



Vetenskapsrådet

# FORSKNING OM VILLKOR FÖR YNGRE BARNS LÄRANDE I FÖRSKOLA, FÖRSKOLEKLASS OCH FRITIDSHEM



# FORSKNING OM VILLKOR FÖR YNGRE BARNNS LÄRANDE I FÖRSKOLA, FÖRSKOLEKLASS OCH FRITIDSHEM

Sven Persson  
Docent i pedagogik  
Lärarytildningen  
Malmö högskola

Version 2008-09-05

FORSKNING OM VILLKOR FÖR YNGRE BARNNS LÄRANDE I  
FÖRSKOLA, FÖRSKOLEKLASS OCH FRITIDSHEM

Rapporten kan beställas på [www.vr.se](http://www.vr.se)

VETENSKAPSRÅDET  
103 78 Stockholm

© Vetenskapsrådet

ISSN 1651-7350  
ISBN 978-91-7307-144-4

Grafisk Form: Erik Hagbard Couchér, Vetenskapsrådet  
Originalframställning: Global Reporting  
Omslagsbild: SXC  
Tryck: CM-Gruppen AB, Bromma 2008

# FÖRORD

Utbildningsvetenskapliga kommittén startade sin verksamhet i mars 2001 och har idag anslag på ca 145 miljoner kronor per år. Uppdraget är att främja forskning av hög vetenskaplig kvalitet med relevans för lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. Det innebär forskning om lärande, kunskapsbildning, utbildning och undervisning. På samma sätt som övriga delar av Vetenskapsrådet har kommittén även i uppgift att behandla forskningspolitiska frågor och arbeta med forskningsinformation. Kommittén initierar olika översikter och kartläggningar för att stimulera till diskussion om det utbildningsvetenskapliga området och dess fortsatta utveckling.

Med det syftet gav kommittén Docent Sven Persson, vid Malmö högskola, uppdraget att göra en forskningsöversikt rörande forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem. Denna rapport ger en bred översikt av forskning och nationella utvärderingar inom området och avslutas med en kritisk diskussion där även angelägna områden för fortsatt forskning lyfts fram.

Stockholm i augusti 2008

Sigbrit Franke  
*Ordförande*

Elisabet Nihlfors  
*Huvudsekreterare*

# INNEHÅLL

FÖRORD .....	3
SAMMANFATTNING PÅ ENGELSKA/SUMMARY IN ENGLISH .....	6
INLEDNING .....	8
BAKGRUND .....	9
BEGREPP, TEMAN OCH CENTRALA FRÅGESTÄLLNINGAR .....	13
PEDAGOGISKA RIKTNINGAR OM BARNNS LÄRANDE I FÖRSKOLAN .....	16
VILKA STRUKTURELLA VILLKOR HAR BETYDELSE FÖR BARNNS LÄRANDE?.....	19
VILKA FÖRESTÄLLNINGAR HAR PEDAGOGERNA OM SITT YRKE, UPPDRAGET OCH OM BARNEN? .....	27
ÄR FÖRSKOLAN EN INSTITUTION FÖR NORMALISERING OCH SVENSKHET?.....	33
VAD STYR FÖRSKOLANS OCH FRITIDSHEMMETS PRAKTIK? .....	40
HUR KONSTRUERAS KÖN I FÖRSKOLA OCH FRITIDSHEM? .....	45
HUR SKAPAR BARN RELATIONER I FÖRSKOLA OCH FRITIDSHEM?.....	50
VILKA VILLKOR ÄR BETYDELSEFULLA FÖR BARNNS LEK OCH LÄRANDE? .....	60
VILKEN BETYDELSE HAR FÖRSKOLAN FÖR BARNNS LÄS- OCH SKRIVUTVECKLING? .....	66
VILKA VILLKOR ÄR BETYDELSEFULLA FÖR BARNNS MATEMATISKA OCH NATURVETENSKAPLIGA FÖRSTÅELSE? .....	70
VILKEN BETYDELSE HAR DE ESTETISKA UTTRYCKEN FÖR BARNNS LÄRANDE? .....	74
VILKEN BETYDELSE HAR DEN FYSISKA MILJÖN FÖR BARNNS LÄRANDE? .....	76

VILKEN BETYDELSE HAR FÖRSKOLANS, FÖRSKOLEKLASSENS OCH FRITIDSHEMMETS SAMVERKAN OCH INTEGRATION MED GRUNDSKOLAN FÖR BARNES LÄRANDE? .....	78
VILKEN BETYDELSE HAR FÖRSKOLANS OCH FRITIDSHEMMETS SAMVERKAN MED FÖRÄLDRAR FÖR BARNES LÄRANDE? .....	92
EN KRITISK DISKUSSION OCH FORTSATT FORSKNING .....	96
REFERENSER .....	110

# SUMMARY

## Research into the conditions for children's learning at preschools, preschool classes and after-school centres

An account and an analysis are given in this research overview of the conditions for learning in the voluntary types of school for young children. "Learning" in this overview should be understood as a broad concept which includes various theoretical perspectives as to what is taught and to whom. The conditions for children's learning at preschools, preschool classes and after-school centres cover studies of the learners themselves (the "who"), the act of learning (the "how") and the subject matter (the "what") in their institutional, historical and societal settings. The contents of the report embrace the following topics and issues:

- What structural conditions are significant for children's learning?
- What conceptions do teachers have of their profession, their task and the children?
- Are preschools an institution for normalisation and Swedishness?
- What guides practice at preschools and after-school centres?
- How is gender constructed in preschools and after-school centres?
- How do children form relationships at preschools and after-school centres?
- What conditions are important for children's play and learning?
- What significance do preschools have for the development of children's reading and writing?
- What conditions are of importance for children's understanding of mathematics and science?
- How important is aesthetic expression for children's learning?
- How important is the physical environment for children's learning?
- How important for children's learning is the co-operation/integration of preschools and after-school centres with schools and preschool classes?
- How important is co-operation between preschools and after-school centres with parents?

The report concludes with a critical discussion and proposals for future research. The discussion section advances three conditions for societal struc-

turing as being of special importance to children's learning at preschools, preschool classes and after-school centres. The first condition is the *positioning in the education system* of the voluntary types of school. Research has shown that the positions of the preschools and after-school centres and their suborder in the education system influence teaching practice and set their stamp on it. The research especially underlines the development-psychological discourse as significant to teachers' thinking and methodological approach. The second condition is *the institutional historical tradition* which discursively impacts on teaching practice. The third condition is the *societal function and status* of the voluntary types of school. Preschools, preschool classes and after-school centres are voluntary types of school and thus also states the importance to society of their relationship to the compulsory primary schools, but also to other societal institutions.

The report concludes by indicating new research areas which should:

- relate new childhood contexts to the learners themselves;
- relate the subject matter of learning to its institutional, historical and societal settings;
- relate an institutional perspective to the children as learners and the subject matter;
- study subject content and the relevant teaching methodology;
- have an intersectional perspective of how gender, age, class and ethnicity interact.



# INLEDNING

I stort sett alla yngre barn i dagens Sverige deltar i verksamheter i förskola, förskoleklass och fritidshem. De olika skolformerna är kanske de viktigaste sociala arenorna för de yngre barnens lek, kunskapande och lärande. Det har ställts stora förhoppningar på att dessa frivilliga skolformer ska stå för pedagogiskt nytänkande och de har setts som inspiratörer för den obligatoriska skolan. De frivilliga skolformerna för de yngre barnen har också spelat en avgörande roll för utformningen av det svenska välfärdssamhället. Dessa skolformer har varit och är nödvändiga och viktiga politiska institutioner för arbetsmarknad, social- och familjepolitik. Trots att stora resurser satsas på dessa verksamheter vet vi förvånansvärt lite om vad barnen lär sig där och vilka villkor som är viktiga för barns lärande. Min förhoppning är att denna forskningsöversikt ska bilda ett underlag för en diskussion om hur vi kan skapa goda villkor för barns lärande, men att den också kan ge en bild av viktiga områden för fortsatt forskning.

I den här forskningsöversikten redogörs för och diskuteras villkor för barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem, såsom de framställs i forskning och nationella utvärderingar. Forskning om förskolan dominerar framställningen eftersom den mesta forskning om barns lärande har inriktat sig på förskolans verksamhet. Förskoleklassen är en relativt ny skolform och forskning om fritidshem har i huvudsak haft integration och förändringar av den professionella yrkesrollen i fokus.

Jag redogör för såväl forskning som nationella utvärderingar eftersom de i flera avseenden överlappar och förstärker varandra, även om det går att urskilja principiella skillnader. Forskning är oftast inriktad på att förstå och förklara sammanhang utifrån teoretiska perspektiv som forskaren utgår från, medan utvärderingar försöker förklara processer eller utfall utifrån normer eller målbeskrivningar (Haug, 2003). Tillsammans kan de emellertid ge en god bild av vår samlade kunskap om villkor för barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem.

# BAKGRUND

## Förskolan

Förskolan, liksom fritidshemmet, har en historia som sammanfaller med uppbyggnaden av det svenska välfärdssamhället. Under hela 1900-talet har det skett en förskjutning av det reproduktiva ansvaret, från familj till offentliga institutioner. Denna process har varit en nödvändig förutsättning för omvandlingen av det svenska samhället, för genomförandet av välfärdsstaten och det moderna projektet. Det offentligas allt större ansvarstagande för barns vård, undervisning och omsorg har ledsagats och legitimerats av diskurser som ideologiskt och värdemässigt markerat skiljelinjen mellan den offentliga och privata sfären. Till skillnad från skolan har förskolan och fritidshemmet inte haft en självklar position i samhället och i utbildningssystemet. Från 1970-talet sker en kraftig utbyggnad av daghemsplatser och allt fler barn kom att gå i den svenska förskolan. Förskolan blir ett politiskt projekt som innefattar arbetsmarknadspolitik, socialpolitik, familjepolitik och inte minst hur barn ska socialiseras till vad som beskrivs som ett alltmer föränderligt samhälle. Att allt fler barn kommer att omfattas av den offentliga barnomsorgen får betydelse, inte bara för samhällsbygget i stort utan också för omvandlingen av den svenska barndomen; tidigare modeller för och teorier om barns primär- och sekundärsocialisation ger inte tillräcklig förståelse för en barndom som karakteriserades av pendling mellan olika kontexter. Den institutionaliserade barndomen, dubbelsocialisation, en mångkontextuell barndom, delad vårdnad och "educare" är några av de begrepp som används av forskare för att bättre förstå och beskriva hur den nya barndomen gestaltas. Förskolans arbetsmarknadspolitiska, familjepolitiska och pedagogiska funktioner har betonats i olika utsträckning beroende på vilka positioner som intressenterna i förskolan intagit (Persson, 1998a; Svensson, 1981). Forskare har därför intresserat sig för skilda aspekter av förskolans funktioner.

Förskolans pedagogiska historia är lång och har hämtat inspiration från förgrundsgestalter som Fröbel och Pestalozzi och deras bildningsideal om den fria människan. Kärnan i bildningstanken var barnets inre strävan till kunskap och lärande. Barnet var en planta som behövde näring (pedagogik och moderlig omsorg) för att kunna växa. Vetenskapliggörandet av barnet, den progressiva pedagogiken och psykologiska idéer hämtade från Piaget och Homburger Erikson bildade under 1960-talet underlag för en dialogpedagogik som skrevs fram i Barnstugeutredningen (SOU, 1972:26). Den

utvecklingspsykologiska teoribildningen var dominerade i såväl lärarutbildning som den praktiska verksamheten. Under 1980-talets kom en pedagogisk motreaktion som utifrån en analys av barndomens förändrade villkor förespråkade ett närmande mellan barnens och de vuxnas världar utifrån begreppen arbeta-leka-lära. Under 1990-talet kom den pedagogiska debatten att hämta inspiration från Reggio Emilia och en barnsyn som framhöll det kompetenta och skapande barnet. Ett undersökande arbetssätt, dokumentation och en pedagogik med utgångspunkt i barnets erfarenheter (utvecklingspedagogik) och livsvärld kom att bli dominerande pedagogiska ideal.

Som en bekräftelse på förskolans betydelse kom den första läroplanen för förskolan (Lpfö 98) att träda i kraft den 1 augusti 1998 och förskolan blev en del av utbildningsväsendet med Skolverket som tillsynsmyndighet (från 1998). Med en egen läroplan överfördes regelverket för förskolan från socialtjänstlagen till skollagen. Detta innebär att förskolan numera ingår i och utgör det första steget i samhällets samlade utbildningssystem för barn och ungdom. Efter förskolans övergång till utbildningssektorn har nya reformer genomförts: t.ex. allmän förskola, maxtaxa samt rätt till plats utifrån barnens egna behov. Reformerna har haft som ambition att öka tillgänglighet och likvärdighet.

Under förskolans historia har en mängd begrepp använts för att beteckna de institutioner som omfattar de yngsta barnen innan skolåldern; barnträdgårdar, barnkrubbor, lekskolor, barnsomsorg, daghem, deltidsgrupp, förskola, förskoleklass är några av dessa. I denna forskningsöversikt kommer jag att i största möjliga mån att använda forskarnas beteckningar (som ju är relaterade till den tidsperiod de studerar) och i den mån det är behövligt förklara begreppen i den löpande texten.

## Fritidshem

Fritidshemmets historia karakteriseras av att vara en verksamhet för de yngre skolbarnen med sociala förtecken och med en framträdande välgörenhetstanke. Uppkomsten av fritidshem fyllde behovet av en verksamhet efter skoldagen. Omsorgen om de yngre skolbarnen fick sin organisatoriska form i relation till skolan utifrån en socialliberal tanke om arbetslinjen (Rohlin, 2000). Det moderna fritidshemmet tog gestalt först i och med att det bildades en särskild utbildning för fritidspedagoger i Norrköping 1965. Den tidigare nämnda Barnstugeutredningen fick ett direktiv att utreda de yngre skolbarnens fritid eftersom de hade ett tillsynsbehov som liknade förskolebarnens. Här understryks att det pedagogiska arbetssättet ska utgå från samma synsätt och samma teoretiska grundvalar som i förskolan. Det

var först 1988 som fritidshemmet fick ett eget pedagogiskt program. Malin Rohlin (2000) skriver att de idéer som kom att genomsyra såväl utbildningen av fritidspedagoger som fritidshemmens praktik var en förskoleinspirerad pedagogik.

I fritidshemmen har, precis som i förskolan, bedrivits en pedagogik där personalen strävat efter att förena pedagogik och omsorg. Fritidshem är en beteckning som tidigare innebar en verksamhet för skolbarn utanför skoltid i egna lokaler, oftast lokalintegrerade med en förskola. Begreppet integrerad skolbarnomsorg infördes 1995 för att beteckna den lokalmässiga integrationen i skolan. Det fritidshem som omtalas i läroplanen (Lpo 94) innefattar såväl det tidigare fritidshemmet och den integrerade skolbarnomsorgen (Torstensson-Ed & Johansson, 2000). Begreppet skolbarnomsorg har behållits som samlingsbegrepp på fritidshem i den nya betydelsen, vilket inkluderar familjedaghem och öppen fritidsverksamhet för 10-12 åringar. Fritidshemmen ska tillämpa läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, men är en frivillig verksamhet. Tullie Torstensson-Ed och Inge Johansson (2000) skriver i sin kunskapsöversikt att den viktigaste förändring som skett under 1990-talet handlar om fritidshemmens integrering i skolan. Detta har också medfört att forskning om fritidshem har fokuserat dessa förändringar. Under den processen har också sexåringarna integrerats i skolan genom inrättandet av förskoleklasser. Integreringen av sexåringar och av en tredje yrkesgrupp, förskollärarna, i skolan har också påverkat fritidshemmen. I flera studier används skolbarnomsorg och fritidshem synonymt och i föreliggande forskningsöversikt används samma terminologi som forskarna i de refererade studierna.

## Förskoleklass

Den 1 juni 1991 beslutade riksdagen om flexibel skolstart för sexåringar. Beslutet innebar att kommunerna, i mån av plats, skulle ta emot sexåringar om föräldrarna ville att de skulle börja skolan. Propositionen om den flexibla skolstarten lades i samband med en budgetproposition, ett s.k. krispaket, som innehöll förslag på omfattande nedskärningar av statsbidragen till kommunerna. Detta innebar att den flexibla skolstarten innehöll dubbla budskap. Det pedagogiska budskapet talade om reformens möjlighet att skapa en bättre utbildningsstandard och en sammansmältning av förskolans och skolans arbetssätt och organisation. Det ekonomiska budskapet talade om möjligheterna att spara pengar åt kommun och stat (Persson, 1995).

Den flexibla skolstarten blev startskottet för en intensifierad samverkan mellan förskola och skola. Förskoleklassen, som specifikt riktar sig till 6-åringar, blev en egen skolform 1997 och presenterades som ett av flera

steg i en strävan att integrera förskolans och skolans verksamheter (Prop. 1997/98:6). Reformens anda var att nya synsätt och arbetsformer med inriktning mot lek, skapande, experimenterande och utforskande skulle utvecklas genom integreringen. En rad utvärderingar och forskningsprojekt har studerat reformen utifrån dessa förutsättningar.

## Källor

För att skriva denna forskningsöversikt har jag använt mig av en rad olika källor. Jag har använt databaserna; Libris, Vega, ERIC. Men jag har också samtalat och korresponderat med forskare, arrangerat nätverksträff för barnomsorgsforskning och rest till konferenser för att få en samlad bild av den forskning som har bedrivits om förskola, fritidshem och förskoleklass.

# BEGREPP, TEMAN OCH CENTRALA FRÅGESTÄLLNINGAR

Förhållandena mellan vård, omsorg, undervisning, lek, lärande och pedagogik speglar i forskningssammanhanget inte bara begreppsliga skillnader av förskolans, fritidshemmet och förskoleklassens diskursiva och sociala praktiker, de är också i högsta grad ideologiska begrepp som uttrycker olika diskursiva hållningar till dessa skolformer. Med utbyggnaden av förskola, förskoleklass och fritidshem skapades nya förutsättningar för en "institutionaliserad barndom" och därmed ökad offentlig socialisation av barn och unga. Det uppkommer också ett behov hos staten och i forskarsamhället av att förstå och förklara betydelsen och konsekvenserna av dessa processer. I denna forskningsöversikt är dessa historiskt-politiskt strukturella processer ständigt närvarande, mestadels som bakgrundsbeskrivningar till de olika studierna.

*Lärande* förstås i denna översikt som ett brett begrepp, vilket inkluderar skilda teoretiska perspektiv på lärandets objekt och de lärande som subjekt. Villkor för barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem omfattar studier av den lärande som subjekt (vem), lärandets akt (hur) och lärandets objekt (vad) i deras institutionellt, historiskt och samhälleligt sammanhang. I den mån forskare intresserar sig för barns socialisation, fostran, lek, omsorg, relationer och utveckling i förskola, förskoleklass och fritidshem är detta inkluderat i denna forskningsöversikt. Förhållandet mellan lärande och omsorg tas upp i diskussionskapitlet.

Att redogöra för forskning om *villkor* för de yngre barnens lärande betyder i det här sammanhanget att jag varit intresserad av hur forskare förhåller sig till och relaterar olika nivåer till varandra:

- Strukturell nivå, vilket innefattar de samhälleliga och institutionella rammar som omgärdar verksamheten i förskola och fritidshem.
- Interaktionistisk nivå, dvs. studier som fokuserar interaktion och relationer mellan vuxna-barn och barn-barn.
- Intrapsykisk nivå, dvs. studier som analyserar individers (personal och barn) perspektiv, föreställningar, utveckling, tänkande och lärande.

Det finns naturligtvis olika sätt att gruppera forskning på. Ett sätt hade kunnat vara att använda ovanstående nivåer för att analysera vilka nivåer som forskarna är intresserade av. Jag har istället valt att i likhet med andra forskare som skrivit forsknings- eller kunskapsöversikter inom detta fält (se

t.ex. Klerfelt, 2002) göra en tematisk indelning, Orsaken är att forskningen i de flesta fall försöker förklara eller förstå fenomen utifrån flera nivåer och den låter sig inte så lätt hänföras till en specifik nivå. En övergripande ambition är att redogöra för vilka frågor som forskare har intresserat sig för och att utifrån de resultat som forskare presenterar kunna diskutera den samlade kunskap om förskola, förskoleklass och fritidshem som forskningen producerat samt att diskutera vilka frågor och teman som inte finns representerade. Den tematiska uppdelningen ger på så sätt också underlag för att diskutera fortsatt forskning. Gränserna mellan de teman som redovisas är emellertid flytande och det finns studier som redovisas under flera teman. Med ovanstående i åtanke disponeras denna rapport efter olika teman och frågor som forskare har intresserat sig för. Inledningsvis redogörs för två dominerande pedagogiska inriktningar därefter följer den tematiska indelningen med utgångspunkt från följande frågor:

- Vilka strukturella villkor har betydelse för barns lärande?
- Vilka föreställningar har pedagogerna om sitt yrke, uppdraget och om barnen?
- Är förskolan en institution för normalisering och svenskhet?
- Vad styr förskolans och fritidshemmets praktik?
- Hur konstrueras kön i förskola och fritidshem?
- Hur skapar barn relationer i förskola och fritidshem?
- Vilka villkor är betydelsefulla för barns lek och lärande?
- Vilken betydelse har förskolan för barns läs- och skrivutveckling?
- Vilka villkor är betydelsefulla för barns matematiska och naturvetenskapliga förståelse?
- Vilken betydelse har de estetiska uttrycken för barns lärande?
- Vilken betydelse har den fysiska miljön för barnens lärande?
- Vilken betydelse har förskolans, förskoleklassens och fritidshemmets samverkan och integration med grundskolan för barns lärande?
- Vilken betydelse har förskolans och fritidshemmet samverkan med föräldrar?

Rapporten avslutas med en kritisk diskussion och förslag på fortsatt forskning.

## Avgränsningar

Ovanstående teman beskriver det relativt omfattande innehåll i den forskning som studerat förskolor fritidshem och villkoren för de yngre barnens lärande. Vissa avgränsningar har emellertid gjorts:

Det är främst tidsperioden 1990-2007 som beskrivs i denna rapport, medan tidigare forskning utgör en bakgrund för att förstå kontinuitet och skiften. Störst utrymme har getts åt forskning under 2000-talet.

Det är främst forskning om svensk förskola, förskoleklass och fritidshem som jag redogör för.

Det är barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem som är i fokus, inte lärande i andra sociala och institutionella sammanhang.

Med forskning menas här främst avhandlingar och forskning av dispute-rade, även nationella utvärderingar och några utvecklingsprojekt är inkluderade.

Jag är medveten om att denna forskningsöversikt inte är heltäckande och att jag inte redogör för alla studier inom fältet. De slutsatser jag drar är följaktligen från de studier jag läst och refererar till.



# PEDAGOGISKA RIKTNINGAR OM BARNS LÄRANDE I FÖRSKOLAN

Innan jag redogör för forskning inom de områden som angetts ovan vill jag inleda med att kort och översiktligt beskriva de två pedagogiska riktningar som jag uppfattar är dominerande i den pedagogiska debatten i förskolan. Dessa pedagogiska riktningar faller utanför de teman som följer eftersom de omfattar en helhetssyn på lärande och pedagogisk praktik. Såväl den utvecklingspedagogiska inriktningen som den Reggio Emilia inspirerade har gett upphov till flera utvecklingsprojekt i syfte att utveckla den pedagogiska verksamheten.

## Utvecklingspedagogik

Ingrid Pramling Samuelsson är en av de svenska forskare som tydligast intresserat sig för barns lärandeprocesser. I en studie av barns metakognition utifrån en fenomenografisk ansats analyserar hon (1983) barns medvetenhet om sitt eget lärande. Hon menar att det metakognitiva perspektivet handlar om en distinktion mellan att lära sig något och att vara medveten om att och hur man lär sig detta. I studien visar hon att barn först lära sig att *göra* något (färdighet), nästa steg handlar om att de kan lära sig att de *vet* något och slutligen att barn uppfattar att de *förstår* något. Det sistnämnda innebär att barnen uppfattar att något har ändrat innebörd för dem. I ett projekt i början av 1990-talet kallat "Att utveckla förskolebarns förståelse för sin omvärld" undersöks barns lärande och förståelse av sin omvärld. I projektet finns också ambitionen att utveckla och omsätta en "kursplan" grundad på vetenskapliga undersökningar av barns tänkande och förståelse av olika fenomen (Pramling, 1994; Pramling & Mårdsjö, 1994).

Pramling Samuelsson har tillsammans med andra forskare vid Göteborgs universitet utvecklat en pedagogisk inriktning som de kallar *utvecklingspedagogik*. Den utgår från barns erfarenhetsvärld och att pedagogen medvetet arbetar med att få barn att tala och reflektera över sina erfarenheter (Pramling, 1994; Pramling Samuelsson & Mårdsjö, 1997; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006). Detta flöde av idéer, frågor och erfarenheter kan pedagogen använda för att strukturera innehållet i förskolans verksamhet. Det lekande lärande barnet är centralt för teoriutvecklingen om utvecklingspedagogik. Sambandet mellan lek och lärande är intrikat och sammanflätat. Leken är ett forum för

kommunikativ kompetens, samlärande, rättigheter och inflytande (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Begreppet utvecklingspedagogik innebär inte att barnet spontant utvecklas i förskolan, men att såväl barn som läroplan är lika viktiga för pedagogiken. På så sätt, menar forskarna, ”skiljer sig denna förskolepedagogik från andra, genom att objekt och akt ses som oskiljbara.” (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, s. 8). Med lärandets objekt avses den förmåga eller det kunnande som barnet ska utveckla och med lärandets akt avses hur barn gör eller går tillväga för att lära sig. När barnet i lek eller andra aktiviteter riktar sig mot något i omvärlden så finns ett objekt i akten för barnet. Lärandet är i den utvecklingspedagogiska teorin inte en biprodukt av leken, ”utan lärandet är figuren och lek eller andra aktiviteter är arenor där barn får möjlighet att erfara det de förväntas lära sig.” (a.a., s. 213).

## Reggio Emilia

Den andra pedagogiska riktningen hämtar inspiration från Reggio Emilia och då i synnerhet från Loris Malaguzzis arbeten. Gunilla Dahlberg och Hillevi Lenz Taguchi är några av de svenska forskare som tydligast inspirerats av Reggio Emilia i sin forskning. I Reggio Emilia utgår man från en socialkonstruktionistisk uppfattning och en pedagogisk praktik som vilar på en förståelse av små barn i relation till världen och ett filosofiskt perspektiv som i många avseenden framstår som postmodernistiskt (Dahlberg, Moss & Pence, 1999). Det är en praktik som utmärks av en aktiv och utforskande relation till barnets omvärld och som utifrån dessa utgångspunkter rönt stor uppmärksamhet i Sverige och runtom i världen. Dialog, kommunikation och utforskande är begrepp som återkommer i texter om Reggio Emilia. Därmed utmanas föreställningar om utbildning som en överföring av en på förhand bestämd kunskapsmassa där barnet konstrueras som passiv mottagare. Utifrån ett projekt med Reggio Emilia inspirerad pedagogik menar Dahlberg (Dahlberg, Moss & Pence, 1999) att det socialkonstruktionistiska perspektivet hjälpt dem att se barnet och pedagogen som medkonstruktörer av sin egen kunskap, av sin miljö och av sig själva. Lärande kan då inte ses som en individuell kognitiv handling, som äger rum i barnets huvud, utan som en kooperativ och kommunikativ handling. Barnets identiteter förstås utifrån hur de konstrueras och rekonstrueras i skilda sammanhang.

Pedagogisk dokumentation ses som ett viktigt redskap för att kunna omformulera och dekonstruera den pedagogiska praktiken (Lenz Taguchi, 1997, 2000). Dokumentation ses som ett arbetsverktyg, utvecklat i Reggio Emilia, som kan ligga till grund för kontinuerligt förändringsarbete. Genom dokumentation har det kompetenta och rika barnet upptäckts och gett upphov

till nya insikter om vad barnet kan göra. Tanken bakom dokumentationen är att en förändrad konstruktion av barnet kan ge upphov till en förändrad pedagogisk praktik. Om vi har ett rikt barn framför oss istället för ett problembarn kommer detta att påverka den pedagogiska praktiken på ett avgörande sätt, vilket betyder att pedagogen befinner sig i en fortlöpande dialog med barn, föräldrar och andra samtidigt som de har en reflekterande och medkonstruerande hållning till barnen och sitt eget arbete. Pedagogisk dokumentation kan vara ett verktyg att bryta med de institutionella mönster och rutiner som genomsyrar den pedagogiska praktiken.

Den utvecklingspedagogiska och den Reggio Emilia inspirerade inriktningen kan sägas representera två olika teoretiska diskurser om barns lärande; det fenomenografiska perspektivet i utvecklingspedagogiken och det postmoderna och socialkonstruktivistiska i Reggio Emilia. Dessa båda teoretiska diskurser är mer eller mindre synliga och förekommande i den forskning som redogörs för nedan.

# VILKA STRUKTURELLA VILLKOR HAR BETYDELSE FÖR BARNNS LÄRANDE?

## Kvalitet och meningsskapande

Innan jag redogör för olika forskningsprojekt som försöker besvara frågan om vilken betydelse strukturella villkor har för barns lärande, vill jag ta upp hur olika teoretiska och metodologiska perspektiv påverkar svaren på denna komplexa fråga. Ulla Lind (2001) påpekar att det finns paradigmiskt olika teoretiska och metodologiska utgångspunkter för hur denna fråga kan studeras. Detta blir speciellt tydligt i forskning kring kvalitet och struktur. Den poststrukturella kritiken av kvalitetsdiskursen menar att kvalitet inte kan ses som en mätbar faktor oberoende av situation, tidsperiod och kulturella sammanhang. Gunilla Dahlberg, Peter Moss och Alan Pence (1999, 2007) argumenterar för ett synsätt där barnet ses som meningsskapande subjekt istället för att vara ett objekt för en modernistisk kvalitetsdiskurs. Denna kvalitetsdiskurs innebär en standardisering och reglering av det moderna livet liksom en övergång från demokratisk kontroll till styrning genom "management" utanför demokratisk kontroll. Talet om kvalitet är inte bara en social styrningsteknik för normalisering genom att etablera en norm för hur vissa kriterier ska uppnås, det är också en social teknik för distansering. Genom dessa tekniker förespråkas att det finns möjlighet att jämföra "performance anywhere in the world, irrespective of context. And it is a technology of regulation providing a powerful tool for management to govern at a distance through the setting and measurement of norms of performance." (Dahlberg, Moss & Pence, 2007, s. ix).

Maj Asplund Carlsson, Ingrid Pramling Samuelsson och Gunni Kärrby (2001) tar upp denna kritik i en kunskapsöversikt över strukturella faktorerens betydelse för pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola.

Medan det första perspektivet (det poststrukturella) utgår från att kvalitet är ett dynamiskt begrepp som alltid är förknippat med situation, tidsperiod och socialt och kulturellt sammanhang, utgår det andra perspektivet från att det finns en generell kunskap om vad som kan anses vara kvalitet, vilken härstammar från såväl samlad forskning som praxis. Denna generella kunskap om barns lärande och utveckling och den teoretiska och erfarenhetsbaserade kunskapen om vad som karakteriserar en bra utvecklingsmiljö för barn kan avgränsas och omformuleras till övergripande mål för en verksamhet. (s 23)

Dahlberg, Pence & Moss (1999, 2007) menar att det finns olika paradigmatiska språk för att beskriva verksamheter. Utifrån ett postmodernt perspektiv kan all verksamhet analyseras som socialt konstruerad av aktörerna. Barnet, pedagogen och förskolemiljön kan förstås som socialt konstruerade genom språk och praxis. Detta innebär också att varje konstruktion kan förändras, dekonstrueras och rekonstrueras, och på så sätt kan man gå utöver traditioner, etablerad praxis och ideologier. Det går att anlägga olika diskursiva perspektiv på verksamheten.

För en mer djupgående diskussion om dessa två perspektiv är paradigmatiskt olika eller inte, vill jag hänvisa till Peder Haug (2003) och Sonja Sheridan (2001a). Dessa olika hållningar till kvalitet finns representerade i den forskning som beskrivs i föreliggande rapport.

## De strukturella villkoren förändras under 1990-talet

För att förstå varför frågan om kvalitet och organisatoriska villkor för förskola och fritidshem blev ett viktigt forskningsområde under 1990-talet, kan det vara på sin plats att ge en kort bakgrund. Överhettningen av svensk ekonomi i slutet av 1980-talet blev inledningen till en djup ekonomisk kris som påverkade hela den offentliga sektorns omfattning och inriktning under 1990-talet. Det fanns en rad strukturella faktorer som skapade en besvärlig ekonomisk situation i kommunerna: minskade statsanslag, minskad produktion, hög arbetslöshet och höga socialbidragskostnader ledde till omfattande rationaliseringar och besparingar. Under 1993 och 1994 beräknades de kommunala kostnaderna för barnomsorgen minska med 15 procentenheter, jämfört med 7 procentenheter i den totala verksamheten (Socialstyrelsen, 1994). Det vanligaste sättet att spara var att minska antalet personal och höja antalet barn i barngrupperna. Mellan åren 1990 och 1994 ökade antalet inskrivna barn inom barnomsorgen med 20 procentenheter (Socialdepartementet, 1996). Skolverket (2004) skriver i sin utvärdering att barngrupperna i förskolan ökade kraftigt under 1990-talet men att de stabiliserades på en historiskt hög nivå under de första åren på 2000-talet. Man konstaterar att det finns stora skillnader mellan kommunerna, men framförallt mellan förskolor i samma kommun. Som exempel nämns att gruppstorleken i en småbarnsgrupp kan variera mellan 10–22 barn och i grupper med äldre barn, mellan 15–25 barn.

Dessa ekonomiska åtgärder sammanföll med decentraliseringssträvanden inom hela den offentliga sektorn. Till skillnad från skolan var barnomsorgen inte regelstyrd men decentralisering och målstyrning var viktiga instrument för att förnya och anpassa barnomsorgen till de nya ekonomiska realiteterna. Samtidigt med decentralisering och ekonomiska neddragningar fanns

också en ideologisk omsvängning som den dåvarande borgerliga regeringen drev på i riktning mot större marknadstänkande, dvs. ökad konkurrens, profilering, resultatansvar och valfrihet för föräldrar att välja alternativa former av barnomsorg. Dessa strukturella och politiskt initierade förändringar gav upphov till frågor som handlade om förhållandet mellan institutionella villkor och verksamhetens kvalitet.

## Vad säger forskningen om verksamhetens kvalitet?

Asplund Carlsson, Pramling Samuelsson och Kärrby (2001) skiljer i sin kunskapsöversikt mellan strukturkvalitet, processkvalitet och resultat kvalitet. *Strukturkvalitet* beskriver verksamhetens yttre villkor, organisation och resurser. Här ingår styrdokument, personalens kompetens, bemanning, samsättning av barngrupperna, lokaler, ekonomiska ramar och material. *Processkvalitet* handlar om de aktiviteter och den pedagogiska verksamhet som äger rum i förskolan. Personalens samspel med barnen, samspelet mellan barnen och deras relation till de anställda samt verksamhetens innehåll, arbetssätt, användning av material, uppläggning av arbetet och lärandemiljö är viktiga aspekter av processkvalitet. *Resultat kvalitet* beskriver vad barnet lärt sig och vilka kompetenser det utvecklat. De strukturella villkoren för den pedagogiska verksamheten skapar ett handlingsutrymme (Haug, 2003). Detta handlingsutrymme kan utnyttjas på olika sätt, vilket kan visa sig i interaktionen mellan vuxna-barn och barn-barn. Handlingsutrymmet regleras av de sociala och fysiska rummen, men också av aspekter som tid, kompetens och tradition. Här är det av intresse att redovisa forskning om hur handlingsutrymmet uppfattas och utnyttjas.

Gunni Kärrby (1992, 1997) refererar till såväl internationell som nationell longitudinell forskning om barns förskolevistelse och dess betydelse för barns lärande och utveckling på längre sikt. Det finns, menar hon, övertygande forskning som visar att förskolan har betydelse för framgång i skola och senare i livet men att vi ännu inte vet så mycket om vilka kvaliteter som kännetecknar en bra förskola. Denna slutsats stöds av svensk forskning. I ett longitudinellt projekt på 1980-talet, "Familjestöd och utveckling" (FAST), följdes 128 familjer som alla har ett treårigt barn när projektet startar. Syftet med projektet var att studera det formella och informella familjestödsystem (däribland daghem) som familjerna möter och dess påverkan på barnens sociala, kognitiva och emotionella utveckling. Ett uppmärksammat resultat är att barn som börjar tidigt i daghem eller familjedaghem presterar bättre i skolan då de är 8 år. Vid en senare uppföljning konstaterar Bengt Erik Andersson (1992) att dessa resultat är stabila då barnen är 13 år.

I en studie var forskare intresserade av att belysa sambandet mellan produktivitet (kostnadseffektivitet är det begrepp man använder) och kvalitet i en större svensk stad (Bjurek m.fl., 1996). Man ville svara på frågan om resursutnyttjandet skiljer sig åt mellan olika daghem och vilken betydelse detta har för verksamhetens kvalitet. För att mäta kvaliteten på verksamheten utgick man från tre nivåer: den organisatoriska nivån, arbetsvillkoren såsom de upplevdes av personalen och utbildningskvaliteten i personalens arbete med barnen. Enkäter besvarades av föreståndare eller förskolechefer samt övrig personal och oberoende observatörer studerade kvalitetsaspekter med hjälp av ett särskilt observationsschema, ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale). ECERS är ett observationsinstrument som först prövades ut i USA, men som på senare tid använts i åtskilliga internationella studier. Det har också använts som ett instrument för att förbättra kvaliteten på förskolor (Andersson, 1999).

Forskarna (Bjurek, m.fl., 1996) analyserar sambanden mellan produktivitet och kvaliteten i verksamheten såsom den bedömdes enligt ECERS. Generellt finner de få samband mellan hög produktivitet och olika kvalitetskriterier. Det betyder att daghem som kostar mycket, dvs. har låg produktivitet, inte har högre kvalitet än de som utnyttjar sina resurser mer effektivt. De finner att en hög andel förskollärare i personalgruppen är relaterat till en hög kvalitet, likaså förekomsten av klara skrivna mål med verksamheten och ett gott känslomässigt klimat.

Forskarna pekar på en viktig skillnad mellan daghem som ligger i högresursområde och de som är belägna i lågresursområde. Daghem med hög produktivitet i lågresursområden har sämre kvalitet än de med lägre produktivitet. Det innebär att dessa daghem är mer känsliga för personalnedskärningar och större barngrupper än daghem i områden vars föräldrar har större resurser. Man drar slutsatsen att det är viktigast att satsa på personalens kompetens om kvaliteten ska höjas. Kvalitet är främst relaterat till personalens kompetens, en klar målsättning och en uttalad utbildningsfilosofi.

Ett annorlunda perspektiv på kvalitet anger Karen Davies (1996) i sin forskning kring omsorg och omsorgsrationalitet i förskolan. Hennes studie är ett försök att förena ett fenomenologiskt perspektiv med att avslöja och utreda de sociala relationer och ideologier som bestämmer individers medvetande och handling. Hon tillbringar fem månader på två förskolor som deltagande observatör. Studien baseras också på djupintervjuer med förskolornas personal och på analys av diverse tryckta källor, framför allt policydokument och barnomsorgsplaner. Istället för att fokusera på mätbara kvaliteter studerar Davies de individer (kvinnor) som utför den faktiska omsorgen och diskuterar omsorgens betydelse för kvalitet, dvs. aspekter av

kvalitet som utifrån omsorgsbegreppet ser till att "sörja för" genomsyras av "att bry sig om". Hon menar att det är personalen som är arbetsinstrumentet och att kvalitet handlar om villkoren för att bygga relationer till barn, men också mellan personal. Hennes slutsats är att decentralisering visserligen kan lägga grunden till ökad kvalitet inom barnomsorgen men att kraftiga besparingar samtidigt kan omintetgöra dessa strävanden. Låg personaltätthet och stora barngrupper försvårar sannolikt möjligheten att upprätthålla de värden som är centrala för en omsorgsverksamhet.

Birgitta Lidholt (1999) har i sin avhandling tagit utgångspunkt i hur personalen handskas med de nedskärningar som beskrivits tidigare. Hon menar att det inte finns mycket av motstånd, kamp och flykt bland personalen, hon ser snarare en anpassning till rådande situation. Personalen menar att de sänker de pedagogiska ambitionerna i tider av nedskärningar. Detta gör de genom att strukturera verksamheten hårdare. Hon finner få exempel på "synvänder" hos personalen, dvs. en konstruktiv omformulering av krav inom de nya ramarna.

Personalens kompetens är en faktor som Sonja Sheridan (2001a) framhåller i sin avhandling som berör relationen mellan strukturkvalitet och pedagogisk kvalitet. Det finns förskolor med hög personaltätthet och goda materiella betingelser, men med låg pedagogisk kvalitet. Hon kan också visa på förskolor med låg personaltätthet och dåliga materiella betingelser, men med hög pedagogisk kvalitet. Utifrån detta drar hon slutsatsen att de strukturella aspekterna är viktiga men att de inte är någon garanti för hög pedagogisk kvalitet. Det avgörande är hur de strukturella betingelserna utnyttjas, och detta, menar hon, är styrt av personalens kompetens. Hon finner att personal i förskolor med hög kvalitet tenderar, i jämförelse med externa utvärderare, att undervärdera sina insatser, medan personal i förskolor med låg kvalitet tenderar att övervärdera sina. Sheridan drar slutsatsen att såväl interna som externa utvärderare behövs om utvärderingar ska leda till förändring och utveckling.

Till skillnad från Dahlberg, Pence och Moss (1999) menar således Sheridan att standardiserade metoder för utvärdering av kvalitet i förskolan (t.ex. ECERS) kan användas om resultaten kan förstås och tolkas från ett samhällsligt perspektiv och om förändringar över tid, värderingar, allmänna mål och kulturell kontext tas i beaktande. I en sammanfattande artikel (Sheridan, 2007) definierar hon fyra dimensioner av pedagogisk kvalitet; det är dimensioner relaterade till samhället, barnet, läraren och lärandets kontext. För att komma fram till dessa dimensioner gör Sheridan en metaanalys av fyra empiriska studier som använt ECERS. Den första studien har jag redogjort för ovan. Den andra studien (Sheridan, 2001b) syftar till att utveckla en kompetensmodell för förskolepersonal på basis av ECERS. Sheridan menar



att det är möjligt att förbättra förskolans kvalitet även om de yttre förutsättningarna inte är de bästa. Kompetensprogrammet utmanar förskolepersonalens tänkande om den pedagogiska verksamheten. De blir medvetna om samhällsliga förändringar, moderna teorier om barns lärande och får en ökad medvetenhet om sin egen roll. Syftet med den tredje studien är tvåfaldig; dels att inta ett barnperspektiv för att förstå vad barnet menar med att besluta och beslutsfattande, dels att relatera barnens erfarenheter av inflytande till förskolans pedagogiska kvalitet, såsom det utvärderats genom ECERS. De tre förskolor som får högsta poäng på ECERS-skalan gällande socialisation och kommunikation jämförs med dem som fått lägst poäng. 39 femåringar intervjuas och resultatet visar att barnen utgår från sina erfarenheter av lärprocesser, innehåll i verksamheten och den fysiska miljön i förskolan. Barnens erfarenheter av inflytande korrelerar med förskolans pedagogiska kvalitet, så att i förskolor med hög kvalitet upplever barnen att de har inflytande över den egna leken, de egna aktiviteterna, sina egna saker och i viss mån över sig själva. Däremot upplever barnen inte att de har inflytande över förskolans organisation, rutiner, innehåll och aktiviteter som initierats av personalen.

I den fjärde studien görs parallella studier av förskolors kvalitet i Sverige och Tyskland. Tio förskolor i varje land valdes ut och besöktes vid två tillfällen under en period av två veckor av 6 observatörer från de medverkande länderna. Inga signifikanta skillnader finns mellan observatörerna från de båda länderna. Observatörerna skriver ner sina argument för hur de värderar förskolorna, dessa analyseras och rekonstrueras från de medverkande ländernas perspektiv. Resultatet visar att det är mycket större variation av pedagogisk kvalitet inom och mellan de tyska förskolorna, medan de svenska förskolorna är mer likvärdiga.

I den tidigare refererade kunskapsöversikten redovisar Asplund, Pramling och Kärrby (2001) forskning som studerar samband mellan kvalitet och strukturella faktorer som personaltäthet, personalens utbildningsnivå och barngruppernas storlek. I rapporten redovisas mestadels forskning från USA och England, men även svensk forskning som utgår från kvalitetsmätningar med kvalitetsinstrumentet ECERS finns beskrivna. De hänvisar till studier som visar att gruppstorlek och personaltäthet inte påverkar processer och produkter i så hög grad som pedagogiskt ledarskap och pedagogisk samsyn. För de yngsta barnen är gruppstorleken viktigare än antal personal per barn. Det senare framhålls också i den utvärdering som Skolverket har gjort (Johansson, 2003). Här relateras kvalitet till yttre strukturella faktorer, som barngruppernas storlek, men framförallt till pedagogens kunnande och känslomässiga lyhördhet i samspelet med barnen.

Skolverkets utvärdering (2004) av läroplanens genomförande baseras på

ett antal fallstudier i 10 kommuner/kommundelar som skiljer sig åt vad gäller strukturella egenskaper som befolkningsstorlek och näringslivsstruktur. 33 förskolor ingår i utvärderingen. Avdelningspersonal intervjuas, ledningspersonal besvarar en enkät och olika dokument som rör verksamheten analyseras. Totalt genomförs 104 intervjuer med 33 förskolechefer, 41 förskollärare och 20 barnskötare. I utvärderingen har strukturkvalitet studerats genom att faktorer som barngruppernas storlek och sammansättning, tillgången till utbildad personal och vikarier samt lokalernas utformning tagits med som strukturella villkor. En jämförelse mellan förskolor i hög- respektive lågresursområden visar att det finns en samvariation mellan vissa strukturella faktorer (främst möjligheter att rekrytera utbildad personal), processfaktorer (t.ex. tid för planering) och resultat (t.ex. samverkan mellan förskola och hem samt möjligheten att tillgodose barn i behov av särskilt stöd). Utvärderarna framhåller att på samtliga dessa punkter har förskolor i högresursområden bättre förutsättningar och lyckas också genomföra sitt uppdrag på ett bättre sätt än förskolor i lågresursområden. Dessa resultat är samstämmiga med vad Bjurek m.fl. (1996) kom fram till i ovan redovisade forskningsprojekt. I utvärderingen kopplas dessa resultat till införandet av en decentraliserad organisation och fördelning av resurser. "Trots att förskolorna arbetar under olika villkor tar kommunerna liten hänsyn till detta när man fördelar resurser." (s. 178). Resultatet tyder på att de strukturella förändringar som genomförts leder till ökade skillnader i kvalitet mellan förskolor.

En liknande hållning som Davies (1996) har till möten och interaktion som de viktigaste villkoren för lärande för de allra yngsta barnen i förskolan syns i ett forskningsprojekt som bedrivits av Eva Johansson (2003). Forskarna vill i projektet "beskriva verksamhetens komplexitet" (s. 27) utifrån ett livsvärldsperspektiv, men samtidigt problematisera verksamheten i förskolan utifrån läroplanens intentioner. Avsikten är att studera mångfalden och olikheter i de villkor för barns erfarenheter och lärande som skapas i förskolan. 20 kommuner ingår i studien och det finns en variation av storstadskommuner till glesbygd. En variation bland barnen med hänsyn till etnisk och social bakgrund eftersträvas också. Undersökningen består av: a) enkäter ställda till arbetslag b) intervjuer med aktiva pedagoger c) observationer av pedagoger och barn. Resultatet visar att förskole- och ledningspersonal är samstämmiga i beskrivningarna av de ekonomiska åtstramningarna under 1990-talet. Större barngrupper, neddragningar av tjänster och ökade kringarbetsuppgifter som administration och städning har lett till ökad stress och brist på tid, men det finns också uttalanden om att de ökade kraven bidrar till en utveckling av verksamheten och av personalens kompetens. Ett genomgående drag i pedagogernas upplevelse av förändringarna

är emellertid ökade krav och tidsbrist. Främst rör det sig om brist på tid för arbetet med barnen och pedagogerna upplever att möjligheten att individualisera och möta varje enskilt barn har minskat. Tidsbristen får också negativa konsekvenser för planering och pedagogiska diskussioner. Personalen berättar om brist på överblick över barngruppen. Dessa förändringar ser personalen som huvudsakliga hinder för att nå uppsatta mål för barnens trygghet, men också som hinder för att stimulera barnens individuella och sociala utveckling. Andra poängterar möjligheten till eget bestämmande och ser ökat samarbete mellan personal och avdelningar som konsekvenser av förändringarna.

## Sammanfattning

Hur kan man då sammanfatta den forskning som har undersökt förhållandet mellan strukturella villkor och den pedagogiska verksamheten utifrån vissa kvalitetskriterier? Det finns en konsensus om att kvalitet är kopplat till samspelet mellan vuxna och barn och forskningen visar att personalens kompetens är avgörande för förskolans kvalitet. Strukturella villkor (som t.ex. barngruppernas storlek, personaltäthet m.m.) kan förstås som de yttre ramar inom vilka pedagogerna kan organisera sin pedagogiska verksamhet. Strukturerna är begränsande och möjliggörande. Kärrby (1992) formulerar förhållandet så här: "Enligt forskningsresultat har kvalitet i hög grad samband med samspelet mellan människor. Om antalet vuxna minskar i sådan grad att barn inte får den uppmärksamhet de behöver är detta ett allvarligt tecken på dålig kvalitet." (s. 88).

Personalens kunnande, kompetens, förhållningssätt och förmåga att skapa en "samspelande atmosfär" (Johansson, 2003) tycks vara avgörande för hur de förmår agera inom de strukturella ramarna (Bjurek m.fl, 1996; Sheridan, 2001a). Arbetslag som lyckas utveckla gemensamma barnfokuserade strategier för arbetet lyckas, även i tidspress och med sämre yttre förutsättningar, upprätthålla en lyhördhet för och ett utvecklande ömsesidigt samspel med barnen (Davies, 1996; Johansson, 2003). Internationella och svenska undersökningar pekar på att det för de allra yngsta barnen är barngruppernas storlek och förskolans socioekonomiska upptagningsområde som är de viktigaste yttre strukturella villkoren för god pedagogisk kvalitet (Asplund, Pramling & Kärrby, 2001; Skolverket, 2004). De strukturella förändringar som beskrivits har sammantaget lett till ökade skillnader i kvalitet mellan förskolor, såväl inom som mellan kommuner.

# VILKA FÖRESTÄLLNINGAR HAR PEDAGOGERNA OM SITT YRKE, UPPDRAGET OCH OM BARNEN?

I föregående avsnitt framgår det att pedagogernas samspel med barnen är den viktigaste kvalitetsfaktorn. Forskarna framhåller pedagogernas kompetens, kunnande och förhållningssätt till barnen som avgörande för hur de förmår relatera sig till och använda sig av strukturella faktorer. En fråga som uppkommer är då vilken betydelse pedagogers föreställningar, uppfattningar och attityder till sitt uppdrag har för deras samspel med barnen och hur detta kan förstås i termer av villkor för lärande i ett institutionellt sammanhang. I detta kapitlet är förskolan i fokus, fritidshemmet och fritidspedagogers föreställningar redovisas i kapitlet om samverkan.

När jag här redovisar forskning om och diskuterar hur pedagoger i förskolan föreställer sig sitt uppdrag, yrke och barnen sätts dessa föreställningar i relation till förskolans institutionella kultur. Här kan man skilja på organisationer och institutioner. Institutioner förstås som kognitiva ideologiskt uppbyggda fenomen och det är genom organisationer som institutioner formaliseras till sammanslutningar av identifierbara aktörer. Att institutionalisera en organisation innebär att organisationens uppgifter är sammankopplade med ett värdesystem (Eklundh, 2001). I den meningen är förskola, fritidshem och förskoleklass institutioner som organiserats på olika sätt i utbildningssystemet. Vi kan i vissa sammanhang tala om en institutionsideologi som formats av de professionella aktörerna i uppbyggnaden av institutionerna under lång tid. Institutionsideologin strukturerar personalens vardagliga verksamhet och deras syn på barn, föräldrar, yrket och institutionens funktion (Bartholdsson, 2003; Evaldsson, 1993). Den formar och föreskriver vad som är idealt och normalt. Den historiskt ideologiska aspekten innebär att föreställningar som personalen har om barnen, sitt yrke, om uppdraget och om arbetets innehåll och metoder är "tröga" och svåra att förändra (Persson, 1998a).

I flera studier som redovisas nedan har forskare intresserat sig för hur förskollärare och (ibland) barnskötare i förskolan uppfattar och konstruerar sitt professionella subjekt. Dessa konstruktioner av yrket och professionen, vad yrket går ut på, förhållandet mellan lärande och omsorg m.m. är relaterade till föreställningar om barnet och de diskurser om barnet som skrivits fram

i olika slags av styrdokument, diskurser som förmedlas genom tradition och historia i utbildning men också i vardagssituationer utanför institutionen.

## Hur ser förskollärare på sitt yrke?

Boel Henckels avhandling (1990) syftar till att få större kunskap om förutsättningar för förskolans pedagogiska verksamhet. Yrkesverksamma förskollärare och studenter har fått beskriva sitt arbete och hon har dessutom observerat vad de gjort i barngruppen. I studien framkommer att förskollärarna främst betonar arbetet med barnens sociala fostran, färdighetsträning och förberedelser inför skolan. Henckel menar att förskollärarna arbetar med kognitiv träning och begreppsbyggnad utanför planerade gruppaktiviteter. Hon drar slutsatsen att styrdokument inte har någon större betydelse för förskollärarnas tankar eller handlingar. Istället är det de praktiska förutsättningarna som lokaler, utrustning, schemaläggning som är mest betydelsefulla (se även Markström, 2005). Hon identifierar tre föreställningar som förskollärare har om förskolan: som en institution för *anpassning, utveckling och kompensation*.

Vad innebär det då att vara förskollärare? Sonja Kihlström (1995) beskriver hur förskollärare själva ser på sin yrkesroll och dess funktion i arbetet med barnen. Utifrån en fenomenografisk ansats identifierar hon tre olika innebörder som förskollärarna ger sitt yrke: *fokus på att ta hand om, fokus på att utveckla och fokus på att lära*. Den vanligaste uppfattningen av förskolläraryrket är att det går ut på att utveckla barns förmågor, främst att stimulera deras psykiska utveckling. Förskollärarna menar att barnens självförtroende ökar om de klarar vissa grundläggande färdigheter. Hälften av förskollärarna uppfattar också att de har fokus på att lära barnen, att ge dem kunskap om omvärlden, träna begrepp och språk för att utveckla deras tänkande. Några förskollärare i studien är tydligt didaktiskt inriktade, vilket innebär att de formulerar sig kring innehållet i vad barnen ska lära sig och målen för verksamheten.

Inger Hensvold (2003) har utifrån livsvärldsfenomenologin undersökt hur förskollärare erfar sitt pedagogiska arbete med barnen och vilka spår lärarutbildningen sätter i detta arbete. 15 förskollärare som gått lärarutbildningen i Stockholm mellan 1993–1996 intervjuas. Hon redovisar tre aspekter av det pedagogiska arbetet. Den första aspekten handlar om förskollärarens *barnsyn*. Förskollärarna vill lyssna på barnen och ha deras intressen och tankar som utgångspunkt i arbetet. Att ha tilltro till barnen innebär en övertygelse om barnets förmåga och kompetens. Den andra aspekten handlar om förskollärarens *pedagogiska göranden* och beskrivs som att pedagogerna vill vara handledande stötta och närvarande pedagog. Det förstnämnda innebär

att pedagogen är aktiv i sitt arbete med att utveckla barnens tänkande eller handlingar. Det senare innebär att förskolläraren har en beredskap att alltid finnas till hands och stödja barnen. Den tredje aspekten är förskollärarens *pedagogiska intentioner*, vilket innehåller tre olika teman. Intentionen att utveckla barnens sociala kunskaper och färdighetsträning handlar om att barnen ska utveckla sociala normer, empati och olika färdigheter. Det andra temat är att förskollärarna har kompenseringar; intentionen är att förändra något hos barnen och ibland hos föräldrarna. Barnen ska kompenseras för bristande självkontroll, brister i svenska språket eller i motoriska färdigheter. Det tredje temat handlar om att utveckla barns tänkande och problemlösning.

Det är endast 15 förskollärare med i studien, men Hensvold gör ändå en analys av bakgrundsfaktorer i förhållande till förskollärarnas pedagogiska intentioner och menar att förutsättningarna för det pedagogiska arbetet är mycket varierande. Förskollärare med intentionen att kompensera är, med ett undantag, ensamma i sin position på avdelningen och arbetslagen har den lägsta utbildningen. Dessa förskolor finns i ett upptagningsområde där 80–90 procent av barnen har ett annat modersmål än svenska. Förskollärare med intentionen att utveckla barnens tänkande och förmåga till problemlösning arbetar i arbetslag med högst utbildning och de flesta barnen har svenska som modersmål. Arbetslagets utbildningsnivå, föräldrarnas bakgrund och barnens kunskaper i svenska språket är alltså, enligt Hensvold, bakgrundsfaktorer som har betydelse för förskollärarnas pedagogiska intentioner.

Mariann Enö (2005) analyserar hur förskolepersonal konstruerar det professionella subjektet i ett deltagarorienterat projekt. I projektet tar Enö initiativ till dialogkonferenser och en forskningscirkel i en förskola som ligger i ett s.k. invandrartätt område. Hon genomför också djupintervjuer med förskolepersonal. I avhandlingen diskuterar hon hur barnskötare och förskollärare positionerar sig i utbildningssystemet. Ur ett maktperspektiv menar hon att förskolepersonalens berättelser kan tolkas som kvinnlig underordning i ett utbildningssystem som karakteriseras av hierarki och olika status. Förskolepersonalen positionerar sig gentemot vad de uppfattar vara skolans kunskapssyn och framhåller förskolans särart. Det professionella subjektet konstrueras både utifrån personliga och professionella erfarenheter. Personalens klass- och könstillhörighet är de viktigaste personliga inslagen i konstruktionen av ett professionellt subjekt. Enö menar att deltagarna i sitt yrkesval har använt sig av sitt feminina kapital och följt en kvinnlig tradition av omsorg. Att de väljer att arbeta i förskola istället för skola förklarar hon med att de har erfarenheter av att vara utsatta och otillräckliga under sin skoltid.

Enö för en diskussion om professionernas Janusansikte och ställer frågan om förskolepersonal är en marginaliserad och stigmatiserad grupp som begränsas i sin identitetsutveckling eller om de är en etablerad och erkänd auktoritet med makt att kolonisera världen (främst då genom sitt inflytande över föräldrar och barn). Detta är naturligtvis en fråga om vilka teoretiska perspektiv som forskaren intar. Enö menar att deltagarna i projektet kan beskrivas som marginaliserade genom sitt kön och i viss mån sin klass (barnskötarna) men normaliserade genom sin etniska tillhörighet. Det senare får betydelse i kontakten med invandrarföräldrar. Förskolepersonalen menar att de använder sig av sina livserfarenheter i den kontakten och att de inte utnyttjar sitt överläge. Enö tolkar denna hållning som en sorts identifikation och solidaritet med dessa föräldrar.

## Föreställningar om barnet

Det kompetenta barnet vs mognadstänkandet i problematiska barndomsdiskurser

Diskurser om det kompetenta barnet är framskriven i läroplanen (Lpfö, 98). Föreställningar om det kompetenta barnet är också ett viktigt intellektuellt verktyg för personalen då de dokumenterar den pedagogiska praktiken (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1996). Föreställningen om barnet som natur är på samma gång inbäddat i förskolan historia och tradition. Ingrid Pramling Samuelsson och Sonja Sheridan (2003) skriver att lärare i förskolan fortfarande bär på romantiserade föreställningar om barnet och barndomen. I forskning som analyserar hur förskolepersonal talar om barnen framträder också en traditionstyngd diskurs, den utvecklingspsykologiska (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1996; Ekström, 2007; Hultqvist, 1990; Lenz Taguchi, 2000). I den utvecklingspsykologiska diskursen framträder det generella barnet som går igenom olika stadier av mognad, ofta kopplat till ålder. Huruvida personalens föreställningar om barn är kopplade till den pedagogiska praktiken diskuteras och problematiseras i några forskningsstudier.

Barbro Morsing Berglund (1994) undersöker i början av 1990-talet vilka uppfattningar personal, studerande och barnen har om det som då var sexårsverksamhet i förskolan. Hon menar att personalen ger uttryck för uppfattningar att sexåringar är annorlunda och behöver en annan verksamhet än de yngre förskolebarnen. Hon relaterar detta till den barnpsykologiska traditionen. Att den utvecklingspsykologiska diskursen fortfarande är ett verksamt verktyg då personalen talar om sitt arbete med barnen visar Kenneth Ekström, (2007). Han pekar på att detta inte endast har betydelse för personalens möten med barnen, det är också en konsekvens av att förskolan anpassar sig till andra delar av utbildningssystemet. "Ett sådant synsätt fungerar också som måttstock för hur barnen bäst kan stödjas att anpassa

sig till samhällets och skolans krav” (s 189). I Ekströms undersökning talar förskolepersonalen om barnen i termer av utveckling och mognad istället för lärande. I Eva Johanssons (2003) studie av de yngsta barnen i förskolan talar inte personalen om barnens lärande, istället framhålls emotionella aspekter som glädje och trygghet. Johansson menar att personalen visar få exempel på att de också tagit till sig de andra strävansmålen kring barnens lärande som genomsyrar förskolans läroplan. Ett centralt begrepp i de data som Sven Persson och Ingegerd Tallberg Broman (2002) analyserar i sin enkät- och intervjustudie av förskollärare och grundskollärare i två socioekonomiskt skilda områden är just framhållandet av ”trygghet”. Det är ett återkommande begrepp i hela materialet. Författarna menar att det är tydligt integrerat i institutions- och yrkesideologi som mål för verksamheten hos såväl förskollärare som grundskollärare och de problematiserar detta i förhållande till läroplanens intentioner.

I Johanssons (a.a.) studie framkommer tre teman för pedagogers syn på lärande: tilltro till barns förmåga, avvakta barns mognad och straff och belöning. I temat *tilltro till barnens förmåga* framgår att pedagoger räknar med att barn har resurser för lärande som det gäller att ta tillvara. Pedagoger arbetar med barns lärande genom att hjälpa dem bli medvetna om vad de kan och vad de lärt. De tar fasta på barnens intentioner och försöker anpassa arbetssättet till barnens initiativ, intresse och önskemål. I temat *avvakta barns mognad* ger personalen uttryck för en blandning av mognadstänkande och förmedling av kunskaper. De vuxna lär ut och barnen blir mottagare av kunskap. De vuxnas roll är att förse barnen med lämpligt material, anpassat efter ålder och i nivå med barnens utveckling. I anslutning till mognadsperspektivet finns ett förmedlande förhållningssätt där personalen reder ut för barnen, svarar på frågor men undviker att problematisera och utmana barnets egna föreställningar.

Ann-Marie Markström (2005) menar att det som kännetecknar de vuxnas synsätt på barn i de två förskolor hon studerar är en universell syn på barn. Det är ett barn som är styrt inifrån, som utvecklas naturligt och enligt vissa mönster. Men när problem uppstår upphävs tanken om det naturliga barnet. Hur ett gott eller normalt förskolebarn bör vara är avhängigt barnens ålder och kön, men också av situationen, vilket kan peka på att det finns en föreställning om ett genomsnittsbarn, men även en föreställning om att den situationella kontexten har betydelse för hur barnet agerar. Förskolans personal anser sig spela en viktig roll i bedömningen och kontrollen av vad som är den rätta utvecklingen av enskilda barn. Barnet bestäms och bedöms efter vad de är och inte är, vad de kan och inte kan.



## Sammanfattning

Jag har redogjort för forskning där forskare intresserat sig för hur pedagoger i förskolan föreställer sig sitt uppdrag, yrket och barnet. Detta har satts i samband med förskolans historia, tradition och ställning i utbildningssystemet. Som framgår av redogörelsen menar forskare att pedagogernas föreställningar är viktiga villkor för barnens lärande genom att de strukturerar den pedagogiska vardagen. Tre centrala teman kan urskiljas. Det första temat handlar om pedagogers uppfattningar om förskolans (låga) ställning i utbildningssystemet, speciellt dess relation till och positionering gentemot grundskolan. Pedagoger positionerar sig i utbildningssystemet och framhåller förskolans särart i ambitionen att förena omsorg och pedagogik, samtidigt som detta innebär ett avståndstagande till grundskolans kunskapssyn (Enö, 2005). Barnet i förskolan är ett barn som ska förberedas för det egentliga lärandet i förskoleklass och skola, men, som Markström (2005) framhåller, å andra sidan också ska "få vara ett barn" (s. 171).

Det andra temat tar fasta på att den utvecklingspsykologiska diskursen och föreställningar om barns mognad har betydelse för hur den pedagogiska praktiken gestaltas och struktureras i förskolan. Ett relativt samstämmigt resultat är att föreställningarna om barns mognad och ålder i en utvecklingspsykologisk diskurs har varit och fortfarande är dominerande (Dahlberg och Taguchi, 1996; Ekström, 2007; Morsing Berglund, 1994). Den utvecklingspsykologiska diskurs som mognadstänkandet bygger på är inbäddad i pedagogiska praktiker i förskolan (Ekström, 2007; Markström, 2005) och leder till ett kompensatoriskt tänkande (Hensvold, 2003).

Det tredje temat pekar på att pedagoger föreställer sig ett uppdrag som går ut på att förena omsorg och lärande. Förskolepersonals förståelse av sitt pedagogiska uppdrag riktas mot försök att harmonisera aspekter av omsorg, trygghet, lärande, social fostran (Enö, 2005; Henckel, 1990; Hensvold, 2003; Kihlström, 1995) och skolförberedelse (Morsing Berglund, 1994); ju yngre barn desto mer betoning på omsorg och trygghet (Johansson, 2003).

# ÄR FÖRSKOLAN EN INSTITUTION FÖR NORMALISERING OCH SVENSKHET?

Det svenska samhällets utveckling och förändring till ett alltmer pluralistiskt och mångfaldsbetonat samhälle har ofta formulerats i termer av det mångkulturella samhället, ett begrepp som sätts i samband med invandring, globalisering och internationalisering. I ett tillägg till förskolans läroplan 2005 betonas att förskolan ska sträva efter att barn med annat modersmål än svenska ska utveckla sin kulturella identitet och sin förmåga att kommunicera på såväl svenska som sitt modersmål. En viktig fråga för forskare har därför varit hur personal på förskolor och fritidshem hanterar mångfald.

Anna Klerfelt (2002) och Ulla Lind (2001) finner i sina forskningsöversikter att förskolans roll i det mångkulturella samhället inte har intresserat forskare i nämnvärd utsträckning under 1980- och 1990-talen. Ingegerd Tallberg Broman, Lena Rubinstein Reich och Jeanette Hägerström (2002) skriver i sin genomgång av likvärdighet i en skola för alla att de vill redogöra för forskning som har klass-, kön och etnicitetsperspektiv. I deras genomgång blir det tydligt att forskning om förskola, förskoleklass och fritidshem utifrån dessa perspektiv inte är så väl representerad. Då får vi ta i beaktande att de tre nämnda översikterna behandlar forskning under 1990-talet och tidigare. Under 2000-talet har forskarna mer intresserat sig för dessa perspektiv. Johannes Lunneblad (2006) menar att både kulturella, etniska och religiösa skillnader betonas under 2000-talet i diskussionen om det mångkulturella samhället, det som i vissa sammanhang kallas mångfald.

Frågan om huruvida förskolan är en institution för normalisering eller mångfald kan emellertid inte begränsas till att vara en fråga om etnicitet och kultur. Det berör normaliserande praktiker i förhållande till flera andra aspekter; här exemplifieras detta med forskning om institutionella praktiker, individuella utvecklingsplaner och barn i behov av särskilt stöd.

## Vi och de andra

Billy Ehn (1986) finner i sin studie på 1980-talet av daghem i Botkyrka en mängd exempel på otydliga kulturmöten och få exempel på nationell retorik och symbolik. Ehn menar att det råder en "kulturell vapenvila" och "samlevnadsfrid" och att både personal och barn bortser från nationella och kulturella skillnader. Genom psykologisering, försakligande och betoning av rationalitet osynliggörs den kulturella mångfalden. Resultatet av denna

process är att den svenska majoritetskulturen uppfattas som den naturliga, men att detta inte artikuleras. När Owe Ronström, Ann Runfors och Karin Wahlström (1998) studerar "dagiskultur" på förskolor i Botkyrka tio år senare, finner de många likheter med Ehns iakttagelser.

Genom pedagogiserande, försakligande, vetenskapliggörande och betonande av rationalitet får man det som utifrån lätt skulle kunna uppfattas som konfrontationer mellan olika värdesystem att framstå som möten mellan kunskap och okunskap, normalitet och onormalitet, sunt förnuft och oförnuft. I sina hem må barnen tala hemspråk och 'ha sin kultur'. Men på dagis transformeras 'det kulturella' barnet till 'det naturliga' och kulturmötet osynliggörs (s 164).

Forskarna finner också att svenskheten blivit en allt viktigare fråga. Personal på förskolorna beskriver att de vill förmedla svensk kultur till barnen. Det medvetet framställda innehållet i den svenska kulturen är framför allt språket, traditionerna och naturen. Tillsammans och var för sig fungerar språket, traditionerna och naturen som metaforer för en svensk identitet, men de visar också graden av assimilation och integration i det svenska samhället.

Johannes Lunneblad (2006) har intresserat sig för förskolans uppdrag och funktion som en arena för integration i ett mångkulturellt samhälle. Hans studie syftar till att analysera förskolans kultur- och identitets-re/producerande uppgift i relation till samhällets kulturella mångfald. Teoretiskt angrips detta genom att förskolan ses som en samhällelig institution i relation till en politisk och ekonomisk kontext. Förskolan förstås också som en ideologisk arena för produktion och reproduktion av mening, sociala identiteter och positioner. Lunneblad har en etnografisk ansats och använder sig av olika tekniker som observationer, intervjuer och samtal, samt dokument, statistik, fotografering och insamling av artefakter.

Lunneblad menar att pedagogerna artikulerar vad som avses med ett mångkulturellt arbetssätt utifrån olika meningssammanhang. På en av avdelningarna är det mångkulturella arbetssättet kopplat till barnens utveckling i en utvecklingspsykologisk diskurs. På den andra avdelningen betonas kopplingarna till etnisk, kulturell och nationell identitet. Hos båda arbetslagen finns en osäkerhet om vad ett mångkulturellt arbetssätt är och hur det ska genomföras. Gemensamt är också att arbetslagens diskussioner till stor del handlar om hur målsättningen ska formuleras till text. I arbetet med barnen osynliggörs emellertid mångfalden genom att pedagogerna undviker vad som skiljer barnen åt. Istället betonas det gemensamma.

Det som görs till det gemensamma och åtskillnaden mellan ett vi och ett de andra är inte bara, utifrån Lunneblads tolkning, beroende av den kon-

kreta barngruppen, det handlar också om en större samhällelig gemenskap. Det tolkas som en fråga om identitetspolitik, om hur identiteter formas av andra människors erkännande, eller frånvaro av erkännande. Barnen och föräldrarna görs till de annorlunda, en representation som också kan ses konstruera det gemensamma och det svenska. Pedagogerna hanterar den kulturella mångfalden genom att diskutera vad som är naturligt. Det tolkas av Lunneblad som ett sätt för förskolepersonalen att hantera sin osäkerhet om vad som krävs av dem. Lunneblad visar också att när pedagogerna synliggör den språkliga och kulturella mångfalden i arbetet med barngruppen möjliggörs en omvärdering av tidigare erfarenheter, vilket genererar nya identifikationsmöjligheter för barnen. Resultaten av studien visar hur målsättningen att arbeta med den kulturella mångfalden artikuleras som en målsättning för "invandrabarnen" och att detta arbete oftast ligger utanför den ordinarie verksamheten. Den kulturella mångfalden artikuleras som det annorlunda i relation till det vi som gestaltas i förskolans praktik.

## Institutionellt situerad normalitet

Ann-Marie Markströms (2005) avhandling med rubriken "Förskolan som normaliseringspraktik" är en etnografisk studie om hur förskolan skapas och upprätthålls av dess aktörer. Markström frågar sig vad som karakteriserar en välfärdsinstitution som befinner sig i en brytningstid (jmf. Skolverket, 2004). Studien baseras på fältstudier i två förskolor under ett års tid. Markström har gjort deltagande observationer av förskolans aktiviteter, spelat in utvecklingssamtal samt intervjuat barn, föräldrar och personal. Genom att både studera "talet" om förskolan och "görandet" får Markström ett underlag för att diskutera förskolans sociala praktiker. Det är institutionen samt aktörernas interaktion och föreställningar som undersöks och hon vill genom sin ansats koppla samman aktörernas handlande med de institutionella ramarna, dvs. hur aktörer och strukturer är ömsesidigt konstituerade. För att förstå de sociala praktiker som inte är synliga, det som Markström kallar vardagslivets dolda agenda eller den immanenta pedagogiken, analyseras förskolans vardag av outtalade regler och rutiner som skapas och upprätthålls genom praktiskt handlande. Fokus är inriktat på, vilket titeln på avhandlingen anger, hur förskolans olika aktörer förhåller sig till vad som är eftersträvansvärt, normalt eller avvikande i barns beteende och egenskaper.

Markström menar att de förskolor hon studerar karakteriseras av att befinna sig i skärningspunkten mellan institution och hem. Det är en hybridartad verksamhet som hon beskriver, vilket bidrar till att lyfta fram de motsägelsefulla förväntningar och krav som skapar olika praktiker och verksamhetsformer. Hon pekar på att förskolans dagliga aktiviteter är hem-

lika, institutionspräglade och offentliga. Ett exempel som framhålls är samlingarna. De används för att samla hela barngruppen och ge barnen mellanmål, men i samlingen ska barnen också lära sig hur man ska uppföra sig i ett skolliknande sammanhang. Barnen ska räkka upp handen, vara tysta och vänta på sin tur. Det normala barnet konstrueras utifrån kön och ålder. Aktörerna (personal och föräldrar) uttrycker föreställningar om barn som något essentiellt och naturligt. Detta står emellertid i spänningsförhållande till projektet att få barn att anpassa sig till förskolekollektivet. Barnet inordnas i en normalitet som är kontextuellt bunden till förskolan. Begreppet institutionellt situerad normalitet visar att konstruktionen av normalitet är både institutionellt bunden och beroende av situation.

## Brister hos barnet

Normalitetens gränser blir kanske som allra mest tydliga i definitioner och formuleringar av avvikelser. Kristian Lutz (2006) är en forskare som intresserat sig för normalitetsbegreppet och kopplar det till olika aktörers utrymme att formulera "sanningar" om avvikelser utifrån vad som ryms i begreppet *Barn i behov av särskilt stöd*. Det är en kritisk fallstudie som syftar till att beskriva och problematisera praktiken att utvecklingsbedöma förskolebarn och vi får följa bedömningar av en grupp barn. Han visar i sin studie att konstruktionen av och formuleringar om det avvikande förskolebarnet är relaterat till maktförhållanden mellan olika yrkesgrupper. Psykiatrikers och psykologers bedömningar och diagnoser av det enskilda barnet kontrasteras mot den relationella syn på avvikelser som pedagoger formulerar. Pedagogernas bedömning är kopplad till specifika beteendemönster i barnens vardag. Ett av huvudmotiven till att få extra personalresurser för enskilda barn är att lyfta ur barnet ur barngruppen för individuell träning, vilket tyder på att personalen söker segregerade lösningar på en relationell problematik. Lutz pekar på att decentralisering och avreglering i kombination med kraftiga ekonomiska nedskärningar medför ett ökat tryck på att skilja ut enskilda barn för att frigöra resurser. Han tycker sig se tendenser att i allt högre utsträckning lägga problemen hos barnet och tolkar detta som ett sätt att reproducera rådande samhälleliga strukturer. Genom att skapa speciallösningar kring enskilda barn minskar trycket på att förändra ramfaktorer och innehållet i verksamheten.

Lutz menar att det finns en tendens att lägga problemen hos barnen utifrån en föreställning om institutionell normalitet. Ann-Christine Vallberg Roth och Annika Månsson (2007) pekar på samma tendens när de beskriver innehållet i individuella utvecklingsplaner (IUP) för förskole- och förskoleklassbarn ur ett kritiskt ämnesdidaktiskt perspektiv. IUP är sedan 1 januari

2006 obligatoriska för grundskolan, men inte för förskola eller förskoleklass. Initiativ har dock tagits i kommunerna sedan slutet av 1990-talet för att upprätta IUP i förskola och förskoleklasser. Insamlingen av IUP-materialet genomfördes under 2006 i fyra kommuner, tre stadskommuner och en landsbygdskommun. I de tre stadskommunerna ingår både etniskt relativt homogena och heterogena kommundelar. Sammantaget analyseras 82 individuella utvecklingsplaner.

Vallberg Roth och Månsson menar utifrån sin innehållsanalys att det finns tre utmärkande plats- och institutionspräglade normaliteter i de IUP som samlats in:

- Skolämnereglerande normalbarn.
- Socialt och språkligt reglerade multikulturella barn (i heterogen stadskommundel).
- Primärt behovsreglerade monokulturella barn (i landsbygdskommunen).

För det *skolämnereglerade normalbarnet* gäller att anpassa sig till ett skolämnesanknutet innehåll i "detaljerade förutbestämda steg" där ämnena Svenska, Matematik, Idrott och hälsa/motorik, och Bild & musik dominerar. Det formuleras sammantaget drygt 300 (!) delmål och kriterier i förskolans IUP. För det *socialt och språkligt reglerade multikulturella barnet* i den heterogena stadsdelen är regleringen knuten till kön, ålder och dessutom relaterad till socialt och svenskspråkigt innehåll i vad som forskarna betecknar som halvstandardiserade mallar. Denna inriktning mot fostransuppdrag av multikulturella stadsbarn relaterar forskarna till att det finns en hög andel av innevånare med utländsk bakgrund och låg utbildningsbakgrund i kommundelen. För det *primärt behovsreglerade monokulturella barnet* i landsbygdskommunen tycks det handla om att reglera barnet till ett språk, en kultur, där det inte finns markerade könsskillnader eller variation av modersmål. Vallberg Roth och Månsson utläser hög grad av självreglering i förhållande till vad personalen uppfattar som barns primära behov och till skrivning och läsning. En slutsats som forskarna drar är att platsdimension och institutionskontext styr innehållet mer än läroplaner på nationell och kommunal nivå. Svenska och språk är ämnen som är genomgående för alla kommundelar, medan ett interkulturellt innehåll i stort saknas. Här kan en enspråkig norm för multikulturella flerspråkiga barn skönjas, vilket är en slutsats som stärks av den forskning som redovisats ovan.

Ingegerd Tallberg Broman och Lena Holmberg (2007) undersöker i ett projekt som de kallar "Mångfald och genusordning i den mångetniska förskolan och skolan" hur lärare i förskola och skola uppfattar sitt eget yrkeskunnande, vad som är betungande inslag i yrket samt upplevda förväntning-

ar från föräldrar. Lärarnas uppfattningar relateras till graden av mångfald i de verksamheter där lärarna arbetar. Totalt väljs 3000 lärare i förskola och skola ut, varav 1100 arbetar i förskola. Bortfallet för lärare i förskolan är 47 procent och 588 personer besvarar en enkät. Ett av resultaten visar att lärarna som arbetar i heterogena områden bedömer sin kompetens, vad gäller mångfaldsfrågor, som högre än gruppen generellt. Lärare som arbetar i områden med, vad de själva uppfattar vara, hög grad av etnisk och kulturell mångfald skattar sig också som mer kompetenta än övriga lärare när det gäller flera dimensioner av läraryrket: att skapa arbetsro, lära barnen arbeta självständigt, hantera konflikter, skapa jämställdhet och beakta barns och föräldrars rätt till inflytande.

## Är integrering och mångfald möjlig?

Ovanstående forskning pekar på att det i förskolan, precis som i de flesta andra institutioner, finns föreställningar och praktiker som betonar anpassning till den institutionella normen. Det finns emellertid forsknings- och utvecklingsarbete som medvetet strävar efter integration av mångfald.

I en dokumentation av två års utvecklingsarbete med icke-diskriminering, anti-rasism och empatiutveckling menar Annie Norell Beach (1998) att ett medvetet arbete med pedagoger i förskolan kan överbrygga fördomar och schablonartade föreställningar om "de andra". Hon pekar på att personalens möjligheter till reflektion i olika grupperingar och nätverk i kombination med handledning kan leda till ett medvetet mångfaldsarbete. Samma slutsats drar Anna Sjöwall (1994) i ett projekt om mångkulturellt och antirasistiskt arbete i barnomsorg och skola. Margaret Obondo (2005) undersöker i ett projekt hur barn med somaliskt ursprung utvecklar språk och litteracitet i en förskola i Rinkeby. På förskolan finns, förutom svensktalande barnskötare och förskollärare, en tvåspråkig assistent. Studien visar hur interaktionen mellan barn och pedagoger skiljer sig åt beroende på vilket språk som används. De samtal som förs på somaliska mellan assistenten och barnen har en *situationscentrerad* prägel, dvs. samtalen tar sin utgångspunkt i gemensamma erfarenheter som assistenten delar med barnen. De situationscentrerade samtalen styrs mer av barnens egna frågor och utvidgar deras förståelse av situation och sammanhang. De samtal som förs på svenska har en mer *barncentrerad* karaktär. Obondo menar att dessa samtal är mer begränsande för barnen. Personalen förenklar och styr genom att använda "fråga och svar mönster" och samtalen är mer inriktade på att barnen ska lära sig benämningar.

## Sammanfattning

Den forskning som explicit avser att belysa och analysera förskolan funktion i ett samhälle präglad av mångfald och pluralism pekar på att förskolan verkar i en normalitetsdiskurs som definierar ett *vi* och ett *dem*. Den kulturella mångfalden blir det som är annorlunda i relation till föreställningarna om det svenska (Ronström, Runfors & Wahlström, 1998) och det naturliga (Lunneblad, 2006; Markström, 2005). Kopplingar till en utvecklingspsykologisk diskurs (Lutz, 2006) och förskolepersonals föreställningar om etniska och nationella identitet bidrar till formuleringar och definitioner av de andra. Få studier av mångfaldsarbete har haft karaktär av aktionsforskning och utvecklingsarbete. De som finns tyder på att handledning av personal och skapande av reflekterande grupper och nätverk kan bidra till ett medvetet mångfaldsarbete (Norell Beach, 1998; Sjöwall, 1994). Betydelsen av brobyggare och sociokulturella medlare framhålls (Obondo, 2005).



# VAD STYR FÖRSKOLANS OCH FRITIDSHEMMENS PRAKTIK?

Det finns inte mycket forskning som tar avstamp i frågeställningar om vad som styr förskolans, förskoleklassens och fritidshemmens pedagogiska praktik, vilket gör att den samlade kunskapen om den pedagogiska praktiken i dessa skolformer är liten i förhållande till annan skolforskning.

Ewa Larsson och Lars Dencik (1989) ser i FRASBO projektet på 1980-talet att rutinerna på förskolorna, speciellt på småbarnsavdelningar, fungerar som strukturerande mönster för verksamheten. Det är måltider, vilostunder, blöjbyten, på- och avklädning m.m. som fungerar som verksamhetens nav. Karen Davies (1996) pekar på *tiden* som en sådan strukturerande faktor för barns lärande. Hon menar att rutinsituationer styr barnens lärande genom att de i hög utsträckning strukturerar den tid som barnen (speciellt de allra yngsta barnen) vistas i förskolan. Barnens lärande är i hög grad beroende av vad Davies kallar processtid, dvs. den tid som behövs för att fullgöra uppgifter, lösa problem, kommunicera, leka färdigt. Klocktiden som strukturerande faktor i verksamheten innebär att barnen får rätta sig efter de schemalagda aktiviteter som personalen bestämt.

Ett moment i den pedagogiska praktiken på förskolan som varit intressant för forskare är samlingen. Lena Rubinstein Reich (1993, 1996) definierar samlingen som "...ett moment när en grupp av barn och vuxna i förskolan sitter samlade, ofta i en cirkel, och har gemensamma aktiviteter under ledning av en eller fler vuxna (1993, s. 8). Samlingen är därmed kanske den aktivitet som mest liknar skolans lektion. Skolan har också av tradition olika typer av samlingar, t.ex. morgonsamlingar. Rötterna till samlingen kan härledas till Frøbels (1782–1852) pedagogik när det gäller både dess form – att sitta i cirkeln och dess innehåll – rytmik och rörelse, natur och årstider. Samlingen har emellertid sett olika ut beroende på om barnen varit i daghem eller lek-skola. Davidsson (2000) beskriver att innehållet i daghemstraditionen varit sagoläsning, sång och lekar, medan lekskoletraditionen haft inslag av teman av olika slag och regler att träna på för "att förberedas" inför skolstart.

Rubinstein Reich (1993) studerar samlingar med hjälp av videoinspelningar. Hon är bl.a. intresserad av hur samlingen genomförs och pekar på att pedagogernas föreställningar om syftet med samlingen påverkar sättet att organisera och genomföra dessa. Hon visar också i sin studie att samlingen karakteriseras av en rad dilemman som pedagogen måste hantera och söka lösningar på. Dessa är:

- Hänsyn till det enskilda barnets behov kontra gruppträning.
- Hänsyn till det enskilda barnets behov kontra flera barns behov.
- Barnens lust och intressen kontra pedagogens uppgift att styra och hålla sig till det planerade.

Ramfaktorer som tid, lokaler, gruppstorlek och åldersfördelning har betydelse för hur pedagogerna försöker lösa dessa dilemman och de utvecklar härvidlag en rad strategier. Som framgår av ovanstående dilemman så berör de förhållandet mellan individ och kollektiv. Rubinstein Reich poängterar att det i förskolans framväxt finns en stark tradition av att individualisera och försöka ta hänsyn till det enskilda barnet i en atmosfär av hemlighet och gemenskap. Å andra sidan ställs det enskilda barnet inför krav att anpassa sig till det kollektiva och inordnas i gruppen. Barnet ska få social fostran i en gemenskap samtidigt som hänsyn ska tas till barnets individuella behov. Denna konflikt mellan individ och kollektiv speglas i flertalet undersökningar om vad som styr förskolans praktik.

Kenneth Ekströms (2007) avhandling "Förskolans pedagogiska praktik" belyser förskolans pedagogiska praktik ur ett verksamhetsperspektiv. Han pekar på att dagsrutinerna i förskolan i hög grad styr barnens lärande. Kärnan i de dagliga rutinerna är organiserad kring omsorgsinriktade aktiviteter som måltider och vilostund, medan övriga aktiviteter är insprängda mellan dessa. Ekström skiljer här på förskolors arbete med barnens lärande och omsorgsriktade aktiviteter. I de aktiviteter som är organiserade av vuxna är arbetet med barnens kognitiva förmågor dominerande genom att barnen övar olika begrepp, koncentrationsförmåga och minne. Förskolorna förmedlar en bild av omvärlden som något universellt och naturgivet.

Ekström beskriver en bild av förskolans verksamhet som kräver stor anpassning från barnens sida. Barnen på avdelningarna ges inte något direkt inflytande över hur deras dag utformas, annat än vid den "fria leken" där de själva bestämmer vad de ska göra. Han tolkar förskolans praktik som en kollektiv fostranspraktik utifrån en dominerande utvecklingspsykologisk diskurs. Fostranspraktiken innebär att barnen ska anpassa sig till kollektivet, lära sig ta hänsyn till och samarbeta med de andra barnen. Ekström använder Bernsteins begrepp klassifikation och inramning för att analysera verksamheten och han konstaterar att vid de tillfällen då det är vuxenstrukturerade aktiviteter är klassifikationen i urval och presentation svag, dvs. det finns ett tematisk snarare än ämnesbundet innehåll men inramningen är stark och samtliga förskolor följer i stort sett samma mönster.

Ann-Marie Markström (2005) finner, i likhet med Davies (1996) och Ekström (2007) att förskolans praktik karakteriseras av hur tidens och rummets pedagogik skapar en social *institutionell ordning* via scheman, rutiner,

pre-definierade rum och andra materiella resurser. Denna ordning är emellertid förhandlingsbar genom att aktörerna överskrider och gör motstånd mot inordningen. På samma gång som förskolorna karakteriseras av det planerade och intentionella utmärks de av det oplanerade, situationella, tillfälliga och ombytliga. Förskolans verksamhet är på så sätt flytande och ständigt föränderlig. Förskolebarndomen är främst inriktad mot det kollektiva, men via rutiner och en immanent pedagogik ställs krav på att barn tidigt ska vara självständiga i det kollektiva.

## Pedagogisk praktik i fritidshemmet

Fritidshemmet är en skolform som varit föremål för omfattande besparingar. Skolverkets utvärdering (2000a) är starkt kritisk till de yttre villkor som råder på fritidshemmen. Alltför stora barngrupper och brist på lämpliga lokaler är tecken på försvarande omständigheter för personalen att skapa goda pedagogiska miljöer. Kritiken är hård:

Fritidshemmen har under 1990-talet ekonomiskt sett marginaliserats. Inte heller de pedagogiska visionerna verkar leva kvar. Fritidshemmets huvudproblem är dess osynlighet, både vad gäller samverkan med skolan och vad gäller tillförsäkrandet av nödvändiga resurser. Besparingskraven har vunnit över de pedagogiska idealen, och samverkansproblem skymmer idén om en helhetssyn på barnen. (a.a. s 61)

Anders Janssons (1992) studie syftar till att ge en fördjupad kunskap om det pedagogiska vardagsarbetet och att analysera kvaliteter i fritidshemspedagogik. Med hjälp av deltagande observation och intervjuer tecknas en bild av fritidshemspedagogik i två väl fungerande fritidshem. Jansson menar att en lokal fritidshemskultur kan skönjas genom pedagogernas utformning av verksamheten. Dagsrutiner, återkommande aktiviteter och traditioner skapar en sammanhållning mellan de vuxna och barnen på fritidshemmen. Dessa är påfallande lika i de båda fritidshemmen och pekar på att det finns en samlad fritidshemskultur i form av ideal, normer och regler, handlingsmönster och rutiner. Utifrån studiens resultat går det, menar Jansson, att urskilja en ideal bild av fritidshemspedagogik som bygger på några vägledande principer. En av dessa innebär att lärandet bygger mer på aktuell situation och behov i verksamheten än förutbestämt innehåll. En annan princip är att lärande i fritidshem i stor utsträckning handlar om ett socialt innehåll, relationer, kamratskap och ansvarstagande. Pedagogerna knyter an till barns intresse via deras erfarenheter och pedagogiken tar sin utgångspunkt i handlingsorienterade och emotionella aspekter snarare än i att lära barnen nya begrepp och fakta.

Ann-Carita Evaldsson (1993) har i sin studie haft barnens lek, konflikter och spel som utgångspunkt för att studera kamratkulturer och social organisering (här inriktad på relationer mellan aktörer) i två fritidshem. Genom att studera språk och samtal som social praktik diskuterar hon vardagslivets organisering i de båda fritidshemmen. Det grundläggande teoretiska perspektivet är att barnen skapar kultur och sociala sammanhang i olika aktiviteter, här har Evaldsson valt lek, spel och dispyter (disputes) för att studera kamratkulturer. Hon visar hur barnen i sociala aktiviteter konstruerar social ordning, kulturella mönster och upprätthåller relationer i lekar och spel genom att retas och skämta med varandra.

Personalen på fritidshemmen konstruerar och upprätthåller ordning genom sin interaktion med barnen. Hon finner att fritidshemmets sociala praktiker skiljer sig åt i flera avseenden. På det ena fritidshemmet är den dominerande principen att saker ska hållas samman. Barnen socialiseras gradvis till att tala och handla utifrån kulturella normer som understryker värdet av att göra gemensamma överenskommelser och förhandla genom att använda rationella argument. På det andra fritidshemmet ska saker hållas isär. Det innebär att gränserna mellan barnens egna aktiviteter och vuxenstyrda aktiviteter är skarpt markerade. För att upprätthålla en social ordning bestämmer personalen verksamhetens innehåll och bortser från barnens erfarenheter, kamratrelationer och liv utanför den institutionella ramen.

En annan studie som analyserat fritidshemmets praktik är Maria Ursbergs (1996) avhandling "Det möjliga mötet" som mer specifikt syftar till att belysa samspelet mellan fritidspedagoger och barn på tre olika fritidshem. Ur ett etnometodologiskt perspektiv undersöker Ursberg fritidspedagogers förhållningssätt genom att med hjälp av videokamera studera interaktion och kommunikation vid planerade aktiviteter under 1992–1993. Fem fritidshem valdes ut från olika upptagningsområden utifrån att personalen ansåg att det var en väl fungerande verksamhet, såväl organisatoriskt som pedagogiskt. Tre interaktionsstilar definieras. En med *fast struktur* som karakteriseras av inarbetade rutiner för närvaro, gruppindelningar, turordning och arbetsfördelning. Den *öppna och flexibla strukturen* för interaktion innebär att den vuxne är lyhörd för barnens intressen önskemål och förmåga. Barnen har stort inflytande över verksamheten och fritidspedagogen fungerar som diskussionspartner, samordnare och organisatör. Den tredje interaktionsstilen är social ordning med *sluten och styrd struktur*. Fritidspedagogen strävar här efter att styra in barnen i den redan fastlagda ideala normen, både i formell interaktion och i aktiviteter med mer informell och skapande karaktär. Ursberg analyserar de tre interaktionsstilarna utifrån organisatoriska faktorer som personaltäthet och upptagningsområde men finner inte

att dessa förutsättningar har någon större betydelse för de interaktionsstilar som framkommer i studien. Istället tycks det vara den professionella hållningen och hur väl samhällsmålen är integrerade i fritidspedagogen som person, som är av avgörande betydelse för hur hon interagerar med barnen.

Anna Sparrmans (2002) studie syftar till att förstå barns användning av visuell kultur, tolkat genom deras vardagliga handlingar. Hon har inte fokus på fritidshemmets vardagliga sociala organisering, fokus är istället på barns användning av visuell kultur, men hon framhåller att platser (som fritidshemmet) är visuellt markerade och får människor att handla på speciella sätt. Hon visar utifrån olika exempel hur barnen använder fritidshemmets inredning, vad som visuellt tillhandahålls barnen och hur de använder miljön. Såväl rummens som bildernas betydelse formas och omformas genom de sociala relationer som uppstår på fritidshemmet. Fritidshemmet har, synliggjord genom barnens aktörskap, en medierande struktur där det privata och offentliga möts.

## Sammanfattning

Som tidigare nämnts är det få studier som explicit har haft som syfte att analysera vad som styr förskolans eller fritidshemmets praktik. Sammanfattningsvis kan sägas att de redovisade studierna pekar på att förskolans praktik karakteriseras av en social institutionell ordning, utifrån hur tid och rum strukturerar verksamheten (Davies, 1996; Ekström, 2007; Markström, 2005). Scheman, rutiner, den fysiska miljön och andra materiella resurser är strukturerande. Detta gäller speciellt för de allra yngsta barnen på förskolan, men även för fritidshemmen (Jansson, 1992). Den institutionella ordningen bestäms av pedagogernas föreställningar och deras professionella hållning till barnen. Detta är emellertid inte nödvändigtvis bestämmande för den pedagogiska praktiken som helhet. Sparrman (2002) visar hur forskningen kan analysera hur dessa strukturer formas och omformas genom barnens sociala praktiker om barnen blir sedda som aktiva aktörer. Evaldsson (1993) studerar språk och samtal som social praktik och pekar på att den sociala ordningen upprätthålls genom principer om att hålla saker samman respektive att hålla saker isär.

# HUR KONSTRUERAS KÖN I FÖRSKOLA OCH FRITIDSHEM?

## Förskolan som ett könat institutionellt projekt

Förskolan har en lång tradition som är präglad av kvinnligt arbete i sin uppbyggnad och organisation (Tallberg Broman, 1994, 2002). Det var kvinnor och kvinnliga värden som skapade förskolan som institution. Uppfostran och handledning av små barn var en uppgift för kvinnor utifrån föreställningar om kvinnors och mäns särart. Den starka kvinnoprägeln upprätthölls och upprätthålls av såväl män som kvinnor. Hillevi Lenz Taguchi (2000) skriver att det ligger en djup ironi i att förskollärarnas strid för legitimitet hade sin utgångspunkt i starkt vetenskapliga (och därmed manliga) diskurser, men att det ändå i första hand var den traditionellt kvinnliga/moderliga aspekten av verksamheten som fick ett brett samhälleligt stöd.

Annika Löfdahl (2002) menar att det under 1990-talet uppstått en inriktning som tagit fasta på barns lärande i sociala, historiska och kulturella kontexter. De senare decenniernas forskning har i större utsträckning sett barnen som aktiva subjekt i konstruktioner av feminiteter och maskuliniteter på förskolan. Kön är inte längre något essentialistiskt. Forskare har därigenom blivit mer intresserade av hur kön konstrueras i sina specifika sammanhang, i tid och rum. Senare forskning har som utgångspunkt att individer (barn) är aktiva subjekt i sina konstruktioner av kön, det är inte bara så att individer blir till pojkar och flickor, de är aktivt skapande i denna process. Formuleringen "att göra kön" betecknar just denna teoretiska hållning. Detsamma kan sägas om bruket av feminitet och maskulinitet som markerar att det inte finns något bestämt i vad som är karakteristiskt för pojkar och flickor, istället är det mångfalden av uttryck och möjligheter i vad som är manligt och kvinnligt som betonas (Tallberg Broman, 2001).

Är då förskolan ett feminiserat institutionellt projekt i sin kulturella praktik? Margareta Havung (2000) har beskrivit och analyserat manliga förskollärares arbete som underrepresenterat kön i förskolans vardagliga verksamhet. 14 manliga förskollärare ingick i undersökningsgruppen. De intervjuas och videofilmas under en måltidssituation och under barnens "fria lek". Havungs studie visar att förskolekulturen uppfattas könsmärkt som kvinnlig kultur. Männens inträde i förskolans verksamhet ifrågasätter förskolläraren som en kvinnlig yrkesidentitet, men studien visar att i stort anpassar sig de manliga förskollärarna till den rådande ordningen. Genusord-

ningen konstruerar en maskulinitet som bygger på kvinnornas överordnade norm och Havung formulerar den processen som en anpassning till den likhetspedagogik som är ett riktmärke för förskolan (se också Ehn, 1989). För att en förändring ska äga rum, framhåller Havung, krävs en genomgripande genomlysning av innehållet i verksamheten och ett medvetengörande av den kulturella koden.

Till formandet av den institutionella kulturen hör också texter som utgör den ideologiska grunden för verksamheten. I föreliggande forskningsöversikt är inte texttolkning huvudfokus men det är samtidigt uppenbart att olika styrdokument och programförklaringar har betydelse för såväl pedagogers föreställningar som den pedagogiska praktiken. Ur ett läroplansperspektiv har Ann-Christine Vallberg Roth (1998) analyserat könsdidaktiska mönster i förskolepedagogiska texter. Hon urskiljer tre begrepp som kan relateras till historiska perioder. *Den särartsbetonade samkoden* sträcker sig från övergången till det industrikapitalistiska samhället till 1940-talet, den *könsneutrala likhetskoden* under mellanperioden från 1950-talet till mitten av 1980-talet och till sist den *pluralistiska könskoden* som sammanfaller med omfattande samhällsförändringar som decentralisering, målstyrning och pluralism. Resultatet pekar på att det i majoriteten av de förskolepedagogiska texter som analyserades inte finns stöd för könsrelaterade frågor, vilket Vallberg Roth finner anmärkningsvärt eftersom det finns en föreställning om att Sverige är ett föregångsland för jämställdhetsfrågor.

## Graden av vuxenstyrning styr hur kön konstrueras

Vilka institutionella villkor är då mest betydelsefulla då barn konstruerar kön i förskolan? Precis som Gunni Kärrby (1987) pekade på för 20 år sedan tycks graden av vuxenstyrning och struktur ha stor betydelse för hur kön konstrueras. Hon poängterade då att deltidförskolan skiljde sig från daghemmet genom att pojkarna var mer dominerande och flickorna mer passiva i deltidförskolan än i daghemmet. Hon förklarar det med att de vuxenstyrda, strukturerade och målinriktade aktiviteterna dominerar i deltidförskolan medan daghemmets verksamhet är lösare i sin organisation. Solveig Hägglund (1986) finner i sin studie från 1980-talet att könsskillnader bland förskolebarn är relaterade till stereotypa bilder av kvinnor och män. Det finns en överensstämmelse mellan kvinnligt orienterat beteende och förväntningar på hur barnen ska bete sig.

Birgitta Odelfors (1996) visar i sin studie att det mest centrala villkoret för barns handlingsutrymme är de vuxnas frånvaro respektive närvaro. Andra villkor rör ålders- och könssammansättning i olika lekgrupper. Utifrån ett interaktionistiskt perspektiv studerar hon villkoren för olika aktiviteter på

fyra avdelningar vid tre daghem. Villkoren studeras ur barnens perspektiv och med fokus på kön och könsskillnader. Utifrån fältanteckningar, videoupptagningar och intervjuer analyseras vad som stöder eller hindrar barn att uttrycka sig. Odelfors skiljer i sin analys på olika grader av barnens handlingsutrymme: *riktade områden* med vuxenledda aktiviteter där barnens handlingsutrymme är minimalt, ett *mellanområde* där barnen har ett begränsat till stort handlingsutrymme och *fria handlingsområden* där barnen upptäcker saker på egen hand (lek). De aktiviteter med "riktat" handlingsutrymme (t.ex. samlingar) är de tillfällen då pojkarna dominerar handlingsutrymmet. I de fria handlingsområdena finner hon exempel på situationer då flickor intar positioner där de kan bestämma över andra barn.

Vuxenstyrningens betydelse bekräftas också i Annika Månsson (2000) avhandling om möten som formar. Hon analyserade interaktionen mellan de yngsta barnen och pedagogerna i ett genusteoretiskt och kontextuellt perspektiv. Hennes studie omfattar tre avdelningar på tre förskolor. 34 barn och sju pedagoger ingår i undersökningen. Genom dagboksanteckningar, deltagande observation, videoinspelningar och intervjuer med personalen analyseras interaktionen i olika aktiviteter. Hon ställer frågan hur mycket institutionen och dess ramar betyder för förhållandet mellan de vuxna och deras relationer till pojkar och flickor i förskolan. Månssons resultat är snarlika dem Kärrby (1987) och Odelfors (1996) påvisar, nämligen att graden av vuxenstyrning har stor betydelse för samspelet mellan vuxna och barn. Vid de helt vuxenstyrda situationerna, i det här fallet samlingarna, framträder genusaspekten tydligt genom att några pojkar dominerar och får mest utrymme och bekräftelse. I de delvis vuxenstyrda blir flickorna mer synliga och kan inte positioneras in i en passande könsroll.

I en av de få studier som gjorts på fritidshem studerar Anne-Marie Helmadotter (1989) mellanmålssituationen och beskriver hur pojkarna dominerade denna genom att vara högljudda och störa ordningen, men också genom att berätta historier. Flickorna är genomgående mer tysta och medan pojkarna bryter mot reglerna anpassar sig flickorna i högre grad efter de vuxnas krav.

Resultaten ovan pekar på att det är de vuxnas förväntningar och bemötande som är de viktigaste aspekterna av hur barn konstruerar kön i förskola och fritidshem (Odelfors, 1996, 1998; SOU, 2006). Detta blir tydligt i en studie av etnologen Marie Nordberg (2005) om maskulinitetsskapande i förskola och skola. Hon problematiserar hur vuxna värderar pojkar och flickor som sträcker ut gränserna för vad som anses vara könstypiskt. Pojkar som bryter mot könsnormer och ger sig in på traditionellt flickiga områden ses mer som avvikare, av såväl personal som föräldrar, än de flickor som bryter sig in på områden som traditionellt tillhör pojkarna. En orsak till att flick-



ornas inträde på pojkars domäner inte ses som marginaliserande kan vara att flickornas aktiviteter undervärderas och att det är flickorna som "ska göras om" (SOU, 2006). Det är pedagogens dolda förväntningar på barnet som implicit pekar på att det är pojkarna som ska leva upp till läroplanens mål om ett aktivt, ifrågasättande och utforskande barn, medan flickorna ska följa den dolda läroplanen som vill ha ett passivt, lydigt och anpassningsbart barn (Walkerdine, 1998). Odelfors (1996) uttrycker det som att pojkar och flickor anpassar sig till de förväntningar som personalen har på dem. Det är också samstämmigt med Henckels (1990) undersökning av förskollärares föreställningar om förskolans verksamhet. Hon visar att de flesta förskollärare ser förskolan som en institution för anpassning. Odefors menar att denna syn på anpassning får olika uttryck för pojkar och flickor. Flickor tycks anpassa sig till att avvakta tills de får en tydlig inbjudan till leken medan pojkarna tycks anpassa sig till att vara (verbalt) aktiva.

Personalens föreställningar om kön är betydelsefulla i sammanhanget. Flickor och pojkar beskrivs som olika och bemöts på olika sätt av personalen (Hägglund, 1984; Hägglund & Öhrn, 1992; Kärrby, 1987). Flickor beskrivs som mer ansvarstagande, stillsamma och anpassningsbara medan pojkarna är livligare och bråkigare (Hägglund, 1984). Flickor beskrivs som mer prosociala än pojkarna (Hägglund & Öhrn, 1992). Detta bekräftas också av Fanny Jonsdottirs (2007) studie av barns kamrat- och vänskapsrelationer. Genom att analysera pedagogskattningar av barnens egenskaper och färdigheter blir könsmönstret tydligt. Flickorna skattas av personalen som mer socialt kompetenta i flera avseenden, men det är på egenskaperna vetgirig, lekfärdigheter, prosociala och kommunikativa färdigheter som flickorna skattas högre än pojkarna.

Månsson (2001) menar att en av de mest könsspecifika bilder som framträder ur beskrivningarna av barnen i förskolan är att flickor är bestämda och självständiga och att pojkar har behov av närhet och kroppskontakt. Ett annat mönster som framträder i Månssons studie är att flickorna i högre utsträckning beskrivs utifrån intellektuella egenskaper ("smart", "har ett rikt språk") medan pojkarna beskrivs utifrån fysiska och kroppsliga egenskaper ("robust och livlig").

Elisabeth Nordin Hultman (2004) har i sin studie intresserat sig för de pedagogiska miljöerna, dagsprogrammet och det material som finns i förskolan. Hon menar att de uttrycker såväl begränsningar och möjligheter för barnen att konstruera sina kön och att material bär på föreställningar om hur barn bör vara till kön. Lekmaterial är könskodade, de är placerade på olika platser, används olika av pojkar och flickor och utgör på så sätt förutsättningar för hur pojkar och flickor uppfattar sig själva och hur de bedöms av andra. Vikten av att uppmärksamma material, dagsprogram och rummets

betydelse för hur barn "gör" kön bekräftas av de projekt som Skolverket gett resurser till för att öka jämställdheten på förskolan (SOU, 2006).

Studier av barnens lekar har bekräftat den rådande bilden av förskolan som en arena för skapande av stereotypa könsmonster. Leken betecknas av många forskare som barns viktigaste verksamhet och dess stora betydelse för barns socialisation och lärande är oomstridd. Leken har därför ett eget tema i denna översikt, men här redogörs för studier om lek i relation till könsmonster. I Marie-Louise Hjorts (1996) studie är det den "fria leken" som är i fokus. Hon analyserar barnens lek utifrån ett kulturhistoriskt perspektiv. På den avdelning där barnen är jämt fördelade könsmässigt, är leken öppen för alla som ville vara med. Barnen leker många tillsammans, både pojkar och flickor, och bestämmer själva över lekens utformning. På den andra avdelningen, där pojkar är i majoritet, finns ett mer slutet lekmönster, vilket innebär att pojkar och flickor leker var för sig. Pojkarnas lek har en mer hierarkisk struktur där ledaren utövar makt och kontroll över lekens utformning. Hjort pekar på att pojkarnas prestationsmotiv är framträdande i leken, de tävlar och mäter sig med varandra. Flickorna bestämmer tillsammans i sina lekar, vilket också pojkarna gör, men hos dem finns mer hierarkiska grupperingar.

## Sammanfattning

Av ovanstående redovisning av forskning om hur kön konstrueras i förskolan framgår en relativt enstämig bild. I förskolan reproduceras könstypiska mönster för pojkar och flickor. Forskarna pekar på att det är pedagogernas dolda förväntningar på pojkar och flickor som får genomslag i deras interaktion med barnen. De flesta förskollärare ser förskolan som en institution för anpassning och denna syn på anpassning får olika uttryck för pojkar och flickor (Henckel, 1990; Odelfors, 1996). De vuxnas frånvaro respektive närvaro har stor betydelse för hur barnen konstruerar kön. Resultat från forskning över lång tid pekar på att graden av vuxenstyrning och struktur har stor betydelse för hur kön konstrueras (Kärrby, 1987; Månsson, 2000; Odelfors, 1996). Ju mer vuxenstyrning och struktur desto mer uppmärksamhet får pojkarna. Andra villkor rör ålders- och könsammansättning i olika lekgrupper (Odelfors, 1996).

# HUR SKAPAR BARN RELATIONER I FÖRSKOLA OCH FRITIDSHEM?

## Samlärande

Forskningen om hur barn skapar relationer till och gemenskaper med andra barn och till personal på förskolan är relativt omfattande, det är dock sällan som relationer och relationskapande kopplas till lärande. I en forskningsöversikt av Pia Williams, Sonja Sheridan och Ingrid Pramling Samuelsson (2000) har ambitionen varit att just visa på forskning om samlärande. Forskningsöversikten är, skriver författarna, en reaktion på tendensen att lärandet i skolan alltmer har blivit en individuell process och där elevers "egna arbeten" har fått en dominerande plats i en samhällelig individualiseringsprocess. Den utvecklingspedagogiska ansats som utvecklats vid Göteborgs universitet (se t.ex. Pramling, 1988, 1994) ligger närmast "peer collaboration", även om den också skiljer sig på väsentliga punkter. Författarna till forskningsöversikten lyfter fram ett antal jämförande undersökningar där grupper enbart fått undervisning av sin lärare, och grupper där barnen fått undervisa varandra i klassrummet. Författarna framhåller i sin översikt att de grupper som samarbetat med sina kamrater har fått mer positiva resultat på teoretiska kunskapstester. De pläderar för att det är i samarbete med andra som lärandet äger rum – det handlar då inte enbart om social inläring utan även om inläring av kunskaper och färdigheter på i princip alla områden. Av kunskapsöversikten framgår det också att en av de viktigaste faktorerna för att främja detta är pedagogernas förmåga att skapa ett tillåtande klimat och en organisation som främjar kamratsamarbetet.

Pia Williams (2001) har i sin avhandling intresserat sig för hur barn lär av varandra i förskola och skola. Hon skiljer på tre former av samlärande: "peer tutoring" innebär att kamrater som kan mer om något hjälper en annan kamrat, "cooperative learning" är då barngruppen har olika förkunskaper om problem som ska lösas och "peer collaboration" innebär att barnen har lika förkunskaper eller är lika okunniga om arbetsuppgiften. I förskolan förväntar barnen sig att bli hjälpta av kamrater, både yngre, jämngamla och äldre. De vill också hjälpa andra och de vill känna sig behövda och delaktiga genom att lära någon något. Williams pekar emellertid på att samlärande inte sker automatiskt. Barnen behöver mycket hjälp och styrning av pedagogerna för att samlärande ska komma till stånd.

Ett bidrag till forskning om barns samlärande lämnas av Sheridan och

Williams (2006, 2007) i en studie kallad "Dimensioner av konstruktiv konkurrens". Begreppet konkurrens är ovanligt i forskning om barns lärande och har förknippats med destruktiva tendenser. Med begreppet konstruktiv konkurrens menar författarna att det i vissa konkurrenssituationer kan uppstå en kreativitet och dynamik som motiverar barn att lära sig. Det blir då en fråga om att utveckla egna och andras prestationer. I studien ingår klasser från grundskola och gymnasium, men även två förskoleavdelningar. Sex 5-6 åriga barn från dessa avdelningar intervjuas och forskarna observerar den dagliga verksamheten med video. Intervjuerna baseras på "Critical incidents" som barnen får ta del av med hjälp av foton. Resultaten visar, menar forskarna, att samarbete och konkurrens samverkar. Barnen observerar, imiterar, jämför kompetenser i både individuella och kollaborativa lärandesituationer. Det som definieras som lärandesituationer skiljer sig från andra situationer genom att kunskap ses som en obegränsad resurs. Människor lär av varandra i interaktion som innefattar såväl samarbete som konstruktiv konkurrens. Konstruktiv konkurrens blir en faktor som motiverar barnen att prestera på samma gång som de lär av varandra.

## De allra yngsta barnen

För de allra yngsta barnen på förskolan är kroppen och dess uttryck av intresse för samspel och relationer mellan barnen. Gunvor Løkken (1996, 2008) är en norsk forskare som jag vill redovisa här eftersom hon så ofta refereras av svenska forskare som är intresserade av de allra yngsta barnen. Hon beskriver ett- och tvååringars sociala samspel i den norska barnehagen. Hon lyfter fram att det mest typiska för deras samspel och kommunikation är hur de manifesterar sin gemenskap med andra barn genom sina kroppar (body-subject). Det är i de glädjefulla kroppsliga lekarna som de yngsta barnen skapar sin "Toddlerkultur". De yngsta barnen leker genom att hoppa, skaka på huvudet, springa och använda vad som finns i rummet för sina lekar. Hon drar i slutsatsen att det är grupper med jämnåriga som små barn har störst glädje av. Samspelet mellan de små, jämnåriga barnen i förskolan ger en viktig närhet till andra barn och utvecklar barnets självuppfattning och identitet, såväl som social kompetens och tillhörighet.

Marita Lindahl (1996) visar i sin studie av små barns erfarenhet och spontana lärande i förskolemiljö att de är aktiva i val av aktiviteter och i socialt umgänge. Hon menar att de yngsta barnen i förskolan i handling visar att är medvetna om vad de inte kan och att de kämpar för att lära sig. Studien visar också att små barn förmår hålla fokus på sina lärandeprojekt, trots avbrott och störningar. Det som Lindahl kallar för lärandets utfall visar sig i barnens plötsliga insikter eller i innebördsförståelse av olika slag. Betydelsen av imi-

tation och barns observerande av de andras handlingar och agerande tyder på att barns samspel med andra barn och vuxna är en förutsättning för att de ska lära sig variera sitt eget agerande, dvs. att de lär sig utföra en handling på ett delvis annorlunda sätt (Lindahl & Pramling Samuelsson, 2002).

Eva Johansson (1999) menar att när de yngsta barnen blir berörda, vilket de blir i etiska frågor, så engagerar de sig med hela sin kropp. De hävdar sin egen såväl som andras rätt till tingen, till lekprojekt och till kamrater. De sluter sig också samman mot andra barn som hotar deras rätt. Och framför allt är det i de etiska konflikternas hetta som barn lär sig, och utmanas av andras perspektiv på sina rättigheter. De använder fysisk och psykisk makt för att försvara sina rättigheter, men Johansson finner också många exempel på att de tröstar och försvarar andra barn. Det är när etiska dilemman blir synliga i interaktionen mellan barn som de stannar upp och reflekterar över sig själv och sitt eget agerande. Det är då det finns förutsättningar för att barn vidgar sin horisont och vinner nya insikter.

Elin Michélsen (2005) har i sin bok "Samspel på småbarnsavdelningar", som bygger på hennes avhandling, beskrivit hur samspel mellan små barn kan se ut på några småbarnsavdelningar under åren 1998-2002. Syftet är att beskriva och diskutera det samspel som spontant uppstår mellan barn på småbarnsavdelningar utifrån tankar om hur de skapar sin kultur. Hennes studie visar att många av de yngsta barnens samspel domineras av ett bejakande samspeleklimat, präglad av intresse och glädje. Hon vill lyfta fram tre begrepp: kreativitet, samförstånd och bejakande som kännetecknande för samspelet mellan barnen. Typiska drag i barnens kultur är deras påhittighet i lekar, det ordlösa samförståndet, positiva känslor och kroppslig kommunikation. Men Michélsen menar, i likhet med Johansson (1999) att barns socialisation inte enbart kan bygga på bejakande samspel. Konfliktsamspel är det begrepp hon använder för att beskriva hur barnen i konflikter blir uppmärksamma på varandras olika perspektiv. Hon menar att konflikter är viktiga för hur barn socialiserar varandra och skapar sin kultur. Om samspelet inte ska upphöra tvingas de komma överens och lära sig de grundläggande förutsättningarna för mänskligt samspel. I hennes studie är konflikterna få och kortvariga och handlar mest om leksaker och utrymme. Michélsen diskuterar inte vilka villkor som är viktiga för att de allra yngsta barnen ska kunna skapa sin egen kultur men jag uppfattar att hon främst vill fästa uppmärksamhet på att barnen måste förstås som agenter och aktörer i sin socialisation och att det viktigaste villkoret är personalens agerande; genom att vara känslomässigt lyhörda i interaktion med barnen och möjliggöra samspel kan de uppmuntra och stimulera barnens kulturskapande.

## Språket och kommunikationens betydelse

Pia-Maria Ivarsson (2003) har skrivit en avhandling som handlar om barns konstruktioner av gemenskap i förskolan. Utifrån en etnografisk ansats där barnen ses som sociala aktörer studerar Ivarsson barnens sociala interaktion för att förstå hur barnen organiserar sitt vardagsliv i förskolan. Fokus är på hur barnen uppfattar tids- och rumsorganiseringen på förskolan. Hon vill därmed öka förståelsen både för förskolan som institution och för barnens villkor när de vistas där. Hennes exempel är hämtade från en förskola där hon var deltagande observatör. Ivarsson gör fältanteckningar, ställer frågor till barnen om deras syn på samvaro samt spelar in situationer med hjälp av video. Utifrån olika exempel diskuterar Ivarsson hur interaktiva handlingar och gemenskaper upprätthåller och skapar social ordning. Hon menar att barnen använder förskolans resurser utifrån det institutionella sammanhanget med dess specifika innebörder och resurser. Organisationen av tid och rum anger när barnen endast får leka lugna eller stimmiga lekar, när de får leka egeninitierade lekar, när de ska delta i vuxeninitierade aktiviteter och vilka olika platser och rum de kan ta i besittning och använda. De tidpunkter som barnen vistas på förskolan får också konsekvenser för deras möjligheter att upprätthålla gemenskaper.

I en studie om barns strategier för tillträden och uteslutningar i lek och samtal utgår Britt Tellgren (2004) från en etnografisk ansats i kombination med mikroanalyser. Hon anlägger ett sociokulturellt och interaktionistiskt perspektiv på att belysa interaktionen mellan 3–5 åriga barn. Genom att studera hur barn skapar, upprätthåller och avbryter sina relationer och gemenskaper med varandra i situationer då vuxna inte är med, analyserar Tellgren vilka strategier barn använder för att bli delaktiga i gemensamma aktiviteter. Hon problematiserar det utvecklingspsykologiska stadietänkandet som hon menar är närvarande i studier av yngre barn och visar hur en dekontextualiserad analys av ett barn i en konkret situation skiljer sig från en interaktionistisk och kontextualiserad analys av densamma.

Resultatet i Tellgrens studie visar hur barnen utför ett "tidskrävande, kreativt, tålmodigt och ihärdigt arbete för att skapa kamratrelationer och bygga upp gemensamt interaktionsutrymme." (s. 129). Barns tillträde till lekar bemöts ofta av motstånd från de barn som finns i leken eftersom de försöker skydda sitt utrymme. För att få tillträde till en etablerad grupp kan barnen initiera en aktivitet och värva andra barn. Tellgren finner att barnen använder en mångfald av strategier (utan att ge upp) för att få tillträde till lekar och samtal. Den icke-verbala entrén är den vanligaste strategin som barn använder. Barnen kan också utföra liknande saker som de barn som redan finns i interaktionen. Tellgren visar att dessa strategier är barnens egna sätt att få tillträde, eftersom det inte finns vuxna som visar hur de ska göra.

Barnen använder också skilda strategier för att utestänga andra från interaktionsutrymmet.

Maria Simonsson (2004) tar sin utgångspunkt i bilderboken för att studera barns samspel i förskolan. Syftet är att analysera barns bilderboksanvändande för att få kunskap om den plats bilderböckerna har för processer av kulturell och social produktion och reproduktion. Undersökningen gjordes 2000 under 13 veckor utifrån en etnografiskt inspirerad ansats där barnen ses som aktörer. Deltagande observationer, informella samtal, fokusgruppsintervjuer med personal samt studier av tillgängliga bilderböcker är de metoder som Simonsson använder. Barndomssociologin, teorier kring materiell kultur samt positioneringsteori är hennes redskap för att analysera barns samspel kring bilderböcker. Simonssons resultat visar att bilderböcker har en viktig plats på de studerade förskolorna. Pedagogerna ser sig som professionella introduktörer av bilderböcker med god kvalitet. De vill därför ha kontroll och styrning över vilka böcker som finns på förskolan och hur de används, vilket, enligt Simonsson, kan tänkas botten i föreställningar om att bra böcker producerar goda barndomar och goda framtida samhällsmedborgare. Ekonomi och dålig tillgång på böcker upplevdes som hinder för att förverkliga målsättningen.

Exempel från avhandlingen visar att barnen inte enbart agerar som lyssnare vid högläsningstunder, de skapar också egna aktiviteter med hjälp av bilderböckerna. Barnen går i dialog med böckerna, såväl på egen hand som tillsammans med andra barn. Barnen använder bilderboken dels för att vara tillsammans med kamrater, dels för att utforska innehållet i böckerna. Bilderboken utgör en gemensam plattform för samtal, relationer, lek och omsorg. Från bilderna hämtar barnen inspiration till lek, fantasi och samtal då de producerar och förhandlar om bildernas mening. Barnen intar olika subjektpositioner genom att förhandla om vem man vill vara i boken, vad man ska göra etc. Bilderböckernas bilder erbjuder olika positioner vilka kan accepteras, förkastas eller omförhandlas av barnen. Simonsson anknyter också till en omsorgsdiskurs och menar att barnen genom bilderboksläsning skapar situationer där de stödjer varandra med närhet och kroppsligt välbefinnande.

Polly Björk Willén (2006) har skrivit en avhandling (en av de få sammanläggnings-avhandlingar som skrivits inom fältet) vars övergripande syfte är att studera barns sociala samspel med varandra och med vuxna i en flerspråkig förskolekontext. Hon menar att det socialt situerade samspel genom vilket samtal blir till inte har uppmärksammats i den svenska forskningen kring svenska som andraspråk. Det empiriska materialet består av videospelningar från en förskola i Australien och en i Sverige, båda flerspråkiga. För att analysera barns samspel använder Björk Willén konversationsana-

lys (CA), teoretiskt är hon influerad av ett etnometodologiskt perspektiv på socialt handlande. Avhandlingens resultat presenteras i tre studier och sammantaget visar dessa att barns språkbruk i flerspråkig förskolemiljö är villkorad av situation och kontext där flerspråkigheten blir en av flera multimodala resurser som barnen använder i lek och lärarledda aktiviteter.

Björk Willén menar att om forskare enbart fokuserar barns språkliga meningsskapande kan andra semiotiska resurser som t.ex. blickar, gester, förflyttningar och användandet av fysiska artefakter underskattas. Exempel på detta är samlingen i förskolan. Barnens enda verbala bidrag vid uppropet är när de identifierar "närvarodockor" som läraren visar upp, men analysen visar att *barnens icke-verbala kommunikation* är viktig att uppmärksamma för att förstå barnens samspel och meningsskapande, vilket i andra studier som redovisats ovan särskilt har framhållits som viktigt för att förstå hur de allra yngsta barnen skapar relationer (Johansson, 1999; Lökken, 1996; Michélsen, 2005). Avhandlingens studier visar att de pedagogiska rutiner och mönster som råder i förskolan visserligen är vägledande för barnens deltagande, men att de överskrider de begränsningar som aktiviteterna utgör. Trots att förskolorna har ett flerspråkigt program blir den enspråkiga normen starkt rådande i barnens inbördes samspel. Det studierna framför allt lyfter fram är att *deltagandet* är en förutsättning för lärande och att deltagandet i sig är en läroprocess. Hon konstaterar att det behövs fler studier av barns faktiska språk användning i vardagliga praktiker i förskolan för att forskare och förskolepersonal ska upptäcka de rutiner och ordningar som medverkar till lärande av språk, men också av hur barn socialiseras i förskolemiljöer.

Elin Ödegaard (2007) har i sin avhandling analyserat förskolans (barnehagens) innehåll genom narrativt meningsskapande. Avhandlingen innehåller fyra artiklar som bygger på hennes nio månader långa fältstudier som deltagande observatör på en förskola i Norge. Barnen på förskolan är ett till tre år gamla. Studien bygger på en etnografisk case metodik som innebär att beskrivningar, observationer och analyser av levt liv i förskolan står i fokus. De frågor som ska besvaras är: Vad karakteriserar barns och vuxnas gemensamma meningsskapande? Vad sker och vilket innehåll skapas i samtalen? I den första artikeln undersöks barns och vuxnas gemensamma meningsskapande berättelser under måltider i förskolan. Berättelser om "sinne", rädsla, saknad och lust analyseras som sociala konstruktioner. Barnen initierar samtal om känslor, begivenheter och vardagslivets konflikter. Genom att berätta skapar barnen mening och Ödegaard ser berättelserna som ett medel barnen använder för att förstå och få kontroll över existentiella livsteman. I artikeln visas också hur de vuxna svarar, tar upp trådar i berättelserna, förhandlar, följer barnens initiativ och leder berättelserna vidare. På detta sätt bidrar de vuxna till barnens kulturella lärande och visar indirekt vad som förväntas



av dem i kulturen. Studien visar att två-åringar kan vara upptagna med tidigare händelser som de rekonstruerar och abstraherar i samtalet. Ödegaard menar att detta kan tas som tecken på att dessa händelser har relevans för barnen och att de vill utforska, möta, förstå och lära sig mer om detta.

I den andra artikeln problematiseras barns deltagande och makt i utvecklingen av förskolans innehåll. Ett barn har under en längre tid varit intresserat av en populär figur, Kaptein Sabeltann, detta har inte speciellt uppmärksammats av personalen tidigare, men i ett samtal med en av förskollärarna kommer de på idén att göra en fest som de planerar tillsammans. Pojken får inflytande och makt över innehållet i förskolans verksamhet och de vuxna ändrar sin praxis. Ambivalensen hos personalen ligger i att Formoes berättelse innehåller stereotypa könsmonster. I artikeln argumenterar Ödegaard för att barns röster visserligen kan ses som återskapande av populärkulturella texter med ideologiskt innehåll som förskolan ska motverka, men att dessa också har en kreativ funktion. Den fjärde artikeln utgår från vuxeninitierade samtal. Gemensamt för de samtalsmönster som Ödegaard finner är att de vuxna anpassar sig efter vad de uppfattar vara barnens mål med sina yttringar. Samtalen knyts ofta till barnens egna erfarenheter och det finns en stark orientering mot barnens perspektiv. Detta utmanar den gängse föreställningen om en asymmetrisk relation mellan vuxna och barn. Barnen får genom samtal också ett reellt inflytande över förskolans innehåll.

## Vänner, kompisar och kamratgrupper

I Kerstin Strandens (1997) retrospektiva intervjustudie av ungdomar som varit på daghem framkom att relationerna till andra barn är viktigast för dem. Kamratgruppen och den lustfyllda leken är det som ungdomarnas berättelser cirkulerar kring, i allt som barnen beskriver finns kamraterna med. Personalen är viktig som alternativa modeller.

Corsaro (1997) har varit en viktig inspirationskälla för svenska forskare som intresserat sig för hur barn skapar kamratkulturer. Utgångspunkten är att barn ständigt förhandlar om att bli medlemmar i kamratgrupper och att dessa förhandlingar kan studeras ur ett interaktionistiskt perspektiv. Ett viktigt begrepp är tolkande reproduktion som Corsaro introducerar för att analysera hur barn använder sig av en given kontext, som t.ex. förskolan eller fritidshemmet, på sitt eget sätt. Barn reproducerar sociala aktiviteter, men tolkar och gestaltar dessa utifrån egna perspektiv. Ann-Carita Evaldsson (1993, 1995, 2001) har studerat barns språkbruk och interaktion i vardagliga aktiviteter på två fritidshem, belägna i miljonprogrammets förorter. Hon dokumenterar interaktionen i återkommande aktiviteter med bandspelare och videokamera och analyserar hur yttranden är organiserade i sek-

venser av interaktion. Evaldsson menar att barnen uttrycker en rad språkliga och sociala kompetenser när dessa analyseras i sitt sammanhang. I en jämförande studie mellan en italiensk förskola och ett svenskt fritidshem finner Evaldsson (1998) att barnen förhandlar och utmanar institutionella normer för egna syften, ett exempel på tolkande reproduktion. Pedagogiska intentioner att kompensera barn för språkliga och sociala brister leder till att barnen skapar en alternativ tillhörighet i kamratgrupper. Evaldsson poängterar att analys av samtal i vardagliga situationer ger forskaren en bättre inblick i barns identitetsskapande än vad traditionella intervjuer gör. Hon understryker att barns identiteter inte är statiska utan föremål för ständigt pågående förhandlingar i kamratgrupper.

Ulf Jansson (2002) har studerat barns relationer i förskolan med utgångspunkt i möten mellan blinda och seende barn. Han konstaterar att den horisontella jämlika relation som råder mellan seende tenderar att bli en vertikal relation när det blinda barnet är i beroende av det seende barnet. Förskolepersonal måste introducera nya kamrater, medverka i lekprocesser och hjälpa till i konfliktsituationer på ett sådant sätt att alla barn kan skapa jämlika relationer med varandra. Jansson finner exempel på situationer då personalen är antingen för befällande (Ni måste låta Peter vara med!) eller att personalen upplevs som alltför bestämmande av barnen, i en typisk vertikal position gentemot dem, även om personalens intention är att skapa en horisontell relation mellan barnen. Jansson menar att förskolepersonal måste stimulera gruppprocesser och stödja det individuella barnet för att förhindra dominansförhållanden mellan barnen.

Fanny Jonsdottir (2007) är en av de få forskare som använt en kvantitativ ansats. Hon har gjort en kartläggning av förskolebarns kamrat- och vänskapsrelationer genom att använda sociometrisk metod och pedagogskattningar av barnen. Undersökningen omfattar 353 barn mellan tre och sju år och 50 pedagoger på 18 avdelningar vid nio förskolor. Resultaten från den sociometriska undersökningen och pedagogskattningarna analyseras utifrån olika bakgrundsvariabler: antal barn per personal, antal barn per avdelning, barns vistelsetid, den tid de varit inskrivna på förskolan samt barnens ålder och kön. Studiens resultat visar att flertalet barn känner tillhörighet och samhörighet med sina kamrater. Den sociometriska studien visar emellertid stor skillnad mellan avdelningarna i fråga om antal kamratval och vänskapsrelationer. Det finns inkluderande avdelningar där samtliga barn blir valda och själva väljer kamrater och exkluderande avdelningar där barn inte väljer kamrater och inte blir valda av andra barn. Dessa skillnader kan inte relateras till bakgrundsvariablerna. Istället tycks personalens förväntningar på och uppfattningar om barnens sociala egenskaper och färdigheter vara av betydelse för barns relationsskapande i förskolan. Ju mer socialt kompe-

tent ett barn uppfattas vara av personalen desto större möjlighet tros barnet ha att utveckla kamrat- och vänskapsrelationer. Motsvarande skulle i så fall också gälla för de barn som uppfattas som mindre socialt kompetenta.

I ett forskningsprojekt om förändring och stabilitet i sociala kunskapsdomäner bland barn i förskolan analyseras system för sociala normer och regler (Löfdahl, 2006, 2005b; Löfdahl & Häggglund, 2007). Projektet handlar om hur barn förhandlar om och förändrar innehåll i sin gemensamma förståelse av villkoren för att delta i kamratkulturen. Genom ett integrerat perspektiv på förskola, barns kamratkulturer och barndom fokuseras agensbegreppet och dess förhållande till struktur. Löfdahl definierar förhållandet mellan struktur och agens utifrån att strukturer är både föränderliga och stabila och att det är mänskliga handlingar som både kan åstadkomma förändringar och verka för att strukturer blir stabila. Genom att synliggöra barnens agens kan Löfdahl visa hur de förhandlar i olika rum. En barngrupp med tre- till sexåringar följdes under ett läsår. Resultaten visar att barnen konstruerar kunskap om sina relationer med andra kamrater, inbegripet sin egen och andras status. Barnen förhandlar om aktiviteter och förankrar dessa kunskaper i olika situationer och rum. I det rum på förskolan som kallas ateljé visar barnen upp sig och talar om för de andra att de är där. Här sker förhandlingar om vem som ska inkluderas eller exkluderas. Ateljén fungerar också som ett mellanrum mellan lekarna, dit går barnen om de inte vill vara med i lekar som försiggår i andra rum. Ateljéns placering gör det också möjligt för barnen att ha viss kontroll över vad som händer i andra rum på förskolan. På så vis blir rummet en plats för ständiga förhandlingar.

Annika Löfdahl (2007) uppmärksammar att barn i förskolan ofta är utelämnade till sig själva i sina egna aktiviteter och att det då skapas kamratkulturer som utvecklar mer eller mindre etablerade former för inneslutning och uteslutning i barngruppen. Barnen konstruerar kunskap om ålder som grund för begränsningar (vad barn får och inte får), åtskillnad (uppdelning i olika grupper) och relationer (fria att bestämma eller bli kontrollerade). Hon menar att dessa kunskaper om ålder används av barnen för att konstruera hierarkier i barngruppen, där de äldsta bestämmer över de yngre (se också Tellgren, 2004 för liknande resultat).

## Sammanfattning

Jag har utgått från att barns relationsskapande är av betydelse för deras utveckling och lärande i vid bemärkelse. Forskning om relationer mellan barn är också relativt omfattande jämfört med andra teman. Forskare kopplar dock sällan barns relationer till lärande, undantagsvis de studier om samlärande som redovisas först i detta avsnitt. I en forskningsöversikt menar

Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson (2000) att barns samlärande befämjar socialt lärande, kunskaper och färdigheter. I översikten anges att personalens möjligheter att skapa samarbetsituationer är det viktigaste villkoret för att samlärande ska komma till stånd, samma slutsats drar Williams (2001). Med konstruktiv konkurrens inför ett nytt begrepp för att analysera hur samarbete och konkurrens samverkar (Sheridan & Williams, 2007).

Av den här genomgången om barns relationer i förskolan framkommer att personalens kunskap och kompetens är det viktigaste villkoret för barn då de skapar och upprätthåller goda relationer med andra barn. Jonsdotter (2007) har gjort den studie som mest systematiskt undersökt olika yttre villkors betydelse för barns relationsskapande, t.ex. antal barn i grupperna, barnens kön och ålder m.m., och hon kunde inte finna några samband mellan dessa och barnens kamrat- och vänskapsrelationer. Hon antar istället att det är personalens förväntningar på barnen som socialt kompetenta/mindre kompetenta aktörer som är viktiga för barns relationsskapande. Även om andra forskare inte på samma sätt fäst vikt vid dessa faktorer utan fokuserar barnens relationer utifrån att skapa en förståelse för barnen som kulturella aktörer, framhåller flera av dem betydelsen av personalens agerande. I Skolverkets utvärdering av småbarnsgrupper menar t.ex. Johansson (2003) att det är mötet mellan pedagog och barn, och pedagogens känslomässiga närvaro och lyhördhet som är avgörande för allt betydelsefullt lärande, samma slutsatser går att utläsa från Michélsens (2005) och Lökkens (2008, 1996) forskning om hur de allra yngsta barnen skapar "toddlarkulturer".

Andra forskare har valt att studera kamratkulturer med inspiration från barndomssociologin (Corsaro, 1997) för att belysa barnets aktiva roll. Fokus blir då barns interaktion med andra barn i ett socialt sammanhang. Barnperspektivet hjälper forskarna att se barnets kompetenser och hur de aktivt skapar, tolkar och reproducerar sociala situationer. Evaldsson (2001) visar hur barnen uttrycker en rad språkliga och sociala kompetenser när dessa analyseras i sitt sammanhang. Tellgren (2004) kan i sin studie utifrån detta perspektiv tolka barns strategier för tillträde till kamratgrupper i lek och samtal. Löfdahl (2007) har i flera studier uppmärksammat att barnen ofta skapar egna kamratkulturer utan vuxnas inblandning och att de ibland utvecklar etablerade former för inneslutning och uteslutning av andra.

# VILKA VILLKOR ÄR BETYDELSEFULLA FÖR BARNNS LEK OCH LÄRANDE?

I förskolans läroplan är lek och lärande två viktiga områden för förskolans verksamhet och vikten av att se relationen mellan lek och lärande har framhållits av flera forskare (Doverborg & Pramling, 1995; Williams, 2001). Ingrid Sandén (2005) pläderar för leken som specialpedagogisk metod och menar att det borde finnas lekpedagoger vid varje förskola och skola. Charlotte Tullgren (2004) skriver i sin genomgång av skandinavisk forskning om barns lek att den i huvudsak rört sig kring två områden. Det första är lekens potential för barns utveckling och lärande (Lindqvist, 1995; Olofsson, 1991, 1996) och, i relation till detta, hur personalen agerar och bör agera för att hjälpa barnen att utveckla sina lekar (Hjort, 1996; Olofsson, 1987). Det andra området är barns perspektiv på lek; lekens innehåll och lekhandlingarnas innebörder analyseras utifrån barns berättelser (Hjort, 1996; Löfdahl, 2002). Några av dessa studier redogörs det för nedan.

Therese Welén (2003) har på uppdrag av Myndigheten för skolutveckling skrivit en kunskapsöversikt om barns lek. Översikten innehåller en historisk översikt över lekens karaktär och hur forskare studerat barns lek utifrån olika teoretiska utgångspunkter. Welén menar att trots alla olika teoretiska inriktningar är samtliga lekteoretiker överens om lekens betydelse för barns mognad och vidare utveckling. Definitioner av lek ägnas utrymme i översikten eftersom det har betydelse för forskningens inriktning men också för att det kan ha betydelse i analyser av de villkor som reglerar barnens lek i förskolan. Welén citerar Brodin (1991) som menar forskarna är överens om att det ska finnas vissa element i barnens aktiviteter för att de ska kallas lek. Leken är en aktivitet som är *spontan, frivillig, lustbetonad och ej målstyrd*. I sin genomgång redogör Welén för ett antal internationella studier om lekpedagogik. Jag ska inte fördjupa mig i dessa här men vill ändå kommentera några av de internationella och svenska studier som mer direkt kopplar samman barns lek och lärande i förskola och skolan. I en studie (Smilansky, 1990) menar forskare att mycket av rollekens egenskaper är direkt överförbara på skolämnen vid exempelvis läs-, skriv-, och språkinläring eftersom den har betydelse för barnens koncentrationsförmåga, urskilningsförmåga, självkontroll, samarbetsförmåga, flexibilitet m.m. En forskare (Vedeler, 1995) har undersökt hur rolleken kan fungera som ett led i läs- och skrivinläring. Hon finner att sexåringar med erfarenhet av rollek har ett mer avancerat språk bestående av fullständiga och sammansatta uttryck och menar att rol-

leken främjar det muntliga språket mer än andra aktiviteter. Gunilla Lindqvist (1995, 1996, 2005) har i flera studier knutit leken till estetiska ämnen genom att bl.a. utgå från skönlitteratur och drama för att iscensätta tema för lekpedagogik med estetiska uttrycksformer.

En av de lekforskare som haft stor betydelse för förskolan och lärarutbildningen kunskaper om och attityder till barns lek är Birgitta Olofsson. Hennes forskningsgenomgång av leken i boken "Lek för livet" bärs fram av en strävan att i forskningen finna grunder för en lek teori som kan förklara lekens bidrag till barns sociala utveckling. Lek definieras av henne som den verksamhet som barnen signalerar är lek, dvs. det som inte är på riktigt och som inte ska tolkas bokstavligt. I en rapport "Varför leker inte barnen?" (1991) frågar sig Olofsson varför barnen i förskolan inte leker i den utsträckning som kan förväntas. Svaren som ges är att barnen är otränade i att leka och att de vuxna intar en alltför passiv roll i barns lek, som de uppfattar ska vara fri från inblandning (se Åhm, 1993 för ett liknande resonemang). Varken lokalernas utformning och användning eller materialet är, enligt Olofsson, genomtänkt för att stimulera lek. Resultatet i hennes undersökning pekar på att personalens förhållningssätt, kunskaper om och förståelse för leken är avgörande för om den ska få en synlig plats i förskolepedagogiken. Olofsson är en av de forskare som pläderat för lekpedagogik i förskolan. Hon menar att personalen har ett ansvar att främja barns lek genom att skapa goda lekmiljöer i förskolan och att vuxna ska vara aktivt deltagande i barnens lek. Förskolepersonal kan emellertid ha uppfattningar om att leken är barnens egen verksamhet och att de själva skulle dominera för mycket genom sitt deltagande. Som vi ska se i forskning som beskrivs nedan kan detta förhållningssätt få till följd att personalen istället styr leken genom att ingripa då den utvecklas utanför det som anses vara goda leknormer (Hjort, 1996; Tullgren, 2004).

Marie-Louise Hjort (1996) har skrivit en avhandling som syftar till att förstå och tolka barns uppfattningar om lek och att belysa lekens betydelse i förskolan utifrån ett kulturhistoriskt perspektiv. Hon utgår från Leontjevs periodisering av olika åldrar och menar att förskoleålderns dominerande verksamhet är rolleken. Hjort fotograferar leksituationer som sedan blir underlag för intervjuer med de barn som är med i leken. Sammantaget intervjuas 87 barn i åldrarna 3–7 år på en förskola. Hjort pekar på att vuxna förhållningssätt och agerande är viktiga förutsättningar för barnens lek och att personalens agerande ibland kan uppfattas negativt av barnen. Hjorts förklaringar till detta är bl.a. att lekens mål och motiv inte är tydliga för de vuxna. De ger inte alltid tid och utrymme åt barnen att genomföra sin lek. Istället griper de in och anger regler för leken utan att vara insatta i barnens egna normsystem m.m.

Hjort menar att leken har en skapande kraft och att barnen väljer rolleken som en ram för att framställa det som är betydelsefullt i deras liv. Barnen utvecklar modeller för hur de vill vara som personligheter och utvecklar motiv för att handla kompetent inom de områden de finner väsentliga för sina liv. Enligt den sociokulturella teorin bidrar leken till att barnen utvecklar motiv som är generaliserade och medvetna. I slutet av förskoleåldern utvecklar barnen ett läromotiv och börjar visa intresse för att förvärva bestämda kunskaper och färdigheter. Undersökningen visar att personalen inte fäster stor vikt vid lekens utvecklande aspekter. Istället för att låta barnen styra sin inläring i leken väljer de vuxna ut ett innehåll som struktureras ur ett vuxenperspektiv och förmedlas till barnen i en avgränsad situation.

Annika Löfdahls (2002) avhandling vill bidra med ny kunskap om det dynamiska och rörliga i barns lekar, med fokus på den kulturella och sociala dimensionens betydelse för barns meningsskapande. Hon har studerat hur barnen ser på sin egen lek, vad de upplever som viktigt och i vilka leksituationer som meningsskapande sker. Studien har ett sociokulturellt perspektiv där barnen ses som sociala aktörer och utgångspunkten är att det är i gemensamma leksituationer som meningsskapande sker. Det kontextuella perspektivet som rymms i ansatsen innebär att Löfdahl vill tydliggöra de kopplingar som finns mellan barnen och den omgivning där barnen leker. Hon studerar barnens lek på två förskoleavdelningar utifrån en etnografisk ansats. 21 barn i åldrarna 3–6 år observeras och gruppsamtal genomförs med pedagoger och barn. I studien synliggörs två centrala teman för lekens kulturella dimension: överlevnad och hegemoni. Utifrån en kontextuell analys av lekarna pekar Löfdahl på att det främst är tillgången till rum och sociala mötesplatser som skiljer avdelningarna åt. Tillgången på mötesplatser har betydelse för hur den gemensamma leken gestaltas och för möjligheten att skapa gemensam mening i leken. På den ena avdelningen (Bikupan) kan barnen leka relativt ostört i mindre åldersindelade grupper vilket innebär att de inte störs av varandra. På den andra avdelningen (Ängen) finns större rörlighet mellan barnen och barnen blir lättare störda av varandra. Det senare innebär dock att barnen kan växla mellan att vara perifera deltagare och inta en "mästarroll", vilket gynnar åldersmässiga och könsmässiga överskridanden.

Samlärande (peer tutoring) betecknar Löfdahl som situationer där barnen hjälper och stöttar varandra. Det förekommer på båda avdelningarna men kontexten på Bikupan gynnar det samlärande som sker i mindre grupper och skapar också förutsättningar för att utveckla speciella kamratkulturer. Både den sociala kontexten och de fysiska redskap som finns på avdelningarna medierar de roller och karaktärer som är möjliga i barnens lekar. Dockvråns förtolkade miljö ger företräde åt lekinnehåll där rollerna har familjekaraktär, vilket ger flickorna ett visst övertag, medan kuddrummet med dess "otolka-

de” miljö ger pojkarna övertag då det finns större möjlighet för äventyrligt innehåll, där rollerna behöver vara stora och starka. Löfdahl menar att resultaten i undersökningen pekar på att det är genom kommunikation om det kulturella innehållet som barnen skapar mening i leken. Genom att studera innehållet i leken kan vi förstå vad som är viktigt för barnen i den specifika situation de befinner sig och vilka frågor som är angelägna för dem. Barnen i hennes undersökning uttrycker sitt meningsskapande genom tematisk gestaltning av existentiella frågor och maktförhållanden. De kommunicerar kring lekens kulturella teman och genom kommunikation förhandlas och tolkas kulturen i lekens gestaltning. Barnen blir delaktiga i såväl reproduktion som produktion av kulturen genom ”gemensamt meningsskapande” (se också Löfdahl, 2005a, s. 9).

Charlotte Tullgren (2004) har studerat den styrning som sker inom lekens ramar på förskolan. Hon vill belysa förskolan som en arena för politisk styrning, där leken utgör ett redskap. Eftersom datamaterialet samlas in utifrån en annan frågeställning (barns perspektiv på de vuxna i leken) är det en form av rekonstruktion som görs av empirin. Tullgren genomför videoobservationer och kompletterande intervjuer med pedagoger och barn. I studien deltar fyra barngrupper på tre förskolor. Det som Tullgren identifierar som styrningens tre teman är vikten av *att* barn leker, frågan om *vad* barnen leker och frågan om *hur* barn leker. Normen för att barn leker utgår från det fria, aktiva och utvecklade barnet. Lekande barn anses vara engagerade, koncentrerade och aktiva och personalen styr vad de uppfattar vara överksamma och överaktiva barn i riktning mot deltagande i leken genom att engagera sig, uppmuntra och stötta barnen. Personalen försvarar också barnens lek och ser till att den inte blir störd. Tre typer av innehåll i barns lekar blir föremål för styrning: de fridstörande lekarna, de obehagliga lekarna och de nyttiga lekarna. Det sker en styrning från det obehagliga och onda i leken till den goda familjeleken utifrån en norm om att leken är det vackra, nyttiga och lärorika. Hur barnen leker blir också föremål för styrning. Lekar som är fridstörande och konfliktskapande, med aggressiva inslag, styrs till fridsamma lekar. Barnen uppmuntras att tala, ge uttryck för och visa sina känslor och att förstå andras känslor. På så sätt lär sig barnen samhälleliga normer i lek och kommunikation. Denna styrning av barnens lekar är, menar Tullgren, framtidsinriktad och i riktning mot det som personalen uppfattar vara nödvändiga framtida kompetenser.

Tullgrens slutsats kan jämföras med Anette Sandbergs (2002) studie av hur 20 förskollärare uppfattar leken. Hon urskiljer två dominerande förhållningssätt: en idealiserande och en pragmatisk. Förskollärare med ett *idealiserande förhållningssätt* relaterar barnens lek till sin egen barndom och uppfattar att dagens barn leker annorlunda än vad de själva gjorde. Det



*pragmatiska förhållningssättet* indikerar att det inte är någon skillnad i hur barn leker idag jämfört med deras lek från förr. Förskollärare med ett idealiserande förhållningssätt framhåller i stor utsträckning att yttre faktorer påverkar barnens lek i förskolan, främst menar de att deras egen arbetsmiljö är stressig, och psykiskt och fysiskt påfrestande, vilket innebär att de inte ger leken ett så stort utrymme som de önskar.

I Tullgrens studie använder personalen tekniker av såväl inneslutande karaktär – beröm och positiv uppmärksamhet – som uteslutande – tillsägelser och avskiljande av individuella barn från gruppen. Dessa tekniker är tätt sammanfogande på så sätt att det som verkar uteslutande för ett barn kan verka inneslutande på andra och vice versa. En tillsägelse som utesluter ett visst barn verkar inneslutande för dem som inte brutit mot normen. Utifrån ett maktperspektiv analyseras detta som olika tekniker för att homogenera gruppen och korrigera dess individer mot gällande normer. Tullgren, analyserar de olika teknikerna ur ett könsperspektiv. Hon menar att det i förskolan råder en kvinnokultur, vilket innebär att miljön, aktiviteterna och materialet domineras av kvinnliga förtecken. Dessa kvinnliga förtecken leder till en vilja hos personalen att skapa den familjeorienterade leken och Tullgren visar i sin studie hur uteslutande och inneslutande tekniker används för att förverkliga normen.

Margareta Öman (2007) utgår från barns livsberättelser för att förstå hur femåriga barn ser på sin lek och tillvaro i förskolan. Barnen i hennes studie visar att de är medvetna om att de har tillhörigheter i olika gemenskaper och att denna tillhörighet är avhängig sociala positioner och attribut som storlek, kön och ålder. Livet i förskolan är, utifrån barnens berättelser, en ständig strävan efter tillhörighet, makt och gemenskap. Barnens tillhörighet i leken måste ständigt förhandlas. De förhåller sig konstruktivt till den kultur som vuxna mer eller mindre omedvetet överför genom att omtolka förskolans rumsliga mönster och pedagogiska föremål så att de överensstämmer med vad som är relevant för deras livsvärld.

Eva Johansson (2007) tolkar barnens etiska överenskommelser i leken och finner att barnen anser sig ha rätt att försvara sin lekvärld då man upplever att den hotas av andra. Detta är ett pedagogiskt dilemma eftersom alla barn ska ha rätt till att leka. Samtidigt som de barn som skapar leken kräver sin rätt till sina världar, har barn som befinner sig utanför leken anspråk på att komma in. En annan viktig norm är att barnen håller fast vid överenskommelser i lekvärlden. Då barn sviker vad de kommit överens om visar de andra sin besvikelse genom att ta avstånd. Johansson skriver att barnens delade världar har en existentiell kvalitet, ett psykiskt och fysiskt område som bestäms av barnen själva. Att dela lekvärldar är viktigt för barnen och i dessa världar lär de varandra om hur de ser på gott och ont, rätt och fel.

## Sammanfattning

Forskning om barns lek i förskolan är relativt omfattande och visar att forskare ser lek som ett av de viktigaste inslagen i barnens värld. Barns lek har också alltid varit ett centralt tema i förskolan, från Frøbels tankar om att barnet i leken ger utlopp för sin verksamhetsdrift, till läroplanens skrivningar om leken som grundläggande för barns utveckling. Med de utvecklingspsykologiska teorierna sågs leken som den verksamhet varigenom barnet utvecklades socialt, emotionellt och kognitivt. Olofssons (1987, 1991) forskning och försök att utforma en lekteori fick stort genomslag under 1980-talet. Under 1990-talet har lekforskningen fått en annan inriktning som är relaterad till att se barnet som aktör. Ett kritiskt tolkande perspektiv har fokuserat barns unika lärande, förståelse och meningsskapande i leken (Johansson, 2007; Löfdahl, 2002; Öman, 2007). Istället för att studera enskilda delar i leken har forskningen sett leken i dess kontext där olika komponenter samverkar och bidrar till barns meningsskapande. Lek och lärande ses diskursivt som sammanhängande och relationen mellan lek och lärande har framhållits av flera forskare (Doverborg & Pramling, 1995; Williams, 2001).

Olika perspektiv blir därmed synliga i lekforskningen. Det ena perspektivet tar fasta på de vuxnas och personalens agerande. Speciellt poängteras:

- Personalens förhållningssätt, kunskaper om och förståelse för leken. (Hjort, 1996).
- Att förskolepersonal ibland intar en alltför passiv roll i barns lek (Olofsson, 1991; Åhm, 1993).
- Hur personalens ingriper och styr leken mot det som uppfattas vara den institutionella normen (Tullgren, 2004).

Det andra perspektivet utgår från barns aktörskap och hur de tolkar och omtolkar, formar och omformar de strukturella villkoren för leken. Utifrån detta perspektiv framhålls:

- Barns tillgång till förtolkade rum och sociala mötesplatser (Löfdahl, 2002).
- Barns egna livsberättelser för att förstå lekgemenskaper (Öman, 2007).
- Barns etiska överenskommelser och delade lekvärldar (Johansson, 2007).

# VILKEN BETYDELSE HAR FÖRSKOLAN FÖR BARNNS LÄS- OCH SKRIVUTVECKLING?

Forskare har intresserat sig för hur personal använder böcker och läsning för barnen för att stimulera barns läs- och skrivutveckling. Maria Simonsson (2004) menar i sin genomgång av svenska studier kring barnböcker och förskola att det är ett begränsat forskningsområde i Sverige. Studier på 1980-talet framhåller förskolans bokanvändande i negativa ordalag. Brita Lena Öman (1984, 1986) skriver t.ex. att förskolans läsestunder är oplanerade och att de ofta avslutas innan pedagogerna läst färdigt. Hon menar att läsestunderna fungerar som tidsutfyllnad mellan andra aktiviteter eller som en aktivitet som pedagogerna tar till i väntan på att barnen ska hämtas. Pia Williams-Granelds (1989) studie visar också på liknande mönster. Litteraturläsning på förskolan är inte en planerad pedagogisk aktivitet. Pedagogerna använder läsning i disciplinära syften eller för att samla barnen kring sig. Maj Asplund Carlsson (1993) finner i sin enkätundersökning till 50 förskolor i Göteborgs kommun att det finns en dold barnlitterär kanon i förskolan bestående av en begränsad uppsättning av författarskap och titlar.

Ann-Katrin Svensson (1996) har i olika projekt undersökt hur yngre barns språk kan stimuleras via läsning av böcker, men hon har också intresserat sig för datorns funktion för barns läs- och skrivutveckling. I ett projekt kallat Datorn i förskolan (DIF) har hon undersökt hur barn läser och skriver vid datorn i förskolan. Hon menar, med stöd av internationell forskning, att användning av ordbehandlingsprogram har positiva effekter på barns läsning och skrivning.

Barbro Widebäck (1998) undersöker förskolans möjligheter att ge barnen möjlighet att få en förståelse för det skrivna språket. 30 förskolebarn i åldrarna 3-6 följs under tre terminer. Widebäck genomför en interventionsstudie genom att i barnens miljö integrera ett läs- och skrivprogram som kan anpassas till den dagliga verksamheten. Utifrån en jämförelse med en kontrollgrupp visar hon att barnen i experimentgruppen gör fler framsteg i att läsa bokstäver och ord jämfört med barnen i jämförelsegruppen. Förskolepersonal är skicklig på att stimulera barnen till att bli läs- och skrivberedda men anser ändå att läs- och skrivprogrammet föregriper barnens utveckling. De vill ge barnen en social kompetens hellre än läs- och skrivberedskap. De flesta föräldrar i projektet tar själva initiativ till att läsa och skriva tillsammans med sina barn. De menar att barnens naturliga intresse för läsning och skrivning bör stimuleras i förskolan.

Karin Gustafsson och Elisabeth Mellgren (2005) frågar sig hur pedagoger kan uppmuntra och medverka till skriftspråkslärande hos barn i åldrarna 1-8 år. Avhandlingen består av fyra delstudier där barn har observerats och intervjuats. I sin analys av delstudierna menar forskarna att barn i tidig ålder skaffar sig en förståelse och ett närmande till "skrivlärandet", och att detta intresse tenderar att vara stabilt över tid. De menar också att pedagoger i förskola och grundskola behöver ompröva sina antaganden kring barns skriftspråkslärande. Om det brister i samarbete mellan förskola och skola och om läraren inte tar den lärandes/barnets perspektiv i skriftspråkslärandet får det konsekvenser för det enskilda barnet. Resultaten i de fyra studierna visar på betydelsen av samspel mellan de vuxna och att pedagogerna måste rikta sin uppmärksamhet mot de lärandeobjekt som identifieras i läroplanen.

Gustafsson och Mellgren försöker definiera vad barnen behöver ha tillgång till för att nå framgång i sitt skriftspråkslärande. Personalens sagoläsning (och att de pratar om det de läser), barnprogram, tillgång till skrivmaterial och en miljö som är rik på funktionellt användande av skrivspråket är enligt forskarna de viktigaste villkoren för att barn ska lära sig skriftspråket i förskolan. De poängterar också att lärare kan stimulera till lek där skriftspråket ingår. En viktig aspekt av skriftspråkslärande är att lärare i ovanstående beskrivna aktiviteter använder skriftspråket i *andra syften* än att lära barnen läsa och skriva, vilket, enligt forskarna, är ett överlägset sätt för barn att ta till sig och möta skriftspråkskulturen. I linje med denna slutsats har Anders Arnqvist (1991, 1993) i sin studie visat att språklig uppmärksamhet kan föregå tillägnandet av läsfärdigheter. Barnen socialiseras till att vara läsare långt innan de är läsare, bl.a. genom att sätta sig med böckerna och skapa en lästund. Simonsson (a.a.) menar att barnen själva skapar lässituationer där de läser för kamrater. Vissa av barnen positionerar sig då som uppläsare medan andra blir lyssnare.

Carina Fast (2007) följer sju barn i sina hem under tre år, från det barnen fyllt fyra år fram till sju års ålder. Syftet är att, utifrån en etnografisk ansats, undersöka i vilka sammanhang barnen möter läsande och skrivande och texter av olika slag i sina familjer. Fast kan konstatera att barnen praktiserar olika sidor av skriftspråket tillsammans med föräldrar, syskon och andra närstående tidigt i livet. De har en rik repertoar av berättelser, sånger och bilder kopplade till familjens kultur, religion och modersmål, men också till populärkultur och massmedier. En viktig fråga i studien är om dessa erfarenheter och kunskaper av läsande och skrivande tas tillvara i förskolan, förskoleklassen och skolan. Fast visar att barnens möten med skriftspråket i förskolan ser olika ut. På några av förskolorna arbetar de medvetet med skriftspråkliga aktiviteter utan krav på barnens prestationer, på andra för-

skolor är barnens skrivande en aktivitet som Fast uppfattar som kravfylld. Texter finns, i större och mindre omfattning, uppsatta på samtliga förskolor. Med få undantag måste barnen lämna sina skriftspråkliga erfarenheter och kunskaper de har knutna till populärkultur och medier utanför förskolans dörr.

I förskoleklassen tycks lärarna fortfarande utgå från att barnen bäst lär sig läsa genom den gamla ljudmetoden. Både förskollärare och grundskollärare arbetar med en bokstav i taget, ofta under längre tid och skilt från barnens erfarenheter utanför förskoleklassen. Det råder osäkerhet bland förskollärarna om vilket förhållningssätt de ska ha till barnens läsande och skrivande. Flera av förskollärarna menar att det är ett område de inte behärskar och att de inte har utbildning för att bedriva sådan undervisning. Samtidigt lär sig barnen begynnande läsande och skrivande i den dagliga verksamheten genom rim och ramsor, lyssnande etc. men det tas inte upp som exempel av förskollärarna. Det är inte heller någon av förskollärarna som påpekar att barnen redan kan mycket då de kommer till förskoleklass och skola. Fast ställer frågan om det finns en kontinuitet mellan förskolan, förskoleklassens och skolans skriftliga praktiker och noterar att det i stort sett inte förekommer något samarbete mellan de olika skolformerna. Lärarna som arbetar med barn som går första året i skolan tycks veta väldigt lite om vad barnen gjort i förskoleklassen. De vet t.ex. inte att barnen har arbetat med bokstäver och läsande och skrivande i förskoleklassen. Fast drar slutsatsen att barnen under två år, dels i förskoleklassen, dels under skolans första år, kan arbeta med isolerad bokstavsträning. Om man till detta räknar att barnens erfarenheter sällan tas tillvara i undervisningen konstaterar hon att det i dessa fall snarare råder en diskontinuitet i barnens lärande än en kontinuitet. Hon menar att i många väsentliga sammanhang måste barnen lämna viktiga och centrala kunskaper utanför klassrummet. För de barn som är tvåspråkiga är modersmålet en sådan kunskap. I hemmet och i familjen betraktas arabiska och somaliska som ett kulturellt kapital men i skolan tillerkänns dessa språk inte något värde.

## Sammanfattning

Den forskning som beskrivs ovan under temat villkor för barns läs- och skrivutveckling är inte särskilt omfattande. Tidigare forskning från 1980- och 1990-talen pekar på att pedagoger i förskolan, även om de i stor utsträckning läser för barnen, på ett ganska omedvetet sätt arbetar med barns läs- och skrivutveckling. Senare forskning problematiserar den diskontinuitet som barnen möter i förskola, förskoleklass och skola. Barns erfarenheter av skriftspråk och läsning tas inte tillvara i de olika skolformerna (Fast, 2007).

Förskollärarna i förskoleklassen menar att de inte har fått den utbildning som krävs för att bedriva en adekvat läs- och skrivundervisning. Forskare (Gustafsson och Mellgren, 2005) poängterar att vissa villkor är särskilt betydelsefulla: sagoläsning och samtal, barnprogram, tillgång till skrivmaterial och en miljö som är rik på funktionellt användande av skrivspråket.

# VILKA VILLKOR ÄR BETYDELSEFULLA FÖR BARNNS MATEMATISKA OCH NATURVETENSKAPLIGA FÖRSTÅELSE?

Jag har inte funnit att barns utveckling av matematisk förståelse i förskolan har varit föremål för särskilt mycket forskning. Främst är det Elisabeth Doverborg som tillsammans med Ingrid Pramling Samuelsson studerat detta i olika utvecklingsprojekt (Doverborg & Pramling Samuelsson, 1999). Författarna menar att barn redan i de yngre förskoleåldrarna kan lösa matematiska problem om de är en del av vardagen. Då handlar det t.ex. om matematiska begrepp som storlek, höjd- och längdrelationer. Det är pedagogernas uppgift att lyfta fram mångfalden av sätt att lösa problem så att variationen av lösningar blir synlig för barnen.

Doverborgs (1987) studie från 1980-talet syftar till att beskriva vad förskollärare och barnskötare benämner som matematik och hur man uppfattar att man arbetar med matematik i förskolan. Tre skilda sätt att uppfatta matematik på urskiljs: som skolförberedelse och en aktivitet i sig, som en naturlig del i alla situationer, och att matematik inte är något för förskolan. Personal med den senare uppfattningen poängterar att matematik är ett skolämne. En majoritet av lärarna på daghem uppfattar matematik som en vardaglig aktivitet, medan lärarna i deltidsgrupp för 6-åringar uppfattar det främst som en skolförberedande aktivitet. En iakttagelse som Doverborg gör är att pedagogerna inte utmanar barns matematiska tänkande i förskolan. De använder vardagssituationer för att tala matematik, enligt synsättet att matematik är språk, men det saknas medvetna inslag av matematik i barnens vardag. I det stora hela finns inte någon medveten idé om att utveckla matematiska begrepp i temaarbeten eller vardagssituationer.

Tio år senare följer Doverborg och Pramling Samuelsson (1999) upp studien och ställer följande frågor till förskollärare, fritidspedagoger grundskollärare och lärarutbildare: "Vad är matematik i förskolan, förskoleklassen och grundskolans första år?" och "Hur bör man arbeta med det innehåll du uppgivit?". Forskarna konstaterar att svaren från förskolepersonal tyder på en sammanblandning av innehåll och metod. Vad man låter barnen göra, det konkreta handlandet, framstår som det viktigaste och pedagogerna menar att barnen måste få konkreta upplevelser, vilket verkar betyda att barn ska räkna med konkreta föremål. Innehållsmässigt skiljer det sig inte från det pedagogerna uppgav 1987. Pedagoger i förskolan och förskoleklas-

sen relaterar matematik till vardagssituationerna, medan grundskollärarens svar är inriktade på de olika räknesätten, att räkna i böcker etc. Doverborg och Pramling Samuelsson konstaterar att pedagoger i förskola och förskoleklass uppfattar matematik som något konkret medan lärare i grundskolan uppfattar det som ett abstrakt ämne. De menar också att det är få pedagoger som ser matematik som en helhet. Matematik är inte något självklart och utvecklat innehåll i förskolan. Doverborg och Pramling Samuelsson (2006) problematiserar att det finns en dominerande fokusering på konkret laborerande med material, men att det saknas en medvetenhet om hur laborerandet ska leda till att förskolebarn förstår och kan använda matematiska begrepp. De ställer den provocerande frågan om inte barn ska märka att de lär sig matematik. I Nämnarens tema Matematik i förskolan (Nämnan, 2006) ges emellertid flera exempel på utvecklingsprojekt som syftar till att utveckla förskolebarns matematiska förståelse.

Doverborg och Pramling Samuelsson ger också i sin studie åtskilliga exempel på hur matematiskt tänkande kan utvecklas i förskolemiljön om pedagogerna är uppmärksamma och medvetna om de möjligheter som vardagen erbjuder. En viktig förutsättning för detta är att pedagoger och barn i första hand riktar sin uppmärksamhet mot samma fenomen och att pedagogen förmår benämna eller beskriva det man riktar sin uppmärksamhet mot. Forskarna menar att det kan finnas ett motstånd att arbeta systematiskt med matematik som bottnar i att pedagogerna saknar tilltro till den egna förmågan.

## Hur kommunicerar lärare och barn naturvetenskapliga fenomen?

En av de få studier som behandlar naturvetenskap i förskolan är Susanne Thulins (2006) licentiatavhandling *Vad händer med lärandets objekt?* Det övergripande syftet är att undersöka hur barn och lärare samtalar om naturvetenskapliga fenomen, i det här fallet livet i stubben. De frågor som Thulin ställer är: Vad kommuniceras som objekt för lärande i ett naturvetenskapligt sammanhang i förskolan? Vilka akter (hur) av lärande framkommer i kommunicerandet av lärandeobjekten? Studiens teoretiska referensramar är fenomenografi och sociokulturell teori. För att synliggöra lärandets objekt analyserar Thulin tre nivåer av metareflekterande samtal mellan lärare och barn. Den första nivån, som innehåller huvuddelen av de objekt för lärande som Thulin analyserat, innebär att lärare och barn riktar uppmärksamheten mot det direkta innehållet genom att problematisera begrepp, se olikheter och förändring. Utsagorna visar också att läraren använder sig



av barnens uppfattningar. Det finns en strävan bland lärarna att göra vissa strukturer och samband synliga för barnen, vilket Thulin kallar den andra nivån. Begrepp som mångfald och variation, del av kretslopp, djurs byggnad och beteende, djurs livsvillkor och deras samspel utgör dimensioner i samtalen. I den tredje nivån, att rikta uppmärksamheten mot en metareflektande nivå, använder lärarna ett förhållningssätt som innebär att de frågar och samtalar om varför man gör som man gör. De frågor som ställs och de förklaringar som ges har som syfte att förtydliga användningen av redskap, men också att förtydliga relevansen och syftet med situationen. Lärarna förklarar artefakter, riktar uppmärksamheten mot aktivitetens syfte och vill medvetengöra barnen om sitt eget lärande. I den tredje nivån lämnar läraren agerandet i situationen och uttrycker sig om situationen istället.

Thulin ställer frågan vad som händer med lärandets objekt och besvarar frågan med att Livet i stubben behandlas utifrån en mångfald av perspektiv och utifrån olika nivåer, Thulin menar att lärarna intagit ett helhetsperspektiv på lärsituationerna och därigenom skapat ett lärandeum. Då resultaten analyserats har också ett ämnesintegrerat innehåll synliggjorts. Även om innehållet kretsat kring stubben, djuren och löven så förekommer situationer då läraren för in övningar i matematik, gör kopplingar till det egna livet eller uppmanar till ett etiskt förhållningssätt. Lärarna använder antropomorfska uttryck och lekröster som uttryckssätt och redskap för att intressera barnen för objektet för lärandet. Thulin tolkar detta förfarande som "Akte som uttryckssätt" och diskuterar hur lärare i förskolan iscensätter lärande utifrån "Edu-care" konceptet. Hon menar att akte som uttryckssätt blir den scenkostym varigenom lek, lärande och omsorg förenas i vad som föreställs vara god förskolepraktik. Hon ställer frågan om naturvetenskapen, i det här fallet, riskerar bli täckmantel för något annat.

## Sammanfattning

Med tanke på att matematik i förskolan har varit och är ett prioriterat område i förskolan är det förvånansvärt lite forskning om barns matematiska lärande. Av ovanstående genomgång framgår att de villkor som forskarna framhåller för barns lärande av matematik i förskolan är kopplade till pedagogernas medvetenhet, attityder och kunskap om matematiska processer. Pedagogerna kopplar matematik till konkret laborerande i vardagssituationer, vilket skapar goda förutsättningar för att utveckla barns matematiska begreppsbildning. Det förefaller emellertid vara så att pedagogerna saknar ett djupare matematiskt-didaktiskt kunnande för att utnyttja dessa situationer till fullo (Doverborg & Pramling Samuelsson, 1999, 2006).

Det finns inte mycken forskning som studerar naturvetenskap i förskola, förskoleklass och fritidshem. Thulins (2006) studie av hur lärare och barn kommunicerar naturvetenskap i förskolan ger en bild av stor variation av lärandets objekt, alltifrån att lärarna riktar uppmärksamheten direkt till lärandeobjektet till att lärare och barn för metakognitiva samtal. Thulin problematiserar lärandets akt utifrån att lärarnas uttryckssätt riskerar att fördunkla innebörden i det naturvetenskapliga lärandeobjektet.

# VILKEN BETYDELSE HAR DE ESTETISKA UTTRYCKEN FÖR BARNS LÄRANDE?

Gunilla Lindqvist har, som tidigare redogjorts för i kapitlet om barns lek i förskolan, argumenterat för att låta de estetiska uttrycken få ett större utrymme i förskolans praktik. Lindqvist (1989) knyter an till och problematiserar förskolans sätt att arbeta med teman. Hon menar, i polemik mot ett rationellt lärandeperspektiv, att de skapande ämnena inte får ses som metoder och medel i temaarbete. Istället måste de estetiska uttrycksformerna förstås utifrån de kvaliteter som ryms i dessa. Hon visar, med inspiration från Reggio Emilia att det finns estetiska mönster i barns lek som kan relateras till poesi, litteratur, rörelse och rollspel. Utgångspunkten är att genom estetiska uttrycksformer som litteratur och drama finna en gemensam värld som barnen kan realtera till. Textens dramatiska kvaliteter kan framhållas för att skapa den dynamiska spänning som ger näring till barnens lek. I ett projekt som Lindqvist beskriver (1995) i sin avhandling har pedagogerna aktivt medverkat genom att dramatisera de litterära karaktärerna, inbjudit till dialog och inspirerat barnen att delta i fiktionen. Lindqvist menar att pedagogerna på så sätt är mediatorer mellan berättelsen och barnet. Hennes forskning visar betydelsen av att låta litteratur och drama vara inspirationskällor till barns lek och lärande.

Andra forskare har framför allt utgått från bilder som estetiskt uttryck. Barns bildskapande har en central position i barns verksamhet på förskola eftersom barnens egna bilder gestaltar förskolans och fritidshemmets temanriktade arbetssätt. Bilden blir en möjlighet att nå barns tankar och ett sätt att kommunicera barn-vuxna emellan (Bendroth Karlsson, 1996; Ahlner Malmström, 1998).

Ingrid Lindahl (2002) studerar barns problemlösning i förskolemiljö genom att beskriva och tolka vad som utspelar sig i samtal mellan barn och pedagoger då de förväntas lösa problem genom bild och form. Fokus i avhandlingen ligger på hur pedagoger skapar förutsättningar för barns problemlösningar. Analysen av pedagogers vägledning, barnens delaktighet och problemlösning mynnar ut i tre samtalsteman: kreativt samtal, reproduktivt samtal och instrumentellt samtal. Lindahl beskriver *det kreativa samtalet* som ett estetiskt möte där kunskapen konstrueras utan förutbestämda uppfattningar. Pedagogerna understöder denna kunskapsprocess genom att utmana, problematisera, tillföra nya infallsvinklar och efterfråga andra dimensioner. Lindahl karakteriserar detta samtal utifrån en estetisk position

av lärande, vilket hon placerar nära det konstruktivistiska perspektivet. I *det reproduktiva samtalet* efterfrågas inte barnens erfarenheter och dialogerna karakteriseras av fråga-svar mönster där barnen förväntas reproducera kunskap. Lindahl tolkar detta som kunskap som återskapande. I *det instrumentella samtalet* förväntas barnen följa instruktioner eller på egen hand konstruera kunskap. Barnens initiativ till samtal tas inte tillvara och bilden som barnens skapar är en produkt som ska framställas.

Anna Sparrman (2002) har skrivit en avhandling om barns visuella aktiviteter på ett fritidshem. Avsikten med studien är att förstå barns användning av visuell kultur, tolkat genom deras handlingar. Studien visar att det visuella är en plats där mening produceras och att barnens vardagsliv präglas av ett ständigt förhandlande kring vad det visuella betyder. Hennes utgångspunkt är att barns perception av visuell kultur inte är entydigt aktiv eller passiv. Barnet som aktör innebär en "ständig samverkan mellan att anpassa sig, reproducera, visa motstånd och förhandla visuell kultur." (s. 209). Eftersom visuell kultur handlar om hur människor skapar och förändrar de visuella uttryck som omger henne beskriver hon också hur såväl rummets som bildernas betydelse formas och omformas genom de sociala relationer som uppstår på fritidshemmet. Barns visuella praktiker gör det möjligt för Sparrman att identifiera olika bildkategorier, vilka används för identitetsskapande och utformning av regler.

Eva Änggård (2005) har gjort en studie om barns bildskapande i förskolan. I studien ingår två förskoleavdelningar och sammanlagt 36 barn mellan 4 och 6 år deltar i studien. Data samlas in med hjälp av etnografiska metoder, främst videoobservationer men också informella samtal med barn och personal och insamling och dokumentation av bilder används. 35 barninitierade och 25 vuxeninitierade aktiviteter videofilmas. Det finns en uttalad ambition i Änggårds studie att närma sig bildskapande utifrån barnens synvinkel. Hon menar att barns bildskapande är en del av kamratkulturen i förskolan. Barns bilder är avsedda för och används i dialog och de skapas i samspel mellan barnen. Det bildskapande som sker på barninitiativ kan beskrivas som kollektiva bildsamtal mellan barnen. Barnen väljer att göra bilder med liknande innehåll, stil och komposition och bilderna ingår på så sätt i kollektiva bildsamtal. Genom att göra bilder som liknar varandra skapar barnen samtidigt gemenskap. Barnens bilder är uttryck för det omgivande samhällets påverkan på barnen, men de är också ett resultat av barnens egen kreativitet, vad Corsaro (1997) kallar *tolkande reproduktion*. Barn omtolkar och använder den omgivande kulturen för egna syften, samtidigt innebär processen att barn aktivt reproducerar samhällets kultur.

# VILKEN BETYDELSE HAR DEN FYSISKA MILJÖN FÖR BARNENS LÄRANDE?

Det är få forskare som intresserat sig för den fysiska miljön och dess betydelse för barns lärande. Marjanna de Jong (1994, 1997) har i ett antal artiklar beskrivit och analyserat rummets relation till andra rum och strukturer i rummet. Hennes utgångspunkt är att lokalernas utformning och den rumsliga strukturen påverkar de sociala relationerna på olika sätt. Med utgångspunkt från ritningar kan hon påvisa att rummens disposition i en byggnad har betydelse för vad de ska användas till, möjliga möten m.m. Med hjälp av en rumssyntaktisk analys kan man på så sätt förklara varför vissa rum är mer frekventerade än andra, vilka rum som är lämpade för olika typer av lekar, hur pojkar och flickor utnyttjar rummen, vilka rum som personalen kan ha uppsikt och kontroll över och varför vissa rum är isolerade. de Jong (2005) menar att de rumsliga och fysiska förutsättningarna för barns lärande inte har tagits i beaktande i pedagogisk forskning.

Pia Björklid (2005) har skrivit en forskningsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola. Rapporten beskriver forskning om samspelet mellan barns lärande och fysiska miljö i förskola och grundskola med angränsande utemiljöer. Lärandet omfattar såväl det formella som det informella lärandet – inklusive lek. Kunskapsöversikten behandlar forsknings- och utvecklingsarbeten från Sverige, och till viss del också från de övriga nordiska länderna, från omkring 1990-talet och framåt. Björklid finner att det är framför allt inom det *miljöpsykologiska* forskningsfältet som den fysiska miljön beaktas inom lärande- och utvecklingsprocesser. Slutsatser från forskning är bl.a. att såväl lekrum som rum för lärande bör ha verkstadskaraktär, gärna inredda med tydligt avgränsade hörn för olika områden. Forskning från förskolan beskriver emellertid att det finns brist på utrymme och alltför trånga lokaler. Många förskolor är ursprungligen byggda för mindre barngrupper än vad som oftast förekommer idag, vilket begränsar möjligheterna att arbeta på det sätt man önskar. Behov av avskildhet och lugna rum framhålls i forskningen, men det finns exempel på att höga ljudnivåer förekommer, även i vilrum. Forskare framhåller att miljön ska vara självinstruerande så att barnen inte alltid behöver be om hjälp. Material för rörelse och grovmotoriska aktiviteter behövs inomhus. Barn behöver tillgång till mycket löst material såsom stolar, kuddar, små bord och madrasser. Då ändrar barnen miljön så att det passar deras lekar. Det gäller

även utomhus: små bräder, plankbitar, stenar och pinnar uppmanar barn till samspel med miljön.

Utevistelsen i förskolan är en självklar del av förskoleverksamheten. Patrik Grahn (2007) visar i ett forskningsprojekt, som jämför 100 barn i en naturrik förskolemiljö med 100 barn i en naturfattig utemiljö, att barn på naturrika förskolegårdar tränar sin förmåga att springa både snabbt och ut hålligt, samt sin balans, vighet och koordination. I projektet genomfördes även ett test för att mäta barnens koncentrationsförmåga. Grahn tolkar resultaten som att barn har ett naturligt behov av lek, med högt inslag av sinnlighet, vidlyftighet och ett stort mått av fysisk aktivitet. För barnen inte detta, uppvisar de beteenden som tyder på sämre förmåga till motorisk utveckling samt sämre förmåga att koncentrera sig.

# VILKEN BETYDELSE HAR FÖRSKOLANS, FÖRSKOLEKLASSENS OCH FRITIDSHEMMETS SAMVERKAN OCH INTEGRATION MED GRUNDSKOLAN FÖR BARNS LÄRANDE?

## Möten mellan fritidshem och skola

I en forskningsbaserad kunskapsöversikt, skriven av Tullie Torstensson-Ed och Inge Johansson, 2000) är uppdraget att beskriva hur forskning och utvärdering speglar några viktiga förändringar i fritidshemmets verksamhet. Forskarna formulerar svaret på uppdraget på följande sätt: "Det viktigaste är att fritidshemmet tillsammans med förskoleklassen flyttat in i skolan och de förändringar det inneburit för barn och föräldrar, då det gäller måldokument och huvudmän, liksom inriktning och innehåll i verksamhet och yrkesroller." (s 9). De konstaterar att i stort sett alla studier under perioden 1980-2000 intresserat sig för fritidshemmets samspel med det omgivande samhället ur olika aspekter. Sammanfattningsvis menar de att fritidspedagogens yrke och möten mellan fritidshem och skola tilldragit sig mest uppmärksamhet i forskningen under perioden (se t.ex. Johansson, 1984, 1996, 1999).

Björn Flising (1995) har sammanställt utvärderingar av 59 projekt som beskriver samverkan mellan fritidshem och skola. Ett grundläggande villkor för barnens lärande berör *tid för gemensam planering*. Flising konstaterar att det i de flesta fall finns tid för planering men att den enligt personalen är knappt tilltagen. Bengt-Erik Andersson, Malin Rohlin och Anita Söderlund (1997) har gjort en studie i nio skolor i Stockholm med integrerad verksamhet under perioden 1992-1995 och de visar att den gemensamma planeringstiden för fritidspedagoger och grundskollärare minskar under perioden, från 3-4 timmar till 1-2 timmar. Minskningen av planeringstiden sammanfaller med nedskärningar i skolornas ekonomi. Flisings översikt ger en bild av att de strukturella, ekonomiska och sociala villkoren motverkar en ömsesidighet och gör det svårt att skapa ett pedagogiskt möte mellan fritidspedagogen och grundskolläraren. Denna slutsats styrks av Skolverkets utvärdering av kvalitet i fritidshem (Skolverket, 2000a). Utvärderingen syftar till att ge mer kunskap om hur kvaliteten i fritidshemmets verksamhet har påverkats bl.a. av besparingar och integrering mellan skola och fritidshem. Personalen på

fritidshemmen framhåller problemen att få till stånd samverkan med skolan där hänsyn tas till fritidshemmets villkor. Skolverket skriver:

Bilden forskningen gett om att samverkan mellan skola och fritidshem endast pågår under förmiddagstid, dvs. skoltid, får starkt stöd även i denna utvärdering. På eftermiddagen ansvarar fritidshemspersonalen själva för all verksamhet, och då är verksamheten inte integrerad med skolan annat än lokalmässigt. Det finns en tydlig obalans i systemet. Lärarnas avtal ger dem rätt att planera verksamheten under eftermiddagarna under s.k. barnfri tid. Vid flera enheter vistas fritidspedagogerna i stort sett i barngruppen hela dagen. Konsekvenserna av detta blir, dels att de inte har någon möjlighet att planera eftermiddagsverksamheten, dels att de blir uttrötade. (s 57).

## Möten mellan fritidspedagoger, förskollärare och grundskollärare

En av de tidigaste forskningsansatserna som avser att belysa möten och samarbete mellan olika yrkesgrupper är Anita Wiechels (1981) avhandling om förutsättningar för samverkan. Hon pekar på att olikheter i förskollärares och lågstadielärares föreställningar om barn och om varandras verksamheter kan försvåra samarbetet. Detta bottenar i att yrkesgrupperna har olika referensramar och att de påverkade av olika traditioner. Förskollärarna i hennes studie är intresserade av att utveckla barnens sociala förmågor medan lågstadielärarna riktar sin uppmärksamhet mot barnens kunskapsutveckling (se också Gran, 1982 för liknande iakttagelser).

Under 1990-talet skrivs ett antal avhandlingar med fokus på möten mellan fritidspedagoger, och lärare. Gunilla Fredriksson (1993) studerar en "barnskola" som ska implementera ett progressivt arbetssätt genom att låta arbetslag bestående av olika yrkeskategorier forma den nya verksamheten. Precis som Wiechel menar Fredriksson att yrkesgrupperna har olika traditioner som styr deras tänkande om vad verksamheten ska bygga på. Fredriksson pekar framför allt på att det finns ojämlika relationer mellan förskollärare, fritidspedagoger och lärare som dels baseras på statuskillnader men också på att de har olika samhällliga uppdrag.

Monica Hansen (1999) följer under tre terminer lärare och fritidspedagoger i två skolor. Syftet är att ur ett etnografiskt angreppssätt studera mötet och interaktionen mellan lärare och fritidspedagoger för att söka förståelse för yrkestillhörighetens innebörd i de processer som utvecklas i samarbetet mellan två närstående yrkesgrupper. Yrkesidentiteten för respektive yrkesgrupp tecknas i förhållande till varandra, dvs. det är främst skärningsfälten mellan yrkena som fokuseras. Hansen menar att medan bilden av den egna



yrkesidentiteten är komplex, djup och varierad är bilden av "den andres" yrke i samma mån yttlig och föga nyanserad. I en jämförelse mellan lärares och fritidspedagogers arbete menar hon att grundskollärans arbete kännetecknas av en starkare klassifikation och inramning än fritidspedagogernas. Lärarna definierar och handlar mer i skilda kategorier, rast åtskiljs från lektion, matematik från svenska och teoretiska ämnen från praktiska, medan gränserna för fritidspedagogernas arbete är mer flytande. Olika typer av verksamheter pågår samtidigt och avlöser varandra utan tydliga övergångar. Hansen gör även en historisk koppling till skolans hierarkiska strukturer och tydlig ansvarsfördelning. Fritidshemmets svagare klassifikation och inramning förklaras utifrån att skolbarnomsorgen, liksom förskolan, utvecklades i gränslandet mellan familj och samhälle, på privata initiativ och utan administrativt reglerade hierarkiska strukturer.

Fin Calander (1999) har ett liknande forskningsobjekt i sin avhandling "Från fritidens pedagog till hjälplärare". Avhandlingens fokus är mötet mellan fritidspedagoger och lärare. Callander frågar sig vad som sker i mötet och hur ska det som sker i mötet förstås? Utifrån en skoletnografisk tradition observerar och intervjuar han fritidspedagoger och lärare i två skolor. Det empiriska materialet analyseras utifrån Giddens struktureringsteori. Fritidspedagogens strategiska kontext analyseras utifrån två poler som Calander kallar skolpedagogik (fokus på kognitiva kunskaper och färdigheter) och fritidshemspedagogik (fokus på social fostran). Han betonar att det ur ett lärandeperspektiv inte behöver råda ett motsatsförhållande mellan de båda polerna, men att det gör det ur ett yrkesperspektiv. För fritidspedagoger som orienterar sig mot fritidshemspedagogik och som ser sig som fritidens pedagoger blir mötet en identitetskris. Den yrkesfunktion som ur deras synsätt varit den mest värdefulla urholkas. I mötena mellan fritidspedagoger och grundskollärare är grundskollärarna dominerande och skolans tolkningsföreträdare ger övertag i samarbetet. Calander menar att det saknas förutsättningar för ömsesidighet och att fritidspedagogens yrkesfunktion konstitueras som understödjare, den underställda och hjälpläraren.

Sven Persson (1999) redovisar ett handledningsprojekt som syftade till att öka integreringen i arbetslag bestående av förskollärare, fritidspedagoger och grundskollärare. Han urskiljer tre olika strategier som de olika yrkeskategorierna använder för att hantera konflikten mellan att å ena sidan bevara sin professionella status och å andra sidan samverka med andra yrkeskategorier i arbetslaget. Han kallar den första strategin för *Markering av gränserna mellan ansvarsområden*. I vissa arbetslag markerar förskolläraren, grundskolläraren och fritidspedagogen tydligt gränserna för sina ansvarsområden och det finns en given uppdelning av arbetsuppgifter. I den andra är det en *anpassning till den rådande kulturen* som dominerar och samverkan sker på

skolans villkor. Det är då grundskollärarna som anger villkoren för samverkan. I den tredje strategin, *efter personlig kompetens*, utgår arbetslagen från de kompetenser som pedagogerna har. Där finns en friare rollfördelning och ett samtalsklimat som tillåter pedagogerna att överskrida traditionella gränser mellan yrkeskategorierna. Denna strategi ses som mest fruktbar i integrationsprocessen.

Ann-Christine Eklundh (2001) analyserar kommunala omorganiseringar utifrån en fråga om den ger organisatoriska förutsättningar att skapa en mötesplats mellan olika skolformer. Hon menar att omorganiseringen inte utnyttjats i särskilt hög grad som ett medvetet instrument för att ge strukturella förutsättningar för denna mötesplats, bästa möjligheter gav en s.k. integrerad organisation. Eklundh pekar på att enskilda pedagoger behöver få det organisatoriska strukturella stödet för att överhuvudtaget ha en chans att utveckla lärandemiljöer med inslag från förskola och fritidshem.

I en avhandling undersöker Ingmarie Munkhammar (2001) samverkan mellan förskollärare, lärare och fritidspedagoger och hur möjlighetsvillkoren ser ut för att forma ett kollegialt arbete tillsammans. Med inspiration från Foucault vill Munkhammar synliggöra de diskurser som pedagogerna är inskrivna i och hur de opererar i dessa samt vilken betydelse dessa diskurser får när det gäller synen på barn, kunskap och lärande. I studien ingår tre arbetslag från tre olika skolor. I varje arbetslag finns en förskollärare, en fritidspedagog och en grundskollärare. Hon intervjuar medlemmarna i arbetslagen, enskilt och i grupp, och genomför observationer av deras arbete under en vecka. Huvudsyftet med observationerna är att kontextualisera det pedagogerna berättar om i intervjuerna för att skapa en större förståelse för "den verklighet" som pedagogerna talar om. Den empiriska studien genomfördes innan läroplanen för förskola och fritidshem infördes. I arbetslag A finns ett dominansförhållande mellan de olika yrkeskategorierna som visar sig i klassrummet där läraren tar initiativ och leder eller delegerar samtal och aktiviteter. Pedagogerna har ingen insyn i varandras måldokument (läroplan och pedagogiskt program) men lärarens tolkning av läroplanen för grundskolan blir vägledande. Arbetslaget saknar också möjlighet att diskutera arbetsfördelning och ansvar. I arbetslag B finns en balans mellan de olika yrkesgrupperna och deras kompetenser får komma till uttryck på ett annat sätt än i arbetslag A. Trots detta finns stora svårigheter att åstadkomma ett gemensamt utbyte mellan förskolans, skolans och fritidshemmets pedagogik, vilket blir tydligt under andra året av studien då arbetslaget konstaterar att de inte lyckas samverka tillsammans. Ambitionen finns hos pedagogerna men de saknar stöd och vägledning av en pedagogisk ledare för att kunna utveckla samverkan vidare. I arbetslag C finns en ambition att alla barn ska ha tillgång till de olika kompetenser som förskol-

läraren, läraren och fritidspedagogen besitter, men verksamheten utformas utifrån andra logiker. Det finns inte någon organisation, eller ett forum för pedagogiska diskussioner som möjliggör denna ambition.

Munkhammar analyserar pedagogernas pedagogiska diskurser och menar att arbetslag A formar en dominerande skoldiskurs som utgår från att se "barnet som kultur- och kunskapsåterskapare" (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1996). Det är en diskurs som tydligt anger att barnet är i skolan för att lära sig ämnesområden och där lärandet handlar om att lära sig läsa, skriva och räkna. I arbetslag B utformas en utvecklingspsykologisk diskurs där barnens ålder blir en indikation på vad och hur mycket barnet kan lära sig. Fritidspedagogen och förskolläraren aktiviteter ses som förberedelser av barnen inför det "egentliga lärandet". Den miljö som förskolläraren erbjuder de sexåringar som inte kan koncentrera sig betraktas som en miljö för förberedelser och fri lek. För fritidspedagogen blir uppgiften att skapa en variationsrik miljö för att barnen ska "orka lära sig". I arbetslag C framtonar konstruktionen av "barnet som kultur- och kunskapskapare", men denna konstruktion konfronteras med andra diskurser, vilket också påverkar deras praktik, t.ex. får förskolläraren uppgiften att "finnas till för sexåringarna", vilket hon motsätter sig.

Glenn Hultman (2001) finner i sin studie att förskollärares och grundskollärare har föreställningar om varandras olikheter men att det i praktiken finns stora variationer inom samma skola och samma åldersgrupp. Han pekar på att yrkena liknar varandra i tempo och puls. Det som Davies (1996) benämner som yrkets flexibilitet – att ständigt kunna anpassa sig till skilda situationer – med snabba skiftningar från moment till moment är något som yrkesgrupperna har gemensamt. Innehållet är olika men ett centralt drag i båda verksamheterna är att de handlar om mänskliga relationer och båda yrkesgrupperna framhåller att det pedagogiska arbetet måste bygga på en relation innan undervisning och lärande kan ske. Kennert Orlenius (1999) finner också i sin undersökning av hur förskollärare som utbildade sig till grundskollärare att deras föreställningar om grundskolan är präglade av negativa bilder, medan bilden av förskolan är den "goda" verksamheten. Han analyserar erfarenhetens betydelse för att förstå hur de blivande grundskollärarna formar sin nya yrkesroll.

I Birgitta Davidssons (2002) avhandling "Mellan soffan och katedern" analyseras hur fyra arbetslag i två skolor arbetar för att åstadkomma pedagogisk integration av förskolans och skolans traditioner. Davidssons använder teorin om sociala representationer för att analysera skeendet. Teorin utgår från att sociala representationer är starkt förbundna med privata och kulturella erfarenheter och kan ses som länkar mellan individen och gruppen och att de därmed utgör både förutsättningar för och är resultat av social interak-

tion. Gruppen ses som en viktig bas för hur världen uppfattas och förstås och det är gruppens och dess medlemmars delade föreställningar om fenomen och företeelser som är i fokus. Hennes studie har en etnografisk ansats, är longitudinell och sträcker sig över tre år. Empiri har samlats in genom observationer, skrivna texter (self reports), intervjuer med 14 lärare och två rektorer samt dokument i form av veckobrev, scheman och policydokument. Resultatet visar att det finns gemensamma drag mellan skolorna vad gäller innehållet i verksamheten och de föreställningar de vilar på. Sättet att organisera aktiviteter och innehåll vilar på föreställningar om barns ålder och mognad, om ett annat och nytt barn, om de två yrkesrollernas unika resp. allmänna betydelse och om verksamheten som olika arenor för barns lärande.

I föreställningarna om det omogna förskolebarnet respektive det mogna skolbarnet finns idéer om att olikheter i barns förmåga att lära i allt väsentligt är beroende av deras ålder och mognad. Barn lär på olika sätt i olika åldrar. Hos förskollärarna finns en strävan att värna barnets rätt till den fria leken och därmed tydliggöra sexåringens rätt till frihet. Den tankefigur om "Barnet som natur" som Dahlberg och Lenz Taguchi (1996) begreppsliiggör i sin framställning av förskolans och skolans sociala konstruktioner av barnet blir synliggjord. Likaså blir skolbarnet som har förmåga att sitta still, lyssna och återge kunskap en föreställning om "barnet som kultur- och kunskapsåterskapare". Konstruktionerna av det normala barnet blir tydligt i Davidssons studie, det gäller såväl för förskollärarna som för grundskollärarna. Föreställningen om ett annat och nytt barn tycks bryta mot ålders- och mognadstänkandet. Det nya barnet har förmåga att arbeta på ett fritt sätt och söka kunskap tillsammans med andra. Davidsson menar att denna för lärarna nya och gemensamma kunskap indikerar att en ny integrerad praktik kan komma att formas. Den emanerar från gemensamma erfarenheter och bygger på idéer från både förskolans och skolans traditioner. Davidsson menar att arbetslagens föreställning om de två yrkesrollerna är starkt kopplade till barnens ålder och mognad men också till komplettering och mångfald. Det innebär att sexåringen tillhör förskolläraren och att skolbarnet tillhör grundskolläraren, vilket får betydelse för hur ansvar och arbetsuppgifter fördelas. Grundskolläraren har en speciell kompetens, speciellt vad gäller att lära barnen läsa, skriva och räkna, en kompetens som förskolläraren saknar. Hon har också kompetens att avgöra vad som är lämpligt för det enskilda barnets lärande i skolan. Förskolläraren ses som expert på sexåringens utvecklings- och mognadsstadier och kan med den kompetensen avgöra vad sexåringen ska få erfarenhet av. Förskolläraren ansvarar för aktiviteter som lek, skapande verksamhet och om hon arbetar med läsning, skrivning och matematik gör hon det på ett sätt som är ett förberedande lärande, dvs. det

omogna barnets lärande. Dessa föreställningar utmanas dock i det integrerade arbetslaget. Speciellt i en av de studerade skolorna innebar det att de båda yrkeskategorierna ansvarar för gränsöverskridande aktiviteter.

Ett intressant resultat i Davidssons studie är att kommunikationen om konkreta berättelser är avgörande för att utveckla integrerade aktiviteter. Hon pekar på att det är i de konkreta exemplen som aktörerna finner gemensamma begrepp, regler och förhållningssätt. Att i allmänhet diskutera pedagogisk grundsyn är inte så fruktbart, om man vill utveckla verksamheten och den pedagogiska integrationen. Liknande slutsatser drar Ohlsson (1996) i sin studie av arbetslag i förskola och fritidshem. Samtal om gemensamma konkreta erfarenheter från det vardagliga arbetet leder till att personalen skapar en gemensam förståelse för betydelsen av de vardagliga situationer och att de från detta utgångsläge kan komma fram till gemensamma regler och handlingsstrategier.

Monica Nilssons (2003) avhandling belyser kommunikationen i samarbetet mellan olika yrkesgrupper – förskollärare i förskoleklass, fritidshemspersonal och lärare – inom skola och barnomsorg. Hon studerar ett försök till integration av förskoleklass, ett fritidshem och grundskola i en organisationsform, kallad vertikala spår. Studien baseras teoretiskt på kulturhistorisk aktivitetsteori. Syftet med studien är att upptäcka möjligheter och alternativa mål för förändring och utveckling av den rådande skolpedagogiken och klassrumspraktiken. Nilsson argumenterar mot föreställningen att integration måste baseras på kunskap om de andras "kultur" och framhåller istället att en förändring av skolpraktiker ligger inbäddad i de integrerade aktiviteterna. Skolutveckling är möjlig men om en utveckling mot integration ska äga rum måste den medieras av kommunikativa och begreppsliga verktyg, dvs. verktyg som underlättar aktörernas kommunikation om nuvarande och framtida verksamhet. Men det är också nödvändigt med begrepp, teorier och metoder som kan förmedla vad som sker i de olika praktikerna.

Kommunikationens betydelse framhålls också i en avhandling av Jan Hjelte (2005). Huvudintresset i studien är interaktionen mellan yrkesgrupper i samarbete. Han menar att relationer mellan de olika yrkesgrupperna kan beskrivas i flera former än under- och överordning. Hans studie har ett tredelat syfte. För det första, är syftet att granska hur relation och kommunikation framträder i samarbete mellan olika yrkesgrupper inom skola och barnomsorg. För det andra, undersöks relationens och kommunikationens konsekvenser för samarbete mellan olika yrkesgrupper inom skola och barnomsorg. För det tredje är syftet att granska hur relationerna och kommunikationen i samarbete mellan olika yrkesgrupper inom skola och barnomsorg villkoras av verksamheternas organisering. Med relationer menar Hjelte förhållandet mellan olika företrädares yrkesfunktioner i samarbetet.

Hjelte visar att avstånden och varaktigheten i relationerna påverkas av i vilken utsträckning parterna ser beröringspunkter med varandra. I relationerna mellan förskollärare i förskoleklass och lärare är maktförhållandena relativt symmetriska. Företrädare för båda yrkesgrupperna menar att de har inflytande i samarbetet. I relationerna mellan fritidspedagogerna och lärarna är relationerna emellertid asymmetriska. Det är i hög utsträckning lärarna som sätter ramarna för vilket samarbete som är möjligt. Fritidspedagogerna arbetar i skolan, men lärarna arbetar inte i fritidshemsverksamheten. Det är också lärarnas arbete som är utgångspunkten för samarbetet i skolan. Hjelte visar att organisatoriska ramar villkorar de inblandades kommunikation och relationer. Det framgår att tillgången av en idé och ett åtföljande tanke- och handlingsschema, är en central aspekt vid implementeringen av institutionella föreställningar i samarbetets vardagspraktik. Det förutsätter att aktörerna har möjligheter att omsätta föreställningarna i vardagspraktiken, vilket många gånger kräver en kommunikation där aktörer i samarbetets vardagspraktik kan komma fram till en gemensamt accepterad tolkning.

Det som hitintills har redovisats om samverkan har haft ett tydligt professionsperspektiv. Forskarna har varit intresserade av att studera hur integration och samverkan påverkat fritidspedagogers, förskollärares och lärares yrkesidentiteter. Anita Söderlund (2000) fokuserar däremot barnen och har i sin avhandling studerat olika modeller för samarbete mellan lärare och fritidspedagoger och om dessa påverkar barns utveckling, trivsel och förmåga att tillägna sig kunskaper. Som teoretisk referensram har Uri Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell använts. Det huvudsakliga empiriska materialet är hämtat från ett tidigare projekt (Skolbomsprojektet). Söderlund kategoriserar nio skolor efter deras samsarbetsformer (integrerad, samverkan och blandade) och efter det bostadsområde där skolorna finns (innerstad, förort och mångkulturell skola). Hon analyserar ett empiriskt material hämtat från elevenkäter, elevskattningar gjorda av lärare, samt kunskapsmätt i matematik och svenska. Datasamlingen görs under en fyraårsperiod, mellan 1992–1996, då barnen går i årskurs 3 och 6. Det finns marginella skillnader mellan föräldrars utbildningsbakgrund. Utifrån de resultat som Söderlund redovisar framgår att det inte går att dra några slutsatser om barnens prestationer i matematik och svenska utifrån samsarbetsform, istället är det bostadsområdet som fritidshemmet och skolan befinner sig i som förklarar skillnader i prestationer. Innerstadsområdets barn presterar bäst, därefter förortsbarnen och sämst presterar barnen från de mångkulturella områdena. Barnen från de mångkulturella områdena trivs å andra sidan bra i både skola och fritidshem. Söderlund konstaterar att det inte finns några belägg för att samsarbetsformer mellan lärare och fritidspedagoger har betydelse för hur barnen lyckas i skolan.

## Jämförelser mellan olika skolmiljöer

Eva Gannerud och Karin Rönnerman (2006) har skrivit en forskningsrapport "Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola", som, trots titeln, också behandlar verksamheten i förskoleklass. Syftet är att ur ett samhällsinriktat och genusteoretiskt perspektiv studera hur förskolans och skolans uppdrag kommer till uttryck i grundskollärares och förskollärares beskrivningar av och berättelser om lärararbetets innehåll och utformning samt dess villkor och ramar. Studien är en fallstudie och datainsamlingen har riktats mot hur lärare berättar om och handlar i de tre skolformerna (praktikerna), förskola, förskoleklass och grundskola. Undersökningen har gjorts i en förskola där barnen är mellan tre och fem år, en förskoleklass och två åldersintegrerade klasser 1–3. Forskarna finner att det som pågår i de tre praktikerna har många gemensamma nämnare, t.ex. att dagen är strukturerad på ett liknande sätt i alla tre verksamheterna. Det finns en växling mellan aktiviteter som omfattar hela gruppen, och där pedagogerna har en tydlig funktion, och aktiviteter där barnen är sysselsatta med olika saker på egen hand eller i mindre grupper. I skolan avbryts arbetet för rast, vilket ger en tydlig gräns mellan arbete och fritid. I förskoleklassen är verksamheten hela tiden inomhus medan det i förskolan försiggår aktiviteter såväl inne som ute. I förskolan är verksamheten dessutom inriktad på leken som innehåll och mål. I alla skolformerna finns en klar gräns mellan individuella och kollektiva aktiviteter, såväl innehållsmässigt som strukturellt. I förskolan och i förskoleklassen kallas gruppaktiviteterna för samling men i skolan finns ingen sådan benämning.

Pedagogerna i de tre skolformerna framhåller de sociala aspekterna av arbetet. Barnen/eleverna ska vara trygga och utveckla sociala förmågor. I förskolan och förskoleklassen talar pedagogerna om leken som en viktig förutsättning för att utveckla social kompetens. En intressant iakttagelse är att det endast är grundskolans lärare som explicit nämner lärande (jämför Johansson, 2003 för samma iakttagelse). Forskarna analyserar också de yttre förutsättningarna såsom ekonomi, villkor och ramar för verksamheten. De intervjuade pedagogerna menar att ekonomin i hög grad styr verksamheten. Ständiga organisationsförändringar tar mycket energi från pedagogernas arbete. Sparplaner i förskolan, arbetstidens förläggning i skolan och att förskolläraren utökat barnens vistelsetid i förskoleklassen är exempel som forskarna ger på hur de yttre förutsättningarna styr verksamheten. I alla praktikerna finns tid avsatt för individuell och gemensam planering. I skolan och förskoleklassen ses arbetslaget varje vecka för planering, medan planering sker två gånger i månaden i förskolan. I förskolan gör man en grovplanering tillsammans med arbetslaget. Författarna menar att de kunnat urskilja olika innehållsmässiga, tidsmässiga och rumsligt organiserade

principer, ömsesidigt beroende och sammanvävda trådar. Det handlar om att pedagogernas uppgift i grupsituationen är knuten till den aktuella situationen här och nu. Pedagogerna ska kunna hantera gruppen men också bemöta varje barn på ett ändamålsenligt sätt, samtidigt ska hon vara flexibel och anpassa sitt handlande till den uppkomna situationen. Med utgångspunkt från denna observation menar de att det istället för att tala om kärn- och kringverksamhet i det dagliga arbetet vore riktigare att göra en distinktion mellan lärarens uppdrag (att utifrån styrdokumentens mål genomföra verksamheten) och lärares arbete som då innefattar alla dimensioner av det arbete lärare gör.

Forskarna reflekterar över de bilder och föreställningar om förskolans och skolans verksamheter som genomsyrar pedagogers berättelser. Att skillnader i synen på barnen och det egna uppdraget upprätthålls genom retorik och ideologi (att förskolan ser "barn som natur" och att skolan ser "barn som kunskaps- och kulturåterskapare") har inneburit att verksamheterna ofta beskrivits utifrån dessa perspektiv. Gannerud och Rönnerman menar att detta dolt de likheter mellan förskola och skola som präglar den pedagogiska praktiken. "I denna studie är det snarare de stora likheterna mellan pedagogernas arbetsuppgifter och arbetsinnehåll som blir tydliga." (s. 175).

Ett annat perspektiv på vad som händer i de olika skolmiljöerna, och vad som skiljer dem åt, ges i Mia Heikkiläs (2006) avhandling där hon studerar barns gester, blickar och tal (multimodal kommunikation) i tre skolmiljöer. Syftet är att analysera förutsättningar för lärande i förskola, förskoleklass och grundskolans första år. En teoretisk utgångspunkt är att förutsättningar för lärande är nära sammanlänkat med kommunikation och interaktion. De kommunikationsformer som används i ett sammanhang är resultatet av individuella val, samtidigt som de individuella valen är beroende av ideologier som skapar de institutionella och sociala ramarna. I förskolan förekommer *tystnad som kommunikativ resurs* endast i några fall under dagen, medan skolverksamheten karakteriseras av allt fler gemensamma tystnader. *Kroppens plats* i rummet ser olika ut beroende på skolmiljö. I förskolan finns uppemot fem rum för barnen att använda medan det i skolan oftast finns ett rum. Det innebär en ökad individualisering av verksamheten i förskolan. Heikkilä beskriver också hur suddgummit kan ses som symbol för vad som är *rätt och fel* (jämför med Sahlström, 2006) i skolmiljön. Hon menar att suddgummit blir ett sätt att uttrycka en ideologisk bedömning som en del av skolans verksamhet. Ett annat tema är *förhandlingar* och Heikkilä menar att barn alltmer gör förhandlingar till en process över tid. I förskolan innebär förhandling ett direkt sätt att påverka ett annat barn i dess handlingar, medan förhandling i skolan är mer knuten till de sociala relationer som barnen har med varandra. Det sista temat kallar Heikkilä för *skapande av sociala refe-*



*rensmönster*. Ett och samma innehåll får olika funktion beroende på i vilket sammanhang det studeras. Exemplet som beskrivs är siffran två och hur det ges olika betydelse beroende på om det är en leksituation eller lärarinitierad aktivitet. Heikkiläs analys visar att barnens kommunikationsformer tenderar att bli färre ju mer målstyrda och produktinriktade lärarinitierade aktiviteter är, vilket förstärks ju längre upp i skolsystemet som barnen befinner sig. Barnens aktiviteter i förskolan innehåller fler växlingar mellan olika deltagarpositioner.

Mia Maria Rosenqvist (2006) startade ett aktionsforskningsprojekt (Fidusia) utifrån en tanke om att den traditionella uppdelningen av lek i förskolan och ämnesundervisning i skolan ska kunna förenas i åldersintegrerade temaarbeten för 3–9 åringar. En fråga i projektet är vad lärare, förskollärare och fritidspedagoger kan lära av varandra. Rosenqvist använder en humanvetenskaplig handlingsteori relaterad till aktionsforskning för att tolka skeendet. Hon menar att pedagogerna i de olika skolformerna, till följd av projektet "... håller på att förändra sin förståelse och grunden för sina föreställningar om hur en integration och därmed en ny lärarroll kan växa fram." (s. 172). Hon pekar på att detta är en lång och slitsam process som innebär stora utmaningar mot den yrkessocialisation som de olika lärarkategorierna genomgått.

## Förskoleklass – en tidigarelagd skolstart?

Enligt styrdokumentet (se inledningen) ska förskoleklassen vara en mötesplats mellan förskola och skola. Nya synsätt och arbetsformer med inriktning mot lek, skapande, experimenterande och utforskande ska utvecklas i förskoleklassen. I utvärderingar har man därför varit intresserad av om verksamheten i förskoleklasserna har utformats i enlighet med intentionerna. Skolverket (2000b, 2001) fick i uppdrag av regeringen att under tre år följa utvecklingen i kommunerna av integrationen mellan förskoleklassen, fritidshemmet och grundskolan. Uppdraget innefattar sådana aspekter på integrationen som verksamhet, organisation och lokaler samt integrationens betydelse för arbetsformerna och möjligheterna att stimulera barns utveckling och lärande. Skolverket konstaterar att det sker en utveckling mot en vuxenstyrd "skolifiering" av den integrerade verksamheten och verksamheten i förskoleklass. Man finner att det inte förekommer särskilt mycket lek i förskoleklassen och konstaterar att när man i de integrerade verksamheterna under den skolförlagda tiden arbetar med lek och skapande aktiviteter är dessa vanligen schemalagda och organiseras som separata vuxenstyrda aktiviteter. Lek och skapande aktiviteter är inte integrerade delar i arbetet som helhet.

Också skolans mer ämnesinriktade kunskapssyn och organisering av verksamheten i raster och arbetspass tar i stor utsträckning över i förhållande till en mer sammanhållen barninriktad kunskapssyn och organisering. För djupningsstudier som Skolverket genomfört visar att "skolkoden" är synbar och påtaglig, t.ex. genom att klassrummet inte självklart är en plats för lek och skapande och att den inte är anpassad till sexåringars rörelsebehov. Sammanfattningsvis ges i studierna många exempel på hur man i de integrerade verksamheterna strävar efter att anpassa barnen till en skolkod av traditionell typ. En av orsakerna till detta, menar Skolverket, är att det saknas "kunskap om reformens intentioner och den reviderade läroplanens innehåll och innebörd såväl på organisations- som verksamhets- och brukarnivå." (Skolverket, 2001, s. 6).

Vid pedagogiska institutionen vid Uppsala universitet drevs under perioden 1999–2005 ett forskningsprojekt kallat "Förskola och skola i samverkan" (FISK). I några av de rapporter som kommit från projektet studeras den pedagogiska verksamheten i förskoleklassen. Frithiof Sahlström (2006) utgår från ett omfattande videomaterial från verksamheten i förskola, förskoleklass och skola med speciellt fokus på hur barnen möter bokstäver och siffror. Den slutsats han drar är (trots vissa likheter mellan förskolans och förskoleklassens sätt arbeta med siffror och bokstäver) att förskoleklassen innebär en tidigarelagd skolstart. Han argumenterar för att övergången från förskola till förskoleklass "kan förstås som en övergång från *att göra till att göra rätt*, med avseende på hur man interagerar kring siffror och bokstäver i de två olika sammanhangen." (s. 65). Vid vuxenledda inomhusaktiviteter sker en stor förändring som, enligt författaren, bäst kan beskrivas som en övergång från förskolans till skolans arbetssätt.

Helen Melander (2006), som inom FISK-projektet studerat barns relationer i de olika skolformernas raster och utevistelse, menar att införandet av raster i förskoleklassen i sig pekar på att förskoleklassen inneburit en tidigareläggning av skolstarten. I förskolan finns det inte raster som bryter undervisning för att barnen ska leka och "springa av sig", men med införandet av förskoleklass förändras den rumsliga och tidsmässiga organiseringen för 6-åringarna. Melander menar, utifrån sin studie, att detta skapar ett större utrymme för barnen att utan vuxnas inblandning ägna sig åt både exkluderande och inkluderande handlingar.

## Sammanfattning

Det finns flera avhandlingar där forskare varit intresserade av analysera möten och samverkan mellan olika yrkesgrupper. I forskning som berör fritidshem och fritidspedagoger är det anmärkningsvärt att forskare nästan

uteslutande varit intresserade av fritidspedagogens yrke och möten mellan fritidshem och skola. Munkhammar (2001) framhåller betydelsen av att synliggöra de dominerande diskurser som de är inskrivna i. Skol- och förskolediskurser tas för givna och opererar hela tiden som "rätt syn" på kunskap och lärande. Hon pekar på att ledningens stöd och forum för grundläggande pedagogiska diskussioner är nödvändiga om de ambitioner som såväl styrdokument som pedagoger ger uttryck för ska kunna förverkligas. Dessa slutsatser är i överensstämmelse med vad Gunilla Fredriksson (1993) kommer fram till i sin analys av förutsättningarna för en integration mellan förskola, fritidshem och skola. Fredriksson menar att ledningens stöd är en nödvändig men inte tillräcklig förutsättning. Utan genomgripande pedagogiska diskussioner, som synliggör de grundläggande föreställningarna om de pedagogiska målen, vad den pedagogiska praktiken ska innehålla och hur den ska organiseras, så kan inte en integrering ske. Hansen (1999) pekar också på att lärare och fritidspedagoger formar den pedagogiska praktiken utifrån vilken förståelse och innebörd den har för dem. Arbetslaget bör försöka enas om helhetsbild och inom denna helhetsbild kan de båda yrkeskategoriernas kompetenser fokusera på delar av denna helhetsbild. Både Hansen och Calander (1999) synliggör relationen mellan lärare och fritidspedagoger i termer av över- och underordning i samarbetet.

Forskning pekar också på att de olika yrkesgruppernas föreställningar om "barnet" är kopplade till barnens ålder och mognad, vilket leder till att ansvar och arbetsuppgifter fördelas på ett på förhand givet sätt (Davidsson, 2002). Dessa föreställningar kan utmanas i det integrerade arbetslaget. I några skolor och arbetslag ansvarar olika yrkeskategorier för gränsöverskridande aktiviteter, det som Persson, (1999) kallar fördelning efter personlig kompetens. En förutsättning för att nya diskursiva praktiker ska kunna förverkligas är att organisationen understöder de inblandades kommunikation med varandra. Hjelte (2005) visar att organisatoriska ramar villkorar de inblandades kommunikation och relationer. Ett samstämmigt resultat är att förändring av skolpraktiker ligger inbäddad i de integrerade aktiviteterna, vilket innebär att kommunikationen kring konkreta aktiviteter är betydelsefull för samverkan och integration.

Forskare belyser i flera studier att de olika yrkesgrupperna har föreställningar om varandras olikheter. Några studier pekar emellertid på att det i praktiken finns stora likheter i tempo och puls (Hultman, 2001) och att dagen i stort sett är strukturerad på ett liknande sätt (Gannerud & Rönnerman, 2006). Om förskolans rutiner kring mat och hygien skalas bort så är strukturen på vardagen tämligen likartad i förskola, förskoleklass och grundskola. Frågan är om det är möjligt att "skala bort" dessa rutinsituationer i beskrivningar av den pedagogiska praktiken i förskolan eftersom dessa

är de som starkast strukturerar verksamheten (Davies, 1996; Ekström, 2007; Larsson & Dencik, 1989).

Forskningen om samverkan och integration mellan förskola, fritidshem och skola har i stort sett haft ett professionsperspektiv, dvs. integrationen har analyserats ur personalens perspektiv. Det är därmed svårt att utläsa vilken betydelse den minskade gemensamma planeringen, maktobalansen mellan de olika yrkesgrupperna och de stora barngrupperna på fritidshemmet har för barnens lärande. Indirekt kan emellertid utläsas att forskarna framhåller att strukturella faktorer som planeringstid, barngruppernas storlek och organisering av verksamheten har lett till att fritidspedagoger inte i önskvärd utsträckning kunnat planera eller genomföra en pedagogisk medveten verksamhet. Vilken betydelse detta har för barnens lärande är emellertid svår att utläsa. Den forskare som analyserat barnens lärande i olika samverkansformer är Söderlund (2000). Hon menar att inte går att dra några slutsatser om barnens prestationer i matematik och svenska utifrån samarbetsform, istället är det bostadsområdet som fritidshemmet och skolan befinner sig i som förklarar skillnader i prestationer.

Forskare i FISK-projektet som specifikt analyserat den pedagogiska verksamheten i förskoleklass är entydiga om att reformen inneburit att grundskolans rumsliga och tidsmässiga organisering överförts till förskoleklassen. De pekar även på att barn i förskoleklass möter en mer ämnesinriktade kunskapsyn och en undervisning som i större utsträckning går ut på att "göra rätt" (Heikkilä, 2006; Melander, 2006; Sahlström, 2006).

# VILKEN BETYDELSE HAR FÖRSKOLANS OCH FRITIDSHEMMETS SAMVERKAN MED FÖRÄLDRAR?

Som tidigare beskrivits har förskolan av olika forskare karakteriserats som en offentlig institution med hemmets kännetecken. Förhållandet mellan hem och institutionella verksamheter som förskola och fritidshem har emellertid alltid varit problematiskt och kan beskrivas som en kamp om barnet. Diskurser om den bristfälliga familjen och mödrars oförmåga (Ohrlander, 1992) att socialisera barnet till ett samhälle i snabb förändring har legitimerat utbyggnaden och den offentliga socialisationen av barnet (Persson, 1996, 1998b). Tydligast finns detta uttryckt i Barnstugeutredningen från 1972 (SOU, 1972:26). Vetenskapliggörandet av barnet frigjorde så att säga barnet från modern och gjorde det åtkomligt för pedagogiska experter (Hultqvist, 1990). Den utvecklingspsykologiska teoribildningen lade grunden för förskollärarna som experter på barn och gjorde det möjligt för dem att utveckla en professionell identitet (Persson, 1998a) och förskolan blev ett kvinnligt professionaliseringsprojekt (Tallberg Broman, 1994).

Relationen mellan föräldrar och förskola har i ett historiskt perspektiv varit komplex och komplicerad (Persson, 1994). En fråga som forskare har ställt sig är därför hur hem och förskola förhåller sig till och påverkar varandra. Studier under 1980-talet om förhållanden mellan hem och förskola belyser hur barn och föräldrar påverkas av barnens dubbelsocialisering, i hem och förskola. Lars Dencik, Carina Bäckström och Ewa Larsson (1988) frågar sig i FRASBO-projektet som pågick mellan 1980-85, hur barnens daghemsliv samvarierar med deras familjeliv och vad mötet mellan barnens två världar innebär för barnet. Det framgår att barnens sätt att vara i de två sociala miljöerna i vissa fall skiljer sig så mycket åt att ett och samma barn kan vara "två olika personer" (s. 275) i hemmet och daghemmet. För några barn kompletterar de båda världarna varandra, för andra barn innebär det att de inte får ut optimalt av vad de båda miljöerna kan erbjuda. Föräldrarnas arbetsförhållanden och klasskultur inverkar på hur samspelet mellan barnens två världar kommer att gestalta sig. Forskarna pekar på att det i allmänhet blir familjerna som kommer att närma sig daghemmets funktionsnormer och de beteenderegler som gäller för barnen. De menar också att även de yngsta barnen mycket väl kan klara att särskilja och förhålla sig adekvat olikartat till olika slags sociala miljöer.

Sven Persson (1994) framhåller att föräldrar anammat psykologin som moral snarare än psykologin som vetenskap. Han finner i sin undersökning att föräldrar hyser stor tilltro till förskolan som en institution som kan förbereda barnen inför vad som väntar dem i framtiden och i skolan. Kerstin Strander (1997) menar att ungdomar i sina berättelser om daghemsvistelsen utgår från helheter, det som förenar. De talar om hela sin barndom, hem och daghem som ett, och ser inte att de två systemen är skilda från varandra. I ett makroperspektiv blir, enligt Strander, hennes studie en bekräftelse på att hem och daghem är två system som ömsesidigt förstärker barnens utveckling. Ingeborg Moqvist (1997) studerar i sin avhandling om den kompletterade familjen vilken inverkan förändringar i familjers levnadsvillkor har på familjens fostrande funktion med hänsyn taget till förhållandet mellan familj och andra fostrande institutioner. Den diskurs som framträder i föräldrarnas tal om barnet hävdar behovet av såväl trygghet som stimulans, utifrån att familjen ska ge barnen grundtrygghet och att barnomsorgen ska komplettera med stimulans. Christina Gars (2002) använder begreppet "delad vårdnad" för att beskriva hur de båda systemen är kopplade till varandra. Sammantaget pekar dessa studier på att samverkan med föräldrar är av vikt för barns lärande i dessa institutioner. I den följande redovisningen framgår att förskolepersonal definierar sitt uppdrag i relation till vad de menar vara föräldrars roll och ansvar.

Ewa Ivarson Jansson (2001) har i sin avhandling om förskolans uppgift att vara komplement till hemmet undersökt förskolepersonalens och föräldrars uppfattningar om förskolans viktigaste uppgifter. Hon finner att mer än hälften av de anställda menar att det är deras uppgift att se till att barnen blir trygga och att arbetet går ut på att skapa trygghet i gruppen. Detta resultat överensstämmer med vad Persson och Tallberg Broman (2002) kom fram till i en undersökning av förändrade professionella identiteter. I en enkätstudie riktad till lärarstudenter finner de att trygghet är det vanligaste svaret bland studerande till förskollärare och fritidspedagoger då de tillfrågas om den viktigaste uppgiften i förskola och fritidshem. Bland förskolläraryr- och fritidspedagogstuderande är sociala och emotionella dimensioner av verksamheten dominerande bland svaren. Få studerande anger kognitiva, och kunskapsmässiga aspekter som sina fem viktigaste uppgifter. Persson och Tallberg Broman betonar att familjen och barndomens förändrade villkor kommit att få en större roll för hur lärarprofessionerna definieras och utformas genom ett utvidgat socialt uppdrag i såväl förskola, fritidshem som skola. De menar att det professionella uppdraget, speciellt i arbetet med de yngre barnen, har förändrats. Lärare definierar i högre grad sitt yrke utifrån föreställningar om föräldrarna, barnet och barndomen samt om sin roll i förhållande till barn och föräldrar.

Det viktigaste målet för föräldrarna i Ivarson Janssons (a.a.) undersökning är att barnen får social stimulans. Både föräldrar och förskolepersonal (oavsett om de är barnskötare eller förskollärare) är överens om att förskolans viktigaste uppgift är att stärka barnen i deras sociala utveckling. Förskolepersonal ville utveckla barnens sociala kompetens medan föräldrarna betonade kontakten med jämnåriga kamrater, social samvaro och att umgås med andra barn och vuxna. Hennes resultat visar också att barnskötare prioriterar tillsyn, vård, och omsorg i större utsträckning än förskollärare.

Persson och Tallberg Broman (2002) visar i sin studie att bilderna av föräldern, barnet och barndomen framstår som problematiska i personalens utsagor. De föreställningarna om en god barndom som finns i yrkesideologierna, och framför allt i förskoleinstitutionens ideologi, kolliderar med de upplevelser av barndom som pedagogerna tycker sig se gestaltad hos barnen. Beskrivningarna är i många fall baserade på flerårig erfarenhet av yrket. De intervjuade gör jämförelser i ett tidsperspektiv, och konstaterar förändringar i negativ riktning. Forskarna ställer sig därför frågan om det kanske är de mer problematiska barnen som aktualiseras i intervjun. En kritisk hållning till tidens barn och föräldrar är ett återkommande drag i den pedagogiska historien och har ackompanjerat professionaliseringen av barndomen. Senare års utvidgning av lärares ansvar för hela barndomen, ger enligt Persson och Tallberg Broman förutsättningar för utveckling av ett kompensatoriskt tänkande och en ökad oro kring barnen. Personalens beskrivningar av föräldrar som släppt ansvaret redovisas även i Bartholdsson (2003) studie, där fritidshemmets personal uttrycker, vad hon menar vara, en institutionsideologi; nämligen att föräldrar idag inte vågar vara vuxna förebilder för barnen.

Maries Karlssons (2006) avhandling handlar om hur föräldrars möten med och relationer till barninstitutioner, som till exempel förskola och skola, kan ses som uttryck för föräldraidentiteter. Och om hur dessa uttryck för föräldraidentiteter kan bidra med kunskap om relationer mellan föräldrar och barninstitutioner som socialt och kulturellt situerade och strukturerade samhällsfenomen. Intressant i det här sammanhanget är att förskolan i föräldrars livsberättelser konstrueras som den sociala kompetensens arena. Att det är barnens sociala kompetenser som framhålls av föräldrar (och personal) har bekräftats i flertalet av de studier som redovisats här (se t.ex. Persson, 1994; Markström, 2005). I relation till diskurser om förskolebarn som socialt kompetenta att hantera sociala relationer med andra barn och personal framstår det ängsliga, sköra och inbundna barnet som problematiskt. En annan aspekt av de konstruktioner av barn som framträder är att föräldrar ser barns deltagande i förskoleverksamhet som skolförberedande,

men inte specifikt utifrån lärande- och kunskapsaspekter, snarare utifrån att förskolan kan förbereda barnet socialt inför de krav som skolan ställer.

## Sammanfattning

Den forskning som finns samlad under temat samverkan med föräldrar belyser att föräldrar spelar en viktig roll för pedagoger då de föreställer sig uppdragets karaktär och inriktning. En utgångspunkt är att de olika skolformernas samverkan med föräldrar är av vikt för barns lärande i dessa institutioner. Lärare definierar hög grad sitt yrke utifrån föreställningar om föräldrarna, barnet och barndomen samt om sin roll i förhållande till föräldrar och barn. Både föräldrar och förskolepersonal poängterar att förskolans viktigaste uppgift är att stärka barnen i deras sociala utveckling (Ivarson Jansson, 2001; Persson & Tallberg Broman, 2002; Karlsson, 2006). Pedagoger i förskola och fritidshem intar snarast en kompensatorisk position gentemot familjen genom att hävda trygghet som den viktigaste institutionella uppgiften. En kritisk hållning till den moderna barndomen och föräldraskapet, kopplat till en institutionsideologi, får som konsekvens att förskolan och fritidshemmet får en kompensatorisk uppgift gentemot föräldrarna (Bartholdsson, 2003).



# EN KRITISK DISKUSSION OCH FORTSATT FORSKNING

Ovan har jag redogjort för och sammanfattat forskning om villkor för lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem. Jag kommer nu att föra en diskussion om det bidrag som den här refererade forskningen ger detta fält. Diskussionen avslutas med förslag på fortsatt forskning.

Om vi ska förstå och förklara villkor för barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem måste dessa, menar jag, synliggöras i studier av *den lärande som subjekt, lärandets akt och lärandets objekt i deras institutionella, historiska och samhälleliga sammanhang*. Jag kommer nedan att diskutera betydelsen av denna definition. Jag vill inledningsvis peka på tre samhällsstrukturera villkor som betydelsefulla för barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem. Det första villkoret är de frivilliga skolformernas *positionering i utbildningssystemet*. Den forskning som redovisats här visar att förskolans, förskoleklassens och fritidshemmets positioner och (under) ordning i utbildningssystemet påverkar och sätter sin prägel på den pedagogiska praktiken. Verksamheten definieras och positioneras i hög utsträckning i relation till den obligatoriska skolan. Det andra villkoret är *den institutionella historiska traditionen* som är diskursivt verkande i den pedagogiska praktiken. Betoningen på ett socialt uppdrag i en utvecklingspedagogisk diskurs är socialt och pedagogiskt strukturerande. Det tredje villkoret vill jag definiera som de frivilliga skolformernas *samhälleliga funktion och status*. Förskola, förskoleklass och fritidshem är frivilliga skolformer och därmed anges också dess samhälleliga betydelse i förhållande till grundskolan. Förskolan och fritidshemmet har historiskt och i nutid haft stor betydelse för svensk familje- och socialpolitik och byggandet av välfärdsstaten. Organisering av verksamheterna innebär att förskole- och fritidshemspersonal har nära relationer till föräldrar och att de därför utformar den pedagogiska praktiken i relation till föräldrar, som kompenserande eller kompletterande. Samtidigt har verksamheterna, just på grund av dess samhälleliga funktioner, ofta ifrågasatts och varit utsatta för omfattande nedskärningar.

## Barnet som lärande subjekt

Av denna forskningsöversikt framgår det att forskare i studier på 2000-talet betonar barnets agentskap och barnet framträder som aktivt subjekt. *Barnet som lärande subjekt* är emellertid ofta utan positionering i sin egen närmiljö

och utan historiskt och samhälleligt sammanhang, och därmed, paradoxalt nog, konturlöst. Utvecklingen mot ett alltmer pluralistiskt och mångfaldspräglad samhälle har i grunden förändrat barndomens villkor på flera avgörande sätt, t.ex. har ett alltmer segregerat samhälle synliggjort stora ekonomiska, sociala och kulturella skillnader fördelat efter kön, klass, etnicitet och generation. Den mångkontextuella barndomens alla arenor för lärande, barnets deltagande i närmiljön och olika lärmiljöer utanför institutionen, de yngre barnens exponering för massmedia och kommersialism, mångfaldens olika familjekonstellationer, kamratrelationer och nya kulturella uttryck är bara några aspekter av de erfarenheter som barn gör i dagens samhälle. I allt detta är barnet deltagande och ett aktivt subjekt och med alla dessa erfarenheter "gör det kön, klass, etnicitet och ålder" i förskola, förskoleklass och fritidshem. Jag menar att dessa samhälleliga tendenser är meningsbärande och att de erfarenheter som barn (och vuxna) gör är subjektivt meningsskapande och därmed en viktig del av vad som kan ingå i "villkor för lärande". I djupare mening innebär det att all forskning som försöker förstå och förklara villkor för lärande i de olika skolformerna är mångfaldsforskning.

I betoningen av barnen som aktörer finns naturligtvis också problem som forskare måste förhålla sig till. Att utgå från barns aktörskap (agens, agency) är en reaktion mot det deterministiska synsätt som tidigare varit tongivande i utvecklingspsykologin, vilket inte minst barndomssociologerna satt fingret på (James & Prout, 1990; Corsaro, 1997; James, Jenks & Prout, 1998). Flera av de studier som redovisats i föreliggande rapport utgår från detta perspektiv och ger på så sätt andra och rikare innebörder i hur barnen själva skapar sociala situationer i interaktion med andra barn. Risken finns emellertid att de strukturella villkor som ger barnens handlingar innebörd negligeras eller inte uppmärksammas i tillräcklig utsträckning av forskarna. Barn blir så att säga betraktade som autonoma individer utan begränsningar i kropp och biologi, eller i hur barnens agerande begränsas och möjliggörs av institutionella villkor. Detta framförs också av forskare (se t.ex. Halldén, 2006; Markström, 2005; Änggård, 2005) men jag menar att det behöver utvecklas teoretiska och metodiska redskap för att både betrakta barnet som lärande subjekt och de strukturella villkor som begränsar och möjliggör barns lärande.

Om vi sätter barnet i det samhälleliga sammanhang som beskrivs ovan är barnet i förskola, förskoleklass och fritidshem inte ett "oskrivet blad", vars lärande kan reduceras till situation och lokal kontext. Därmed tror jag också att den kritiska forskning som har karaktär av att vara utvärderingsforskning gentemot ideologiskt hållna texter i styrdokument och läroplaner har svårt att finna andra resultat än att de frivilliga skolformerna inte lever upp till sina målsättningar. Frågan är om vi kan förvänta oss att de frivilliga skolformerna ska vara en motpol till den mångkontextuella barndomen och

barns erfarenheter av segregering, stereotypa könsmonster, konsumism, kategoriseringar utifrån kön, klass, ålder och etnicitet m.m. Jag saknar en kritisk forskning som med utgångspunkt i en analys av relationen mellan institutionernas funktion och barndomens nya gestaltning sätter barns lärande i ett historiskt institutionellt och samhälleligt sammanhang.

## Lärandets akt och dess objekt

Lärandets objekt (vad som lärs) och lärandets akt (hur man lär) är två sidor av lärandeprocessen som är ömsesidigt beroende av varandra. Om jag inte får reda på vad som lärs kan jag svårligen veta hur det lärs. Under läsningen av alla dessa avhandlingar, forskningsrapporter och nationella utvärderingar har jag frågat mig om jag får reda på *vad* barnen lär sig. När det gäller forskning om fritidshem kan jag konstatera att det få av forskarna som är intresserade av intresserade av lärandets objekt. De har istället fokuserat professionens förändringar i samverkan med skolan. De flesta forskare inom förskolefältet verkar inte heller så intresserad av lärandets objekt. I förskolan har man av tradition varit mer intresserade av lärandets akt (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Peder Haug (2003) finner i sin läsning att förskoleforskningen inte intresserar sig för vad han kallar för resultat kvalitet, dvs. studier som försöker mäta eller på annat sätt beskriva utfallet av pedagogiska processer. Istället görs antaganden om att processkvalitet är relaterat till strukturella faktorer. Forskare med ett relationellt och processuellt perspektiv på lärande har emellertid problematiserat att lärandets objekt går att mäta och utvärdera på ett enkelt sätt. De är inte heller, enligt min tolkning, intresserade av att mäta resultat kvaliteter utifrån att förskolan uppdrag uttrycks i mål att sträva mot och inte, som i skolans fall, mål att uppnå. Dessa båda hållningar anknyter till diskussioner som förs på en internationell arena om krav på mätbara mål i utbildningssystemet i syfte att jämföra kvalitet mellan och inom nationer.

Här vill jag framhålla att de flesta forskare intar ett *verksamhetsperspektiv* i studier av de frivilliga skolformerna för de yngre barnen, medan lärandets objekt träder i bakgrunden. Med ett verksamhetsperspektiv menar jag att forskarens blick riktas mot vad verksamheten *erbjuder* barnen, vad barnen lär sig av dessa erbjudanden blir däremot sällan explicitgjort. Lärandets objekt, såsom de beskrivs i den här forskningsöversikten, är, vilket är en del av den traditionella förskolediskursen, mestadels relaterade till sociala objekt. Jag har induktivt konstruerat de teman som finns i översikten genom att läsa och så småningom kategorisera forskningen. Omfånget och antalet studier inom varje tema speglar därmed (med reservation för de studier som jag inte läst) fältets forskarparadigm. Forskningsfrågor relaterade till sociala re-

lationer och lek har i hög grad varit forskares fokus medan frågor som berör lärande kopplat till *ämnesinnehåll och ämnesdidaktik* endast studerats av ett fåtal forskare. På så sätt verkar flertalet forskare i en förskolediskurs som betonar de frivilliga skolformernas sociala uppdrag samtidigt som forskningen markerar dess exklusivitet och särskiljande från det obligatoriska skolväsendet. Jag kan inte säga om detta är ett utslag av vad som faktiskt sker i förskola, förskoleklass och fritidshem eller om det är ett utslag av forskarnas eget forskningsintresse.

Utifrån vad som sagts ovan vill jag kommentera den diskussion som förs om lärande och omsorg. Mitt uppdrag att redogöra för och analysera villkor för barns lärande ligger i linje med vad Gunilla Halldén (2006) och Annelie Lindgren (2001) beskriver som lärandebegreppets dominans över omsorg och lek i förskolan. I dagens förskolediskurs poängteras att omsorg och lärande är kopplade till varandra. Begreppet *edu-care* visar att omsorg står i relation till lärande och Halldén argumenterar för att lärandebegreppets dominans är ett resultat av professionaliseringssträvanden inom förskolan. Hon pekar också på att läroplanens införande och ambitionen att skapa ett sammanhållet utbildningssystem verkar för att lärande, istället för omsorg, får en dominerande ställning. Lärandediskursen innebär att förskolepersonal ska ses som pedagoger och förskolan ska vara en plats för lärande. Lärandets dominans är därmed en förutsättning för att förskolan ska utgöra en del av skolsystemet. Halldén menar att denna utveckling fört med sig att omsorgens praktik och teori blivit underordnat lärandet och vill, utifrån omsorgsbegreppets historiska förankring i förskolan, återupprätta dess betydelse. Detta projekt är viktigt av såväl teoretiska som praktiska skäl, men jag menar att problemformuleringen är förankrad i en analys av de frivilliga skolformernas utveckling som jag bara delvis finner belägg för i denna forskningsöversikt. En analys av det svenska skolsystemet under 2000-talet visar att de frivilliga skolformerna tenderar att isoleras från snarare än integreras i grundskolan. Till detta bidrar den nuvarande organisationen av det svenska skolsystemet. Införandet av förskoleklassen som en egen skolform har blivit ett dike som effektivt hindrar samverkan mellan förskola och grundskola. "Avprofessionaliseringen" av fritidspedagoger verkar i samma riktning, liksom organisation och arbetsfördelning mellan olika yrkeskategorier i samverkan. Dessa processer speglas i flera av de studier som jag redogjort för i föreliggande forskningsöversikt. Bristen på forskning som kopplar lärande till ämnesinnehåll och ämnesdidaktik i de frivilliga skolformerna tyder också på att lärandediskursens dominans är knuten till formuleringsarenan.

Med detta sagt vill jag diskutera några av de teman som tagits upp i denna forskningsöversikt.

## Förhållandet mellan strukturella villkor och god kvalitet i förskolan

Vad kan vi utläsa från den forskning som studerat förhållandet mellan strukturella villkor och kvalitet? Det verkar rimligt att förstå strukturella villkor i den pedagogiska verksamheten som att de skapar ett handlingsutrymme som personalen kan utnyttja. Den forskning som redovisats i denna översikt poängterar att kvalitet är kopplat till samspelet mellan vuxna och barn och visar att personalens kompetens är avgörande för förskolans kvalitet. Det skulle betyda att kvalitet är kopplat till huruvida pedagoger i förskola, fritidshem och förskoleklass i sitt samspel med barnen förmår använda sig optimalt av de möjligheter som de strukturella villkoren ger. Gemensamma pedagogiska visioner bidrar till att höja den pedagogiska kvaliteten. Forskningen pekar också på att om de strukturella villkoren försämras så drabbas den verksamhet hårdast där barnen har sämst socio-ekonomiska förutsättningar.

Jag har i denna forskningsöversikt också redogjort för den teoretiska diskussion som förts mellan den modernistiska och den postmodernistiska hållningen till kvalitet och meningsskapande. Det är, enligt min mening, en fruktbar diskussion som kan utvecklas genom att andra perspektiv tillförs. Exempelvis argumenterar en grupp nordiska forskare (Broström m.fl. 1996) för ett annat kvalitetsbegrep. Utifrån ett verksamhetsteoretiskt perspektiv menar de att begreppet kvalitet måste utgå från barnets motiv och mål med de aktiviteter som genomförs på förskolan. De utgår från att det i begreppet "quality of life" finns subjektiva bedömningar av barnens välbefinnande, harmoni, tillfredsställelse och lycka, och att dessa kan relateras till mer objektiva villkor.

## Villkor för barns lärande i ett mångfaldens samhälle

Den forskning som redovisats här pekar på att förskolan verkar i en normalitetsdiskurs som definierar ett *vi* och ett *dem*. Jag ska här exemplifiera detta utifrån forskning om den mångkulturella förskolan och barns konstruktioner av kön.

Den forskning jag har redovisat framhåller att pedagogers essentialistiska föreställningar om etniska och nationella identiteter bidrar till att pedagogisk praktik riktas mot "de andra", de som inte omfattas av den svenska majoritetskulturen (Lunneblad, 2006; Ronström, Runfors & Karin Wahlström, 1998). Föreställningarna om "rena" kulturer och sammanförandet av etnicitet och kultur tycks hindra pedagoger att hantera mångfaldens möjligheter. Margaret Obondo (2005) pekar på att barnens kulturella värderingar och

kulturmönster är produkter av skiftande sociala lärandeerfarenheter från kamrater, andra familjer, närområde, institutioner. Barnen blandar, smälter samman och pusslar ihop dessa erfarenheter och behöver stöd och hjälp av pedagoger i dessa processer. Forskningen visar emellertid att det är svårt för pedagoger att omfatta olikheter och alla de skiftande *hybrida* kulturmönster som skapas.

Likaledes framgår det av den här presenterade forskningen att förskolan, precis som andra utbildningsinstitutioner, i huvudsak reproducerar könsstereotypa mönster, även om undantag finns (Sparrman, 2002; Öhrn, 2002). Förklaringar till detta läggs i huvudsak till den institutionella kontexten. Forskare menar att förskolans hemliknande karaktär förstärker den traditionella könsuppdelningen (Dahlberg och Taguchi, 1996). Traditionellt ”kvinnliga” värden finns symboliskt representerade i förskolan och syns i det fysiska rummet såväl som i det sociala. I könsmärkta lekmaterial och i pedagogernas könskulturellt planerade verksamhet finns (dolda) förväntningar på vad pojkar och flickor förväntas göra (Hjort, 1996; Månsson, 2000). Andra förklaringar tar fasta på att personalen, som till 95 procent är kvinnor, känner större samhörighet med de stora flickorna än med de bråkiga pojkarna (Kärrby, 1987; Odelfors, 1998).

Att förskolan är ett politiskt projekt och förstås som detta av forskarna inom fältet blir tydligt i detta exempel. De ideologiskt hållna texterna om att förskolan ska motverka traditionella könsroller bildar, explicit eller implicit, en utgångspunkt för hur forskarna förhåller sig till de till synes samstämmiga empiriska resultaten att förskolan inte förmår leva upp till sin målsättning, och att den istället reproducerar traditionella könsmönster. En misstanke är dock att forskare också är fångade i frestelsen att förstå maskulinitet och feminitet som en överföring av färdigskrivna och mer eller mindre entydiga manuskript. Nordberg (2005) menar att om den enkla förståelsen av kön som två motsatta och enhetliga kategorier ska luckras upp måste det ges plats på en mer mångfacetterad syn på könsskapande.

## Föreställningar om barns mognad

Studier om förskolepersonals föreställningar om barn pekar på att pedagoger i hög utsträckning relaterar sig till en utvecklingspsykologisk diskurs som innebär att de ser barnens utveckling som styrd av inre processer, ofta knutna till ålder och mognad. Denna diskurs om barns mognad och ålder har övergetts och reviderats i den utvecklingspsykologiska forskningen för länge sedan. Sommer (2005) har i sin beskrivning av det barndomspsykologiska paradigmskiftet just tagit fasta på hur barndomspsykologin under de senaste decennierna har skiftat från att se barnet styrt av inre faktorer

till att framhålla barnet som aktör och betona relationella och situationella aspekter av barnets utveckling. Barndomssociologins kritik av utvecklingspsykologin har bidragit till detta paradigmskifte. Forskningen visar emellertid att det gamla utvecklingspsykologiska tänkandet fortfarande är verkamt som ett vardagligt sätt att tänka och föreställa sig barnet.

Man kan naturligtvis fråga sig om föreställningar om barnet kan förstås som villkor för barns lärande, dvs. om pedagogers tal om barnet har konsekvenser för den pedagogiska praktiken. Jag menar, med utgångspunkt från den redovisade forskningen, att det troligtvis har stora konsekvenser för olika pedagogiska praktiker. Detta förhållande måste emellertid förstås dialektiskt. Som Markström (2005) påpekar så är det de kollektiva normaliseringsrutinerna som skapar ett förskolebarn som bemöts, ses och förstås utifrån mognad, kön och ålder. Ekström (2007) pekar på kopplingen mellan en kollektiv fostranspraktik och en dominerande utvecklingspsykologisk diskurs. Lunneblad (2006) menar att för pedagogerna är det mångkulturella arbetssättet kopplat till utvecklingspsykologin. Markström (2005) studerar såväl talet om som den pedagogiska praktiken i sin studie och hon lyfter fram att det tycks finnas en föreställning om ett till ålder och kön definierat genomsnittsbarn som avgör hur ett gott och normalt förskolebarn ska vara. Davidsson (2002) framhåller att det i föreställningar om det omogna respektive det mogna barnet, finns idéer om att olikheter i barns förmåga att lära i allt väsentligt är beroende av deras ålder och mognad. Hon pekar på att föreställningar om det omogna förskolebarnet och det mogna skolbarnet leder till olika pedagogiska praktiker. I arbetslag bestående av olika yrkeskategorier blir förskollärares, fritidspedagogens och grundskollärares ansvar och arbetsuppgifter på detta sätt tydligt definierade.

Det går att göra en intressant koppling mellan den nationella utvärderingen av förskolan (Skolverket, 2004) och den forskning som redovisas ovan. Skolverkets utvärdering av läroplanens genomförande pekar på att kartläggningar av barns individuella utveckling inom olika områden blivit allt vanligare. Man menar att det finns en risk för en ensidig bedömning av enskilda barns prestationer istället för att sätta verksamhetens och dess villkor för att uppfylla målen i fokus. Det som skilda forskare pekar på som mognadstänkande är just bundet till vad barn i skilda åldrar kan i form av färdigheter, kunskaper och förmåga till lärande. Om mognad är starkt förankrat i personalens föreställningar om barn så förskjuts fokus från den egna verksamheten till det enskilda barnet, och framförallt till det enskilda barnets brister. Följaktligen skrivs individuella utvecklingsplaner utifrån föreställningar om vad barnen bör kunna och det skapas egna uppnåendemål i förskolan. Liknande slutsatser drar Vallberg Roth och Månsson (2007) i sin undersökning av individuella utvecklingsplaner i förskolan och förskoleklassen. De

menar att de individuella utvecklingsplanerna är impregnerade av bedömningar. I de kunskapsorienterade planerna tenderar bedömningarna att bli mer betygsliknande och i de socialt fostrande och primärt omsorgsinriktade planerna är bedömningarna personligt orienterade. Forskarna pekar på att förskolepersonalens bedömningar är bundna till de mallar som tagits fram av kommundelarna. De är ofta "snäva görandemål" av uppnåendekaraktär.

Vi kan säga, utifrån ovanstående redovisade forskning och utvärdering, att ett punktuellt perspektiv på barnet dominerar genom att barnets/elevens handlingar kopplas till enskilda inre egenskaper. Det punktuella perspektivet tar fasta på att barnets egenskaper är mer eller mindre oberoende av andras handlingar, medan det relationella perspektivet har som utgångspunkt att barnets subjektivitet är kopplat till de handlingar som framträder i relation mellan pedagoger och barn, och mellan barnen (von Wright, 2000). Genom att omfamna ett punktuellt perspektiv i en utvecklingspsykologisk diskurs blir det viktigt för personalen att få kunskap om barnet genom olika bedömningar och tester, men det blir också naturligt, som Lunneblad (a.a.) visar att söka svaren på frågorna om mång-/interkulturell pedagogik genom att hänföra dem till barnens etniska tillhörighet och föreställda kultur.

Om det är det institutionella sammanhanget som skapar föreställningar om barnets mognad och ålder skulle de kunna utmanas i de nya institutionella verksamheter som skapats genom införandet av förskoleklass och integration av fritidshem i skolan. Persson (1999) pekar också på att det finns arbetslag som överskrider de förgivet tagna gränserna för vad som anses vara respektive yrkesgrupps kompetenser. Men det finns andra studier som pekar på motsatsen; genom att hänvisa till barnets mognad fastställs roller och funktioner mellan olika yrkeskategorier (Davidsson, 2002).

Med genomförandet av förskoleklassen tycks föreställningarna om det mogna skolbarnet ha flyttat ner en åldersgrupp. Flertalet studier visar att sexåringen i förskoleklassen deltar i och förväntas att vara mogen för skolliknande verksamhet (Skolverket, 1999, 2000b, 2001). Vallberg Roth och Månsson (2007) visar i sin studie av individuella utvecklingsplaner att innehållet i förskolan, som tidigare kretsat kring arbetsmedelpunkt, teman och aktivitetsområden, nu blivit mer uppdelat och skolämnesorienterat på individnivå. Verksamheten i förskoleklassen (Karlsson, Melander, Pérez Prieto & Sahlström, 2002) blir inriktad på att förbereda för skolans krav, men inte på samma sätt som i förskoleverksamheten. I förskoleklassen blir den stora skillnaden gentemot förskolans verksamhet, att "lära rätt", dvs. att det finns rätt eller fel i hur barnen lär sig olika saker. Forskningen pekar med detta på att ett tionde skolår med början vid sex års ålder har förberetts genom införandet av förskoleklass.



## Föräldrasamverkan, makt och social differentiering

En fråga man kan ställa är om samverkan mellan hem/föräldrar och förskola, förskoleklass och fritidshem påverkar villkoren för barns lärande i dessa skolformer. Det finns anledning att utgå från att detta är fallet, inte minst med utgångspunkt i att förskola/fritidshem av flera forskare kännetecknas av ett nära förhållande mellan hem och institution. Markström (2005) kallar förskolans verksamheten för en hybridartad form mellan institution och hem och visar hur vissa av förskolans aktiviteter i hög grad präglas av offentlighetens värderingar, medan andra verkar tillhöra den privata sfären. Christina Gars (2002) visar i sin avhandling att föräldraskap och förskolläraryuppgifter i den offentliga barndomen präglas av delad vårdnad, men därigenom också av osäkerhet om gränsdragningar mellan föräldrars och förskolepersonals ansvar (Persson & Tallberg Broman, 2002).

Samverkansprocesser är inte en harmonisk ömsesidig påverkan av de båda systemen, hem och institution. Min slutsats utifrån forskningen är att samverkan i hög grad är inbäddad i ett samhälleligt sammanhang av makt och social differentiering. Föräldrar med hög utbildning har mer makt att påverka villkoren för barns lärande i förskola, och gör det också i kraft av sitt kulturella kapital. Hensvolds (2003) studie förstärker den slutsatsen, förskolepersonalens kompensatoriska resp. kompletterande hållning gentemot föräldrar tycks ha samband med föräldrarnas olika socio-ekonomiska bakgrund. Föräldrar med låg social och ekonomisk status, och med lågt utbildningskapital kan inte på samma sätt påverka villkoren i förskola, förskoleklass och fritidshem, speciellt gäller detta för grupper av invandrarföräldrar. För de senare grupperna av föräldrar tycks personal anamma ett mer kompensatoriskt tänkande om verksamheten, aktiviteter organiseras för att *kompensera* brister i hemmet. Inför föräldrar med högt utbildningskapital får pedagoger försvara sina pedagogiska idéer och sträva efter att *komplettera* föräldrarnas ambitioner (se också Evaldsson, 1993, för ett liknande resonemang om fritidshem).

## Är integration mellan olika skolformer möjlig?

Det är frapperande att forskning om fritidshem i stort sett enbart har studerat integrationsprocesser ur ett professionsperspektiv. Flera av dessa beskriver hur fritidspedagoger hamnar i en asymmetrisk relation till grundskolläraren. Det sker en uppdelning av de pedagogiska uppgifterna utifrån dikotomin social fostran (fritidspedagogen uppgift) och kunskapsförmedling (grundskollärarens uppgift). Jag vill anknyta till en diskursanalytisk avhandling om fritidshem och styrning eftersom den ger en bakgrund till

flera av de undersökningar som beskrivits tidigare. Malin Rohlin (2001) har i sin avhandling analyserat det tänkande och de föreställningar som tar gestalt i 1990-talets och det tidiga 2000-talets samordning mellan fritidshemmet och skolan. Hon vill bidra med en tolkning av den konfiguration som fritidshemmet utgör utifrån en rationalitet om styrning. Studiens fokus är talet om en helhetssyn, arbetslag och fritid. Texter från det statliga och det fackliga området tolkas, samt fritidspedagogers olika föreställningar som framträder i talet om en pedagogisk identitet behandlas i avhandlingen.

Under det som Rohlin kallar en utbildningspolitisk arena under 1990-talet formulerades olika problemområden: kostnader, förhållandet mellan fritidshemmet som en frivillig eller obligatorisk verksamhet och att se verksamheten utifrån förhållandet mellan social utveckling och kunskap. Problemen formuleras i tänkandet om en helhetssyn, om arbetslag och fritid. Dessa begrepp innehåller skilda aspekter och hur de tolkas bestämmer hur fritidshemmet kommer att uppfattas. Helhetssynen, som omfattas av samtliga aktörer som Rohlin refererar till, relaterar till en skolpedagogisk verksamhet och rättfärdigas av omständigheter som samhällsliga förändringar, kostnader, organisation m.m. Det decentraliserade ansvaret och tanken att styra helheten i namn av den självgående lokala aktören blir central. Fokus på texterna ligger på den autonoma och självstyrande individen, på arbetslaget och den styrning som syftar till att mobilisera "hela barnets" resurser. Talet om det livslånga lärandet och utbildning avser under 1990-talet också förskola och fritidshem och kräver en "ny fritidspedagog och en ny lärare", vilka ska forma en ny pedagogisk praktik i arbetslag. Rohlin pekar på att styrningen av arbetslag i sin förlängning leder till ett förändrat undervisningsbegrepp som ska upphäva dikotomin mellan social fostran/utveckling och kunskap/lärande.

Som vi sett av den här tidigare redovisade forskningen är just tudelningen mellan social fostran och lärande en central problematik för olika yrkeskategorier i samverkan. I empiriska studier av hur aktörerna i arbetslag bestående av fritidspedagoger, förskollärare och fritidspedagoger agerar är maktförhållanden mellan dessa yrkesgrupper en del av den pedagogiska praktik som utformas. Diskurser om den nye läraren som upphäver dikotomin mellan fostran och lärande konfronteras med maktstrukturer, brist på kommunikation och en organisation som inte stöder en helhetssyn. Fritidspedagogens förändrade roll och funktion, från fritidens lärare till hjälplärare, blir ett av de tydligaste uttrycken för de makt- och statusförhållanden som råder i utbildningssystemet.

## Är den svenska förskoleforskningen normativt inriktad?

Den svenska förskolan har ur ett internationellt perspektiv ett väldigt gott rykte. I en rapport från OECD (2001) framgår det att den svenska förskolan ur flera aspekter som inkluderar såväl materiella resurser som personalens utbildning och förhållningsätt tillhör toppskiktet i världen. Under 1980-talet var den svenska barnomsorgsmodellen en produkt som skulle säljas och marknadsföras till andra länder. Den forskning som redovisas i denna översikt har emellertid en övervägande kritisk syn på förskolans institutionella kultur och pedagogernas möjlighet att nå uppställda mål. Hur kan det komma sig?

Med utbyggnaden av förskolor och fritidshem, en institutionaliserad barn- och ungdomsvård och därmed ökad offentlig socialisation av barn och unga uppkommer också ett behov hos staten och i forskarsamhället av att utvärdera betydelsen och konsekvenserna av dessa processer. Det kan vara en av förklaringarna varför så mycket av den forskning som redovisas i denna översikt har karaktären av utvärderingsforskning, i betydelsen av att forskningsresultat oftast relateras till målbeskrivningar och har en normativ riktning. För forskare som studerat fritidshem har intresset i hög utsträckning riktats mot konsekvenser av integration med skola, oftast ur ett professionsperspektiv. Forskning om förskola är bredare och mer omfattande, men har ändå karakteriserats som normativ. Haug (2003) menar att utvärdering av förskolan borde studera den pedagogiska verksamheten och konsekvenserna av den och inte enbart studera de strukturella och processuella faktorerna. Det skulle ge en bredare och mer omfattande insikt i och om förskolan om forskarna studerade sambandet mellan strukturer, processer och resultat. Det är ett påstående som jag håller med om, men varför är inte förskoleforskare intresserade av detta? En förklaring som Ulla Lind (2001) framhåller om förskoleforskningen, är att fältet beforskas av pedagoger som själva arbetat i förskola, detsamma kan sägas om forskningen om fritidshem. Forskarna har mer eller mindre medverkat i att utveckla en förskolediskurs som är uttalad processuell och är därför inte intresserade av resultatvariabler eftersom det innebär en bedömning av barns kompetenser, färdigheter och kunskaper. De är däremot intresserade av pedagogiska processer.

I Skolverkets rapport "Förskola i brytningstid" (Skolverket, 2004) påpekas att det saknas samlad kunskap om förskolan och speciellt saknas det forskning som sätter in förskolans verksamhet i ett större sammanhang. Det är ett påstående som denna forskningsöversikt verifierar, i ännu högre utsträckning är detta fallet vad gäller fritidshem. En slutsats som jag drar av denna forskningsöversikt är att forskare inom detta fält inte har bedrivit

ackumulerad forskning i någon större utsträckning; problemformuleringar och forskningsfrågor tar sällan utgångspunkt i tidigare forskning. Istället har forskarnas varit intresserade av att förstå hur samhälleliga insatser påverkat förskolor och fritidshem. Denna slutsats går i linje med vad Anna Klerfelt (2002) skriver i sin analys av barnpedagogisk forskning under perioden 1980-1999. Ekström (2007) menar att studier som beskriver förskolans verksamhet ur ett mer övergripande perspektiv i huvudsak gjordes före 1990, medan forskningen efter 1990 har varit mer fragmentiserad och differentierad. Samma slutsats drar Klerfelt (2002) och hon beskriver det som att studiernas fokus rört sig från yttre sociologiska aspekter till att under 1990-talet mer handla om barnet och barnets vardag i förskolan. Denna tendens är märkbar också under den första halvan av 2000-talet. Forskare har i stor utsträckning angett att de strävar efter att anlägga ett barnperspektiv i sina studier, de vill, ofta med inspiration från barndomssociologin, studera barnen som agenter och aktörer i förskolan (se t.ex. Markström, 2005; Änggård, 2005). Därmed förskjuts också perspektivet från hur förskolans strukturella villkor påverkar barnens lärande till hur barnen själva konstruerar sin vardag utifrån lokal kontext och situationella förutsättningar (se t.ex. Björk Willén, 2006).

## Kvalitativa ansatser och pluralistisk teoribildning

I föreliggande översikt är de metodologiska likheterna slående. Nästan alla använder sig av kvalitativa ansatser, och de studerar ett fåtal institutioner, barn och förskolepersonal. Forskningen ger på så sätt en god bild av den företeelse som studeras, men har mindre att bidra med när det gäller att beskriva tillståndet i förskolan i större skala eller i ett större sammanhang. I den forskning som jag har redogjort för, har forskarna en mängd olika teoretiskt analytiska utgångspunkter. Man kan säga att fältet som helhet har en pluralistisk teoriutveckling, vilket är lovande för den fortsatta forskningen. Det som saknas är emellertid en teoretisk diskussion som innebär att forskningen förmår analysera helhet istället för delar. Jag menar t.ex. att forskningen bör medverka till att vi förstår och kan förklara hur kategorier för social ordning samspelar med andra kategorier, t.ex. hur kön samspelar med ålder, klass och etnicitet. Till detta behövs såväl teoretisk som metodisk utveckling. Likaså är det väsentligt att utveckla teoretisk förståelse för hur relationer mellan barnet och institutionella strukturer kan analyseras.

## Fortsatt forskning

### Om lärandets villkor

Med hänvisning till den diskussion jag tidigare fört om att det saknas studier av den lärande som subjekt och lärandets objekt i dess institutionella, historiska och samhällsliga sammanhang menar jag att det finns ett stort behov av forskning om förskola, förskoleklass och fritidshem som:

- relaterar nya barndomskontexter till den lärande som subjekt,
- relaterar lärandets objekt till dess institutionella, historiska och samhällsliga sammanhang,
- relaterar ett verksamhetsperspektiv till barnet som lärande subjekt och lärandets objekt,
- studerar ämnesinnehåll och ämnesdidaktik,
- har ett intersektionellt perspektiv på hur kön ålder, klass och etnicitet samspelar.

### Om kvalitet

En slutsats jag drar är att det behövs mer forskning om vad bra kvalitet i förskolan kan innebära. Fortfarande återstår att utveckla en teori om kvalitet, eller för att vända på det, det behövs fler studier som har en teoretisk grund i kvalitetsbegreppet och det behövs mer forskning kring vad en kvalitetsdiskurs innebär för den pedagogiska praktiken.

### Om betydelsen av högskoleutbildning i förskola

Eftersom forskningen så entydigt pekar på att personalens kunnande och kompetens är relaterat till kvalitet är det förvånansvärt att forskare i liten utsträckning studerat betydelsen av att pedagoger i förskola, förskoleklass och fritidshem har olika utbildning. Barnskötare, som i förskolan utgör hälften av personalstyrkan, har ingen högskoleutbildning. Vilken betydelse personalens utbildning har för den pedagogiska kvaliteten och utvecklingen av ny pedagogisk praktik är en viktig fråga.

### Om lärarutbildning

Det finns en rad frågor kopplade till den forskning som visar att föreställningar om det mogna/omogna barnet och att den utvecklingspsykologiska diskursen är strukturerande för den pedagogiska praktiken som jag menar bör bli föremål för mer omfattande forskning. Det innefattar studier om lärarutbildningens relation till de skolformer lärarstudenter utbildas för. Vi behöver kunskap om hur lärandediskurser transformeras till pedagogisk praktik och hur pedagogisk praktik formuleras till lärandediskurser.

## Om dokumentation

Till sist, ett problemområde som bör utforskas vidare är, enligt min mening, hur pedagoger i förskola, förskoleklass och fritidshem dokumenterar och får underlag för att diskutera och utveckla sin pedagogiska praktik. Vad som dokumenteras och vilken betydelse dokumentationen har för verksamheten är i det sammanhanget viktiga frågeställningar för utvecklingen av pedagogisk praktik i förskola, förskoleklass och fritidshem.

# REFERENSER

- Ahlner Malmström, E. (1998). *En analys av sexåringars bildspråk*. Bilder av skolan. (Lund Studies in Education, 6). Lund: Universitetet.
- Andersson, B-E (1992). Effects of Day-Care on Cognitive and Socio-emotional Competence of Thirteen-Year-Old Swedish Schoolchildren. *Child Development*, 63, Nr 1, s. 20–36.
- Andersson, B-E., Rohlin, M. & Söderlund, A. (red.) (1997). *Skola-skolbarnomsorg i samverkan*. (SKOLBOM-projektet, 3). Stockholm: Institutionen för barn- och ungdomsvetenskap.
- Andersson, M. (1999). *The Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) as a Tool in Evaluating and Improving Quality in Preschools*. (Studies in Educational Studies, 19). Stockholm: HLS.
- Arnqvist, A. (1991). *Phonemic Awareness in Preschool Children: Four Studies on the Relationship between Phonemic Awareness, Reading Ability and Short-Term Memory*. Uppsala: Institutionen för psykologi.
- Arnqvist, A. (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Asplund Carlsson, M. (1993). *Från Max till Mio. Förskolans litteraturval för barn 1–7 år*. (Småskrifter från Institutionen för metodik i lärarutbildningen, 1993:1). Göteborg: Universitetet.
- Asplund Carlsson, M., Pramling Samuelsson, I. & Kärrby, G. (2001). *Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket, Liber.
- Bartholdsson, Å. (2003). På jakt efter rätt inställning. I A. Persson (Red.) *Skolkulturer*. Lund: Studentlitteratur, s. 121–144.
- Bendroth Karlsson, M. (1996). *Bildprojekt i förskola och skola. Estetisk verksamhet och pedagogiska dilemman*. (Linköping Studies in Art and Science, 150). Linköping: Universitetet.
- Bjurek, B., Gustavson, B., Kjulin, U. & Kärrby, G. (1996). Efficiency and Quality when Providing Public Child Care in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 40, Nr 3, s. 217–238.
- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö. En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. (Forskning i fokus, 25). Stockholm: Liber, Myndigheten för skolutveckling.
- Björk-Willén, P. (2006). *Lära och leka med flera språk. Socialt samspel i flerspråkig förskola*. (Linköping Studies in Arts and Science, 376). Linköping: Universitetet, Tema barn.
- Brodin, J. (1991). *Att tolka barns signaler – gravt utvecklingsstörda flerhandikappade barns lek och kommunikation*. Stockholm: Pedagogiska institutionen.
- Broström, S., Hännikäinen, M., Berg-de Jong, M., Rubinstein Reich, L. & Thyssen, S. (1996). The Child's Perspective – an Extended View of what Constitutes Quality. I F. Laevers (red.) *An Exploration of the Concept of Involvement as an Indicator for Quality in Early Childhood Care and Education*. (CIDREE, 10.) Dundee, Scotland: CIDREE, s. 34–41.
- Calander, F. (1999). *Från fritidens pedagog till hjälplärare. Fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag*. (Uppsala Studies in Education, 80). Uppsala: Universitetet.
- Corsaro, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. London: Sage.

- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. Stockholm: HLS.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education*. London: Routledge.
- Dahlberg, G. & Lenz Taguchi, H. (1996). *Förskola och skola – om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS.
- Davidsson, B. (2000). *Samlingen – en symbol för integration mellan förskola och grundskola*. (Rapporter från institutionen för pedagogik, 8:2000). Borås: Högskolan.
- Davidsson, B. (2002). *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 174). Göteborg: Universitetet.
- Davies, K. (1996). *Önskningsar och realiteter. Om flexibilitet, tyst kunskap och omsorgsrationalitet i barnomsorgen*. Stockholm: Carlsson.
- Dencik, L., Bäckström, C. & Larsson, E. (1988). *Barnens två världar*. Stockholm: Esselte.
- Doverborg, E. (1987). *Matematik i förskolan?* Göteborg: Institutionen för pedagogik.
- Doverborg, E. & Pramling, I. (1995). *Mångfaldens pedagogiska möjligheter. Att arbeta med att utveckla barns förståelse för sin omvärld*. Stockholm: Liber.
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (1999). *Förskolebarn i matematikens värld*. Stockholm: Liber.
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (2006). Ska inte barn märka att de lär sig matematik? I Nämnaren *Matematik i förskolan*. Göteborg: Universitetet.
- Ehn, B. (1986). *Det otydliga kulturmötet. Om invandrare och svenskar på ett daghem*. Lund: Liber.
- Ehn, B. (1989). Strategi mot skillnader. Kulturmöten på daghem. I Å. Daun & B. Ehn (Red.), *Blandsverige. Om kulturskillnader och kulturmöten*. (s. 295–321). Stockholm: Carlssons.
- Eklundh, A-C. (2001). *Kamp på en pedagogisk arena. Vision och verklighet vid en kommunal organisation av förskola/barnomsorg 1990–1996*. (Pedagogisk-psykologiska problem, 671). Malmö: Lärarutbildningen.
- Ekström, K. (2007). *Förskolans pedagogiska praktik. Ett verksamhetsperspektiv*. (Nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete, 5). Umeå: Universitetet.
- Enö, M. (2005). *Att våga flyga. Ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet*. (Malmö Studies in Educational Science, 19). Malmö högskola: Lärarutbildningen
- Evaldsson, A-C. (1993). *Play, Dispute and Social Order. Everyday Life in two Swedish Afterschool Centres*. (Linköping: Studies in Arts and Science). Linköping: Universitetet.
- Evaldsson, A-C. (1995). Vad flickor lär sig i förorten? Om skillnader mellan barns vardagsliv och fritidshemsideologi. I K. Bergqvist, K. Pettersson & M. Sundqvist (red.) *Korsvägar. Möten mellan unga och institutionella praktiker*. Lund: Symposium, s. 136–163.
- Evaldsson, A-C. (1998). Play and Games in the Peer Cultures of Preschool and Preadolescent Children: An Interpretative Approach. *Childhood*, 5, nr. 4, s. 377–402.



- Evaldsson, A-C. (2001). Språkbruk och alternativa kamratkulturer bland barn i miljonprogramsförorter. I S. Lindblad & F. Sahlström (red.) *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. (Uppsala Studies in Education, 115). Uppsala: Universitetet.
- Flising, B. (1995) *Samverkan skola-skolbarnsomsorg. En utvärdering*. (SOS rapport 1995:12). Stockholm: Socialstyrelsen.
- Fredriksson, G. (1993). *Integration av förskola, skola, fritidshem – utopi och verklighet. Ett försök att skapa en annorlunda skola i en traditionell miljö*. Stockholm: HLS.
- Gannerud, E. & Rönnerman, K. (2006). *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 246). Göteborg: Universitetet.
- Gars, C. (2002). *Delad vårdnad? Föräldraskap och förskollärauppgift i den offentliga barndomen*. (Studies in Educational Sciences, 54). Stockholm: HLS.
- Grahn, P. (2007). Barnet och naturen. I L. O. Dahlgren, S. Sjölander, J. P. Strid & A. Szczepanski *Utomhuspedagogik som kunskapskälla*, Lund: Studentlitteratur, s. 55-80.
- Gran, B. (1982). *Från förskola till grundskola. Villkor för barns utveckling i åldrarna kring skolstarten*. (Studia Psychologica et paedagogica, 59). Malmö: Lärarhögskolan.
- Gustafsson, K. & Mellgren, E. (2005). *Barns skriftspråkande. Att bli en skrivande och läsande person*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 227). Göteborg: Universitetet.
- Halldén, G. (red.) (2006). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlssons.
- Hansen, M. (1999). *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen i samverkan*. Göteborg (Studies in Educational Sciences, 131). Göteborg: Universitetet.
- Haug, Peder (2003). *Forskning om och utvärdering av förskolan 1998–2001*. Stockholm: Skolverket.
- Havung, M. (2000). *Anpassning till rådande ordning. En studie av manliga förskollärare i förskoleverksamhet*. (Studia Psychologica et paedagogica, 145). Malmö: Lärarhögskolan.
- Heikkilä, M. (2006). *Kommunikativa resurser för lärande. Barns gester, blickar och tal i tre skolmiljöer*. (Uppsala Studies in Education, 110). Uppsala: Universitetet.
- Helmadotter, A-M. (1989). *Pedagogik för flickor. Om flickors villkor och könsroller på fritidshem*. (FOU-rapport, 113). Stockholm: Socialtjänsten.
- Henckel, B. (1990). *Förskollärare i tanke och handling. En studie kring begreppen arbete, lek och inlärning*. (Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen, 27). Umeå: Pedagogiska institutionen.
- Hensvold, I. (2003). *Fyra år efter examen. Hur förskollärare erfar pedagogiskt arbete och lärarutbildningens spår*. (Studies in Educational Sciences, 67). Stockholm: HLS.
- Hjelte J. (2005). *Samarbete i gränsland: Om relation och kommunikation i samarbete mellan skola och barnomsorg*. (Studier i socialt arbete vid Umeå universitet, 46). Umeå: Universitetet.
- Hjort, M-L. (1996). *Barns tankar om lek. En undersökning om hur barn uppfattar leken i förskolan*. (Studia Psychologica et paedagogica, 124). Malmö: Lärarhögskolan.
- Hultman, G. (2001). *Intelligenta improvisationer. Om lärares arbete och kunskapsbildning i vardagen*. Lund: Studentlitteratur.

- 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*. Stockholm: Stehag.
- Hägglund, S. (1984). *Livliga pojkar och stillsamma flickor*. Mölndal: Institutionen för pedagogik.
- Hägglund, S. (1986). *Sextyping and Development in an Ecological Perspective*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hägglund, S. & Öhrn, E. (1992). *Kön, utbildningsmiljöer och prosocial utveckling*. Göteborg: Institutionen för pedagogik.
- Ivarson Jansson, E. (2001). *Relationen hem – förskola: Intentioner och uppfattningar om förskolans uppgift att vara komplement till hemmet 1990–1995*. Umeå: Pedagogiska institutionen.
- Ivarsson, P.-M. (2003). *Barns gemenskap i förskolan*. (Uppsala Studies in Education, 101). Uppsala: Universitetet.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood.*, Cambridge: Polity Press.
- James, A. & Prout, A. (red.) (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Falmer.
- Jansson, A. (1992). *Fritidshems vardag. En studie av pedagogiskt vardagsarbete i fritidshem*. Stockholm: Fou-byrån.
- Jansson, U. (2002). *Aspects of Social Competence in Pre-school. Interaction between Children with or without Disabilities*. (Researching Early Childhood, 4). Göteborg: Universitetet, s. 97–118.
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 141). Göteborg: Universitetet.
- Johansson, E. (2003). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. (Forskning i fokus, 6). Stockholm: Skolverket.
- Johansson, E. (2007). Rätt till delad värld – etiska upptäckter och dilemman i barns lek. I *Barns lek – makt och möjligheter*. (Centrum för barnkulturforskning, 39). Stockholm: Universitetet.
- Johansson, I. (1984). *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete*. (Göteborgs studies in Educational Science, 48). Göteborg: Universitetet.
- Johansson, I. (1996). *Samarbete för utveckling. Hur fritidspedagoger, lågstadielärare och rektorer ser på samarbete*. Gävle: Skolförvaltningen.
- Johansson, I. (1999). *Samarbete, effektivitet, kvalitet i integrerade verksamheter för sexåringar, skola och fritidshem. Teoretiska utgångspunkter och resultat*. FoU-rapport 1999:5. Stockholm: Stockholms stad.
- de Jong, M. (1994). *Consequences of Spatial Distance for Staff and Children in Day Care Centers*. Paper presenterat vid Nordic Society for Educational Research, Vasa, Finland.
- de Jong, M. (1997). *Day Care Buildings for Mixed-aged Groups – Some Swedish Examples*. Paper presenterat vid EECERA-konferens, München.
- de Jong, M. (2005). Rummets magt og magten over rummet. I K. Larsen. *Arkitektur, krop og laering*. Köpenhamn: Hans Reitzels.
- Jonsdottir, F. (2007) *Barns kamratrelationer i förskolan. Samhörighet, tillhörighet, vänskap, utanförskap*. (Malmö Studies in Educational Sciences, 35). Malmö: Lärarutbildningen.
- Karlsson, M. (2006). *Föräldraidentiteter i livsberättelser*. (Uppsala Studies in Education, 112). Uppsala: Universitetet.

- Karlsson, M., Melander, H., Pérez Prieto, H. & Sahlström, F. (2002). *Förskoleklassen – ett tionde skolår?* Stockholm: Liber.
- Kihlström, S. (1995). *Att vara förskollärare: om yrkets pedagogiska innehåll*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 102). Göteborg: Universitetet.
- Klerfelt, A. (2002). *Var ligger forskningsfronten? 67 avhandlingar i barnpedagogik under två decennier*. Stockholm: Skolverket.
- Kärby, G. (1987). *Könsskillnader och pedagogisk miljö i förskolan*. (Rapporter från institutionen för pedagogik, 1987:2). Göteborg: Universitetet.
- Kärby, G. (1992). *Kvalitet i pedagogiskt arbete med barn*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Kärby, G. (1997). Bedömning av pedagogisk kvalitet. *Förskolan i fokus. Pedagogisk forskning i Sverige*, 2, No 1, s. 25–42.
- Larsson, E. & Dencik, L. (1989). *Barnen i växelspelet mellan hem och daghem. Blåbärsbarnens barndomar. Slutrapport från FRASBO-projektet*. Stockholm: Socialförvaltningen, FoU-byrån.
- Lenz Taguchi, H. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS.
- Lenz Taguchi, H. (2000). *Emancipation och motstånd: dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. Stockholm: HLS.
- Lidholt, B. (1999). *Anpassning, kamp och flykt. Hur förskolepersonal handskas med effekter av besparingar och andra förändringar i förskolan*. (Uppsala Studies in Education, 83). Uppsala: Universitetet.
- Lind, U. (2001). *Positioner i svensk barnpedagogisk forskning – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket, Liber.
- Lindahl, I. (2002). *Att lära i mötet mellan estetik och rationalitet. Pedagogers vägledning och barns problemlösning genom bild och form*. (Studia Psychologica et paedagogica 164). Malmö: Lärarutbildningen.
- Lindahl, M. (1996). *Inläring och erfارande. Ettåringars möte med förskolans värld*. Göteborg: Acta Universitas Gothoburgensis.
- Lindahl, M. & Pramling Samuelsson, I. (2002). Imitation and Variation. Toddlers' Strategies for Learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46, Nr 1, s. 25–45.
- Lindgren, A. (2001). Begreppet omsorg i förskolans pedagogiska program – ett tentativt resonemang. I *Omsorgsbegreppet i förskolan. Olika infallsvinklar på ett begrepp och dess relation till en verksamhet*. Rapport från Nätverk för barnomsorgsforskning. Göteborg, 20–21 november 2000.
- Lindqvist, G. (1989). *Från fakta till fantasi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, G. (1995). *The Aesthetics of Play. A Didactic Study of Play and Culture in Preschools*. (Uppsala Studies in Education, 62). Uppsala: Universitetet.
- Lindqvist, G. (1996). *Lekens möjligheter. Om skapande lekpedagogik i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, G. (2002). *Lek i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lpfö 98. *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Lpo 94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.

- Lunneblad, J. (2006). *Förskolan och mångfalden. En etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 247). Göteborg: Universitetet.
- Lutz, K. (2006). *Konstruktionen av det avvikande förskolebarnet. En kritisk fallstudie angående utvecklingsbedömningar av yngre barn*. (Malmö Studies in Educational Sciences, 2006:2). Malmö: Lärarutbildningen.
- Löfdahl, A. (2002). *Förskolebarns lek. En arena för kulturellt och socialt meningsskapande*. (Karlstad University Studies, 2002:28). Karlstad: Universitetet.
- Löfdahl, A. (2005a). "The Funerary": a Study of Children's Shared Meaning-making and its Developmental Significance. *Early Years*, 25, Nr. 1, s. 5–16.
- Löfdahl, A. (2005b). *Börn og kultur – i teori og metode?* Paper presenterat vid BIN-Norden konferens.
- Löfdahl, A. (2006). Grounds for Values and Attitudes. *Journal of Early Childhood Research*, 4, Nr. 1, s. 77–88.
- Löfdahl, A. (2007). *Kamratkulturer i förskolan – en lek på andras villkor*. Stockholm: Liber.
- Löfdahl, A. & Hägglund, S. (2007). Spaces of Participation in Pre-School: Arenas for Establishing Power Orders. *Early online*, 21, Nr. 5, s. 328–.
- Lökken, G. (1996). *När små barn mötes. Om de yngste barnas gruppefelleskap i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lökken, G. (2008). *Toddlarkultur. Om ett- och tvååringars sociala umgänge i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Markström, A-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik. En etnografisk studie*. (Linköping Studies in Pedagogic Practices, 1). Linköping: Department of Educational Sciences.
- Melander H. (2006). Hoppa hopprep. I M. Karlsson, H. Melander, H. Pérez Prieto & F. Sahlström *Förskoleklassen – ett tionde skolår?* Stockholm: Liber, s. 111–134.
- Michélsen, E. (2005). *Samspel på småbarnsavdelningar*. Stockholm: Liber.
- Moqvist, I. (1997). *Den kompletterande familjen. Föräldraskap, fostran och förändring i en svensk småstad*. Umeå: Pedagogiska institutionen.
- Morsing Berglund, B. (1994). *Förskolans program för sexåringar*. (Studia Psychologica et Paedagogica, 116). Malmö: Lärarhögskolan.
- Munkhammar, I. (2001). *Från samverkan till integration. Arena för gömda motsägelser och förgivet tagna sanningar*. (Centrum för forskning i lärande, 2001:15). Luleå: Tekniska universitetet.
- Månsson, A. (2000). *Möten som formar. Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. (Studia Psychologica et paedagogica, 147). Malmö: Lärarutbildningen.
- Månsson, A. (2001). *Flickor som bestämmer och pojkar som behöver närhet*. (Rapporter om utbildning, 1). Malmö: Lärarutbildningen.
- Nilsson, M. (2003). *Transformation through Integration. An Activity Theoretical Analysis of School Development as Integration of Child Care Institutions and the Elementary School*. (Dissertation Series No 2). Blekinge Institute of Technology: Department of Business Administration and Social Science. Karlskrona: Blekinge Tekniska Högskola.

- Nordberg, M. (2005). Det hotande och lockande feminina – om pojkar, feminitet och genuspedagogik. I M. Nordberg (red.) *Manlighet i fokus, en bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Nordin Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande*. Stockholm: Liber.
- Norell Beach, A. (1998). *Arbete med mångfald och medkänsla*. Stockholm: Rädda Barnen.
- Nämnnaren (2006). *Matematik i förskolan*. Göteborg: Universitetet.
- Obondo, M. (2005). *Broar mellan kulturer – somaliska barns språksocialisation i hem och förskola i Sverige*. Rinkeby: Språkforskningsinstitutet.
- Odefors, B. (1996). *Att göra sig hörd och sedd. Om villkoren för flickors och pojkars kommunikation på daghem*. Stockholm: Pedagogiska institutionen.
- Odefors, B. (1998). *Förskolan i ett könsperspektiv. Att göra sig hörd och sedd*. Lund: Studentlitteratur.
- OECD (2001). *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Ohlsson, J. (1996). *Kollektivt lärande. Lärande i arbetsgrupper inom barnomsorgen*. Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen.
- Ohrlander, K. (1992). *I barnens och nationens intressen. Socialliberal reformpolitik 1903–1930*. (Studies of Psychology and Education, 30). Stockholm: Högskolan för lärarutbildning.
- Olofsson, B. K. (1987). *Lek för livet. En litteraturgenomgång av forskning om förskolebarns lek*. Stockholm: HLS.
- Olofsson, B. K. (1991). *Varför leker inte barnen? En rapport från ett daghem*. Stockholm: HLS.
- Olofsson, B. K. (1996). *De små mästararna. Om den fria lekens pedagogik*. Stockholm: HLS.
- Orlenius, K. (1999). *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 142). Göteborg: Universitetet.
- Persson, S. (1994). *Föräldrars föreställningar om barn och barnomsorg*. (Studia Psychologica et paedagogica, 113). Malmö: Lärarhögskolan
- Persson, S. (1995). *Flexibel skolstart för sexåringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, S. (1996). *Samhällets reproduktiva ansvar. Statliga föreställningar om förhållandet mellan förskola, skola och familj under 1930–1970*. (Pedagogisk-psykologiska problem, 621). Malmö: Lärarhögskolan.
- Persson, S. (1998a). *Förskolan i ett samhällsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, S. (1998b). *Från lågfunktionell till högkompetent. Statliga föreställningar om förhållandet mellan skola och familj under 1970–1998*. (Pedagogisk-psykologiska problem, 650). Malmö: Lärarhögskolan.
- Persson, S. (1999). *Utveckling genom handledning*. (Rapporter om utbildning, 3). Malmö: Malmö högskola.
- Persson, S. & Tallberg Broman, I. (2002). "Det är ju ett annat jobb". Förskollärare, grundskollärare och lärarstudier om professionell identitet i konflikt och förändring. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7, Nr 4, s. 257–278.
- Pramling, I. (1983). *The Child's conceptions of Learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling, I. (1988). *Att lära barn lära*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling, I. (1994). *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet – I en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Pramling, I. & Mårdsjö, A-C. (1994). *Att utveckla kunnandets grunder. Illustration av ett arbets sätt i förskolan*. (Rapporter från Institutionen för metodik i lärarutbildningen, 7). Göteborg: universitetet.
- Pramling Samuelsson, I. & Mårdsjö, A-C. (1997) *Grundläggande färdigheter och färdigheters grundläggande*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8, Nr 1–2, s. 70–84.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2006). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Prop. 1997/98:6. *Förskoleklass och andra skollagsfrågor*. Stockholm: Gotab.
- Rohlin, M. (2000). Fritidshemmets framväxt. I I. Johansson & I. Holmbäck Rolander (red.). *Vägar till pedagogiken i förskola och fritidshem*. Stockholm: Liber.
- Rohlin, M. (2001). *Att styra i namn av barns fritid. En nutidshistoria om konstruktionen av dagens fritidshem i samordning med skolan*. (Studies in Educational Sciences, 41). Stockholm: HLS.
- Ronström, O., Runfors, A. & Wahlström, K. (1998). "Det här är ett svenskt dagis". En etnologisk studie av dagiskultur och kulturmöten i norra Botkyrka. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Rosenqvist, M. (2006). *Lek och skolämnen i en ny läraryrke. Temaarbete med 3–9 åringar*. Stockholm: Nordstedts.
- Rubinstein Reich, L. (1993). *Samling i förskolan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Rubinstein Reich, L. (1996). *Samling i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Sahlström, F. (2006). Bokstäver och siffror. I M. Karlsson, H. Melander, H. Pérez Prieto & F. Sahlström *Förskoleklassen – ett tionde skolår?* Stockholm: Liber, s. 38–74.
- Sandberg, A. (2002). *Vuxnas lekvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 189). Göteborg: Universitetet.
- Sandén, I. (2005). *Lek, hälsa och lärande. Om lek som specialpedagogisk metod*. (Rapporter om utbildning, 3). Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Sheridan, S. (2001a). *Pedagogical Quality in Preschool. An Issue of Perspectives*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sheridan, S. (2001b). Quality Evaluation and Quality Enhancement in Preschool: a model of Competence Development. *Early Childhood Development and Care*, 166, Nr 1, s. 7–27.
- Sheridan, S. (2007). Dimension of Pedagogical Quality in Preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15, Nr 2, s. 197–217.
- Sheridan, S. & Williams, P. (2006). Constructive Competetion in Preschool. *Journal of Early Childhood Research*, 4, Nr. 3, s. 291–310.
- Sheridan, S. & Williams, P. (2007). *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 258). Göteborg: Universitetet.
- Simonsson, M. (2004). *Bilderboken i förskolan. En utgångspunkt för samspel*. (Linköping Studies in Arts and Science, 287). Linköping: Universitetet, Tema Barn.
- Sjöwall, A. (1994). *Kulturmöten i barnomsorg och skola*. Lund: Studentlitteratur.

- Skolverket (1999). *Integrationen förskoleklassen – grundskola*. Delrapport 1. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2000a) *Finns fritids? En utvärdering av kvalitet i fritidshem*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2000b). *Förskoleklassen – 6-åringarnas skolform? Integration förskoleklass-grundskola-fritidshem*. Delrapport 2. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2000). *Förskoleklassen – 6-åringarnas skolform? Integration förskoleklass-grundskola-fritidshem*. Delrapport 2. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2001). *Att bygga en skolform för 6-åringarna. Om integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem*. Rapport 201. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2004). *Förskolan i en brytningstid. Nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Smilansky, S. (1990). Sociodramatic play. Its Relevans to Behaviour and Achivement in School. I E. Klugman & S. Smilansky. *Childrens Play and Learning. Perspectives and Policy Implications*. New York/London: Teacher's College, Columbia University.
- Socialdepartementet (1996:57). *Barn idag*. Stockholm: Socialdepartementet.
- Socialstyrelsen (1994). *Barns villkor i förändringstider*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. Hässelby: Runa.
- SOU (1972:26). *Barnstugeutredningen. Förskolan del 1*. Stockholm: Social-departementet.
- SOU (2006:75). *Jämställdhet i förskolan – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sparrman, A. (2002): *Visuell kultur i barns vardagsliv – bilder, medier och praktiker*. (Linköping Studies in Arts and Science, 250). Linköping: Universitetet.
- Strander, K. (1997). *Jag är glad att jag gick på dagis. Fyrtio ungdomar ser tillbaka på sin uppväxt*. (Studies in Educational Sciences, 9). Stockholm: HLS.
- Svensson, A-K. (1996). *Datoranvändning i förskolan – förskollärare och barns upplevelser*. Jönköping: HLK.
- Svensson, R. (1981). *Offentlig socialisation*. Lund: Liber.
- Söderlund, A. (2000) *Barn i skola och fritidshem. En studie kring samverkan*. (Studies in Educational Sciences, 22). Stockholm: HLS.
- Tallberg Broman, I. (1994). *För barnets skull. Förskolan som ett kvinnligt professionaliseringsprojekt*. (Pedagogisk-psykologiska problem, 593). Malmö: Lärarhögskolan.
- Tallberg Broman, I. (2001) Genusperspektiv på skola, utbildning och omsorg. I *Genusperspektiv på förskola, skola och utbildning. Några inlägg från en arbetsgrupp på lärarutbildningen*. (Rapporter om utbildning, 1). Malmö: Lärarutbildningen.
- Tallberg Broman, I. (2002). *Pedagogiskt arbete och kön*. Lund: Studentlitteratur.
- Tallberg Broman, I. & Holmberg, L. (2008). *Läraryrke i förändring*. Lärare i förskola och grundskola om inflytande, jämställdhet och mångfald. Under publicering.
- Tallberg Broman, I., Rubinstein Reich, L. & Hägerström, J. (2002). *Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning*. (Forskning i fokus, 3). Stockholm: Skolverket.
- Tellgren, B. (2004). *Förskolan som mötesplats. Barns strategier för tilltråden och utslutningar i lek och samtal*. (Licentiatavhandlingar vid pedagogiska institutionen, 2). Örebro: Universitetsbiblioteket.

- Thulin, S. (2006). *Vad händer med lärandets objekt. En studie av hur lärare och barn i förskolan kommunicerar naturvetenskapliga fenomen.* (Acta Wexionensia, nr 102). Växjö: University Press.
- Torstensson-Ed, T. & Johansson, I. (2000). *Fritidshemmet i forskning och förändring. En kunskapsöversikt.* Stockholm: Skolverket.
- Tullgren, C. (2004). *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet.* (Malmö Studies in Educational Sciences, 10). Malmö: Lärarutbildningen.
- Ursberg, M. (1996). *Det möjliga mötet. En studie av fritidspedagogers förhållningssätt i samspel med barngrupper inom skolbarnomsorgen.* (Studia Psychologica et paedagogica, 122). Malmö: Lärarhögskolan.
- Vallberg Roth, A-C. (1998). *Könsdidaktiska mönster i förskolepedagogiska texter.* (Studia Psychologica et paedagogica 136). Malmö: Lärarhögskolan.
- Vallberg Roth, A-C. & Månsson, A. (2007). Individuella utvecklingsplaner för yngre barn i ett kritiskt ämnesperspektiv. Under publicering.
- Vedeler, L. (1995). *Barns kommunikasjon i rollelek.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Walkerdine, V. (1998). *Counting girls out; girls and mathematics.* London: Falmer.
- Welén, T. (2003). *Kunskap kräver lek.* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Widebäck, B. (1998). *Förberedande läsning och skrivning i förskolan.* (Studies in Educational Sciences, 14). Stockholm: HLS.
- Wiechel, A. (1981). *Olika personalgruppers åsikter om barn i förskola och på lågstadium.* (Studia Psychologica et paedagogica, 56). Malmö: Lärarhögskolan.
- Williams, P. (2001). *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Williams, P., Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Barns samlärande – en forskningsöversikt.* Stockholm: Skolverket.
- Williams-Graneld, P. (1989). *Sagostund på dagis – om användningen av barnlitteratur i förskolan.* Göteborg: Institutionen för pedagogik.
- von Wright, M. (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet.* Göteborg: Daidalos.
- Åhm, E. (1993). *Leken ur barnets perspektiv.* Borås: Natur och kultur.
- Änggård, Eva (2005): *Bildskapande – en del av förskolebarns kamratkulturer.* (Linköping Studies in Arts and Science, 315) Linköping: Universitetet.
- Ödegaard E. E. (2007). *Meningskapning i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalsfortellinger.* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 255). Göteborg: Universitetet.
- Öhrn, E. (2002). *Könsmönster i förändring – en kunskapsöversikt om unga i skolan.* Stockholm: Skolverket.
- Öman, B-L. (1984). *Läsvanor i förskolan.* (FoU-rapport 84:2). Borås: Högskolan.
- Öman, B-L. (1986). *Boken i förskolan.* (FoU-rapport 86:1). Borås: Högskolan.
- Öman, M. (2007). Barns perspektiv på sin lek och tillvaro i förskolan. I *Barns lek – makt och möjligheter.* (Centrum för barnkulturforskning, 39). Stockholm: Universitetet.



REFERENSER

Docent Sven Persson vid Malmö högskola har på uppdrag av Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté sammanställt en forskningsöversikt rörande forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem. Rapporten ger en bred översikt av forskning och nationella utvärderingar och avslutas med en kritisk diskussion där även angelägna områden för fortsatt forskning lyfts fram.

Utbildningsvetenskaplig forskning med medel från Utbildningsvetenskapliga kommittén (UVK) inom Vetenskapsrådet har pågått sedan 2001. Utbildningsvetenskap är idag ett vetenskapsområde, där många ämnen och ämnesområden bidrar till forskning om lärande, kunskapsbildning, utbildning och undervisning. Denna rapport är en del i en serie av rapporter med tematiska översikter av forskning, som utges av Utbildningsvetenskapliga kommittén.



Klarabergsviadukten 82 | 103 78 Stockholm | Tel 08-546 44 000 | Fax 08-546 44 180 | [vetenskapsradet@vr.se](mailto:vetenskapsradet@vr.se) | [www.vr.se](http://www.vr.se)

Vetenskapsrådet är en statlig myndighet som utvecklar och finansierar grundforskning av högsta kvalitet inom alla vetenskapsområden. Vetenskapsrådet arbetar med forskningsfinansiering, strategi och analys samt forskningsinformation. Målet är att Sverige ska vara en ledande forskningsnation.

---

ISSN 1651-7350  
ISBN 978-91-7307-144-4

---