de får vara för sig själva.[200] Samlingen kan även avbrytas helt. Dessa åtgärder tolkar jag som repressiva uttryck och exempel på vad som kan hända om ordningen bryts. Att straffa eller exkludera enskilda barn tjänar även som exempel för övriga barn. Men det händer också att hela kollektivet ”straffas” när enskilda barn bryter mot den givna ordningen, t.ex. genom offentliga tillrättavisningar och utskällningar, avbrott i en rolig lek eller liknande.

I schemat ingår, förutom pedagogiska aktiviteter som riktas mot hela kollektivet, också särskilda pedagogiska aktiviteter avsedda för vissa grupper av barn som utgår ifrån att de ska utvecklas eller lära sig olika saker. Denna ordning innebär att barnen ska gruppera sig och samspela med vissa barn vid olika tillfällen. Denna *gruppverksamhet* sker oftast vid vissa bestämda dagar och tider, leds av samma personer och omfattar en viss grupp barn bestämd efter ålder. Detta liknar skolans årskurser som graderas efter ålder. Gruppernas storlek kan variera från ett fåtal till ett femtontal barn, beroende på hur många barn som finns i respektive ålder

[200] Personalen använder sig av det som Foucault (1998) benämner avskiljandets praktik. d.v.s. en strategi för att hålla ordning.

för tillfället.[201] Dessa grupper har egna namn, antingen efter ålder som fyraårsgrupp, femårsgrupp eller efter någon symbol, exempelvis ett djur eller en blomma. De schemalagda gruppaktiviteterna kan pågå olika lång tid beroende på aktivitet och på barnens ålder, men brukar pågå mellan en halvtimma och två timmar. Denna gruppverksamhet följer ett planerat innehåll och ska enligt personalen fylla ett visst syfte, t.ex. att barnen ska träna att vistas i grupp, följa instruktioner och lära sig vissa bestämda färdigheter. Barnen ägnar sig exempelvis åt det som i förskolan brukar kallas skapande verksamhet (t.ex. måla, rita, sy, snickra), gymnastik, utevistelse med skogspromenader och att sjunga ramsor och sånger. Denna typ av aktiviteter kan ses som en levande tradition som reproduceras i de studerade förskolorna.[202]

När det gäller femårsgruppen, d.v.s. de äldsta barnen i förskolan, ska den gruppen enligt personalen helst ledas av en utbildad förskollärare eftersom den ses som en förberedelse för förskoleklass. Enligt personalen liknar denna verksamhet det som tidigare kallades sexårsgrupp eller lekskola och som var en skolföreberedande verksamhet för sexåriga barn. Denna sexårsverksamhet finns inte kvar inom förskolan men tycks i praktiken ha ersatts av en verksamhet med yngre barn, femåringarna. På detta sätt har femåringarna via denna form av verksamhet symboliskt kommit att ”ersätta sexåringarna”. Även i denna grupp ägnas tiden åt gymnastik och skapande verksamhet, men också åt att barnen tränar på att agera mer självständigt, att gå på led, att sitta stilla, att ta instruktioner, att räcka upp handen, att skriva sitt namn och andra färdigheter som av personalen anses som viktiga med tanke på skolstarten. Några i personalgrupperna anser att denna förändring för femåringarna är något negativt, eftersom de inte tillåts ”vara barn” så länge som de annars skulle ha varit. Gruppaktiviteterna kännetecknas av att ju äldre barnen blir, desto mer inriktas de på att barnen ska lära sig vissa sätt att bete sig och att klara av vissa moment i ett kollektiv. Det kan handla om att barnen ska byta om och duscha när de har gymnastik, att de ska stå på led eller sitta samlade runt ett bord och utföra en bestämd uppgift enligt de vuxnas instruktioner. Dessa situationer har stora likheter med sådana moment i skolan.

---

[201] När barnen har s.k. femårsgrupp i den ena förskolan kan de vara upp till femton barn som träffas i andra lokaler än förskolan, och med en blandning av barn från en annan förskola eller avdelning.

[202] Flera av dessa aktiviteter har en lång tradition i den svenska förskolan. (SOU 1997:157), Lpfö 98, Tallberg Broman (1995), Hatje (1999) och Nordin-Hultman (2004).

Ett annat exempel på att barnen skall lära sig att bete sig på ett önskvärt sätt är när de ska läras att uppträda artigt. I följande exempel ber Anita att Oskar ska dela ut frukt från en skål till kamraterna under samlingen. Oskar går runt och håller fram skålen framför var och ett av barnen.

> ANITA: Varsågod kan man säga.
> Oskar fortsätter att dela ut frukt till flera barn och en del säger tack och en del inte.
> ANITA: Tack säger man då.
> Oskar som delar ut frukten säger varsågod och de som får frukt säger tack. Ivar tar en frukt och bollar med frukten.
> JESSICA: Lägg tillbaka i skålen om du inte ska ha.
> Barnen pratar med varandra medan de äter frukten. Personalen pratar också både med varandra och med barnen. En del yngre barn får hjälp av personalen. Efter en stund säger Jessica till en pojke som just ska ta en frukt till ur skålen.
> JESSICA: Det räcker med en frukt.
> Pojken lägger sakta tillbaka frukten i skålen. (DB 7[203])

I ovanstående exempel försöker Anita få barnen att bete sig på rätt sätt i samband med att de bjuds på frukt, genom att ge instruktioner och tillrättavisningar. Det förekommer även att barnen säger till varandra hur de ska bete sig i olika sammanhang, d.v.s. en sorts kollektiv självreglering i gruppen som anger hur de ska uppträda i förskolan.

Grupper och gruppaktiviteter används således av personalen i pedagogiskt syfte för att lära barnen de rutiner och regler som gäller i förskolan. Som exemplet ovan visar kan överträdelserna, mot rutiner och regler med efterföljande tillrättavisningar av enstaka barn, också tjäna som exempel för andra barn. De visar på detta sätt vad som får och inte får hända i förskolan.

Den pedagogiska diskursen är inte alltid lika synlig och tydlig som i ovanstående exempel, där överträdelser sker mot rådande ordning. Den immanenta pedagogiken är en del av vardagen i förskolan och det behövs ofta inte tillsägelser eller påminnelser om vilka regler som gäller, utan dessa följs ändå. De flesta barn tar endast en frukt, d.v.s. följer regeln, eftersom alla ska dela lika. Det är när det sker överträdelser som det uppmärksammas och markeras vad som gäller.[204]

---

[203] Transkriptionen är hämtad från ett audioinspelat band. Se bilaga 4 för transkriptionssymboler.
[204] Ödman (1995), Ödman & Hayen (2004)

De schemalagda och vuxenstyrda aktiviteterna liksom förskolans olika aktivitetserbjudanden och rutiner är, som tidigare poängterats, tydligt riktade mot kollektivet barn. Det finns regler för hur barnen skall använda och förhålla sig till förskolans olika rum, vilka aktiviteter som barnen bör ägna sig åt samt normer om uppförande och önskvärda beteenden, utan att dessa alltid är tydligt uttalade. På samma gång som det finns regler och rutiner skapas möjlighet att göra annorlunda. I detta spänningsförhållande mellan kontroll och frihet blir aktörernas handlande och det sociala samspelet i förhållande till rådande sociala ordningar av intresse, vilket kommer att behandlas i följande avsnitt.

Mellan frihet och kontroll

Tillämpningen av regler och rutiner i förskolekontexten sker genom det sociala relationsarbetet mellan de olika aktörerna och pendlar mellan frihet och kontroll samt mellan individ och kollektiv. Reglering och ordningsskapande i förskolorna Ugglan och Delfinen är främst riktat till barnkollektivet eller till mindre grupper av barn. Detta kommer till uttryck exempelvis genom att alla barn ska äta, gå ut, samlas eller genomföra någon annan aktivitet samtidigt.[205] När barnen indelas i mindre grupper är de oftast ordnade efter barnens ålder. De yngre barnen har gemensamma aktiviteter som anpassas efter deras ålder och deras schema är friare än de äldre barnens. Ju äldre barnen blir desto mer styrda och ”skollika” aktiviteter skapas för dem. Exempelvis får de yngsta barnen göra rörelseövningar eller lekar till musik, medan de äldre barnen har det som kallas gymnastik. De ska då byta om till särskilda kläder och delta i mer organiserade övningar och lekar. De äldre barnens aktiviteter är också mer inriktade på att producera eller skapa något, t.ex. en bild eller något hantverksalster, än de yngre barnens aktiviteter. För de äldre barnen krävs också att de ska kunna följa såväl personalens detaljerade instruktioner för hur något ska göras som de regler som omgärdar aktiviteten.

I de studerade förskolornas vuxenstyrda aktiviteter är det framförallt den kollektivt eller gruppinriktade organiseringen av vardagslivet som dominerar. Regler, rutiner och aktiviteter gäller grupper eller alla barn som befinner sig i den specifika kontext som förskolan utgör. I vissa sammanhang görs det dock undantag från den rådande ordningen och intresset riktas mot individuella variationer och barns individuella behov. Detta

[205] Thorne (1993) och A. Persson (1994) har diskuterat dessa frågor i förhållande till en skolmiljö.

gäller framförallt när ett barn avviker från det förväntade på grund av ålder eller handikapp.

Möjligheter att skapa sin egen ordning

Barnen, liksom de andra aktörerna i de studerade förskolorna, har att förhålla sig till de rutiner, regler och olika grupperingar som finns. En förälder säger i en intervju att det finns återkommande aktiviteter i förskolan såsom samling, lunch, gruppaktiviteter o.s.v. men ”annars får ju barnen göra sin dag själv”. Aktiviteterna i en verksamhet som förskolan skapas i interaktionen mellan aktörerna, mellan aktörerna och rådande normer samt de fysiska rummens erbjudanden. Detta visar sig bl.a. i de mellanrum som finns mellan de schemalagda eller på annat sätt vuxenstyrda aktiviteterna som används till det som i förskolesammanhang brukar benämnas fri lek.[206] Barnen har möjligheter att aktivera sig eller som man ofta säger när det gäller barn, ”leka”, i olika rum och med olika saker vid de tider som i en bemärkelse kan benämnas som fria. De har att välja bland de möjligheter som förskolan erbjuder. Den fria leken, och i andra sammanhang där barnen har att välja mellan olika aktiviteter, är emellertid fylld med aktiveringsinviter i form av pre-definierade rum med särskilda leksaker eller annat material som barnen har att välja mellan. Dessa aktiveringsinviter utgår från vuxnas föreställningar om vad som är bra för barn att ägna sig åt och vad som anses utvecklande, bl.a. beroende på ålder. Yngre barn får exempelvis inte använda alla typer av leksaker p.g.a. att de kan förstöra dem eller göra sig själva illa.

Barnen gör eller beter sig inte alltid som det förväntas utan gör, som tidigare tagits upp, ständiga överträdelser av såväl synliga som dolda regler. De skapar egna normer och en ordning för sig själva, tillsammans med andra barn eller vuxna i situationen. Exempel på det förstnämnda kan vara att agera efter samma mönster varje morgon vid avskedet från föräldrarna. Här är också föräldrarna med och skapar dessa vanor och i viss mån även personalen som möter barn och föräldrar i dessa situationer. En del barn vill att föräldrarna följer med in i lokalerna varje dag, andra vill vinka i ett fönster medan vissa inte tar avsked alls. Ritual i antropologisk betydelse anger hanterandet av viktiga övergångar, och i

[206] Lekens betydelse för barns utveckling och lärande har av tradition en central plats i förskolan och som en del av bilden av den goda barndomen. Se exempelvis tankar som utgår från Fröbel eller Piaget. Se SOU 1997:157 (s 42 - 45) samt Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson (2003).

övergången mellan hem och förskola, tycks ritualen ha en stor betydelse för enskilda barn och föräldrar.[207]

Ett annat exempel på sådana återkommande vanor, sätt att ta kontroll och skapa sin egen aktivitetsordning, är att vissa barn leker samma sorts lek med samma barn, samma leksaker och i samma rum dag efter dag. Andra barn är mer för sig själva, medan vissa går omkring eller leker i par eller i grupp, vilka varierar mer eller mindre när det gäller deltagare.

Observationerna av livet i förskolorna Ugglan och Delfinen visar att den ”frihet” som barnen har att välja aktiviteter på icke schemalagd tid, även kan tas i anspråk av personalen på olika sätt genom olika begränsningar. På Delfinen händer det ibland att personalen frågar barnen under samlingen på morgonen, vad de planerar att göra resten av förmiddagen som inte är schemalagd. Barnen får i tur och ordning berätta vad de vill göra innan de får gå ifrån samlingen. Nedanstående utdrag är ett exempel på detta. Eva som leder samlingen frågar:

> EVA: Vad vill ni göra nu då innan det blir lunch?
> Anders: Jag vill byggis.
> Olivia: Jag vill med vara där.
> David: Jag vill med.
> EVA: Du har varit jättemånga gånger Anders. Olivia då?
> JESSICA: Olivia och Alice har väl varit och Ivar har varit i byggis.
> David: Jaa men jag har bara varit en gång.
> EVA: Mm, jaa det räcker.
> JESSICA: Dom andra har inte varit nån gång.
> David: *(gnyr)*
> Nilla: Jag har inte varit nån gång.
> JESSICA: Du har inte varit nån gång?
> Nilla: Neej.
> David: Varför får alla vara många gånger?
> EVA: Det blir ju flera tillfällen. Man måste ju få vara vet du ju. (DBA 7)

Ovanstående exempel visar att personalen inbjuder barnen till att föreslå vad de vill göra och att välja aktivitetsplats, men visar också på begränsningar i barnens möjlighet att välja. Flera barn vill vara i ”byggis”, men vissa barn får inte den möjligheten. De har redan varit där en gång och då anser personalen att det ska vara rättvist för alla barn. På detta sätt inskränks barnens ”frihet” eller möjlighet att själva förhandla och bestämma med de andra barnen om vem som ska vara i ”byggis”. Detta pekar på

[207] Douglas (1991)

ett socialt ordningsskapande via förhandlingar, med begränsningar där de vuxna använder valfrihetens och rättvisans retorik som argument.

Det som även visas genom detta exempel, är att personalen försöker involvera barnen i en planering av sin dag i förskolan, d.v.s. att planera eller fylla sin dag med ett aktivitetsinnehåll. På detta sätt uppmuntras barnen att gå in i en dialog och reflektion över hur de skall använda sin tid. De planer som barnen har och tillåts att ha för sina närmaste aktiviteter, skiljer sig dock inte så mycket från det de sysslat med före samlingen. Det kan exempelvis gälla aktiviteter som att rita, kasta boll, lägga pussel, snickra o.s.v. Genom förskolans pre-definierade rum, inredning och olika (lek-) saker finns en immanent styrning av aktiviteterna.

Det sociala relationsarbetet

Det sociala relationsarbetet mellan barnen i förskolorna pågår ständigt och är ibland övervakat, ibland inte.[208] Observationerna visar, att barnen framförallt har kontakt med varandra under dagen. Kontakten med de vuxna handlar mest om att barnen får hjälp med något, får instruktioner om hur något som ska göras, uppmuntran eller tillrättavisningar. Barnen lämnas dock i stor utsträckning ”ifred” av personalen. Detta är något som Dencik, Bäckström och Larsson beskriver som en kontakt av instrumentell karaktär där personalen fungerar som arbetsledare, väktare men också som personer som är attraktiva för barnen att ha kontakt med.[209] Barnen på Ugglan och Delfinen är mycket sällan ensamma med personalen, exempelvis sitter ner och pratar eller gör något annat tillsammans, mer än mycket korta stunder. Dessa stunder avbryts ofta av andra barn eller vuxna.

Observationerna i de båda förskolorna visar att barnen, mellan de schemalagda eller direkt vuxenstyrda aktiviteterna, ofta ägnar en stor del av tiden åt att orientera sig bland de andra barnen, de vuxna och bland sakerna som finns i förskolan. En vanlig bild är att barnen går fram och tillbaka mellan olika rum och olika aktiviteter. Det uppstår ibland konflikter mellan barnen då de argumenterar om något och hur det ska vara, när någon retas, knuffas eller slåss. En del barn börjar gråta och en del hämtar en vuxen för att beklaga sig eller för att få hjälp. Ibland får barnen i dessa situationer själva lösa sina problem eller sina konflikter med andra barn. Personalen anser att de behöver lära sig det och säger även det till

[208] Jfr med Bliding (2004) som använder begreppet socialt relationsarbete (i skolan) för att markera att detta är en aktivitet och ett arbete som görs.
[209] Dencik et al (1988)

barnen direkt.[210] Men det finns en motsägelse i detta, eftersom de vuxna ganska ofta ändå ingriper i dessa situationer.

Vad barn får eller inte får göra utan de vuxnas tillåtelse, tycks vara diffust för en del barn. I den ena förskolan händer det ofta att barnen frågar de vuxna om lov att göra olika saker, t.ex. om de får leka i ett visst rum, leka med vissa leksaker eller om de får gå på toaletten, trots att de enligt personalen inte behöver fråga om lov. Detta kan tolkas som att barnen är osäkra på vad som gäller, men också som ett uttryck för att barnen anser sig behöva personalens tillåtelse för sitt handlande. Detta visar på att det finns ett friutrymme för barnen samtidigt som de diffusa, motsägelsefulla och immanenta gränserna mellan frihet och kontroll leder till att en del barn blir osäkra på vad som gäller. Andra barn frågar aldrig vad de får eller inte får göra, utan väntar tills de vuxna sätter stopp för deras handlande, även när de gör något uppenbart otillåtet som att vistas vid fel plats vid fel tillfälle, slåss eller på annat sätt störa ordningen.

I det dagliga relationsarbetet mellan olika aktörer sker vidare ständiga förhandlingar om vad som får eller ska göras, av vem, när och var. Barnen förhandlar fortlöpande med varandra om att få delta i samtal och lekar och om vad och hur något ska utföras. Interaktionen sker i form av samtal, men också i form av kroppsliga åtbörder och gester. De yngre barnen, som inte kan prata så mycket, kan exempelvis markera sin vilja att delta genom att gå fram och ta för sig av de leksaker som andra barn leker med eller genom att ställa sig mitt bland de barn som leker med något speciellt, t.ex. bygger en koja.

En del barn leker sällan med någon annan och befinner sig ofta i utkanten av de andra barnen. Det gäller framförallt de yngsta barnen som oftast går för sig själva bland de äldre barnen. Särskilt i den ena förskolan som har relativt stora eller utsträckta lokaler, händer det att de yngsta barnen kan vistas långa stunder för sig själva utan vuxenkontakt eller utan någon direkt interaktion med de andra barnen. Det gäller även en del av de äldre barnen. Några barn försöker, men släpps inte in i de gemenskaper som finns mellan andra barn och ställs på så sätt utanför. Det enskilda barnet kan på olika sätt visa att de vill vara med och leka, men får inte vara med. Detta gäller bl.a. Alice, en femårig flicka som ofta leker för sig själv och ibland med grupper av pojkar, men som gör upprepade försök att få vara tillsammans med de jämnåriga flickorna. Hon visar det genom att tränga sig in i leken eller genom att förhandla om att få vara med. Hon

[210] Jfr Ekholm & Hedin (1991) som visar att barnen på daghemmen skall läras att lösa sina konflikter utan att personalen skall behöva ingripa.

säger i en intervju att hon inte tycker att det är kul i förskolan eftersom ingen vill leka med henne, och att ”Jag har försökt. Det är ingen som vill.”

Det händer även att personalen försöker hjälpa vissa barn att leka, särskilt om barnet inte leker med någon, stör de andra barnen eller personalen på något sätt, eller är ledsna. Ibland söker sig även enskilda barn till personalen och klagar över att de inte har något att göra och även då brukar personalen initiera att barnet ska ägna sig åt någon sysselsättning genom att sitta med dem en stund i en aktivitet. Det hör annars till ovanligheterna i dessa förskolor, att personalen leker med barnen eller deltar i lekar mer än korta stunder utanför de organiserade gruppaktiviteterna. Deras roll utanför de schemalagda aktiviteterna tycks vara mer av igångsättare, hjälpare och övervakare av barnen. En del barn uttrycker emellertid att de vill leka med personalen, tar initiativ till att leka med dem, särskilt med tillfälliga vikarier, vilket även gäller mig som en mer främmande vuxen.

Konklusioner

I detta kapitel har jag försökt belysa och analysera vad som karaktäriserar de studerade förskolorna, när det gäller fysiska och materiella ramar samt de förekommande aktiviteterna. Min ambition har varit att i detta inledande empiriska kapitel, lyfta fram förskolornas kontextuella villkor med de institutionella ordningar som skapas och förhandlas av aktörerna.

De studerade förskolorna kan förstås som en offentlig miljö och institution som skiljer sig från det privata och hemmet, men som också har vissa likheter med detsamma, en slags hybridmiljö mellan hem och institution. Förskolan har en mångfald kännetecken som liknar en hemmiljö, men har också sådana kännetecken som vissa öppettider, är en arbetsplats med anställd och utbytbar personal, utbytbara barn och föräldrar, olika aktiviteter som visar på att detta inte är ett hem. I förskolan möts barn och vuxna med sina särpräglade bakgrunder, personligheter och de förväntas att fungera som ett kollektiv. Dessa kollektiv förändras ständigt när barn i olika åldrar, av olika kön etc. tillkommer respektive försvinner från förskolan.

Sättet att ordna för barnen visar att det inom institutionen finns en såväl öppen som dold vardagslivets agenda, som anger hur barn i denna ålder bör leva sin tidiga barndom. Genom normer och ordningar, de fysiska rummen med pre-definierade artefakter och aktiviteter skapas, en plats och

arena för konstruktionen av förskolan och dess aktörer.[211] Förskolan är i dessa studerade exempel platser ordnade för en bestämd förskolebarndom som främst är inriktad mot det kollektiva. Via rutiner och en immanent pedagogik ställs krav på att barn tidigt ska vara självständiga i kollektivet.

I detta kapitel har jag framförallt visat de institutionaliserade villkor, gränser och normaliteter som är rådande och viss mån även aktörernas sätt att agera i förhållande till dessa. Aktörernas interaktioner i förhållande till institutionens ”strukturer”, kan yttra sig både som bekräftelse och motstånd mot synliga respektive immanenta regler och rutiner. Det är olika av aktörerna skapade praktiker och diskurser, som synliggörs via exempelvis lokaler och rutiner och som aktörerna förhåller sig till, följer eller utmanar. Dessa resultat liknar de studier där forskare studerat styrning med rutiner och styrningsteknologier som ligger utanför interaktionen. Föreliggande studie visar också på det som kan benämnas styrning, men visar även hur aktörerna skapar sina egna ordningar, tar egna initiativ och också överskrider rådande ordning. På samma gång som de studerade förskolorna karaktäriseras av det planerade och intentionella, utmärks de även av det situationella, oplanerade, tillfälliga och ombytliga.[212] Förskolorna karaktäriseras på detta sätt som platser och verksamheter som är flytande och ständigt föränderliga (vilket ska belysas närmare i kommande kapitel).[213] Barn och vuxna skapar nya regler, rutiner och situationer. Vardagen i förskolan kännetecknas således på samma gång av styrning, rutiner och regler men också av att de ständigt överträds och bryts av såväl vuxna som barn. Detta visar spänningen mellan platserna och reglerna i relation till handlandet i situationen, d.v.s. hur institutionen skapas eller ”görs” av aktörerna.

Det är flera praktiker som samspelar i skapandet av förskolan; arkitektur, rutiner, regler, möten och interaktionen mellan olika aktörer, både individuellt och kollektivt i situationen. Denna spänning mellan dominerande diskurser och aktörernas handlande, kännetecknar det jag vill benämna en *institutionellt situerad normalitet*, som innefattar både sedimenterade ordningar och handlandet i situationen. I de studerade

---

[211] Se kapitel 2 med resonemang utifrån Goffman och Giddens.

[212] Jfr Strandell (1994:60) men se även Carlgren (1997, 1999) som för ett liknande resonemang utifrån en skolkontext.

[213] Se det perspektiv som utvecklades i kapitel 2, som bygger på teorier (Giddens, Foucault, Becker, Goffman m.fl.) om aktörernas bekräftande och motstånd som sätt att skapa vardagen och institutionen. Detta är alltså ett sätt att visa att ett brett kontextbegrepp möjliggör både ett tydliggörande av institutionen och aktörernas bidrag till befästandet.

förskolorna skapas rum, situationer och aktiviteter av aktörerna som ligger utanför den normala ordningen.[214]

Det vidgade synsättet på kontext som används i analysen, bidrar till att lyfta fram de motsägelsefullheter som karaktäriserar förskolorna. Det möjliggör även att, för att använda Giddens terminologi, lyfta fram hur aktörer och strukturer är ömsesidigt konstituerade.[215]

. . .

Hur vardagslivet upprätthålls och hur social ordning skapas i förskolornas olika praktiker skall studeras och exemplifieras mer ingående i nästa kapitel som ska behandla tidens och rummets pedagogik.

[214] Detta visar på en institution, som har likheter med Goffmans (1973) analyser av totala institutioner.
[215] Giddens (1984, 2001)

KAPITEL 5

TIDENS OCH RUMMETS PEDAGOGIK

Inledning

I studier av vardagslivet i förskolan kan en ström av olika aktiviteter i tid och rum identifieras, vilket förra kapitlet gav några exempel på. En av poängerna med etnografiska studier är att försöka fånga vad som händer i flöden av dagliga möten mellan olika aktörer och studera hur människor interagerar, hanterar och förstår olika situationer. Syftet med detta kapitel är att gå vidare och belysa hur vardagslivet och social ordning skapas och upprätthålls i konkreta möten mellan aktörerna i förskolorna. Individerna kan både identifiera sig och inordna sig i institutionslivet, men kan också opponera sig eller göra motstånd på olika sätt, både direkt och indirekt.[216] Det är det sociala ordningsskapandet i interaktionen som är det centrala i detta kapitel.

I analysen av det insamlade materialet har begreppen tid och rum visat sig vara användbara begrepp för att belysa och försöka förstå förskolan som institution. Inom skolforskning har begreppen tid och rum använts bland annat av de forskare som tillhör det nyare barndomssociologiska området, exempelvis Mayall, James, Jenks & Prout samt Christensen & James.[217] Inom svensk skolforskning har bl.a. Ingrid Westlund studerat förhållandet mellan skolans tid och elevernas tid.[218] Nordin-Hultman har också, som tidigare nämnts, problematiserat rumsliga och temporala aspekter av förskolan, men utgår i sin analys inte i första hand från empiri som visar hur aktörerna använder eller förhåller sig till och skapar institutionen utan inriktar sig främst på de materiella villkoren.[219]

I detta kapitel kommer båda begreppen tid och rum att användas som utgångspunkter i analyserna av det sociala ordningsskapandet, eftersom den rumsliga dimensionen är nära sammanlänkad med den temporala, såväl bokstavligt som symboliskt.

---

[216] Hur barn gör motstånd på olika sätt har Dyblie Nilsen (2000) undersökt i sin studie av barn i norska förskolor. Se även Goffman (1973) om motstånd mot den sociala ordningen i institutioner.
[217] Mayall (1996), James, Jenks & Prout (1998), Christensen & James (2001)
[218] Westlund (1998)
[219] Nordin-Hultman (2004)

Det empiriska underlaget för detta kapitel är hämtat från deltagande observationer och intervjuer med barn, föräldrar och personal. Inledningsvis presenteras kort de teoretiska begreppen tid och rum. Därefter problematiseras tid och rum som socialt ordnande resurser i förskolan samt hur de används och förhandlas av förskolans aktörer.

Tid och rum

Ett grundläggande villkor i tillvaron är att vi lever i tid och rum. En del sociologer har introducerat olika sätt att förstå begreppet tid som kan vara relevanta i analysen av institutionella sammanhang.[220] Exempelvis diskuterar Bourdieu den sociala tiden som en gemensam tidsuppfattning, vilken är ett resultat av människors samverkan och kulturella organisering.[221] Den sociala tiden grundas på det sociala livets rytm där exempelvis en specifik social händelse relateras till en annan social händelse (till exempel om något hände före eller efter någons födelse). Den sociala tiden kopplas ofta till naturen, biologin och någon form av naturlig rytm. Vardagslivet betraktas enligt detta synsätt som en temporalitet bortom den så kallade klocktiden och har sin grund i det sociala kollektivet. Begreppet klocktid avser den i fysiken grundade tiden som kan mätas med jämna intervall på ett specifikt sätt. Klocktidens fick sin betydelse bl.a. genom industrialiseringens tidsdisciplinering, som delade upp tiden i bl.a. arbetstid, fritid och familjens tid.[222]

Ett annat sätt att begripa tidsbegreppet är att göra en distinktion mellan cyklisk och linjär tid. Den linjära tiden är till synes objektiv, fortskidande, kan planeras, säljas och relateras till makt. Den linjära tiden markerar att vi inte kan få tillbaka tiden. Detta tidsbegrepp är separerat från kontextuella och emotionella faktorer. Samtidigt följer vårt vardagsliv en cyklisk tid. Den cykliska tiden är konkret, återkommande och varierar mellan individer.[223] Scheman, kalendrar och klockan bygger på föreställningen om en cyklisk tid och utgör referenspunkter för handlandet i vardagslivet.

---

[220] Goffman (1973), Giddens (1984, 1999), Asplund (1983).
Det är framförallt inom tidsgeografin som har utvecklat teorier om tid och rum. Men flera sociologer, bl.a. Bourdieu, Giddens, Foucault samt Berger & Luckmann för resonemang om tid i förhållande till medborgare och social ordning.

[221] Bourdieu (1990)

[222] Bourdieu (1990), Giddens (1984), Asplund (1983) samt Frykman & Löfgren (2001).

[223] Asplund (1983), Luckmann (1991). Se även Närvänen (1994) som använt dessa begrepp för att diskutera en vårdinstitution respektive skolan (2003), Westlund (1998) för att studera skolan och Münger (2000) som studerat sommarkolonier för barn.

Även om dessa definitioner kan kritiseras för att vara förenklingar av en komplex verklighet, kan de dock vara teoretiskt användbara och utgöra en inspiration för att belysa och för att förstå socialt konstruerade samhälleliga fenomen. Oavsett hur man väljer att benämna eller förstå tid, är olika tidsbegrepp producerade och relaterade till den sociokulturella kontexten Tiden blir en social konvention. Förståelsen av tidsbegreppet och den temporala ordningen är konstruerad och rekonstruerad i socialisationsprocesser i samhällets olika institutioner, såväl i de privata som i de offentliga. Samhällets temporala ordningar, exempelvis mattider, sovtider och arbetstider, anger kriterier för vad som anses som normalt respektive avvikande men kan också användas som instrument för maktutövning genom avskiljande i tid och rum.[224] Här aktualiseras vardagslivets temporala krav där frågor om människors behov, ideal, förhandlingar och maktförhållanden mellan människor blir av intresse.

I dagligt tal säger vi ofta att vi har ont om tid, har bråttom o.s.v. Forskning har visat att det som uppfattas som tidsbrist är ett stort problem för exempelvis många barnfamiljer och är ett kännetecken för det moderna samhället i stort.[225] Tiden betraktas som en resurs och att tiden upplevs som knapp, innebär att knappheten upplevs stå i relation till något annat som man måste eller önskar göra.[226] Vardagslivets temporala krav medför att människor utvecklar olika tidsbesparande strategier. Rutiner och ritualer kan utgöra sådana strategier där olika aktiviteter ställs om till det som Baldur Kristjánsson kallar ”halvautomatiskt läge” där alla inblandade vet vad som förväntas av dem i en given situation.[227] Aktiviteter sätts igång på en given signal, ett visst klockslag eller i en kedja av aktiviteter som brukar ligga före i tiden. Där förekommer det som med hjälp av metaforer kan beskrivas som raksträckor, skarvar eller transitsituationer.

Tid och rum är begrepp som är intimt sammanlänkade.[228] Man kan exempelvis tänka sig ett resonemang där man delar upp ett barns livsvärld i olika arenor. Varje arena står för en viss typ av socialisation samtidigt som de alla är delar av ett större sammanhang. Den rumsliga dimensionen inrymmer inte bara den fysiska platsen, utan är socialt producerande.[229] Rumsligheten består av det konkreta i form av byggnader och andra artefakter som konsumeras av människor. Arkitektur, andra materiella

[224] Goffman (1973), Giddens (1984), Luckmann (1991), Foucault (1998)
[225] Dencik et al (1988), Kristjánsson (2001)
[226] Foucault (1998)
[227] Kristjánsson (2001:125)
[228] Goffman (1973), Asplund (1983), Mayall (1996)
[229] Giddens (1984), Foucault (1998)

förutsättningar och det sociala rummet är vidare en del av och anger vilka föreställningar som cirkulerar om t.ex. barnen och vad som förväntas ske i förskolan. Sociala ordningar inbyggda eller immanenta i institutionella verksamheter, som bland annat visar sig genom rummens användningsområde.[230]

Strandell har i sin studie visat hur utrymmet i förskolan har en tidsdimension, vilket exempelvis kan visa sig genom att den egna platsen vid matbordet upphör utanför matsituationen då stolen kan användas av vem som helst av de andra barnen.[231] Tid kan också studeras som en del i disciplinerande och normaliserande processer som kan exemplifieras utifrån konventioner om tempo och varaktighet.[232] Genom att dela in dagen i sekvenser anges vilka aktiviteter som ska ägnas mer eller mindre tid. I vår vardagsförståelse använder vi oss av abstrakta kategorier som fakta, snarare än som sociala konstruktioner.[233] Det kan exempelvis innebära att aktörerna i en institution som förskolan inte ifrågasätter att innevistelse är längre än utevistelse eller att förskolans gruppaktiviteter följer skolans terminer, lovuppehåll o.s.v. Att betrakta tid och rum som sociala konstruktioner leder till frågor om hur tid och rum används för att skapa social ordning, men det blir också intressant att studera hur olika aktörer agerar i förhållande till sådana ordningar i de aktuella förskolorna. Fokus i detta kapitel är inriktat mot konventioner, innebörder och normativa aspekter av den temporala och rumsliga ordningen och hur denna förhandlas i interaktionen.

En tidsstrukturerad social praktik

I en av de studerade förskolorna tydliggörs det kollektiva schemat för barnen genom att personalen går igenom dagens schema med hjälp av bilder som sätts upp på väggen. Det är bilder som visar vilka aktiviteter och i vilken ordning dagens aktiviteter ska ske, exempelvis en bild på ett barn i skogen, ett barn som äter eller ett barn som sover. I samband med

---

[230] Goffman (1973), Asplund, (1983:193), Foucault (1998)
Se även studier av förskolan exempelvis Ehn (1983), Strandell (1994, 1997) och Nordin-Hultman (2004). Flera forskare (förutom Strandell som utgår från ett barnperspektiv) har dock inte studerat den sociala praktiken med interaktioner eller förhandlingar i fokus.

[231] Strandell (1994)

[232] Jfr Foucault, (1998) om tidsscheman som tidsdisciplin i miljöer som kloster, fängelser och skolor.

[233] Luckmann (1991)

samlingen går personalen igenom dagens veckonamn och datum. Barnen uppmärksammas på aktiviteter i relation till tid, trots att barnen inte ”kan klockan”. Aktiviteterna i vardagen följer således en cyklisk periodicitet då olika aktiviteter fungerar som referenspunkter för tiden. I bakgrunden ligger klocktiden. Barns subjektiva uppfattning av tid kommer på så sätt att konfronteras med den linjära tidsuppfattningen.

Barnen orienterar sig och relaterar till tid eller tidsflödet genom de starka rutiner som cykliskt upprepas dagligen och som oftast styrs av vuxna.[234] Ett tecken på den starka vuxenstyrningen av tiden på Ugglan är att de flesta barn avbryter sina aktiviteter när personalen signalerar att aktiviteterna ska avbrytas. Barnen vet då att de exempelvis först ska sätta sig på ett visst ställe, sedan ropas upp för att ställa sig på ett led och därefter gå in ett annat rum för samling. Dessa övergångar mellan olika aktiviteter initieras ofta genom små signaler från personalen, exempelvis genom att personalen ställer sig på en viss plats i rummet eller med uppmaningen ”Nu ska vi städa” som av barnen tolkas som en signal om att en aktivitet ska övergå i en annan. De flesta av barnen avbryter sina aktiviteter, börjar plocka undan leksaker och lägger dem på sin plats i en låda eller på en hylla och går sedan och sätter sig i soffan i ett av rummen. Denna plats är utgångspunkten och samlingsplatsen för övergången till nästa aktivitet. Vissa barn måste personalen säga till flera gånger innan de gör som de blivit tillsagda.

Ett annat exempel på styrning via tid är när personalen blir tyst, tittar koncentrerat på vissa barn och väntar in att barnen ska sätta sig på ett visst ställe innan de åter börjar prata och initiera nästa moment. Om något barn inte hörsammar att leken ska avbrytas så händer det även att barnen säger till varandra att avbryta leken eller hjälper till att plocka upp eller avsluta en aktivitet.[235] Denna styrning – genom tystnad och att vara på en viss plats vid en viss tid, är mestadels indirekt och abstrakt och inte alltid är uttalad. I den andra förskolan, kan det däremot ta lång tid innan vissa barn uppmärksammar dessa tidsbrott och samlas som det är planerat. Det innebär att det blir långa väntetider för de barn som snabbast hörsammar aktivitetsförändringen. Dessa exempel kan tolkas som olika strategier som används av personalen där även barnen anpassas men också görs delaktiga

[234] Giddens (1984:17) menar att tid är konstituerad via repetition och rutiner. Han skiljer på svaga och starka rutiner, där starka rutiner är de som blir till vanemässigt handlande.

[235] Jfr Mayalls studier (1994, 2002) som visar på ett liknande beteende i en skolkontext.

i att inordna och fostra varandra till den tids- och rumsordning som gäller i förskolorna.

Även personalen kan i en mening sägas styrd av det som Foucault skulle benämna tidsschemats regim.[236] Deras konkreta sysslor bestäms, i de studerade förskolorna, av vilka tider de arbetar. Det innebär att en viss vecka eller dag sitter exempelvis Kerstin eller Gunilla vid ett visst matbord, har högläsning för en viss grupp o.s.v. Detta system identifierar och lär sig också en del av barnen. Kerstin berättar att en dag när hon bytt schema med en arbetskamrat, så reagerade en fyraårig pojke på att hon satt vid ”fel” bord vid lunchen den dagen. Han frågade: ”Är det du som stänger idag?”. Pojken hade noterat, att med tanke på Kerstins ordinarie schema, satt hon vid fel bord.

Schemat kan i en mening förstås som inbäddat i förskolekulturen. Detta sker på ett delvis outtalat sätt som skiljer sig från exempelvis skolan där ett formellt schema följs, där ringklocka och rums- och lärarbyten markerar schemaövergångar på ett tydligt sätt. I förskolan Ugglan är det exempelvis ordningen med barnens väntan i soffan, som utgör en klar markering av att ett nytt moment ska påbörjas. På Delfinen är övergångarna mindre tydligt markerade. Detta utgör exempel på de uttryck som finns för en immanent pedagogik i verksamheten.[237]

Den temporala ordningen upprätthålls genom socialt förmedlade och inlärda handlingsmönster som ständigt återkommer. På detta sätt synliggörs verksamhetens, personalens, barnens och föräldrarnas olika tider. Tiden struktureras i stor utsträckning av de vuxna men även i viss mån av barnen själva, företrädesvis i de moment som ligger emellan de vuxeninitierade och planerade inslagen i verksamheten.

Förskolans verksamhet, liksom andra samhälleliga institutioner, byggs upp som socialt fungerande system med regler och rutiner. På detta sätt kan temporaliteten ses som relativt kontextbunden även om den också är länkad till andra verksamheter i samhället. Förskolan förhåller sig exempelvis till andra sociala system såsom arbetsmarknaden, hemmet men även till skolan med dess indelning i terminer och lov. Det är således ett komplex av olika scheman och tider som ska anpassas till varandra i förskolan. Tillspetsat kan detta förstås som att de enskilda individerna på detta sätt inordnas i kollektivet som är underordnad tidens regim och där bl.a. schemat utgör styrmedel för en viss social ordning.

---

[236] Foucault (1998)
[237] Ödman (1995), Ödman & Hayen (2004), Bernstein (1983)

Barns tidsmedvetenhet

Det förekommer en mängd olika moment i förskolorna som upprepas dagligen. Måltiderna i förskolan är exempel på ett återkommande handlingsmönster med starka rutiner, som implicit eller explicit styrs av personalen. I följande utdrag framkommer att barnen ”vet” vilken aktivitet som ska följa efter en annan, i detta fall efter mellanmålet.

> Ur fältanteckningar:
> Efter mellanmålet går barnen till hyllorna och plockar fram pussel.
> Karin: Nu ska man pussla.
> A-M: Vem bestämmer det?
> Karin: Det gör fröknarna. (DO 23)

Denna regel eller ordning är inget som behöver uttalas eller påminnas om, utan fungerar som en outtalad regel och vana, även om det finns barn som inte vill följa dem.[238] Oftast är rutinerna införlivade hos vuxna och barn i det tidsflöde som inramar förskolan och bidrar till att skapa mening i vardagen. Detta gäller även de allra minsta barnen som är ett och ett halvt år. Det händer exempelvis ofta att de yngsta barnen går ut i hallen och tittar om föräldern kommit när tiden närmar sig för hemgång och att de t.o.m. börjar klä på sig sina ytterkläder. När det gäller de lite äldre barnen så frågar de ibland personalen när de ska gå hem fast de inte ”kan klockan”. De talar även med varandra om när de ska gå hem med hållpunkt på exempelvis före eller efter måltider.

> Ur fältanteckningar:
> Anja, Ragnhild, Johanna sitter vid ett bord och ritar.
> Anja : Efter mellis ska jag gå hem
> Johanna: Neej.
> Ragnhild säger något ohörbart. Sedan reser hon sig och säger att hon ska fråga fröken och går ut ur rummet. Hon kommer strax tillbaka och sätter sig. Pia kommer med tillbaka.
> PIA: När vi ser att eran mamma och pappa kommer så ska ni gå hem.
> Ingen av barnen kommenterar detta ytterligare. (DO 17)

Här söker Ragnhild stöd hos personalen för att få hjälp att förklara vilken tid hon ska gå hem och att det är så att hon ska gå hem efter mellanmålet. Pia avslutar snabbt denna diskussion om tiden, vilket kan tolkas som att hon inte vill eller kan diskutera tid med barnen.

[238] Se Foucault (1998) om mikromakt i vardagens rutiner och vanor.

Det kan också hända att någon av personalen tar upp när barnen ska gå hem, men ofta är det något som de inte pratar om direkt med barnen. Detta tolkar jag som att det råder någon form av konkurrens eller kamp mellan barnen när det gäller tiden för hämtning, vilket ovanstående exempel skulle kunna vara ett uttryck för. Alternativa tolkningar är att personalen inte vill att barnen ska oroa sig eller längta hem, utan ägna sig åt vad de ska göra här och nu, eller att barnen inte anses förstå något så abstrakt som tid.

Ytterligare ett exempel som visar på barnens intresse för varandras tider gäller frågan om vem av dem som ska gå hem först. När Oskars pappa kommer för att hämta honom ganska sent på eftermiddagen säger Oskar till Frida: ”Frida får vara kvar!” och låter lite retsam på rösten. Detta är exempel på när barn jämför varandras tider och kan tolkas som ett uttryck för att tid är känslomässigt laddat. Att inte vistas alltför lång tid i förskolan tycks vara kopplat till något positivt, medan att få vara kvar länge eller gå hem sist, anses som något negativt. Ovanstående exempel visar på att talet om tiden för när barnen ska gå hem, är ett laddat ämne och som i viss mån negligeras av personalen, men som används av barnen till att reta andra barn med. Det kan även tolkas som ett ämne som är känsligt för de vuxna. Tiden för hemgång är något individualiserat, skiljt från det kollektiva och där en ordning övergår i en annan.

Andra aktiviteter som visar tidens immanenta ordningsskapande är den sista timmen innan stängningen av förskolan. Personalen börjar då sopa golvet i hallen och ställa leksaker på sin plats i hyllor och skåp. Flera av rummen i förskolan släcks ner och dörrar till vissa rum stängs. Hela förskolan förebereds för stängning. Via rutinerna sker en initiering till en avslutning av dagen i förskolan och som signaleras såväl till barnen som till anländande föräldrar. En del av personalen ska själva hämta sina egna barn på en annan förskola eller har andra tider att passa, vilket medför att de är angelägna att lämna förskolan så fort det sista barnet går hem för dagen. Detta innebär att de själva förbereder sig genom att plocka ihop sina egna privata tillhörigheter. Dessa aktiviteter är något som tydligt markerar en övergång som barnen uppmärksammar och tolkar. De rutiniserade handlingarna markerar väntan på att få gå hem, att stänga förskolan och en väntan på föräldern. Vid denna tidpunkt på dagen så händer det dagligen att barnen går och tittar vem som kommer in genom ytterdörren, vilket inte är särskilt vanligt förekommande vid andra tidpunkter på dagen, t.ex. på förmiddagen. Detta innebär vidare att föräldrar som kommer sent, ofta möts av en delvis nedsläckt förskola, där

barn och personal har gjort sig redo för att gå hem. Detta markerar att den institutionella tiden är slut.

Genom starka rutiner och immanenta ordningar kan barnen från tidig ålder, trots att de inte kan avläsa en klocka eller ett schema, ”räkna ut” och förstå vilka moment som ska följa efter varandra och när det är dags för nästa moment i tiden. De iakttar vad som sker omkring dem av förberedelser eller andra kännetecken, som att samlas vid olika platser vid vissa tider. Nyinskolade barn visar till exempel efter en kort tid i förskolan, att de förhåller sig till och lär sig de institutionaliserade regler som gäller och blir på så sätt i viss mån självreglerande. Det händer också att barnen påminner varandra om vad som förväntas av dem om något barn gör fel. Barnen anpassas och anpassar sig således till en tidsordning utifrån rutinerna i förskolan och dess koppling till klocktid, något som kan benämnas ”rutintid”. Barnen bedömer eller ”mäter” således tid efter förskolans rutiner och i förhållande till andra barns eller vuxnas tider.

Dessa exempel visar på en anpassning till institutionens tids- och rumsordning. Detta innebär att bestämda handlingar utgör symboler för bestämda tider som signalerar och bestämmer vad som kan eller ska hända. De återkommande och rutiniserade handlingarna fungerar som en immanent styrning.[239]

Ett annat sätt att förstå dessa processer, är att barnen genom det sociala ordningskapandet ”lär sig tiden” och använder denna kunskap som ett redskap för att kunna bekämpa rådande ordningar på ett kompetent och produktivt sätt. Detta kommer att exemplifieras ytterligare längre fram i kapitlet.

Kollektiv tid och individuell tid

Hur tiden används, eller är tänkt att användas kan säga något om vad förskolan är för institution. Från personalens och föräldrarnas utgångspunkt, anses de åldersindelade kollektiva gruppaktiviteterna som särskilt värdefull tid för barnen. Det är då barnen tränas att koncentrera sig, samarbeta och öva på olika färdigheter. Gruppaktiviteterna organiseras oftast utifrån ålder eller barnens utvecklingsnivå, men ibland också efter någon annan logik, exempelvis rättvisa.[240] Dessa gruppaktiviteter förläggs, med något undantag vid enstaka tillfällen, till förmiddagarna. Såväl föräldrar som personal är angelägna om att barnen är närvarande vid de

[239] Jfr Ödman (1995), Ödman & Hayen (2004)

[240] Det kan exempelvis vara att alla barn ska arbeta med vissa material, eller få vistas i vissa för barnen attraktiva rum.

tidpunkter då samlingar och åldersindelade gruppaktiviteter är förlagda. De så kallade tretimmarsbarnen – d.v.s. de barn som är i behov av särskilt stöd, barn till föräldrar som är arbetslösa eller föräldralediga med yngre småsyskon – är oftast närvarande på förmiddagarna, mellan frukost och lunch. Denna tid är enligt personalen den mest lämpliga för dessa barn att vara i förskolan, med tanke på gruppaktiviteterna.

Barnen i förskolorna relaterar såväl till den individuella som till den kollektiva tiden, vilket tidigare diskuterats, bl.a. i förhållande till tider kopplat till ankomst och hemgång. De väntar på att deras, och ibland även kamraternas, föräldrar ska komma. Barnen använder sig av institutionens starkt rutiniserade kollektiva schema för att orientera sig i förhållande till sitt individuella tidsschema. Det individuella schemat handlar om tider för ankomst och hemgång, medan den kollektiva tiden och schemat gäller för alla barn i förskolorna under förskoledagen.

Att ha individuell tid med personalen i förskolan, utan andra kamrater, är inte så vanligt förekommande. Det kan dock hända att barn får egen tid med någon personal om barnet kommer först på morgonen eller går hem sist på dagen. Då ägnar sig personalen mer individuellt åt barnet. Johan kommenterar detta till mig en kväll när han väntar på att bli hämtad av sina föräldrar:

> Ur fältanteckningar:
> Johan: En gång kom jag först (*till förskolan, min anm.*). Jag var ensam med två fröknar. Gissa vad skönt det var? Sen kom Jennifer. Då lekte vi. Då höll jag på och dö. (DO 10)

Detta kan tolkas som att personalens tid för ett enskilt barn är något som är ovanligt och av Johan ses som exklusiv tid. De enda barn som ibland har egna individuella scheman under förskoledagen, är barn som är i behov av särskilt stöd, exempelvis fysiskt eller psykiskt funktionshindrade och barn med annan språklig bakgrund än den svenska. Dessa barn kan få särskild individuell träning på vissa tider. När en vuxen ägnar sig åt ett individuellt barn, händer det ofta att flera barn kommer och vill vara med. När något barn ska ägnas särskild tid eller träning på detta sätt, sker det därför oftast när de andra barnen går ut eller så markeras en önskad avskildhet med en stängd dörr eller ett fördraget draperi.

Dessa exempel tolkar jag som att enskild tid med de vuxna i förskolan, kan upplevas som bristvara för barn på dessa institutioner. Att det skapas tid för enskilda barn och personal, tycks ur barnens perspektiv vara något värdefullt och ovanligt. Vid personalintervjuerna uttrycker personalen att de önskar att de skulle ha mer tid avsatt för att ägna sig år enskilda barn.

Det individuella barnets tid i förskolan kan tolkas som linjär genom att barnet ska delta i åldersindelad gruppverksamhet, har ett eget schema för ankomst och för hemgång samt ledigheter. På detta sätt framstår den individuella tiden som något skiljt från det som i förskolekontexten är det normala, d.v.s. den cykliska och kollektiva tiden. Samtidigt lever barnen i förskolans cykliska tidsordning med en uppgiftsorientering och med återkommande aktiviteter, rutiner, scheman och terminer.

Som tagits upp i förra kapitlet är de flesta aktiviteter organiserade för kollektivet och för de barn som är närvarande under dagen. Barn kan vara frånvarande eller börja senare på dagen vilket inte hindrar att rutinerna ”rullar på”. Det är kollektivet snarare än de enskilda barnens närvaro som främst är föremål för den temporala styrningen. Kollektiviseringen av barnen skapar på detta sätt en anonymisering av de enskilda barnen.[241] De enskilda barnen är dock en del av kollektivet och blir på så sätt delaktiga i skapandet av institutionens temporala ordning genom att de förhåller sig till, följer eller avviker från densamma.

Att använda tiden rätt

En annan aspekt av tid är hur den används utifrån olika innehåll. Här har såväl barn, föräldrar och personal åsikter om hur tiden kan eller bör användas. Barnen vistas många timmar varje dag i förskolan och tiden används, för såväl planerade som oplanerade aktiviteter.

Ibland uppstår konkurrens om tiden och om vem som har makt eller tolkningsföreträde över hur tiden ska användas i förskolan. Det finns olika intressen och föreställningar om detta. Flera föräldrar uttrycker att de anser att personalen är de som bäst vet vad barnen behöver under dagen och då med hänvisning till personalens utbildning och erfarenheter av att arbeta med barn. Andra föräldrar uttrycker ett visst missnöje med innehållet i förskoledagen, exempelvis att barnen inte vistas ute i friska luften tillräckligt länge eller att fler skogsutflykter och studiebesök utanför förskolan vore bra för barnen. Föräldrars olika önskemål kan även vara motstridiga, det vill säga de har olika åsikter om hur förskoledagen bör organiseras och ”fyllas med” innehåll. Inte heller personalen är alltid överens i dessa frågor.

[241] Jfr Goffman (1973) som talar om avidentifieringen i totala institutioner. Se även Foucault (1998:175 ff.) som menar att när tiden skall användas på ett visst sätt av alla på en gång så får det en starkt disciplinerande effekt.

Personalen och föräldrarna anser att rutiner, det vill säga att det är samma moment dag efter dag, är något bra som skapar en trygghet för barnen. Det gäller då att använda tiden rätt så att alla moment och rutiner kommer i rätt tid och ordning. Brutna rutiner medför ibland stress hos personalen vilket leder till att de också skyndar på barnen för att de ska hinna klart ett moment innan nästa tar vid. Det förekommer, som tidigare nämnts, att rutinerna bryts och att de improviserar en aktivitet. Det kan exempelvis hända att personalen bestämmer sig för att inte gå ut med barnen en dag eftersom det regnar, vilket möjliggör alternativa aktiviteter utanför det förutbestämda schemat. Samtidigt som det råder konsensus inom institutionen om att rutinerna ska följas och är något bra, så bryts de ständigt, vilket är ett exempel på den motsägelsefullhet som präglar vardagen i en institution som förskolan.[242]

De deltagande observationerna i de båda förskolorna visar att en del av livet i förskolan präglas av situationen här och nu. Barn och personal talar inte särskilt ofta om vad som ska göras i framtiden som till exempel nästa vecka, utan samtalen är framförallt knutna till vad som görs här och nu eller åtminstone till vad som ska hända samma dag. Detta kanske hänger samman med att en del barn inte är så gamla och inte anses ha samma tidsbegrepp som äldre barn, men detta karaktäriserar även kommunikationen med de äldre barnen. Detta kan tolkas som att kollektivet styr med de yngre barnen som måttstock i detta fall. Även här rymmer förskoleinstitutionen en motsägelsefullhet. Genom att de vuxnas planering av innehållet i förskolan i såväl tal som i praktisk handling i stor utsträckning handlar om föreberedelser inför nästa stadium, och i synnerhet om förskoleklass och skola, är siktet inställt på framtiden (detta kommer att behandlas närmare i kommande kapitel).

Att förhandla tid

Vid en första anblick kan tiden (och rummet) verka starkt reglerande för dem som befinner sig i en förskola. Såväl personal som barn skapar och upprätthåller rutiner och normer genom att påminna varandra och ge varandra reprimander om gränser bryts. Men det pågår också fortlöpande förhandlingar om vilken ordning och vilka rutiner som ska följas.[243]

---

[242] Jfr med Ehn (1983) som talar om motsägelser i förskolan i termer av ideal och praxis.

[243] En förhandling kan ske utifrån jämlika eller ojämlika parter, det vill säga begreppet kan innehålla en maktdimension. I ett enskilt samtal kan makten även skifta beroende

Förskolans aktörer, barnen, personalen och föräldrarna, följer, överträder och förhandlar ständigt rutiner och regler, vilket ska visas i följande avsnitt.

Att passa tiden

På den ena förskolan, Ugglan, betraktas tid som en central och viktig aspekt i det vardagliga arbetet i förskolan, men också i förhållandet mellan hem och institution. Tiden är föremål för förhandlingar där gränsen mellan personalens och institutionens respektive föräldrarnas maktsfär tydliggörs. I mina observationer, av det dagliga mötet mellan föräldrar och personal såväl som i de enskilda intervjuerna med föräldrarna i en av förskolorna, framkommer det att flera föräldrar känner sig utsatta för stress. Några anser att personalen ofta poängterar vikten av att föräldrarna passar avtalade tider för lämning och hämtning av barnen. Ronjas mamma uttrycker att hon vid hämtningen gärna skulle vilja dröja sig kvar en stund, men att hon känner att det alltid är så stressigt när hon kommer och hämtar dottern. Hon skulle exempelvis vilja se lite hur hon leker med de andra barnen.

> Ronjas mamma: Fast i början då i augusti när hon började, då med Tina (*en personal, min anm.*) berätta alla tider och sådär. Att skrev man kvart över fem liksom då måste man vara ute med barnet kvart över fem, men, jag liksom fick ju springa från dagmamman så att först hämta lillebror och sen springa nästan till dagis för och vara där tio över så man är kvart över liksom, då kände man (skratt) Gud nu måste jag vara ute härifrån, nästan stampa. Man är ju livrädd och komma för sent alltså eller komma kvart över om man skulle vara kvar där kvart över liksom.
> Ronjas pappa: Så.
> A-M: Det känns lite stressande så?
> Ronjas mamma: Mm, för när hon berättade det.
> Ronjas pappa: När jag har hämtat henne och sagt att jag hämtar henne halv, då kommer jag dit halv. Jag bryr mig inte sådär men det är väl att jag är annorlunda. Dom har aldrig kolla snett eller nåt sånt där.
> A-M: Neej du har inte känt så, neej.
> Ronjas pappa: Neej jag pratar, jag vet inte, med Tina vet jag ju vad hon heter då. Hon har jag pratat med efteråt och hon har berättat vad som har hänt och dom och samma sak dom andra fröknarna. Det har aldrig verkat som att det är bråttom. (F 15:19)

Föräldrarnas olika föreställningar kan tolkas som ett uttryck för att föräldrarna är olika känsliga för de signaler som personalen förmedlar. Det

---

på en mängd faktorer, bl.a. beroende på syftet med samtalet, kontext eller samtalsämne. (Goffman, 1970)

skulle också kunna förklaras med att personalen uppträder olika när modern respektive fadern hämtar Ronja. Mötet mellan människor utvecklas olika beroende på såväl situation som på person, vilket mina observationer av mötet mellan olika personer i personalgruppen och olika föräldrar också visar.

Tiden utgör även ett samtalsämne för personalen, vilket särskilt visar sig när problem relaterat till tid uppstår. Ett vanligt samtalsämne bland personalen på den ena förskolan är föräldrar som inte passar tider vid lämning och hämtning av barn. I nedanstående utdrag ur mina fältanteckningar visas hur Kerstin och Pia talar om detta problem:

> Ur fältanteckningar:
> Eva och Peter har inte kommit när Pia ska duka.
> PIA: Var är dom?
> KERSTIN: Dom har ju flex.
> PIA: Har jag missat det i riktlinjerna. *(för vad man får göra, vad som gäller i förskolan, min anm.*).
> Senare vid personalfikat kommer Peter och Eva med sin pappa. Pia reser sig och möter upp. Det kommenteras tyst av personalen vid bordet att pappan kommer sent. Pia säger inget till pappan om att de inte kommer på avtalad tid.
> När pappan gått säger
> INGER: Respekt för vårt arbete va?
> Pia pratar om att föräldrarna tydligen pratar mycket på dagarna eftersom mamman ofta vet att de försovit sig när hon kommer på eftermiddagarna och hämtar barnen. Mamman kan då säga att ”de kom visst sent idag för väckarklockan ringde inte”. Pia berättar att det var likadant vid inskolningen.
> PIA: Pappan kom tio när de skulle komma nio.(DO 21)

Ett antal dagar senare när dessa barn åter är försenade säger Therese till sin kollega att:

> Ur fältanteckningar:
> THERESE: Idag ska jag ta pappan i hampan. Jag är trött på att de inte kommer i tid. (DO 25)

Lite senare kommenterar hon det till sina kollegor när hon dukar fram frukosten och alla barnen samlas i soffan inför måltiden:

> Ur fältanteckningar:
> THERESE: Han får faktiskt ringa när han inte kommer hit. Det hör till vanligt hyfs. Det är så nonchalant. Man får faktiskt lyfta på luren! (DO 25)

Senare, när personalen dricker kaffe, kommer mamman med barnen och inte pappan som Therese hade väntat sig. Therese går ut i hallen. Hon småpratar med mamman men kommenterar inte den sena ankomsten. I en av personalintervjuerna kommenteras denna situation av Eva, som är vikarie i en av förskolorna sedan en tid tillbaka.

> EVA: Det är inte bra för att, man har ställt in sig på, man har ställt fram och allting till frukosten och, och sen så är det ju så att, dom kommer väl lite senare och då blir det svårare för dom och komma in i, i gruppen. Det, sen naturligtvis måste man ju kunna få börja halv-tio men. Jag tycker att, neej ändå, man måste ringa om, om man inte kommer så att man vet om det annars. Nu vet man ju, det märker man ju efter ett tag när det jämt blir så. Om det händer en dag liksom, vad har hänt.
> A-M: Men tar man inte upp det med föräldrarna då? Om man blir irriterad på det?
> EVA: Joo, det borde man göra .
> A-M: Är det svårt att ta upp det med föräldrarna?
> EVA: Jaa, jag skulle ju tycka att det är svårt men dom andra är det nog inget problem för det tror jag inte.
> A-M: Du hör att dom tar upp såna saker.
> EVA: Dom skulle ju kunna göra det. Det är ju inget.
> A-M: Men dom har inte gjort det då eller?
> EVA: Neej Jag vet inte (skratt). (P 7:12)

Dessa uttalanden pekar på personalens strävan efter att inordna föräldrarna under schemats ordning, eftersom det annars medför problem i personalens och barnens rutiner. Personalen på denna förskola, för en fortlöpande diskussion sinsemellan om föräldrar som inte, som de uttrycker det, respekterar förskolans tider. Detta är också något som lyfts fram som ett problem vid intervjuerna med personalen. En del tolkar föräldrarnas överträdelser av tider för lämning och hämtning, som brist på respekt för barnen som väntar på sina kamrater eller på sina föräldrar, men också som bristande respekt för personalens arbete och för rutinerna i förskolan. Det händer också vid några tillfällen att personal och föräldrar kommer i direkt dispyt med varandra, antingen vid telefonkontakt eller vid mötet i hallen. I dessa situationer sker en direkt förhandling och kamp om vem som har makten att definiera vad som är rätt och riktigt handlande från föräldrarnas sida gentemot institutionen, men också i förhållande till vad som är barnets bästa.[244]

På den andra förskolan, Delfinen, är tiden inte ett så framträdande inslag i mina samtal med föräldrar och personal eller samtal mellan

[244] Se Sandin & Halldén (2003) om begreppet ”barnets bästa”.

aktörerna i det dagliga livet i förskolan. Föräldrarna kommer vid olika tider, inte alltid i rätt tid enligt schemat, och detta varken kommenteras eller anses som problematiskt av personalen. I intervjuer uttalar personalen på Delfinen sin förståelse för att föräldrarna inte alltid kan passa exakta tider p.g.a. olika omständigheter. De menar att föräldrar i allmänhet gör så gott de kan och att detta är en fråga för de enskilda familjerna snarare än för institutionen. Detta förhållningssätt visar sig när ett barn inte kommer till förskolan som förväntat. Det händer exempelvis att personalen inte uppmärksammar att barnet inte kommit enligt schemat, förrän efter flera timmar. Barnens individuella tider anses som ett ansvar för familjen och är oftast inget som de som personal behöver oroa sig för, eller bry sig om.

Dessa exempel från de båda förskolorna illustrerar olika sätt att hantera mötet mellan institutionens tid och den privata sfärens tid. Tid kan således vara ett centralt, men också ett perifert samtalsämne mellan personal och mellan personal och föräldrar. I den ena förskolan finns en strävan att föräldrarna och familjen ska inordna sig under schemat med en skarp gränsdragning mellan hem och förskola. I den andra förskolan överlämnas ansvaret till föräldrarna och hemmet, d.v.s. de gör en annan gränsdragning, där det är tydligt att det är föräldrarna som har ansvaret. Dessa olika förhållningssätt kan tolkas som en markering av gränserna mellan hem och institution eller att den institutionella ordningen respektive familjens ordning går in i varandra.

Tid och moral

Att förhålla sig till och att tala om tid verkar vara en praktisk nödvändighet på en institution som förskolan, för att öppettider och scheman ska fungera. I den ena förskolan sker ofta förhandlingar och ibland även en kamp om tiden mellan föräldrar och personal. De beskrivna exemplen visar att förskolans vardag också rymmer andra dimensioner, bl.a. en moralisk. Denna kan relateras till idéer om barnets bästa, men också till mötet mellan två normsystem, det som gäller för institutionen respektive den privata sfären. Förhandlingen och diskussionen om tid handlar om vad som är bra eller rätt ålder att börja förskolan, hur många timmar barnen ska tillbringa dagligen i förskolan, vilken tid som kan betraktas som den mest värdefulla tiden för barnen etc. Detta visar på att tid och temporala processer har betydelse för att skapa och återskapa normer, rutiner och social ordning relaterat till förskolekontexten.

Förskolan kan på ett sätt också sägas reglera föräldrars tid och handlingsmöjligheter i förhållande till institutionen. Detta visar sig genom att

t.ex. ha regler för när barnet ska lämnas och hämtas i förhållande till föräldrarnas arbetstider. Föräldrarna ska bl.a. lämna in skriftliga uppgifter om vilka arbetstider respektive vilka tider med hänsyn till arbetsresor, barnet ska vistas i förskolan.[245] Föräldrarna och hemmet har att anpassa sig till institutionens tid och vice versa i större eller mindre utsträckning. Det visar sig inte minst när det gäller föräldrar som arbetar oregelbundna tider, som inte överensstämmer med förskolans tider. De barn som kommer till institutionen på eftermiddagen får exempelvis inte ta del av vissa gruppaktiviteter, utevistelse eller andra aktiviteter som endast är förlagda till förmiddagarna. De tider som institutionen erbjuder föräldrar och barn är tider som även kan tolkas som de vanliga eller normala, vilket i sin tur signalerar vad som anses bra för barn. När det är planerade aktiviteter i grupper eller för alla barn, är det ”bra tid” och tiden utanför denna, oftast efter klockan femton, är ”mindre bra tid”. Detta är något som det även talas explicit om vid några tillfällen. Vid ett tillfälle talar en mamma med Inger om att dottern känner sig utanför och inte har någon att leka med. Inger menar att flickans problem hänger samman med tiden på dagen som hon vistas i förskolan, d.v.s. på eftermiddagarna då det inte är så många organiserade gruppverksamheter. Om hon skulle komma till förskolan på förmiddagarna tror Inger att hon lättare skulle få kamrater.

Som tidigare nämnts är det i den ena förskolan mycket viktigt att passa tider. Detta kan tolkas som att det här finns en moralisk och implicit idé om tidsmissbruk, d.v.s. att föräldrar inte får använda förskolan mer än nödvändigt. Personalen påpekar bland annat att de misstänker att föräldrar ibland gör icke tillåtna aktiviteter, som att handla eller gå till hårfrisörskan innan de hämtar sina barn. Detta kan förstås som att förskolan inte ska fungera som barnvakt utan är ett professionellt projekt där ”kontraktet” skall gälla till punkt och pricka. Föräldrarnas sätt att hantera tiden rätt, blir ett sätt för föräldrarna att visa att de inte använder institutionen mer än nödvändigt. Det finns en formell överenskommelse mellan institutionen och föräldrarna om vilka tider som barnet ska vistas i förskolan. Det finns samtidigt implicita moraliska krav på hur föräldrarna ska sköta sina åtaganden gentemot institutionen. Oftast fungerar tidsöverenskommelsen som en självreglerande tidens pedagogik. Att passa tider är en av många

[245] I detta sammanhang bör det påpekas att materialinsamlingen genomfördes i samband med att nya regler för avgifter infördes på förskolorna. Tiden efter fältstudierna spelade barnens s.k. tillsynstider inte längre någon roll för vilken avgift föräldrarna skulle betala för sina barn. Reglerna i övrigt för när barnen fick respektive inte fick vistas i förskolan, förblev dock desamma som tidigare. Föräldrarna skulle fortfarande fylla i blanketter och ange sin arbetstid och restid.

dygder eller skyldigheter för den moderna samhällsmedlemmen. Detta är också något som ibland leder till en kamp mellan hem och förskola. I detta sammanhang hänvisar personalen bl.a. till barnens behov av att inte vistas för långa dagar i förskolan, medan föräldrarna hänvisar till problemet att få arbetstider och förskoletider att fungera ihop. Förhandlingar om tid och kampen om barnets bästa, tolkar jag vidare som en aspekt av att förhandla social ordning och makt. Ur ett maktperspektiv handlar detta om vem som har tolkningsföreträde att definiera hur förskolan kan användas. Det finns vissa angivna ramar och regler, men dessa praktiseras på olika sätt i de olika förskolorna och av olika representanter för personalen och föräldrarna. En del personal är mer regelstyrda och byråkratiska när det gäller tidsregleringen i förskolan än andra. Även föräldrarna har olika inställning och handlar på olika sätt i denna fråga.[246] En förälder poängterar exempelvis att det är viktigt att passa tider, men att denna ordning är möjlig att förhandla. Hon säger:

> …/ jag har hört för min svärmor jobbar på dagis också. Eh, att det här med att en del kanske kommer nyfrissade. Jo, men att man har ett ömsesidigt förtroende. Även om man då har en tid hos frissan kanske man säga det, jag kommer ändå som vanligt men jag ska till frissan. Man kanske kan ha det förtroendet ändå på nåt sätt. Att man ja, inte smyga så där för jag menar det märks ju ändå (skratt) så att det. (F 8:13)

Detta visar på en föreställning om att föräldrar ska sköta sina åtaganden att passa tider och används tiden på rätt sätt, men att dessa går att förhandla om parterna har förtroende för varandra.

Institutionens tid och individuella behov

Som ovanstående resonemang visat är tiden i förskolan strukturerad utifrån olika logiker som ska länkas till varandra. Det handlar om organisationens, personalens, barnkollektivets, föräldrarnas och enskilda barns tid. Förskolans tider relateras och länkas även till andra tider såsom årstider, skolterminstider och arbetslivets tider.

Arbetslivet kommer in i förskolan med sina krav på tidsfördelning bl.a. via föräldrarna. Arbetstagare förväntas många gånger vara flexibla och ha en beredskap för att arbeta övertid med kort varsel, vilket flera föräldrar i min studie berättar om. En mamma som arbetar i ett serviceyrke berättar:

---

[246] Jfr Lipsky (1980) som talar om att representanter för s.k. gräsrotsbyråkratier, t.ex. skola, socialvård eller polis, har ett regelverk att förhålla sig till men att det alltid finns utrymme för egna tolkningar inom ramarna.

> Jaa sen hör man ju på jobbet också, för vi, vi är ju så flexibla. Det ska gå fort och, det kan ju ringa, dom kan beställa till 46 personer och sen ringer dom och säger det blev visst 102. Vi fixar det här, vi löser det här. Det är inga problem. Men vi löser det. Då vet jag att som Maria, en tjej som är ett par år äldre än mig som har barn i samma ålder. Vi löser det här på 5 minuter säger hon. På dagis klarar dom inte av 10 minuters försening, utan hela dagen är förstörd (skratt). (F10:18)

Den här mamman berättar också om tidigare erfarenheter från en annan förskola där de var mycket flexibla och sa till henne att inte stressa till förskolan om hon var sen från sitt arbete:

> Bry dig inte om det, jag vet ju att du kommer. Hon var, liksom klara signaler direkt. Och är det nåt, så blir du jättesen så lyft luren och slå en signal givetvis. Det är liksom inga bekymmer. (F 10:19)

Dessa exempel visar att institutionens möjlighet och vilja att erbjuda flexibilitet när det gäller tid, kan skilja sig åt mellan olika förskolor. Organisationen på en institution utgår ofta från fasta scheman. Detta tycks inte alltid stämma överens med de krav som ställs på andra arbetsplatser. Organisationen i förskolan är företrädesvis uppbyggd efter ett arbetsliv där fasta tider råder. På både Ugglan och Delfinen har många föräldrar arbetstider som är mer flexibla eftersom flera har s.k. flextid eller studerar. En del föräldrar uppger i intervjuer att de upplever att arbetsmarknadens krav på flexibilitet krockar med förskolans krav på exakt tidspassning vid lämning och hämtning av barnen. Detta leder till dilemman för enskilda familjer. Observationerna i de båda förskolorna visar också att tider för hämtning och lämning ständigt ändras, men inom vissa ramar. Flera föräldrar ändrar sina scheman från vecka till vecka och ibland från dag till dag.

Även personalen har sina scheman att följa, som heller inte är flexibla på det sätt en del föräldrar skulle önska. Flera av de anställda har egna barn i förskola och skola, vilkas scheman och tider de i sin tur ska ta hänsyn till. Detta förhållande visar att även förskoleinstitutionen och dess temporalitet påverkar arbetslivet, i detta fall föräldrarnas men även förskolepersonalens villkor. Denna fråga hänger även samman med avvägningen mellan barnens tid hemma och i förskolan. Barnens tid för vistelse på den ena och andra platsen styrs av olika rationaliteter. Det handlar dels om föreställningar om barnets bästa, men också om arbetslivets eller vuxenvärldens krav och intressen.

Tid och rum

I en mening är förskolan en resurs och arena för medborgarna i ett samhälle, men på samma gång är det företrädesvis en arena för två predefinierade grupper: barn och personal. Som visades i förra kapitlet är förskolornas omgivning, byggnader, arkitektur med särskilda rum designade och planerade för det speciella syftet att ta hand om vissa barn vid vissa tider. Aktiviteterna i de båda studerade förskolorna är organiserade och rumsligt begränsade vid olika tidpunkter. Förskolan är separerad från yttervärlden genom stängsel eller staket och grindar för att hålla barn innanför, och andra utanför institutionen.[247]

Tillsynen eller övervakningen av barnen är, vilket tidigare framkommit, ett centralt inslag för de vuxna i denna verksamhet. Samtidigt som grindar och staket har en inneslutande funktion för förskolebarnen, har den även en uteslutande funktion, vilket vid vissa tider kan gälla också för de inskrivna barnen. Barnen får inte vistas på gården eller i lokalerna när de är lediga. Tillträdet till förskolans rum är således kopplad till tid. Eftersom många barn bor i närheten av de studerade förskolorna, händer det ibland att ett för dagen ledigt barn står vid staketet och pratar eller försöker leka med sina kamrater som är på insidan av detsamma. Barnen får inte vara i förskolan när de är lediga, vilket pekar på ett dilemma. Det är ”deras” förskola, men bara vid viss tidpunkter.[248] På detta sätt upprätthålls även gränser för det som är hemmet och det som är förskolan i tid och rum på ett tydligt sätt.

Rumsligheten i förskolan handlar framförallt om rummet innanför staket och grindar, men samtidigt talas det både i intervjuer med personalen och med föräldrarna om betydelsen att röra sig utanför förskolans staket, men med tillsyn av vuxna. Det förekommer promenader, utflykter till skogen och andra miljöer som anses som värdefulla rum för barnen att vistas i. Dessa ”utflykter” utanför förskolans rum är dock noga övervakade av personalen. Det finns en underliggande oro för att barn ska gå ifrån institutionen utan att de vuxna uppmärksammar det. Flera föräldrar uttrycker i intervjuerna sin oro för att personalen inte utövar tillräcklig uppsikt över barnen när de vistas utomhus. I samtal om detta används ord som ”rymma” och ”utbrytningsförsök”, d.v.s. ord som kan associeras till låsta anstalter eller fängelser. Det händer dock att de äldre

[247] Se Ennew (1994), Strandell (1994, 1997), Mayall (1996, 2002) och Närvänen (2003) som diskuterat barn i förhållande till rumslighet i skola och förskola.
[248] Jfr Goffmans (1973) resonemang om totala institutioner.

barnen får gå några meter utanför staketet, där det vid en av förskolorna finns ett litet skogsparti som barnen gärna vill leka i. De yngre barnen försöker sällan gå ut till de äldre barnen utanför staketet, utan följer de olika reglerna som gäller beroende på barnens ålder.

När det gäller lokalerna är dessa inte fritt tillgängliga för barnen utan regleras på olika sätt, av vuxna men även av barnen. En del utrymmen får exempelvis inte användas av vissa barn vid vissa tidpunkter, eftersom det pågår olika verksamheter. När exempelvis de yngsta barnen ska sova får de andra barnen inte gå in i det rummet. Detta är något som alla följer utan att det behöver uttalas av de vuxna. Ett annat exempel är när vissa pojkar leker i ett visst rum, går andra barn inte in dit, en ordning som barnen ofta själva följer men ibland även överträder. Detta är exempel på en outtalad tid-rumslig social ordning som aktörerna skapar, och som framförallt barnen har att förhålla sig till.

Det dagliga livet i förskolan kännetecknas dock inte bara av att aktörerna befinner sig på olika bestämda platser vid bestämda tider. Det finns även en annan bild, som pekar på en motsägelsefullhet i förskolorna, nämligen att aktörerna ständigt rör sig mellan rummen, på platser och vid tider som faller utanför den givna sociala ordningen.

Att skapa egen rumslighet

Som tidigare visats, är det svårt för barnen att få tillgång till egen ”privat tid” vilket även kan kopplas till bristen på tillgång till en egen rumslig sfär i den kollektiva miljön. Barnen försöker på olika sätt att skapa ”egna rum”. Som visades i förra kapitlet, möjliggör glasväggar och fönster övervakning av barnen mellan vissa rum. Det förekommer även dörrar utan glas som barnen gärna stänger om sig för att få vara ifred för vuxna och andra barn. Dessa dörrar får dock sällan vara stängda någon längre stund, utan vem som helst kan öppna dem när som helst, eftersom merparten av förskolans lokaler är till för alla barn och personal. Ibland uppstår kamper mellan barnen om vilka som ska få tillträde till ett rum och vilka som ska stängas ute. I sådana situationer kan personalen agera medlare eller domare. Detta kan resultera i att alla som vill ska ha tillgång till rummet eller att vissa barn ” ska fredas och få leka för sig själva” som någon uttrycker det.

Tillgången till individuellt rum kopplad till att vara ensam eller privat, är mycket begränsad i de studerade förskolorna, där det ofta råder både tidslig och rumslig trängsel. En del barn löser detta problem genom att skapa egen rumslighet (och tid) genom att sätta sig vid sidan om, sätta sig vid ett eget bord, vistas i ett för tillfället eget rum och ägna sig åt något

annat än de andra barnen. Vid dessa tillfällen kommer dock ofta ett annat barn eller en vuxen och försöker prata med eller förmå barnet att vara tillsammans med de andra barnen. Att vara tillsammans och att dela rumsligheten framstår som det normala och som något att eftersträva.

Trots yttre förhållanden och institutionaliserade regler om hur olika utrymmen får användas, tänjer således barnen på den rådande ordningen och skapar både eget utrymme och egen tid genom att använda institutionen utifrån sina egna syften. Hallen utgör, vilket visades i förra kapitlet, ett exempel på ett utrymme som enligt personalen inte ska användas till lek eller liknande utan ska användas för hämtning och lämning, för av- och påklädning samt för att förvara barnens kläder eller andra tillhörigheter. Hallen är emellertid en plats som inte alltid är föremål för personalens övervakande blick, vilket möjliggör att den används av barnen för egna aktiviteter och utifrån egna syften. En del barn använder hallen som en plats att ägna sig åt privata och förbjudna aktiviteter som att leka med sina egna leksaker (som de inte bör ha med sig), att äta godis eller något annat ätbart som de har med sig hemifrån och gömmer i sin väska. Andra barn använder hallen som en plats att gå undan för sig själva eller en plats att leka på. Hallen är vidare en plats dit barnen går för att vänta in sina föräldrar. Ett exempel är när Ragnhild och Anja går ut i hallen och Inger frågar barnen vad de gör där. Ragnhild svarar att ”Jag ska vänta på min mamma”. Inger säger att ”Alla kan inte vänta på sin mamma i hallen” och går därifrån. Hallen framträder således som en plats dit barnen inte har fritt tillträde och som har vissa klart avgränsade och villkorade användningsområden. Trots detta sker hela tiden överträdelser av reglerna, och barnen gör hallen till en plats som är möjlig att vara på och använda efter egna behov.

Att skapa ett individuellt utrymme och individuell tid tycks i dessa förskolor hamna utanför normaliteten. Att skapa eget utrymme i tid och rum framstår som något som ska undvikas och utgör enligt min tolkning ibland även ett potentiellt problem för övriga som vistas i förskolan. Att vara en del av gruppen, att delta i mer eller mindre organiserade aktiviteter är den dominerande diskursen i förskolorna. De barn som ägnar sig för mycket åt att skapa egen tid eller rum och på detta sätt ställer sig utanför det kollektiva, blir föremål för ansträngningar att åter dras in i den kollektiva gemenskapen.[249]

[249] Jfr Goffman (1973) som i sin beskrivning av mentalsjukvården i ”Totala institutioner” talar om att avsaknaden av ett personligt territorium medför att patienterna skapar utrymmen eller fria platser i det fördolda.

Även den i förskolan så kallade fria tiden, i betydelsen icke schemalagd tid, förutsätts att användas för gemensamma kollektiva aktiviteter i mindre eller större grupper i en gemensam rumslighet. Men barn skapar sin egen tid och rum genom att inte svara på tilltal om någon försöker kommunicera med dem, vägra delta i gemensamma aktiviteter, koncentrerat ägna sig åt någon egen aktivitet som att titta i en bok eller lyssna på musik. Detta visar att barnen gör motstånd mot den rådande normen om att ständigt vara social och ingå i det kollektiva livet. Detta sker både med och utan personalens goda minne, vilket visar på en motsägelsefullhet, men kan även tolkas som en flexibilitet från personalens sida. Men också personalen bryter i olika sammanhang mot rutiner och regler samt överskrider och omformulerar den sociala ordningen i enskilda situationer. De låter barnen göra ”förbjudna saker” och frångår själva reglerna för hur exempelvis rummen är tänkta att användas. Detta pekar på dilemmat mellan det kollektiva och det individuella, men utgör även ett exempel på hur förskolan ”görs” av aktörerna i situationen.

Konklusioner

En majoritet av svenska barn vistas en stor del av sin vardag i en separat värld eller rumslighet, i ett kollektiv som delvis är skiljt från hem och föräldrar. Verksamheten i förskolorna är organiserad kring olika typer av scheman som anger var aktörerna ska befinna sig såväl tidsmässigt som rumsligt. Bakom dessa cykliska scheman finns normer och rutiner som bygger på idéer och ideal om hur exempelvis en verksamhet ska fungera och vilken social och moralisk ordning som ska råda. Exemplen i detta kapitel visar att barnen styrs av och själva använder en klockstyrd tid, redan från tidig ålder. Att följa tidsordningen innebär även en självreglering.[250]

I detta kapitel har jag med hjälp av begreppen tid och rum visat hur social ordning skapas i dagliga möten mellan barn, föräldrar och institution. Det som också visas i detta kapitel är att det finns institutionella ordningar som reglerar förskolan som institution, som konstruerar en bild av den offentliga barndomen och i viss mån även av föräldraskapet. Via institutionen sker en kontroll av barnen men också av föräldrarna i förskoleinstitutionen. Ett sätt att tolka detta är att betrakta det som ett uttryck för samhällets omsorg om barn och familj. Genom att erbjuda alla

[250] Foucault (1998) Se även Popkewitz (1998, 2003), Närvänen (1994) och Westlund (1998) som studerat självreglering i pedagogiska sammanhang.

barn att vistas på denna plats vid vissa tider från tidig ålder, ska de ges möjligheter och resurser att utvecklas i positiv riktning. Utifrån denna tolkning kan man förstå tidens och rummets pedagogik som ett sätt att övervaka så att inget farligt eller olämpligt händer barnen. Det kan vidare ses som ett sätt att leda in barnen i bra vanor och aktiviteter. Det sker på detta sätt en ”curricularization”[251] av barndomen, men i viss mån även en pedagogisering av föräldraskapet i förhållande till institutionen[252].

Ett annat sätt att formulera detta är att, med Foucaults begrepp, förstå förskolan som en institution som opererar genom tid och rum som disciplineringsinstrument.[253] Syftet är att påverka och fostra till ett beteende som överensstämmer med samhällets rådande ordning och moral i ett specifikt sammanhang. Om man som Foucault, betraktar tid som ett redskap för disciplinering och inordning, kan tempo, varaktighet o.s.v. säga något om hur vi ser på det önskvärda eller det normala. Tids- och rumsregleringen kan således betraktas som instrument för att inordna barn och föräldrar (men även personal) i en institutionellt situerad normalitet och förskolan fungerar på så sätt som en normaliseringspraktiker.

Det sker emellertid ständiga överträdelser, motstånd och förhandlingar från ordningen, såväl direkt som indirekt. Detta kan förstås som att det finns många frågor av symbolisk karaktär som förhandlas i gränsarbetet mellan aktörerna i förskolekontexten. En central aspekt i detta sammanhang är kampen om makten över tid och rum. Exemplen visar hur institutionen och dess representanter i olika situationer har makten att definiera normer och regler genom använda tidens och rummets pedagogik, som kan vara såväl öppen som dold. Den rådande institutionella ordningen kan dock även användas som en resurs för att förhandla och överskrida rådande ordningar. Analyserna visar exempelvis att barnen har uppenbara svårigheter att värna den egna tiden och rummet i det kollektiva, men att försök till detta ständigt pågår. Det finns exempelvis inte någon privat tid eller rumslighet för barnen (och oftast inte heller för de vuxna) i förskolan, men barnen har förmågan att själva skapa en privat zon. Denna motsägelsefullhet och mångtydighet visar på den komplexitet som en institution som förskolan utgör. Användandet av såväl det fysiska som det symboliska rummet är något som fortgående prövas och förhandlas av aktörerna. Tid och rum utgör strukturerande resurser, som förhandlas och förändras, vilket visar på hur institutionen

[251] Ennew (1994:x)
[252] Popkewitz (2003)
[253] Foucault (1998)

”görs” genom interaktionen mellan det vi kan kalla struktur och aktör i situationen.[254]

I detta kapitel har jag granskat institutionens organisering i tid och rum för att belysa och försöka förstå hur aktörerna skapar, vidmakthåller och överskrider den sociala ordningen i förskolan. Att studera det dagliga livet och den sociala ordning som är rådande, men samtidigt under ständig förhandling i en institution som förskolan, har i detta kapitel inneburit att studera *tidens och rummets pedagogik*.

I nästa kapitel kommer mötet mellan hem och förskola att granskas närmare. Detta sker genom analyser av ett i tid och rum avgränsat möte mellan personalen och föräldrarna, i de s.k. utvecklingssamtalen.

[254] Jfr studiens perspektiv i kapitel 2.

KAPITEL 6

UTVECKLINGSSAMTALET – ETT PÅBJUDET MÖTE

Inledning

I de två föregående kapitlen har jag belyst kontexten samt ordningsskapandet i förskolorna utifrån tidens och rummets pedagogik. I detta kapitel fokuseras möten mellan aktörerna, framförallt mötet mellan institutionens representanter och föräldrarna, eftersom dessa också kan säga något om institutionen och hur den skapas och återskapas. Möten mellan enskilda föräldrar och personal sker dagligen, men också i de särskilt avgränsade och av staten påbjudna utvecklingssamtalen som ska ske med jämna mellanrum.[255] I detta kapitel kommer jag att belysa och analysera den sociala praktik avgränsad i tid och rum, där mötet mellan hem och förskola blir särskilt tydligt – utvecklingssamtalet. Syftet är att visa vad som karaktäriserar dessa samtal och hur de används av personal och föräldrar. Utvecklingssamtal har tidigare inte varit föremål för mer ingående studier i en förskolekontext, vilket gör det särskilt angeläget att lyfta fram dessa möten mellan hem och förskola.

Sedan mitten av 1970-talet har kvartssamtal och senare utvecklingssamtal blivit ett av staten påbjudet obligatoriskt inslag i skola och förskola i Sverige. Liksom i många andra institutionella verksamheter, inom exempelvis vård och behandling, används samtalet som ett verktyg för att uppnå vissa mål. Sådana samtal kännetecknas av aspekter som är vanliga i vardagliga samtal, som exempelvis informalitet och jämlikhet, men kännetecknas även av formalitet.[256] Det kan antas att institutionaliserade samtal kan ha både likheter och skillnader beroende på en mängd olika faktorer, exempelvis historiska, sociala och kulturella förutsättningar.

Det institutionella samtalet är på samma gång ett möte som regleras av bestämmelser i officiella dokument och lagar, där både institutionens och individens rättigheter och skyldigheter anges. Betydelsen av samtal som verktyg för att nå de institutionella målen lyfts fram i förskolans

[255] Lpfö 98:15
[256] Fairclough (1992) Se även Hydén & Hydén (1997) om olika typer av samarbetssamtal.

läroplanstext, och när det gäller utvecklingssamtal i förskolan anges att personalen skall

> föra fortlöpande samtal med barnens föräldrar om barnets trivsel, utveckling och lärande både i och utanför förskolan samt genomföra utvecklingssamtal.[257]

Samtal ska således ske fortlöpande men det ska också genomföras i form av särskilda utvecklingssamtal. Statens styrdokument anger i ovanstående skrivning att samtalens innehåll ska handla om både den privata sfären och förskolan. I förordet till läroplanen poängteras vidare att förskolan, till skillnad från skolan, inte ska utvärdera enskilda barns resultat eller utfärda betyg och omdömen, utan samtalen ska ha en annan karaktär. Förskolan har mål att sträva mot till skillnad från skolans mål att uppnå.[258] Dessa skrivningar reser frågor om hur mötet mellan föräldrar och förskola genomförs i praktiken på lokal nivå, samt hur samtalet gestaltar sig i enskilda möten.

Materialet för analyserna i detta kapitel är hämtat från 11 ljudbands-inspelade utvecklingssamtal mellan personal och föräldrar. Analyserna kompletteras med material från deltagande observationer och intervjuer som knyter an till utvecklingssamtalen. Observationerna av personalens förberedelser inför utvecklingssamtalen omfattar ett större antal samtal än de som spelades in. [259]

I detta kapitel kommer jag först att sätta inriktningen av denna studies analyser av utvecklingssamtal i relation till tidigare forskning. Därefter belyses utvecklingssamtalens kontextuella ram och de förberedelser som föregår samtalen. Sedan följer ett avsnitt om utvecklingssamtalens genomförande, deras innehåll och slutligen diskuteras samtalens funktion för parterna.

Att studera utvecklingssamtal

Tidigare undersökningar om kvartssamtal, som efter 1994 kom att benämnas utvecklingssamtal,[260] har genomförts i viss utsträckning i skolan

---

[257] Lpfö 98:15

[258] SOU 1997:157 och Lpfö 98. Se även Wiklund & Jancke (1998)

[259] Se kapitel 3 om metod och genomförande.

[260] Se Adelswärd, Evaldsson & Reimers (1997) om kvartssamtal i skolan samt Oldbrings (2001) intervju- och enkätstudie och Hägg & Kuoppa (1997) om utvecklingssamtal i skolan. Kvartssamtalet eller det enskilda samtalet i skolan benämns i och med att den nya läroplanen för det obligatoriska skolväsendet trädde i kraft 1994 (Lpo 94), som utvecklingssamtal. Kvartssamtal och utvecklingssamtal är olika beteckningar på något

men mer sparsamt i förskolan, trots att den typen samtal har förekommit regelmässigt inom barnomsorg och förskola under flera decennier.[261] Gars har dock, som tidigare nämnts, genomfört en studie som bygger på intervjuer om utvecklingssamtal i förskolan.[262]

När det gäller studier av samtal mellan lärare, föräldrar och elever i en skolkontext förekommer ett fåtal undersökningar, bland annat de som Viveka Adelswärd, Ann-Carita Evaldsson och Eva Reimers genomförde utifrån ett kommunikationsperspektiv.[263] Deras studier av sextio autentiska kvartssamtal genomfördes i skolan och knyter an till den omfattande forskningen om institutionella samtal[264]. Adelswärds et al forskning visar framförallt på elevernas, men även föräldrarnas, underordnade roll i samtalen där läraren dominerar talutrymmet och styr vad som ska avhandlas. När det gäller innehållet i samtalen domineras de av tal om elevens skolprestationer och elevens sociala relationer.

Till skillnad från Gars studie som inriktas på deltagarnas uppfattning om utvecklingssamtal i förskolan, bidrar denna undersökning med kunskaper om hur förskolans utvecklingssamtal genomförs i praktiken. Utgångspunkten för analyserna är att aktörerna interagerar och tillsammans skapar innebörder av det de uppfattar som sin verklighet, genom kommunikationen.[265] Jag utgår från att genom att studera interaktionen i en praktik är det möjligt att undersöka normer, värderingar och social ordning. Säljö uttrycker detta på följande sätt:

> Med antagandet att språket är med och skapar den verklighet vi talar om följer också att kommunikation alltid är ett moraliskt företag. Varje benämnande är ett sätt att vidareföra perspektiv och värderingar som kan vara utvecklande eller begränsande för människor i vår omgivning.[266]

Samtalet kan således förstås som ett gemensamt innebördsskapande, d.v.s. det innehåll som skapas i samtalet och de föreställningar som går att spåra

---

som delvis har samma och delvis nya mål och funktioner inom förskola och skola. Utvecklingssamtalet är tänkt att ha en mer utvecklande karaktär till skillnad från kvartssamtalen där elever, föräldrar och lärare gavs möjlighet att resonera om elevens lärandeprocesser både vad gäller det kunskapsmässiga och det sociala (Oldbring, 2001).

[261] Gars (2002). Se även Flising, Fredriksson & Lund (1997) som har skrivit en lärobok om utvecklingssamtal i förskolan och ger förslag på hur dessa kan eller bör genomföras.

[262] Gars (2002)

[263] Se Adelswärd (1993, 1994), Adelswärd, Evaldsson & Reimers (1997)

[264] Agar (1985), Linell (1990)

[265] Säljö (2000 a, 2000 b). Säljö talar om språkets konstitutiva funktion (2000 b).

[266] Säljö (2000 b:55)

är resultatet av ett samspel mellan aktörer inramad av traditioner och värderingar. Det som undersöks i detta kapitel är hur utvecklingssamtalet används av aktörerna och analyserna är inriktade på vad som sägs och görs.

Utvecklingssamtalens kontextuella ram

Utvecklingssamtalen utgör ett avbrott från vardagliga samtal och är en annan typ av samtal än det som förekommer när barn och föräldrar kommer till eller lämnar förskolan varje dag. Det är förskolepersonalen som ansvarar för att regelbundet ta initiativ till och genomföra samtalen med föräldrarna. I förskolorna Delfinen och Ugglan är det vanligtvis den så kallade kontaktpersonen eller ”inskolningsfröken” som genomför samtalen med barnens föräldrar. Inför dessa samtal förekommer olika typer av föreberedelser.

Föreberedelser av utvecklingssamtalet är i ett första skede en gemensam angelägenhet för personalen. Det förekommer förberedande personalmöten och samtal om varje barn, där det finns möjlighet för alla att framföra åsikter och erfarenheter som de anser skall tas upp i det enskilda utvecklingssamtalet. Vid dessa personalmöten, men också i mer informella samtal personalen emellan, eftersträvas en bekräftelse av den gemensamma bilden av barnet. Att flera ser samma sak tycks ge mera tyngd åt de påståenden och uttalanden, som ska göras om de enskilda barnen i samtalen.

Varje enskild kontaktperson/inskolningsfröken ansvarar sedan för att samla information och underlag för samtalet genom att observera, göra anteckningar om och diskutera det enskilda barnet med sina kollegor mer informellt i vardagen. Teckningar eller andra alster som barnet producerat i förskolan plockas fram för att visas för föräldrarna vid samtalet. Personalen förbereder sig på detta sätt genom att ta fram material och sätta upp punkter för vad de ämnar ta upp, det vill säga en form av agenda.[267] Även föräldrarna görs delaktiga i dessa förberedelser genom att de får en

[267] I detta fall är den nedskriven i punktform eller i frågor. Jag kommer fortsättningsvis även att använda mig av begreppet ”explicit” och ”implicit agenda” utifrån Adelswärd (1988:65). Med explicit agenda avses den agenda som anger de samtalsämnen som ska tas upp, i detta fall nedskrivna punkter och frågor för samtalet. Adelswärd menar att den explicita agendan också används för att uppfylla implicita mål, som finns i det hon benämner en implicit agenda. Parterna har således andra mål, som ska uppfyllas genom samtalet än att ”gå igenom” de i förväg formulerade samtalsämnena. Exempel på detta är att lära känna varandra eller att presentera sig själv så fördelaktigt som möjligt.

blankett, formulerad av personalen, med punkter eller frågor, som ska besvaras. I den ena förskolan ska denna blankett fyllas i hemma tillsammans med barnet. Eftersom både föräldrar och personal ska förbereda sig genom att besvara nedskrivna frågor, innebär det att barnet kan få besvara samma fråga hemma såväl som i förskolan. På detta sätt involveras barnen i förberedelserna av samtalen. Genom denna procedur förväntas föräldrarna göra en sorts bedömning av sitt barn; om barnet är glatt, trivs i förskolan, har kamrater o.s.v. De olika svaren jämförs sedan vid genomförandet av utvecklingssamtalet.

I en av förskolorna använder sig personalen även av ett testliknande formulär som de går igenom med barnen i förväg och som uppdateras inför varje utvecklingssamtal.[268] Genom att personalen använder sig av blanketter och ”tester” i sina förberedelser av utvecklingssamtalen, så involveras således även barnen på flera sätt. För att de vuxna ska kunna fylla i blanketten krävs att barnen låter sig observeras, samarbetar och svarar på frågor. Dessa formulär kan fungera som instrument för att styra både personal och föräldrar.[269] Genom val av frågor och test sätts gränser för vad som bör undersökas, förberedas och tas upp i samtalet.

Konkret innebär ifyllandet av testblanketten att personalen måste få barnen att visa dem vad de kan i olika avseenden, till exempel om de kan skriva sitt namn, hoppa på ett ben och kan identifiera och benämna färger. En del barn tycker det är roligt att medverka och svara på frågorna och andra inte. Följande exempel visar på hur barnet involveras direkt i förberedelsen av samtalet om dem själva, men också på hur personalen för in detta moment i själva utvecklingssamtalet som ett exempel på hur Per agerar.

> KATRIN: Jaa, för först så höll han sig i när han skulle stå på ett ben. Jag sa om du kan släppa då. Ja det kunde han och så. Kan du hoppa med? Och det, det gick jättebra. Och gå, han fick gå, vi har ju sån här matta, skarvar här i mattorna så jag sa kan du följa det då och det gjorde han ju. Framför, fötterna framför varann då. Så att det, han har ju, han är ju motoriskt, åla ville han inte. Neej.
> Pers mamma: Men var det inte så förra året också?
> KATRIN: Jaa, det är nog mycket (Skratt) möjligt.
> Pers mamma: Jag har för mig att (skratt) det var så (skratt) förra året.
> KATRIN: Gå ner och hålla på så där, det gör jag inte (Skratt) (skratt) Där går gränsen.

---

[268] Formuläret liknar den så kallade fyraårskontrollen som genomförs på landets barnavårdcentraler.
[269] Jfr Foucault (1998) om olika tekniker för styrning.

> Pers mamma: Neej jag har för mig att det var, likadant då.
> KATRIN: Neej, krypa gick bra den här gången då, men åla, neej, neej det, det ville han inte. (US 3:7)

Karin berättar i detta exempel för Pers mamma att han visade motstånd när det gällde att medverka till denna del av föreberedelsen inför samtalet. Per ville helst gå tillbaka till sina kamrater och leka, och vissa moment som hon bad honom om vägrade han helt enkelt att utföra. Denna del av samtalet tolkar jag som ett uttryck för en strävan att visa att barnet har involverats i förberedelserna. Citatet innehåller vidare både en bedömning av barnets villighet att medverka och en bedömning av barnets förmåga.

Det förekommer också barn som tycker om att medverka i förberedelserna av utvecklingssamtalet. På Delfinen arbetar personalen med dokumentation[270] vilket innebär att barnens teckningar, personalens anteckningar om barnen, foton m.m. samlas i en färggglad mapp, vilket de lite äldre barnen väl känner till. I följande citat berättar Katrin för Mias mamma om hur hon talat med Mia om hennes mapp och att Mia tyckte det var roligt.

> KATRIN: Det var så roligt med Mia för att då sa jag att då vet du att mamma kommer idag. ”Jaa.” Då ska jag visa röda hemliga mappen. ”Jaa.” Så att mamma får se allt som du kan. Jaa (skratt). Det är jätteviktigt är det. Det var så roligt för när vi har gjort dom här, nya grejerna nu då, när jag har pratat med henne och sett vad hon gör och du vet det där. Hon är ju så stolt liksom. ”Jag kan göra så här och jag kan göra så här och titta vad jag kan” (*härmar rösten, min anm.*) (skratt). (Skratt) Då läste jag upp den här sen maj förra året hur hon var då, då. Att hon lekte med Gustav mycket och du vet så här. Tyckte gymnastik var roligt och att hon lekte med Lisa och då bara fnittrade hon. Kommer du ihåg Lisa? Och jag sa det har jag skrivit här då hur du var då. Det tyckte hon var jättekul (skratt). (US 1:1)

I citatet visas hur Katrin berättar om hur hon involverar Mia i förberedelserna av samtalet, men också i skapandet av bilden av Mia, något som kan tolkas som att barnet uppmanas till självreflektion.[271] Katrin använder vidare i detta citat ordet hemlig, vilket kan förstås som en markering av att mappen är något individuellt och privat, vilket skiljer sig från den rådande kollektiva förskolediskursen. Detta citat menar jag även visar att personalen lyfter fram betydelsen av att involvera barnet i förberedelsen av

[270] Se Lenz Taguchi (2001) om dokumentation i förskolan.
[271] Jfr Lenz Taguchi (2000) när det gäller förskola och Bergqvist & Säljö (2003) som studerat detta i ett skolsammanhang.

samtalet, men citatet utgör även ett exempel på synliggörandet av personalens arbete med att ”dokumentera” barnen.

Utvecklingssamtalen är således en process som pågår över tid, d.v.s. de utgörs inte bara av själva samtalet, utan även av förberedelser där flera parter aktivt bidrar med material: barnen, personalen och föräldrarna. Detta material presenteras och diskuteras sedan vid genomförandet av utvecklingssamtalet. Vad som visas upp, ”testas” och talas om kan i sig ses som normgivande för vad barn bör kunna och signalerar även vad institutionen har för förväntningar på barnen. Detta kan i Foucaults termer tolkas som ett instrument och en utgångspunkt för en överordnad teknologi för kontroll av normalitet och avvikelse, i detta fall i förhållande till institutionen förskola.[272]

Utvecklingssamtalens genomförande

Utvecklingssamtalen på Ugglan och Delfinen genomförs i förskolornas lokaler, en del på dagtid och några på kvällstid när barnen har gått hem för dagen. När samtalen sker på dagtid är det i samband med att barnet ska lämnas eller hämtas. Då är barnet kvar i förskolan medan personalen går undan med föräldern i ett enskilt rum. I en del av samtalen sitter de med ett bord emellan sig och i några av samtalen i en hörnsoffa i personalrummet.

I skolans utvecklingssamtal deltar oftast eleven. I de förskolor som jag studerat, sker samtalen endast undantagsvis med barnet närvarande under en del av samtalet, och då av praktiska skäl och inte utifrån en ideologi om att barnet ska vara delaktig i samtalet.[273] I samtliga inspelade samtal är det endast en av föräldrarna närvarande, men det förekommer enligt personalen även samtal där båda föräldrar deltar. Vid några av samtalen diskuteras flera barn eftersom det förekommer att syskon går i samma förskola.

Utgångspunkten för analysen i de här studerade samtalen är således ett tvåpartssamtal där föräldern och en av representanterna för institutionen möts för att tala om en tredje part, barnet, som de båda har kunskaper om och ansvar för. Detta samtal utgör ett uttryck för det som Mayall benämner en ”intermediate domain”, och ett gemensamt ansvar för barnen eller en aspekt av det Gars benämner ”delad vårdnad”.[274]

---

[272] Jfr Foucault (1998)

[273] I intervjuerna med personalen uppgav de att barnen inte brukar bjudas in eller delta i dessa samtal.

[274] Mayall (1996), Gars (2002) .

Starttiden för samtalen som studeras avtalas några dagar i förväg, men det är inte bestämt eller uttalat hur länge de ska pågå. En del samtal tar längre tid och andra är kortare.[275] Några av samtalen sker under viss tidspress beroende på att föräldern har en tid att passa eller att personalen ska sluta för dagen varför de yttre förutsättningarna för samtalen ter sig olika.

Samtalsunderlaget i genomförande av samtalen

Utvecklingssamtalen i de studerade förskolorna har, som tidigare nämnts, en planering eller en agenda som anger ramarna för samtalet. Analyserna av samtalen visar att samtalsunderlaget utgör ett instrument som används på olika sätt. De flesta av de analyserade samtalen börjar med att samtalsunderlaget eller blanketten förs på tal och att personalen börjar läsa upp och besvara frågorna som finns på densamma. Detta kan ske på olika sätt. Det vanligast förekommande är att de förberedda frågorna eller agendan följs genom en stor del av samtalet och att parterna jämför, kommenterar och ställer frågor till varandra. Det förekommer också några samtal där personalen först själva går igenom alla frågor och svar de har på sitt papper, för att därefter lämna utrymme för föräldern att komma med sin version av svar. I nedanstående citat från samtalet mellan Tobias mamma och Gunilla, visas de allra första replikerna i samtalet där samtalsunderlaget introduceras explicit:

> GUNILLA: Tobias ja. Du har med dig pappret va, ville han svara på dina?
> Tobias mamma: Neej (skratt).
> GUNILLA: Neej, neej, just det (Skratt). Det klart det. Det vill han ju inte neej. Ska se, eh, ska börja med dom här samtalsunderlagen då. Jaa. Hur visar barnet att han trivs i förskolan? Jaa, det tycker ju jag att han gör då för han är ju glad när han kommer och, in här och, det är ju sällan det är nånting. Jag kan inte ens komma på att det är, att han tycker att det är nåt och. Vilka kamrater leker han med? (US 5:1)

Mamman har endast korta repliker under denna första del av samtalet som avslutas med att Gunilla läser upp sitt sammanfattande intryck av barnet, och sedan ber föräldern att komplettera eller komma med sina intryck. Det är Gunilla som i detta exempel introducerar samtalet, hänvisar till blanketten och visar att hon utgår från att modern gjort det hon ska genom att gå igenom frågorna med sonen.

[275] Samtalens längd varierade mellan 19 och 90 minuter och verkar inte hänga samman med antal barn som tas upp i samtalen. Det kortaste samtalet handlade exempelvis om två barn.

Som tidigare poängterats så byggs de flesta samtalen upp, o2fta från början, kring frågorna på den blankett som både föräldrar och personal fyllt i. Samtalet struktureras främst kring dessa frågor, men med många kommentarer och utvikningar till andra samtalsämnen utanför agendan, men det är alltid personalen som återför samtalet till agendan genom att ställa en ny fråga. Personalen knyter vidare an till de skriftliga noteringar som finns i samtalsunderlaget och i det testliknande formulär som de fyllt i när de observerat och frågat barnen om olika saker. Det förekommer även att föräldrarna i några fall hänvisar till det de skrivit i formuläret. På så sätt görs samtalsunderlaget till ett överordnat instrument och det visar på en synliggörandediskurs, d.v.s. att olika aspekter av barnet bör lyftas fram, formuleras och synliggöras. Det som också kännetecknar samtalet är att personalen främst tar upp och synliggör aspekter som hänger samman med olika händelser och aktiviteter som förekommer i förskolan och att föräldern hänvisar till situationer som kan hänföras till hemmet eller sfärer utanför institutionen.

I flera av samtalen skrivs noteringar och i två av samtalen skrivs det en utvecklings- eller handlingsplan, där några specifika mål som ska uppfyllas inför nästa samtal, sätts upp. Det kan gälla att barnet ska träna på att inte använda blöjor, träna motorik, leka med andra barn i förskolan eller något annat som anses viktigt. Sådana formuleringar av målen säger något om vad ett barn ska kunna eller klara av i förskolan, men visar även på vad som anses vara normalt respektive avvikande i denna kontext.

När det skrivs en handlingsplan ska både förälder och personal skriva under den ifyllda blanketten, och föräldern får en kopia av planen som ska följas upp vid nästa utvecklingssamtal. Denna plan har många likheter med de behandlingsplaner som förekommer i andra institutionella verksamheter såsom socialtjänst eller sjukvård. Men i de flesta samtalen fattas inga formella beslut och skrivs inga planer. De ”beslut” som fattas är av en annan karaktär och handlar snarare om att konstruera och rekonstruera bilder av barnet, institutionen och i viss mån även av hemmiljön. Föräldern och representanten för institutionen rekapitulerar tidigare händelser med anknytning till förskolan och kartlägger och utvärderar barnets tid i förskolan. Det sker även jämförelser av barnet både över tid och mellan de olika miljöerna hem och förskola. Genom att personalen skriftligt noterar vad barnet behöver för att utvecklas positivt, används samtalet och det skrivna ordet som en resurs för att planera barnets framtida vistelse i förskolan och de aktiviteter som ska främja att barnet

utvecklas normalt. Samtalet fungerar på detta sätt som en del i en kategorisering och normalisering av barnet.

Att komplettera och skapa en helhetsbild

Kännetecknade för de analyserade samtalen är att det genom hela samtalen förekommer ständiga jämförelser mellan personalens och föräldrarnas föreställningar om barnet i olika avseenden. Dessa sekvenser i samtalen leder nästan alltid till konsensus, det vill säga parterna verkar enas om att barnet exempelvis utvecklas normalt eller att situationen i övrigt är tillfredställande eller normal. Detta kan tolkas som att parterna genom samtalet strävar efter att ha kontroll genom att skapa en gemensam helhetsbild av barnet och hans eller hennes situation, genom att dels få och dels ge information om barnets dagliga liv. Föräldrarna ställer fler frågor än personalen, vilket visar att föräldrarna strävar efter att ta del av personalens bild av barnet i relation till förskolan, d.v.s. en bild och en ”kunskap” som de själva inte besitter. Som förälder till ett förskolebarn känner de inte till barnets dagliga liv i förskolan, vilket blir särskilt tydligt när det gäller de små barnen som inte själva kan berätta så mycket om sina upplevelser i förskolan. I följande citat ställer Lena frågan om föräldern känner till vilka kamrater Maria, två år, leker mest med i förskolan.

> LENA: Men hon nämner inte det där tjejgänget som hon alltid är med nästan?
> Marias mamma: Faktiskt inte.
> LENA: Vad konstigt för det är ju dom hon hänger med mest.
> Marias mamma: Jo, jo det är ju ni som berättar det men hemma är det bara Ulrika.(US 2:3)

Även personalen ställer frågor och visar sig intresserade av hur barnet är och har det hemma, och på det sättet kompletteras även deras bild av barnet. Följande citat är ett exempel på personalens kommentar av något som modern just berättat:

> LENA: Ja, det är ju festligt för det vet ju inte jag, det är kul att du berättar, den sidan vet inte jag, vad hon säger så, hemma då. (US 2:8)

Samtalet används av parterna för att komplettera deras bilder; av barnet, kamraterna, institutionen m.m. Det handlar såväl om att bidra till att komplettera den andres bild som att efterfråga den andres bild av barnet, kamraterna, personalen eller den omgivande kontexten.

Genom att utgå från samtalsunderlagets frågor, t.ex. om vilken bok ett barn föredrar, får personalen i första hand kännedom om vad barnet svarat

föräldern på denna fråga. Via denna samtalsunderlagets till synes neutrala fråga, kan personalen även få tillgång till annan information, vilket kan tolkas som ett led i iscensättandet av en immanent pedagogik som finns inbäddad i denna typ av institutionellt samtal.[276] En fråga om vilken bok barnet föredrar implicerar även information om huruvida föräldrarna läser böcker för barnet i hemmet eller ej. I följande citat utgår personalen från frågeformuläret och berättar vad barnet svarat på frågan om vilken bok Anders tycker bäst om.

> MONA: .../ Och bok, förra året en bok med hajen på Och nu är det Alice i underlandet . Och den höll han på glasklart när jag fråga honom då. Han sa jaa, Alice i underlandet. Läser ni den hemma?
> Anders mamma: Neej.
> MONA: Nähä.
> Anders mamma: Vi har inte ens den boken hemma.
> MONA: Vilka?
> Anders mamma: Däremot har han den, har han den. Det blir, eftersom både jag och min man känner att varken Anders eller hans storasyster ligger still, och när man har haft våningssäng så har det inte funkat det här med att ligga och lyssna på en saga och sånt här så att, det blir faktiskt att titta på video ibland och sånt därnt .
> MONA: Kvällssaga?
> Anders mamma: Jaa, kvällssaga och så vi har köpt på oss lite av dom här klassiska sagorna som videofilm, tecknade videofilmer då. (US 4:7)

Föräldern förmås i denna sekvens av samtalet att berätta att de inte läser för barnen på kvällarna utan att de istället ser på video, vilket jag tolkar som en förälderns ”bekännelse” för personalen. Detta citat aktualiserar frågan om vad som anses som bra för barn och vilka ideal som finns om hur barndomen bör gestaltas. Ska föräldrarna läsa böcker för barnen eller ska de se på videofilm på kvällarna? Att frågan överhuvudtaget finns med i samtalsunderlaget, visar vad som tas för givet när det gäller barn och vad barn behöver, i detta fall att föräldrar ska läsa barnböcker för sina barn.[277] Utvecklingssamtalet med dess frågor blir på detta sätt ett instrument för övervakningen av normaliteten, i detta fall även vad gäller föräldern.

De områden som personalen tar upp i samtalen genom sina pre-definierade frågor, är information om barnet, institutionen och hemmiljön. Detta visar även att parterna konstruerar ett gemensamt ansvar för barnet och dess utveckling, och att de därför måste informera och rapportera till varandra

[276] Jfr Ödman (1995) och Hayen & Ödman (2004).

[277] Se Simonssons (2004) studie om bilderboken i förskolan och pedagogernas föreställningar och ideal om barn och bokläsande.

om sådant de inte känner till i den privata respektive offentliga sfären. En annan tolkning utifrån ovanstående exempel är att parterna försöker hjälpa varandra att se och skapa förståelse för personalens och institutionens respektive föräldern och hemmets situation och uppfattningar. Genom att jämföra vad som gäller på institutionen respektive i hemmet, synliggörs och identifieras både likheter och skillnader. Analysen av de elva utvecklingssamtalen i denna studie, visar att det finns tendenser till att skapa konsensus och överbrygga de eventuella skillnader som finns mellan hemmet och institutionen.[278] Det kan gälla såväl normer och värderingar som olika sätt att förhålla sig till barnet, bland annat i uppfostringsfrågor. I nedanstående utdrag visas ett exempel när Nils pappa och Gunilla talar om hur Nils är tillsammans med andra barn.

> GUNILLA: Och så Nils och jag hållit på och tränat lite det här med att försöka att han ska bli så ledsen, han blir arg för han sätter sig, du får lämna det här tjutandet hemma, du får bli arg istället för det är mycket bättre att bli arg för att (*högljudd suck)* ska, ska du komma till skolan, det vet ju du själv att han blir. Gråtattack.
> Nils pappa: Ja, precis.
> GUNILLA: Det kommer ju inte bli lätt, han kan ju bli väldigt retad, det är tacksamt om man säger.
> Nils pappa: Ja, precis, jaa.
> GUNILLA: Så därför har vill hållit på och tränat lite på nu senaste veckorna då och sedan så att han ger igen har han fått träna på (skratt) också.
> Nils pappa: Jaa, men han måste stå på sig men det är just det där, det försöker vi hemma också det här med att han ska, att han inte så, tjuta så.
> GUNILLA: Neej, just det, tjuta och jaa.
> Nils pappa: Jaa, (Skratt) ja men det är, det är jobbigt är det för oss runt omkring (skratt) inte bara för han. (US 8:7)

I ovanstående exempel visas hur fadern och förskolepersonalen diskuterar hur Nils ska bemötas eller fostras för att han ska bli, som de säger, lite tuffare gentemot sina kamrater. En annan aspekt som framkommer i denna sekvens är föreställningar om att Nils ska vara tuff och inte gråta utan istället ge igen om han blir retad. Citatet visar också att parterna upplever pojkens beteende som svårt att hantera för dem själva som vuxna.

[278] Jfr Adelswärd (1994) som studerat kvartssamtal i skolan visar att parterna strävar mot konsensus i samtalen.

Att följa och bryta agendan

Agendans strukturerande funktion är något som kännetecknar institutionella samtal i olika typer av verksamheter.[279] Analysen av utvecklingssamtalen visar att även dessa struktureras av agendan, men också att det finns ett utrymme för aktörerna att bryta agendan. De av institutionen i förväg bestämda frågorna eller samtalsunderlaget för utvecklingssamtalet, används som ett redskap för att ange vad parterna ska eller bör tala om. Analyserna visar att de individuella samtalen visserligen följer vissa former, men att aktörerna i situationen utformar samtalen på lite olika sätt. Exempelvis förs nya samtalsämnen eller aspekter in i samtalet av såväl föräldrar som personal. Personalen uttrycker i intervjuer att samtalsunderlaget fungerar som ett stöd för dem som professionella och utgör ett bra redskap för att hålla igång samtalet och ha något att utgå ifrån.

Analysen av de elva utvecklingssamtalen visar att det finns såväl mönster som variationer och skillnader i hur samtalen genomförs. I samtliga samtal används agendan som styrinstrument i samtalen, men parterna frångår denna agenda genom att bidra med nya inlägg. Det skulle kunna uttryckas som att det finns såväl formella som informella inslag i samtalet, men även det som ovan nämnts, en explicit och implicit agenda. Det innebär att det finns strukturer i samtalet, men att dessa är mer flytande eller överlappande än i andra institutionella samtal, exempelvis i tidigare studerade kvartssamtal i skolan eller inom andra institutionella verksamheter som kännetecknas av att samtalet kan indelas i olika kännetecknande faser.[280]

Det förekommer vidare olika stilar i sättet att samtala som dels kan kopplas till olika personer, men som också kan tolkas som ett resultat av interaktionen mellan olika personer i olika situationer. En del av representanterna för personalen går igenom alla frågorna från samtalsunderlaget i början av samtalet, d.v.s. klarar av sitt i förväg bestämda bidrag av de mer formella strukturerade inslagen. Andra styr upp och sprider ut de strukturerade inslagen under hela samtalet. En del använder en berättande stil, medan andra har en mer fråga – svarsinriktad samtalsstil. Även bland föräldrarna förekommer det olika stilar. Några föräldrar bidrar med längre

[279] Adelswärd (1988), Linell (1990)

[280] Adelswärd et al (1997:43) identifierar fem olika faser som kännetecknande för skolans utvecklingssamtal och som även kännetecknar andra institutionella samtal: inledning, allmän orientering, information, konsolidering och avslutning.

repliker redan från början, medan andra tar mer talutrymme ju längre samtalet fortskrider.[281]

Utvecklingssamtalet visar drag av det som kommit att benämnas hybridsamtal, d.v.s. ett samtal som har flera olika funktioner och syften som kan ligga utanför själva kärnan i samtalet.[282] Med detta begrepp avses i detta sammanhang att samtalen både har drag av vardagliga och institutionella samtal. Det vardagliga samtalet kännetecknas av att båda parter kan ta upp vardagliga samtalsämnen som hör till den privata sfären och att båda parter kan uppta samtalsutrymme. Det som kännetecknar ett institutionellt samtal är bl.a. att det utgår från en av institutionen i förväg bestämd agenda, där vissa frågor skall klaras av utifrån ett uttalat syfte med samtalet.[283]

Analysen visar således på en mångfacetterad och en komplex bild av utvecklingssamtalens karaktär. Å ena sidan är de strukturerade och således styrda av ett samtalsunderlag och av särskilda i förväg av institutionen representanter bestämda och väl förberedda frågor. Å andra sidan finns möjlighet, för båda parter, att ta upp andra typer av frågor under hela samtalet. Det som visar att detta inte är ett vilket vardagligt samtal som helst, är att personalen ser till att alla frågor i samtalsunderlaget tas upp genom att fortlöpande initiera dessa i olika delar av samtalet. Styrningen från personalen framstår emellertid inte som lika stark eller självklar som den professionelles styrning i andra institutionella miljöer såsom socialtjänst, hälso- och sjukvård eller skola.[284] Genom att agendan ständigt bryts och att båda parter bidrar till att föra in nya samtalsämnen, får samtalet en vardaglig och ibland personlig karaktär. Det vardagliga vävs samman med det formella. Denna mer ostrukturerade och vardagsliknande samtalsform, kan förstås i relation till de förutsättningar som gäller för förskolans utvecklingssamtal. De är en del i en ständigt pågående relation och dialog, till skillnad från de tidigare studerade kvartssamtalen i skolan. Föräldrar och personal i förskolan har en kontinuerlig kontakt och förväntas ”se varandra i ögonen” varje dag. I skolan kan mötet mellan lärare och föräldrar vara det enda under en termin eller ett läsår. Detta förhållande pekar på kontextens betydelse för hur samtalen utformas och visar även att

[281] Markström (2003)
[282] Sarangi & Roberts (1999), Linell & Persson Thunqvist (2003) Denna hybriditet kännetecknar verksamheten förskola i stort, vilket även tas upp i kapitel 4.
[283] Agar (1985), Linell (1990)
[284] Angående socialtjänst se Cedersund (1992), om hälso- och sjukvård se Mishler (1984) och om skola se Adelswärd et al (1997).

sammanhanget bidrar till att skapandet av en implicit agenda och pedagogik för utvecklingssamtalen.[285]

Samtalsämnen

Talet om barn

Av intervjuerna med föräldrarna framgår att de framförallt har förväntningar på att samtalen ska handla om deras barn. Flera uttrycker att de tycker att det är bra att få reda på hur personalen uppfattar deras barn. Även av personalintervjuerna framgår att utvecklingssamtalet ska handla om enskilda barn. Talet om det enskilda barnet utgör även i praktiken en stor del av samtalen.[286]

Analyserna visar framförallt att utvecklingssamtalen karaktäriseras av att såväl personal som föräldrar initierar frågor om hur barnet förändrats och utvecklats över tid, där barnets framsteg eller uteblivna framsteg i olika avseenden är i fokus. Det kan gälla huruvida barnet har utvecklat sitt tal, kan benämna färger, har en utvecklad finmotorik, kan skriva sitt namn eller ”ta instruktioner”. Många av de aktiviteter och den färdighetsträning som sker i förskolan inriktas på att barnet ska förberedas inför nästa åldersstadium, vilket även avspeglas i utvecklingssamtalen. I de här studerade samtalen finns exempel på uttalanden som visar att föräldrarna även är involverade i dessa förberedelser inför exempelvis skolstart.

> Farids mamma: Ja, han skriver lite bättre, jag försöker och lära honom att han ska skriva efternamn efter namnet, det är lite långt men han kan om man bokstaverar till honom, säger a och o och säger sådär, det skriver han. Det gör han men, nu det, som nu tänker jag att det ska, nu har vi inte fått honom så mycket.
> GUNILLA: Neej, jaa, neej, men han är duktigt så här, så kommer det inte bli några problem för honom, han kommer och klara sig. Han är duktig, ja han är duktig överhuvudtaget så. (US 6:8)

I ovanstående citat berättar modern att hon vill att Farid ska lära sig skriva eftersom han snart ska börja förskoleklass. Gunillas svar att han är duktig och kommer att klara sig, tolkar jag som ett uttryck för att Farid kan det

[285] Cicourel (1987), Fairclough (1992) och Hydén (2001) om kontextens betydelse för samtalens utformning.

[286] Utvecklingssamtal utgör även ett underlag för analyserna i avhandlingens kapitel 7, som närmare belyser olika bilder av barnen i förskolorna.

han ska. Han behöver inte lära sig bokstäver eller skriva utan det är något som tas om hand senare och är inget som föräldrarna behöver bry sig om.

Att diskutera kropp och hälsa är också vanligt förekommande i samtalen och hör troligtvis samman med förskolans dubbla uppgift att sköta såväl omsorgs- som pedagogiska uppgifter.[287] Dessa uppgifter är något som hör till såväl den privata som den offentliga sfären, och är uppgifter att sköta och kontrollera för såväl föräldrar som personal.

Utvecklingssamtalet är ett tillfälle som används till att ”gå igenom” barnet med syfte att kontrollera att barnet utvecklas i linje med vad föräldrarna eller representanterna för institutionen förväntar sig. I dessa sammanhang ges ofta värderande omdömen om barnen, exempelvis att han eller hon är duktig, smart, kaxig eller ilsken av sig, d.v.s. en kategorisering av barnet. Detta tal om barnet är enligt min tolkning ett led i inordnandet i den kollektiva ordningen och i det som anses som normalt eller rätt.

De studerade utvecklingssamtalen handlar inte bara om det aktuella enskilda barnet, utan samtliga samtal handlar också om *andra barn*. De talar om barnets närmaste kamrater, de andra barnen i förskolan, och om förskolebarn i allmänhet, men även om syskon eller andra barn. Det är framförallt personalen som berättar om de andra barnen i förskolan, om vad de gör och hur de är. Det kan då handla om andra enskilda barn i relation till det aktuella barnet, som jämförelse, som information eller som en anekdot.

När personalen talar om andra barn talar de ofta i termer av ett förskolebarn. Det handlar dels om de barn som befinner sig i just denna förskola och dels om förskolebarn i allmänhet. Detta tal om andra barn tolkar jag som ett uttryck för att det aktuella barnet också är en del av ett kollektiv. Relaterandet till andra barn används som ett sätt att informera eller lugna föräldern, men även som ett legitimerande av institutionen, d.v.s. för att visa institutionens uppgift att bidra till att ”göra” förskolebarn.

Talet om barn i utvecklingssamtalen handlar således om flera kategorier barn: det individuella barnet vars förälder deltar i samtalet, andra individuella barn som namnges och diskuteras samt ett tänkt förskolebarn i allmänhet. Samtalen upptas även av talet om förskolebarnen som kollektiv, d.v.s. gruppen av barn som vistas i förskolorna, men även till förskolebarn i allmänhet. Det är framförallt personalen som initierar talet

[287] Halldén (2003 a)

om kollektivet barn. Utvecklingssamtalen visar en spänning mellan det individuella och kollektiva, där samtalet utgör en aspekt av om inordnandet i kollektivet.

Talet om hem och familj

Genom samtalen sker vidare ett synliggörande av hemmet och familjen. Samtalsämnen som berör *hem och familj* handlar dels om barnet som en del i familjen, dels om syskon och andra släktingar, vänner, fritiden i stort och praktiska spörsmål som har med hemmet att göra såsom inköp, mat- och sovvanor etc. Inom detta samtalsämne förekommer, kopplat till samtalsunderlagets frågor, många jämförelser mellan hur barnet är och beter sig hemma och på institutionen. Det handlar bl.a. om barnets förmåga att inordna sig och hur barnet agerar i respektive sfär. I nedanstående exempel är det föräldern som vill veta hur Johannes ”är” i förskolan.

> Johannes mamma: Hur är han sen när ni ska gå in och äta så här, vill han gå in då eller?
> GUNILLA: Jaa, det kan han göra, mm.
> Johannes mamma: Jaa, det gör han, jaa.
> GUNILLA: För då går ju andra in vet du så att det, då är det inget kul och vara ute själv (skratt). Det är ju skillnad hemma kanske.
> Johannes mamma: För hemma är det jättejobbigt att få in honom vet du.
> GUNILLA: Jaa, men då vet han det och sen äter han. (US 9:8)

I de flesta samtal förkommer liknande berättelser om olika händelser i hemmet relaterat till barnet, och dessa berättelser utgör ofta en fortsättning av svaret på en fråga som personalen initierat. I flera av samtalen berättar föräldrarna om vad barnet gör hemma, kopplat till färdigheter som att cykla, rita, skriva etc. Dessa samtalsämnen relateras ibland till något som de upplever som problematiskt eller som de anser att barnet uppvisar brister i. Det kan gälla att barnet får aggressionsutbrott, är oroligt över något eller liknande. Dessa berättelser innebär både en examination av barnet, men också en legitimering av hemmets och föräldrarnas uppgifter i relation till det individuella barnet. På detta sätt begränsas inte övervakningen av barnet till förskolesfären, utan sträcker sig även till hemsfären.

När det gäller andra uttalanden som inte är direkt kopplade till barnet utan till hem och familj, handlar det exempelvis om syskon och deras förhållanden, om mor- och farföräldrar, om familjehögtider, resor med mera. Dessa samtalsämnen initieras oftast av föräldrarna och är mer vanliga i några av de studerade samtalen. I flera fall har det aktuella barnet äldre syskon som gått i samma förskola. I dessa fall förekommer ofta

jämförelser mellan syskonen, vilket innebär en kategorisering av barnet i relation till ett annat kollektiv, syskonkollektivet.

Talet om föräldrar och föräldraskap

Analyserna visar att samtalen även handlar om *föräldrarna.* Det förekommer berättelser om hur föräldern agerar i förhållande till barnet, t.ex. hur barnet och föräldern löser konflikter, förälderns uppfattningar eller agerande i vissa uppfostringsfrågor, men även uttalanden som handlar om föräldern som individ. Det kan handla om den egna barndomen och uppväxten eller om arbete och fritid. Uttalanden som knyter an till hur föräldraskapet och uppfostran hanteras i hemmet visas i nedanstående exempel, där en mamma berättar om att hon försöker träna sonen att sitta stilla och rita.

> .../ försöker få honom och sitta stilla och rita hemma och så där, men rita själv är väl sådär. Färglägga går väl an då så. Nu har han börjat med att använda leksaker som jag ritar av och sådär, men ber man honom rita. Neej jag kan inte (*härmar rösten, min anm.*). (US 3:13)

I detta uttalande antyder modern att hon gör sin del i arbetet med att göra barnet dugligt och att få barnet att fungera efter det hon uppfattar som förskolans eller samhällets krav på en god förälder. En del av frågorna som finns i samtalsunderlaget eller på agendan, öppnar upp för och används enligt min tolkning för att diskutera ett gott föräldraskap. Ett exempel på en sådan fråga berör barnets tv-tittande. Barnet och föräldrarna ska svara på frågan om vilket tv-program som barnet föredrar, och tv-tittande är något som hör till den privata sfären. Tv-tittande är inte en aktivitet som förekommer i de studerade förskolorna. De flesta barn anger olika barnprogram, men det förekommer också att barnen anger andra tv-program. Det kommenteras i följande citat när Katrin pratar med Mias mamma:

> KATRIN: .../Och tv program Bollibompa och Gladiatorerna. Mamma (*Katrin riktar sig till Mias mamma*), tittar hon på Gladiatorerna? (skratt)
> Mias mamma: Jaa, hon har sett på Gladiatorerna (Skratt). Men hon brukar inte se hela (Skratt) för hon ska somna (skratt) (Skratt). Men det ser hon. Men sen så går ju inte Gladiatorerna.
> KATRIN: Det var sån kontrast tydligen (skratt). Neej, men jag tyckte det var sån kontrast när hon sa Bollibompa och Gladiatorerna (skratt). Det var vad hon tittade på, på tv.
> Mias mamma: Jaha. (US 1:4)

Ovanstående citat kan tolkas, dels som information om vilka tv-program barnet tittar på och dels som ett tal om vad ett gott förskolebarn skall ägna sig åt och som föräldrarna i förlängningen är ansvariga för. Barnprogram är för barn och tv-programmet Gladiatorerna är något annat skilt från barnprogram.[288] Detta kan tolkas som en aspekt av det som kan betecknas som en bekännelsediskurs, d.v.s. föräldern ska visa fram även sådant som inte är till fördel för bilden av dem i relation till vad som anses som ett gott föräldraskap.

Denna förskolans utsträckta kontroll av barnet och föräldrarna sker via flödet av information mellan institutionen och förskolan. I nedanstående exempel talar Katrin om att Mia brukar berätta om hemmet och föräldrarna i förskolan.

> KATRIN: Annars är det inte så mycket, joo, jaa det är ju inte så mycket nu vad pappa gör. Förut var det väldigt mycket vad pappa gör hemma. Och idag berätta hon då att pappa, vi pratade om godis ja. Och då var det ju pappa då va och , ”Gissa vad min pappa tycker om för godis?” (skratt) (Skratt) Och då säger jag choklad och då sa hon ”Neej, neej han tycker om mm”. Då kom hon inte på vad det hette och då sa jag att då måste det va lakrits sa jag. ”Ja det är det!” sa hon. (*härmar rösten, min anm.*) ”Det är lakrits!” (skratt) (Skratt). Hon berättar väldigt mycket om pappa. Vad pappa gör och, inte mycket då nu, men förr var det ju väldigt mycket pappa. Hon pratar inte så mycket om dig Angela (skratt).
> Mias mamma: Neej men jag kan tänka mig i och med att Jan är borta ganska mycket så tror jag att då är väl det pappa alltså.
> KATRIN: Han kanske gör lite roligare saker (skratt). Har fötterna på bordet och (skratt).
> Mias mamma: Njaa just det (skratt) Neej, det var ju jag som hade (skratt) (Skratt). Neej, men mamma finns ju alltid till hands liksom hemma liksom på nåt sätt. Jag är ju mer vardagsmat.
> KATRIN: Så tror jag också att det är. Så att det berättar, annars hon är väldigt bra på att berätta vad andra har sagt och har gjort och ska göra och eller vad hon har fått och du vet hon berättar ju mycket om sig själv och sådär. Nu skulle ni åka till Mats som hade flyttat tror jag.
> Mias mamma: Ja, just det.
> KATRIN: Ja, det har hon berättat så det är ju, hon berättar ju mycket så runt omkring. Så det är hon ju jättebra på, eller jaa (skratt).
> Mias mamma: (skratt) Jaa. (US 1:14)

Katrin berättar i denna sekvens att Mia talar om föräldrarna i förskolan, även om sådant som kan vara lite genant (i exemplet med fötterna på bordet). Detta skulle kunna tolkas som en rolig anekdot, men även som en

[288] Jfr tidigare exempel som handlar om att läsa böcker för barnen.

liten ”varning” till föräldern om att barn berättar om hemmet i förskolan. Här utsträcker sig institutionens blick till föräldrarna och vad som händer i hemmet. Ur barnets perspektiv skulle detta också kunna förstås som vuxnas skvaller om Mia.

Andra samtalsämnen som hör till denna kategori, tal om föräldrarna, är sekvenser av samtalet som signalerar jämställdhet mellan parterna utifrån att de är vuxna och yrkesmänniskor. Samtalet kan t.ex. handla om förälderns arbete ur olika aspekter. I nedanstående citat tar en pappa upp sitt missnöje med sina arbetskamrater. Mona ansluter till detta samtalsämne genom att i sin tur relatera och berätta om sin arbetssituation genom att uttala missnöje med sina arbetskamrater i förskolan.

> Nils pappa: Men sedan är det ju liksom dels hur duktig du är på ditt jobb. Sedan är det ju vad du gör utanför jobbet. Går du kurser, tar du till dig.
> MONA: Ja, just det.
> Nils pappa: Ordnar du mycket. Sådana där saker då då ser ju arbetsledningen att du vill va. Och jag hoppas, det är så det är tänkt att de som gör mer, ska ha mer och det tycker jag är helt okej. För då väljer man själv, för annars är det så där att det är några som gör massor och får ingenting.
> MONA: Nej, oftast är det ju så.
> Nils pappa: För ofta är det ju så att, att det är de som är stora i käften som vinner och vi har ju en då som inte gör, som inte lägger två strån i kors. Hon har ju sitt jobb och det va? Men liksom, kan du ordna det här? Och jag kan inte det, därför att och så världens utläggning då. Så den sista förhandlingen nu då, det blir inget extra på.
> MONA: Ja, sådana finns ju överallt alltså. Det var som, det är ju åtta stycken här i huset då och vi har ju köket varsin dag då vet du, bara sådana skitsaker. Och exempelvis är det Britt och jag som rensar i köket, vi kastar i kylskåpet och skafferiet och köket, försöker hålla någorlunda snyggt runt om. Och då sa Britt i måndags ”Det är ju fan, sa Britt, om vi var åtta karlar, men nu är vi åtta kärringar och de bara skiter i hur det ser ut här.”
> Nils pappa: Ja, men sådant finns det överallt liksom. (US 8:28)

I denna sekvens får fadern dels möjlighet att vädra sitt missnöje med sina arbetskamrater, men han får även insyn i vardagslivet i förskolan ur ett personalperspektiv. Vad som också görs i denna sekvens är att de framställer sig själva som kompetenta och ansvarstagande och på detta sätt etableras också en värdegemenskap. Detta liksom tidigare exempel visar även att de skapar ett samtalsklimat som har drag av en vardaglig samtalsstil. Den vardagliga samtalsstilen kan utgöra ett medel för att genomföra samtalet utifrån både en implicit och explicit agenda. Parterna ska visa

närhet och samarbetsvilja samtidigt som det är ett pliktsamtal som parterna ”måste” genomföra utifrån bestämda kriterier. Samtalsstilen kan kanske inte bryta alltför mycket mot de dagliga samtalen, de goda relationerna måste upprätthållas samtidigt som detta är ett påbjudet pliktsamtal som skall uppfylla vissa mål.

Talet om personal och institution

Även *personalen* kommer upp som ett samtalsämne, vilket bl.a. ovanstående citat visade. Det kan handla om att personalen berättar vad någon kollega har gjort eller sagt, om personalens scheman etc. Det förekommer också att föräldrarna tar upp ämnet personal. Det kan handla om missnöje med att det är så många vikarier eller att föräldern ställer frågor om någon eller några i personalgruppen.

Det förekommer vidare att personalen berättar något om sitt eget privatliv, exempelvis om den egna familjen eller något annat som rör personalens privata sfär. Ibland för personalen även in egna erfarenheter av att ha varit eller vara förälder till ett barn i förskolan, vilket visas i nedanstående exempel:

> Johannes mamma: Jag måste namna *(sätta namnlappar på barnets kläder, min anm.*) lite mer. Jag är så.
> GUNILLA: Men man får.
> Johannes mamma: Neej, men det är ju inte lätt heller när man byter kläder.
> GUNILLA: Neej. Vi är ju, jaa, mina barn när dom var på dagis, jag namna såna här stora grejer om du tänker. Jackor och sånt där. Men en del hade ju pippi, dom märkte ju strumpor och hela köret liksom.
> Johannes mamma: Ja, det går ju inte.
> GUNILLA: Jaa, neej så jag tog såna grejer som vara alldeles för dyra eller. (US 9:15)

Gunilla som arbetar i en av förskolorna hänvisar i ovanstående citat till sina egna erfarenheter och ställer sig delvis utanför sin roll som representant för institutionen. Hon talar i detta exempel i sin egenskap av förälder till ett barn i förskolan och signalerar på detta sätt likhet. Ett sådant yttrande kan tolkas som en sätt att förmedla åsikter om hur en förälder bör vara. Vad är rimligt när det gäller att ”namna” barnens kläder? I detta exempel pekar Gunilla på vad som anses som normalt genom att använda sig själv som exempel. Detta kan också vara en strategi för att skapa gemenskap och mildra kravet på föräldern att följa institutionens uppsatta regler och de förväntningar som finns på en förälder.

En del av samtalen innebär vidare ett utforskande och konstruerande av *förskolan som institution*. Den institutionella kontexten utgör en ram för samtalets innehåll och styr på så sätt även innehållet. I linje med detta utgör uttalanden om institutionen också en central del av samtalens innehåll, såväl uttalat som outtalat. Det kan handla om organisation, traditioner, aktiviteter, regler och rutiner, men också om enskilda händelser i förskolan. Det är företrädesvis personalen som initierar samtal om denna fråga genom att berätta för föräldern om hur det är ordnat för barnen. En del föräldrar ställer frågor och vill veta hur det förhåller sig med olika aspekter av det dagliga livet för deras barn. Ibland, särskilt när det gäller de yngsta eller nyinskolade barn, efterfrågar personalen även föräldrarnas synpunkter på inskolning eller på rutiner i förskolan. I denna del av samtalen finns även exempel på hur personalen synliggör, ursäktar och ”bekänner” sina eller barnets tillkortakommanden vilket exemplifieras i följande citat:

> Och vi tvingar liksom ingen och, så har han inte gjort en massa saker så beror det på (Skratt) att han har inte tid just nu (Neej). Det går inte. Han vill inte alls hålla på och göra grejer. Han kanske kan rita, du vet en teckning så (Jaa) och sen är det liksom klart.(US 3:13)

I detta exempel förklarar och ursäktar personalen att pojken inte gjort ”det han ska” i förskolan, d.v.s. att producera något som kan visas upp för föräldern. Genom det som tas upp och de exempel som ges i samtalen, finns möjligheter att förstå vad förskolan är och ”görs” till för institution, det vill säga vilken innebörd den har för föräldrar och personal.[289]

För de något äldre barnen initierar både föräldrar och personal frågor om fortsatt skolgång, d.v.s. kommande *förskoleklass* och *skola*. I samtalen finns således ett framtidsperspektiv. De diskuterar inte bara förskoleinstitutionen, utan även framtida institutioner för barnet aktualiseras. Institution länkas till institution. Det kan gälla vilken skola barnet ska gå i, vad barnet förväntas klara i förskoleklassen och hur detta ska föreberedas. Dessa exempel visar på att de studerade utvecklingssamtalen inte bara handlar om nuvarande situation i förskolan utan också om framtida institutionsliv för barnet. Detta knyter an till det som Halldén visar kännetecknar föräldrars sätt att tala om barn: barnet som ”varande” här och nu och barnet som ”projekt” och som ”bärare av framtiden”.[290]

---

[289] Vilka föreställningar som förekommer om förskolan skall tas upp närmare i kommande kapitel 8.
[290] Halldén (1992)

Utvecklingssamtalens uppgift för parterna

I analyserna av utvecklingssamtalen har olika sätt att använda samtalen identifierats. Dessa hänger nära samman med det som skulle kunna betraktas som uttalade respektive outtalade eller dolda syften med samtalen. Det bör dock påpekas att olika personer använder samtalet eller delar av samtalen på olika sätt. Intresset i denna studie är att lyfta fram de mönster och variationer som förekommer i samtalen.

Samtalen är för det första ett sammanhang där parterna skapar en bild av eller berättelse om barnet. Genom samtalen sker en rekonstruktion av bilderna av barnen, en utvärdering av barnen och hur de klarar sig i förhållande till rådande normer i förskolan.

Samtalet används för det andra för att presentera, förmedla, tydliggöra och skapa en bild av eller berättelse om institutionen som social praktik. Talet om barnet används i utvecklingssamtalet som ett sätt att beskriva och legitimera förskolans verksamhet och de aktiviteter som barnen får ta del av. Här inbegrips berättelser om traditioner, regler, normer, förväntningar på barn och föräldrar och utsagor om vad institutionen kan bidra med som en plats där den goda barndomen ska realiseras. I samtalet finns även inslag av utvärderande av institutionen, där bl. a. föräldrarna uppmanas att uttala sig om hur de upplevt inskolning och bemötande.

För det tredje används utvecklingssamtalet till att presentera sfärer utanför institutionen; främst familjen och hemmet samt familjens sociala relationer utanför institutionen. Även personalens privata sfär berörs.

Ytterligare ett syfte som framträder i analyserna av samtalen är att skapa ett gott samtalsklimat mellan parterna. Den explicita agendan, att via ett vardagligt tal om barnet, förskolan etc., fungerar även som en implicit agenda för det som skall avhandlas. Genom att exempelvis fråga om hur barnet gör hemma, finns möjligheter att även komma in på samtal om den privata sfären.[291]

Ovanstående resonemang visar som tidigare nämnts, att samtalen och delar av samtalen har olika funktioner. Genom samtalet sker en *rapportering* från institutionen till föräldern om barnets handlande och agerande i förskolan ur olika aspekter.

Utvecklingssamtalet används för *utbyte av information*. Att utbyta information liknar rapportering men det förstnämnda kan knytas hårdare till pliktsamtalet eller till agendan för samtalet. Exempel på utbyte av

[291] Jfr Sarangi & Roberts (1999) samt Linell & Persson Thunqvist (2003) om hybrid-samtal.

information är när personalen informerar sig om vad barnet säger hemma om förskolan eller när föräldern frågar om exempelvis personalsituationen. Det sker även ett visst utbyte av information när det gäller andra barn, föräldrar eller personal. Även föräldrarna informerar personalen om olika förhållanden som främst rör barnet, men som även kan röra dem själva.

Utvecklingssamtalet används vidare som en *examination* av barnet där barnet jämförs både med sig själv, med syskon och andra barn i förskolan. Jämförelser används ofta i sammanhang där det görs bedömningar av olika slag på ett liknande sätt som sker i skolan.[292] I flera fall jämförs det aktuella barnet med det som skulle kunna betecknas som ett normalt eller idealt genomsnittsbarn, som följer utvecklingskurvor eller ideal om hur barn ska vara.[293] De sekvenser av samtalet som utgår från samtalsunderlaget utgör en detaljerad kartläggning och bedömning av barnet och har en värderande och examinerande karaktär. Syftet kan även vara att upptäcka eventuella fel eller brister hos barnet, det vill säga övervaka att barnet utvecklas normalt. Tron på information och en kartläggning av barnets livsomständigheter genomsyrar samtalet.[294]

Det försiggår vidare en *prognostisering* och *planering* av barnets fortsatta institutionsliv i förskolan eller i kommande skola. Föräldern och representanten för institutionen kompletterar sina bilder och här kan man fråga sig om målet är konsensus och om parterna försöker resonera sig fram till en bild av barnet, eller om det finns utrymme för flera bilder och berättelser. Normaliteten definieras i förhållande till institutionen men i utvecklingssamtalet relateras den också till den privata sfären – hemmet. Med utgångspunkt i samtalsunderlaget, framstår frågor, svar och jämförelser som en aktivitet och planering som framförallt handlar om barnets fortsatta institutionsliv.

Samtalet kan slutligen tolkas som ett sätt för samtalsparterna att *presentera sig själva som kompetenta* föräldrar respektive personal. Både föräldrar och personal visar genom samtalet hur de på olika sätt sköter sina ansvarsområden. Förskolepersonalen har ett särskilt ansvar för att bedöma och övervaka det individuella barnets utveckling, medan föräldern ansvarar för barnets välbefinnande framförallt i den privata sfären, som dock är kopplad till andra sfärer. På detta sätt kan samtalen fungera som

---

[292] Adelswärd et al. (1997)

[293] Jfr med att det i förordet till läroplanen för förskolan föreskrivs att det inte ska göras bedömningar eller utvärderingar av enskilda barn i skolan.

[294] Gars (2002) visar liknande resultat i sin studie om utvecklingssamtal. Se även Walkerdine (1995) om produktionen av normalitet genom kartläggningar av barn i det hon kallar för ”pedagogikens apparater”(s 128).

parternas övervakning av varandra och där de strävar efter att presentera sig själva som tillräckligt bra eller normala.

Det är genomgående att utvecklingssamtalet används som en källa till att garantera barnets utveckling och där utvecklingssamtalet får en funktion av att binda samman de olika sfärerna, hemmet och institutionen. Det är framförallt föräldern som får insyn i institutionen. I en del av samtalen berättar föräldern mer utförligt om livet i hemmet, men besvarar framförallt frågor som är av intresse för institutionen. Detta understryker att institutionen är det centrala i dessa samtal.

Parterna bidrar således till samtalet på olika sätt. Samtalen kännetecknas av den implicita agendan: en strävan efter samsyn och konsensus, snarare än av konkurrens för att försöka genomdriva sitt perspektiv. Detta sker främst genom ständiga jämförelser och utbyte av information från de olika sfärerna, som på det sättet fungerar som ett instrument för bedömning och kontroll. Eftersom barnen inte själva är närvarande kan de inte själva tala för sig, vilket innebär att personalen och föräldrarna även blir talesmän för barnen.

Analyserna av utvecklingssamtalen visar vidare på att hemmet och förskolan är länkade till varandra. Med hjälp av utvecklingssamtalet försöker parterna att presentera sig och definiera sina uppgifter. Det som min studie visar är att utvecklingssamtalet är en praktik där olika röster möts (t.ex. hemmets, de professionellas, föräldrars och i viss mån även barnens röster), och där ansvar, makt och kontroll utövas. Genom utvecklingssamtalet knyts en del av det gemensamma ansvaret för barnet samman vilket, även Gars visar i sina intervjuer med personal och föräldrar om deras uppfattning om utvecklingssamtal i förskolan.[295]

I dagliga möten och i utvecklingssamtal närmar sig parterna varandra och försöker komma överens om eller komma fram till en bild av hur barnet har det och hur det är i förskolan, samtidigt som de håller isär eller särskiljer det som är hem och institution och hur barnet är och ska vara i de bägge miljöerna. Samtalet erbjuder även möjlighet för parterna att tillägna sig en föreställning om respektive miljö och hur den ordnas i relation till barnet. Hur utvecklingssamtalet används av parterna – rapportering, utbyte av information, examination av och planering för barnets fortsatta utveckling samt parternas självpresentationer – visar att det sker ett aktivt skapande av barnet men också av institutionen. Detta visar ett gränsarbete där representanterna för hemmet respektive

[295] Gars (2002)

institutionen försöker prata sig samman om vad som sker och vad som bör ske i de båda sfärerna, med fokus på förskolekontexten. Kontexten för samtalet, förskolans utvecklingssamtal, är avgörande för hur det utformas. Utvecklingssamtalet som social praktik blir en aspekt av att ”göra förskolan”.

Konklusioner

I detta kapitel fokuseras mötet mellan föräldrar och personal i förskolans utvecklingssamtal.[296] Detta möte ger en inblick i ett annat tids- och rumsligt komplex än som var föremål för analyser i de föregående kapitlen.

Utvecklingssamtalet kan sägas utgöra en av flera arenor i skärningspunkten mellan privat och offentligt i förskolan, och där föräldrar och personal ska mötas och samarbeta. De studerade utvecklingssamtalen förekommer på en arena där informella och vardagliga kontakter är dominerande, vilket även får betydelse för utvecklingssamtalens innehåll och genomförande. Kontexten får, både när det gäller den situationella och den institutionella kontexten, betydelse för hur samtalet utformas. Detta i tid och rum avgränsade möte, är ett avtalat möte mellan två olika parter som har både gemensamma och olika intressen och funktioner för barnet och institutionen.[297] Förskolans utvecklingssamtal har sociala funktioner men är på samma gång påbjudna genom formella direktiv som framförallt personalen har ett ansvar för. Samtalen följer en agenda och procedur som den professionella introducerar och ansvarar för, vilket är ett kännetecken för olika typer av institutionella samtal. Makten om bl.a. talutrymme och samtalsinnehåll förhandlas i interaktionen.[298] De studerade utvecklingssamtalen karaktäriseras av en dubbelhet, där agendan ska följas samtidigt som det finns utrymme för att gå utöver densamma. Det som också karaktäriserar dessa utvecklingssamtal är en strävan att genom interaktionen skapa en samstämmighet och en gemensam mening om vad som är sant och rätt, framförallt när det gäller barnet i förskolan.

---

[296] Jämförelser kan dock göras med Adelswärd et al (1997) som studerat skolans kvartssamtal på ett ingående sätt.

[297] Goffman (1970) och Agar (1985) skiljer på möten som är avtalade för ett visst ändamål och andra samtal. Mehan (1993) talar i detta sammanhang om mötet mellan organisationer och individer.

[298] Se Reay (1999) om samtal i skolan. Reay argumenterar för att termer som samarbete, partnerskap, dialog m.m. anger att det skulle finnas ett jämlikt förhållande mellan hem och skola, men att så inte är fallet. Faktorer som kön, etnicitet, klass etc. påverkar mötet. Se även Foucault (1998) om makt som relationer.

Genom utvecklingssamtalet sker vidare ett arbete med ett tydliggörande av gränsen mellan den institutionaliserade kollektiva barndomen och barndomen kopplad till familjelivet och den privata sfären. Det handlar dels om skilda uppgifter, men också om det gemensamma ansvaret, det som Mayall betecknar som ”an intermediate domain” och Gars som ”delad vårdnad”.[299] Institutionens personal och föräldrarna har på detta sätt komplementära roller där den ena parten bidrar med material från den privata sfären och den andra från den offentliga sfären, förskolan. Ingen av parterna har den totala bilden av det enskilda barnets dagliga liv. I ljuset av detta kan såväl dagliga möten som utvecklingssamtal tolkas som ett sätt för institutionen och föräldrarna att tillsammans eller var för sig skapa kontroll. Att binda samman respektive tydliggöra gränser för hem och institution, är uttryck för skapandet av institutionen men också av hemmet, och för vad som kan och bör ske i respektive sfär. Det finns emellertid en tendens att avgränsa hemmet som en frizon bl.a. genom att personalen sällan frågar och kanske till och med undviker att ställa frågor om föräldrarna och hemmet. Det finns dock gränser för hemmet som frizon, bl.a. genom att det sker jämförelser mellan barnet i relation till hemmet respektive institutionen. Utvecklingssamtalet fungerar i linje med detta resonemang således som ett instrument som bidrar till ett tydliggörande av gränserna mellan hemmet och institutionen. Gränsdragningar och överlappningar mellan privat och offentligt görs av aktörerna i en fortlöpande förhandling i förskolans olika praktiker, varav utvecklingssamtalet är ett exempel.[300]

I detta kapitel visas att det råder en synliggörandenorm som anger vikten av att synliggöra såväl barnet, institutionen och i viss mån även hemmet. Såväl personal som barn och föräldrar förväntas delta i detta arbete. Genom förberedelser i form av samtal med barnen där de ska svara på frågor eller visa vad de kan, involveras barnen och förväntas i viss mån även reflektera över sig själva. Även föräldrarna involveras av personalen i föreberedelserna för samtalet. Genom att utgå från förberedda samtalsunderlag sker vidare ett synliggörande av personalens men också av föräldrarnas arbete med barnen. Detta sker utifrån de vuxnas perspektiv snarare än från barnens perspektiv.

Samtidigt som parterna ska förhandla om olika uppgifter och komma överens om hur barnet har det, kännetecknas samtalen av värderande, bedömande och kategoriserande inslag framförallt när det gäller de

[299] Mayall (1996), Gars (2002)
[300] Se kapitel 2 om samspelet mellan aktör och struktur.

enskilda barnen. På detta sätt fungerar samtalen som en normaliseringspraktik, där talet om barnen även skapar bilder av hur det normala eller genomsnittliga förskolebarnet förväntas vara. De normaliserande inslagen gäller även föräldrarnas respektive personalens sätt att sköta sina uppgifter. Den övervakande blicken handlar i detta sammanhang om parternas övervakning av varandra. I detta förhållande anas vidare en interaktionell hybriditet, d.v.s. aktörerna följer agendan för samtalet på samma gång som det sker en självpresentation och en förhandling om vad som är en god förälder eller en ”bra förskolefröken”.

I utvecklingssamtalen inryms således dilemmat, att detta är en praktik som signalerar både värderande, kontrollerande och närhet på samma gång, i ett samtal med såväl formell som vardaglig karaktär. Detta pekar på att de studerade utvecklingssamtalen är hybridsamtal, d.v.s. samtal med såväl drag av vardagliga som institutionella samtal. Samtalet kan ses som ett stöd för föräldrarna där det finns möjligheter att resonera med de professionella om det enskilda barnet, dess utveckling och framtid. Samtalets karaktär av närhet kan även tolkas som fiktivt, då samtalet kan få drag av krav på bekännelser, företrädesvis föräldrarnas. Detta bidrar till utvecklingssamtalets funktion, att bredvid scheman, rutiner och andra aspekter som tagits upp i föregående kapitel, utgöra ett av förskolans normaliseringsinstrument. Utvecklingssamtalet kan på detta sätt förstås som en aspekt av diskursen om inordning och förskolan som normaliseringspraktik. Förskolan kan även förstås som en arena för det Gars benämner ”delad vårdnad”[301], som även inbegriper samtal mellan föräldrar och institutionens representanter. Dessa förhållanden visar aspekter av vad förskolan är och ”görs” till för institution.

I detta kapitel har frågan om vad som karaktäriserar utvecklingssamtalet i förskolan och vilka funktioner samtalet fyller i skapandet av institutionen och för parterna, varit i fokus. Här har bl.a. en av samtalets funktioner, att granska barnet, lyfts fram. Detta aktualiserar frågan om vilka bilder av barn i relation till förskolekontexten som aktörerna skapar och återskapar i olika sammanhang. Hur talas det om och vilka föreställningar finns om barnen i förskolan? Detta ska belysas och analyseras närmare i nästa kapitel.

[301] Gars (2002)

KAPITEL 7

KONSTRUKTIONER AV FÖRSKOLEBARN

Inledning

I de föregående kapitlen har jag belyst hur förskolepraktiker skapas via upprätthållanden, överträdelser och förändringar av sociala ordningar i dagliga aktiviteter. Det har framförallt varit aktörernas sociala relationsarbete och ”görandet” av institutionen förskola, men i viss mån även föreställningar om barn, som fokuserats. Att ”göra förskola” sker även genom talet om institutionen och genom talet om hur barn ska vara för att passa i förskolan. I de två avslutande empiriska kapitlen, kapitel 7 och 8, är syftet att lyfta fram hur aktörerna formulerar sig om barnen respektive förskolan, som det framträder i intervjuer och samtal.

Tankar om barn och barndom är något som skiljer sig åt mellan olika människor, olika kulturer, samhällen och över tid.[302] Föreställningar om vad som karaktäriserar barn eller idéer om normal utveckling och fostran, är rotade i kulturella föreställningar och är vidare ett symbol- och känsloladdat ämne. Detta förhållande har betydelse för vad som tas givet när det gäller synen på vad som är normalt eller bra för barn. Hur det ordnas för och talas om barn hänger samman med vilken syn på barn som förekommer i ett samhälle, exempelvis barn som naturliga, oskyldiga, ansvariga eller kompetenta.

Syftet med föreliggande kapitel är att undersöka föreställningar om hur det barn är beskaffat som ska gå i några svenska förskolor på 2000-talet. Vilka krav och förväntningar finns på barnen i denna institution? Vad är det som gör ett barn till ett förskolebarn? Dessa frågor ska besvaras genom att undersöka vilka idéer och föreställningar om barn som kommer till uttryck i vardagliga samtal och i intervjuer med personal och föräldrar i de två studerade förskolorna Ugglan och Delfinen.[303]

[302] Dahl (1984), Halldén (1992, 2003 b)

[303] I linje med det perspektiv som valts som utgångspunkt för denna studie, betraktar jag föreställningar som idéer och tankar om ett fenomen som kan förstås som intervjupersonernas implicita eller explicita teorier, men som inte är fasta utan är relationellt

Avsikten är inte att jämföra föräldrarnas och personalens föreställningar, utan snarare att belysa mångfalden av föreställningar som konstrueras och kommer till uttryck i talet om barnen i relation till förskolan. Utgångspunkten för analyserna är att olika föreställningar representerar olika perspektiv som tillsammans kan belysa vad vuxna vid en viss tidpunkt och i ett visst sammanhang, reflekterar över och hur de talar om barn. Jag har i detta kapitel avgränsat mig genom att studera hur personal och föräldrar uttrycker sig verbalt om barn, och inte hur dessa föreställningar eventuellt kommer till uttryck på andra sätt i förhållande till barnen. Underlaget för analysen i detta kapitel utgörs främst av intervjuer och inspelade utvecklingssamtal, men även av deltagande observationer.

Olika synsätt på barn

Synen på barn hänger samman med vilka benämnanden, begrepp och förgivettaganden som vi utgår ifrån i talet om barn. Dahlberg & Lenz Taguchi har studerat vilka konstruktioner av barn som är utmärkande för svensk förskola och skola. De lyfter fram två sociala konstruktioner av barn; barnet som natur och barnet som kultur- och kunskapsåterskapare. Det förstnämnda har varit mest framträdande i förskolan där även utvecklingspsykologiska diskurser varit dominerande.[304] Genom att psykologins synsätt dominerat, har barn betraktats som en abstrakt, kontextlös kategori där t.ex. kön och sociala sammanhang har fått träda tillbaka för ett synsätt på barn som något universellt.

Deterministiska synsätt med fokus på socialisationens utfall har kritiserats, bl.a. av företrädare för den nyare barndomssociologin, för att inte beakta betydelsen av barn och barndom i relation till den historiska, sociala och kulturella kontexten.[305] Inom barndomssociologin är barn inte en naturlig kategori och vad barn är och hur barndomen levs, ses som strukturerad av vuxnas kultur, syften och normer. I den nya barnsynen betraktas barndom som en naturlig del av en social ordning och inte som ett föreberedande stadium för vuxenlivet. Barn förstås som en social grupp med egna sociala relationer med andra sociala grupper, med maktstrukturer och med sin egen förståelse och erfarenhet av barndom. Barn ses således som sociala aktörer, som kan påverka och påverkas, konstruera

---

och kontextuellt betingade. På detta sätt kan intervjuer användas och förstås som reflektioner över en praktik. (Jfr Halldén, 1992)

[304] Dahlberg & Lenz Taguchi (1994). Se även Hultqvist (1990), Canella (1997), Dahlberg et al (2002) och Popkewitz (2003).

[305] James & Prout (1990), James, Jenks & Prout (1998), Corsaro (1997), Qvortorp (1994)

sina egna relationer och barndomar och som kan diskutera med och förmedla sina erfarenheter till andra. Barndomen ses ur detta perspektiv som en strukturell form, en kategori eller en del av samhället jämförbar med exempelvis klass och kön.

De olika bilder av barn som framträder i analysen och tolkningen av materialet i denna studie, presenteras under tre huvudteman i detta kapitel: ”Barn i ständig utveckling”, ”Det individuella och kollektiva förskolebarnet” samt ”Det normala förskolebarnet”.[306] Under respektive rubrik behandlas både det som betecknas som önskvärda respektive mindre önskvärda beteenden eller egenskaper hos barn.

Barn i ständig utveckling

De år som barn vistas i en förskolemiljö, d.v.s. mellan ett och fem/sex års ålder, anses enligt personal och föräldrar till barnen i förskolorna Ugglan och Delfinen, som särskilt viktiga. En förälder säger att ”åren när barn är i förskolan är viktiga år, man lägger grunden”. Även personalen talar om att vistelsen i förskolan är central och av avgörande betydelse för hur det framtida livet för individen kommer att gestalta sig. Talet om barnet i olika sammanhang kännetecknas av föreställningen om att barn är i ständig utveckling, från något och till något annat. De analyserade uttalandena om barn rymmer en komplexitet, ett spänningsförhållande och en motsägelsefullhet, vilket följande avsnitt skall visa på.

Naturlig utveckling

Såväl föräldrar som personal talar om barns naturliga utveckling som uttrycks bl.a. i termer som språklig utveckling, kroppslig utveckling och mognad. Flera av dessa beteckningar kan härledas från utvecklingspsykologisk terminologi, t.ex. när de använder sig av termer som stadier och faser. Sådant som hör till kroppslig utveckling handlar om förmågor som att kunna äta själv, sköta toalettbesök och klä på sig själv. Att ett barn klarar eller inte klarar av vissa färdigheter kopplade till kroppen, förknippas med var de befinner sig i sin naturliga utveckling.

Personalen anser att det är ”viktigt att barn får vara barn” och att de får ”utvecklas i egen takt”, d.v.s. det finns en bild av att barn alltid utvecklas utifrån en inifrån styrd och generellt given naturlig takt. En förälder säger

[306] Innehållet i dessa teman överlappar snarare än utesluter varandra, vilket visar på komplexiteten i de föreställningar av barnet som förekommer i de analyserade samtalen.

att hon har förväntningar på att personalen i förskolan ska kunna bidra till att bedöma sonen i hans utveckling i olika hänseenden.

> Pontus mamma: Dom ska kunna förstå barnen, eh och varför dom gör, jag var ju på nyss på utvecklingssamtal (skratt). Just det här att, jaa Pontus är inne i en sån period. Att dom ska kunna tolka det och hjälpa en sån förälder om man själv inte har läst så mycket kanske om barn att. Men hjälp vad är det som händer nu, han är så här liksom och att dom kan säga men det är liksom när man är så och så gammal att det är normalt och så vidare. Att dom ska kunna, och för och hjälpa barnet också och komma igenom de här perioderna så är det ju viktigt att dom kan det. /.../ för dom kanske det är så självklart att det här är en period och hon sa ju också, att han är säkert bara inne i en period, men man, jag tycker man ännu lite mer kan trycka på att det är en normalvariant lite så länge det är det. /.../ Jag tycker inte dom är så bra på det här på och säga att joo men det här är en typisk sexåring. Du behöver inte vara orolig det kommer och gå över utan, neej usch jag vet inte. Vad som har hänt, lite mer så. (F 14:8-9)

Ovanstående citat visar på föräldrarns behov av att få en förklaring till varför barn beter sig som de gör. Här visas att mamman ger uttryck för ett synsätt som går ut på att barn går igenom individuella perioder och som är resultat av ett generellt utvecklingsmönster. Här tycks det finnas en övertygelse om att barn utvecklas på ett predestinerat sätt, där exempelvis kategorin sexåring blir sjuåring och då det förväntas att det sker en förändring och att problemen, avvikelsen eller förseningen ska försvinna. Mamman utgår i detta exempel från att barn följer en normal utveckling vilket bör vara möjligt för kunnig personal att identifiera. Modern i detta exempel förväntar sig att bli lugnad i sin oro, vill att personalen ska försäkra henne om att sonens beteende är normalt och hör till den naturliga utvecklingen. Det handlar, enligt denna förälder, om att vänta ut barnets naturliga eller normala utveckling.

Bilden av det växande och naturliga barnet kännetecknas vidare av en ständigt eller stegvis pågående utveckling mot ett mer utvecklat barn. Det finns en föreställning om att barnet kan komma längre, och som en förälder uttrycker det, att sonen har ”blivit mer som en liten individ då, lite mer viljestark”. Begreppet individ används här för att benämna något som man blir, och som är ett resultat av en naturlig utveckling, d.v.s. en mognadsprocess där barn ses som ännu inte färdiga. Ett sådant resonemang kan kopplas till utvecklingspsykologiska diskurser.

Kontroll av barns utveckling och kompetenser

I talet om ett naturligt barn ingår vidare implicit ett synsätt på barns mognad som en universell företeelse. Individualitet står i en innebörd i motsats till mognad som visserligen kan vara individuell genom den takt barnet mognar, men innehållet betraktas som gemensamt. Barn mognar enligt samma mönster.

Analyserna antyder dock att det finns begränsningar för både individualiteten och det naturliga, eftersom de naturliga barnen behöver kontrolleras och övervakas så att de utvecklas som de ska. Detta visar på en motsägelsefullhet och en föreställning om att det finns vissa kunskaper eller sanningar om barn som kan avtäckas. Detta sker bl.a. genom att barnen granskas, dokumenteras och bedöms på olika sätt av personalen i förskolorna, särskilt i samband med att utvecklingssamtalen ska genomföras, vilket belystes i förra kapitlet. Barnen får besvara frågeformulär och visa att de klarar vissa uppgifter som främst utgår från utvecklingspsykologiska variabler.[307] Personalen gör fortlöpande anteckningar om barnet, samlar och jämför olika alster som visar vad barnen producerar och klarar av i olika ålder o.s.v. Även föräldrarna bidrar med synpunkter och berättelser om barnet i dessa samtal. Ibland involverar personalen även barnen i granskningen av sig själva. Katrin berättar i utvecklingssamtalet med Pers mamma, att hon för Per läst upp en del av det hon skrivit om honom inför samtalet:

> KATRIN: Så sammanfattande intryck av barnet och det läste jag upp för Per. Så här Per tycker jag att du är. En glad kille. En busig kille. Leksam. Säger fula ord.
> Pers mamma: Va?
> KATRIN: Då vart han precis stel (Skratt). Stöter till dom andra barnen ibland när du springer förbi och sådär. Han stod fortfarande precis stel i ryggen. (US 3:3)

Av detta utdrag framkommer att pojken medvetandegörs om den granskande blicken som han är föremål för i förskolan. Katrin berättar att Per reagerade på hennes karaktärisering av honom genom att bli ”stel i ryggen”, vilket kan tolkas som en reaktion på den granskande blicken och bedömningen av honom.

Både i vardagligt tal och i intervjuer förkommer vidare uttalanden som visar på föreställningar om att barn även behöver hjälp av sin omgivning

[307] Exempelvis med frågor om barnens begreppsutveckling, motoriska och sociala utveckling.

för att individualiteten ska stärkas. Föräldrar och personal talar således om barn i termer av att de befinner sig i en ständig naturlig utveckling som sker ”automatiskt”, samtidigt som de säger att barn påverkas av den miljö och det sammanhang som barnet befinner sig i. Talet om miljöns betydelse tyder på föreställningar om att det finns möjligheter att påverka barns utveckling snarare än ett lugnt inväntande av en mognad. Detta implicerar att barnet behöver stå under kontroll. Om ett barn avviker från det förväntade kan det behöva särskilda insatser eller träning för att komma ifatt en tänkt normal utvecklingsnivå. Barns utveckling görs på detta sätt till en rationell fråga.

En del föräldrar ger i intervjuer och utvecklingssamtal uttryck för att personalen är bättre lämpade att göra denna bedömning än föräldrarna själva. De anser att förskolepersonalen har erfarenhet av många barn i samma ålder och bättre kan jämföra det enskilda barnet med andra barn. Det är de som kan och bör ha synpunkter på hur enskilda barn kan stödjas att ta sig igenom olika åldrar på ett bra sätt. Det förekommer således föreställningar om att personalen har en korrekt eller ”rätt” bild av vad som kan anses som normalt respektive avvikande när det gäller förskolebarn. Detta pekar även på att det finns en idé om att alla barn är eller kan bli lika, d.v.s. normala förskolebarn.

Det förekommer olika uttalanden om vad som kännetecknar den naturliga utvecklingen och vad barn bör kunna vid olika åldrar, främst relaterat till förskolekontexten. En förälder utrycker i en av föräldraintervjuerna, att hon vid inskolningen av sonen som tidigare hade varit hos en dagmamma, fick anmärkningar från personalen om att sonen inte kunde det han borde kunna vid hans ålder, bl.a. att han inte kunde klä på sig själv och inte kunde skruva på en vattenkran.

> Lennarts mamma: Han hade ju vart hos dagmamma och hemma också då och. Det fick jag väl väldigt mycket, ”ja han kunde ju inte klä på sig” (*härmar röst, min anm.)* och han kunde ju inte vattenkranen och det.
> A-M: Det var när han kom till dagis?
> Lennarts mamma: Jaa. Neej, han hade ju vart hos dagmamman, och hon skulle väl successivt ha börjat och tränat och det vet jag att hon gjorde va. Men jag sa att allting är ju nytt också så att man kan ju bli paralyserad men det var dom lite frustrerade över att kunde han inte och han kunde ju inte det, och så där va. Jag sa att han hinner nog lära sig det. Menade på till sexårs då. Jaa, han är tre år idag sa jag. Han är nästan sex och ett halvt när han börjar på sexårs (skratt) så att. Och jag vet att han kan idag. (F 20:8)

Mamman talar om att hon hade en annan åsikt än personalen om vad sonen borde kunna vid en viss ålder. Av citatet framgår att Lennarts mamma även kände sig kritiserad, d.v.s. att hon inte sett till att sonen levererats till förskolan i ”rätt skick”. Detta utdrag visar på förväntningar och krav på vad barn behöver kunna när de börjar förskolan. Personalens påpekande handlade om att pojken inte klarade av vissa färdigheter som ett barn i hans ålder borde kunna, åtminstone i förhållande till en förskolekontext. I detta fall kopplas barnets utveckling och vad som anses som normalt, samman med det sammanhang som barnet relateras till, i detta fall förskolan, dagmamman och till hemmet. I förskolan där det finns många barn kan det ur personalens perspektiv vara praktiskt att barnen klarar så mycket som möjligt själva, t.ex. att sätta på vattenkranen när de ska tvätta sig. I hemmet eller hos dagmamman har detta kanske inte samma betydelse. Detta visar att bedömningar av barn och barns utveckling således är kontextuellt bundna.[308] Det barnet ”måste” kunna i förskolan är det som betraktas som nödvändigt, normalt och eftersträvansvärt i denna kontext. Talet om barnets framsteg i olika avseenden visar på vilka kunskaper som anses värdefulla i ett visst sammanhang och samhälle. Detta ställer krav på aktörerna; på barnen, föräldrarna och personalen.

Utveckling i termer av ålder och kön

Som tagits upp i tidigare kapitel, utgör ålder och normalitet en bas för organiseringen av förskolans verksamhet. Även i talet om barn används ålder men även kön som ordnande begrepp och kategori. Här kan vi tala om en generations- och genusordning som barnen bedöms i relation till.[309] Sådana ordningar visar sig konkret genom hur vardagen är organiserad för barnen. Gruppverksamhet, andra sysselsättningar men även praktiska omständigheter anpassas efter vad barnen kan tänkas klara av vid vissa åldrar. Det kan gälla sådant som sovtider, var barnet får vistas i lokalerna, vilka leksaker eller redskap barnet får använda m.m. Barnen delas dagligen in i mindre grupper, där kamrater och aktiviteter anpassas på ett lämpligt sätt relaterat till ålder. Ålder visar sig således vara en central aspekt i denna kontext och kanske i alla verksamheter som har med barn att göra. I linje med detta, är det också vanligt förekommande att tala om och kategorisera barn i termer av ålder eller som tillhörande en specifik ålderskategori. Exempelvis benämns barn av såväl personal, föräldrar och barnen själva, som sexåringar, femåringar eller treåringar. Barnets ålder

[308] Se Cicourel (1987) om kontextens betydelse.
[309] Alanen (1994, 2001)

relateras vidare till olika egenskaper, som anses vara av övergående art, som när Ronjas pappa pratar om sin dotter och säger att ”Hon är fem år och har hamnat i ljugaråldern.” Att ljuga tolkas som ett beteende kopplat till ålder, åtminstone när det gäller barn.

Andra åldersrelaterade benämningar som används och som är mer flytande, är begreppen småbarn och stora barn. Vid ett tillfälle sitter personalen vid kaffebordet och pratar om att de stora barnen ska börja förskoleklass till hösten och att det då kommer att börja många småbarn istället.

> Ur fältanteckningar
> KERSTIN: Jobbigt att lära upp, innan dom lär sig rutiner och regler.
> BIRGITTA: Järntrusten försvinner!
> A-M: Vad menas med det?
> BIRGITTA: Ja de stora, som är självgående. Kan klara sig själva.
> KERSTIN: Då kan vi inte sitta så här, då måste man vara med hela tiden.
> (DO 223)

Citatet visar att de som kategoriseras som stora barn, är barn som behärskar förskolans rutiner och normer och därför inte behöver så mycket tillsyn och styrning. Detta kan tolkas som att de till skillnad från dem som betecknas som små barn, är barn som har utvecklats till förskolebarn som använder förskolan och förskolepersonalen på rätt sätt. De stora barnen är förskolebarn och är därmed kompetenta institutionsmedlemmar. Vad som avgör om man i förskolan är småbarn eller inte, är oklart. Ett småbarn talas emellertid om som mer beroende av vuxna, inte kan ”tala för sig”, är osjälvständiga och i behov av mera skydd och hjälp av vuxna, än stora barn. Stora barn är mer självständiga, kräver mindre tillsyn och är mer gruppinriktade.

Barnen separeras dagligen från varandra i olika moment med hänvisning till att de har olika kapacitet eller kompetens. De barn som snart ska lämna förskolan är mellan fem och sex år, beskrivs som mest kompetenta och är stora barn.[310] Detta visar att kategorin barn differentieras och i detta fall är relaterandet till ålder ett uttryck för en generations- eller åldersordning. Termen generation används för att markera att det finns olika generationer barn, även om åldersskillnaden i antal år är liten. Det som förenar små barn och stora barn i förskolan är

[310] Till ganska nyligen lämnade barn förskolan vid sju års ålder, vilket enligt personalen innebär att barn måste bli ”stora barn” tidigare än förut.

dock att båda kategorierna tillhör den särskilda kategorin barn som skiljer sig från kategorin vuxna.[311]

Att dela in barn efter ålder i förskolesammanhang är emellertid inte en självklarhet för alla. En förälder talar om att åldersindelningen i förskolan kan vara ett hinder för enskilda barn att utvecklas i sin egen naturliga takt. Hon säger att det kan leda till att det uppstår dilemman:

> Förälder: När det inte utvecklas, hindras, kan utvecklas i den takt som han kanske har, skulle kunna ha möjlighet till. Att en del av barnen är mycket tidigare med vissa grejer, att dom inte får utveckla det.
> A-M: Du tänker att förskolan skulle hindra på nåt sätt då?
> Förälder: Jaa, dom kanske placeras in i sina treårsgrupper och fyraårsgrupper, men kanske fyraåringen kanske skulle vara i femårsgruppen istället för att han har mer samhörighet med dom. Att han kanske är lite längre fram.
> A-M: Finns den flexibiliteten tror du att göra så? Vet du nåt om det?
> Förälder: Det vet jag faktiskt inte här. Man har ju hört andra föräldrar har också påpekat det att det kanske varit, inte hade varit så åldersbundet utan mer sett till barnet mera. Man placerar efter, mera efter vad dom kan. Nu kan ju det vara svårt också, varför får han vara i den gruppen och inte jag, vi är ju lika gamla. Det pratar dom mycket om. (F 1:20)

Exemplet visar dels på en föreställning om att barn utvecklas i olika takt och att förskolans organisation efter barnets kronologiska ålder, kan leda till att barnet hindras i den tänkta naturliga utvecklingen. Föräldern menar att det inte är självklart att differentiera barn efter ålder utan att indelningen kan ske efter någon annan logik, barnets individuella mognad och individuella skillnader. Föräldern uttrycker också att detta kan leda till problem, eftersom även barnen kategoriserar och jämför sig själva efter ålder.

I talet om barnen kombineras vidare kategorierna ålder och kön. Exempel på sådana beteckningar som används, framförallt av personalen, är ”sexårstjejer” eller ”fyraårskillar”, d.v.s. efter både en genus- och åldersordning men också i relation till aktiviteten och kamratkonstellationen. Det förekommer uttalanden i termer av hur flickor respektive pojkar är, t.ex. att flickor är mjuka, pyssliga och att pojkar är mer utagerande, slåss och bråkar. Följande citat är hämtat från ett utvecklingssamtal där de pratar om att de äldre flickorna gärna leker med en av de yngsta flickorna, d.v.s. över åldersgränser:

[311] För en diskussion av generationsbegreppet, se Alanen (1994, 2001).

> MONA: Men det gör dom alla tjejerna leker mycket. Hon, Maria får vara med väldigt mycket i deras (*de äldre flickorna, min anm.)* lek.
> Anders mamma: Jag tror att dom ser henne lite som sin lilla docka.
> MONA: Jaa, kan liksom styra med henne och så det.
> Anders mamma: Det vet man ju själv om det fanns nån som var som en liten bebis, det var ju jättekul och hålla på med.(US 4:4)

I ovanstående citat kombineras de båda kategorierna ålder och kön, d.v.s. de talar om små och stora flickor som kännetecknas av något särskilt. Dels leker flickorna gärna tillsammans, och i detta exempel med en yngre flicka som de kan styra med som en ”docka”. Detta citat visar också att yngre barn inte ses som andra förskolebarn, utan att de betraktas som ”not yets”[312], åtminstone av Mona och Anders mamma, men kanske även av barnen.

Paradoxer

Analysen så här långt i detta kapitel visar att aktörerna uttrycker föreställningar om barn som något essentiellt och naturligt. Att barn utvecklas från en inifrån styrd agenda står i viss mån i motsättning till att personalen förväntas övervaka barnets naturliga utveckling. Föreställningen om ett givet, sant och essentiellt barn står i ett spänningsförhållande till projektet att få barn att anpassa sig till förskolekollektivet. Barn ska inordnas i en normalitet som är kontextuellt bunden till förskolan. Denna mångtydighet som karaktäriserar talet om barnen framstår som en paradox. Detta är dock inte något som personal eller föräldrar själva tycks reflektera över eller kommenterar.

Det individuella och kollektiva förskolebarnet

Synen på barnet som något naturligt och som ständigt utvecklas, existerar således parallellt med en bild av barn som behöver formas och fostras för att socialiseras till olika sammanhang. Det talas även i termer av lärande barn som främst handlar om ett socialt lärande, d.v.s. att barn lär sig att handla och bete sig i olika sammanhang i förskolan, och som jag tolkar det, vikten av att lära sig att vara ett förskolebarn.

Att bli en del av kollektivet och lära sig gällande normer och regler, är något som anses som mycket viktigt ur personalens perspektiv och som barnet måste lära sig redan från början i förskolan. Även föräldrarna anser att det är en central del av det barnen skall lära sig just i förskolan. En

[312] Qvortrup (1994), Shamgar-Handelman (1994)

pappa säger att det är viktigt att barnen ”lär sig regler och vett”. Han menar att det är grundläggande för barn att lära sig de regler som finns i ett samhälle och att förskolan är en plats som är mycket lämplig för detta ändamål. Att kunna följa regler, både uttalade och outtalade, är viktigt inför framtiden påpekar även en annan förälder:

> …/ man behöver kunna följa regler och man ska kunna funka socialt när man blir vuxen och då bör man ju börja när man är barn då. Och det, jag menar det kan man ju lära sig hemma också men det, det är rätt fascinerande, just det här och följa regler och så det kan man ju lära sig hemma med. Men just det här sociala spelet som man ser när, som då han börjar skolan då, det blir viktigare och jaa man beter sig inte hur som helst med sina kompisar. Och det finns liksom oskrivna regler som man måste följa om man ska bli accepterad (F 14:5)

I detta intervjuutdrag uttalas idéer om ett informellt och socialt lärande. De regler som barnet ska lära sig att följa, är både institutionens och de vuxnas regler, men även barnens inbördes regler. Det finns således förväntningar att förskolebarn ska tillägna sig institutionens sociala ordningar, d.v.s. att anpassa sig och följa regler och rutiner som gäller för kollektivet. Förskolan ses i detta exempel som en arena för samspel och socialisering.[313]

Rutiner och regler är inte alltid uttalade, utan är i stor utsträckning något som ligger inbäddat eller immanent i den sociala praktiken, vilket tidigare kapitel visat.[314] Att lära sig, förstå och följa de normer och regler som gäller i förskolan, ses också som ett sätt att förebereda barnet inför skolan och livet, men även som ett sätt att förebygga kommande problem. De barn som inte följer utan avviker från uttalade eller outtalade regler och rutiner, talas bl.a. om i termer av att de är besvärliga eller blir till problem. Här använder en del föräldrar och personal negativa omdömen om vissa egenskaper och talar om barnen i termer av att de är bråkiga, kaxiga, stökiga och utagerande, är för aktiva, inte kan sitta stilla i gruppsammanhang, är högljudda, inte kan vänta på sin tur, slår andra barn, svär eller är flamsiga och tramsiga. Sådana värderande benämningar pekar på ett synsätt där barnet upphör att vara ”naturligt” och går utanför normaliteten om det uppstår problem. Problem hänförs i första hand till det individuella barnet, d.v.s. problemet individualiseras. Orsaker till att barn ”får”/”har”

[313] Jfr James & Prout (1990), Jenks (1997), James et al (1998), Canella (1997), Corsaro (1997) som problematiserar synsätt på barn som passiva socialisationsobjekt respektive som aktörer i sina egna liv.

[314] Jfr Ödman & Hayen (2004)

problem relateras främst till olika brister hos barnet. Lena som arbetar i en av förskolorna menar exempelvis att vissa barn saknar det hon kallar ”kulturkompetens”, d.v.s. barnen vet inte hur de ska vara med andra barn eller vuxna i förskolan. De behärskar således inte det ”sociala spelet”. Detta synsätt kan tolkas som att personalen anser att barnet inte lärt sig och lever upp till institutionens och samhällets krav på social kompetens.

Ett annat sådant krav som personalen lyfter fram, är att barnen bör lära sig att uttrycka sig språkligt, för att fungera bra med andra i kollektivet. De talar om att barn ofta får problem om de inte verbalt kan uttrycka vad de menar. De som har problem att tala svenska eller av andra skäl har svårt att uttrycka sig språkligt, kommer lättare i konflikt med andra barn eller med vuxna i förskolan, menar flera av de intervjuade i de två personalgrupperna. Barnets sätt att utrycka sig kan även spela roll för hur personalen uppfattar barnet. På ett personalmöte säger en av personalen.

> Han är ju väldigt och gapig måste jag säga. Annars. Sången är han ju jätteduktig på, men det här att han hörs och syns väldigt, vill han ju. Men ofta är ju, invandrare, (Skratt) högljuddare tycker man också. (P-m 2:14)

I ovanstående citat talas om att pojken är duktig, d.v.s. gör som han ska när det gäller att sjunga, men att han är alltför högljudd i interaktionen med andra. Pojkens högljuddhet, som uppfattas som ett problem, kopplas i detta exempel inte endast till individen utan till etnisk tillhörighet. Avvikelsen blir i detta fall en kulturell fråga, vilket innebär att problemet kulturaliseras.[315] Det icke önskvärda beteendet kopplas visserligen till det individuella barnet, men härleds även till familjen och till en vidare kontext, i detta fall till kategorin ”invandrare”. Föreställningen om att barn för in ”sin etniska grupps sätt” att uttrycka sig i förskolan uppskattas inte, åtminstone inte vad gäller högljuddhet.

Det är inte bara enskilda beteenden som härleds till omgivningen, utan även möjliga lösningar på ett problem. I följande citat talar en förälder om förskolans betydelse för ”barn med problem”. En förälder säger:

> Har man ett problembarn eller vad man ska kalla det (skratt) för. Det finns ju inget ord för det så måste man ju som personal kunna, samtidigt kunna sätta gränserna. Samtidigt kan man inte låta barnet känna sig som ett problembarn. Barnet får ju inte känna att det är nåt fel på mig. Jag är dum.(F 10:20)

[315] Jfr Ronström, Runfors och Wahlström (1995) och Runfors (2003) som visar hur barns olikhet kulturaliseras i förskola och skola.

I en av personalintervjuerna uttrycker personalen att barns beteende, t.ex. om de är bråkiga, framförallt är avhängigt av samspelet mellan de vuxna och barnen i förskolan. På min fråga om vad som blir till problem i förskolan resonerar Birgitta på ett liknande sätt:

> BIRGITTA: Det är helt och hållet beroende på dom vuxna. Det finns ju så kallade bråkiga barn som inte alls är det när dom är med nån speciell person, det går hur bra som helst. Så det handlar ju mycket intresse och allt det här vad man tycker och vad man uppskattar tycker jag.
> A-M: Om man tittar på barnen då? Hur, hur tror du dom uppfattar det?
> BIRGITTA: Där är det också tycker jag, hur vi är som vuxna med va. Jag ser ju bara här nu hur pass de accepterar Lars. Det är ju för att jag är som jag är, med honom. Jag gör ju inget speciellt av att Lars har speciella behov och så va. Hur jag är den här bryggan emellan då. Det är ju också det här hur man är som vuxen tycker jag. Hur vi gör, att man inte pratar nedlåtande och massa såna där saker eller är överhuvudtaget. Hålla i hand med vem som helst och såna saker. (P 3:9)

I detta citat kopplas det som talas om som barns negativa beteende, exempelvis att vara bråkig eller nedlåtande, till förskolepersonalens beteende och vad de utgör för förebild. Detta visar på ett synsätt att barn lär sig olika beteenden eller förhållningssätt till andra människor i samspel med såväl vuxna som barn. Även i detta exempel hänförs problem till samspelfaktorer och till den situationella kontexten.

Exempel på de som anses vara besvärliga och bråkiga barn, är de som inte följer regler, som lätt kommer i konflikt med andra barn och med vuxna. Det är enskilda barn som stör ordningen och som också anses påverka andra barn på ett negativt sätt. Det kan handla om att de slår andra barn eller lär dem ett icke önskvärt beteende. För att dessa barn inte ska bli, det som kan benämnas som, farliga för sig själva eller för andra, behövs åtgärder av olika slag och det finns en grundläggande tro på att barn kan påverkas och formas. Detta bygger på en föreställning om att med hjälp av ”bra” kamrater och vuxna i sin omgivning kan barnen lära sig att samspela på rätt sätt. I detta sammanhang lyfts förskolan fram som en central arena för det sociala lärandet. En förälder talar i detta sammanhang om att ”masspåverkan” av barn kan vara effektivt; att de lär sig regler, rutiner och sätt att vara i grupp. En annan förälder talar i termer av att ”stöpa barn” i samma form och att ”alla ska ju va ungefär på samma nivå”. Hon menar att detta förhållande beror på att det kan vara svårt för personalen att räcka till att tillfredsställa alla barns enskilda behov, och att det därför måste bli på detta sätt.

De sistnämnda exemplen visar på en bild av barn som enskilda individer, vilka personalen i förskolan kan ha svårt att bemöta individuellt. De problem som uppstår medför problem för kollektivet och visar på personalens och kollektivets begränsningar för individuella lösningar. Det innebär att förskolekontexten ur en aspekt görs till en arena för likriktning eller som mamman i exemplet säger, stöper barnen i en form. Denna strävan efter likriktning kan dock stöta på hinder, då inte alla barn låter sig formas på samma sätt. Barnen gör inte alltid som de ”ska” utan agerar tvärtemot, t.ex. är bråkiga eller högljudda. Att barn lär sig sociala regler garanterar inte att barnen också följer dem. De kan tvärtom använda kunskapen om reglerna till att överträda dem, vilket exempel i tidigare kapitel visat.

Att kunna och lära sig att ifrågasätta och tänja på gränser

Som framgått ovan, så anser både föräldrar och personal att det är viktigt att barn lär sig gällande normer och regler, annars kan de bli till problem i förskolan. Men även talet om barns överträdelser av regler visar på delvis motsägelsefulla föreställningar, vilket kan tolkas som ett uttryck för det Ehn menar är skillnaden mellan ideal och praxis i förskolan.[316] När barns förmåga att tänja på gränser framställs som något positivt, framträder en bild eller ett ideal om barn som aktörer. Det finns således en spänning mellan ett barnideal som handlar om det fria aktiva barnet och ett barn som ska inordnas i rutiner och lära sig att anpassa sig till kollektivet. En del uttalanden som görs i intervjuerna handlar om att barn ska kunna hävda sin särart, sin individuella olikhet och sina egna behov i kollektivet och gentemot de vuxna, d.v.s. visa sin styrka och klara av att vara individuella i kollektivet. Pia som arbetar i en av förskolorna anser att barnen kan vara alltför lydiga gentemot de vuxna i förskolan, och säger att detta beteende ”inte är naturligt”.

> PIA: Ja dom blir lite skadade på ett sätt. Dom blir lite institutionsskadade.
> A-M: Hur kan man se det?
> PIA: Jaa, det är ju det här liksom att det är ju vi vuxna som är auktoriteter på det sättet, även om vi inte är dåliga auktoriteter kanske men just det här man är det vi säger gäller. Det kanske inte alltid finns det här, är det sant det hon säger. Liksom tänker kanske inte alltid. Dom sväljer det man säger va.
> A-M: Dom är väldigt lydiga?

[316] Ehn (1983:136)

> PIA: Jaa, inte så kritiska. Det är inte många som säger oss emot eller ifrågasätter eller.
> A-M: Är det typiskt förskolan eller är det typiskt den här gruppen?
> PIA: Neej jag tror det är typiskt förskolan, jag ser det på min egna barn. Det är likadant där, jag menar det är inte nån norm som jag har hemma.
> A-M: Dom kan ifrågasätta och?
> PIA: Jaa, och på dagis så säger fröken det, då är det det. Så dom blir lite grupp här.
> A-M: Men vad är det som gör att dom?
> PIA: Jag vet inte. Dom är ju här fruktansvärt lång tid om dagarna. Dom är ju här mer än hemma. Där har vi ju ett dilemma. Det är ju vi som fostrar barnen, det är våra ord som väger tyngst mot föräldrarna. (P 2:4)

I detta exempel talar Pia om att hon tycker att barns anpassning till förskolans kollektiva rutiner och regler, kan gå för långt. Hon anser att barn som går i förskolan kan bli ”institutionsskadade”, som hon uttrycker det. Det är barn som gör som de blir tillsagda och inte hävdar sin individualitet eller egna vilja. Detta skulle kunna tolkas som en föreställning om att barn kan anpassa sig i alltför stor utsträckning till förskolekulturen.[317] Personalen får rollen av starka auktoriteter som de ska följa. Pia anser att det bästa är om barn lär sig att ifrågasätta och vara mer kritiska mot förskolan och personalen. Detta tolkar jag som ett uttryck för föreställningen om ett aktivt reflekterande barn som kan ifrågasätta gällande normer.

Även i utvecklingssamtalen mellan föräldrar och personal, uttrycker personalen sig i termer av att det är positivt eller normalt att barn tänjer på regler. Barn som t.ex. bedöms vara envisa, uppvisar ett visst motstånd, kan säga ifrån om det är något de motsätter sig, eller barn som är lite olydiga, talas om i uppskattande termer. I följande exempel berättar Katrin för en mamma att dottern och hennes kamrat ibland gör förbjudna saker.

> KATRIN: Det hemligaste som dom två alltid smyger, alltid smyger ut till och tar fram sina ryggsäckar, är hallen. Undrar vad dom har i sina ryggsäckar? Det vet jag faktiskt inte. Ibland tror jag dom har saker dom äter därute (skratt) (Skratt). (US 1:16)

Flickorna, som det talas om i detta exempel, får varken vara i hallen eller ta med sig saker hemifrån för att äta, till förskolan. Detta beteende är inte tillåtet, men tas i detta fall upp som något pittoreskt och positivt, och både modern och Katrin skrattar gott åt detta.

---

[317] Jfr med Goffmans (1973) resonemang om individernas anpassning i totala institutioner.

I de ovanstående exemplen visas att barn ska känna till och följa de regler och normer som gäller i förskolan, samtidigt som de ska kunna ta ställning till dessa regler. En intervjuperson säger i detta sammanhang att barn bör lära sig att våga reflektera och ifrågasätta, men att ”det får ju inte bli på fel sätt”. Barn ska således lära sig och i huvudsak kunna följa de regler som gäller, men också kunna ifrågasätta och ibland även kunna överträda reglerna, men inom vissa ramar för att visa sig som starka och kritiska individer.

En förälder talar om detta som att barn mycket väl vet vad de får göra och inte göra, och att de ibland medvetet bryter mot uppsatta regler. Detta sätt att betrakta barn visar på ett synsätt att barn har kompetens att förstå vad som gäller i olika situationer och även att de har kompetensen att medvetet bryta mot uppsatta regler. Att klara balansen att vara självständig men samtidigt följa institutionens regler och rutiner, är ett ideal som eftersträvas i de här studerade förskolorna.[318] Att vara individuell anses positivt om det är på ”rätt sätt” och inte stör kollektivet. Att vara individuell genom att sitta för sig själv, att inte vara tillsammans med andra barn så mycket som förväntas, uppfattas eller värderas dock som en icke önskvärd form av individualitet, vilket även lyftes fram i kapitel fem (om tidens och rummets pedagogik).

Ett aktivt och självständigt barn tar inte så mycket av personalens resurser i anspråk, vilket också blir en tillgång för kollektivet och personalen. Barnen kan på detta sätt bidra till skapandet av den förskola som de vuxna önskar. Det är barn som bidrar till och underlättar för institutionen att fungera, samtidigt som de ska kunna ifrågasätta den. Detta knyter också an till ett synsätt på barn som ”fria”, oberoende individer och som själva skapar sin barndom och är hänvisade till sig själva.[319] Även dessa exempel visar på att det förekommer motsägelsefulla föreställningar om barn som aktörer, men som på samma gång ska leva upp till institutionens krav på likformighet, d.v.s. barn som objekt.

Barn lär av varandra

Analyserna av intervjuerna med föräldrar och personal, visar att en dominerande föreställning är att barns förmågor och färdigheter gynnas av att vistas i en miljö som förskolan. Patriks mamma som just avslutat

[318] Detta, som vi kan kalla självreglerande barn, är enligt Canella (1997) något som eftersträvas i denna typ av kontexter. Se även Foucault (1998), Popkewitz (1998, 2003) och Westlund (1998) som talar om självreglerande barn.

[319] Dencik (1999:269)

inskolningen av Patrik, berättar att en sjuksköterska på barnavårdscentralen ansåg att han var i behov att börja förskolan.

> Patriks mamma: Och sen nu så är det ju det att dom tyckte det att han pratar inte riktigt ordentligt då, så då tyckte dom att han skulle börja för att se om det kommer igång.
> A-M: Om det kommer igång bättre då?
> Patriks mamma: Han säger ju ord och så där men han sätter ju inte ihop det så mycket.
> A-M: Nej just det.
> Patriks mamma: Neej. Men nu har han ju börjat mer och mer nu ja så det. För det var ju därför dom tyckte att han skulle börja då.(F 9:2)

Som tidigare tagits upp, anses barnen påverka varandra positivt. Några av föräldrarna uttrycker också att barns lärande i förskolan, underlättas av att de yngre barnen tar efter de något äldre. Föreställningen om barns lärande tycks utgå från antaganden om både ett informellt och formellt lärande, där jämnåriga och andra barn har en stor betydelse för det enskilda barnet, exempelvis när det gäller att lära sig prata. En förälder säger att dottern ”lär sig ju prata mer, hon hör och lär sig kanske andra svärord och sånt där också”. Barnen kan således lära sig sådant som anses värdefullt ur de vuxnas perspektiv, men även annat, av andra barn.

I detta sammanhang framkommer olika synpunkter som kan kopplas till barnets kön. Det vanliga eller utgångspunkten för talet om barnen är att pojkar leker med pojkar och flickor med flickor. När så inte är fallet påpekas detta särskilt, t.ex. påpekas när en pojke tycker om att leka med flickor. En förälder anser också att flickor och pojkar borde leka mera tillsammans.

> Pojkar behöver leka mer med flickor, då blir de, då lär dom sig att bli mjukare då. Flickor gör inte som pojkar gör. Flickor och pojkar kan lära av varandra. (F 24:120)

Detta yttrande visar att flickor anses vara mjukare än pojkar, och kan fungera som förebilder för desamma. Det visar på en föreställning om könsskillnader; att flickor och pojkar har olika egenskaper i vissa bestämda avseenden.

Av de olika exemplen i detta avsnitt framgår att det finns en implicit föreställning, som bl.a. framhållits inom barndomssociologin, om gruppen som ett medel eller ett verktyg för att berika individen på olika sätt. Barnens interaktion med varandra bidrar till att de tillför varandra något

positivt och som kvalificerar dem för ett liv i förskolan, förskoleklassen men även för vuxenlivet.[320]

Barns formella lärande

I förskolan förekommer också flera inslag av formellt lärande, särskilt i gruppaktiviteter, där personalen ger barnen olika uppgifter och instruktioner som ska lösas. För att klara sådana uppgifter krävs ett barn som har förmågan att ta instruktioner, vilket anses vara en betydelsefull kompetens hos förskolebarn. I personalens beskrivningar av barnen talas således i uppskattande ordalag om att vissa barn är ”bra på att ta instruktioner”, ”bra på att ta information” eller är ”duktiga på att lyssna och förstå” vad de vuxna menar med en instruktion. Föräldrar och personal uttrycker vidare att de uppskattar att barnet kan klara av det som kan kallas traditionella förskolefärdigheter (t.ex. arbeta med färg och form, leka lekar, sjunga, sitta stilla och lyssna eller svara på frågor i samlingen). I det analyserade materialet är det särskilt i utvecklingssamtalen som det talas om vad det enskilda barnet kan, förväntas kunna eller behöver träna på. Men även färdigheter som att lära sig veckodagar, att räkna, skriva sitt namn och kunna benämna bokstäver är sådant som talas om som något positivt.

Det finns emellertid olika åsikter om vad barnen ska lära sig i förskolan. I en av personalintervjuerna med Gunilla, säger hon att en del föräldrar, företrädesvis de hon kallar invandrarföräldrar, kan ha andra krav på vad barn ska lära sig i förskolan än vad personalen har.

> Eftersom vi har haft många invandrarbarn så är det ju ofta så att dom ska vara så duktiga. Dom ska kunna skriva och dom ska göra det och det. Sen, mer det här att dom inte kan studsa eller kasta en boll, det är inget viktigt, det tycker ju vi är viktigare. (P 16:93)

Gunilla säger att dessa skillnader beror på olika föräldraföreställningar och i detta fall hänvisas till kulturella skillnader.

Personalen påpekar i olika sammanhang att den tid barn vistas i förskolan är särskilt viktig och gynnar barns utveckling och lärande. Det finns även en föreställning om barns inneboende förmåga och vilja att lära. Att barnen visar vilja att lära tolkas som ett tecken på att barnet mår bra och utvecklas som det ska.

I ovanstående analys av utsagor om barnen i de studerade förskolorna, synliggörs den spänning och motsägelsefullhet som handlar om barn som aktörer som kan och vill lära, respektive bilden av barn som behöver

[320] Jfr Corsaro (1985), Corsaro & Eder (1990)

styrning av vuxna för att anpassas till gruppen och ”det rätta”. Föreställningar om det fria barnet ställs emot föreställningar om barn som behöver kontrolleras för att garantera en bra utveckling. Dessa föreställningar existerar parallellt, utan att aktörerna själva verkar vara medvetna om denna motsägelsefullhet. Argument från olika diskurser används således på ett pragmatiskt sätt.[321]

Det ”normala” förskolebarnet

Föregående avsnitt handlade om vad personal och föräldrar uttalar om barnen i förskolan och hur barn kategoriseras på olika sätt. Denna fråga hänger samman med vad som anses som normalt och avvikande i en förskolekontext. I det följande kommer jag att fördjupa analysen av aktörernas föreställningar om ett tänkt önskvärt och ”normalt förskolebarn”. Med hjälp av olika exempel kommer jag även att belysa talet om det avvikande och det icke önskvärda. Analyserna visar att barn och socialitet är betydelsefulla i detta sammanhang.[322]

Att samspela med andra barn

Barns grundläggande behov av att delta i en gemenskap med andra barn poängteras av både föräldrar och personal. De uttalar sig ofta i positiva termer om barn som ”är sociala” och som har lätt för att umgås med andra barn, d.v.s. de kategoriseras som sociala. Ett socialt barn är ett barn som lätt anpassar sig till nya situationer, barn och vuxna. På en direkt fråga om vad som gör att barn fungerar bra i förskolan svarar en förälder att barnet ”kan leka själv, kan leka i grupp”. En annan förälder är mycket bestämd i denna fråga vilket visas i följande citat:

> A-M: Hur ska man vara för att det ska fungera på dagis då, som barn?
> Förälder: Hur man ska vara som barn? Det vet jag absolut, man ska kunna leka med alla. Man ska acceptera alla som dom är. Det tycker jag jätteviktig med mina barn. Man måste, alla ska få vara med. Det spelar ingen roll om man är fyra eller fem år. Det är, för det är vissa. Du är bara fyraåring det spelar ingen roll om man är pojke eller flicka eller om man är som Lars, annorlunda. *(han är funktionshindrad, min anm.*). Alla får vara med. (F 10:21)

[321] Jfr Eckert (2001) som studerat föräldrars föreställningar om barn.

[322] Här utgår jag från Asplunds (1987) användning av begreppet socialitet som har att göra med egenskaper som att vara medmänsklig, kamratlig och att vara förbunden med andra.

Av citatet framgår att denna förälder har en föreställning och framförallt en önskan om att barn i förskolan måste kunna umgås med alla. Att ha förmågan att vara social och delaktig i en grupp eller ett sammanhang som förskolan, anses bidra till hur barnet har det i förskolan. En förälder säger att ”ett barn som känner sig delaktig i en grupp trivs också. Barn behöver känna sig som en del av gruppen.”

En annan förälder utrycker sig på ett liknande sätt och säger att barn behöver ”lära sig det här sociala på nåt vis, samspelet mellan människor, det tror jag, det tror jag är viktigt att man inte bara sätter sig själv först utan man får ta hänsyn till andra”. Såväl personal som föräldrar talar om att det är nyttigt för barn att inte alltid vara i centrum, att dela med sig och men även att konkurrera med andra. Detta pekar på ett synsätt som handlar om att barnen tidigt ska inordnas i kollektivet i förskolan efter en föreställd normalitet, där det bl.a. handlar om att barnen både ska dela lika och konkurrera med varandra.

Gruppsamvaron i förskolan ses således som en garanti för att barnen inte ska bli självcentrerade, vilket är något som ska undvikas. Alla barn är dock inte så bra på att ta hänsyn till andra. Personalen talar i intervjuerna om barn som har svårt att sätta sig in i hur andra människor känner. Detta ställer till problem i en kollektiv miljö som förskolan. Det kan vara barn som ständigt kommer i konflikt med andra, som slåss och som inte gör som personalen säger.

För att ett barn ska fungera väl i förskolan krävs vidare att barnet varken är för framfusigt eller för tillbakadraget. En förälder berättar om sin son att

> Han var så tillbakadragen och försiktig och så där /.../ Han var inget dagisbarn. (UF 1:5)

För att betecknas som ett riktigt dagisbarn eller förskolebarn, krävs vissa egenskaper, t.ex. att barnet är öppet och aktivt. Ett tystlåtet och till synes passivt barn kan då bli till ett problem.

Föreställningen om barns behov av att vara en del av en gemenskap med andra barn, relateras vidare till det aktuella barnets ålder. Det förekommer yttranden som visar på idéer om att de som benämns som stora barn, är sociala och har behov av ett socialt umgänge, medan små barn inte anses ha lika stort behov eller förmåga, utan vill vara mer för sig själva.[323] De barn som inte är aktiva och självgående tillsammans med

[323] Detta synsätt kan kopplas till de utvecklingspsykologiska teorier som utgår från att barn utvecklar sin socialitet i olika steg och i förhållande till ålder.

övriga barn i gruppen, anses behöva en särskild insats av personalen för att bli mer sociala. Både föräldrar och personal anser att barn som är tysta eller är tillbakadragna, måste aktiveras för att bryta sitt tysta och tillbakadragna beteende, d.v.s. bli ett normalt förskolebarn.

Synen på barn som i grunden sociala, existerar parallellt med ett synsätt på barn, som behöver tränas för att kunna anpassa sig och bli flexibla i förhållande till andra. Här återfinns samma motsatsförhållande som jag tog upp tidigare – spänningen mellan ideal om det naturliga och normaliseringen i förhållande till kontexten, en institutionellt situerad normalitet.

Socialt samspel och kön

Som tidigare påpekats är kön en viktigt indelningsgrund som anger vad som anses som normalt. Lekar som det talas om att pojkar ägnar sig åt är att springa, bygga, klättra och andra mer kroppsligt ansträngande lekar. Några pojkar betraktas som särskilt bråkiga och som ofta är i konflikt med de andra barnen, och är således inte sociala på rätt sätt. Men det förekommer även berättelser om att pojkar ritar, pysslar och gärna leker med flickor vilket inte talas om som avvikande, men som ändå påpekas. Det talas om att flickor leker på särskilda sätt och i följande citat från ett utvecklingssamtal talar Katrin om flickor som leker på ett för flickor typiskt sätt.

> KATRIN: Jaa. Eh sammanfattande intryck av barnet just nu är att hon är, jag uppfattar henne en glad positiv, mycket kontakt med Anna och flicklekar . Fniss, fniss, fniss. Och det var ju samma som förra året tycker jag. Fniss, fniss, fniss. Och glad och positiv. Men just att det har blivit mer flicklekar känns det ju som, och det är ju att Olivia och Alice också har liksom eller Alice har haft med sig glitter och läppglans och vad det har vart (skratt).
> Mias mamma: Jaa, joo för det har jag sett mycket (skratt).
> KATRIN: Jaa, jag vet inte hur det var. Jag kom sent den dan. (skratt) men det har ju blivit mycket så där och familjelekar och mamma pappa barn och det är ju såna lekar också. Och vi har ett (det vet jag ju) diadem och tiaror och grejer och, jaa. (US 1:15)

Av citatet framgår att Mia och Anna leker det som benämns som flicklekar som karaktäriseras av fnissande, glitter och familjelekar. Ovanstående citat visar också att det anses bra för barn att vara med andra barn men också att vara social på det sätt som är typiskt eller rätt för barnets kön. Här framträder inte kategorin barn som indelningsgrund utan kategorin kön.

Några intervjupersoner anser att könsskillnader produceras i förskolan. En förälder berättar att hon ofta brukar dröja sig kvar i förskolan en längre stund, när hon ska hämta sin dotter. Hon säger:

> Och det har man ju märkt när man har varit där också, att dom behandlar tjejer och killar olika. Killarna är dom busiga och tjejerna är dom här duktiga, fnissiga /.../ På sättet, hur man tilltalar barnen när dom har gjort nåt, alltså pojkarna är ju per definition dom här busiga som man kan ta tag i och skälla på, men jag vet som nån gång när nån tjej gjorde nåt så blev dom jätteförvånade att hon gjorde nånting. Och det kan ju inte vara nån annan anledning än att hon var tjej. Hon gjorde, jag tror hon kastade en bil eller nånting och dom tog för givet att det var nån av killarna och sen så kom det ju fram och så. Liksom hur dom då inte skäller på henne utan bara förvånat tittar på henne och säger ”Nej men varför gjorde du så?” Så att hur dom är med barn, det är ju omedvetet. (F 21:160)

Av detta citat framkommer att föräldern har tankar om att personalen behandlar och betraktar flickor respektive pojkar på olika sätt. Modern berättar vidare att hon vid ett tillfälle tagit upp detta vid ett föräldramöte men att varken andra föräldrar eller någon i personalgruppen, visade något intresse för denna fråga. Sedan dess har hon inte velat ta upp frågan igen.

Talet om barnen i mitt material visar således på föreställningar om barn som samspelar och är sociala på mer eller mindre önskvärda sätt. Exempel ges även på hur barns olika beteenden förstås, kategoriseras och normaliseras utifrån såväl det åldersmässigt som det könsmässigt bestämda barnet i förskolan.[324]

Att visa trivsel och glädje

I talet om barnen uttrycks vidare en önskan och föreställning om att barn ska visa trivsel och glädje i förskolan. Barn som anpassar sig bra och trivs i förskolan, förväntas också visa det på olika sätt. Lena och Gunilla som arbetar i en av förskolorna, förebereder sina utvecklingssamtal genom att tillsammans ”gå igenom” barnen. De pratar om en pojke i gruppen:

> LENA: .../ han är ju så glad i fyraårsgruppen. Han bara jublar när det är liksom. Väldigt glad måste jag säga och det ser man ju även när man är i gruppen /.../ han har ju ett leende när han kommer på morgonen här.
> GUNILLA: Jaa han är jättemycket trevligare måste jag säga att jag tycker. (P-m 2:18)

Lena och Gunilla uppskattar att pojken visar glädje och är trevlig. Av citatet framgår att de är mycket positiva till att barn visar uppskattning av

[324] Jfr Thorne (1993) och Karlsson (2003).

att få komma till förskolan. Även föräldrar uppskattar det glada barnet, särskilt om barnet visar glädje över att gå till förskolan. En förälder menar att barn som visar sig glada och positiva i förskolan, även kan komma att åtnjuta fördelar genom att få mer uppmärksamhet än andra barn.

> Om dom är positiva till nya utmaningar och såna här saker, och ofta glada och nöjda så blir det ju lättare även där, precis som det blir lättare vad man än ska göra sen. /.../ Det är ju dom som är framåt och glada och håller sig framme som kanske får lite mer uppmärksamhet. (F 8:24)

Att vara positiv och flexibel är således till fördel för det enskilda barnet och gör förskolan till något positivt för barnet. I de studerade förskolorna förekommer barn som uppvisar ett motsatt beteende. Det är barn som är ledsna och negativa till förskolan. På min direkta fråga om de ledsna barnen, förekommer idéer om varför barnen inte vill vara i förskolan. I en av personalintervjuerna talar Pia om hon tror att föräldrarnas inställning och beteende, även påverkar såväl barns vilja att vara i förskolan som att de är ledsna.

> PIA: Jaa vi har ett barn som inte vill gå hit och det är massor. Och det är att dom inte klippt navelsträngen. Mamma och barnet där för man. För hon kinkar och vill inte. Hon har inte den gränsen. Det är inte klart, dom har inte fixat det. Och då blir det att du kan väl. Är det ett halmstrå så blir det en höstack, vilket är en del i att en del personal duger och en del inte. (P 2:12)

I detta exempel talar Pia om att barnet inte vill gå till förskolan eftersom det är något fel i relationen mellan förälder och barn. Om detta fel undanröjs, med hennes ord navelsträngen klipps, så skulle barnet inte ”kinka”. Liknande föreställningar uttrycks även i en av föräldraintervjuerna. Annas mamma säger:

> Annas mamma: Det beror på hur man är som förälder också. Vissa barn som börjar gråta när dom kommer dit, så stannar kanske föräldrarna kanske en kvart en halvtimme och försöker och få ungen att bli kvar men. Det är bara att lämna barnet och säga att nu måste jag gå så får ju dagispersonalen. För dom vet ju hur dom ska få tyst på barnet. Sen är det bara och gå. Men så får väl dom ringa d, att det här funkar inte du får komma hem igen. Man kan inte stå och vela. (F 1:16)

Ovanstående två exempel lyfter fram det som tas för givet och som även blir till ett dilemma, att barn ”måste” förmås att trivas i förskolan, men också att detta är grunden för barnets sociala anpassning till förskolan. Förskolan måste bli en naturlig del av vardagen för barnet. Barn som

gråter och är ledsna blir till problem för både föräldrar och personal. De menar dock att för de flesta barn, tycks detta problem vara något övergående och som hänger ihop med inskolningen. Här finns emellertid en motsägelsefullhet där man pekar på en ofullständig separation mellan föräldrar och barn, samtidigt som det finns en bärande idé om att vissa barn inte passar i förskolan. Att barn inte trivs härleds främst till egenskaper hos barnet.

Det finns således ett implicit krav på att barn ska kunna hantera att pendla mellan en tillvaro i hemmet och i förskolan. Om detta blir problematiskt, kopplas detta till de enskilda barnen eller till föräldrarna. Det är i detta sammanhang inte i förskolan som institution, organisation eller dess innehåll, som förklaringarna hämtas från, varken av föräldrar eller av personal. I dessa sammanhang noterar jag även en avsaknad av uttalanden som antyder att det skulle vara svårt eller problematiskt för barnen att inte trivas i förskolan. Problemen med att barnet inte trivs, förknippas snarare med att problem uppstår för de vuxna och för förskolan som institution.

Självständighet och oberoende

Analysen visar så här långt att det finns en strävan efter ett lärande barn som utvecklas, som är glad och visar att hon eller han trivs i förskolekollektivet. Dessa föreställningar hänger samman med beskrivningar av barn som sociala och aktiva men även som självständiga på olika sätt. Det är ett barn som gärna deltar i de aktiviteter som erbjuds och ”leker duktigt” som en personal uttrycker det i ett av utvecklingssamtalen.

Leken, och särskilt det som i förskolesammanhang brukar benämnas fri lek, knyter an till tankar om barns kreativitet och till ett visst mått av frihet. Men i uttrycket ”leka duktigt” inryms en motsägelsefull innebörd eftersom adjektivet duktig också implicerar ett visst sätt att leka, som är bättre än andra. Här framträder vidare en bild av ett barn som kan sysselsätta sig själv och som inte är beroende av de vuxna i förskolan. Detta är delvis en annan bild än den som också är vanligt förekommande, bilden av ett barn som är i behov av vuxnas stöd. Personalen använder termer som ”självgående” och ”lekmotor” i betydelsen att enskilda barn kan vara en tillgång för institutionen och de andra barnen, genom att aktivera sina kamrater. Barn ska helst också vara flexibla och självständiga i sina relationer med andra, d.v.s. kunna leka med de barn som finns i förskolan för tillfället.

Personalen menar att en del barn är alltför beroende av vissa bestämda kamrater för att kunna leka och trivas i förskolan. Förmågan att vara

tillsammans med och leka med alla barn, även om bästa kamraten inte är på plats, är något som eftersträvas. För föräldrarna är det dock även viktigt att barnet har ”bästisar”. De jämnåriga barnen ses som viktiga för det individuella barnet, men barnet ska inte vara alltför beroende av enskilda kamrater utan istället vara flexibelt och växla mellan olika kamratkonstellationer, mellan parlek och gruppaktiviteter. Självständigheten kopplas på en och samma gång till kollektivet och till individen.

Det välfungerande eller ”normala” barnet i relation till förskola, implicerar barns oberoende och flexibilitet. När personal och föräldrar talar om de barn som får problem i förskolan, handlar det om barn som är oroliga och tillbakadragna. Det kan gälla barn som inte vågar delta i olika aktiviteter, barn som är blyga eller rädda. Förskolepersonalen talar exempelvis om att en del barn är känsliga på något sätt. De utrycker också detta i termer av att barn är rädda och att de inte törs eller vågar något. Även föräldrar talar om barn på ett liknande sätt. En mamma talar om sin son och säger:

> …/ när han var liten att han vägrade ju äta om det var en personal som han inte var van vid som satt bredvid honom. Han åt inte då. Då blev han liksom, vad är nu det här. Det klara inte han. (F 1:19)

En annan förälder talar om att barn som är känsliga kan bli till problem i förskolan. Hon säger att

> Dom är väldigt känsliga kanske. Dom gråter för minsta lilla och så där, att, att då kanske blir lite besvärligare i en så stor grupp eftersom personalen inte har, det finns inte dom resurserna riktigt.(F 8:24)

En del barn beskrivs som osjälvständiga på det sättet att de ofta vänder sig till personalen för att få hjälp med sina relationer med andra barn. Ett barn som exempelvis går till en vuxen för att få stöd i en konflikt, kan av personalen betecknas som skvallrig. Ett sådant beteende förklaras bl.a. med att barnet är osäkert och känner en otrygghet. Denna otrygghet kan ta sig olika uttryck och anses kunna ha olika orsaker. Inger som arbetar i en av förskolorna, säger att det ställs stora krav på barnen som kan göra att de känner sig osäkra och rädda. Det kan gälla krav från såväl vuxna som andra barn om ”hur man ska bete sig och hur man ska vara för att få kompisar och konkurrens” mellan barnen. Av utvecklingssamtalen framkommer föreställningar om att det ställs stora krav på barn från vuxenvärlden, i och med att barnet ska börja förskolan. I ett samtal mellan Johannes mamma och Lena talar de om inskolningen.

> LENA: Men stegvis har det gått bättre och bättre och idag i februari noll två, ja just det, han, jaa har det gått kanonbra. Han grät inget när pappa gick, efter att jag tagit emot honom fick han gå ner på golvet och leka. Och då gick han, i början gick han som en liten hund efter mig då vet du? Men sen gjorde han större och större upptäckter i huset utan mig. Och som det är nu, han leker själv och bredvid mig och bredvid andra. /.../ Johannes är känslig, är känslig för förändringar, det kan vara att byta aktivitet, rum eller gå ut. I dessa lägen kan han börja gråta. (US 9:1)

I ovanstående utdrag säger Lena att Johannes var mycket beroende av och ville vara fysiskt nära henne, i början av sin vistelse i förskolan. Nu är Johannes mindre beroende av henne, vilket hon anser är en normal och positiv utveckling vid en inskolning. Hon säger dock att han är ett känsligt barn, d.v.s. han kategoriseras som ett barn som hon måste ta särskild hänsyn till. Detta sätt att tala om barn kan tolkas som att barn är olika i detta avseende, vilket ställer särskilda krav på personalen. Man kan således tillåtas vara ett beroende och känsligt barn, men det finns gränser för beroendet och känsligheten. Att som barn i förskolan vara alltför bunden till föräldrarna och hemmet eller till personalen, upplevs som ett problem och är något som bör arbetas bort. Det förekommer flera berättelser om barn som uppvisar ett sådant beteende i början av vistelsen i förskolan, men det talas vanligtvis om detta som ett beteende av övergående art. Barnet förväntas kunna anpassa sig till rådande omständigheter. Barns självständighet och oberoende gentemot föräldrarna är också något som utmärker föreställningen om det självständiga förskolebarnet.

Personalen talar vidare i termer av duktiga barn i betydelsen att barn är självständiga och oberoende. Det är barn som kan klara olika vardagliga moment i förskolan utan vuxnas hjälp. De kan vara duktiga på att klä på sig, äta själva, klara toalettbesök, ta instruktioner men även när det gäller att rita eller sjunga. Det som framträder är ett idealt förskolebarn som ska lära sig att klara sig själv så mycket som möjligt, vilket även anses ha en positiv betydelse på sikt. Maria är exempel på ett barn som personalen anser som mycket aktiv och självständig för sin ålder. Marias mamma säger i en intervju att:

> Jag tror att det underlättar om barnet är rätt duktigt. Det tycker jag att jag märker på Maria för hon, hon pratar, hon kan kommunicera med dom här lärarna, hon är duktig på att äta liksom hon. Det säger dom ju själva också att hon är mer som en treåring än en tvååring. Det tror jag underlättar personalens arbete och det tror jag är bra för Maria. /.../ Jag tror ju att ju äldre dom blir ju mer fungerande måste dom vara i en grupp. Och

> det här hur man löser konflikter, det finns en massa såna här saker som ju händer hela tiden där de små barnen räddas av att dom är så små. Men ju äldre dom blir desto mer ansvar måste dom ju ta. Jag tycker dom äldre barnen dom säger till om det händer nåt med Maria, det är dom som ska förstå att Maria är liten och i sin relation, tror jag det är dom som mycket mer måste lösa sina konflikter och att, vilket jätteansvar egentligen. Och det lägger man på barnen. (F 21:120)

Marias mamma uppfattar att barn som är ”före sin ålder”, d.v.s. att bete sig som en tänkt definierad treåring när man är två år, kan ha vissa fördelar. Hon menar också att kraven på att vara självständig, individuell och oberoende av vuxna ökar ju äldre barnet blir. Barn måste således ta på sig ett ansvar oberoende av sina föräldrar eller andra vuxna, vilket Marias mamma anser är ett ansvar som barn inte ska behöva ta.

Envishet och styrka

Talet om ett självständigt barn är vidare kopplat till föreställningen om huruvida barnet anses ha en förmåga att säga ifrån, kan visa temperament, vet vad han eller hon vill och kan visa ett visst mått av viss envishet. Att ett barn uttrycker en stark individualitet och envishet kan uppfattas som positivt, vilket Eriks mamma uttrycker:

> Men han är en väldigt egen liten gubbe har mycket egna viljor och mycket bestämd vad han ska göra och inte ska göra. I påskas när dom gjorde påskteckningar skulle dom då måla på handen och trycka kycklingar eller tuppar vad det var. Det vägrade han, för det har han inte lust med. Men det var det okej för honom att ta en pensel och måla han sina kycklingar och så var han nöjd. /.../ När han sätter sig tvärtemot då tror jag inte dom skulle kunna övertala honom heller. Det går dom i väggen om dom skulle försöka forma honom. (F 5:8)

Det normala förskolebarnet ska dock inte vara alltför självständigt så att det inkräktar på andra barn. Det gäller således att vara individuell, oberoende och självständig på rätt sätt för att inte kategoriseras som självständig på ett problematiskt sätt, det handlar kort sagt att vara ”lagom aktör”.

Det talas också om barn i termer av att de är mer eller mindre socialt starka. I följande citat från ett utvecklingssamtal, talar Inger om Johanna som en ”stark tjej”:

> INGER: Annars är hon ju en väldigt stark tjej. Hon är mycket stark och bestämd. Det är inte, hon vet vad hon vill och hon kan verbalt uttrycka också känslor inför både vuxna och barn, vad det är hon känner och

> tycker och tänker. Hon använder sig ju mycket av språket. Hon är ju väldigt språkligt medveten. Använder sig mycket i leken också då med barnen. Också när hon leker roll-lekar. Styr och ställer. Och även till oss vuxna. Hon har lätt för att berätta saker och ting och då är det väldigt nyanserat och detaljrikt, berättelser hon kommer med. Och, i leken tycker jag inte, hon kan både ge och ta. Även om hon vill bestämma så känner hon väl ändå det här, att man bestämmer tillsammans. (US 1:6)

Av citatet framgår att föreställningen av ett starkt barn i positiv bemärkelse, är kopplat till egenskaper som att vara bestämd och att i olika sammanhang kunna uttrycka för andra barn och vuxna vad man känner och tycker. Att vara stark uttrycks som att barnet har förmågan att både ge och ta, men också kunna sätta sina egna behov i bakgrunden till förmån för andras behov. Talet om ett starkt barn visar på en föreställning om barn som är sociala på rätt sätt, och som kan uttrycka egna åsikter.

Som tidigare tagits upp, kan det innebära ”faror” för barn att vara en del av en gemenskap, en förskolegrupp, som barnet måste lära sig att bemästra. I ett av utvecklingssamtalen berättar Katrin att Petter är rädd för en av pojkarna i förskolan eftersom han slåss och jagar de andra barnen.

> KATRIN: Nu sa han att han var rädd för att David ska jaga och slå mig, svarade han. Just det här att jaga och slå mig, var nåt som han tyckte var. Och det förstår vi ju absolut, att han är rädd för.
> Petters mamma: Jaa, det (skratt) är ju (skratt), oj, oj.
> KATRIN: Inte bara att han ska slå mig, utan att han ska jaga mig också.
> Petters mamma: Det kanske är en naturlig följd av det.
> KATRIN: Jaa, och det blir ju, dom är ju starka båda dom killarna. Jag menar Petter går ju inte med på det. Jag menar han går ju inte med på om det händer nånting, liksom. (US 5:6)

I citatet talas om att barnets rädsla för ett annat barn, men Katrin försäkrar modern att sonen är en stark pojke som klarar av det hot som David eventuellt utgör för honom. Hon talar om båda pojkarna som starka och att sonen är tillräckligt stark för att freda sig mot David. Barn som är starka på ett visst sätt som David, kan således uppfattas som en fara för andra barn. Barn kan vara rädda och känna sig hotade av att andra barn ska slå dem och jaga dem. Sådana uttalanden om barn som hotar andra barn visar en föreställningar om att det finns olämpliga eller, som tidigare nämnts, ”farliga” barn i förskolan. Det gäller då att det enskilda barnet är starkt, kan försvara sig och inte visa rädsla för de farliga barnen.

Konklusioner

Syftet med detta kapitel har varit att lyfta fram vilka idéer och föreställningar som förekommer om barn och hur barn bör vara, framförallt i relation till förskolan. Föreställningar om människors förmågor, egenskaper o.s.v. bygger på att något betecknas som något, exempelvis som biologiskt, naturligt eller socialt.[325] Detta är en del i en innebördsskapande process.[326] Analyserna i denna studie visar hur olika föreställningar om barn, förskolebarn och barndom möts och existerar parallellt, d.v.s. används på ett pragmatiskt sätt av aktörerna. Människors uttalanden, bedömningar och kategoriseringar är inte alltid rationella eller logiska, utan varierar och hämtas från olika diskurser.

Det som kännetecknar de vuxnas synsätt på barn i de två studerade förskolorna Ugglan och Delfinen, är för det första en universell syn på barn som utvecklas naturligt, och enligt vissa mönster. Det är ett barn som bl.a. är styrt inifrån och utvecklas stegvis. När problem uppstår upphävs emellertid tanken om det naturliga barnet, vilket pekar på en motsägelsefullhet mellan föreställningar om naturlighet och inordnandet i normaliteten. Som visats i tidigare kapitel är normaliteten, där bl.a. ålder och kön, utgör basen för organiseringen av verksamheten, även av betydelse för synen på förskolebarn. På samma gång som barn talas om i termer av ett essentiellt barn, talas om att barn behöver en bra omgivning för att utvecklas på ett naturligt och önskvärt sätt.

För det andra uttrycker föräldrar och förskolepersonal föreställningar om barn, som Lea Shamgar-Handelman och Jens Qvortrup uttrycker det, som ”not yets” eller ”not (yet) *an adult*”. Det är ett uttryck för en syn på barn som utvecklas mot något bättre. Barnet utvecklas i en innebörd från ett tillstånd av oförnuft till ett önskat vuxenförnuft.[327] Poängterandet av barnet som beroende bl.a. av omsorg pekar även på en föreställning om att beroendet är något tillfälligt och övergående, men som icke är önskvärt och är något som skiljer sig från vuxna.

Förskolans personal anses spela en viktig roll i bedömningen och kontrollen av att den ”rätta” utvecklingen av enskilda barn sker. Barnet bestäms och bedöms efter vad de är och inte är, kan och inte kan. Gränserna för hur ett gott eller normalt förskolebarn bör vara, är flytande

---

[325] Säljö (2000 b)

[326] Jfr Moscovici (1984), Billig (1988) samt Chaib & Orfali (1995) om delade kollektiva föreställningar.

[327] Qvortrup (1994), Shamgar-Handelman (1994:250) Detta tänkande kan spåras till utvecklingspsykologiska teorier.

och är avhängigt exempelvis av barnens ålder eller kön, men också av situationen. Detta talar för att det på samma gång existerar en föreställning om ett genomsnittbarn[328], men även en föreställning om förskolebarnet som något som är avhängigt av den situationella kontexten.

Förmågor, egenskaper och normaliteter tas således inte alltid som självklara och naturliga, utan barnet förväntas utveckla, lära sig att vara sociala och självständiga på rätt sätt, i relation till institutionen. Till skillnad från skolan är det inte ämneskunskaper som eftersträvas, utan snarare sociala förmågor som att visa sig social gentemot vuxna och barn och att behärska regler och rutiner som gäller i det kollektiva livet. Barnen ska anpassa sig och kvalificera sig för att få tillgång till institutionens och samhällets gemenskap, men ska också vara självständiga och kapabla att själva skapa sina möjligheter. Detta visar på ett synsätt på barn som aktörer.

Det finns vidare en nära koppling mellan synen på barn och de krav som ställs på en verksamhet som förskolan från andra delar av samhället. I linje med detta finns en föreställning om att förskolebarn i möjligaste mån ska vara självständiga och oberoende. Barnen bidrar på så sätt till att verksamheten i förskolan fungerar, genom att vara hanterbara, socialt anpassade och flexibla.[329] Genom att vara ”normala förskolebarn” bidrar de till återskapandet av förskolan, men även till att de professionella ska kunna utföra sitt arbete och föräldrarna lämna sina barn till institutionen. [330]

De olika synsätten på barn kan knytas till de synsätt som Halldén benämner med metaforerna barnet som varande respektive barnet som projekt. Bägge dessa synsätt existerar på samma gång i förhållande till förskolebarn.[331] Föreställningen om det naturliga essentiella barnet kan kopplas till metaforen om det varande barnet och föreställningar om aktiva, ständigt lärande och självständiga barn knyter an till metaforen om barn som projekt.

Argument hämtas från såväl biologiska och utvecklingspsykologiska teorier, från modernare socialpsykologiska och sociologiska teoribildningar, där barns egna resurser och kapaciteter att agera som självständiga aktörer, lyfts fram. Den starka betoningen på betydelsen av det sociala samspelet, det kollektiva och barnens betydelse för varandra, antyder en

---

[328] A. Persson (1994)

[329] Jfr Warming Nielsen (2001) som visat hur förskolan passar olika barn mer eller mindre bra.

[330] Jfr Billig (1988, 1996) om att kategoriseringar i institutionella praktiker hänger samman med de uppgifter som ska lösas.

[331] Halldén (1992)

glidning från en psykologisk syn på barn till en social och kulturell syn på barn i samspel med sin omgivning. Det är det individuella barnet i kollektivet, som fokuseras i relation till förskolan. Detta kan ses som ett uttryck för förskolans medverkan i skapandet av synsätt på barn.[332]

Det är en paradox att det ställs krav på ett självständigt barn, åtminstone i förhållande till familj och enskilda personer i förskolan, samtidigt som det finns krav på ett kollektivt barn i relation till ett ständigt föränderligt förskolekollektiv, där barn ständigt byts ut och nya tillkommer. Barn som inte vill eller anpassar sig till gemenskapen i förskolekollektivet blir avvikande i denna kontext.[333]

De uttalanden som görs i denna studie, måste tolkas i ljuset av att samtal och intervjuer rör barn som går i förskolan och att samtalen genomförs i förhållande till denna institution. Utsagorna tycks svara upp mot de krav som institutionen ställer och blir på så sätt normerande.[334] Det som kännetecknar föreställningarna om förskolebarn i denna undersökning är barnet som ”not yet a schoolchild”, som å ena sidan skall förberedas för skolan men som å andra sidan ska ”få vara barn”. Detta visar på kollisionen mellan bilden av ett ”äkta barn” och de kollektiva normaliseringsrutiner som inte tillåter barnen att komma till förskolan och ”bara vara barn”. I förskolan gäller det att ”göra förskolebarn”.

[332] Östergard Andersen (2000)
[333] Jfr Popkewitz (2003) som menar att barn som inte anpassar sig till institutionens kollektiva grupperingar definieras som avvikare.
[334] Jfr Billig (1988, 1996)

KAPITEL 8

FÖRSKOLAN – DEN NÖDVÄNDIGA INSTITUTIONEN

Inledning

Förskolans betydelse för individer, grupper och för ett samhälle kan beskrivas på olika sätt. I exempelvis offentliga utredningar, läroplaner och olika typer av måldokument formuleras olika argument som motiverar dess betydelse. Frågan i denna studie är inte att ta reda på huruvida dessa mål implementeras, utan istället att undersöka hur barn, föräldrar och personal som lever sitt vardagsliv i relation till förskolan, skapar och förstår denna institution.

I avhandlingens tidigare kapitel har jag framförallt visat hur förskolan och dess aktörer skapas och återskapas via sociala praktiker. I detta avslutande empiriska kapitel är syftet att problematisera förskolan och vad den ”görs” till, genom att studera vilka innebörder förskolevardagens aktörer – barn, föräldrar, personal – tillskriver förskolan. Med hjälp av studiens olika material belyses vad förskolan anses ha för uppgifter och funktioner och hur det talas om förskolan i olika sammanhang. Det empiriska underlaget för analyserna utgörs företrädesvis av intervjuer med föräldrar och personal, men dessa kompletteras med samtal med barnen samt material från de deltagande observationerna. De frågor som ska besvaras i detta kapitel hänger även intimt samman med synen på förskolebarn, vilket togs upp i förra kapitlet. På det sättet överlappar de båda kapitlen i viss mån varandra. Detta kapitel riktar emellertid fokus mot institutionen.

Kapitlet inleds med ett avsnitt om förskolans omsorgs- respektive kvalificerande funktioner för barn på kort och lång sikt. Sedan följer ett avsnitt om barns förskolevistelse och dess betydelse för framtida institutionsliv samt ett avsnitt om förskolans socialt utjämnande och socialpedagogiska funktioner. Därefter problematiseras barn som en angelägenhet för familjen respektive institutionen och varför förskolan ses som nödvändighet och obligatorium. Kapitlets avslutande avsnitt handlar om hur en del barn tar avstånd från detta obligatorium.

Att förebereda barn för förskoleklass och skola

Talet om förskolan karaktäriseras av en syn på att förskolan ska ansvara för att barnen har det bra här och nu samtidigt som uppgiften är att barnen ska förberedas för kommande skolgång. Personalens och föräldrarnas uttalanden handlar således om vad förskolan har för betydelse både i ett kortsiktigt och i ett längre perspektiv. Barnen ska aktiveras, stimuleras och ges omsorg samtidigt som de ska ha det bra här och nu. Det finns en spänning mellan idéer och ideal om att ”små barn ska få vara barn och leka” och inte gå skolan, respektive att förskolan ska förbereda barnen för förskoleklass och skola.

Omsorg och kvalificering

Flera av barnen i de studerade förskolorna vistas där många timmar varje dag, och förskoledagen anses av en del barn, personal och föräldrar vara alltför lång. Med hänvisning till detta kräver både barnens ålder och den långa dagen, enligt de vuxna, att barnen erbjuds såväl omsorg som en pedagogisk verksamhet. Vikten av att ta omsorg om barnen betonas av både föräldrar och personal. En förälder som uttrycker detta säger att ”färdigheter kommer i andra hand”. Omsorgsbehovet är emellertid något som anses som övergående och målet är, vilket även framkom i förra kapitlet, att barnet ska kunna ta omsorg om sig själv genom att bli självständigt och oberoende.

Det råder vidare ett spänningsförhållande när det gäller föreställningar om avvägningen mellan omsorg och pedagogiska inslag. Den pedagogiska verksamheten i förskolan ska inte vara tvingande för barnen på samma sätt som i skolan. Personalen ska enligt en förälder kunna se ”lite till varje barns behov, att man behöver inte göra vissa saker. Det kommer sen.” Men föräldrar och personal uttrycker också föreställningen om att barnen får och bör få en ”intellektuell träning” i förskolan och att det är viktigt att personalen arbetar pedagogiskt. Några av föräldrarna säger:

> Dom har nån slags aktivitet som också utvecklar barnet på nåt sätt som man själv som förälder inte kan. (F 18:183)

> …/ dom har kanske mer genom, ja, en form av genomtänkt pedagogik. Liksom har, strävar lite åt olika håll, försöker att stimulera dom och ta reda på vad som kanske kan behövas puffas för lite extra. (F 20:4)

Såväl personal, föräldrar som barn talar om förskolan som en plats och verksamhet där barn kan lära sig eller träna sådant som de kan ha nytta av

på olika sätt, särskilt med sikte på framtiden. Personalen uttrycker det i termer av att barnen får något ”att ha i sin ryggsäck i livet” och att det är deras ansvar att se till att barnen klarar av att börja förskoleklass.

Även barnen uttrycker på olika sätt i vardagen att de lär sig olika saker, genom att t.ex. visa upp att de klarat av att rita ett hjärta, skriva sitt namn eller benämna veckans dagar. I mina intervjuer med enskilda barn, talar de om att de får lära sig olika saker i förskolan. Ett exempel på detta är när Fatime säger att hon ”lär sig om blommor” och Ingrid som på frågan om varför hon går i förskolan svarar, att ”man ska lära sig och vara snäll och gå i skolan” men också ”lära som fröknarna säger.”

Föräldrar och personal uttrycker vidare att barnen genom förskolan kvalificerar sig på olika sätt. Barnen kan genom förskolan få tillgång till värdefull kunskap som en del barn annars skulle gå miste om. Eva som arbetar i en av förskolorna säger:

> EVA: Om inte, om inte barn som får stimulans kanske sitter framför typ nån tv eller dator eller nåt och då gör man inte det på dagis. Vi gör ju andra saker, läser böcker och spelar spel och är ute i naturen och tittar på djur och växter och så vidare. Det är säkert nån sån sak som alla missar, så det.
> A-M: Jaa. Och det är bra för barn dom här sakerna tänker du som dom får göra här?
> EVA: Jaa för då utvecklas man ju. Bara om man tar det här, och det vet man ju som egen dödlig förälder, att om man läser mycket sagor och så, det är ju bra. Kan man i stort sett säga. Om nu nån inte skulle få det till exempel va. (P 6:2)

Av citatet framgår att Eva anser att det som barnen ägnar sig åt i förskolan, är sådant som anses som bra aktiviteter och kan vara något annat än vad barnen har tillgång till i hemmet, d.v.s. förskolan fungerar som ett komplement.[335] Det som personalen särskilt lyfter fram är den intellektuella stimulans och träning som de menar att barnen får via förskolan.

> INGER: Och just det här man har ju, man får ju en intellektuell träning alltså.
> A-M: Dom får det?
> INGER: Jaa, det kommer man aldrig ifrån. Och det går man ju in medvetet för att göra. Fast på lek då när man märker att de inte har så lätt då. (P 4:9)

[335] Detta visar även S. Persson (1994) och Ivarsson Jansson (2001) som bl.a. i enkätundersökningar studerat föräldrars föreställningar av daghem.

Att länka en institution till en annan

Det förekommer olika föreställningar om vid vilken ålder små barn ska börja förbereda sig för skolan. Inger och Therese, som arbetar i en av förskolorna, menar att förskolans roll på senare år har förskjutits från en institution för omsorg till en förskola med mer skollika inslag och krav. Therese menar att barnen borde ”får vara barn längre” och inte som nu ha en, som hon tycker, tidigarelagd skolstart. Hon kommenterar förändringen med att sexåringar idag går i förskoleklass och anser att detta inneburit en förändring för både barn och personal, bl.a. när det gäller krav på prestationer.

> THERESE: Här, här kan man ju vara mer flexibel vi har ju ingen press på oss här, att innan året är slut ska dom ha lärt sig det och det.
> A-M: Så är det inte här?
> THERESE: Så är det, de har ju en läroplan på skolan att under årskurs förskoleklass då ska man ju lära sig och då har man, ska man ha gått igenom. Vi har ju fler år på oss. (P 5:2)

Av ovanstående citat framgår att Therese uppfattar förskolan som flexibel och att kraven på både barnen och personalen att barnen ska ha uppnått vissa mål vid en viss tidpunkt, är mindre än i förskoleklassen. Det ställs emellertid andra krav, bl.a. på att förskolan ska bidra till att barnen utvecklar sin sociala förmåga och att de ska lära sig att umgås med andra barn och vuxna. En pappa säger att livet i förskolan bygger på samspel och att det utgör ”grunden för hur man blir som människa sen.” I linje med detta resonemang ska förskolan ha framåtsyftande mål som bl.a. handlar om att förskolans barn ska föreberedas för förskoleklass och skola. I detta sammanhang uttrycker Kristinas mamma:

> Kristinas mamma: Dom här gruppaktiviteterna tycker ju jag är bra då.
> A-M: Och vad är det bra för, att man gör det då?
> Kristinas mamma: Joo, för att, att det är ju så samhället ser ut, jag tror det är en fostran att, att vad det är som komma ska så att det förbereder. Jag tror att, att det är bra. Jag tror att barn som inte har det här, nu vet ju inte jag att, att dom får svårare sen när dom ska börja på sexårs för det handlar ju och det finns ju regler och, och hur man ska bete sig och vänta på sin tur och man kan inte alltid prata eller massa andra, men som sagt även måste man kunna ta för sig lite och sådär så. (F 7:8)

Ovanstående citat uttrycker en föreställning om att barnen inordnas i det system som en förskola färväntas utgöra, samtidigt som verksamheten förskola relateras och motiveras med en annan del av utbildningssystemet,

nämligen förskoleklass och skola. Även barnen tycks ha införlivat denna föreställning om förskolans roll i sina liv. På ett personalmöte bekräftar Lena att barnen själva är medvetna om vad de måste klara av innan de lämnar förskolan. Hon talar om sexårige Robert som inte alltid klarar sina toalettbesök själv.

> Som Robert sa, jag måste lära mig det under sommaren sa han förra veckan. Dom får säkert hjälp i förskoleklassen också men det är bra om dom kan det då. (P-m 2:14)

Detta pekar på att Robert är väl medveten om de krav som kommer att ställas på honom i framtiden, men också på att han planerar vad han måste lära sig, vilket kan förstås som ett led i den eftersträvade självständigheten. Ovanstående exempel är uttryck för att både barn och föräldrar utgår från att skolan har andra krav än förskolan, och som barn måste förebereda sig inför.

Att leverera skolfärdiga barn

Förståelsen av förskolan som nödvändighet för både individuella barn och för samhället, får konsekvenser för aktörerna. Personalen anser att det finns krav eller förväntningar från skolan på att förskolan ska leverera det de benämner ”välförberedda” och ”skolfärdiga” barn, vilket kan ses som ett uttryck för institutionaliseringen. Kravet att leverera skolfärdiga barn blir särskilt tydlig i förhållande till de barn som anses ”ha problem” av något slag.

På ett personalmöte i en av förskolorna diskuterar personalen att barnen måste klara av vissa vardagliga färdigheter, som toalettbesök eller att kunna bära maten på en bricka i skolmatsalen, när de börjar i förskoleklass. De anser att det kan vara svårt för många barn, men särskilt för funktionshindrade barn. De pratar om en pojke som har ett rörelsehandikapp och undrar det ska gå för honom att börja äta i skolans matsal till hösten. Pia uttrycker sitt missnöje över att barnen måste kunna bära sin matbricka när de går i förskoleklass.

> PIA: Och bricka. Både inne i matrummet, matsituationen. Att stötta då när det är extra, att bära brickan va. För det sa jag faktiskt att det vill jag sa jag att ni tar upp på det här mötet åttonde maj. Så då puscha jag faktiskt mamman. För jag så här, för att det skulle bli för utpekat för hela gruppen, men jag tycker det är värre om det blir utpekat för ett barn. När dom inte kunde ge mig ett svar varför dom ska bära brickan i förskoleklass (skratt).
> THERESE: Neej, och så står dom där inför föräldrarna och skrattar och hånflinar föräldrarna rätt upp i ansiktet, att det klara dom ju inte av

(skratt) i början.
PIA: Nej. Det ska jag öva med dom fick jag höra sen.
BIRGITTA: Han är ju förlamad i ena sidan.
KERSTIN: Ja, jag menar han har det inte lätt.
THERESE: Neej, han kommer inte att kunna bära.
PIA: Och jag sa det till mamman att han har jättesvårt att bara bära, bara bära tallriken sa jag. Och jag tycker inte att det är juste. (P-m 1:39)

Förskolepersonalen talar i exemplet om av vad barnen måste klara av när de börjar förskoleklass, vilket även innebär att personalen måste förbereda barnen på olika sätt. Citatet visar även att skolan ses som ett hot mot barn till skillnad från förskolan. Detta exempel talar för att förskolans uppgift alltmer eller allt tidigare i barnens liv, närmar sig och länkas till skolan och de krav och förväntningar som ställs på skolbarn.[336] I detta sammanhang lyfter personalen särskilt fram de ökade förväntningarna på barnen, men även på dem själva som personal och på föräldrarna. Föreberedelserna och kvalificeringen inför förskoleklass och skola blir till ett krav och en uppgift som måste klaras av inom ramen för förskolan. Detta kan tolkas som en samhällskritik mot den nya ordningen med förskoleklasser, samtidigt som de måste handla i enlighet med dessa krav.

Det förekommer vidare en föreställning om att förskolans förmåga att bidra till att skapa och leverera skolfärdiga barn till skolan, även har betydelse för vuxenblivandet och vuxenlivet. En förälder jämför i detta sammanhang dagens barn med sig själv och sin egen generation. Hon säger:

Det är inte alla 70-talister som har gått på dagis. Det är nog fifty fifty ungefär. Som våra föräldrar var fortfarande hemma mycket, men det är ju så idag. Men jag tror dom är, dom klarar vuxenlivet mycket bättre än vad vi gjorde. Och dom är vuxna mycket tidigare, både för- och nackdelar i, eh är det ju. Men det tror jag. (F 10:14)

Förskolan ses som en arena där enskilda individer får möjlighet att utvecklas för framtiden, vilket utgör en möjlighet som tidigare generationer barn inte haft. En annan förälder säger att barns tidiga samspel med andra barn är viktig för hela livet:

…/ det är ju bra för samhället, för framtiden, att det kommer man ju alltid att göra från skolan upp till arbetslivet så måste man ju fungera ihop med andra och lära sig att fungera ute i samhället. (F 17:10)

[336] Detta är något som lyfts fram i Skolverkets rapport 2004:239.

Av citatet framgår att vistelsen i förskolan anses som särskilt viktig eftersom människor måste fungera i grupp hela livet.

Förskolan ses således som en förberedelse och som ett led i en social kvalificering att bli en deltagare i andra sociala sammanhang i samhället, i första hand skolan. Detta visar att förskolans roll i socialiseringen till kollektivet och gemenskapen anses som mycket central och som även länkas till vuxenlivet. Att befinna sig i ett socialt sammanhang, i en grupp, uppfattas som något gott för individen både på kort och på lång sikt.

Förskolans socialt utjämnande funktion

Att befinna sig i grupp innebär att skillnader mellan människor i olika avseenden blir tydliga. Detta är något som måste hanteras även inom en institution som förskolan. Föräldrar och personal i de här studerade kommunala förskolorna, ger uttryck för att förskolan kan ha en socialt utjämnande funktion för barn som kommer från olika uppväxtmiljöer. Det är framförallt personalen som uttrycker att förskolan har en roll att skapa jämlika villkor för alla grupper av barn i samhället. Inger som arbetar i en av förskolorna säger att hon vill ha en mer demokratisk förskola och en skola som ger alla barn samma förutsättningar. Hon säger att ”alla ska få samma möjlighet” genom att gå i förskolan och att ta del av det förskolan kan erbjuda barn. Detta visar återigen på ett synsätt som går ut på att förskolan kan tillföra barnen något som de saknar, kan tänkas ha nytta av och som de inte kan få ta del av i hemmet. Det handlar i detta sammanhang om att alla barn ska ha tillgång till förskolan och att vardagen i förskolan ska användas för socialt utjämnande syften.

Ett sätt att konkret skapa sådana förutsättningar är att behandla alla barn lika och rättvist. Det förhållandet att barnen har olika hemförhållanden och olika sociala och materiella förutsättningar, är något som diskuteras av personalen sinsemellan i olika sammanhang i det dagliga arbetet. Barns olika materiella villkor, säger sig personalen hantera genom att inte tillåta barnen att ta med sig egna leksaker. Katrin som arbetar i en av förskolorna säger:

> Jag tycker att förskolan ska vara en neutral plats. Det har jag sagt förut att leksaker, att dom inte ska ha med sig för jag tycker inte att det ska märkas här. (P 12:36)

Detta uttalande tolkar jag som ett uttryck för att ojämlika villkor, i detta fall materiella villkor, är något som inte bör träda fram i förskolan. Detta

ställningstagande kan dock enligt andra, både föräldrar och personal, leda till dilemman. De menar att det är fel att neka barn att ta med sig sina leksaker eftersom många vistas en stor del av dagen i förskolan, och att barnen annars inte hinner leka med sina saker. Här ställs individers olika behov mot varandra. Genom att neka barnen att ta med sig leksaker till förskolan, markeras att förskolan är åtskilt från hemmet där andra ordningar gäller.

Barn har olika hemförhållanden, ägnar sig åt olika aktiviteter på sin fritid, har olika upplevelser o.s.v. men detta är enligt vissa, inte något som bör synliggöras i förskolan. Detta är snarare något som bör undvikas i de dagliga samtalen med barnen.

> THERESE: Som vi tar ju inte upp med alla barn på samlingen vad dom har gjort i helgen för en del har inte gjort nåt. Då får du den där krocken igen att jaha dom har varit i djurparken och man har vart i simhallen och jag har ju inte gjort nånting och då sitter man där och jag har inte gjort nåt. Då kan du få det där med att det är kränkande.
> A-M: Så du menar att det liksom är medvetet att?
> THERESE: Jaa, att man ska inte alltid kolla vad dom har gjort hemma för dom har så olika förutsättning och sånt här. (P 5:10)

Att undvika att tala om hemmet eller arenor utanför förskolan, tolkar jag som ett sätt för personalen att medvetet tona ner och till viss del förneka skillnader i barnens hemmiljöer. Detta är vidare ett sätt för personalen att inför barnen förhålla sig till barnens hem, föräldrarna och barnens olika livsmiljöer.

Ovanstående resonemang om att enskilda barns hemförhållanden inte ska lyftas fram inför de andra barnen, kan i ett vidare perspektiv betraktas som ett uttryck för idéer om att livet i förskolan ska utgå från rättvisa och likhet. Ingen ska ha fördelar framför andra, alla ska omfattas av samma regler och barnen ska lära sig att alla har samma värde. På detta sätt kan man säga att det finns en dold agenda, eftersom det råder en tystnad inför barnen om barns olikhet och olika förutsättningar. Personalen uttalar i intervjuerna en strävan efter att förskolan ska göras till en demokratisk plats, där rättvisa och jämställdhet ska råda.[337] Detta visar en motsägelsefull bild som utgår från att barn är lika med en ambition om likabehandling av barn i förskolan, samtidigt som de på samma gång anser att barn har

[337] Detta är även något som poängterats i den politiska retoriken under 1900-talet. Jfr exempelvis Myrdal (1935), Socialstyrelsens Pedagogiska program för förskolan (1987) och Lpfö 98.

olika förutsättningar.[338] Ett annat sätt att tolka detta resonemang är att barn ska skyddas från att uppleva olikheter eller orättvisor av olika slag, och där personalen bemödar sig att skilja barnens olika världar åt, förskolan och övriga sfärer. I detta sammanhang kan man tala om att det finns en strävan hos personalen efter homogenitet som blir en del av institutionaliseringen och normaliseringen, i termer av likhet, av barndomen i förskolan. Denna jämlikhetssträvan kan tolkas som ett sätt att skapa något tänkt normalt, där alla inom institutionen ska behandlas och vara så lika som möjligt. Förskolan blir här en fråga om att förverkliga en vision om rättvisa, likhet och jämlikhet.

Det finns vidare en ambivalens i personalens sätt att själva förhålla sig till barnens hemmiljö. Det förekommer å ena sidan uttalanden om att de som personal inte vill veta så mycket om barnens hem eller privatliv. Detta kan tolkas som att personalen inte vill ta för stort ansvar och därför avgränsar sig från familjen. Å andra sidan talar personalen med varandra, föräldrarna, framförallt i de dagliga mötena men även i utvecklingssamtal, om olika förhållanden som har med barnens föräldrar och hem att göra.

Förskolans socialpedagogiska funktioner

Personalen i de båda förskolorna uttrycker att de anser att de flesta av ”deras” barn kommer från det de kallar bra hemförhållanden. Det förekommer emellertid utsagor om att vissa barn har ett större behov av att gå i förskolan än andra. Barns deltagande i en förskoleverksamhet kan ge enskilda barn tillgång till resurser som kan göra dem bättre rustade på olika sätt. Det kan exempelvis gälla att förskolan bidrar till att enskilda barn får en liknande vardag som andra barn vad gäller materiella, psykologiska och sociala villkor. Sådana uttalanden tolkar jag som uttryck för jämlikhetssträvanden men även som föreställningar om förskolans anpassande och normaliserande funktioner.

Både föräldrar och personal anser att förskolan är en plats där familjens eller föräldrarnas tillkortakommanden, sociala problem eller andra typer av svårigheter kan upptäckas, kompenseras eller åtgärdas på olika sätt. Förskolans roll och uppgift uppfattas i detta sammanhang som socialt förebyggande, hjälpande och skyddande. Med detta avses exempelvis att förebygga och kompensera för brister som kan finnas i hemmiljön eller när det gäller det som upplevs som brister i barnets egna förmågor. En del

[338] Jfr A. Persson (1994) eller Ronström, Runfors & Wahlström (1995) som talar om skolans strävan efter likabehandling av skolelever med olika förutsättningar.

barn anses exempelvis behöva lära sig hur de ska bete sig i olika situationer, eftersom de inte får denna hjälp i hemmet.

Sådana åsikter framförs även i föräldraintervjuerna. Fares mamma, som kommer från ett utomeuropeiskt land, menar att förskolan är bra på många sätt för sonen. Han får lära sig att tala bättre svenska än hemma, men även sådant som att äta med gaffel och kniv (han äter med sked hemma) och annat som har med vanor och traditioner att göra.

Vidare anser personalen att de har ett särskilt ansvar att bevaka och skydda barn så att de inte far illa på något sätt. Inger säger:

> INGER: Men jag tycker nog att man har ett ansvar. Inte bara lite utan ett stort ansvar för att se var barn befinner sig, hur barnen mår. Och göra, slå larm, göra så, försöka göra nånting åt det.
> A-M: Vad är det man kan se för problem?
> INGER: Jaa, det är väl det behöver inte bara vara såna bitar som att det finns nåt uttalat att det är en skada som det finns papper på utan det är ju mycket andra saker. Hur man fungerar socialt vad dom kommer från för hemmiljö, vad dom har fått. Om man kan komplettera då i förskolan i stället. (P 4:3)

Här uppfattar jag att Inger har förväntningar på att barnet skall ha med sig vissa önskvärda beteenden eller normer från hemmet, som kvalificerar dem för förskolan. Om detta saknas, blir förskolans uppgift att komplettera hemmet. Ett förebyggande arbete kan hindra att barnet utvecklas negativt eller får problem i framtiden, i förskoleklassen, skolan eller i det fortsatta vuxenlivet. Birgitta som arbetar på en av förskolorna, uttrycker det i termer av att en av förskolans uppgifter är att ”stärka upp barn med problem”.

Frågan är hur stort ansvar förskolan har för att hjälpa barn som på något sätt anses sakna något eller fara illa, d.v.s. hur långt sträcker sig det sociala ansvaret för denna institution. Personalen anser att de har ett stort ansvar för att upptäcka, larma och åtgärda när ett barn har problem. I förskolan kan enskilda barn också få stöd och hjälp som de inte kan få någon annanstans. Om barnen får denna hjälp eller inte, är i stor utsträckning beroende av personalen i den enskilda förskolan och deras insatser eller initiativ, menar de. Förskolan och dess personal framställs som den instans som kämpar för att barn ska få hjälp med olika problem, skyddas på olika sätt bl.a. mot föräldrar som inte fungerar på rätt sätt eller genom att fungera som en frizon. Exempel på sådana problem kan vara att barnen har stränga föräldrar som inte låter barnen leka, ta hem kamrater eller barn

som inte får smutsa ner sig utan att föräldrarna blir arga. Det kan även gälla barn till föräldrar med relations-, missbruks eller psykiska problem.

En av intervjupersonerna, Inger, anser att förskolan kan ha en mycket stor betydelse i enskilda barns liv. I följande citat berättar hon om en flicka som gick i förskolan för flera år sedan och som nu är i tioårs-åldern:

> Jag pratade med en före detta kollega här igår kväll och vi har ju en flicka som vi sa både hon och jag. Hur ska det gå för henne sen då för först, men hon har haft oss. Hon började, jaa, hon var inte ens året när hon började. Ett invandrarbarn som hon börja hos oss, och hon är än idag så här att när man träffar henne så kastar hon sig om halsen fast hon är tio år. Och i skolan nu kan hon fråga liksom, sa min kollega. ”Kan ni berätta för mig vad jag gjorde på dagis?” Det är så viktigt för henne. Så vi sa just det. Hur kan, hennes barndom måste ju vara oss, vi på dagis då. Det är hennes barndom. (P 4:10)

I detta citat uttrycker Inger sin förvåning över vilken stor betydelse förskolan har för denna idag 10-åriga flicka. Av citatet framgår att det finns en föreställning om att barn kan påverkas och utvecklas positivt om de kommer i rätta händer, t.ex. till förskolan. I detta exempel framstår vidare förskolan som en bidragande faktor till att barn ska få tillgång till en god barndom. Den idag 10-åriga flickan (här även kategoriserad som ett invandrarbarn) har, enligt Inger, utvecklats positivt på grund av det förskolan gett henne. Inger talar i termer av att livet i förskolan utgör hennes barndom, d.v.s. den goda barndomen.

En annan tolkning av detta uttalande är att denna flicka skulle vara avvikande på något sätt i och med att förskolan blev en så viktig del i hennes uppväxt. Vistelsen i förskolan skulle bokstavligen utgöra hela hennes barndom, d.v.s. den positiva betydelsefulla delen som också handlar om synen på vad en god barndom är. Detta kan vidare tolkas som ett uttryck för föreställningen om att livet i förskolan inte bör ha så stor betydelse för de enskilda barnen men också som ett uttryck för personalens ambivalens inför sin egen betydelse för enskilda barn.

Liknande resonemang om enskilda barns bästa och deras rättigheter, är något som upptar personalens samtal med varandra, vid exempelvis kaffestunder eller i det dagliga arbetet och vid särskilda personalmöten. En del av detta resonemang handlar om att vissa föräldrar bättre skulle behöva se sina barns behov eller behöva kunskaper om hur man bör vara som förälder. I en av förskolorna hade personalen nyligen inbjudit en representant från BRIS (Barnens rätt i samhället) som talade om barn och

föräldraskap vid ett föräldramöte. Efter detta tillfälle kommenteras detta besök av personalen till ett personalmöte.

> BIRGITTA: Jaa. Men det var ju mycket såna här mitt i prick som går rakt in tror jag. På många.
> KERSTIN: Jaa, det tror jag.
> BIRGITTA: Det är jobbigt. Man får dåligt samvete. Tålamod och.
> KERSTIN: Det var mycket sånt hon var ju. Hon är ju rätt så rak så här. Det är ju inga omskrivningar sådär.
> THERESE: Neej, det är det ju inte.
> KERSTIN: Det är raka rör där. Det är det. Hur man ska vara och så där. Fast det är rätt så bra att det kommer en utomstående och gör det. Skulle vi stå och säga sådär kan det ju vara riktat mot en person. Men hon känner inte personen.
> THERESE: Jag menar att det kan inte vara någon förälder som kan säga att vi pekar ut just dom. Hon känner ingen.
> BIRGITTA: Det är det som är jättebra. Jovisst. (P-m 2)

Personalen anser att en del föräldrar behöver höra någon tala om hur man bör förhålla sig till sina barn. Men att tala med föräldrarna om deras föräldraskap tycks vara ett mycket känsligt område, och personalen uttrycker i detta exempel att det är bättre att någon kommer utifrån och talar om detta. Dels för att det inte är så utpekande och dels för att det underlättar för personalen. Som personal behöver de då inte peka ut eller, som det kan tolkas, ”fostra” föräldrarna till ett gott föräldraskap. Detta speglar en föreställning om att bara föräldrarna får rätt kunskaper om barn och barnuppfostran, kan de förändras till det bättre. Detta utgör ett exempel på hur personalen tillsammans skapar ”common sense” eller en bild av förskolan som en resurs för föräldrarna eller som föräldrafostrare. Det kan även tolkas som ett exempel på personalens svårigheter att uttrycka vad de egentligen tycker till föräldrarna.

Sammanfattningsvis ses förskolan, framförallt av personalen, som en institution som har en förebyggande, skyddande, hjälpande, kompenserande, kompletterande och anpassande funktion för barn som av någon anledning anses behöva särskilt stöd. Föreställningen om förskolans socialpedagogiska roll blir här synlig, d.v.s. att svara för uppgifter som har att göra med individers anpassning och integrering till rådande samhälle. Det finns en strävan efter integrering utifrån majoritetens normer, t.ex. att barn med annan etnisk bakgrund ska lära sig att bete sig som majoriteten eller att alla barn ska ha liknande resurser som andra, åtminstone i förskolan. Men det finns även en strävan efter att stödja, hjälpa och underlätta barns sociala lärande i vardagen i ett kvalificerande syfte, vilket är en

annan sida av socialpedagogiken.[339] Genom att barn får möjlighet att vistas i förskolemiljön kan deras egna resurser mobiliseras och användas i frigörande syfte. Förskolan kan i detta sammanhang fungera som en arena dit barnet kan komma och inte behöva belastas av ”dåliga” familje-förhållanden.

Samordning av barndomen mellan hem och förskola

Hittills i detta kapitel har jag bl.a. visat på framförallt personalens uttalanden om förskolan i termer av förskolans roll för det som anses som barnets bästa. I detta sammanhang framträder ett spänningsförhållande mellan hemmets och förskolans roll för barnen. Föräldrar och personal är överens om att det är viktigt att barnen ska känna trygghet och tycka om förskolan och förskolepersonalen, samtidigt som hemmet och föräldrarna ska vara det primära för barnet. Det finns således gränser för vad förskolan anses kunna bidra med, och detta kan exemplifieras med ett uttalande från en förälder som i en intervju säger att ”ingen kan älska mitt barn som jag”. Föräldrar pekar dock på betydelsen av att deras barn får träffa andra vuxna, främst personalen, men även kamraternas föräldrar som de kan känna sig trygga med. Några föräldrar menar att personalens uppgift främst ska handla om att passa barn, särskilt de yngsta barnen.

En del av personalen och föräldrarna menar vidare att en av förskolans funktioner är att bidra med kunskaper eller information om exempelvis barns utveckling i allmänhet, om sjukdomar eller olika frågor som rör barnen i förskolan. Detta kommer även till uttryck dels i dagliga möten mellan föräldrar och personal vid hämtning och lämning och dels vid de mer formella utvecklingssamtalen och vid föräldramöten. Föräldrarna är visserligen de som ska fostra sina barn, men de anses även behöva vissa kunskaper för att göra det på rätt sätt. Förskolans uppgift blir både att visa föräldrar hur man gör, men också som tidigare tagits upp, att kompensera och komplettera föräldrarna i denna uppgift.

Förskolan kan utifrån de resonemang som hittills förts i detta kapitel, ses som sammanlänkad med familjen genom sina kompletterande och

[339] Se Eriksson & Markström (2000, 2003) som har problematiserat det socialpedagogiska begreppet och menar att socialpedagogisk praxis har såväl anpassande och integrerande som mobiliserande och emanciperande funktioner för individen och samhället. När det gäller begreppet socialpedagogik se även Gustavsson, Hermansson & Hämäläinen (2003).

kompenserande uppgifter. Att förskolan också görs till en angelägenhet för hela familjen synliggörs vidare genom att föräldrarna i samtalen om förskolan uttrycker sig i termer av att ”vi går i förskolan” och ”vår förskola”. Det handlar, enligt min tolkning, om att barnet och förskolan blir en angelägenhet för både föräldrar och representanter för institutionen, vilket Gars kommit att benämna ”delad vårdnad” och Dencik et al som ”dubbelsocialisering”.[340] Denna samordning kräver klargöranden av gränser mellan institutionen och föräldrarna.

I intervjuerna uttrycker föräldrarna explicit att de litar på personalen och anser att de gör ett bra arbete, men att det finns principiella gränser för vad som är personalens och föräldrarnas uppgift, även om de överlappar varandra. Föräldrarna ska stå för fostran och förskolan kan i detta avseende även ses som en förlängning av hemmet som tar över fostrans-uppgiften under vissa tider. Eftersom de flesta barn går i förskolan fungerar institutionen, enligt min tolkning, som en komplettering av hemmet men också som en utvidgning av institutionens (och samhällets) inblandning i fostran av de yngsta barnen. Barnen ses visserligen i första hand som en familjeangelägenhet av både föräldrar och personal, men detta förhållande gäller dock bara till en viss gräns. Om barn inte anses ha det tillräckligt bra hemma eller om andra problem uppstår som föräldrarna inte hanterar på rätt sätt, har personalen en skyldighet att lägga sig i eller ingripa. Personalen säger att de också har en juridisk skyldighet att anmäla till sociala myndigheter om de misstänker att ett barn far illa.[341] Men de uppger att det händer ytterst sällan att de ingriper på det sättet. Flertalet av de anställda i de två studerade förskolorna, har själva aldrig gjort någon sådan anmälan, även om de har träffat på barn som levt under svåra sociala hemförhållanden.

Förskolan som nödvändighet och obligatorium

De intervjuades huvudargument för att barn går i förskolan är att föräldrarna måste arbeta, d.v.s. förskolan ses som en del i ett arbetsmarknads-politiskt projekt och där barnen indirekt bidrar till familjens försörjning genom att ”bli förskolebarn”. En pojke säger att han är i förskolan ”För att mamma och pappa ska jobba, för det är bra och jobba och man kan ta ut

[340] Dencik, Bäckström & Larsson (1988), Dencik (1995) och Gars (2002)

[341] Jfr skrivningarna i Lpfö 98, om förskolans uppgift när det gäller barn med behov av särskilt stöd. Förskolepersonalens anmälningsplikt regleras i § 14:1, Socialtjänstlagen (SFS 1980).

pengar på jobbet.” Många föräldrar resonerar på ett liknande sätt och säger att idag måste båda föräldrar arbeta. Att kunna kombinera familjeliv och arbete är viktigt för många föräldrar och även för personalen som i flera fall själva är föräldrar. Här framkommer också förskolans betydelse för att de vuxna, föräldrarna, ska få ägna sig åt arbete och studier. En mamma säger att ”Jag behövde barnomsorg för mitt eget väl. Att komma och träffa vuxna och så.” Förskolan blir då, enligt föräldrarna, en nödvändighet för att barnen ska ha någonstans att vara, där de kan få omsorg och trygghet när föräldrarna arbetar. Kristinas mamma säger att hon och maken båda har velat arbeta ganska mycket även sedan de fick barn, vilket medfört ganska långa dagar i förskolan för deras barn. Hon säger vidare att ”vi har väl försökt och kombinera det här med familj och karriär båda två då.” Detta visar att förskolan tillskrivs en innebörd att fungera som en service till föräldrar som vill arbeta samtidigt som det förutsätts att en vistelse i förskola från tidig ålder, är något som barn klarar av.

Föräldrarna utrycker överlag, som tidigare nämnts, att de är nöjda med förskolan och hur det är ordnat för deras barn. Förskolan talas om som något självklart som tas för givet. En mamma säger att ”egentligen vet jag inte om jag tycker det är bra eller dåligt, det funkar bra för oss, rent egoistiskt. Så länge det flyter bra så tänker man inte på det.”

En av personalen som själv har egna barn i förskolan, säger att

> Som förälder idag så har dom säkert inget val. Det är så idag. Och jag tror att vi måste följa med det hur det är, inte som det var för tio, femton år sedan. (P 12:24)

Detta uttalande talar för en föreställning om att det inte finns någon möjlighet att avstå från eller välja bort förskolan idag. Några, både personal och föräldrar, uttalar dock åsikten att det mest naturliga är att barnen är hemma hos sina föräldrar medan de är små. En mamma säger att

> föräldrarna arbetar långa dagar då blir det, då har man ju inte sina barn själv riktigt, det har man ju inte alltså. Och det är väl det jag känner att inte föräldrarna inte uppfostrar sina barn längre, att man känner man har, har dom för lite tid. Och sen att det, det blir ett obligatorium mer eller mindre. (F 14:22)

Även i detta citat framkommer att förskolan uppfattas som en nödvändighet där föräldrarna har fråntagits eller lämnat en del av sitt fostransansvar. Användningen av termen obligatorium pekar också på att denna förälder känner en stark känsla av nödvändighet eller tvång. Detta uttalande kan tolkas som att förskolan idag, för många föräldrar, har fått en roll liknande

skolans, d.v.s. förskolan har i praktiken blivit ett obligatorium (om än inte i formell mening). En annan mamma resonerar på ett liknande sätt och säger att barnen ”drabbas” därför att föräldrarna måste arbeta och att ”det är som ett jobb för barnen också”. Dessa uttalanden pekar på att det finns en underliggande föreställning om att det naturliga är att små barn är tillsammans med sina föräldrar, eller som en av personalen säger ”behöver sin mamma”, men att det idag har blivit ett ”obligatorium” att gå i förskolan. Dessa uttalanden tolkar jag som att hemmet betraktas som den bästa arenan att realisera barndomen, medan förskolan representerar något annat.

Samtidigt som personalens uttalanden visar att förskolan tas för given eller ses som något bra för barn, finns uttalanden som tyder på att förskolan inte accepteras som en plats där vardagslivet levs. Flera uttrycker ofta både implicit och explicit att det är hemmet som ska ha den största betydelsen för barn. Förskolans framställs snarare som ett medel att uppnå andra mål av social eller pedagogisk art. Pia ger tydligt uttryck för denna föreställning.

> PIA: Och dom flesta barn tycker ju att det är kul och gå hit, dom flesta barn vill ju gå hit även när dom är sjuka, och när dom är lediga och.
> A-M: Men varför är det ett bekymmer för dig då att det är så?
> PIA: Jag vet inte.
> A-M: För på nåt sätt är det ju ett mål säger du samtidigt.
> PIA: Jo, jo det är en trygghet. Jag vill liksom att barnet ska vara tryggt i sig själv. Jag vill inte att det ska vara tryggt bara här.
> A-M: Okay.
> PIA: Jag vill inte att det ska va så att det är mycket skönare att va i förskolan än att vara hemma med mamma och pappa.
> A-M: Tror du att det kan va så?
> PIA: Många, många barn kan ha det så. Och några tror jag har det så. För hemma kanske det inte är samma, här har vi ju en pedagogisk. /.../ Vi är så nära barnen, vi känner dom här barnen, vi känner med barnen. (P 2:9)

Pia visar i detta exempel på en motsägelsefullhet. Å ena sidan önskar hon att barnen är trygga, trivs och vill vara i förskolan. Å andra sidan anser hon att de ska trivas lagom mycket och föredra att vistas i hemmet med föräldrarna. På detta sätt uttrycks en motsättning mellan de båda livsmiljöerna som barnen befinner sig i, där den ena miljön ställs mot den andra.

För barnets skull – inom vissa gränser

På samma gång som förskolan betraktas som en nödvändighet eller obligatorium betraktas förskolan som något i grunden bra för barn. Förskolan ses således som en naturlig del av barndomen. Johannas mamma berättar att hon var skeptisk till att hennes första barn skulle börja förskolan men att hon ändrat uppfattning. Hon säger:

> Johannas mamma: Så nu vet jag ju hur viktigt det är att dom får komma in, på dagis även om man har dom ekonomiska förutsättningarna att vara hemma så behöver barnen det här även om.
> A-M: Vad är det dom behöver då?
> Johannas mamma: Att dom behöver dom här, det sociala. Andra kompisar och det här. Jaa, att bli sysselsatta helt enkelt, med nån annan än bara gå hemma med mamma och dra i kjolen hela tiden. (F 10:10)

Föräldern i citatet uttrycker åsikten att barn behöver den sociala kontakt utanför familjen som mötet med kamrater och förskolan innebär. Oskars pappa menar också att förskolan är något som är bra för den fyraårige sonen och säger:

> För skulle vi få ett barn till så skulle vi helst eller då är det ju givet att Oskar skulle vara på dagis den tiden man är hemma.
> Oskars mamma: Ja, ja.
> Oskars pappa: Åtminstone för hans skull (skratt). (F 8:27)

Förskolan ses som en plats där Oskar är för sin egen skull.

Grundinställningen hos de vuxna är att både föräldrarnas och förskolans uppgift är att garantera att barn har det så bra som möjligt. I detta sammanhang lyfts förskolans funktion att roa barnen ofta fram av både föräldrar och personal. Detta gäller även barnen själva, som uttrycker sig i termer av att det är kul i förskolan, att de leker med sina kamrater och att de lär sig saker. De vuxna har liknande argument och uttrycker sig i termer av stimulans, aktivitet, utveckling och lärande. Mona som arbetar i en av förskolorna, beskriver det som att ”barnet blommar ut och vågar mer” i och med att de börjar i förskolan.[342] Denna metafor antyder att barn behöver något tillskott för att blomma ut, d.v.s. att lämna hemmet och börja förskolan.

[342] Metaforen med barnet som en växt som kan blomma är starkt förankrat till ett synsätt på barn som något naturligt växande. Jfr exempelvis med Fröbels tankar om barnet som en planta.

I detta sammanhang utgör tiden, d.v.s. det antal timmar som barn vistas i förskolan en kritisk punkt som flera uppehåller sig vid, i talet om förskolan. Det är kul och bra i förskolan, men inte jämt och inte varje dag eller hur länge som helst. Eriks mamma tycker inte att det är bra om barn är långa dagar i förskolan och skulle egentligen vilja arbeta mindre om familjen hade råd. Hon säger att en del barn är alldeles för långa dagar i förskolan:

> Eriks mamma: Det är inga barn som orkar. En sån maxad dag. Man hinner inte som föräldrar träffa sina barn. Man missar ju väldigt mycket. Men det är ju en balans mellan ekonomi och den biten också. Så det är ju nåt annat som styr det hela. Faktiskt.
> A-M: Om det vore så att ni hade, att du hade möjligheter att vara hemma, skulle det vara något alternativ, i så fall?
> Förälder: Neej, jag tror både att Erik och jag mår bra av att komma ut. Jag jobbar sjuttiofem procent nu. Och det tycker jag är det mesta. Det blir ungefär en heltid när man ska åka en halvtimme innan och en halvtimme efter man sluta. Det tycker jag. Idealet vore att jobba halvtid kanske. (F 5:2)

I detta citat framstår det som ett problem att balansera mellan arbetsliv och vad som är bra för de vuxna och vad som anses bra för barnet. Hur mycket ska barn och föräldrar leva åtskilda liv? På en direkt fråga till de tjugosex intervjuade föräldrarna svarade de flesta att de var ganska nöjda med det antal timmar som just deras barn vistas i förskolan. Dessa uttalanden kan tolkas som att de hittat den ”rätta” balansen för sina barns vistelse i hemmet respektive förskolan. En annan tolkning är att föräldrarna accepterar den situation som de har. Frågan är om en förälder överhuvudtaget kan tillåta sig att säga att deras barn är för lång eller kort tid i förskolan, i termer av att det är olämpligt eller skadligt för barnet. Detta visar på dilemmat mellan att förskolan anses vara till för barnen och att korta dagar anses som det bästa, samtidigt som många föräldrar har långa arbetsdagar.

När personal och föräldrar talar om de yngsta barnen (de som är mellan ett och tre år) och förskolan på en principiell nivå, är det en dominerande föreställning att de yngsta barnen inte har något större utbyte av att vistas i förskolan. De yngsta barnen går inte i förskolan för sin egen utan skull, utan av något annat skäl. En förälder säger

> För innan är dom så pass små så på nåt sätt lider dom inte av (skratt), så förstå mig rätt att bara vara med mamma. Men just det här med, när vi kommer upp i treårsåldern då är det lite viktigare och ha kompisar och få

> vara barn. Bara få vara barn ett tag på egna villkor. Tror jag ./.../ när man lämnar dom här små ettåringarna alltså är det ju enbart ett måste ./.../ jag tror inte dom tar skada av det heller. (F 10:10)

Detta uttalande tolkar jag som att förskolan inte i första hand är till för de yngsta barnen. Det förekommer uttalanden från både föräldrar och personal att barn i ett- till två-årsåldern i första hand ska vara med sina föräldrar och sin familj, men att det uppstår ett behov av kamrater och annan social gemenskap när barnet närmar sig treårsåldern. Att de äldre barnen ska gå i förskolan anses som självklart och normalt och är inte något som ifrågasätts i någon större utsträckning.

En del föräldrar talar vidare om att det idag är en nödvändighet att lämna sina barn i förskolan, eftersom barnen annars inte skulle ha några lekkamrater. De flesta barn befinner sig i förskolan och en förälder säger att ”barn som inte är i förskolan riskerar att bli ganska ensamma”. En annan förälder har liknande synpunkter och säger att i så fall

> …/ skulle det vara en helt annan form, att det var många som gavs möjlighet att vara hemma med sina barn då kanske man bara skulle kunna gå ut till lekparken och så skulle man sammanstråla och träffa andra barn men det ser ju inte ut så idag. (F 8:9)

Eftersom majoriteten av alla barn är i förskolan idag, så blir bristen på kamrater i hemmiljön ett argument för att barn är i förskolan för sin egen skull. Flera påpekar, som nämnts ovan, att de yngsta barnen inte har egna behov av att gå i förskola, men säger samtidigt att de inte far illa av att gå i förskolan. Men det finns även begränsningar för förskolans roll för barnets egen skull. Det är framförallt representanter för personalen som uttalar sig kritiskt och ifrågasättande när det gäller de yngsta barnens förskole-vistelse, även om inte heller de går så långt som att säga att det skadar barnen på något sätt. Några av i personalgrupperna uttrycker dock avvikande åsikter. Anitas anser att barn borde vara hemma till treårsåldern, att små barn ”behöver sin mamma och att barn hinner utvecklas tills de börjar sexårsklass” även om de är hemma. Hon säger vidare att barns vistelse i förskola ”ligger i tiden nu, då får man acceptera att det är så” även om en del barn ”inte mår så bra” av att börja när de är små. I detta uttalande finns således en antydan om att barnet inte mår bra av en tidig förskolestart. En av de intervjuade som arbetar i en av förskolorna, säger att hon inte vill uttala sig om vad hon anser om de yngsta barnens vistelse i förskolan.

Katrin som också arbetar i en av förskolorna uttrycker en annan åsikt och säger att ”jag är inte sån som tycker att barnen ska vara hemma tills de är tre år”. Hon säger att många menar att det är tufft för små barn att vara i förskolan, men att personalen ”tar hand om dom mindre på ett annat sätt” och ”månar mer om det mindre barnet på ett omedvetet sätt” och att de små barnen därför har det bra i förskolan. Dessa uttalanden kan tolkas som att förskolan av vissa betraktas som och även talas om i termer av en ”tuff värld”, där små barn behöver skyddas av personalen, ett skydd mot något nödvändigt ont. Men det visar också på förskolan som en arena för träning för ett liv i grupp utanför familjen, och som barnen successivt måste vänja sig vid och som anses som något bra.

Barns avståndstagande från nödvändigheten

Hittills i detta kapitel har jag belyst framförallt de vuxnas föreställningar om förskolan som något bra för barn, men också som en upplevd nödvändighet. Barnens sätt att förhålla sig till eller tala om förskolan är också mångfasetterad. När jag i informella samtal och i ljudinspelade korta intervjuer, samtalar med barnen om förskolan framkommer hur några av barnen resonerar om konsekvenserna av att de måste vistas i förskolan. En del barn säger att de är i förskolan för att leka, för att ”man lär sig saker” och för att ha skoj. En flicka säger att ”man ska vara på dagis, när man har ett dagis.” Ett annat exempel på detta är när Rikard säger att han är i förskolan ”för att man ska vara det.” För Rikard tycks det vara en självklarhet att vara i förskolan, det är något som man ska vara. För de flesta barn i min studie tycks deras vistelse i förskolan vara något som de tar för givet eller accepterar.

En del barn säger att de tycker att det är roligt att gå i förskolan. Men det förekommer också att barn i olika sammanhang talar med varandra, med personalen, med sina föräldrar och med mig, om att de inte vill vara i förskolan. En del säger att det är tråkigt, att det inte finns något att göra i förskolan och att de helst skulle vara hemma om de fick välja själva.

Ragnhild berättar att hon ibland inte vill gå till förskolan och att hon brukar gömma sig under sin säng när hon ska gå till förskolan. Hon säger att då ”blir jag bara, får ont, får ont i magen”. Men hon berättar även om sådant som hon tycker om och säger att det är ”kul och rita på dagis”. En annan flicka, Filippa, säger att det är väldigt tråkigt på dagis för att det inte finns något att göra. Sandra säger att ”jag brukar jämt vara sist” och ”det

är så sent” och då blir hon ledsen och vill gå hem. Flera barn talar också om att de längtar hem.

Även om barnen i viss utsträckning uttalar sig om förskolan, i intervjuer och samtal, så är det främst i det vardagliga samspelet mellan barn och vuxna, som de ger uttryck för vad de anser om förskolan. Detta gäller även de barn som ibland uppvisar ett mer eller mindre kraftigt motstånd eller en motvilja mot att vara i förskolan. Under fältarbetet i de två förskolorna förekommer det att barn protesterar på olika sätt mot att lämnas i förskolan av föräldrarna. En del vill bokstavligen inte lämna föräldrarna och håller fast dem i handen eller armen och några barn gråter högljutt, ibland i flera timmar. I en av förskolorna gråter och ropar ett barn efter sin mamma och försöker upprepade gånger handgripligen komma ut ur lokalerna, genom att försöka forcera grindar, dörrar och fönster. Någon i personalgruppen försöker trösta och avleda barnet på olika sätt, och i detta fall turas de om att, som de säger, ”punktmarkera” och vakta barnet. Detta anser personalen som en påfrestande uppgift, eftersom det kräver stora personalresurser.

Det som särskilt kännetecknar denna situation och som skiljer sig från när barn är ledsna för att de exempelvis har slagit sig, är att de andra barnen oftast verkar ignorera eller inte låtsas om det skrikande barnet. De tar heller inga kontakter med barnet i dessa situationer vilket, annars är vanligt om någon är ledsen. En tolkning av detta beteende är att barns avståndstagande från förskolan och hemlängtan är svårt även för de andra barnen att förhålla sig till.

Det förekommer också att barn säger att de inte mår bra på något sätt, vilket personalen ibland tolkar som att barnet egentligen vill gå hem. De kan exempelvis sinsemellan diskutera huruvida de ska tolka barns klagan om att de mår dåligt som ett uttryck för att de är sjuka eller ej, vilket också tas upp med föräldrarna, ofta i samband med hämtningen av barnet. På min fråga om hur de brukar göra säger Gunilla att ”det är svårt att veta när det är allvarligt eller inte.” Vid ett tillfälle när Ragnar klagar över att han inte mår bra är Gunilla tveksam, då hon och även Ragnar vet att mamman är hemma och arbetar. Hon säger att ”han ser inte blek ut” men ringer mamman. Både hon och Ragnar pratar med mamman. Gunilla berättar att Ragnar frågat mamman i telefonen om han får leka med sin radiobil ute när han kommer hem. Hon säger att varken mamman eller Gunilla tror att han är sjuk men att modern ändå ska hämta honom. Gunilla säger att ”det är nog inte så farligt utan det är nog den radiostyrda bilen hemma som drar.”

Ibland är det oklart vem som tar ansvar för att hantera att barnet inte vill gå i förskolan. Barnet ställs mellan två världar eller auktoritetssystem, hemmet och institutionen, vilket följande exempel från en situation i en av förskolorna visar på; En grupp barn pysslar med att sy, väva, göra garnbollar och annat hantverk. Barnen sitter och pratar med varandra och Anita står böjd över bordet och hjälper barnen med olika saker. Ruben säger något ohörbart med irritation i rösten till Anita.

> ANITA: Du ska ta och lugna ner dig och bli lite trevligare i ditt sätt. Annars får du nog ta och göra nåt annat. Du hörde vad jag sa nu.
> Ruben: Jaaaa. (*skriker*)
> ANITA:Vad är du så irriterad för, vad är det som inte är bra?
> Ruben: Det är tråkigt här. Och jag måste vara på dagis jäääämt. (*låter gråtfärdig på rösten)*
> ANITA: Mm, men du vet det där det får du prata med din mamma och pappa om, det kan inte jag göra nånting åt.
> Ruben (*gråter*): Jag måste vara på dagis.
> ANITA: Det måste vi andra också som är här.
> Ruben gråter: Jag vill inte till dagis. Jag XX *(ohörbart, gråter högt.)* Jag vill vara hemma jämt.
> ANITA: Vad ska du göra hemma då?
> Ruben: Ingenting, jag ska bara sitta och ligga i min säng.
> (Ruben fortsätter att uttrycka sitt missnöje över olika förhållanden i förskolan och säger att han inte vill vara där.)
> ANITA: Men det där kan inte jag göra nånting åt Ruben. Det bestämmer inte jag. Det får du prata med dina föräldrar om.
> Ruben: Joo, det är ni som bestämmer.
> ANITA: Är det? Neej, det är det inte. Du får inte vara ensam hemma då när dom jobbar.(DBB:10)

Av citatet framkommer att Ruben är missnöjd och ledsen. Han säger att han inte vill vara i förskolan och menar att det är personalen som bestämmer att han måste vara där. Anita tillbakavisar detta och menar att det är föräldrarna som ha makten över huruvida han ska vara i förskolan eller inte, och hänvisar honom till att diskutera denna fråga med föräldrarna istället för med henne. Denna situation tolkar jag som att Anita inte vill eller klarar av att förklara nödvändigheten för Ruben att vara där. Hon antyder vidare att detta skulle vara något förhandlingsbart och hänvisar Ruben till att förhandla detta med sina föräldrar.

När föräldrar och personal talar om barnens ovilja att lämnas eller vara i förskolan, talar de ofta om detta som ett problem av övergående art och att barnets avståndstagande främst visar sig i samband med inskolningen. De deltagande observationerna i de båda studerade förskolorna visar

emellertid att detta är något som visar sig så gott som dagligen hos olika barn, även hos de barn som vistats en längre tid i förskolan. I följande citat från intervjun med Ronjas mamma, talar hon om en sådan situation.

> Som när jag skulle lämna henne häromdan, då hade inte hon varit på en vecka eller vad det var. Hon bara gallskrek och liksom sprang ifrån dagis och jag fick springa efter henne och, och då så sa Therese, jag tar henne så kan du gå sa hon då. Och då sa jag att jag vet inte vad det är med henne sa jag, för vi hade inte varit osams eller nåt sånt därnt utan hon bara fick panik när vi var där borta. Och sen ringde jag och frågade då och så. Och så sa hon neej nu är det lugnt sa hon. Dom är i skogen och så där. Så att då tror jag inte, jag tror inte dom vet ju herregud dom har ju barn själva så jag tror dom fattar det där. (F 15:17)

Att barnet är ledset är något som kan bli problematiskt för de vuxna i samband med att barnet ska lämnas. Ronjas mamma vet inte riktigt vad det beror på eller vad hon ska göra åt det. Ronja kan vara ledsen av en mängd anledningar och modern menar att flickan i detta fall inte vill stanna i förskolan. Detta upplever modern som ett problem, bl.a. inför personalen. Hon hänvisar dock till att personalen har egna barn och att de därför vet hur det kan vara. Mamman ”måste” acceptera att hennes dotter ibland inte vill gå till förskolan. Såväl ekonomiska som andra samhälleliga villkor sätter gränser för vad som är möjligt, d.v.s. förskolan som nödvändighet.

Ett annat exempel på barn som visar ovilja att gå till förskolan är David. En morgon när han kommer till förskolan säger hans pappa till Britt som tar emot att ”Jag ska bara säga att David är anti-dagis på morgnarna just nu.” Britt skrattar och säger att ”Det är så vid sexårsåldern, det är en period då.” Denna förklaring kan härledas ur ett synsätt att det är naturligt att inte vilja gå till förskolan vid en viss ålder och att det inte egentligen har att göra med barnet trivsel. Barns negativa inställning kopplas ofta till barnets ålder, vilket kan tolkas som att de vuxna använder sig av utvecklingspsykologiska förklaringar för att hålla barnens känslor på avstånd. Barnens negativa reaktioner gentemot förskolan förstås exempelvis som något naturligt för den åldern eller situationen. Det kan gälla att inskolningen anses vara mer påfrestande för barn i vissa åldrar än i andra, men som är en fas som barnet måste komma igenom. Detta hjälper, enligt min tolkning, föräldrarna att inte tänka på att något skulle kunna vara fel. Problemet, att barnet inte vill vara i förskolan, ägs främst av barnet eller möjligtvis av enskilda föräldrar snarare än av institutionen. Inte heller förskolans organisering, innehåll eller något annat kopplat till institutionen tas upp som möjligt problem eller orsak till barnets ovilja att

gå i förskolan. Barnen själva formulerar sig dock, som tagits upp ovan, bl.a. i termer av att det är tråkigt i förskolan. De vill inte göra vissa moment, säger att det inte finns något roligt att göra, att ingen vill leka med dem men också att de vill vara hemma.

Förskolans roll för det enskilda barnet förmodas, enligt de vuxna, vara något roligt och stimulerande som barn ska uppskatta eller fås att uppskatta. Det finns en stark ideologi om att barn ska vara lyckliga och att vuxnas uppgift att värna barn mot problem. Förskolan ska vara en bra miljö och det innefattar att barnet ska ha roligt. Men det hör även till barnets uppgift och ansvar att ha roligt och trivas. Förskolan som nödvändighet innebär att barn ”måste” vara i förskolan och både föräldrar och personal är intresserade av att det fungerar smärtfritt. Om barnet inte trivs ställer det till problem både för barnet, föräldrarna och personalen och måste därför hanteras. Analyserna i denna studie visar att det finns en ovilja att acceptera att livet i förskolan inte är eller upplevs så roligt eller stimulerande av barnen, som de vuxna skulle önska. Förskolan som institution kan ses som ett ”minisamhälle” där alla helst ska trivas och de som inte gör det utgör ett hot mot idén om den goda institutionen. En fråga som behöver ställas i detta sammanhang är också vad vuxna orkar ta till sig, om det är så att barnen inte mår bra eller visar ovilja att vara i förskolan. Det tycks, enligt min tolkning, inte finnas något utrymme för att ifrågasätta förskolan som barnmiljö.

Konklusioner

I detta kapitel har syftet varit att lämna ett bidrag till diskussionen om hur förskolan ”görs”, genom att problematisera det aktörerna uttrycker i talet om förskolan. Analyserna visar att förskolan för det första anses ha en grundläggande och nödvändig uppgift för tillsyn och omsorg om barn när föräldrarna arbetar. Att barnens föräldrar måste arbeta och barnen vara i förskolan under dagarna, är något som de vuxna är överens om och som de i det närmaste tar för givet, även om det samtidigt existerar olika idéer om varför förskolan är en nödvändighet. En grundläggande idé, som omfattar såväl personal, föräldrar som en del av barnen i denna studie, är att förskolan betraktas som nödvändighet och i praktiken som ett obligatorium på grund av samhälleliga ramar och betingelser.[343] Särskilt när det gäller de yngsta barnen uttrycks föreställningen att förskolan kan bli till ett

[343] Detta skiljer sig från Moqvists (1997) studie som visar att föräldrar har realistiska möjligheter att välja om barnen skall gå i förskola eller inte.

tvång som inte bidrar till något gott för barnen men som heller inte skadar dem. Barn ”måste” gå i förskolan och barnens behov ställs ibland i ett motsatsförhållande till arbetsmarknadens eller föräldrarnas behov. Här skönjas ett spänningsförhållande mellan det som upplevs som ett nödvändigt obligatorium, och som i det stora hela betraktas som något positivt av vuxna, och det som uppfattas som barns bästa. Den ”obligatoriska förskolan” har och ska ha drag av ett hem, men ska samtidigt stå för något annat.

Förskolan görs även till en nödvändighet för barnens egen skull. Institutionen –det pedagogiska sammanhanget, kollektivet, kamraterna och personalen i förskolan – anses ha en central social funktion för förskolebarnen. Barn kan kompenseras för brister i hemmet eller för brister hos föräldrarna, och personalen anser sig ha ett speciellt ansvar för att förebygga och bevaka att barn inte far illa. I detta sammanhang förekommer även det som kan tolkas som ett rättvisetänkande, där framförallt personalen uttalar idéer om att barn ska behandlas lika och ges lika förutsättningar via förskolan.

Frågan om förskolans funktioner som kontrollerande, åtgärdande, kompletterande och kompenserande institution, hänger samman med synen på barn och barndom som en fråga för individerna, familjen eller institutionen. Föreställningar om förskolan som en naturlig del av barndomen inbegriper synen på förskolan som en verksamhet som barn helst bör delta i för att kunna få en god barndom men också med sikte på framtiden. Förskolans ses som en institution för kvalifikation, framförallt social kvalifikation med sikte på kommande skolgång. Via ett kollektivistiskt forstransideal ska individerna stärkas. Detta visar att förskolan motiveras utifrån ett synsätt på barn som ”becoming”,[344] d.v.s. något förväntas ske med individen som ska resultera i såväl ett välfungerande skolbarn som vuxen. Dessa synsätt pekar på förskolan som en övergångsinstitution mellan hem och skola, som syftar till att skapa en god grund för självständiga men samtidigt socialt tränade goda medborgare, som lätt anpassar sig till olika typer av kollektiva miljöer. Detta kan tolkas som ett utvecklingsrationalistiskt tänkande där barn har en uppsättning möjligheter som kan realiseras inom ramen för den offentliga barndomen i förskolan och som anses få goda konsekvenser för såväl individ som samhälle.[345]

---

[344] Qvortrup (1994), Shamgar-Handelman (1994), Jenks (1997)
[345] Jfr A. Persson (1994:108) som för ett liknande resonemang i förhållande till skolan.

Synen på förskolan som nödvändighet får också konsekvenser för de enskilda barnen. Att barn själva protesterar eller visar missnöje med att ”tvingas” gå i förskolan, upplevs som problematiskt och framstår samtidigt vara en närmast olöslig fråga. Barns ledsenhet och förtvivlan är något som endast tas upp undantagsvis av de vuxna själva, t.ex. i intervjuerna. När det tas upp förläggs problemet i första hand till enskilda individer, barn eller föräldrar, och ytterst sällan ifrågasätts förskolan som sådan eller dess innehåll som orsak till problemet.[346] Detta förhållande slår fast förskolan som ett självklart och nödvändigt inslag i barns och familjers vardagsliv och i det svenska samhället på 2000-talet.

[346] Jfr Dyblie Nilsen (2000) som i sin studie visar på hur barnens ledsnad i viss mån avvisas och i första hand anses ha sin orsak i familjrelationer snarare än i förhållanden kopplade till institutionen.

Kapitel 9

FÖRSKOLAN SOM NORMALISERINGSPRAKTIK

Inledning

Föreliggande avhandling handlar om en av våra vanligaste institutioner för barn, förskolan. Denna institution utgör idag en central plats som är förbunden med en viss period i barns och föräldrars liv. Vad är förskolan för institution och hur kan vi förstå den? I detta avslutande kapitel är det min avsikt att sammanfatta och diskutera avhandlingens huvudsakliga resultat och slutsatser. Avhandlingens syfte har varit att utifrån ett etnografiskt och explorativt arbetssätt studera hur aktörer i några förskolor via sociala praktiker skapar institutionen samt formulerar och realiserar barndom. Det har även varit av central betydelse att belysa aktörernas egna erfarenheter och förståelser av förskolan.[347]

Avhandlingen tar sin teoretiska utgångspunkt i ett interaktionistiskt och socialkonstruktionistiskt perspektiv som innebär att förskolan inte tas för given. Utgångspunkten är istället att förskolan ”görs” via interaktionerna i det institutionella sammanhanget i tid och rum samt via aktörernas föreställningar. De centrala begrepp som nyttjats i analyserna är hämtade från integrativa teorier som fokuserar interaktionen och dynamiken mellan aktörer och strukturer.[348] Avhandlingen utgår från en bred kontextförståelse, där aktörernas handlande kopplas samman med de institutionella ramarna. Genom ett sådant perspektiv är det möjligt att belysa den komplexitet och motsägelsefullhet som karaktäriserar de studerade förskolorna.

Styrkan med avhandlingens etnografiska angreppssätt har varit möjligheten att samla olika typer av material, för att belysa olika aspekter av förskolan. Det empiriska materialet är inhämtat från två förskolor och

[347] Detta kännetecknar etnografiskt inriktade studier. Se Geertz (1973), Emerson et al (1995), Hammersley & Atkinson (1995) och Atkinson et al (2001).

[348] Goffman (1983), Giddens (1984, 2001), Becker (1986), James & Prout (1990). Även några av Foucaults (1998, 2002, 2004) begrepp är centrala i denna studie för att belysa samspelet mellan aktör och struktur i termer av maktutövning och normaliserings-processer.

består främst av fältanteckningar samt audio-inspelningar av vardagliga samtal respektive intervjuer. Analyserna av materialet har inriktats mot förskolorna som sociala praktiker och vad som utmärker aktörernas handlande i i relation till kontexten.[349] Konkret har analyserna av det empiriska materialet fokuserat fysiska ramar och agerande i förskolevardagen med dess rutiner, scheman, aktiviteter, synliga och immanenta ordningar, förhandlingarna i förskolornas olika sammanhang samt de föreställningar om barn och förskola som aktörerna ger uttryck för i olika typer av samtal.

Genom att relatera denna studie till tidigare forskning, finns möjlighet att bidra med kunskaper som kan skapa förståelse för förskolan i det nutida samhället. Resultaten i denna studie av några kommunala förskolor för barn, kan dels ses som ett bidrag till forskningen om förskolan men också till forskningen om välfärdstatens institutioner för barn i det nutida svenska samhället.

Avhandlingen skiljer sig från andra på senare tid genomförda studier, genom att fokusera aktörerna i förhållande till det som uppfattas som strukturer. Den skiljer sig också genom att aktörskategorin föräldrar lyfts fram på ett tydligare sätt än i tidigare studier inom detta problemområde.[350]

Att göra förskolan nödvändig

Under 1900-talet var förskolan en institution som inte alla barn hade tillgång till, och den stora expansionen av barnomsorgen har skett under de senaste årtiondena. Under denna utvecklingsperiod har förskolan och dess föregångare tidvis varit omdebatterade institutioner.[351] Idag är den svenska debatten om huruvida barnen ska gå i förskolan eller inte, betydligt mer begränsad. Internationellt förs emellertid en debatt om huruvida de yngsta barnens uppväxt ska delas mellan hem och institution.[352]

Ett viktigt resultat i föreliggande studie är att föräldrar och personal betraktar förskolan som en självklarhet, men framförallt som en nödvändighet i de yngre barnens vardag. Detta innebär dock inte att det saknas reservationer inför denna nödvändighet, vilket jag återkommer till längre fram i detta kapitel. Resultaten pekar på att förskolan idag är en institution

[349] Geertz (1973, 1993), Giddens (1984), Cicourel (1987), Fairclough (1992), Säljö (2000 a)
[350] Haug (2003)
[351] Myrdal (1935, 1982), Ladberg (1973), Andersson (1990, 1992), McGurk et al (1993) samt den del av utvecklingspsykologisk forskning som utgår från attachmentteori.
[352] Furstenberg (1997)

som i stor utsträckning tas för given på ett liknande sätt som skolan.[353] Visserligen är förskolan frivillig från föräldrarnas sida, men denna studie visar att den i praktiken närmast betraktas som ett obligatorium av såväl barn, föräldrar som personal. Denna institutionalisering av den tidiga barndomen är förknippad med idéer och föreställningar om varför denna institution är nödvändig. Argumenten hämtas från såväl politiska, ideologiska som vetenskapliga diskurser.

Förskolan förstås som en arbetsmarknadspolitisk och familjepolitisk fråga genom att den löser problemet med barnpassning när föräldrarna arbetar.[354] Detta innebär att förskolan görs till en *samhällsfråga* som legitimeras i vardagen genom aktiviteter, scheman och rutiner med argument om barns bästa i tid och rum. Förskolan realiseras bl.a. i det dagliga mötet mellan föräldrar och personal och i särskilt avgränsade utvecklingssamtal, där de tillsammans skapar mening och innebörder om varför förskolan är bra för barnen i ett längre perspektiv. Barn ska skolas in i rutiner och ordningar som ska göra dem rustade för kommande institutionsliv och vuxenliv, d.v.s. barn ses som ”not yets”[355] och som projekt.[356]

Via den institutionaliserade barndomen, i detta fall förskolebarndomen, regleras barns och familjers vardagsliv, vilket även gör förskolan till en *familjefråga*. Barnen bidrar implicit till familjens försörjning genom att vistas i förskolan medan föräldrarna arbetar. Förskolans vardagliga agenda med dess rutiner och bestämda ordningar, är något som barnen, men även familjen, har att förhålla sig till.

I denna studie visas också att delar av vardagslivet i hemmet blir föremål för det offentliga, t.ex. via utvecklingssamtal och i andra situationer där hemmets uppgifter efterfrågas eller ställs i relation till förskolans. Föräldrar, syskon och andra släktingar blir också, via barnen, på olika sätt involverade i förskolan.

Genom att förskolans och hemmets uppgifter delvis överlappar varandra, framförallt i omsorgen om barnen, krävs ett samspel mellan å ena sidan familjen och den privata sfären och å andra sidan personalen och institutionen. Förskolan bidrar också till föräldrarnas möjlighet att ägna sig

[353] Jämför med Myrdals (1935) visioner om en institution som skulle omfatta alla barn.
[354] Detta visar även S. Persson (1994) och Ivarsson Jansson (2001) i sin forskning.
[355] Qvortrup (1994), Shamgar-Handelman (1994).
[356] Halldén (1992).

åt arbete och karriär. Förskolan görs därför även till en *föräldrafråga* och som tidigare forskning visat, också till en kvinnofråga.[357]

Den görs vidare till en *barn- och barndomsfråga* genom att den motiveras som nödvändig för barnets egen skull. Argumenten hämtas främst från traditionell utvecklingspsykologisk teoribildning, men även från nyare synsätt på barn som aktörer i sina egna liv. Det hävdas exempelvis ofta i den allmänna debatten att barn har blivit alltmer frikopplade från hem och familj i ett individualiserat samhälle. Analyserna i denna studie visar emellertid att denna individualisering inte är så framträdande. Det talas visserligen om barn i termer av att de är autonoma individer i förhållande till familjen, men särskilt när det uppstår problem och individen avviker från normen, används förklaringar som markerar kopplingen till föräldrarna och hemmet. Olika synsätt existerar dock parallellt, eftersom barnen på samma gång betraktas som objekt beroende av vuxna och som kompetenta aktörer. Talet om barnen karaktäriseras på detta sätt av argument från olika diskurser som används parallellt och på ett pragmatiskt sätt.[358]

De krav som ställs på barnen och de föreställningar om dem som formuleras i olika sammanhang, visar att förskolebarnet även konstrueras som en del i annan kollektiv gemenskap än familjen, närmare bestämt till förskolekollektivet och kategorin förskolebarn. I intervjuerna med föräldrar och personal lyfter de särskilt fram barns betydelse för varandra. Förskolebarnet ska visserligen vara självständigt, till en viss grad, men på rätt sätt och i relation till förskolan och andra förskolebarn. Detta innebär att förskolan på lokal nivå inte svarar upp mot moderna ideal om individualitet när det gäller förskolebarn. Förskolan framstår istället som en institution genomsyrad av kollektiva ideal, där förskolebarndomen görs till en norm och där barnen anses vistas för sin egen men också för varandras skull.

Föräldrar och personal framför även förväntningar eller krav på att barnen ska tycka att det är roligt att gå i förskolan och att förskolan ska stimulera barnen, d.v.s. att barnen ska leva en god förskolebarndom. Även vissa av barnen formulerar sig i termer av att de förstår förskolan som något roligt, och också som en självklarhet. Några barn förstår sin vistelse i förskolan som ett sätt att bidra till familjens försörjning, medan andra

---

[357] Tallberg Broman (1995), Michel & Mahon (2002).

[358] Jfr Billig (1988, 1996) som menar att att kategoriseringar av människor i institutionella praktiker ofta är pragmatiska och hänger samman med de uppgifter som ska lösas.

tycks uppfatta förskolevistelsen som ett tvång eller en plats där de måste vistas mot sin vilja. En del barn visar tydligt att de inte vill vara där, genom att på olika sätt göra motstånd i ord och handling.

De vuxnas föreställningar och argument för den nödvändiga förskolan och barnens motstånd mot densamma, leder till dilemman. Ur barns perspektiv kan t.ex. argumenten om att barn är i förskolan för sin egen skull, tolkas på ett annat sätt. Det finns inget utrymme för barnen att inte trivas, vilket betyder att barnen måste vara där antingen de vill eller inte. Denna studie visar att de vuxna tycks stå ganska handfallna inför barns ledsnad och ovilja att vara i förskolan. De söker förklaringar till barns motstånd hos det enskilda barnet eller hos föräldern, men inte i förskolan som institution eller fenomen. Barn måste gå i förskolan i väntan på föräldrarna, i väntan på förskoleklass och skola, men också som ett led i det livslånga lärandet och vuxenblivandet. De deltagande observationerna visar att kamraterna, som i andra situationer visar deltagande om någon är ledsen, tycks undvika när någon gråter för att han eller hon inte vill vara i förskolan. Detta förhållande tolkar jag som ett uttryck för hur barnen hanterar den dolda agendan, d.v.s. nödvändigheten för barn att gå i förskolan antingen de vill eller inte.

Förskolans görs vidare till en *fostrans- och utbildningsfråga.* Detta sker genom aktiviteter och sociala ordningar som har betydelse för barnen här och nu, men framförallt motiveras detta med att barn via förskolan förbereds och anpassas till en skoldiskurs redan från tidig ålder. Förskolan anses som nödvändig för att stimulera och ge barnen möjligheter som de annars skulle gå miste om och som ska bidra till att göra barn ”skolfärdiga”. På detta sätt konstrueras förskolan som en övergångsinstitution mellan hem och skola, men där förskolan som en utbildningsinstitution här och nu, samtidigt sätts i bakgrunden. Utbildningsfrågan ses snarare som ett (slut-) mål för förskolevistelsen än som ett projekt här och nu.

Det som även framträder tydligt i mina resultat, är förskolans *sociala och socialpedagogiska funktioner*. Förskolans socialt kvalificerande funktioner framstår som en mycket viktig aspekt av förskolan både i tal och i annan handling. Barnen skall på olika sätt få möjlighet att delta i ett socialt sammanhang med andra barn och vuxna, men också göras sociala. Det är det sociala uppdraget som anses som och görs till det centrala i de studerade förskolorna. Förskolan betraktas som en institution som kan skydda och hjälpa barn och görs på det sättet även till en socialt förebyggande praktik, en socialpedagogisk institution, något som bl.a. Alva

Myrdal tidigt argumenterade för.[359] Sådana argument hänger även samman med föreställningar om institutionen som nödvändighet både för barnens egen skull och för samhället. Centralt i det socialpedagogiska tänkandet är människors strävan att bli en del av gemenskapen och kollektivet, vilket syftar till och kan betraktas såväl anpassande som frigörande.[360] Med Foucaults terminologi kan kollektivet och institutionens sociala ordningar ses som anpassande och disciplinerande, genom inordnandet av aktörerna i rutiner, kategoriseringar och dominerande ordningar, där utrymmet för individuella behov är litet. Frågan är vilka möjligheter enskilda individer eller grupper har att skapa eget utrymme, i en institution för kollektivet och för ett genomsnittbarn/förskolebarn. Denna studie visar att det finns möjligheter för enskilda att skapa eget handlingsutrymme, men att det ställer krav både på institutionen och på individerna.

Framförallt personalen uttrycker att förskolan kan fungera som ett komplement eller som en kompensation för brister i hemmet, som en kvalificerande verksamhet och frigörande resurs för enskilda barn eller familjer.[361] Denna studie visar emellertid att det finns begränsningar för den sociala funktionen, bl.a. beroende på barnets ålder. Nödvändigheten att gå i förskolan anses, enligt personal och föräldrar, inte alltid bidra med något gott för de yngsta barnen men anses heller inte skada dem.

Förskolan är formellt en frivillig verksamhet. Denna studie pekar emellertid på att den i praktiken uppfattas som obligatorisk av de vuxna, eftersom det saknas realistiska alternativ, och av barnen, eftersom de måste vara där om dagarna. Ett viktigt resultat i föreliggande studie är således att förskolan tas för given i bemärkelsen att den betraktas som en nödvändighet för barnet, föräldrarna och samhället både här och nu och med sikte på framtiden.

Som jag visat i detta avsnitt är det en mängd olika argument som används i retoriken om vad förskolan har för betydelse och mening. Detta visar att förskolan är en komplex institution där innebörder av institutionen, barn och barndom men även i viss mån barns betydelse i välfärdsstaten, skapas.

---

[359] Jfr Myrdal (1935). Jfr även Schwarz (2003) och Markström & Münger (2004).
[360] Eriksson & Markström (2000, 2003), Gustavsson, Hermansson & Hämäläinen (2003)
[361] Jfr Moqvist (1997) och Ivarsson Jansson (2001).

I skärningspunkten mellan hem och förskola – en hybridartad verksamhet

Förskolan kännetecknas till det yttre både av en hemlik och av en institutionslik karaktär. Arkitektur, rummens inredning och användning har likheter både med ett hem och med en institution, vilket bl.a. kan kopplas till förskolans historiska framväxt.[362] Verksamheten har också likheter med andra institutionella verksamheter, särskilt skolan med dess terminsindelning, scheman och aktiviteter med ålderskategoriserade grupper. Analyserna visar att den institutionella ordningen i de studerade förskolorna signalerar både närhet och distans till såväl barn som föräldrar. Detta förmedlas via de materiella, arkitektoniska och interaktionella villkoren.

Relationen mellan personal och föräldrar är komplex och på samma gång som den kan karaktäriseras som opersonlig och saklig, är den också personlig och nära. Föräldrarna och institutionen är sammanlänkade och har olika uppgifter att lösa. De har delvis samma funktioner för barnet genom att båda parter står för tillsyn, omsorg och annat som anses viktigt för barnet. Både föräldrar och förskolans representanter anser att detta är deras gemensamma uppgift. Hem och förskola är också beroende av varandra och varandras kunskaper i olika hänseenden. Ingen av parterna har fullständiga kunskaper om barnets vardag, och på så sätt står barnet i viss mån utanför såväl familjens som institutionens kontroll. Genom dagliga samtal, skriftlig information samt i särskilda utvecklingssamtal, sker rapportering, informationsöverföring, förhandlingar, gränssättningar och gränsöverskridanden i skärningspunkten mellan hem och förskola. I dessa möten skapas och legitimeras institutionen och personalens funktioner. Institutionens representanter och föräldrarna förhandlar om vad som är rätt eller bra och vilken funktion förskolan ska ha för barnet. Det görs även klargöranden av parternas respektive uppgifter i förhållande till hemmet och till institutionen. Föräldrar och personal relaterar till varandra och delar på olika sätt intresset för barnen, samtidigt som deras respektive arbetssituation ska fungera. Institutionens räckvidd sträcker sig in i den privata sfären och den privata sfären sträcker sig in i institutionen.

Utifrån ovanstående resonemang kan de studerade förskolorna beskrivas i termer av en hybridartad institutionell verksamhet.[363] Detta begrepp

[362] Hatje (1999), Holmlund (2003)

[363] Sarangi & Roberts (1999), Linell & Persson Thunqvist (2003), Persson Thunqvist (2003)

bidrar till att peka på relationen mellan olika sammanhang, processer och aktiviteter som ständigt skapas inom ramen för det institutionella sammanhanget. Att betrakta förskolan som en hybridartad verksamhet, bidrar till att lyfta fram de motsägelsefulla förväntningar och krav som härrör från olika diskurser och som bidrar till att skapa olika praktiker och verksamhetsformer. Detta kan formuleras och förstås som att aktörerna ”går in och ut ur olika ramar”.[364] Exempel på detta är förskolans aktiviteter som både är ”hemlika” och i någon mån ”privata” samt institutionspräglade och offentliga. Denna dubbelhet genomsyrar även barnens dagliga aktiviteter i förskolorna, som ska vara fria samtidigt som barnens aktiviteter är predefinierade i tid och rum. Ett annat exempel på detta är att samlingar används för att samla barnen i hela gruppen, för att de ska få ett mindre mellanmål samtidigt som de förväntas lära sig hur de ska uppföra sig i ett ”skollikt” sammanhang. De ska lära sig att vara tysta, räcka upp handen om de vill säga något, vänta på sin tur etc. Andra inbäddade ordningar i denna miljö är gruppindelningar och andra kategoriseringar, som visar på såväl en ålders- som könsordning.[365]

Den hybridartade verksamheten blir också tydlig i mötet mellan föräldrar och personal i de särskilt avgränsade utvecklingssamtalen. Dessa kännetecknas av såväl en formell, som vardaglig karaktär på en glidande skala. Det är ett hybridsamtal som har flera olika funktioner, även sådana som befinner sig utanför de uttalade målen med samtalet. Det ska ske ett utbyte och en samverkan mellan hem och förskola, men det är företrädesvis institutionens representanter som sätter agendan genom att på olika sätt kontrollera och styra samtalen. Analyserna visar också hur samtalen används av båda parter för att förhandla och upprätthålla gränser och gemensamma områden i skärningspunkten mellan den privata och offentliga arenan. Via samtalen sker en examination av barnet och i viss mån även av institutionen och föräldrarna. Samtalen utgör vidare en arena för professionalisering.

I utvecklingssamtalen råder vidare en synliggörandenorm, som innebär att personalen förväntas berätta om hur de bedömer enskilda barn, men också aspekter av hemmet och institutionen. Även föräldrarna förväntas

---

[364] Perssson Thunqvist (2003:217) Här använder jag mig av begreppet hybridartad verksamhet i en vidare mening än vad Sarangi & Roberts (1999) och Persson Thunqvist (2003) gör. De har främst studerat verksamheter i snävare mening kopplat till en mer avgränsad social praktik i form av samtal.

[365] Jfr Bernstein (1983), Ödman (1995) samt Ödman &Hayen (2004) om den synliga/osynliga respektive immanenta pedagogiken som finns inbäddad i pedagogiska institutioner.

lyfta fram sina bedömningar av de egna barnen och i viss utsträckning även av hur de själva sköter sina barn och sina egna tillkortakommanden, d.v.s. en form av bekännelsediskurs. Samtalen karaktäriseras på detta sätt av en mångtydighet vilken kan vara motsägelsefull och medföra dilemman för parterna. Exempel på sådana dilemman är att föräldrar ska berätta eller ”göra bekännelser” för institutionens representanter, att personalen ska välja vad de ska berätta om barnets vardag i förskolan eller frågor om vem som ska ha tolkningsföreträde i olika spörsmål som rör barnen eller institutionen.[366]

En del föräldrar och personal visar på olika sätt att de tar avstånd från det hybridartade, genom att explicit argumentera för att det ska vara klara gränser mellan hem och institution. Vissa representanter för personalen uttalar exempelvis att de inte vill veta så mycket om barnets hemförhållanden. De anser att det som händer i hemmet inte ska beröra dem, utan bör vara en familjeangelägenhet. När barnen är i förskolan är de förskolebarn och då finns en strävan efter att alla barn ska vara eller behandlas lika och att hemförhållanden ska hållas utanför. Det förekommer också att föräldrar menar att förskolan exempelvis inte ska fostra deras barn, utan har andra och skilda uppgifter från hemmet.

Institutionens hybrida drag har, enligt min tolkning, även att göra med att barns och föräldrars möte med förskolan karaktäriseras av såväl den öppna som den immanenta pedagogik som genomsyrar institutionen. Det finns visserligen en läroplan, måldokument etc. för verksamheten, men det som visas i denna studie är hur aktörerna förhandlar och skapar institutionen i mötet i den lokala kontexten.

Skapandet av det normala

I denna avhandling visas hur aktörerna förhåller sig till det som kan betecknas som en vardagslivets agenda. Barn, föräldrar och personal följer, förhandlar och överskrider det som kan betraktas som rådande ordningar. Dessa såväl öppna som dolda ordningar sätter upp ramar och gränser för agerandet i olika sammanhang, i förskolornas vardagliga rutiner och i interaktionen mellan människor. Institutionerna gör således inte något i sig själva, men utgör ett sammanhang av betydelse för aktörerna.[367]

---

[366] Detta kan jämföras med det som Ennew (1994:x) benämner ”curricularization” eller som Popkewitz (2003) benämner pedagogisering av föräldraskapet.

[367] Giddens (1984), Brante (I www.ne.se, 2004) Se kapitel 2 om begreppet institution.

Plats, rumslighet och tid framstår i denna studie som en viktig aspekt och resurs i skapandet av verksamheten. Av analyserna framgår hur barn, föräldrar och personal agerar i förhållande till tidsliga och rumsliga och andra institutionaliserade ordningar. Genom att människor tillskriver platser mening och innebörder, framträder förskolan som en plats där barn, personal och i viss mån även föräldrar lever sina vardagsliv, och där symboliska och fysiska rum används och möjliggör olika erfarenheter inom ramen för dessa rum.

Genom att studera ”tidens och rummets pedagogik” har det vidare varit möjligt att belysa hur styrning, makt och motstånd skapas och utövas i förskolepraktikerna. Barnens möjligheter att t.ex. själva skapa sin tid och sitt rum är begränsade, genom den starka rutiniseringen samt genom att de ständigt är kontrollerade av vuxna, men också av andra barn. Denna studie visar också att trots detta förhållande, skapar barnen sina egna rutiner, aktiviteter, tid och rumslighet inom förskolans ramar. I spänningsfälten mellan rådande diskurser och agerandet i vardagen, skapas även föreställningar och normaliteter om barn och föräldrar i förhållande till institutionen.[368]

De studerade förskolorna kan beskrivas och förstås som institutionella verksamheter där vardagslivet levs, där människor förhandlar sina livsvillkor och där de institutionella ramarna utgör både möjligheter och begränsningar för aktörerna. Denna studie visar även att i dessa förhandlingar i tal och handling, uppstår spänningar och dilemman mellan förskolans ”strukturer” och aktörers antaganden om verkligheten där bl.a. normalitet, makt och moral aktualiseras. I förskolan liksom i andra institutioner finns en uppsättning ”apparater” som producerar normalitet; regler, rutiner, kontroller, tester etc. Dessa kan förstås i termer av relationer, maktrelationer och maktutövning, d.v.s. relationer där under- och överordning varierar.[369] Walkerdine uttrycker att sådana kontrollapparater även kan ses som en del i reproduktionen av oss själva, d.v.s. vi skapar bilder av vilka vi är och vilka vi vill vara.[370]

Analyserna av det empiriska materialet visar hur förskolans olika praktiker bidrar till att upprätthålla föreställningar om vad och hur förskolan, barnen och i viss mån även hur föräldrarna ska vara. Genom att aktörerna använder sig av olika resurser då de exempelvis kategoriserar och samtalar

---

[368] När det gäller föreställningar om personalen har detta inte studerats närmare i denna studie.
[369] Goffman (1973), Foucault (1998)
[370] Walkerdine (1995)

om barnen, produceras samtidigt sanningar som blir till normaliteter. I formulerandet av normaliteter visas att det inte existerar en normalitet, utan verkligheten är mer komplex än så. I uttalanden om barn existerar flera olika föreställningar parallellt. Det är en paradox att både föräldrar och personal talar om att barn måste lära sig att följa samhällets, institutionens samt kollektivets normer och rutiner samtidigt som de menar att barn ska kunna vara självständiga, visa ett visst motstånd och t.o.m. kunna överskrida reglerna. Detta skall ske ”på rätt sätt”, vilket pekar på att det snarare handlar om att gränser för det normala är möjliga att flytta. Avvikelser från det normala, här i betydelsen det vanliga, kan även uppmuntras och ses som något positivt.

Andra forskare har hävdat att barnens uppgift i förskolan är att vara på ett sätt som uppfattas som det normala.[371] Även denna studie kan bidra med sådana tolkningar av det empiriska materialet. Det som kännetecknar personalens och föräldrarnas föreställningar om barnen, är emellertid de motsägelsefulla bilder som produceras. Olika bilder av barn existerar parallellt och används, enligt min tolkning, på ett pragmatiskt och ett omedvetet sätt. Argumenten kan vara vetenskapligt grundade men också ha en ideologisk eller praktisk karaktär, d.v.s. förklaringarna svarar upp mot det som krävs och eftersträvas av barnen i den enskilda situationen, förskolekontexten och i samhället.[372]

Det ”normala barnet” är således inget som aktörerna i denna studie explicit talar om eller ens påstår att det finns. Aktörernas tal och handlingar får dock konsekvenser som implicerar och pekar på normaliteter kopplade till enskilda respektive grupper av barn. Jag har således inte genom denna undersökning kunnat påvisa att det finns några klart avgränsade kategorier för vad som är normala eller avvikande förskolebarn. Det som är intressant i denna studie är istället att belysa komplexiteten och de ibland motsägelsefulla normaliteter som skapas. Barn talas om i termer av att de är olika, att de kan avvika från en tänkt normal utveckling. Talet om gränser för vad som anses bryta mot ideal och regler, karaktäriseras istället av att vara flytande. Det kan t.ex. vara i sin ordning att överskrida regler vilket visar på en icke statiskt, situerad och pragmatisk användning av normalitetstänkandet. Att det skapas nya gränser, om än inte alltid strikta sådana, för vad som kan inkluderas i normaliteten. Ett grundläggande krav är dock att förskolebarnen så tidigt som möjligt ska kunna fungera bra i ett gruppsammanhang, samt acceptera att tillbringa en

[371] Ehn (1983), Hultqvist (1990), Nordin-Hultman (2004), Tullgren (2004)
[372] Jfr Hultqvists (1990)

del av sin barndom i förskolan. Denna studie visar emellertid att det finns en strävan efter ett individuellt barn, som inte är för individuellt och som är individuell på rätt sätt, d.v.s. ett socialt barn som är ”individuellt kollektiv”.

För att barnen ska passa in i den här verksamheten ställs även krav på att föräldrarna att de ska leverera ”förskolefärdiga barn” och medverka till att barnet finner sig tillrätta i förskolan. Det ställs även krav på personalen, bl.a. att de ska ta omsorg om barnen, stimulera dem, se till att de är glada och lyckliga, men de ska också kunna bedöma enskilda barn i förhållande till normaliteten.

Nordin-Hultman har i sin avhandling argumenterat för att förskolans starka styrning ställer stora krav på barns anpassning. Hon betraktar makten som opersonlig och hävdar att även personalen är styrd och reglerad till en viss ordning. Föreliggande studie visar också att det finns cementerade vanor och traditioner som aktörerna följer och reproducerar, via såväl en öppen som dold pedagogik, men att det även sker ständiga förhandlingar och överträdelser av desamma. Personalen utövar i många situationer makt i egenskap av företrädare för institutionen. Till skillnad från Nordin-Hultman som hävdar att personalen är offer för en strukturell makt, menar jag att personalen är en aktörskategori bland andra som skapar och återskapar föreställningar och sociala ordningar.[373]

Institutionellt situerad normalitet

Förskola och skola är exempel på institutioner som jag menar kan förstås och betecknas som normaliseringspraktiker, d.v.s. verksamheter som producerar normaliteter via samspelet mellan aktörer och strukturer.[374] Konstruktionen av det normala är emellertid en fråga som är kontextuellt och situationellt skapad. Det som i ett sammanhang kan anses som problematiskt kan i ett annat sammanhang upplevas som något positivt. Den sociala ordningen i förskolan utgör således en ram som är under ständig förhandling. Det går dock inte att förhandla sig till vad som helst. Det institutionella markerar att något är mer eller mindre fastlagt utifrån olika villkor i vardagen, bl.a. genom kulturella traditioner och de normer

[373] Jfr Lipsky (1980) som resonerar om att representanter för s.k. gräsrotsbyråkratier (olika typer av institutioner såsom skola och socialtjänst) visserligen har riktlinjer och regler att följa men har relativt stort handlingsutrymme.

[374] Detta synsätt skiljer sig från Öhlunds (1997) definition av normaliseringspraktik som går ut på ett ensidigt top-down-perspektiv i förhållandet aktör och struktur. Hans definition har dock poänger som bidrar till att lyfta fram hur mätmetoder och bedömningar på ett tydligt sätt ringar in och bidrar till skapandet av det normala.

och värderingar som är rådande. Detta resonemang implicerar en maktaspekt. Det som denna studie visar, är att gränserna för det normala utmanas, kan vara flytande och föränderliga men också ställer krav på aktörerna.

Institutionalisering och normalisering är begrepp som är nära sammanlänkade genom att vissa sociala ordningar och sanningar är en förutsättning för verksamheter. Institutioner utvecklar vidare över tid, en bestämd institutionell social ordning som återskapas i återkommande handlingsmönster, regler och rutiner. Det uppstår således vanemässiga mönster då människor handlar tillsammans, en institutionalisering som i vissa fall kan bli starkt rationaliserad och standardiserad, så att utrymmet för enskildas individualitet och handlingsutrymme begränsas. Detta kan benämnas en institutionellt situerad normalitet. Det som visas i denna studie är också att det normala är mycket komplext och mångfasetterat och inte låter sig beskrivas på något entydigt sätt. Bilder av barn och vad man kan och bör vara är knutna till allmänna diskurser om barn, men bilderna av barnen är även knutna till förskolekontexten i tid och rum. Vad som krävs i förskolan definierar vad barnen är i förhållande till förskolekontexten. Detta gäller även de övriga aktörerna, och det som i viss mån belysts i denna studie, pedagogiseringen av föräldrarna.[375] Genom förskolans olika praktiker, t.ex. via tidens och rummets pedagogik, dagliga förhandlingar och utvecklingssamtal, signaleras hur föräldrarna bör sköta sin uppgift både gentemot institutionen och barnen. Kraven förhandlas och är möjliga att förändra genom att barnen eller de vuxna överskrider rådande ordningar, vilket bidrar till att skapa de institutionellt situerade normaliteterna.

Att lägga grunden för att bli en god och välfungerande medborgare

Ett sätt att betrakta och försöka förstå förskolan, är att den ska fungera som en anpassande institution. Den medverkar till social fostran och anpassning av barn in i samhällets dominerande värdesystem. Förskolans roll kan i linje med detta betraktas som en verksamhet som bidrar till skapandet av goda medborgare. Det som Broady kallar den dolda läroplanens krav, är nära sammanlänkad med institutionens och samhällets sätt att förbereda barn för livet som vuxna samhällsmedborgare.[376] Utifrån ett

[375] Popkewitz (2003)

[376] Broady (1981:72). Se även Foucault (1998) och Popkewitz (2003) om institutionernas uppgift att påverka och fostra till ett beteende som överensstämmer med samhällets rådande ordning

sådant tänkande har den pedagogiska expertisen en central roll i skapandet av goda medborgare. Vilka föreställningar som finns om vad barn är, bör och kan vara i denna kontext, förskolan, kan säga något om vilka medborgare som är önskvärda i ett samhälle.

Ett annat sätt att förstå förskolan är att se den som en kvalificerande institution, där alla barn ska få samma möjlighet att förberedas för att möta utbildningssystemet, men även det rådande samhällets krav och förväntningar i stort. Enskilda barn kan via förskolan få tillgång till förebyggande, kompletterande och kompenserande insatser i syfte att ha samma möjlighet att kvalificera sig för framtiden som andra barn.

Den sociala fostran av barnen omtalas som en av förskolans viktigaste uppgifter. Det handlar om att barnet skall fostras, läras eller anpassas till att fungera i ett kollektiv med andra barn. Att befinna sig i ett socialt sammanhang, i en grupp, uppfattas av föräldrar och personal som något gott för individen både på kort och på lång sikt. Detta tolkar jag som en föreställning om att gruppen i sig har en kvalificerande funktion. I detta sammanhang lyfts särskilt barnens roll för varandra fram. Det finns en implicit föreställning om gruppen som ett medel eller ett verktyg för att berika individen på olika sätt. Barnen uppfattas, av personal och föräldrar, ha en kompetens eller förmåga att genom interaktion med varandra kvalificera sig för ett liv i förskolan, förskoleklassen men även för vuxenlivet. Detta kan tolkas som att nyare synsätt på barn har blivit en del av förskolediskursen.[377] Siktet är framförallt inställt på framtiden och vad barnen kommer att behöva i framtiden, även om det också är önskvärt att barnen fungerar tillsammans med andra barn i förskolan här och nu. Detta synsätt visar på vuxnas syn på barn som projekt.[378] Det kan tolkas som ett tänkande om att barn har en uppsättning möjligheter som kan realiseras i en av välfärsstatens institutioner för små barn och som anses få goda konsekvenser för såväl individ som samhälle.

Att ”göra förskola” är ett socialt och pedagogiskt arbete

Pedagogik ses ofta som ett målrationellt projekt som gör barnet till objekt för de professionella.[379] Detta visas även i denna avhandling, men det jag

[377] Här avses framförallt den nyare barndomssociologin.

[378] Halldén (1992) om barn som projekt. Exempelvis Canella (1997) diskuterar hur traditionella utvecklingspsykologiska teorier eller det som Halldén benämner vardagspsykologi (1992), genomsyrar diskurser om barn och barndom.

[379] Schwartz (2003)

också pekar på är att både föräldrar och barn är aktörer i detta arbete. Barnen skapar exempelvis eget utrymme, rutiner, lär av varandra och visar motstånd mot rådande ordningar. Det pedagogiska arbetet utförs således inte bara av personalen, utan alla aktörer är delaktiga i skapandet/ ”görandet” i förskolans olika praktiker. Jag menar att detta ”görande”, utanför givna ramar och uttalade mål, kan formuleras som ett pedagogiskt arbete. Människor intar olika möjliga sociala positioner som både begränsar och möjliggör sociala handlingar i förhållande till olika villkor, d.v.s. skapar ramarna i de pedagogiska processerna. Såväl barn, föräldrar som personal är involverade i det pedagogiska arbetet i förskolan genom att skapa och följa rutiner, men även genom att lära av varandra, ifrågasätta, överskrida eller göra på annat sätt.

Förskolan är en institution med traditioner och intressen förknippade med professionella ambitioner, politiska strävanden och ideologier om såväl barn, familj och välfärdsstatens institutioner som samhället i stort. Argument skapas och förhandlas i organiseringen och i mötet mellan människor. Det finns således en ömsesidighet mellan hur barn, föräldrar och personal i en förskola agerar i det specifika och institutionella sammanhanget. Hur vi handlar och kan handla, måste förstås i relation till de omgivande villkoren eller kontexten, och vilken innebörd denna ges av aktörerna i situationen.

Föreliggande avhandling är skriven som ett bidrag till diskussionen om förskolan som institution och institutionaliseringen av den tidiga barndomen. Studien bidrar med kunskaper om hur några av 2000-talets svenska förskolor skapas och förstås av dess aktörer, vilket inte tidigare studerats i någon större omfattning utifrån ett etnografiskt perspektiv. Sammanfattningsvis visar denna avhandling att de studerade förskolorna skapas av aktörerna i förskolans olika praktiker. Detta sker via socialt ordningsskapandet i tid och rum, genom uttalade och immanenta regler och rutiner, genom socialt samspel i olika praktiker samt genom de innebörder och föreställningar aktörerna ger uttryck för i olika sammanhang. Denna studie lyfter även fram och poängterar betydelsen av den immanenta pedagogiken, där aktörernas följsamhet respektive motstånd mot densamma, även måste betraktas som en betydelsefull del av det pedagogiska arbetet.

SUMMARY

Pre-school as a normalizing practice – an ethnographic study.

In western countries, the provision of childcare services is an important issue. In the Nordic countries, childcare has, from the early 20th century, been a work-related service but it has also become a benefit for children. Since the 1940s there has been a political and an ideological debate in Sweden about child-care, working mothers and the issue of the best of the child. The debate has, among other things, been focused on changes in the socialization processes and its consequences for children, parents and professionals. Questions about pre-school as a support to or a complement for parents, and the concept double socialization have also been in focus in research in the pre-school setting.[380] Furthermore, educational and social goals respectively, and which of them is the most important in a pre-school context, were other questions under debate.[381]

Today the majority of Swedish children between 1-5 years spend their childhood in pre-school from early age. But there is no law that force parents to send their children to pre-school as there is for school. However, in practice, most children go to pre-school anyway, and most Swedish parents combine motherhood/ fatherhood and work.

The Swedish pre-school has a strong connection to the state that regulates its goals or intentions and is the organizer of most pre-schools. Until recently pre-school has been a part of the social welfare system and social care. However, in 1998 pre-school became a part of school for children from the age of one year, and the first curriculum for pre-schools came into force. From 2002 all parents who put their children in municipal pre-schools, only have to pay a low fee. From 2003 all children from the age of four will be offered entry to pre-school even if their parents don't work or study.

There is not a great deal attention paid to how children and parents understand and actually live their daily life in and in relation to a pre-school setting today.[382] The pre-school institutions have in only thirty

[380] McGurk et al (1993), Dencik (1995), Furstenberg (1997)
[381] Alanen (1992), Hatje (1999), Dahlberg et al (2002)
[382] Haug (2003)

years, become a significant part of the welfare state, and we can assume that there are different experiences, expectations and understandings of pre-schools as institutions[383].

Aim of the study

This study concerns the understanding of one of the most common institutions for small children in Sweden today, pre-school. The overall aim of the thesis is to study what is characteristic for some Swedish pre-schools, and how childhood is formulated and realized within those institutions. Of central importance are questions concerning how the institutions are constructed, negotiated and maintained by the actors. Another aim is to scrutinize contemporary meanings of pre-school children and pre-school, as they appear in interviews and in everyday talk.

Theoretical frame and concepts

Theoretically, this study has been influenced by interactionism and social constructionism, which means that focus is directed on the context and actors in context, which has specific implications for the research questions and the results. A traditional conception of context assumes them to be pre-existing and stable environments, which are used by actors or analysts for explaining or understanding social events. In this study, I treat contexts both as partly pre-given and as constructed and reconstructed, i.e. as situational accomplished.

The key point of departure is integrative theories and some key concepts that suggest a dynamic approach to the relation between action and structure.[384] The key concepts becomes important both as a theoretical source of inspiration and above all, as tools in the analyses of the empirical data. The main key concepts that are introduced are: agency, structure, institution, social order, social practice, power, and normality.

Method and setting

The study is based on ethnographic fieldwork in two pre-schools for almost half a year, respectively. The preschools are located in different areas in a medium sized Swedish town. One pre-school consists of 25 children and 8 staff and the other one consists of 40 children and 8 staff

[383] c.f. Christensen & James (2001)

[384] Goffman (1973, 1983) Giddens (1984, 2001), Becker (1986) och Foucault (1998, 2002)

who for some parts of the day work in two different sections of the pre-school. The pre-schools consist of separate buildings with a surrounding fence and are located in the middle of two residential areas.

By using participant observations and audio-recordings, I identified and documented the architectural and material context, how everyday life was conducted, routine events and interactions. In addition so-called "parental talks" were audiotaped and analyzed. By participating in the everyday life in the pre-school settings, different structures, routines and rituals were identified. Likewise, actions, ideas and ideologies about childhood in pre-school, were explored. Furthermore, interviews were conducted with 21 children, 16 pre-school teachers and 27 parents. The questions to the adults concerned pre-school as an institution, children in pre-school and the meeting between home and institution. The interviews with the children concerned pre-school as an institution and their experience and conception of pre-school.

Empirical findings

The analyses of the data are presented in five empirical chapters, which concern life in pre-school, meetings between home and institutions, and ideas related to the institution.

Everyday life in pre-school

In this study, a wider cultural and institutional context must be considered when we try to make sense of what is going on in everyday interactions and activities in a pre-school setting. How are different rooms and places organized and used by the actors in the institutions? The pre-schools can be characterized as homelike and at the same time as institutions. Furthermore, schedules, routines and pre-defined rooms and artifacts where the right things are used in the right place in the institution characterize life in pre-school. At the same time, the institutions are characterized by repetition and planned activities as well as unplanned, occasional, and situated activities.

The study shows how children act in different ways in relation to social context and the social order in different situations. They act as "normal pre-school children" but they also construct their own social order alone or together with other children or parents. This means that everyday life in pre-school is governed by constructed routines and norms at the same time

as children and adults oppose them. Different examples show that the pre-schools are constructed in interaction between agency and structure.[385]

The pedagogies of time and space

By using the concepts time and space, the social order of pre-schools was studied. The phenomenon and the concept time, was also something that occurred and was emphasized in everyday conversation and in the interviews with children, parents, and staff. Furthermore, time is connected to space, i.e. pre-school and the different types of rooms, literally and symbolically[386]. To study the pedagogies of time and space is to illustrate how social control, power, and resistance are conducted in the pre-school contexts.

The analyses show that actors, especially children and parents, have little opportunity to construct their own time and space because of the strong power of routines and through the adults' and other children's control. Despite this, however, this study also shows that actors construct their own routines, activities, time and space. By using the concept "pedagogies of time and space" it was possible to show how moral, norms and conceptions of normality and deviance are constructed, and embedded in the institution.[387]

Meetings between parents and professionals in "parental talks"

Eleven parental talks were audio taped and analyzed. The analyses show that a pre-defined agenda is used, but there are a lot of talk activities going on at the same time. The communication has both formal and informal features. There is informal small talk and formal talk following the pre-defined issues, on the agenda governed by the professionals. However, the study show some core activities in the parental talks; they inform and report to each other about the child and their different spheres, exam the child's and their own competences in certain matters, and make plans for the child's future.

Moreover, at the same time as they are talking there are other activities going on apart from the core activity. For instance, the professionals make meta-comments, e.g. concerning childrearing and what is in the best interest of the child. They also present each other as competent parents and teachers, respectively. The study shows that parental talks involve

---

[385] Giddens (1984), Becker (1986), Layder (1994)

[386] Christensen & James (2001) have shown that time is an important structure that organizes every-day life in school. See also Strandell (1994, 1997) about pre-school.

[387] Ödman & Hayen (2004) and his concept "immanent pedagogy".

complexities and hybridities and entail certain activity roles and competing framings at the same time.[388] The participants are partners; both parents and the professionals are experts and advice-seekers, parents and so on, at the same time.

Doing pre-school and pre-schoolchild

In interviews and in everyday talk, actors talk about pre-school and pre-school children as being taken for granted in certain ways. Both parents and professionals think that pre-school is a normal and necessary institution and experience for small children in modern Swedish society. It constitutes a complement to the home and can also compensate children for what they don't get from their parents. One important argument for childhood in pre-school is that it's in the best interest of the child. Pre-school is also seen as a resource for individual parents, the work market and society as a whole.

There are different, and to some extent, contradictory pictures of children that are in action in the adults´ talk about children. There is a natural and universal construction of the child, and also a picture of a child that must be supervised and controlled in different ways by the pre-school teachers, parents and to some extent by other children. Talk about children is characterized by representation of children as different from adults; they are so called "not yets".[389] Furthermore, there is a firm idea about a social child in this setting. The social qualifications are very important in pre-school, and parents and teachers mean that children have to qualify for a life in different sorts of institutions in the future, first of all, school. In this qualification process the institution and other children are considered as the most important factors. Children must act in desirable ways, both here and now and in the future. Children are in that respect considered as "beings" and as "projects".[390]

Pre-school as a normalizing practice

This study concerns how pre-school is constructed and reconstructed in context by the actors. The overall results show that the actors construct pre-school as a necessity in everyday life for young children. Pre-school is taken for granted and made to a normal part of childhood in the same way as school. It is true that pre-school is an optional institution, but this study

[388] Sarangi & Roberts (1999), Linell & Person Thunqvist (2003)
[389] Qvortrup (1994), Shamgar-Handelman (1994)
[390] Halldén (1992)

shows that it is understood as compulsory of the professionals, parents and children. This institutionalization of early childhood is associated with ideas about why pre-school is necessary. Arguments are collected from political, ideological and scientific discourses and are used pragmatically. Preschool is legitimated as an interest and a question for society, for families and parents, but also in the best interest of individual children. In addition, pre-school is also understood as a social and a social pedagogical question for individuals and for society.

The institutions are characterized by several competing framings at the same time. The architecture, the furniture, decoration, and other artifacts are both homelike and are typical for an institution where different activities are taking place in time and space. Furthermore, in many of everyday activities, people do something more and sometimes other things than just the core activities. For example, the pre-school teachers assist and take care of children, at the same time as they are commenting verbally how things should be done in the right or best way.

There is a complex relation between parents and institution and an intermediate domain between private and public. The relations are characterized by being both personal and impersonal signaling nearness and distance. Parents and staff think that to some extent they have the same duties and responsibilities for the child during the day. Moreover, they are dependent on each other, and each other's knowledge and information in certain respects. None of them are in control of all information about the child's everyday life. From this point of view the participants are involved in a complex activity of hybridity, i.e. there are different activities and discourses in action at the same time. This hybridity also concerns the children who live their everyday life in pre-school and at the same time have to promote themselves as good enough pre-school children.[391]

The analyses of conceptions of children show that normality is a complex concept, which is strongly, connected to the setting, in this case an institutionally situated normality. What children are or should be is tied to common discourses about children, but particularly interrelated to context in time and space. Educational and pedagogical strivings are often seen as a project connected to rational goals and makes children into objects for professionals.[392] This study shows similar results, but also that

[391] C.p. Sarangi & Roberts (1999), Linnell & Persson Thunqvist (2003), Persson Thunqvist (2003)
[392] Schwartz (2003)

children and parents are active and important actors in pedagogical practices. Children make their own time and space, resist different rules and routines and negotiate and learn from each other and shape their own social order, sometimes together with peers. I will argue that there is a pre-school child in the same way as there is a school child in Sweden today[393]. The "normal" child joins pre-school at an early age. There is a situated and pragmatic construction of the pre-school child. But one condition isn't negotiable, the fact that children have to go to pre-school and preferably be happy to spend their day in the institution with other children. The child should be an individual, but in the right way, by being a social child, i.e. an individual in a collective.

In addition, parents have to contribute to the construction of a pre-school child, by delivering a child ready for pre-school, i.e. a child with certain competences. The professionals too, have to contribute to the construction of "the normal pre-school child" by taking care of them, achieving stimulating activities, making them happy, measuring, and categorizing them in relation to normalities. The third actors, the peers are seen as very important contributors to shaping the pre-school child.

Similarly, parents are objects for pedagogization.[394] By different social practices in the pre-school setting – the pedagogies of time and space, everyday negotiations, parental talks and so on – explicit and implicit norms are constructed for how parents ought to contribute "do institution" and the "pre-school child". Different sorts of demands and social order are negotiated, changed and violated, which is a part of the situated institutional normality.

To sum up, this study show that pre-school is made by the actors in social practices. The institution is constructed in time and space, by following or breaking articulated and immanent rules and routines, and by interaction, meaning, and ideas. In these processes parents and children are, besides the professionals, active parts of the pedagogical practices. To follow but also to resist social order in pre-school, are important aspects of pedagogical practices within the institutions.

[393] c.p. Gars (2002)
[394] Popkewitz (2003)

REFERENSER

Adelswärd, V. (1988) *Styles of success: on impression management as collaborative action in job interviews.* Tema Kommunikation, Linköpings universitet.

Adelswärd, V. (1993) Kvartssamtalets komplexitet. Några reflexioner inför ett påbörjat projekt. *Utbildning och Demokrati*. Årgång 2, Nr 3, s 5-22.

Adelswärd, V. (1994) Kvartssamtalets anatomi. *LOCUS.* Nr 1, s 18-25.

Adelswärd, V. & Svensson, C. (1995) Tala om problem. *LOCUS*. Nr 3, s 4-16.

Adelswärd, V. (1997) Att vara direkt eller indirekt. *KRUT. Nr 7*, s 12-19.

Adelswärd, V., Evaldsson, A-C. & Reimers, E. (1997*) Samtal mellan hem och skola.* Lund: Studentlitteratur.

Agar, M. (1985) Institutional discourse. *Text, No 5 pp* 147-168.

Alanen, L. (1992) *Modern childhood? : exploring the "Child question" in sociology.* Jyväskylä : Pedagogiska forskningsinstitutet.

Alanen, L. (1994) Gender and generation: feminism and the ´child question`. In J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, & H. Wintersberger (Eds) *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Averybury: Aldershot.

Alanen, L. (2001) Childhood as a generational condition: children´s daily lives in a central Finland town. In L. Alanen & B. Mayall (Eds.) *Conceptualizing Child-Adult Relations*. London: Routledge Falmer Press.

Alvesson, M. & Sköldeberg, K. (1994) *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund : Studentlitteratur

Andersson, B-E. (1990) *Hur bra är egentligen dagis?* Stockholm: Utbildningsförlaget.

Andersson, B-E. (1992) Effects of day-care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old Swedish schoolchildren. *Child Development,* No 63, pp 20-36.

Aspelin, J. (2003) *Zlatan, Caligula och ordningen i skolan: en interaktionistisk analys.* Lund: Studentlitteratur.

Asplund, J. (1983) *Tid, rum, kollektiv.* Stockholm: Liber.

Asplund, J. (1987) *Det sociala livets elementära former.* Göteborg: Korpens förlag.

Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, L. (2001) *Handbook of Ethnography*. London: Sage.

Becker, H. (1966) *Outsiders: studies in the sociology of deviance*. New York: Free Press.

Becker, H.S. (1986) *Doing things together: Selected papers.* Evanston: Northwestern University Press.

Beckman, S. (1988) Dagisrevolutionen, föräldrarna och den lokala offentligheten. I *Föräldrarna och barnomsorgen: visioner och verklighet.* Socialstyrelsen.

Berger, P. & Luckmann, T. (1998) *Kunskapssociologi. Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet.* Falun: Wahlström & Widstrand.

Bergqvist, K. & Säljö, R. (2003) Learning to plan. A study of reflexivity and discipline in modern pedagogy. In J. van de Linden & P. Renshaw (Eds.) *Dialogic learning: Shifting perspectives to learning, instruction and teaching*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Bernstein, B. (1983) Om samhällsklass och den osynliga pedagogiken. I Bernstein, B. & Lundgren, U.P. *Makt, kontroll och pedagogik*. Stockholm: Liber förlag.

Billig, M. (1988) *Ideological dilemmas: A social psychology of everyday thinking.* London: Sage.

Billig, M. (1996) *Arguing and thinking*. Cambridge: University Press.

Bliding, M. (2004) *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan.* Diss. Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Blumer, H. (1969) *Symbolic Interactionism, Perspective and Method.* Berkeley: University of California Press.

Bourdieu, P. (1990) Time Perspective of the Kabyle. In J. Hasard (Ed.) *The Sociology of time.* Basingstoke: Macmillan.

Brante, T. i www.ne.se 2004.

Broady, D. (1981) *Den dolda läroplanen. Krutartiklar 1977-1980*. Stockholm: Symposion Bokförlag.

Burgess, R. (1985) *Field methods in the study of education*. London: Falmer Press.

Callander, F. (1999) *Från fritidens pedagog till hjälplärare: fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag.* Diss. Stockholm: Elanders Gotab.

Canella, G.S. (1997) *Deconstructing Early Childhood Education. Social Justice & Revolution.* Rethinking childhood 2. New York: Peter Lang Publishing.

Carlgren, I. (1997) Klassrummet som social praktik och innebörds-konstituerande kultur. *Nordisk pedagogik.* Vol 17, Nr 1, s 9-27.

Carlgren, I. (1999) Personality and the teacher's work. *Nordisk pedagogik*, Vol 19, No 4, pp 23-234.

Cedersund, E. (1992) *Från personligt problem till administrativt beslut.* Diss. Tema Kommunikation, Linköpings universitet.

Chaib, M. & Orfali, B. (Red.) (1995) *Sociala representationer. Om vardagsvetandets sociala fundament*. Göteborg: Daidalos.

Chisholm, L., Büchner, P., Krüger, H-H. & du Bois-Reymond, M. (1995) *Growing up in Europe. Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies.* New York: Walter de Gruyter.

Christensen, P. & James, A. (2000) *Research with children: perspectives and practices*. London: Falmer Press.

Christensen, P. & James, A. (2001) What are schools for? The temporal experience of children´s learning in Northern England. In L. Alanen and B. Mayall (Eds.) *Conceptualising child-adult relations.* London: Routledge Falmer.

Cicourel, A. (1987) The interpretation of Communicative Contexts: Examples from Medical Encounters. *Social Psychology Quarterly*. Vol 50, No 2, pp 217-226.

Clifford, J. (1986) Introduction: Partial Truths. In J. Clifford & G.E. Marcus *Writing Culture.* Berkeley: University of California Press.

Coffey, A. & Atkinson, P. (1996) *Making sense of qualitative data: C* Ehn (1983:136)*omplementary research strategies*. Thousand Oaks: Sage.

Corsaro, W. (1985) *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Norwood, N.J.: Ablex.

Corsaro, W. (1997) *The Sociology of Childhood.* Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.

Corsaro, W. & Eder. E. (1990) Children's Peer Culture. *Annual Review of Sociology.* No 16, pp 197-220.

Dahl, G. (1984) Idéer om barndom och barnets natur. I K. Aronsson, M. Cederblad, G. Dahl, L. Olsson & B. Sandin. *Barn i tid och rum*. Stockholm: Liber.

Dahlberg, G. & Taguchi Lenz, H. (1994) *Förskola och skola- om två skilda traditioner och visionen om en mötesplats.* Stockholm: HLS förslag.

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2002) *Från kvalitet till innebördsskapande.* Stockholm: HLS förlag.

Dencik, L. (1988) Mamma, pappa, dagis. I *Föräldrarna och barnomsorgen. Visioner och verklighet.* Socialstyrelsen.

Dencik, L. (1995) Modern childhood in the Nordic countries."Dual socialisation" and its implication. In Chisholm, L., Büchner, P., Krüger, H-H., du Bois-Reymond, M. (Eds.) *Growing up in Europe*. Berlin/ New York: de Gruyter.

Dencik, L. (1999) Små børns familieliv-som det formes i samspillet med den udenomsfamiliäre børneomsorg. Et komparativt nordisk perspektiv. I L. Dencik & P. Schultz Jørgensen (Red.) *Børn og familie i det postmoderne samfund*. København: Hans Reitzels forlag.

Dencik, L., Bäckström, B. & Larsson, E. (1988) *Barnets två världar.* Falköping: Esselte studium.

Douglas, M. (1991) *Purity and Danger: an analysis of the concept of pollution and taboo.* London: Routledge.

Dyblie Nilsen, R. (2000) *Livet i barnehagen. En etnografisk studie av sosialiseringsprosessen.* Diss. Pedagogiske institutt, Trondheim.

Eckert, G. (2001) *Wasting time or having fun? Cultural meanings of children and childhood.* Tema Barn, Linköpings universitet.

Ehn, B. (1983) *Ska vi leka tiger? Daghemsliv ur kulturell synvinkel.* Lund: Liber Förlag.

Ehn, B. & Löfgren, O: (1996) *Vardagslivets etnologi. Reflektioner kring kulturvetenskap.* Stockholm: Natur och Kultur.

Ekholm, B. & Hedin, A. (1991*) Sitter det i väggarna? En beskrivning av daghemsklimat och barns beteende*. Diss. Institutionen för pedagogik och psykologi, Linköpings universitet.

Emerson, R., Fretz, R. & Shaw, L. (1995) *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago : Univ. of Chicago Press.

Ennew, J. (1994) Time for Children or Time for Adults? In J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta & H. Wintersberger. (Eds.) *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics.* Aldershot: Avebury.

Eriksson, L. (2004) *Föräldrar och skola*. Diss. Örebro Studies in Education, Örebro universitet.

Eriksson, L. & Markström, A-M. (2000) *Den svårfångade socialpedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Eriksson, L. & Markström, A-M. (2003) Interpreting the concept of social pedagogy. In A. Gustavsson, H-E. Hermansson & J. Hämäläinen (Eds.) *Interpreting the concept of social pedagogy. In Perspectives and Theory in Social Pedagogyy*. Göteborg: Daidalos.

Fairclough, N. (1992) *Discourse and Social Change.* Cambridge: Polity Press.

Fairclough, N. (1995) *Critical Discourse Analysis.* London: Longman.

Flising, L., Fredriksson, G. & Lund, K. (1997) *Föräldrakontakt.* Stockholm: Informationsförlaget.

Folkman, M-L. (1998) *Utagerande och inåtvända barn: det pedagogiska samspelets möjligheter i förskolan.* Stockholm : Runa förlag.

Foucault, M. (1998) *Övervakning och straff. Fängelsets födelse.* Lund: Arkiv förlag.

Foucault, M. (2002) *Vetandets arkeologi*. Lund: Arkiv förlag.

Foucault, M. (2004) *Sexualitetens historia: Viljan att veta*. Södertälje: Gidlunds.

Frykman, J. & Löfgren, O. (2001) *Den kultiverade människan.* Malmö: Gleerups förlag.

Furstenberg, F. (1997) State-family alliances and children´s welfare. A research agenda. *Childhood*, Vol 4, No2, pp 183-192.

Gars, C. (2002) *Delad vårdnad. Föräldraskap och förskollärarupgift i den offentliga barndomen.* Diss. Institutionen för individ, omvärld och lärande, Stockholms universitet.

Geertz, C. (1973) *The Interpretation of Culture. Selected Essays.* New York: Basic Books.

Geertz, C. (1993) *Local knowledge: further essays in interpretive anthropology*. London : Fontana.

Gergen, K.J. (1999) *An Invitation to Social Construction.* London: Sage.

Giddens, A. (1984) *The Constitution of the Society: Outline of the Theory of Social Structures.* Cambridge: Polity Press.

Giddens, A. (1999) *Modernitet och självidentitet*: *självet och samhället i den senmoderna epoken.* Göteborg: Daidalos.

Giddens, A. (2001) *Sociology*. Oxford: Polity Press.

Glaser, B. (1978) *Doing grounded theory. Issues and discussions*. Mill Valley: Sociology Press.

Gleichman, L. (2004) *Föräldraskap mellan styrning och samhällsomvandling*. Diss. Stockholm: HLS förlag.

Goffman, E. (1970) *När människor möts.* Stockholm: Aldus.

Goffman, E. (1973) *Asylums: essays on the social situation of mental patients and other inmates.* Garden City, N.Y.: Anchor Books.

Goffman, E. (1983) The interaction order. *American Sociological Review*, No 48, pp 1-17.

Gustafsson, J. (2003) *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen.* Diss. Göteborg studies in educational sciences, Göteborgs universitet.

Gustavsson, A., Hermansson, H-E. & Hämäläinen, J. (Eds.) (2003) *Perspectives and Theory in Social Pedagogy*. Göteborg: Daidalos.

Göhl Muigai, A-K., (2004) *Talet om ansvar i förskolans styrdokument 1945-1998. En textanalys.* Örebro Studies in Education, Örebro universitet..

Halldén, G. (1992) *Föräldrars tankar om barn*. Helsingborg: Carlssons bokförlag.

Halldén, G. (2003 a) Lärande och omsorg i förskola och skola. *IPD-rapporter 2003:03, s 61-71*. Göteborgs universitet.

Halldén, G. (2003 b) Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Nr 8:1-2, s 13-24.

Hammarlund, K-G. (1998) *Barnet och barnomsorgen: bilden av barnet i ett socialpolitiskt projekt.* Diss. Historiska institutionen, Göteborgs universitet.

Hammersley, M. (1998) *Reading ethnographic research: a critical guide*. London: Longman.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995) *Ethnography. Principles in Practice.* London: Routledge.

Hatje, A-K. (1999) *Från treklang till triangeldrama. Barnträdgården som ett kvinnligt samhällsprojekt under 1880-1940- talen.* Lund: Historiska media.

Haug, P. (2003) *Om kvalitet i förskolan. Forskning och utvärdering av förskolan 1998-2001*. Skolverket: Fritzes.

Henckel, B. (1990) *Förskollärare i tanke och handling: en studie kring begreppen arbete, lek och inlärning.* Diss. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.

Hendrick, H. (1997) *Children, childhood and English society 1880-1990*. Cambridge: University Press.

Hirdman, Y. (2000) *Att lägga livet tillrätta.* Stockholm: Carlssons förlag.

Hirdman, Y. (2002) *Alva Myrdal*. Stockholm: Carlssons förlag.

Holgersson, L. (1998) *Socialtjänst: lagtexter med kommentarer (i historisk belysning – en analys av socialvårdens värderingar från medeltiden fram till socialtjänstens lagar, SoL, LVM och LVU.* Stockholm: Prisma.

Holmlund, K. (1996*) Låt barnen komma till oss. Förskollärarnas kamp om småbarnsinstitutionerna 1854-1968.* Diss. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.

Holmlund, K. (2003) Governing new realities and old ideologies: A gendered, power bound and class-related process. In M.N. Block, K. Holmlund, I. Moqvist & T.S. Popkewitz. (Eds.) *Governing Children, Families and Education. Restructuring the Welfare State*. New York: Palgrave.

Hultqvist, K. (1990) *Förskolebarnet. En konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen. En nutidshistorisk studie om makt och kunskap i bilden av barnet i statliga utredningar om förskolan.* Diss. Stockholm: Stehag, Symposion.

Hydén, L-C. & Hydén, M. (1997) *Att studera berättelser*: *samhällsvetenskapliga och medicinska perspektiv*. Stockholm : Liber.

Hydén, L-C. (2001) Kontextens kontext: Tolkning och sammanhang. *Arbetsrapporter från Tema K*. Nr 4.

Hägg, K. & Kuopa, S. M. (1997) Utvecklingssamtal i skolan – lättare sagt än gjort. *KRUT 1997, No 7*, s 20-26.

Ivarsson Jansson, E. (2001) *Relationen hem-förskola. Intentioner och uppfattningar om förskolans uppgift att vara komplement till hemmet 1990-1995.* Diss. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.

Jackson, P.W. (1968) *Life in Classrooms.* New York*:* Holt, Reinehart & Winston.

James, A. & Prout, A. (1990) A New Paradigm for Sociology of Childhood. Provence, promise, and Problems. In A. James & A. Prout, (Eds.) *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood.* Falmer Press.

James, A., Jenks, C. & Prout. A. (1998) *Theorizing Childhood.* Cambridge: Polity Press.

Jenks, C. (1997) *Childhood.* London: Routledge.

Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2003) Barns perspektiv och barnperspektiv i pedagogisk forskning och praxis. *Pedagogisk forskning i Sverige*, vol. 8, s 1-5.

Johansson, J-E. (1994) *Svensk förskolepedagogik under 1900-talet*. Lund: Studentlitteratur.

Johansson, J-E. (1998) *Barnomsorgen och lärarutbildningen. En analys av metodikämnet i utbildningen av förskollärare och fritidspersonaler*. Mölndal: Institutionen för metodik i lärarutbildningen, Göteborgs universitet.

Karlsson, I. (2003) *Könsgestaltningar i skolan. Om könsrelaterat gränsupprätthållande, gränsuppluckrande och gränsöverskridande.* Diss. Pedagogiska institutionen, Linköpings universitet.

Kihlström, A. (1995) *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Diss. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Kjörholt, A. T. (2001) The participating child. *Nordisk Pedagogik.* No 2 s 65-81.

Klerfelt, A. (2002) *Var ligger forskningsfronten: 67 avhandlingar i barnpedagogik under två decennier, 1980-1999*. Skolverket. Stockholm: Liber.

Kristjánsson, B. (2001) *Barndomen och den sociala moderniseringen. Om att växa upp i Norden på tröskeln till ett nytt millennium*. Diss. Stockholm: HLS förlag.

Kvale, S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
Ladberg, G. (1973) Barntillsyn eller barnmiljö? Om samarbete mellan hem och daghem. *Forskningsrapport från Pedagogiska institutionen.* No 13. Stockholms universitet.
Larsson, S. (1994) *Om kvalitetskriterier för kvalitativa studier*. Fullständig version. Stencil. Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
Larsson, S. (2001) *Om generalisering från kvalitativa studier*. Bidrag presenterat vid konferensen ”Ethnography and learning” 14-15 mars, 2001.
Layder, D. (1994) *Understanding Social Theory.* London: Sage.
Layder, D. (1997) *Modern Social Theory: Key Debates and New Directions.* London: UCL Press.
Lenz Taguchi, H. (2000) *Emancipation och motstånd: Dokumentation och kooperativa lärprocesser i förskolan*. Stockholm: HLS förlag.
Lind, U. (2001) *Positioner i svensk barnpedagogisk forskning: en kunskapsöversikt.* Skolverket. Stockholm: Liber.
Lindgren, A-L. (2003) Att ha fokus på barns aktivitet. Hur förskolebarndomen blev norm i välfärdsstaten. I B. Sandin & G. Halldén (Red.) *Barnets bästa. En antologi om välfärdsstatens omvandling och en ny barndom*. Lund: Symposion.
Linell, P. (1990) De institutionella samtalens elementära former: om möten mellan professionella och lekmän. *Forskning om utbildning,* Vol 17, 1990:4, s 18-35.
Linell, P. (1994) Transkription av tal och samtal. Teori och praktik. *Arbetsrapporter från Tema K, Nr 9*. Linköpings universitet.
Linell, P. & Persson Thunqvist, D. (2003) Moving in and out of framings: activity contexts in talks with young unemployed people within a training project. *Journal of Pragmatics*, Vol 35, pp 409-434.
Lipsky, M. (1980) *Street-Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services.* New York: Russel Sage Foundation.
Luckmann, T. (1991) The Constitution of Human Life in Time. In J. Bender & D.E. Wellberry (Eds.) *Chronotypes. The Construction of Time.* Stanford,
Läroplan för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna. (1994) Lpo 94. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritzes förlag.
Läroplan för förskolan. (1998) Lpfö 98. California: Stanford University Press. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritzes förlag.
Markström, A-M. (2003) *Utvecklingssamtalet i förskolan – i skärningspunkten mellan hem och institution*. Paper presenterat vid NFPF/NERA 31st Congress, Copenhagen March 6 - 9, 2003.
Markström, A-M. & Münger, A-C. (2004) Socialpedagogiska institutioner för barn i tid och rum. I L. Eriksson, H-E. Hermansson & A-C. Münger (Red) *Socialpedagogik och samhällsförståelse. Teori och praktik i socialpedagogisk forskning.* Lund: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
Mayall, B. (1994) Children in action at home and school. In B. Mayall (Eds.) *Observed and Experienced*. London: Falmer Press.

Mayall, B. (1996) *Children, health and social order*. Buckingham: Open University.

Mayall, B. (2002) *Towards Sociology for Childhood. Thinking from Children´s Lives.* Buckingham: Open University Press.

McGurk, H., Caplan, M., Hennessy, E., & Moss, P. (1993) Controversary, Theory And Social Context in Contemporary Day Care Research. *Journal of Child Psychology Psychiatry,* Vol 34, No 1, pp 3-23.

Mehan, H. (1993) Beneath the Skin and between the Ears: A Case Study in the Politics of Representation. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.*) International Handbook of Teachers and Teaching*. Boston: Kluwer Academic publisher.

Michel, S. & Mahon, R. (Eds.) (2002) *Childcare policy at the crossroads. Gender and welfare state restructuring.* New York: Routledge.

Miller J. & Glassner, B. (1997) The `Ìnside´ and the Òutside´: Finding Realities in Interviews. In D. Silverman (Ed.) *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. London: Sage.

Mishler, E.G. (1984) The discourse of medicine: Dialectics of medical interviews. I C. Wallat & J. Green (Eds). *Language and learning for human service Professions.* Norwood, New Jersey: Ablex Publ Corp.

Moqvist, I. (1997) *Den kompletterade familjen*: *föräldraskap, fostran och förändring i en svensk småstad.* Diss. Pedagogiska Institutionen, Umeå Universitet.

Moscovici, S. (1984) The Phenomenon of Social Representations. In R. Farr & S. Moscovici (Eds.) *Social Representations.* Cambridge: University Press.

Munkhammar, I. (2001) *Från samverkan till integration: arena för gömda motsägelser och förgivet tagna sanningar. En studie av hur förskollärare, fritidspedagoger och lärare formar en samverkan.* Diss. Luleå tekniska universitet.

Myrdal, A. (1935) *Stadsbarn: en bok om deras fostran i stor-barnkammare*. Stockholm: Kooperativa förbundets bokförlag.

Myrdal, A. (1982) Förskolan 90-talets viktigaste skola. *Tidens debatt,* Nr 2. Stockholm: Tiden.

Münger, A-C. (2000) *Stadens barn på landet*. *Stockholms sommarlovskolonier och den moderna välfärden*. Diss. Tema Barn, Linköpings universitet.

Månsson, A. (2000) *Möten som formar. Interaktionsmönster på förskola mellan personal och de yngsta barnen i ett genusperspektiv.* Diss. Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Malmö.

Nordin-Hultman, E. (2004) *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Diss. Stockholm: Liber förlag.

Närvänen, A-L. (1994) *Temporalitet och social ordning. En tidssociologisk diskussion utifrån vårdpersonals uppfattningar om handlingsmöjligheter i arbetet.* Diss. Institutionen för Tema, Linköpings universitet.

Närvänen, A-L. (2003) Time, space and identities: a dramaturgical approach. *Arbetsrapporter från Tema Ä*, 2003, Nr 1.

Ochs, E. (1979) Transcription as Theory. In E. Ochs & B. Schiefflin (Eds.) *Developmental Pragmatics.* New York: Academic Press.

Odelfors, B. (1996) *Att göra sig hörd och sedd. Om villkoren för flickors och pojkars kommunikation på daghem.* Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Oldbring, G. (2001) Möjligheternas möte? En studie av utvecklingssamtalet i skolan. *Pedagogisk- Psykologiska problem, Nr 675*. Malmö högskola.

Persson, A. (1994) *Skola och makt*. Stockholm: Prisma.

Persson, S. (1994) *Föräldrars föreställningar om barn och barnomsorg*. Diss. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Persson Thunqvist, D. (2003) *Samtal för arbete. Kommunikativa verksamheter i kommunala ungdomsprojekt*. Diss. Tema Kommunikation, Linköpings universitet.

Pettersson, G-M. (1990) *Vi måste samarbeta.* Arbeta i Barnomsorgen/Skriftserie. Socialstyrelsen: Utbildningsförlaget.

Popkewitz, T.S. (1998) *Struggling for the soul. The politics of schooling and the construction of the teacher*. New York: Teachers College Press, Columbia University.

Popkewitz, T.S. (2003) Governing the child and pedagogicalization of the parent. In M.N. Block, K. Holmlund, I. Moqvist & T.S. Popkewitz. (Eds.) *Governing Children, Families and Education. Restructuring the Welfare State*. New York: Palgrave.

Pramling, I. (1994) *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografiskt ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborgs universitet.

Pramling, I., A. Klerfelt & P. Williams Graneld (1995) Barns möte med skolans värld. *Rapporter från Institutionen för metodik i lärarutbildningen.* Nr 9. Göteborgs universitet.

Pramling Samuelsson, I. (2001) *Det lärande barnet- förändrade föreställningar om förskolan.* Paper presenterat vid NFPF- konferensen, 15-17 mars 2001, Stockholm.

Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003) *Det lekande lärande barnet: i en utvecklingspedagogisk teori.* Stockholm: Liber förlag.

Propostion 1984/ 1985. *En förskola för alla barn*. Utbildningsdepartementet.

Proposition 1997/98:93 *Läroplan för förskolan.* Utbildningsdepartementet.

Qvortrup, J. (1994) *Barn halva priset*. Esbjerg: Sydjysk universitetsforlag.

Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G. & Wintersberger, H. (1994) *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics.* Aldershot: Avebury.

Reay, D. (1999) Linguistic Capital and Home- School Relationships: Mothers´ Interactions with their Children's Primary School Teachers. *Acta Sociologica* 1999, Nr 42, pp143-168.

Ronström, O. Runfors, A. & Wahlström, K. (1995) *"Det här är ett svenskt dagis" En etnologisk studie av dagiskultur och kulturmöten i norra Botkyrka.* Tumba: Mångkulturellt Centrum.

Rose, N. (1995) Politisk styrning, auktoritet och expertis i den avancerade liberalismen. I K. Hultqvist. & K. Petersson (Eds.) *Foucault-namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik Texter och mentaliteter, pedagogik, psykologi, medicinsk sociologi, feminism och bio-politik.* Stockholm: HLS Förlag.

Rothstein, B. (1995) Svensk välfärdspolitik och det civila samhället. I Lars Trädgårdh (Red) *Civilt samhälle kontra offentlig sektor.* Stockholm: SNS förlag.

Rubinstein Reich, L. (1996) *Samling i förskolan.* Lund: Studentlitteratur.

Runfors, A. (2003) *Mångfald och motsägelser: en studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Diss. Stockholm: Prisma.

Sandin, B. (1987) Den karolinska ämbetsmannastaten, barnen och kulturen. *Karolinska förbundets årsbok*, 1987.

Sandin, B. (1995) Skapandet av det normala barnet. I K. Bergqvist, K. Petersson & M. Sundqvist (Red.) *Korsvägar. En antologi om möten emellan unga och institutioner förr och nu*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Sandin, B. & Halldén, G. (Red.) (2003) *Barnets bästa. En antologi om barndomens innebörder och välfärdstatens organisering.* Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.

Sarangi, S. & Roberts, C. (1999) *Talk, Work and Institutional order. Discourse in Medical, Mediation and Management settings.* Berlin: Mouton de Gruyter.

Schwarz, H. (2003) *Socialpedagogik og anbragte børn.* København: Hans Reitzels forlag.

Shamgar- Handelman, L. (1994) To Whom Does Childhood Belong? In J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta & H. Wintersberger (Eds.) *Childhood Matters. Social Theory. Practice and Politics.* Aldershot: Avebury.

Silverman, D. (1997) Qualitative research. Theory, Method and Practice. Lodon: Sage.

Simonsson, M. (2004) *Bilderboken i förskolan.* Diss. Tema Barn, Linköpings universitet.

Skolverket (2003) Beskrivande data om barnomsorg, skola och vuxenutbildning 2003. Organisation, resurser, resultat. *Skolverket Rapport Nr 236.*

Skolverket (2004) Förskola i brytningstid. Nationell utvärdering av förskolan. *Skolverket Rapport 239.*

Socialstyrelsen (1987*) Pedagogiskt program för förskolan. Allmänna råd från Socialstyrelsen. 1987:3*. Stockholm: Allmänna förlaget.

SOU 1997:157. Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan. Slutbetänkande av Barnomsorg- och Skolakommittén. Stockholm: Fritzes.

Starrin, B. & Svensson, P-G. (1994) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.

Statens Författningssamling. SFS 1980:620. Socialtjänstlag utfärdad den 19 juni 1980. Statens Författningssamling.

Strandell, H. (1994) *Sociala mötesplatser för barn*. Helsinki: Gandearms.

Strandell, H. (1997) Doing reality with play. Play as children's resources in organizing everyday life in day-care centres. *Childhood.* Vol 4, No 4, pp 445-464.

Strauss, A. & Corbin, J. (1990*) Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques.* California: Sage Publications.

Sundelin Wahlsten, V. (1991) *Utveckling och överlevnad: en studie av barn i psykosociala riskmiljöer.* Stockholms universitet.

Sundqvist, M. (1994) *De vanartade barnen. Mötet mellan barn, föräldrar och Norrköpings barnavårdsnämnd 1903-1925.* Diss. Uppsala: Hjelms förlag.

Säljö, R. (1999) Kommunikation som arena för handling. I C. Säfström & L. Östman (Red) *Textanalys.* Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2000 a) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Prisma.

Säljö, R. (2000 b) Betecknandets politik. *Utbildning och Demokrati.* Vol 9, Nr 2, s 49-59.

Söderlind, I. (1999) *Barnhem för flickor. Barn, familj och institutionsliv i Stockholm 1870-1930.* Diss. Stockholm: Stockholmia.

Tallberg Broman, I. (1995) *Perspektiv på förskolans historia*. Lund: Studentlitteratur.

Thorne, B. (1993) *Gender play. Girls and boys in school.* Buckingham: Open University Press.

Tideman, M. (2000*) Normalisering och kategorisering: om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Diss. Institutionen för socialt arbete, Göteborgs universitet.

Trost, J. & Levin, I. (1996) *Att förstå vardagen med ett symbolisk interaktionistiskt perspektiv.* Lund: Studentlitteratur.

Tullgren, C. (2004) *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet.* Diss. Lärarutbildningen, Malmö Högskola.

Utbildningsdepartementet. (1998) *Läroplan för förskolan*. Lpfö 98. Stockholm: Fritzes förlag.

Utbildningsdepartementet. (1994) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna.* Lpo 94. Stockholm: Fritzes förlag.

Vallberg Roth, A-C. (2002) *De yngre barnens läroplanshistoria: från 1800-talets mitt till idag.* Lund : Studentlitteratur.

Vetenskapsrådets Etikregler. www.frn.se/Humsam/etikregler.htm

Walkerdine, V. (1995) Utvecklingspsykologi och den barncentrerade pedagogiken: införandet av Piaget i tidig undervisning. I K. Hultqvist & K. Petersson. (Red.) *Foucault. Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*. Stockholm: HLS Förlag.

Warming Nielsen, H. (2001) *Børn i medvind og modvind. En relationell analyse av børns livtag med livet i det refleksivt moderne*. Diss. Institut for samfundsvidenskab og Ehrvervsökonomi, Roskilde Universitetscenter.

Westlund, I. (1998) *Elevernas tid och skolans tid*. Lund: Studentlitteratur.

Wiklund, E. & Jancke, H. (1998) *Förskolans läroplan. Analys och tolkning av Lpfö 98.* Stockholm: Förskolans förlag.

Willis, P. & Trondman, M. (2000) Manifesto for Ethnography. *Ethnography.* Vol 1 (1), pp 5-16. London: Sage Publication.

Ödman, P-O. (1995) *Kontrasternas spel 2- en svensk mentalitets- och pedagogikhistoria.* Stockholm: Norstedts.

Ödman, P-O. & Hayen, M. (2004) *Främlingar i vardagen. Liv och pedagogik vid Stora Barnhuset i Stockholm på 1700-talet.* Stockholm: Stockholmia förlag.

Öhlund, T. (1997) *Normaliseringspraktiker i det moderna samhället: en diskursanalys av åtta sociala ungdomsprojekt*. Diss. Institutionen för socialt arbete, Umeå universitet.

Östergard Andersen, P. (2000) Föreställningar om och bilder av barn och barndom. I J. Bjerg (Ed.) *Pedagogik – en grundbok.* Stockholm: Liber.

Bilaga 1

INTERVJUGUIDE- BARN

BERÄTTA OM: Ställ frågor med inriktning på:

1. Hur är det i förskolan? Kan du berätta om vad du gör om dagarna? Vad vill du göra? Vem leker du med, vad leker du?

2. Varför är man i förskolan?

3. Vad kan man göra och vad får man göra / vad får man inte göra?

4. Vad är roligt/ mindre roligt?

5. Vad skulle du vilja ändra på, göra på annat sätt om du fick bestämma i förskolan?

6. Övrigt

Bilaga 2

INTERVJUGUIDE- FÖRÄLDRAR

BERÄTTA OM:
0. Familjeförhållanden
Yrke
Ålder

1. Förskolebakgrund:
Hur länge har ni haft barn i förskolan? Fanns/ finns alternativ?
Erfarenhet av andra omsorgsformer.
Hur är det att ha barn i förskolan?
Förskolans uppgift? Förväntningar?
Bra/ mindre bra för ert barn?
Hur påverkar/ vad gör/ är förskolan för ert barn? Vad anser ni om det?

2. Förskolans relation till skolan?

3. Mötet hem och förskola:
Vilken roll har eller ska förskolan respektive föräldrarna ha för barnen?
Hur skulle du vilja att kontakten mellan förskolan och hem fungerade?
Hur fungerar kontakten? Vad är bra? Exempel? Vad är svårt? Exempel?

Hur ska hem och förskola gå in i varandra resp. särskiljas?
Hur upprätthålles gränser?
När, hur och var kommer föräldrarna/ hemmet in i förskolan?

Förväntningar/ krav från förskolan på barnet och på föräldrarna?
Förväntningar / krav från hemmet på förskolan och personalen?
Förekommer skilda uppfattningar? Exempel?

4. Barnsyn/ förskolebarnet
Har förskolan och ni samma/ skilda föreställningar om barn, normer, regler etc? Exempel.
(Hur är ett förskolebarn? Vad är det som gör att ett barn är...)

5. Problem.

6. Övrigt.

Bilaga 3

INTERVJUGUIDE- PERSONAL

BERÄTTA OM:
0. Yrke/ tid i yrket
Ålder

1. Förskolebakgrund:
Hur är det att arbeta i förskolan?

Förskolans uppgift? Förväntningar?
Bra/ mindre bra för barn?
Hur påverkar/ vad gör/ är förskolan för barn? Vad anser ni om det?

2. Förskolans relation till skolan?

3. Mötet hem och förskola:
Vilken roll har eller ska förskolan respektive föräldrarna ha för barnen?
Hur skulle du vilja att kontakten mellan förskolan och hem fungerade?
Hur fungerar kontakten? Vad är bra? Exempel? Vad är svårt? Exempel?

Hur ska hem och förskola gå in i varandra resp. särskiljas?
Hur upprätthålles gränser?
När, hur och var kommer föräldrarna/ hemmet in i förskolan?

Förväntningar/ krav från förskolan på barnet och på föräldrarna.
Förväntningar / krav från hemmet på förskolan och personalen.
Förekommer skilda uppfattningar? Exempel.

4. Barnsyn/ förskolebarnet:
Har förskolan och ni samma/ skilda föreställningar om barn, normer, regler etc? Exempel?
(Hur är ett förskolebarn? Vad är det som gör att ett barn är...)

5. Problem.

6. Övrigt.

Bilaga 4

TRANSKRIBERINGSSYMBOLER

?	frågetecken anger att tonläget höjs, ”frågande ton”
/.../	uttalandet är hämtat från olika delar av samma utsaga,
.../	utsagan är en del av en utsaga
(*bläddrar i papper*)	min kommentar till något som händer
XX	ohörbart ord
(Skratt)	yttrande inom parentes anger att den andra personen gör en återkoppling genom att skratta i den andres yttrande (Börjar med versaler).
(skratt)	personen som talar skrattar i sin egen replik (Börjar med gemener)
ANNA:	fingerat namn på personal, versaler
Ragnhild:	fingerat namn på barn, gemener
Ragnhilds mamma:	föräldern anges genom barnets namn samt mamma/pappa
<u>Ur fältanteckningar:</u>	Markerar att citatet är hämtat från fältanteckningar. Övriga citat är hämtade från ljudinspelningar av samtal och intervjuer och har ingen rubrik.
(F)	förälder
(P)	personal
(DO)	deltagande observation/ fältanteckning
(DA/ DB)	audioinspelning av vardaglig aktivitet
(P-m)	personalmöte

Olika sifferkoder efter citat eller fältanteckningar anger varifrån de är hämtade i materialet.

Linköping Studies in Pedagogic Practices

Publikationer i skriftserien:

1. Ann-Marie Markström. Förskolan som normaliseringspraktik. En etnografisk studie. (Diss) 2005. ISBN 91-85297-70-4. ISSN 1653-0101.