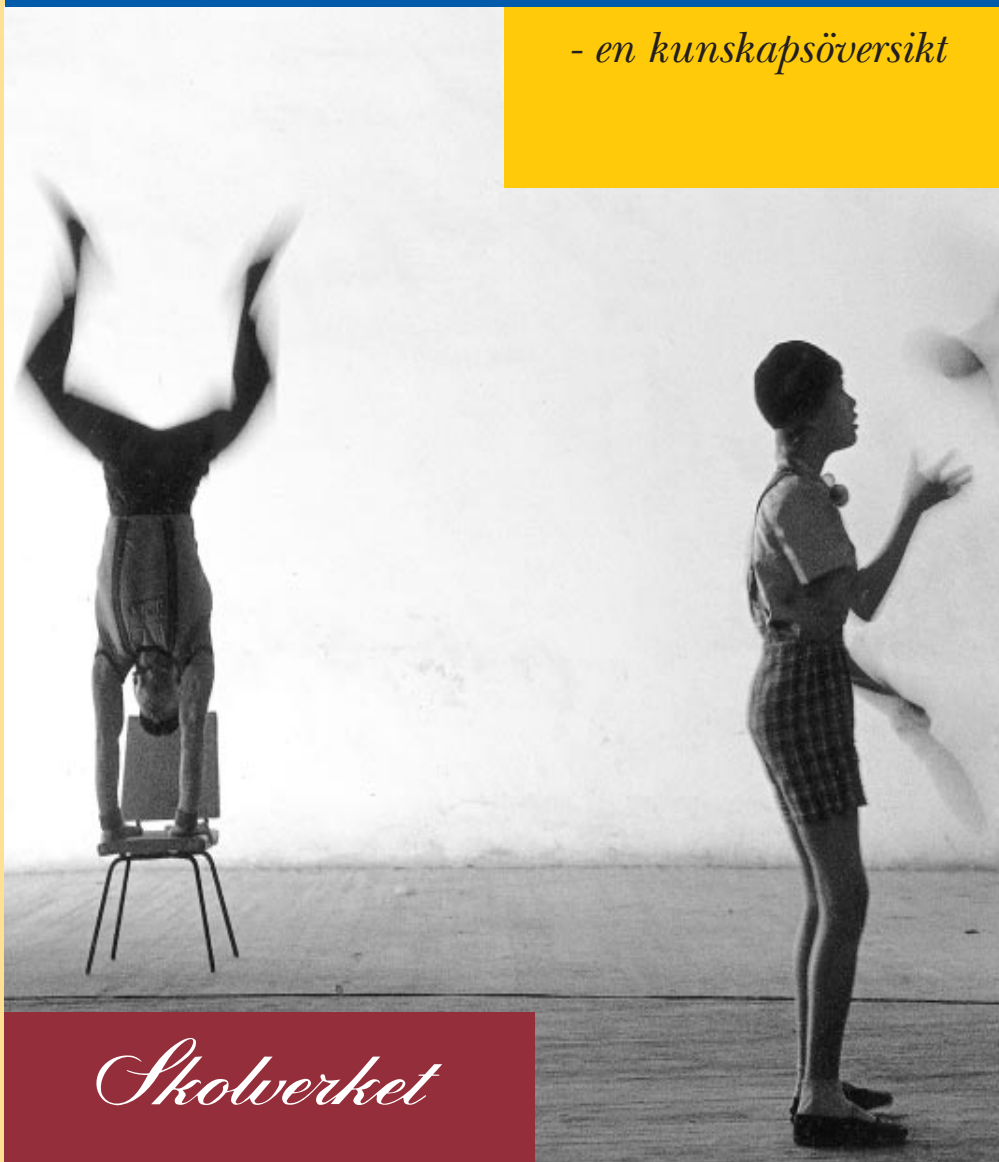


ULLA LIND

# Positioner i svensk barn- pedagogisk forskning

*- en kunskapsöversikt*



*Skolverket*

## SKOLVERKET'S MONOGRAFISERIE

är en skriftserie som etablerats för att möjliggöra utgivning av material som producerats med stöd eller på uppdrag av Skolverket.

Det gemensamma för skrifterna är att Skolverket gjort bedömningen att materialet är av intresse för en bredare publik.

Författarna svarar själva för innehållet och de ställningstaganden som görs.

## SKRIFTER SOM PUBLICERATS I SERIEN:

*Glenn Hultman & Cristina Hörberg*

### **Kunskapsutnyttjande**

Ett informellt perspektiv på hur kunskap och forskning används i skolan

*Ingegerd Municio*

### **Genomförande**

Vem tolkar beslut och vem ser till att reformer blir mer än ord?

*Britt Hallerdt*

### **Studieresultat och social bakgrund**

- en översikt över fem års forskning

*Kjell Granström & Charlotta Einarsson*

### **Forskning om liv och arbete i svenska klassrum**

- en översikt

*Ingrid Pramling Samuelsson & Ulla Mauritzson*

### **Att lära som sexåring**

En kunskapsöversikt

*Birgitta Sahlén*

### **Matematiksvårigheter och svårigheter när det gäller koncentration i grundskolan**

En översikt av svensk forskning 1990-1995

*Erik Wallin*

### **Gymnasieskola i stöpsleven - då nu alltid**

Perspektiv på en skolform

*Mats Börjesson*

### **Om skolbarns olikheter**

Diskurser kring "särskilda behov" i skolan - med historiska jämförelsepunkter

*Hans Ingvar Roth*

### **Den mångkulturella parken**

- om värdegemenskap i skola och samhälle

*Ulla Forsberg*

### **Jämställdhetspedagogik**

- en sammanställning av aktionsforskningsprojekt

*Jens Pedersen*

### **Informationstekniken i skolan**

En forskningsöversikt

*Peder Haug*

### **Pedagogiskt dilemma:**

Specialundervisning

*Moirä von Wright*

**Genus och text**

När kan man tala om jämställdhet i fysikläromedel?

*Tullie Torstenson-Ed & Inge Johansson*

**Fritidshemmet i forskning och förändring**

En kunskapsöversikt

*Thomas Tydén och Annika Andræ Thelin (RED)*

**Tänkar om lärande och IT**

En forskningsöversikt

*Ulla Riis (RED)*

**IT i skolan mellan vision och praktik**

En forskningsöversikt

*Pia Williams, Sonja Scheridan och Ingrid Pramling Samuelsson*

**Barns samlärande**

En forskningsöversikt

*Monica Söderberg Forslund*

**Kvinnor och skolläderskap**

En kunskapsöversikt

*Mats Ekholm, Ulf Blossing, Gösta Käräng, Kerstin Lindvall, Hans-Åke Scherp*

**Forskning om rektor**

En forskningsöversikt

*Ingemar Emanuelsson, Bengt Persson, Jerry Rosenqvist*

**Forskning inom det specialpedagogiska området**

En kunskapsöversikt

ULLA LIND

# Positioner i svensk barnpedagogisk forskning

– *En kunskapsöversikt*

SKOLVERKET

BESTÄLLNINGSDRESS:  
LIBER DISTRIBUTION  
PUBLIKATIONSTJÄNST  
162 89 STOCKHOLM

TEL: 08-690 95 76  
FAX: 08-690 95 50  
E-POSTADRESS: skolverket.lds@liber.se  
www.skolverket.se

BEST. NR. **01:612**

ULLA LIND

**Positioner i svensk barnpedagogisk forskning**

*En kunskapsöversikt*

ISBN 91-89314-27-1

© ULLA LIND

FORM & TRYCK: LENANDERS TRYCKERI AB, KALMAR 2001 · 8516

# Innehåll

Inledning.....	9
Forskningskontexten .....	15
Metodologiska kontexter.....	21
Den fenomenografiska ansatsen .....	24
Den etnografiska ansatsen.....	31
Den etnometodologiska ansatsen .....	41
Konstruktivism .....	45
Poststrukturell forskningsansats.....	49
En neopragmatisk forskarmiljö.....	59
Referenser .....	72



# Förord

Föreliggande översikt orienterar om senare års kvalitativa forskningsansatser inom barnpedagogisk forskning. Den ger alltså inte en heltäckande överblick, utan bidrar till diskussionen inom forskningsområdet genom att lyfta fram forskningens och forskarnas metodologiska överväganden, när det gäller den kvalitativa forskningen.

Framställningen fokuserar på fyra ansatser, nämligen den fenomenografiska, den etnografiska, den etnometodologisk sociolingvistiska och den postpoststrukturalistiska. Innebörd och konsekvenser av dessa inriktningar diskuteras och konkreta exempel från svensk forskning ges.

Mot bakgrund av senare års reformer har forskningsfältet barnomsorg, förskola och skola intresserat allt flera forskare. Utvecklingen har gått snabbt. I denna översikt får man en god insyn i dagens forskningsfrågor. Här synliggörs också nya kunskapsbehov och intressanta forskningsfrågor för framtiden.

Det är Skolverkets förhoppning att översikten blir ett värdefullt bidrag i arbetet för såväl den som forskar som den som arbetar i och med skolans vardag.

*Mats Ekholm*  
*Generaldirektör*

*Annika Andrae Thelin*  
*Enhetschef*





# Positioner i svensk barnpedagogisk forskning

Ulla Lind

*What is threatening in the work of thinking  
(or writning) is not that it remains episodic  
but that it pretends to be complete.*

*Jean-François Lyotard (1988)*

## Inledning

I denna text gör jag en rapsodisk och därmed i viss mening orättvis sammanställning över forskning om förskola och barnomsorg i Sverige. Syftet är att ge en orientering kring de senaste årens forskningsansatser, främst i så kallad kvalitativa studier. Det innebär att jag inte gör en översikt och sammanställning av all forskning som gjorts de senaste åren. De exempel på avhandlingar, projekt och utvecklingsarbeten som jag tar upp, är valda för att de representerar samtida inriktningar och *metodologiska* perspektiv som jag menar är betydelsefulla att belysa. Om läsaren saknar viktiga arbeten i presentationen, kan det antingen bero på att arbeten som publicerats före 1990-talet endast i undantagsfall finns med i sammanställningen eller att forskningen inte kan sägas vara exempel på kvalitativ forskning. Dessutom har varje person sin begränsade blickpunkt att skåda utifrån, varför jag avslutar artikeln med att berätta om min närmaste omgivning och den forskningsinriktning som jag bäst känner till på förskoleområdet. Det ger också läsaren möjlighet att förstå hur jag beskurit den bild som jag presenterar.

Artikeln skrevs till att börja med för att ingå i en engelsk antologi om några europeiska länders perspektiv på forskning inom förskola och barnomsorg.<sup>1</sup> Vissa avsnitt är därför formulerade med tanke på en läsare som inte känner till svenska förhållanden i någon större utsträckning. För att kunna ge icke nordiska läsare en bild av det svenska forskningsfältet som rör förskolan, valde jag att försöka spåra upp och synliggöra metodologiska avvägningar. Det valet hade också upprinnelse i att jag själv saknade sådana texter i min forskarutbildning. Mellan olika svaga och starka teoretiska anknytningarna och rena metodfrågor, saknade jag forskningens och forskarnas metodologiska överväganden. Jag var en ganska nytilkommen doktorand i den barnpedagogisk forskningsavdelningen på Lärarhögskolan i Stockholm, under ledning av Gunilla Dahlberg och Gunnar Åsén. Jag kom själv inte från förskoleområdet utan skola, bildpedagogik och Konstfack. För att få en bild av förskoleområdets forskningsstrategier och läsa in mig på senare forskning var denna artikel till stor hjälp.

### *Bakgrund*

I svensk barnomsorgsforskning liksom i många andra länder, har det länge funnits ett dominerande utvecklingspsykologiskt perspektiv. I jämförelse har det ändå inte varit lika utpräglat i Sverige som i många andra länder. När staten gick in på 1960-talet och gav förskolefältet legitimitet, gavs det också stöd till en forskning som var mer eller mindre direkt kopplad till det statliga styrsystemet (Bergman, i David (Ed.) 1993). Därför fanns i Sverige inte heller samma bruk av ett starkt "child development" perspektiv inom forskningen för att legitimera fältet. Forskningen kopplades istället mer till statlig styrning och implementering av de politiskt fattade besluten. Utmärkande för denna forskning var bland annat förekomsten av en hel

<sup>1</sup> David, T. (Ed.) (1998) *Researching Early Childhood Education. European Perceptions*. London, Paul Chapman Publishing Ltd, A SAGE Publication Company.

del redan färdigformulerade frågeställningar där en problematisering av förskolefältet och barnforskningen var underordnad.

I en avhandling i statsvetenskap, studerar Bengtsson (1996) förskolereformens implementering 1985-91. Riksdagen beslutade 1985 att bygga ut förskolan till att omfatta alla barn mellan 1 1/2 och 6 års ålder. Den politiska målsättningen var "full behovstäckning". Fokus i undersökningen är hur regeringen och riksdagen genomför implementeringen av denna förskolereform. På lokal nivå har fallstudier gjorts i fyra kommuner. Kommunerna erbjöds en kombination av modeller för implementering vilket gav kommunerna stort ansvar och möjlighet att välja olika lösningar efter lokala förhållanden. Fallstudierna visar fyra handlingsmönster för att på lokal nivå uppnå reformens mål "full behovstäckning" på sex år. Antalet barn på daghem ökade med 100 000 under perioden. Samtidigt minskade antalet barn i familjedaghemmen. Antalet inskrivna barn ökade därför totalt från 43 procent till 49 procent.

Till denna bild lägger Gunilla Dahlberg (1998) ett tänkande om en ny politisk rationalitet där förskoleverksamhet omtalas med begrepp som tidigare tillhört marknaden, näringsliv och företagsamhet. Hon menar att förskolan numer betraktas som framgångsrik när den kan erbjuda valfrihet. Detta befrämjar profilering och differentiering av förskolors organisation och innehåll. Effektivitet är numer i ökande grad relaterad till antalet olika profiler inom förskolan som en kommun kan erbjuda. Som exempel beskriver Dahlberg att före 80-talets mitt hade väldigt få förskolor programblad om sin verksamhet. Idag har däremot många förskolor ett överflöd av informationsfoldrar, broschyrer och programblad och de gör utställningar som förklarar och legitimerar varför just deras pedagogiska ansats skall väljas av allt det som erbjuds på marknaden.

De pedagogiska frågorna och innehållsfrågorna på förskoleområdet har haft jämförelsevis svagt inflytande i svensk forsk-

ning fram till senare hälften av 80-talet. I relation till minskade ekonomiska resurser och statens nya roll kopplad till ökad decentralisering, utvärdering och reflektion förväntades en ökad problematisering bland annat av frågor om effektivitet och produktivitet i relation till den nya målstyrningen. I takt med att utbildning och kommunikation mer och mer betraktas som de starka faktorerna i samhällets produktion och identifikation som kunskaps- och informationssamhälle, har de *pedagogiska* frågorna om lärande, kunskap och villkoren för uppväxten blivit viktiga att beforska, jämfört med tidigare betoning på de *psykologiska* frågorna. Vad är det för framtid vi går till mötes? Vad är det som gör att vi tänker och handlar som vi gör? Hur skall vi förstå och vara medskapare i det som sker, är exempel på frågor som forskningen utgår ifrån idag.

För tio år sedan gav detta forskningsfält en mycket mer enhetligt bild. Under 90-talet har denna bild differentierats betydligt bland annat genom bidrag med mer historiska och socialhistoriska forskningsansatser samt samhällsvetenskapliga och läroplansteoretiska perspektiv som kopplats till socialisationsprocesser, den politiska styrningen, sociolingvistiska och kommunikativa processer. Vidare har ett fenomenografiskt inriktat forskningsperspektiv växt fram som sätter fokus på lärande, dess innehåll och kognitiva processer.

### *Vem forskar om barnomsorgen?*

Traditionellt sett har området dominerats av barnpsykologer, inlärnings- och utvecklingspsykologiskt förankrade forskare. Under senare år har ett tillskott skett av förskolepedagoger och lärarutbildare, en stor del kvinnor, som gått vidare till forskarutbildning. En omfattande diskussion har också gällt akademiseringen av förskoleyrken, under namnet av professionaliseringsforskning. Det har betytt att förskolans och barnomsorgens ideologiska förgrundsfigurer har lyft fram i en del studier som skall förankra förskolan i en egen historisk kontext (Ex. Johansson, 1994, Tallberg Broman 1991, 1995). En av de

senaste i raden är även Karlsson (1998) som i en hermeneutisk pedagogikhistorisk tradition (Ödman 1995), studerat Elsa Köhler och aktivitetspedagogikens inflytande i Sverige.

Angående denna så kallade professionalisering av barnomsorgens yrken påtalas ofta att det är ett kvinnodominerat yrkesområde och därmed ett område med låg status, svag teoriansknytning och dominerat av "kvinnligt" normativt tänkande med "tyst kunskap" i ett återskapande av en "hemlik" privat sfär, som snarare skapar en förskola som ett ställföreträdande hem än en pedagogisk miljö för utveckling och lärande (Hultqvist, 1990, Dahlberg/Lenz Taguchi, 1995). Holmlund (1996) påpekar att forskning om tillsyn och fostran av små barn som ett kvinnligt yrkesarbete, inte har intresserat forskare i någon större utsträckning. Fokus har istället varit barntillsynens betydelse för yrkesarbetande mödrar. Hon vill visa att barnomsorgens historia till stor del handlar om könets makt och därmed om kvinnors vanmakt. Att fler kvinnor från barnomsorgen har börjat forska på området kan ha viss betydelse för metodologiska förskjutningar bort från ett kvantitativt dominerat forskningsparadigm, där inriktningen främst varit stora kartläggande enkätundersökningar och statistiktekniska metodfrågor. Istället verkar attraktionen ha ökat för ett mer kontextuellt perspektiv med försök att tematiskt beskriva och fånga den *komplexitet* som utmärker barnpedagogiskt arbete. Framförallt är dagens forskare intresserade av hur *processer* i de pedagogiska praktikerna ser ut och verkar. De pedagogiska förskolemiljöerna studeras därmed inte som några statiska objekt eller miljöer utan som sociala praktiker i liv och rörelse. Förskollärare som börjar forska själva, tycks i positionen som insiderforskare ha ett stort intresse för att komma nära den praktik de tidigare arbetat i, med syftet att skapa fördjupad kunskap och förståelse för olika processer. Som exempel på detta beskriver Maritha Lindahl (1996) i förordet till sin avhandling:

”Som aktiv förskollärare fascinerades jag ofta av de allra yngsta barnens funderingar och agerande alldeles i början av förskolevistelsen. Det kändes därför naturligt för mig att ägna mitt arbete åt att försöka förstå och belysa småbarns erfarande och lärande i denna miljö” (a.a. sid xiii). I sin avhandling undersöker hon just ettåringars möte med förskolans värld.

# Forskningskontexten

## *Fakta och forskningsmedel<sup>2</sup>*

Delegationen för social forskning ombildades 1990 till en självständig myndighet under Socialdepartementet; Socialvetenskapliga forskningsrådet (SFR). Dess uppgift är att främja och stödja grundforskning och tillämpad forskning inom socialvetenskap och socialpolitik. Barn och familj har varit ett prioriterat forskningsområde och under 1990-1995 beviljade SFR ca 2,7 milj kronor per år till barnomsorgsforskning.

Medel för särskilda forskartjänster inrättades på 90-talet med två professurer för barn- och familjepolitisk forskning, en vid institutionen Tema-Barn i Linköping och en vid institutionen för socialt arbete i Göteborg. Särskilda medel avsattes även på mellannivå, dels vid Tema Barn och vid Lärarhögskolan i Stockholm. Den första professuren i pedagogik med inriktning på barnomsorgen inrättades vid Lärarhögskolan i Stockholm 1995 och 1996 inrättades ytterligare en professur vid universitetet i Göteborg.

En probleminventerande forskningsöversikt som socialvetenskapliga forskningsrådet (SFR) utgav 1996; *Om svensk barn- och familjeforskning* påvisar ett livligt och mångsidigt forskningsområde. Förutom i pedagogik är det framför allt disciplinerna psykologi, sociologi, statsvetenskap, ekonomi, socialt

<sup>2</sup> Uppgifterna är hämtade bland annat från Johansson, G., Åstedt, I-B. (1996) Förskolans utveckling - fakta och funderingar. HLS förlag, Socialstyrelsens särtryck Barnomsorgen (1996) samt officiell statistik i skriften Barnomsorg 1996. Statistik. Socialtjänst 1997:7 Socialstyrelsen.



arbete och kulturstudier som idag bedriver forskning om barns villkor. Mångfalden framgår även av en rapport från konferensen Socialtjänstforum i april 1997 - *Med fokus på barnen* (1997) - ett samarbete mellan Svenska kommunförbundet, Centralförbundet för socialt arbete och SFR. Med viss relevans även för förskoleområdets pedagogiska forskning kan nämnas att Humanistiska samhällsvetenskapliga forskningsrådet (HSFR) har kartlagt och utvärderat olika vetenskapliga forskningsfält med hjälp av internationella granskare. Den senaste i raden volymer granskar utbildningsforskning; *An evaluation of Swedish Research in Education*, där utvärderingskapiteln författats av Achtenhagen, Bjerg, Entwistle, Popkewitz och Vislie. Utvärderarna identifierar bland annat fyra "blinda fläckar" (blind spots) på kartan över forskningsfältet pedagogik och utbildning, där de ser brist på diskussion och forskning; "Social and historical theory about 'post-modernity', social issues in the demography of schools, the reform-approach in the relationship between State planning and the normative function of research and strong critical comparative perspectives that relate Sweden to international areas of education".<sup>3</sup>

### *Barnomsorgsforskning - från jämlikhet till kvalitetsmätning*

Barnomsorgen i Sverige har sett i backspegeln tillskapats för den dubbla funktionen att dels möjliggöra för föräldrarna (mödrarna) att yrkesarbeta eller studera och dels för att stödja och stimulera barns utveckling och bidra till goda uppväxtvillkor. Enligt riksdagsbeslutet 1985 om Förskola för alla barn, är kommunerna skyldiga att tillhandahålla plats till alla barn mellan 1 och 12 år vars föräldrar förvärvsarbetar eller stude-

<sup>3</sup> Rosengren K.E. & Öhngren B. (1997) *An Evaluation of Swedish Research in Education*. Evaluation chapters by: Achtenhagen F., Bjerg J., Entwistle N., Popkewitz T., Vislie L. Historical chapter by: Härnqvist K., HSFR, Swedish Council for Research in the Humanities and Social Sciences. Uppsala, Swedish Science Press.

rar. I juli 1996 överfördes ansvaret för barnomsorgen till Utbildningsdepartementet. De utbildningspolitiska frågorna ges nu större utrymme vilket framgår av Utbildningsdepartementets utredning om förlängd skolgång *Grunden för livslångt lärande* (SOU 1994:45).

Socialstyrelsen har under årens lopp utarbetat *pedagogiska program* för förskolan där de beskrivit de pedagogiska grundprinciper som skulle gälla i svensk barnomsorg, bland annat lekens centrala betydelse, omvårdandets pedagogiska innehåll, det fria skapande och vikten av ett temainriktat arbetssätt.

Sedan 1991 administrerade Socialstyrelsen större delen av det statliga anslaget för lokal förnyelse- och utvecklingsarbete inom barnomsorgen, vilket inrättades 1984. Budgetåret 1991/92 fördelade Socialstyrelsen 14,5 Mkr och 1994/95 14 Mkr av dessa pengar. De områden som prioriterades 1994/95 var:

1. Lokal utvärdering och uppföljning
2. Förändringar av organisation och struktur
3. Kvalitetsarbete med särskild betoning av:
  - Pedagogiskt arbete för yngre förskolebarn
  - Arbetsformer för barn som behöver särskilt stöd
  - Insatser för att utveckla alternativ barnomsorg
  - Grupporienterar och mångkulturellt arbetssätt

Medel kunde sökas för bildande av olika nätverk för kunskaps- och erfarenhetsutbyte. I en avhandling har det lokala utvecklingsarbetets omfattning och inriktning kartlagts av Gunilla Roos (1994).

Sedan Socialstyrelsens databas (SOS-BAS) upphörde 1992 har ingen riksomfattande registrering av forskning och utvecklingsarbeten inom barnomsorgen funnits. Universitet och högskolor informerar på egna initiativ och en del centrumbildningar har gett ut egna publikationer - t.ex. Centrum

för kunskap om barn, Göteborgs universitet, Centrum för barn- och ungdomsvetenskap på Lärarhögskolan i Stockholm, Centrum för barnkunskap vid Uppsala universitet och Centrum för barnkulturforskning vid Stockholms universitet. Centrumbildningar som växte fram under 80-talet bildades bland annat för att sammanföra olika forskningsperspektiv kring en del områden där det behövdes studier från flera ämnen.

Linköpings universitet organiserad som Tema institutioner, Tema Barn, Tema Kommunikation med flera är en sådan typisk tvärforskningsmiljö som också centrumbildningar avspeglar. Under 90-talet har centrumbildningar minskat i betydelse eftersom många universitet och institutioner kommit igång med egna tvärforskningssteman och ekonomiska nedskärningar gjort centrumbildningarna mindre aktiva.

### ***En ny läroplan för barn och unga 6-16 år***

Forskningsfältet barnomsorg, förskola och skola har fått förstärkt aktivitet och inriktning genom den senaste skolreformen. Från och med 1997 skall alla sexåriga barn beredas plats som första klass i skolan. Förslag till ny läroplan för unga 6-16 år har kommit till världen - *Växa i lärande* (SOU:1997:21) liksom ett förslag till läroplan för förskolan *Att erövra omvärlden* (SOU 1997:157). Dessa dokument har föregåtts av en ström av utvärderings- och utredningsforskning om kvalitetsaspekter i förskolorna, om skilda traditioner och historiska rötter mellan förskolans och skolans innehåll och lärarutbildningar (bl. a. Dahlberg 1989, Dahlberg, Lundgren & Åsén 1991, Gunnesson, Flising, Qvarsell & Werner 1992, Fredriksson 1993, Dahlberg & Lenz Taguchi 1994, Fargo 1995, Socialstyrelsen 1995:12, Andersson, Rohlin & Söderlund 1996:3, Pramling Samuelsson & Mauritzon, 1996).

Dahlberg (et.al.) (1999) gör också en stark markering av det problematiska med dagens alltmer dominerande tänkandet kring kvalitetsmätning av förskolan. Hur kan en utveckling av

förskolornas innehåll och innebörd ske, utan strävan efter generaliserande klassificeringar av vad kvalitet är, adopterade från det ekonomiska marknadstänkandet till "public services", frågas i denna bok (A.a., s. 88 f)

### *Läroplanens barnsyn*

Barn i dagens läroplanstexter identifieras som individer med olika kön, olika kulturella preferenser, olika sätt att kommunicera, förstå och lära och med varierande utvecklingsprojekt att fullfölja. Detta har också skapat en rad angelägna forskningsfrågor i relation till en förändrad styrningsrationalitet från statens sida. Att tillhandahålla differentierad information och kunskap från praktikerfälten är därför en del av den samtida pedagogiska forskningens uppdrag och identitet - och i mindre utsträckning implementeringsfrågor.

Även genusforskning och studier av etnicitet har långsamt börjat få ett ökat spelrum. Även om det ännu inte skett någon stor satsning eller blivit ett genombrott på dessa områden i förhållande till mer traditionella forskningsfrågor förekommer det spridda studier om förskolan som kvinnokultur och förskolans mönster i skapandet av kulturellt och socialt kön och olika villkor för flickor och pojkar (Qvarsell 1991, Hägglund & Öhrn, 1992, Tallberg Broman, 1995, Hägglund, 1996, Holmlund, 1996, Odelfors, 1996, Lenz Taguchi, 1996, Brigerstam red., 1997, Ohrlander 1997, Vallberg Roth, 1998.)

I begränsad omfattning har olika förskolemiljöer i jämförelse med segregerade bostadsområden med många invandrarfamiljer studerats. En del av dessa studier har gjorts av etnologer och socialantropologer (ex. Ehn 1986, Ronström, Runfors, Wahlström 1995). De visar bland annat att jämlikhets- och rättvisidealet har i första hand lett till en betoning av likhet och enighet (monokultur). Det som är olikt har tonats ned och, oavsett skillnaderna, har integrering förväntats till att alla skall ingå i bilden av "det svenska". I denna symboliska konstruktion är invandraren alltid "bristfällig" (som

”svensk”) vilket framför allt konstitueras i fråga om behärskandet av det svenska språket. I förskolorna som studerats har också svensk språkträning varit en inbyggd pedagogisk strategi i vardagen, i den dubbla meningen att kompensera det ”bristfälliga” och ge en likvärdig start som för andra barn. I allmänhet ses ofta barn som bristfälliga, ännu icke vuxna, (”not-yets”, Näsman 1995), vilket gör att barn med blandad etnisk tillhörighet i många avseenden blir betraktade som dubbelt bristfälliga - kanske i vissa fall också mångfaldigt bristfälliga om det gäller en invandrar flicka med lågutbildade eller arbetslösa föräldrar. Mer än vart tionde barn i förskolan (ca 43 000) har annat modersmål än svenska. I början av 1990-talet fick hälften av dessa barn någon form av hemspråksstöd i barnomsorgen; den andelen har sjunkit till 20% (Socialstyrelsen 1996). Den interkulturella kompetensen i svensk förskola lever ännu ett dolt liv på små öar ute i förörternas daghemspraktiker, och har varit närmast obefintlig på lärarutbildningarna och inom forskningen (Lundberg, 1991, Lahdenperä, 1997).

# Metodologiska kontexter

## *Forskningsansatser*

För att kortfattat skissa ett forskningsfält som också ger förutsättningar för orientering kring områdets metodologiska, teoretiska och etiska perspektiv har jag valt att avgränsa fyra forskningsansatser och några av dess nyckelbegrepp att utgå ifrån. Dessa fyra perspektiv lappar över varandra till stora delar när de tillämpas i olika forskningspraktiker och projekt.

Jag diskuterar de fyra ansatserna under separata rubriker, antyder något skissartat de kunskapsteoretiska och filosofiska rötterna samt en del metodiska och begreppsliga aspekter. Jag ger exempel på forskare från pedagogiska institutioner inom universitet och högskolor men även en del från andra institut och centrumbildningar. Uppdelningen och en viss sortering av vetenskapliga arbeten in under dessa perspektiv kan underlätta att en starkare betoning kan läggas på frågor med metodologisk och etisk problematik:

*Fenomenografisk ansats*; övervägande fallstudier, deskriptiv med kategoriserande av livsvärld och fenomenvärld. Intervjuteknik samt observation och textanalys. Konstruktivistisk syn på lärande med inslag av interaktion, ekologi och systemteori.

*Etnografisk ansats*; fältstudier med en blandning mellan närvarande och deltagande observationer, fältanteckningar, bild- och videodokumentation, intervjuer och textanalyser (diskursanalys). Inslag av aktionsforskning med en interaktionistisk syn på socialisationens villkor för utveckling och lärande. Blandformer av kulturteori och konstruktivism.

*Etnometodologisk och sociolingvistisk ansats*; pragmatisk talaktsteori med språk-, kommunikations och diskursanalyser baserade på ljudinspelningar av tal, videodokumentation och textdokument. Etnometodologi betyder studiet av människors /ethno/ metoder för skapande av mening i vardagslivet och vardagsspråket. Social konstruktionism med interaktionistisk kultursyn på lärande och metalärande med utgångspunkt i vardagsspråkets kontextuella meningshorisont.

*Poststrukturalistisk ansats*; Språk-, kommunikations- och kontextteori (semiotisk eller mer hermeneutisk i tolkningsmetod), diskursanalys och "nutidshistoriska" studier, kulturell och social konstruktionism, feministisk kunskapsteori, dekonstruktion och rekonstruktion.

De tre första ansatserna kan sägas ha tagits i bruk under längre tid, medan den fjärde, poststrukturella inriktningen just tagit sina första stapplande steg som forskningspraktik på detta forskningsfält i Sverige. Internationellt har en poststrukturell, feministisk forskningspraktik utvecklats till ett livfullt perspektiv som idag även omfattar förskolan och de yngre barnen.<sup>4</sup> Det kan synas märkligt att ett område som förskolan och barnomsorgen i Sverige inte i större utsträckning har utvecklat feministisk kunskapsteori och genusforskning som verktyg för undersökningar på området. I motsvarande grad har inte heller traditionell kvinnoforskning ("women studies") visat något nämnvärt intresse av att beforska det barnpedagogiska området. Idag finns tecken på att den "könsneutrala" barnpedagogiska forskningen kan dekonstrueras och frigöra ny energi på detta, i vissa sammanhang, lågt värderade forskningsom-

<sup>4</sup> Davies, B. (1989) *Frogs and Snails and Feminist Tales: Preschool Children and Gender*. Sydney, Allen and Unwin. Davies, B. & Banks, C. (1992) *The Gender Trap: a Feminist Post-Structuralist Analysis of Primary Children's Talk about Gender*. *Journal of curriculum studies*, (24) 1. Walkerdine, V. (1997) *Daddy's Girl. Young girls and popular culture*. Macmillan Press Ltd, UK. Yelland, N. (red.) (1998) *Gender in Early Childhood*. London och New York, Routledge.

råde befolkat huvudsakligen av barn och kvinnor. I den svenska kontexten har "likhet" dominerat över "särart" inom jämställdhetspolitik och välfärdspolitik sedan 50-talet.<sup>5</sup> Hög representation av kvinnor i politiska församlingar, högt antal yrkesarbetande kvinnor, lagstiftad jämställdhet och jämförelsevis generös ekonomisk familjepolitik, har i stor utsträckning över-skuggat en annan process; hur genussystemet under den jämställda retoriken fortfarande återskapas och nyskapas i spelet och förskjutningar mellan manliga och kvinnliga positioner. I det moderna familjelivets "resonemangsparti" återskapas endast lätt modifierade genuskontrakt och i kollektiva miljöer som förskolan tycks könsstereotyperna återskapas ganska detaljerat under allmänt sett "könsneutrala" aktiviteter.

<sup>5</sup> Se Vallberg Roth, A-C. (1998) Könsdidaktiska mönster i förskolepedagogiska texter, s. 167.



# Den fenomenografiska ansatsen

## *Forskning om föreställningar och uppfattningar*

Fenomenografin har rötter tillbaka till den tyska filosofin och vetenskapsteorin med namn som Diltheys (1833-1911)<sup>6</sup> hermeneutik som utvecklades till Husserls (1859-1938) fenomenologi och Heidegers (1889-1976) hermeneutiska fenomenologi. Denna diskurs kan studeras som ett av de starkare banden mellan det svenska pedagogiska fältets filosofiska och vetenskapliga grunder och arvet från den tyska romantiken, idealismen, historicismen, kritiska skolan och humanvetenskapens framträdande som fenomenologi och hermeneutik. Det är från denna tradition som humanvetenskapens diskurs kommer, där man talar om att *förstå* (Verstehen) själslivet (det inre) och *förklara* (Erklären) naturen (det yttre) som tillhör naturvetenskapen. Det är humanvetenskapens uppgift att försöka återskapa andras tankegångar och i en rekonstruktion av den andres situation återuppleva den andres själsliv, föreställningar, uppfattning, känslor etc. *Förståelsen* konstrueras i den hermeneutiska cirkelns process, där delarna alltid måste förstås i relation till en helhet, som kan utsträckas och vidgas till en allt större och större helhet. Helhetsförståelse bygger å andra sidan på kännedom om de enskilda detaljerna. Detta är en tan-

<sup>6</sup> Dilthey använder humanvetenskaperna som ett samlingbegrepp för psykologi, filologi, historia, språkvetenskap, företagsekonomi, juridik, etik, teologi, estetik, logik, statsvetenskap osv.

kefigur om alltings organiska sammanhang. Organism-begreppet gör att det individuella medvetandet alltid kommer till korta inför det som är större, det "liv" man ingår i som är mer omfattande än det medvetna livet. Samtidens organiska tankefigur framträder i de "ekologiska" teorierna om socialt liv.

I Husserls utformning av den *fenomenologiska* filosofin ses fenomenologin som en förutsättningslös grund för allt vetande, som bygger på att bortse från alla fördomar (föromdömen) och teorier om olika fenomen, sätta dem inom parentes, och istället med en reflexiv inställning, ge en neutral, ren beskrivning av "sakerna själva" - som de visar sig och som vi direkt erfar dem. Husserls filosofi kallas även en *erfarenhetsfilosofi*, och bygger på åskådningen som högsta erfarenhetsform genom direktpresentation, det vill säga närvaro. Viktigt är att skilja mellan *hur* föremålen uppfattas i perceptionen, den mening som ges till upplevelsen och föremålet själv. Fenomenologen måste undersöka hur fenomenet uppfattas i en medvetandeakt, inte bara vad som uppfattas.

Detta känns igen i de utgångspunkter som den *fenomenografiska* ansatsen uttrycker bl.a. i Marton (1981) som skiljer på frågan: *Vad något är* (första ordningens perspektiv) och

*Hur något uppfattas vara* (andra ordningens perspektiv).

Det senare identifieras som fenomenografi - andra ordningens perspektiv. Allmänt sett tar fenomenografen inte reda på vilka kunskaper som olika personer har, utan hur olika personer *uppfattar* något. Resultaten av sådan forskning (mestadels intervjuer) uttalar sig därmed inte om det faktiska fenomenet och hur det förhåller sig med det, utan snarare hur olika och varierande det kan uppfattas av olika människor. "Uppfattningen" eller föreställningen beskrivs som *relationen* mellan individ och yttrevärlden. Det är ett perspektiv som försöker att överbrygga eller motverka den dualistisk synen på det inre subjektet och yttre objekt. I detta avseende arbetar den i linje med ett tänkande om att världen inte är vad den synes vara.

### *Fenomenografien i Sverige*

Inom utbildningsforskning i Sverige har den fenomenografiska metodologin främst handlat om utforskande av innehållet i *lärande*. Perspektivet har utvecklats vid Göteborgs universitet med gruppen kring Marton (1981, 1999). Grunden i denna forskning är en särskild metod för intervjuer och dess bearbetning. Intervjuerna är halvstrukturerade med några inledande frågor som alla är gemensamma för alla intervjuer. Därefter följs olika teman upp som utgår ifrån den intervjuades svar. Till skillnad från andra tekniker för intervjubearbetning har den fenomenografiska metoden inget generaliserbart mål i sikte. Syftet är att avgränsa kvalitativa skillnader i de intervjuades uppfattningar och kategorisera dessa uppfattningar som de uttrycks i samtalen. En förståelse av vad varje person svarat förutsätter kunskaper om vad hela gruppen gett uttryck för i samma fråga (Jfr. Uljens, 1989).

Frågan om validitet har behandlats inom fenomenografien bland annat genom att betona den deskriptiva hållningen - att vara öppen för inspektion och andra infallsvinklar för analys av datan - till skillnad från en mer teorigrundad forskning. Ofta har s.k. medbedömare anslutits till det analyserade materialet för att bekräfta möjligheten att identifiera kategorierna i den avslutade analysen (interbedömar-reliabilitet). Detta har dock uppfattats av många mer som en eftergift åt den logiskt empiristiska och det positivistiska kravet på objektivitet. Ett annat sätt beskriver Johansson (1992) med "To validate is to question".<sup>7</sup> Genom att beskriva både genomförande och analys så noggrant och tydligt som möjligt, kan resultatet diskuteras och eventuella felgrepp från forskaren bli tydliga, till exempel om de egna förväntningarna blir styrande i de beskrivna kategorierna.

<sup>7</sup> Efter Kvale, S. (red.) (1989) *Issues of validity in the qualitative research*. Lund, Studentlitteratur

Resultaten från fenomenografiska undersökningar presenteras i *kategorisystem*. Dessa kan variera betydligt i relation till innehållet i intervjuerna, från strängt kontextuella med ett rikligt flöde av kategorier till mer strukturella och sparsamt utmejslade kategorier. Undersökningarna kan också variera i att de fokuserar mer på individen och inte endast själva uppfattningen (fenomenet) i sig. På förskolefältet är denna inriktning representerad av till exempel Johansson (1992) och Pramling (1994). Johansson har intervjuat metodiklärare om deras uppfattningar om metodikämnet i förskollärarytbildningen i relation till traditioner i den svenska förskolan och förskollärarytbildningen. Genom att traditionsbestämma den historiska framväxten av förskolan med rötter i Fröbelpedagogik, socialt arbete och reformpedagogik visar Johansson att barnomsorgen intagit positionen som ett relativt självständigt område som yrkesutbildning och forskningsfält.

Ingrid Pramling, utnämndes 1995 som den första professorn i pedagogik med inriktning mot barnomsorgens didaktik. Som exempel på en insiderforskare har hon i olika forsknings- och utvecklingsprojekt gjort undersökningar i nära samarbete med förskolepraktiker och med intervjuer av förskolebarns uppfattningar och tänkande. *I Kunskapens grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats för att utveckla barns förståelse av sin omvärld* (Pramling, 1994a) presenteras en försöksverksamhet med omfattande intervjumaterial av förskolebarn gjorda under tre år i ett utvecklingspedagogiskt arbetssätt. Sex förskollärare deltog i projektgruppen och samlade intervjuer och observationsmaterial till återkommande diskussionsträffar samtidigt som de fick viss handledning på fältet av projektledare Pramling. Syftet var att pröva ett tänkande utifrån en "läroplan" för försöksverksamheten eller en idé om ett arbetssätt där barns lärande är i fokus, integrerat med en fortbildning av förskollärarens metoder och tänkande om barns lärande. En uppföljningsstudie och fortsatt utvecklingsstudie har gjorts med samma barn när de började skolan (Pramling/ Klerfelt/Williams Granelid 1995).

Fokus i denna studie ligger på hur övergången från förskolan till skolan fungerar för de barn som under sin förskoletid deltog i programmet för att utveckla sin förståelse om sitt eget lärande. Att tänka och reflektera om sitt lärande, att skapa en metakognition om sitt lärande är Pramblings kunskapsprojekt. Barnens för-givet-tagna sätt att förhålla sig till sin omvärld är grunden för deras lärande. Den pedagogiska uppgiften blir att åstadkomma en förändring i hur barn erfar sin omvärld, att vidga deras erfarenhetsvärld genom att de får lära sig se med olika perspektiv på saker och ting. Hon introducerar begreppet *utvecklingspedagogik* för att markera hur detta skiljer sig från traditionell inlärnings- och utvecklingspsykologi. Det är varken barns psykologiska förmåga eller ämnesinnehållet som sätts i fokus utan barnens uppfattning om olika fenomen i världen som undersöks. Prambling formulerar en metodik och tänkande om lärande som lägger sig mellan förskolans psykologiserade inlärningsyn och skolans mer formella ämnescentrerade inlärningsyn. Prambling (1994b) förtydligar i en diskussion om fenomenografins relevans för den pedagogiska praktiken enligt följande: "Eftersom kunskap i ett fenomenografiskt perspektiv ses som uttryck för barnets erfarenhet, finns det heller inget 'generellt' barn, utan barnet befinner sig utvecklingsmässigt på olika nivåer beroende på vad det är det skall lära sig" (a.a. sid. 229). Detta får konsekvensen att istället för att anpassa aktiviteter till barnens psykologiska utveckling, eftersträvas att utveckla barnet mot en större och större förståelse inom det området man arbetar med, vilket det än är.

### ***Från sexåringar till ettåringar***

Barbro Morsing Berglund (1994) representerar också ett fenomenografiskt forskningsperspektiv i sin avhandling om sexårsverksamheten i förskolan. Hon har studerat förskolans program för sexåringar, intervjuat personal och barn samt observerat miljöerna i förhållande till ramfaktorer. Hon kon-

staterar bland annat att verksamheten för sexåringar är starkt präglad av arvet från Fröbel med tematiskt strukturerat innehåll. Utgångspunkten skall vara barnens intresseområden men präglas i hög grad av allmängiltiga teman om djur och natur, årstidernas växlingar, årets högtider, lantgårdens liv och bondekulturen. De utvecklingspsykologiska begreppen barns *behov* och *mognad* har varit alltigenom dominerande för förskollärarnas uppfattning om verksamheten för sexåringar. Det som framförs tydligast är exempelvis rörelse- och lekbehovet. Morsing Berglund påpekar att även dagsplaneringen och terminologin i förskolan fortfarande följer den tidiga Frøbelska trädgårdens uppläggning. Begrepp som samling, sysselsättning, rörelselekar, fri lek och utevistelse, lever kvar och fortfarande "samlas" barnen i en cirkel på golvet (a.a. sid. 207-209). Lena Rubinstein Reich (1990) studerade i sin avhandling just vad som sker i "samlingen" i förskolan. Hon påvisar bland annat hur samlingen både är en mötesplats med gemenskap och individuell bekräftelse men samtidigt en disciplineringsritual med tvångsmedel och sanktioner.

Maritha Lindahl (1996) har med videoobservation dokumenterat och analyserat ettåringars möte med förskolan under deras första veckor på daghemmet i en fenomenografiskt inspirerad studie. Innan observationerna började besöktes barnen hos föräldrarna i hemmet, där dessa berättade något valfritt om barnets vanor och erfarenheter. Varje barn filmades vid 25-30 tillfällen, sammanlagt ca 7 timmar under en period på 3 månader. Med syfte att studera de yngsta barnens erfarenheter och lärande tolkade Lindahl karakteristiska mönster i barnens handlingar utifrån antagandet att varje handling har en mening utifrån barnets perspektiv. I den undersökta gruppen kännetecknas lärandet utfall hos ettåringar främst av att *vinna insikt* och att *förstå innebörd*. Resultatet visar att lärande uppträder när ett barn uppnår ett förverkligande; han eller hon utvecklas från ett sätt att uppfatta och förstå ett fenomen till ett kvalitativt annorlunda sätt

att förstå fenomenet. Denna studie är exempel på ett ökande intresset för forskning om de yngre och allra yngsta förskolebarnen, vilket delvis inspirerats av de senaste årens aktiva spädbarnsforskning. På Socialstyrelsens uppdrag gjorde även Ingrid Pramling (1993) forskningsöversikten *Barnomsorg för det yngsta*, i syfte att samla aktuell adekvat forskning, till hjälp för utveckling av den pedagogiska verksamheten för de yngsta barnen och som komplement till den erfarenhetsbaserade kunskapen från förskolepraktiken.

# Den etnografiska ansatsen

## *Forskning med deltagande observation i fältstudier*

I detta perspektiv går forskarna på olika sätt i närkontakt med det vardagliga livet på förskolorna under en någorlunda lång tidsperiod. Forskare är i olika grad närvarande eller själv deltagande i verksamheten som studeras, observerar vad som händer, ställer frågor, lyssnar på vad som sägs och samlar all möjlig data som kan belysa de frågeställningar som studien skall fokusera. Gränsdragningarna kring etnografisk forskning är av nödvändighet oklara. Den skall i en *process* söka sig fram i relationerna och skapande av innebörd och mening som pågår i verksamheten. Från detta perspektiv härrör begreppet "grounded theory" (Glaser & Strauss 1967), genom att forskaren skall konstruera teori (tänkande) och begrepp ur det empiriska materialet (induktion).<sup>8</sup> Det är motsatsen till hypotesprövande (deduktion) även om det förekommer preliminära hypoteser även i den etnografisk inspirerade forskningen. I en avhandling om kollektivt lärande i arbetsgrupper inom barnomsorgen, berör Ohlsson (1996) även begreppet "abduktion" (efter Peirce) som ytterligare en form av slutledningsprocess, där observerade faktum görs begripligt genom nyttjande av tidigare erfarenhetsbaserad kunskap. Detta är en öppning inom svensk barnpedagogisk forskning (Qvarsell, 1994) mot den semiotiska kunskapsteorin som en av grunderna till det pragmatiska arvet inom pedagogisk filosofi.

<sup>8</sup> Glaser, B. & Strauss, A. (1967) *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New York, Aldine de Gruyter.



I vidaste mening växte den etnografiska ansatsen fram från 70-talet med ståndpunkten att socialt liv skall i så stor utsträckning som möjligt studeras i sitt "naturliga" sammanhang. Därmed har detta också gått under beteckningen "naturalism" i betydelsen "icke artificiell", det vill säga som en motpol till den logiska positivismens efterföljd inom samhällsvetenskapen med experimentstudier, enkäter eller formaliserade intervjuer. Teoretiska förgrundsgestalter är till exempel Goffman, E.<sup>9</sup> och Malinowski, B.<sup>10</sup> I tänkandet om den naturalistiska observationen finns däremot liknande filosofiska och vetenskapsteoretiska rötter som i den fenomenografiska ansatsen. Viktigaste är respekten för människors *föreställningar om* och konstruktioner av de sociala och fysiska fenomenen. Detta sker genom teorier om symbolisk interaktionism, semiotik, fenomenologi, hermeneutik och senast social konstruktivism. Etnografens grundläggande mål är att beskriva kulturer och dess människor som *konstruerar* den sociala världen både genom sina tolkningar av världen och genom sina handlingar, vilka bygger på tolkningarna. Av detta följer att människor, genom sina handlingar, bygger olika sociala världar och syftet är att öka förståelsen av hur dessa "världar" fungerar. Fältarbets syfte är att förstå den mening och innebörd som en grupp människor eller enskilda människor skapar genom att studera och tolka deras kulturella uttryck; vad de säger, hur de beter sig och vilka artefakter (ting, bilder etc.) och ceremonier de skapar och använder (Hammersley & Atkinson, 1995).

<sup>9</sup> Goffman, E. (1959/1971) *The Presentation of Self in Everyday Life*. Harmondsworth, Penguin Books.

<sup>10</sup> Malinowski, B. (1922) *A Diary in the Strict Sense of the Term*, UK, Routledge & Kegan Paul.

### ***Triangulering och fältarbete***

Ett viktigt metodologiskt begrepp inom etnografin är *triangulering*. Det beskriver en forskning som handlar om att orientera sig i ett ”kulturellt landskap”. Triangulering härrör från analogier med att navigera på havet eller metoder inom lantmäteri. Om det endast finns ett landmärke kan endast en linjär lokalisering ske. Med två landmärken kan en exakt position anges. I samhällsvetenskaplig forskning finns föreställningen att olika slags data kan hjälpa till att öka tilliten på de slutsatser som dras. Triangulering kan göras på flera sätt. Ett sätt är att låta de medverkande respondenterna ta del av datan och ge sina synpunkter på den eller låta respondenter ta del av och reagera på varandras uppgifter och redogörelser. Ett annat sätt är att samla data från olika tidpunkter om samma fenomen eller att jämföra data från olika källor i olika miljöer. Triangulering kan även göras mellan olika forskare som arbetar i team som sedan kan göra jämförelser av observationer och dokumentationer. Genom att inta olika roller i fältarbetet kan trianguleringen utnyttjas på många sätt. Genom att använda olika typer av datainsamling kan tekniktriangulering utnyttjas. Etnografiskt inspirerade förskolestudier innehåller därför ofta olika kombinationer av datainsamlingar, som ger möjlighet att pröva validitet angående slutsatser, från indikationer och begrepp som härrör från olika datatekniker till exempel deltagande observation, olika typer av intervjuer och samtal samt analys av olika skriftliga källor (dokument), fältanteckningar etc. Influenser kommer inte sällan från kulturhistoriska och social-ekologiska teorier i linjen Vygotsky-Mead-Baetson-Bronfenbrenner-Gibson-Corsaro.

### ***Pedagogisk etnografi***

Birgitta Odeflors (1996) undersöker i avhandling *Att göra sig hörd och sedd*, villkoren för flickors och pojkars kommunikation på daghem och hur de i olika situationer kan göra sig hörda och sedda. I detta projekt används ett ”vidgat språkbegrepp”;

språk är alla de handlingar som barn utför i syfte att uttrycka sig och kommunicera; verbalt, i lek, i rörelse, genom att rita, måla, sjunga.

Syftet är att identifiera vilka omständigheter som underlättar eller begränsar barnens försök att kommunicera i förskolan. Hon kallar sin fältstudie *pedagogisk etnografi*. Hennes teknik för datainsamling på tre förskolor var observation, vägledande fältanteckningar och videodokumentation samt intervjuer med barnen. Hon fokuserade speciellt på leksituationer, samlingar, åldersrelaterade aktiviteter och skapande arbete (teckning/målning). Hon använder begreppet "erbjudanden" i miljön (efter Gibson<sup>11</sup>) i betydelsen vad olika erbjudanden skapar för handlingsalternativ och vilka erbjudanden som barnen ser och använder. Genom att skilja på "riktade handlingsområden" (erbjudanden som presenteras för barnen och som de uppmuntras att använda sig av) och "fria handlingsområden" (erbjudande som barnen upptäcker själva) beskrivs barnens handlingsutrymmen (efter Reed<sup>12</sup>. När verksamheten pendlar mellan dessa två principer skapas även "mellanområden". För att fokusera genus och könsskillnaden använder Odelfors det poststrukturella begreppet "position", bland annat från Walkerdine<sup>13</sup>. Det är ett dynamiskt begrepp relaterat till en omgivning; positioner intas av individer, men de möjliga positionerna skapas i omvärlden. Resultatet indikerar att pojkar får fler tillfällen än flickor i daghemmen att fullfölja sina intentioner. Detta ger delvis en motbild till en ganska vanlig uppfattning att på daghemmen får flickor mer upp-

<sup>11</sup> Gibson, J. J. (1979) *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston, Houghton, Mifflin

<sup>12</sup> Reed, E. S. (1993) *The Intention to Use a Specific Affordance: A Conceptual Framework for Psychology*. I Wozniak, R. & Fischer, K. (Eds.) *Development in Context*. New Jersey, Lawrence Erlbaum

<sup>13</sup> Walkerdine, V. (1990) *Schoolgirl Fictions*. London, Virago

märksamhet än pojkar och att förskolan är en flickanpassad miljö där aktiva pojkar inte får utrymme för sina behov<sup>14</sup> exempelvis i Pedagogiskt program för förskolan (Odelfors, a.a. s 213).

Samlingen verkar till exempel vara ett mer *riktat område* för pojkar än för flickor, genom att de får mer stöd av vuxna att inrikta sig efter. Pojkar kan därmed i högre grad än flickor ta i bruk samlingarnas erbjudanden om verbalt aktivt deltagande, menar Odelfors. Detta ser hon i enlighet med Vygotskijs begrepp om den potentiella utvecklingszonen. Han säger att barn kan lättare erövra denna utvecklingszon när de får socialt stöd för att använda det som erbjuds. Flickor och pojkar bemöts i stor utsträckning på olika sätt av de vuxna och det framkom ingen skillnad i denna studie på bemötande om det var manliga eller kvinnliga förskollärare. Barnen anpassar sig till de förväntningar som de vuxna gav uttryck för. Att det fanns förskollärare av båda könen kan möjligtvis visa sig främja könsblandade barngrupper, diskuterar Odelfors. Det temat, utifrån barnens egna perspektiv, var möjligheten att få delta i lek med andra jämnåriga.

### ***Fallstudien***

En fallstudie av sociologen Karen Davies (1996) finansierad av Rådet för arbetslivsforskning, är exempel på etnografiskt inspirerad forskning som vill förstå den sociala världen, i detta fall omsorgsarbete (caring), genom att förena ett fenomenografiskt perspektiv med försök att bakom det specifika och vardagliga se bakomliggande social relationer och ideologier som bestämmer eller påverkar individernas tankar och handlingar. Studien bygger på fem månaders deltagande observation på två daghem och 40 intervjuer. Hon beskriver sitt ana-

<sup>14</sup> Jfr. t.ex. Zlotnik, G. (1991) De stakkels drenge. Hans Reitzels Forlag. Rithander, S. (1991) Flickor och pojkar i förskolan. Hjälpfröknar och rebeller. Almqvist & Wiksell.

lysarbete som att inta ett *dubbelt perspektiv*, i en mellanzon mellan systemtänkande och poststrukturalism. Det innebär att försöka förstå och visa vad som präglar omsorg och omsorgsrelationer på en mer generell nivå och vilka villkor och omständigheter som inverkar på denna omsorg. Samtidigt vill hon visa att individernas handlingar alltid är kontextbundna. Detta är ett perspektiv som har ambitionen att synliggöra såväl variationerna inom kvinnokollektivet som hur kvinnors underordning är kopplad till andra makthierarkier. Ett annat analysbegrepp som hon använder är "omsorgsrationalitet", som skandinaviska kvinnoforskare skapat genom att förena "rationalitet" och "omsorg" till ett begrepp ("educare").

Davies beskriver hur hon under fältarbete som forskare gick in i de sociala relationerna och rollen som extrapersonal till den grad, att hon alltmer förlorade sin forskaridentitet, för att i slutfasen av fältarbetet känna sig som en dagisfröken.

Detta sätter fokus på ett forskningsetiskt dilemma i pedagogisk etnografi. Forskarens identifikation med respondenterna ökar tryggheten och förståelsen för yrket, speciellt när forskaren är arbetande och deltagande observatör i verksamheten. Men då försvinner också fokus från forskarfrågorna, till förmån för de mer pedagogiska-, ordnings- och organisationsfrågor som i vardagen är pedagogernas ansvarsområden. Detta dilemma har skapat idéer om en "postmodern" etnografisk hållning som bygger på att informanter och respondenter själva blir "medforskare" och öppet delaktiga även i forskningsprojektets frågekomplex. Etiska aspekter kring denna forskningsmetodiska förflyttning är bland annat att barnen och pedagogerna som medforskare kan skapa "emotionell stress" - det som tidigare var forskarens etiska och ambitionsmässiga problem under fältarbetet blir snarare ett gemensamt problem för alla inblandade.

## *Barnintervjuer och barnperspektiv*

Flera exempel på forskning med fenomenografisk och etnografisk ansats visar att barnen mer och mer kommit i förgrunden. Denna förskjutning kan vara en reaktion på att många studier de senaste åren har gällt de vuxna, pedagogerna, föreståndarna och lärarutbildarna, deras uppfattningar, föreställningar, handlingsutrymmen och yrkesidentiteten. Även föräldrars föreställningar om barn och barnomsorg har fått sin avhandling (Persson 1994). Eftersom relationen till barnen är pedagogernas arbetsmiljö, så hänger deras arbetsvillkor ihop med hur och på vilket sätt de ser, känner och förstår barnen. Inte mist därför aktualiseras frågor om barnens egna föreställningar. Hur ser händelserna ut från deras perspektiv? "Barnsyn" har blivit ett begrepp som gett delvis ny inriktning till det traditionella "barncentrerade" perspektivet. Betydelsen ligger i att se barnens särskilda kompetenser som utgångspunkt för verksamheten och barndomspolitik. "Barnkultur" i betydelsen barnens egen kultur, har sedan 70-talet framhållits och löpt som ett parallellt spår i den svenska barn- och skolforskningen (Qvarsell 1991, Dencik 1995a). Fokus på barnen som aktörer var även ett tema i det nordiska BASUN-projektet<sup>15</sup>, där omfattande fältarbeten och intervjuer användes för att studera det moderna barnets socialisationsvillkor (Dahlberg 1993, 1996, Dencik 1995b, Strandell 1994). Genom att ur barnets perspektiv försöka förstå innebörder av de olika passagera från hemmet, familjen till förskolan och skolan, sökte BASUN-projektet att skapa en slags kartbild över villkoren för den moderna nordiska barndomen. I en kommande avhandling med utgångspunkt i BASUN-projektets datainsamling, analyserar Baldur Kristjánsson vilka nya kompetenser, nya predispositioner och nya färdigheter som barn i Norden utvecklar i den postindustriella världen - "Barndom i ett

<sup>15</sup> BASUN är ett akronym för Barndom och SamhällsUtveckling i Norden

moderniseringsperspektiv. Om barn och barnfamiljers vardagsliv i Norden".<sup>16</sup>

En tes som drivs i detta arbete är att villkoren för barndomen och barns välfärd nårs av en närmast cementerad förställning om att det finns eller har funnits en mönsterbarn-dom och en mönsterfamilj ("mönsterdaghem") och vad som uppträder på dagens samhällsscen är endast en blek kopia av dessa ideal.<sup>17</sup>

I Sverige används begreppet "kompetens" i Pedagogiskt program för förskolan (1987), för att beskriva mål för barnens utveckling i förskolan. Kompetensbegreppet beskriver ett samhällvetenskapligt inflytandet på förskolans läroplaner från 80-talet. Diskurser från sociologi, socialisationsforskning och kulturteorier på 80-talet har färdats in i 90-talet med betoning på "barnperspektiv", "det forskande barnet", att "ge barnet en röst" och ett större demokratiskt inflytande på sin tillvaro i förskola och skola. Att se pedagoger och barnen som "medforskare" och skapa en ny innebörd till ett medborgarskap för barn som innefattar barns rättigheter och kulturella yttrandefrihet är aktuella forskningsfrågor. Sett mot denna bakgrund har barnintervjuer praktiserats under relativt lång tid i Sverige, inom olika metodologiska system, men med det gemensamma "barnperspektivet" i fokus (Hultqvist & Pettersson 1995). Medan barn tidigare inte sågs som tillförlitliga informanter har barnintervjun som forskningsmetod blivit allt vanligare. Dess utbredning som metod stod dock inte i proportion till det teoretiska intresset som fanns för den menade Lindh-Munther (1988). Det dominerande utvecklingspsykologiska perspektivet på barn har gjort att barns egen syn på saker och ting både varit ointressant och ifrågasatt, menar Näsman (1996) eftersom det ligger i barnens karaktär

<sup>16</sup> Titel på avhandlingsmanus på Lärarhögskolan i Stockholm.

<sup>17</sup> Kristjánsson, B. (1995), s. 39.

av "not-yets" att de (ännu) inte har kunskap, förmåga eller omdöme nog att ge en "riktig" beskrivning av sin situation. Nedan följer exempel på forskare vars ansatser varit att utgå ifrån barnen själva som informanter och agenter med barnets perspektiv som fokus på forskningsfrågan; leken.

### ***Leken i forskningens fokus***

Marie-Louise Hjort (1996) har i sin avhandling *Barns tankar om lek*, undersökt hur barn uppfattar leken i förskolan. Hon har använt sig av gruppintervjuer på två avdelningar på ett daghem och kombinerat dem med observationer. Hon menar att trots en expansion av forskning om lekens betydelse, har inte många tidigare intresserat sig för barnens perspektiv på lek, jämfört med allt intresset som visats för barnens utsagor inom framförallt kognitionsforskning. Den mesta lekforskningen finns inom inlärningspsykologiska fältet och betraktas ur den vuxnes perspektiv. Genom att samtala med barnen menar hon att avsikten med lekhandlingen kan tolkas på ett kontextuellt sätt, där forskaren inte utgår från ett abstrakt barn som använder lek på samma sätt i alla tider. Hjort använde en *polaroidkamera* för att dokumentera leksituationerna. Fotot används sedan som stimulans i intervjusamtalen. Detta metodiskt intressanta grepp kan bilda övergång till nästa ansats som jag tycker har ett släktskap med Hjorts forskningsansats. Hennes teoretiska hemvist är i den kulturhistoriska teorin från Vygotskij (som han blivit översatt och presenterad i en svensk barnpsykologisk diskurs), Bachtin, Leontjevs och Elkonin.

Gunilla Lindqvist (1995) från Högskolan i Karlstad har en liknande teoretisk profil i en didaktisk studie om lek och kultur i förskolan; *Lekens estetik*. Den är upplagd som ett utvecklingsprojekt, där Vygotskijs begrepp *medierad erfarenhet* och den dialektiska processen i mötet mellan kulturen (kontexten) och de olika lekformerna (texten) blev vägledande. Hon använde video för dokumentation av lekar, regelbundna observationer och fältanteckningar (dagbok), samtal med barn och vuxna



samt läsning av verksamhetsberättelser. Det kan vara exempel på triangulering där samma fenomen dokumenteras med hjälp av olika källor som belyser saken från olika håll. Den vanliga beskrivningen bland lekpsykologer har varit att lekutvecklingen går stegvis från lek med föremål, till symbollek, till rolllek. Ett annat resultatet uppträdde i denna studie. Även de yngsta barnen visade förmåga att tolka och ge betydelser utifrån en känsla för situationen och sammanhanget.

Lindqvist identifierar två tydliga tendenser i dagens förskoledebatt vilket även avspeglas i forskningen. Dels finns det förespråkare av en *naturvetenskaplig* (scientific) modell som bygger på ett "abstrakt" barn som i Piagets termer har brist på logiskt tänkande och behöver utveckla detta med intellektuella utmaningar för att bli medvetna om sin tankeprocess, exempelvis i Pramlings utvecklingsarbeten (Se t.ex. Pramling 1994a, 1994b). Den andra modellen kallar hon *humanistisk* som en kritik mot den rationellt inriktade pedagogiken. Här förespråkas en kontextkänslig, estetisk och berättande logik, enligt en hermeneutisk betoning på tolkningsprocesser. Även leken behöver med detta synsätt omvärderas och att lekens kännetecken med förvandlingar och transformeringar utgör en betydelseskapande kunskapsprocess.

Detta kan i viss utsträckning jämföras med Gunilla Dahlberg och Hilevi Lenz Taguchi (1994) och Lenz Taguchi (1997) som identifierat två dominerande traditioner, med den vetenskapliga rationaliteten som vilar i en konstruktivistisk syn på lärande och barnet som "natur". Den modell som Lindqvist kallar "humanistiska" motsvaras hos Dahlberg och Lenz Taguchi närmast av synen på lärande som en socialt konstruerad praktik och etik (social konstruktionism) - barnet som medskapare av kultur och kunskap. Detta leder över till de ansatser som bygger på hur kunskap, identitet och lärande är socialt, kulturellt och kollektivt konstruerat genom språk och kommunikation.

# Den etnometodologiska ansatsen

## *Forskning om vardagligt språk, dess funktion och mening*

I en snävt avgränsad betydelse kan denna forskningsansats identifieras genom analyser av samtal (conversation analysis), där inget utöver själva talsituationen skall inbegripas i analysen. Tal-akts teori (*speech act theory*) förskjuter uppmärksamheten till språket som en mänsklig social praktik och synen på språk som något funktionellt snarare än deskriptivt (ett beskrivande som avbildar verkligheten). Språkets funktion i detta perspektiv är att den *producerar* verklighet. Den kontext som samtalet utgör är inte något som finns utanför samtalet. Samtalets turer och turordning är det som utgör *kontexten* och skapar social handling. Situationen alstrar handling. Handling (verbal och icke verbal) är förankrad i den situation som den skapas i och den kontexten skapas av samtalet. Detta är känt som en kunskap och ett vetande 'from Within'.<sup>18</sup> I mer traditionella sociolingvistiska studier utgör kontexten ett antal bakgrundsvariabler som tillskrivs de individuella deltagarna, till exempel ålder, kön, social- och etnisk tillhörighet.

Att skapa verklighet är också att skapa social ordning. Social ordning enligt etnometodologiskt tänkande är därmed *resul-*

<sup>18</sup> Se t.ex. Garfinkel, H. (1967) *Studies in Ethnomethodology*. New York, Prentice-Hall, s. 40.

tatet av människors sociala handlingar och inte en förutsättning för dem. Situationens innebörder har fått allt större betydelse i undersökningar av socialt handlande. Även när det gäller analys av kulturell kommunikation, i olika medier och språkformer, har den situationsbundna tolkningsramen fått större betydelse än så kallade "bakgrundsfaktorer". Det som i en eller annan form dras in och ges uttryck i interaktionen, det som blir socialt aktiverat, utgör den kontext som används i denna typ av diskursanalys av händelsekonstruktioner.

### ***Kulturinriktade studier***

Tre avhandlingar från Tema Barn vid Linköpings universitet, får här representera forskning som tar fasta på villkoren för kulturproduktion och kulturellt meningsskapande hos barn i förskola och skola. Marie Bendroth Karlsson (1996) har studerat bildprojekt i förskola och tidiga skolåren. Hennes syfte har varit att identifiera vilka projekt som blivit estetiska läroprocesser och vilka som inte blivit det. Därmed ringar hon in ett antal "pedagogiska dilemman" i skapande arbete med barn. Hon har använt vad hon kallar *mikroanalyser* för att analysera verbal och ickeverbal interaktion i bildpedagogiska aktiviteter från videodokumentationer. Hennes diskursanalys är inte så finmaskig som extrema former av "conversation analysis", men intressant i den särskilda metoden att hon följer hela sekvenser av meningskonstruktion där barnen och pedagogen/läraren tillsammans skapar definitionen av bildaktivitet på handlingsplanet. Detta är en etnometodologiskt variant av metod som fokuserar på *processen* - både hur något presenteras och hur något uppfattas. Hon ansluter till det beskrivande begreppet "community of learners"<sup>19</sup> som samlar bilden av den ideala lärandesituationen - med barnet som aktiv i inter-

<sup>19</sup> Efter Rogoff, B. (1994) "Developing Understanding of the Idea of Communities of Learners". *Mind, Culture and Activity*, 1 (49), s. 209-229.

aktion med läraren som handledare, i en situation där alla deltagare är lärande.

Gunnlög Mäarak (1994) undersöker barns skapande av mening och innebörd i komplexa litterära texter i avhandlingen *Children's interpretation of fictional characters' thinking - "On Snufkin's spring tune and a Bear of Very Little Brains"*. Resultatet visar att även förskolebarn var kapabla att prata om ironi, metaforer och andra typer av underliggande budskap i berättelserna. Totalt deltog 110 barn i undersökningen, från två olika kommuner. Mäarak använder metoden halvstrukturerad intervju av enskilda barn efter att de fått lyssna till hennes uppläsning av en berättelse. Centrala begrepp i analysarbetet är *kulturell beredskap*, kopplat till ålder och socialisationsmiljön, *perspektivtagande* och *kulturell lotsning*.

I avhandlingen *Making sense of TV-narratives. Children's readings of a fairy tale*, använder Ingegerd Rydin (1996) intervjuer av 86 enskilda barn, pojkar och flickor (5,5 - 8,5 år). De intervjuades om hur de förstod och kunde återberätta en saga som de sett två och två på TV. Barnen fick även teckna bilder om berättelsen eftersom hon ville undersöka vilka andra kvaliteter som teckningar kunde bidra med som komplement till intervjuerna. Hon ville få fram en mer månsidig bild av barnens förståelse av berättelsen. "Berätta vad sagan handlade om" var den första frågan hon ställde för att fånga in en friare återberättelse (monologic narration). Därefter följde en guddad rekonstruktion som tog fram berättarkoder och identifikation av händelser och personer (dialogic narration). Resultatet visade att bilderna ofta innehöll mer mediespecifika referenser och koder med närbilder och avskurna bildutsnitt för att exempelvis fokusera (förtydliga) en speciell detalj som var viktig i berättelsen, exempelvis en viss kroppsdel.

När det gällde genusrelaterade svarsmönster från intervjuerna så förstärktes dessa i bilderna. Det blev tydligt hur TV-berättelsen enbart utgjorde ett råmaterial som barnen utnyttjade för att fantisera kring scener som intresserade dem. Barnen

undvek nästan helt och hållet själva miljöbeskrivningen i bilderna. Istället fokuserade de episoder när konflikter introducerades, berättelsens klimax och konflikupplösningen. De valde att teckna de scener som var viktigast för dem själva. I barnens tecknade bilder av TV-berättelsen fann Rydin en annan slags "läsning". Det var en läsning genomsyrad av projektioner från barnens egna sociala identitet av att vara flicka eller pojke. Forskningen har en sociokulturell ansats i studiet av mediereception, med ålder och kön som analyskategorier och två nivåer av socialisation, formellt och informellt lärande.<sup>20</sup>

En avhandling som också bör nämnas i detta sammanhang på grund av dess inriktning på analys av barns kulturella uttrycksformer, är Elisabeth Ahlner Malmström (1998) *En analys av sexåringars bildspråk*. Hon har frågat barnen följande: "Nästa höst börjar du skolan. Vad tänker du på när du hör det? Rita och berätta med en bild." (a.a. s. 4). Hennes fokus ligger på hur barns bilder blir till och hur de ser ut i jämförelse med omvärldsuppfattningen. I analysen av materialet lanserar hon en "pedagogisk semiotisk" infallsvinkel. Syftet med detta perspektiv är att utveckla grunder för tolkning av barns bilder och hur de lär sig att använda visuella tecken. Hon definierar pedagogisk semiotik enligt följande: "Läran om kunskap, förståelse, förändring och produktion i ett kulturellt och integrativt teckenperspektiv" (a.a. s. 163).

<sup>20</sup> A.a., s. 243-244

# Konstruktivism

## *Pedagogikens och Individens "basic instinct"*

Den teoretiska referens som identifieras i de flesta undersökningar som en närmast självklar syn på inläring är *konstruktivismen*, det vill säga att varje individ skapar sin egen kunskap genom att aktivt välja ut, tolka och anpassa sina intryck till strukturer som redan finns hos individen. Oftast är det en Piagetinspirerad grund för denna ontologiska utgångspunkt. Morsing Berglund (1994) med flera, påpekar emellertid att ett konstruktivistiskt synsätt kommer tydligare fram i förskolepersonalens utsagor i intervjuer, än i deras konkreta arbete i de undervisande situationerna för sexåringarna. Där dominerar istället förmedlande metodik som mer liknar skolans traditionella inlärningsmiljö, där den vuxne skall överföra information till de lyssnande barnen.

När Boel Henckel (1990) studerade relationen mellan föreställningar, praktiska yrkesteorier och praktiken i sin avhandling *Förskollärare i tanke och handling*, visade det sig att flesta förskollärare och blivande förskollärare såg förskolan som en institution för anpassning. Endast några få såg förskolan som ett ställe för utveckling eller något som kompenserade barnens hemmiljö. Idag kanske denna bild har förändrats till en del. Diskussioner och studier har förskjutits mot frågor om lärande, vad är kunskap och processer mer än utfallet. Det fenomenografiska perspektivet strandar emellertid ofta mot ett kunskapsbegrepp som redan är specificerat, som en viss slags redan definierad kunskap som barnen skall "erövra" eftersom den redan existerar "där ute". Detta har sin grund i

den konstruktivistiska synen på kunskap som något individen skapar genom att visserligen vara utåtriktad och i interaktion, men vars resultat är kunskap som "private property".

Inom den utvecklingspsykologiska diskursen bygger den Piagetförankrade konstruktivismen på ett stabilt individbegrepp som opererar med en enhetlig personlighet som uttryck för ett koherent och konsistent "själv". Denna "individ" med hela sin "personlighet" finns redan före erfarenheterna. Genom interaktion med den omgivande världen får individen erfarenheter. Erfarenheter blir något som läggs *på* individen istället för att studera hur individen *blir till genom* erfarenheter. Det senare perspektivet studeras med bidrag från bland annat kunskapssociologin och socialpsykologin och där förstås individen som helt igenom socialt, kulturellt och språkligt konstruerad. I detta perspektiv är det just för att det finns en diskurs som talar om individualism som vi lär oss förstå oss själva "som individer". Att ha tillgång till ett språk om ett koherent "jag" är det som gör det möjligt att tänka i termer av personligheter och attityder. Diskursen om social konstruktionism förväxlas ofta in i det som allmänt kallas "konstruktivism". Det är emellertid väsentligt att se hur dessa konstruktionsbegrepp har delvis olika upprinnelser, funktion och mål (Jfr Giddens, 1984, Gergen & Davies, eds., 1985, Shotter & Gergen, eds., 1989, Burr 1995, Michael 1996, Parker, ed. 1998).<sup>21</sup>

<sup>21</sup> Jfr texter om social konstruktionism över tid, exempelvis Giddens, A. (1984) *The Construction of Society: An Outline of the Theory of Structuralism*. Cambridge, Polity press. Gergen, K.J. & Davies, K.E.(eds.) (1985) *The social construction of the Person*. New York, Springer Verlag. Shotter, J. & Gergen, K.J.(eds.) (1989) *Texts of Identity*. London, Sage. Burr, V. (1995) *An Introduction to Social Constructionism*. London and New York, Routledge. Michael, M. (1996) *Constructing Identity. The Social, the Nonhuman and Change*. London, Thousand Oaks, New Delhi, SAGE Publication. Parker, I. (ed.) (1998) *Social Constructionism. Discourse and Realism*. London, Thousand Oaks, New Delhi, SAGE Publications.

### *Social konstruktionism*

I diskursen om social konstruktionism eftersträvas inte en integrering av handling och reflektion, att det man säger skall avspegla (avbilda) det man gör i ett enkelt förhållande. Istället kräver handling och reflektion ett avstånd mellan sig, en icke-identitet. Olika positioner som en individ kan ha ger varierande tillgång till språk och förståelseformer. En kvinna kan till exempel vara mor, dotter, yrkesperson, hustru, syster, svensk och medelålders etc., vilket gör att denna person ingår i flera olika sociala språkspel, där skilda kompetenser och förhållningssätt behöver tas i bruk. Det finns olika diskurser att ta i bruk i alla dessa sammanhang som en person kan ingå i. Det är situationen och sammanhanget (kontexter) som erbjuder, efterfrågar och skapar utrymmet för agerande och sätt att tänka. Begrepp som "situerad kunskap", "situationsteori", "actor-network-theory", "levd erfarenhet", ledsagar analyser där denna socialt konstruerade "individ" lokaliseras genom att ingå i olika språkspel, i olika "berättelser", handlingsstrategier och kommunikationssystem. "Personlighet" har i denna diskurs ersatts av begreppen "subjektskapande" och "identitet" (som inte hänförs till likhet). Båda dessa begrepp beskriver individen som en *process*, något föränderligt beroende på positioner i olika kontexter som skapar begränsningar och möjligheter till skapande av subjektivitet och identifikation relaterat till kön, etnicitet, sociala klasser, ålder, etc. I denna diskurs kommer inte individen att förstå sig själv som 'Individ' genom att "finna sig själv" utan snarare genom att söka, välja och identifiera olika mönster för att "skapa sig själv" - genom att ingå i socialt och kulturellt liv och inta olika positioner som erbjuder och bereder ett språk och olika diskurser att utpröva (sätt att tänka, tala och handa).

Kan olika kunskapsformer dessutom vara *icke-hierarkiska*, är en fråga som ställs i de postmoderna teorier som går under namnet poststrukturalism. Detta perspektiv hänvisar till anti-essentialism (förnekande av ett innersta väsen att upptäcka



och beskriva), social konstruktionism (erfarenhet är konstruerad och medierad genom olika "språk" och diskurser), ett icke organiskt helhetstänkande (utmanar holism, synteser, dialektiken och enhetstänkande). I detta perspektiv ifrågasätts tron på att finna något verkligt ursprungligt, "originalet", som också skall var den fasta punkt som sanningsanspråk skall mätas emot. Detta perspektiv utmanar den klassiska epistemologin (kunskapsteorin) som upphöjt det rationella tänkandet och empirism som källan till den enda egentliga eller sanna kunskapen. För att beforska en sådan fråga krävs det teorier dels om hur makt och kontroll över diskurser skapar normalisering (normalvetenskap) och disciplinering i tanke och handling. Dels krävs teorier om subjektskapandets procedurer och självreflekterande kunskap. Det är alltid "*någon*" som har eller skapar kunskap. Det är Någon som utövar makt genom sanningsregimer. Kunskaps finns inte eller upptäcks, den konstrueras av människor i en tid, i ett språk (diskurser) och i en kultur. Detta leder över till den fjärde forskningsansatsen om möjligheten av en poststrukturell pedagogisk forskoleforskning.

# Poststrukturell forskningsansats

## *Från "introspektion" till "dekonstruktion"*

När forskarens egen studie också betraktas som en diskursiv *social och kulturell konstruktion*, istället för en upptäckt eller kartläggning av verkligheten, har till exempel självreflektion tagits i bruk som redskap för validitetsprövning. Visserligen har den traditionella empiriska forskningsmetodologin framhållit det fragmentariska i urval och beskrivningar av olika verksamheter, men dess resultat har ändå betraktats som att den kan ge en mer "realistisk" och "objektiv" bild (avbild) än det man subjektivt kan förstå i den konkreta verksamheten. Den poststrukturelle forskaren som tolkar sina data undersöker också hur hon eller han själv är inskriven i ett tänkande som konstruerats språkligt, historiskt och kulturellt. Därför måste han eller hon göra sina analyser med reflektioner över hur och varför man tänker och gör som man gör; ställa frågor om vad som utgör grunderna för det egna tänkande, vilka underförstådda antaganden man opererar med. Forskaren uppträder i den vetenskapliga texten som ett forskande subjekt. Men detta sker inte främst genom psykoanalytiskt inspirerad "introspektion" utan genom en mer "utåtriktad" analys av hur språket skapar våra subjektiviteter.

Poststrukturalism uppfattas ofta genom prefixet "post" som ett perspektiv som kommer efter och ersätter "strukturalismen", och motsätter sig att det finns några fasta strukturer att studera. I min tolknings markerar "post" snarare att de socia-

la, språkliga och kulturella strukturer som studeras inte är systematiskt ordade i förutbestämda, universellt giltiga formeringar (giltig för alla i alla tider), vilket ofta riskerade att bli fallet när strukturalismen som perspektiv blev norm (Jfr. Piaget 1972). Strukturer inom poststrukturalism beskrivs genomgående som föränderliga, kontextuella och öppna. De måste studeras på det sätt de tillskapas och omskapas i sociala och kulturella praktiker, genom språk och kommunikation. Kort sagt, de förändras och att förändringar alltid pågår genom att också nya strukturer skapas. Till exempel när nya kommunikationsformer växer fram (ICT, multimedia) krävs nya teorier och ett nytt språk för att kunna studera och förstå dessa. Poststrukturalism kan beskrivas mer som en kontextteori till skillnad från teorier med universella anspråk. Relationen mellan postmodernism och poststrukturalism kan behöva beröras (Jfr Dahlberg, G., Moss, P. & Pense, A., 1999).

Poststrukturalism kan förstås som en teoretisk och filosofisk process som försöker hantera ett "postmodernt" samhällsskede. Det senmoderna eller postmoderna samhället betecknas ofta som "post-industriellt" i meningen att vi har lämnat den stora epoken "industrialismen" och övergått till ett nätverksamhälle med kunskaps- och informationsproduktion som dominerande aktivitet.<sup>22</sup> Detta sker inte genom att försöka kasta ut alla tidigare teorier och ersätta det med något helt nytt utan snarare genom "strategisk inneslutning" av tidigare empiriska och teoretiska diskurser. Genom metoder för att dekonstruera sådana normerande diskurser och se hur de skapats, byggts upp, omformulerats, glömts bort och gestaltats som sociala och språkliga strukturer och praktiker får man också synliggjort hur föränderliga de är historiskt sett, men även hur svåra de är att förändra - i nuet (Jfr ex. Nicholson 1999).

<sup>22</sup> Se t.ex. Castells, M. (1999) Nätverkssamhällets Framväxt. Informationsåldern. Ekonomi, samhälle och kultur. Göteborg, Daidalos.

### ***Dekonstruktion***

Nyckelbegrepp i det poststrukturella perspektivet är begreppet "diskurs" och "dekonstruktion". Huvudsaklig inspirationskälla har varit den franska postrukturella filosofin. Begreppet dekonstruktion skapades av filosofen och litteraturvetaren Jacques Derrida i arbetet med att översätta filosofen Heideggers begrepp *Abbau* och *destruktion* - vilket inte är ett negativt ord ens i Heideggers bruk av det, påpekar Derrida.<sup>23</sup> Detta sagt eftersom många förbinder ordet dekonstruktion med destruktion. Det nya blev en fråga om att skaffa sig tillgång till det sätt på vilket ett system av strukturer (eller "ensembler") är konstruerade historiskt sett. Inte för att förstöra eller demolera dem, inte heller för att renodla dem ('purify it'), men i meningen att komma åt dess *möjligheter* och dess *mening*; dess konstruktion och dess historia, hur de "verkar". Begrepp "dekonstruktion" används för att undersöka hur diskurser och texter opererar i förhållande till varandra (Derrida 1976). Sättet att analysera som Derrida och andra poststrukturalister utvecklar i hans efterföljd, syftar till att undersöka det som betraktas som fundamenten i det västerländska metafysiska tänkande - *det logo-centriska* tänkandet. Det handlar om att analysera hur konstruktionen av ett centrum, en kärna, ett ursprung eller en absolut grund (för sanning t.ex.) byggt upp *fundamentalistiska diskurser*. Derrida påvisar hur dessa är konstruerade enligt ett system av skillnader - uppbyggt av ett dualistiskt logiskt tänkandet (från Aristoteles) som bygger på:

- lagen om *motsatserna* (att ingenting kan både vara och inte vara)
- lagen om *identitet = likhet* (identitet kan endast finnas som likhet)

<sup>23</sup> I Mortley, R (1991) *French Philosophers in Conversation*. London, New York, Routledge, s. 97.

- lagen om det uteslutna mellanrummet mellan *antingen-eller* (allting måste antingen vara eller inte vara).<sup>24</sup>

Derridas dekonstruktiva läsningar går således ut på att finna dolda begreppsliga oppositioner som bygger under tänkande såväl vetenskapliga, litterära som filosofins texter; man/kvinnor, sant/falskt, vit/svart, tal/skrift, utanpå/inuti, form/innehåll etc. och hur dessa skapar tankehierarkier genom att den ena polen utesluts och att en av de två polerna är privilegierad på bekostnad av den andre som underordnas. Målet för dekonstruktionsanalys är en *omkonstruktion* av begrepp, processer och händelser genom att omformulera, läsa om, gå tillbaka till tidigare källor och utmana det för givet tagna tolkningarna. Forskaren försöker beskriva flera möjliga perspektiv där vart och ett öppnar upp för nya frågor - men också för ny osäkerhet. Den dekonstruktiva läsningen och forskningen opererar på textnivå för att undersöka diskursnivån. Detta aktiverar som tidigare nämnts forskarens egna subjektiva referenser och förståelse.

Hur skiljer sig poststrukturell forskning från annan forskningspraktik, kan vara en fråga som behöver beröras. Skillnaden hör intimt ihop med hur man ser på språkets betydelse, diskurserna samt forskarens (författarens) och läsarens positioner och relationer till andra diskurser. I poststrukturell forskning finns bland annat en strävan att passera gränsdragningar för normalvetenskapens domäner just för att *identifiera* vad som är normalvetenskap. Inom andra forskningstraditioner försöker man t.ex. pröva (testa) teorier om de "stämmer med verkligheten", eller skapa modeller för hur en idealisk eller realistisk praktik eller verksamhet skall förstås eller se ut. I poststrukturell forskning finns en strävan att också konstrue-

24 Lechte, J. (1994) Fifty Key Contemporary Thinkers. From Structuralism to Postmodernity, s 106. London and New York, Routledge.

ra icke-hierarkiska förbindelser mellan olika data och insamlingsmetoder och att betrakta kunskap som icke hierarkisk. Att inte kategorisera och reducera data till hanterbara abstraktioner och skapa reduktionistiska tankeprocesser utan att istället addera, lägga till och sprida ut nya tolkningar eller "läsningar" som skapar andra slags kombinationer och mönster av relationer mellan forskningsdata. Det handlar till och med ibland om att omdefiniera vad som är eller kan behandlas som forskningsdata, dvs. att skapa nya data och identifiera forskningsfrågor som inte redan har ett inbyggt förväntat svar.<sup>25</sup> Men framför allt har poststrukturell forskning ett synligt och tydligt forskarsubjekt. Det är någon som gör forskningen. Det är en forskare som "gör texten levande", träder in i den och visar hur hon eller han själv är skapad av texten.

### *Diskursanalys*

Med hjälp av *diskurs*begreppet beskriver "poststrukturelister" hur identiteter alltid produceras kollektivt och kulturellt genom tillgång till specifika diskurser. Diskursbegreppet inbegriper inte endast vad som är tillåtet att uttrycka i tal och skrift, utan även i handlingar. I olika praktiker och institutioners kan utövandet av diskursiva sanningsregimer studeras. En källa till denna teoretiska ståndpunkt är bl.a. Michael Foucault (1970) som hävdade att språk inte medger direkt tillgång till mening (betydelse). Vad som inryms i språk är representationer av diskurser och kritik (motdiskurser). Enligt Foucault startar språk inte med "uttryck" utan med diskurs. Det kan således finnas

<sup>25</sup> Se t.ex. Adams St. Pierre, E. (1997) Methodology in the fold and the irruption of transgressive data. I *Qualitative Studies in education*; VOL 10, No 2, 175-189.

Waldby, C. Feminism and method. I Caine, B., Pringle, R. (eds.) (1995) *Transitions. New Australian feminism*. Allen & Unwin, s 15-28. Lather, P. (1997) Drawing the line at angels: working thr ruin of feminist ethnography. *Qualitative Studies in education*, VOL 40, No 3, 285-304. Scheurich, J. J. (1997) *Research Method in the Postmodern*. London & Washington, DC, The Falmer Press.

en del "uttryck" som inte kan förstås eftersom det ännu inte finns en diskurs i vilken dessa uttryck kan ges en mening (Jfr. Lind/Åsén, red. 1999).

Diskursbegreppet i poststrukturell teori betyder historiskt skapade ramar vilka avgränsar vad som kan eller inte kan sägas, förstås, göras, visas, tänkas etc. Diskursbegreppet har släktskap med semiotiken - vetenskapen om hur vi skapar betydelser i olika teckensystem. Semiotiken kan sägas ge teoretiska verktyg för att undersöka olika slags teckensystem och kulturella artefakter genom ett utvidgat språkbegrepp där olika slags kommunikation undersöks som "text" - allt från talspråk, nyhetsmedier, litteratur, vetenskaplig text, bilder, arkitektur, reklam, litteratur, konst, underhållning, sport, multimedia etc. Det är i denna mening man talar om att studera det pedagogiska rummet "som text" eller förskolebarnet "som text". I poststrukturella studier ägnar man sig åt subjektskapandet och identifiering genom diskurser och försöker visa hur identiteter alltid skapas genom tillgång till och användning av särskilda diskurser. Dessa diskurser kan sedan närstuderas också som teckensystem genom semiotikens begrepp. Till exempel har det funnits en stark diskurs om vilka leksaker och material som är de mest pedagogiska och lämpliga inom förskolans verksamhet - ända ned till utmejslade betydelser som valet av materialet utgör; trä kontra plast eller symboliska (Fröbels lekgåvor) kontra föreställande (krigsleksaker, transformers, Barbie & Ken), barnens egna leksaker kontra förskolan eget material (Jfr. Almqvist, 1994).

### *Nutidshistoria*

Diskurser utövar makt på *olika* sätt. De innesluter vissa aspekter och utesluter andra. Definitioner av kunskap är i denna mening en form av diskursers maktutövning. Att först ha tillgång till en diskurs gör språkets uttryck möjliga. Om diskurser redan finns som erbjudanden och en form av maktutövning och kunskap som vi kan träda in i eller göra motstånd mot,

erbjuds vi emellertid dessa diskurser endast genom att använda och tolka dess uttryck. Enligt Foucault är vi kollektivt inskrivna i diskurser som individer och subjekt. Forskningsmetoder inom detta perspektiv kallas diskursanalys och genealogiska studier (släktskapsstudier). Det beskriver *hur* forskaren undersöker hur diskurser byggs upp och förändras över tid. Man spårar släktskap mellan diskurser, idéer och begrepp samt den politik, praktik och makt som de producerar. Studierna är ofta historiska och benämns även "nutidshistoriska".

Kenneth Hultqvist (1990) undersöker med nutidshistorisk metodologi den sociala konstruktionen av *Förskolebarnet* i sin avhandling. Eftersom "Förskoleprogrammen är samtida med det moderna samhället" beskriver konstruktionen av Förskolebarnet också en konstruktion för gemenskap och den individuella frigörelsen, (a.a. s. 25). Genom en diskursanalys som kan ses som ett bidrag till förskolebarnets idéhistoria, vill han få perspektiv på relationen mellan makten och kunskapen, i den bild av barnet som bl.a. uttrycks i statliga utredningar om förskolan. Här används diskursbegreppet i betydelsen "utsagor i tal och skrift" och studeras inte i konkret pedagogisk praktik. I inledningen säger Hultqvist att om man vill förstå en viss diskurs eller teoribildning så räcker det inte att undersöka dess inre uppbyggnad, dvs. vilka begrepp som används, forskningsmetoder och tekniker m.m. Man måste även se till det historiska sammanhanget som gjort det möjligt och skapat villkor för en teori att uppträda, ta form och utvecklas (a.a. s. 16).

Kajsa Ohrlander (1992) har också arbetat med diskursanalys i sin avhandling, en historisk studie med titeln *I barnens och nationens intresse*. Hon studerar socialliberal reformpolitik under perioden 1903-1930. Hennes period är således den som föregår Hultqvists studerade period (ovan). Hennes syfte är att fånga och beskriva den "vinnande" diskurs som kom att bli den dominerande, genom att lokalisera den kollektiva diskursen innan den blivit den vinnande, det vill säga på program-



stadiet. Sedan kan hon följa hur den sedermera kommer att få sin praktiska utövning bland människor i samhället. Hon identifierar hur tre diskurser skapar den moderna barnomsorgen, den moderna familjens och kvinnans nya position:

- Den *moraliska-solidariska* diskursen 1906-1911 som medförde att nya lagar och centrala sociala myndigheter skulle skapas.
- *Övertagandets* diskurs 1917-1924 som beskriver hur staten tar över de tidigare aktörernas initiativ till social reformpolitik. "Samhällets rätt till barnet" innebar att man skulle placera, överta och skydda barnet i nöd, mot föräldrarna och ge barnen skyddsuppfostran och skydda barnet mot sig själv (a.a. s. 297).
- I den *administrativa-rationella* diskursen 1926-1939, är barnläkarna huvudaktörer. De bidrog med det första professionella ansvaret för och vetenskapliga intresset av att diskutera samhällsansvaret för barns nöd och överlevnad. Barnläkarna formulerade ett offensivt program för att höja barnhälsan, bekämpa barnadödlighet och för medicinskt inflytande över barnavård och barnuppfostran. Det skulle forma den nya moderna människan vilket innebar att de också varande för moderskärlek med smek, tröst, behovstillfredsställelse och närhet mellan mor och barn. Det var en negativ barnuppfostran i meningen att den tog fasta på att i barnet fanns fröet till den vuxnes alla dåliga sidor och att all uppfostra handlade om att med kompetens, vetenskapligt kunnande, moderns underordning under läkarexpertisen få barnets farliga inre att hejdas i sin framfart. (a.a. s. 301)

Kerstin Holmlund (1996) har i sin avhandling *Låt barnen komma till oss*, studerat perioden 1854 - 1968 med fokus på kampen om småbarnsinstitutionerna. Hon följer förändringen av två olika typer av småbarnsinstitutioner och dess personal, två yrkeskategorier (förskolläraren och barnskötaren),

över denna avsevärda tidsperiod. Hennes källor är arkivmaterial, tidskrifter, utredningsmaterial och protokoll. Hennes teoretiska begrepp är härledda från Bourdieu och hans tankestrukturer som utgår från begreppen kapital, habitus och fält. I arvet från Max Webers vetenskapliga bidrag gör Bourdieu försöket att skapa en materialistisk ekonomi för de kulturella, religiösa och konstnärliga praktikerna. Holmlund parar dessa begrepp med begrepp från genusteorier i den postmoderna feminismen, bland annat historikern Joan Scott.

Ett ytterligare exempel på disursanalys är Gunilla Dahlbergs (et.al.) (1999) studie om kvalitetsdiskursens framväxt inom förskolan (a.a. s. 87 f). Hon diskuterar också en övergång från konstruktionen av modernismens barn som med stöd av bl.a. Piagets teorier studerades som ett naturligt, men abstrakt barn, snarare än ett socialt fenomen; ett abstrakt barn som beskrevs i termer av mognadsgrad eller utvecklingsstadier och i diskursen som litar på siffror mer än det konkreta barnet i sin sociala och kulturella kontext. Att studera barndomen som socialt fenomen ökade i slutet på 80-talet men den standardiserade och kvantifierade kvalitetsmätningen - "a technology of distance" - dominerar fortfarande förskoleområdet (a.a. s. 88).

Det som arbetats fram i min egen forskarmiljö under ledning av professor Gunilla Dahlberg och professor Gunnar Åsén utgör ett mer postmodernt teoretiskt tillägg till andra teoretiska och metodologiska perspektiv inom förskola och barnforskning. De har sedan mitten av 80-talet byggt upp en forskning där de jobbat med en rad olika projekt inom förskolans område. Inom ramen för ett av dessa projekt har de analyserat den pedagogiska reformverksamheten under en period då barnomsorgen expanderade och när ansvaret för verksamheten alltmer decentraliserades. Genom flera empiriska studier har de försökt se kedjor av förlopp - hur barnomsorgspolitik i vid mening har utformats till hur pedagogiska processer tar gestalt i förskolan och den enskilda barn-

gruppen. Ett projekt gällde konsekvenser av den förändrade statliga styrningen och behovet av pedagogisk ledning, stöd och stimulans. (Dahlberg/Åsén 1990, Dahlberg/Åsén 1991b, Dahlberg/-Åsén 1992, Dahlberg/Lenz-Taguchi/Åsén, 1993, Dahlberg/-Åsén 1993a). I början av 90-talet gjorde de på uppdrag av socialstyrelsen en studie av hur det pedagogiska programmet för förskolan togs emot och användes i ett urval av landets kommuner (Dahlberg/Fredricson/Åsén 1993). I ett treårigt projekt kring *bild och skapande* i förskolan kunde den bildpedagogiska forskningen som Åsén (1992, 1994) bedrivit, också användas på förskolan område.<sup>26</sup>

<sup>26</sup> Bl. a. Ulriksson L. (1992) Synligt och osynligt i förskolans bild- och formverksamhet. Konstfackskolan, Institutionen för bildpedagogik, Åsén G. (1992) Från linearritning till bild. I Lind, U m. fl.: Tidsbilder. Stockholm, Utbildningsradion. Dahlberg G, Åsén G. (1993) Reggio Emilia och den moderna barndomen. Bild i skolan; 2:20-23. Dejke H, Skantz E. (1993) Mallar eller fritt skapande? Pedagogiska idéer och metoder i förskolans bildarbete 1934-1968. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, institutionen för pedagogik. Ulriksson L (1993) Barns bildproduktion i hemmet och förskolan. Inst. för bildpedagogik. Konstfack, Stockholm. Åsén, G (1994) Förskola, bildsamhället och barns bildskapande. Social Forskning, nr 3.

# En neopragmatisk forskarmiljö

## *Från "objektivitet" till "solidaritet"*

I den svenska förskoleforskningen har också begreppet neopragmatism aktualiserat en diskussion som tillämpats främst inom det pedagogiska områden. Det är en diskussion som växt fram inom ett kritiskt poststrukturellt perspektiv i USA med krav på en rekonstruktion av det pragmatismens filosofiska och etiska arvet från bland andra Emerson, Pierce, James och Dewey.<sup>27</sup> I Sverige har perspektivet tillämpats inom utbildningsforskning och diskurser om socialt konstruerad kunskap, genus, lärande och identitet.<sup>28</sup>

Inom neopragmatismen motsätter man sig en dualistisk kunskapsteori, som skiljer mellan medvetenhet och den omgivande miljön, objektivt och subjektivt, teori och praktik etc. Istället studeras förändring, kontinuitet, interaktion, reflek-

<sup>27</sup> Se t.ex. Cherryholmes, C. (1988): *Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education*. New York, Teachers College Press. Goodman, R. B. (Ed.) (1995) *Pragmatism. A Contemporary Reader*. New York, London, Routledge. Rorty, R. (1982) *Consequences of pragmatism*. Minneapolis, Universitet of Minnesota Press. Rorty, R. *The pragmatist's progress*. I Eco, U. (1992): *Interpretation and overinterpretation*. Cambridge, Universitet Press.

<sup>28</sup> Se t.ex. Wolin, R. (1992) *The Terms of Cultural Criticism*. The Frankfurt School, Existentialism, Poststructuralism. New York, Columbia university Press, (s. 149-217). Stensmo, C. (1994) *Pedagogisk filosofi*. Lund, Studentlitteratur. Säfström, C. A. & Östman, L. (red.) (1999) *Textanalys. Introduktion till syftesrelaterad kritik*. Lund, Studentlitteratur.

tion och handling. Neopragmatisk forskning analyserar hur språk legitimerar handlingar och handlingsmönster.<sup>29</sup> Detta sker genom dekonstruktion av de diskurser som gör anspråk på att säga hur vi ska förstå och tänka. När det gäller förskoleforskning har det neopragmatiska perspektivet som mål att skapa en solidarisk relation mellan forskaren och den verksamhet, de pedagoger och barn som studeras. Man kan nästan påstå att begreppet solidaritet i detta perspektiv ersätter det vetenskapliga objektivitetskravet.<sup>30</sup> Genom att studera hur diskurser interagerar och det tänkande som understödjer den dominerande organisationen av maktutövning, deltar forskaren i etiska reflektioner över den kunskap som den egna forskningen konstruerar och producerar. Forskaren "dekonstruerar sig själv" samtidigt som de dominerande diskurserna erbjuder andra instrument för att skärskåda grunderna för maktrelationerna. Denna process kräver självreflektion med utgångspunkt från de varierande positioner som varje forskare kan ha. I varje position man intar producerar man någon slags diskurs. Och forskaren skall försöka att sträva efter att överskrida positioner och identifikation som hindrar henne eller honom att inta ett solidariskt perspektiv.<sup>31</sup>

Inom neopragmatisk aktionsforskning, liksom etnometodologisk forskning och även i läroplansteoretisk forskning finns metodologiska perspektiv som är kompatibla med denna slags solidaritet.

<sup>29</sup> Se Wiley, N. (1994) *The Semiotic Self*. Cambridge UK, Polity Press, s. 13-17.

<sup>30</sup> Se t.ex. Holstein, J. & Gubrium, J F. (1995) *The Active Interview*. London, New Delhi, Sage Publications. Roberts, H. (1981) *Doing Feminist Research*. New York, Routledge.

<sup>31</sup> Lenzo, K. Validity and Self-Reflexivity meet Poststructuralism: Scientific Ethos and the Transgressive Self. I *Educational Researcher*, Vol. 24, 1995: 4. Middleton, S. *Doing Feminist Educational Theory: a postmodernist perspective*. I *Gender and Education*, Vol. 7, 1995:1. Scheurich, J. J. (1997) *Research method in the Postmodern*. London, Washington DC., The Falmer Press.

### ***Pedagogik i en föränderlig omvärld - ett samarbetsprojekt med Reggio Emilia***

Ett exemplet på en kunskapssökande strategi på förskoleområdet, med gemensamt ansvar och delaktighet (solidaritet) är utbytet mellan svensk förskolepedagogik och den italienska förskolepedagogik som skapats i den kommunala barnomsorgen i staden Reggio Emilia. (Barsotti 1997, Dahlberg, et.al. 1999). Det är ett kontinuerligt utbyte som har pågått i över tjugo år. I detta sammanhang har också Gunilla Dahlberg och Gunnar Åsén deltagit sedan början av 90-talet, med den barnpedagogiska forskargruppen vid lärarhögskolan i Stockholm i samarbete med Svenska Reggio Emilia Institutet. Institutet etablerades 1993 som ett självfinansierat kooperativ och fungerar som ett fristående centrum för utveckling och fortbildning inom barnomsorgen. Anna Barsotti och Harold Göthson på Reggio Emilia Institutet har tillsammans med Gunilla Dahlberg och Gunnar Åsén arbetat med ett fyraårigt utvecklingsprojekt i Hammarby stadsdel (tidigare soc. distrikt 7). Det praktikorienterade projektet hade namnet "Pedagogik i en föränderlig omvärld" och har haft som mål att försöka fördjupa den befintliga kunskapen om den pedagogiska praktiken som utvecklats såväl i Reggio Emilia som i svensk förskoleverksamhet. Huvudfrågan var hur man kan bygga in ett pedagogiskt tänkande och förhållningssätt som bygger på kontinuerligt förändringsarbete i den pedagogiska praktiken. Syftet är nyskapande av innehåll och metoder som utgår ifrån de barn, pedagoger, föräldrar och lokalsamhällen som är förutsättningarna för respektive förskolas arbete. I linje med decentralisering och nya kommunikationsprocesser, vill detta perspektiv bryta ett uppifrån-ned-perspektiv på förändring. Vad som skall ske och förändras skall ständigt förhandlas i de lokala kontexterna med de inblandade barnen och pedagogerna som huvudaktörer. För att denna utveckling skall kunna ske behöver nya verktyg utprövas för förskolans verksamhet. Det är i detta avseende som förskolorna i Reggio Emilia har blivit

en kunskaps- och inspirationskälla genom sitt mångåriga arbete med pedagogisk observation, dokumentation, reflektion och kommunikation som strukturering av arbetet.

### *”Berättandets och lyssnandets pedagogik”*

Reggio Emilias förskolepedagogik kan beskrivas som en pedagogik baserad på kontinuerligt berättande (narrativa strukturer), olika kommunikationsprocesser där samtal, bildskapande, ljud, ljus och rörelse är redskap för upplevelser, undersökningar och kommentarer kring det samtida sociala och kulturella livet, likväl som naturkunskap och teknik. I förskolan arbetar de med ämnesområden och frågeställningar som väcks av barnens intressen, frågor och engagemang. I den pedagogiska miljön skapas kreativa läroprocesser med hjälp av bildspråkliga processer, visuell kommunikation och pedagogisk dokumentation.<sup>32</sup> Den kommunala organisationen för dessa förskolor i Reggio Emilia är förankrad i en pedagogisk filosofi som gäller barnets medborgarskap. Av denna syn på barnets medborgarskap, följer att barnet har rättigheter att vara synligt och ha en röst i samhällets offentlighet. Detta värdesystem är förutsättningen för förskolornas arbete med att ge barnen verktyg och träning för kulturell yttrandefrihet.<sup>33</sup>

När man besöker en förskola i Reggio kan man bokstavligen läsa på väggarna om innehållet i verksamheten. Visuella dagböcker, foton, teckningar, målningar, skisser och skriftliga texter berättar om olika projekt. Exempel från barnens och pedagogernas fältstudier berättar om och visar fram vad som pågår och vilka undersökningar som gjorts. De berättar om staden, kulturen, poesi, matematik, naturhistoria, kommunikation,

<sup>32</sup> Se Barsotti, A. (1997) D - som Robin Hoods pilbåge. Ett kommunkationsprojekt i Reggio Emilia. Stockholm, HLS Förlag.

<sup>33</sup> Se t.ex. Edwards, C, Gandini, L & forman, G (eds.) (1998) The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach - Advanced Reflections. Ablex Publishing Corporation. Greenwich, Connecticut, London, England.

vardagslivets mysterier och en undersökande inställning som finns hos både pedagoger och barn. Det som görs synligt är såväl barnens egna perspektiv, synvinklar och tankar som ett begreppsliggörande av experimenten. En bidragande orsak till denna visuella kulturproduktion är det pedagogiska kännetecknet att förskolorna i Reggio Emilia har också en bildpedagog (ateljérista) anställd på varje förskola. Utgångspunkten för detta ställningstagande är bl. a. att pedagoger som har olika kompetens i samarbetet också har större förutsättningar att utveckla projektarbeten, läroprocesserna och den pedagogiska dokumentationen.

I projektet *Pedagogik i en föränderlig omvärld. Ett samarbetsprojekt med Reggio Emilia*, har de svenska förskolepedagogerna bland annat använt erfarenhetsutbyte som ett arbetsverktyg. Detta har skett i nätverksmöten dels mellan daghemmens personal och avdelningar och dels mellan olika daghem och kommunalar. Dessa nätverksmöten bygger på att pedagogerna diskuterar kring olika pedagogiska dokumentationer som de gjort i projekt och teman på sina förskolor. En viktig person har bildpedagogen Karin Furness varit. Hon knöts till projektet som ateljéristakonsult och har bland annat varit handledare och inspiratör till flera av de medverkande daghemmen och deras projektarbeten.

### ***Pågående empiriska studier***

Inom barnpedagogiska forskningsgruppen på Lärarhögskolan i Stockholm, har doktorand Hillevi Lenz Taguchi varit den som närmare följt ett försöksdaghem i projektet *Pedagogik i en föränderlig omvärld*. Hon undersöker och analyser pedagogisk dokumentation i sitt avhandlingsprojekt och hur man teoretiskt kan förstå arbetet med pedagogisk dokumentation i svensk förskola.<sup>34</sup> Avhandlingen fokuserar mest på hur peda-

<sup>34</sup> Lenz Taguchi, H. (1997) Varför pedagogisk dokumentation? Stockholm, HLS förlag.



gogisk dokumentation kan användas som *ett arbetsverktyg för pedagogisk förändring*, genom att arbeta med de vuxnas läroprocesser. En närliggande fråga är hur arbete med observationer och dokumentationsarbete kan vara till hjälp för att följa, stödja och utmana barnens läroprocesser.

Lenz Taguchi har bland annat arbetat tillsammans med en mindre grupp pedagoger med att försöka åstadkomma förskjutningar av innebörder, inte bara av centrala begrepp, utan också i tolkningar av dokumentation och i förståelsen av vad som händer såväl i enskilda arbetspass som i hela projektarbeten. Detta kallar hon en 'dekonstruktiv kommunikation', som visar att det är just olikheten och den eventuella oenigheten mellan pedagogerna som är villkoren för att skapa nya möjliga tolkningar. Inspirationen kommer från Jacques Derrida och hans idé att korsa över eller sätta alla nyckelbegrepp "under erasure" ("sous rature").<sup>35</sup> Genom att korsa över orden kan man synliggöra motsatser, skillnader och olikheter och därmed göra förskjutningar av begreppens innebörder.

I en historisk del jämför Lenz Taguchi barnobservationer på 1930-talet, som lanserades av bl.a. Elsa Köhler. Då var målen att göra pedagogiken barn- och individcentrerad, anpassad till varje barns individuella behov och utveckling. Via speciella observationer av barnets motoriska, psykologiska, kognitiva, emotionella och sociala utveckling skulle man få kunskap om var barnen befann sig i utvecklingshierarkin med utgångspunkt från vad som är " normalt för åldern". Den makt som psykologin på detta sätt har producerat inom förskolan kan förstås enligt Lenz Taguchi som Normens makt i Michel Foucaults (1970) mening. Då produceras makt inte endast av pedagogen som skattar barnets utveckling. Barnet producerar också sin egen subjektivitet genom *Normens makt*. Snart ser och

<sup>35</sup> Derrida, J. (1976) *Of Grammatology* (De la Grammatologie). Baltimore and London, The John Hopkins University press.

upplever barnet sig själv som "ett barn med särskilda behov", "en duktig flicka", "en jobbig pojke", o s v.

Slutsatsen är att arbetet med pedagogisk dokumentation skulle kunna bli "frigörande" för de vuxna såvida de blir uppmärksamma på Normens Makt. Ett lärande innebär alltid, menar Lenz Taguchi, att man inte bara prövar utan också på något sätt *förändrar* sitt perspektiv. Det är därför mycket svårt att med utgångspunkt från sina observationer få barnen att fördjupa sitt utforskande och sina teorier, eller att med inspiration från andra barn och vuxna pröva nya strategier. Först när vi klarar av att utmana barnen på ett sätt där vi ger barnen nya möjligheter kan arbetet med pedagogisk dokumentation bli "frigörande" för barnen, menar Lenz Taguchi. Det handlar om att vi kontinuerligt gör oss själva uppmärksamma på och går i motstånd mot de dominerande och maktproducerande föreställningarna om vad ett barn är och skall vara och hur vi kan tolka det barn gör och säger. Därför måste vi också göra oss uppmärksamma på vilket sätt inspirationen från Reggio Emilia kan bli normerande för vår praktik och därmed låsa fast den i nya former, konstaterar Lenz Taguchi. Det handlar inte om att ersätta en felaktig bild av barnet med en sannare bild (Lenz Taguchi, 2000).

### ***Förskolans pedagogiska rum "som text"***

Elisabeth Nordin Hultman, som också är doktorand i forskningsgruppen, undersöker förskolan som pedagogiskt rum i sitt avhandlingsarbete. Hon frågar hur förskolebarnet är konstruerat genom det sätt på vilket barnens *aktiviteter* är organiserade, inramade och klassificerade i tid och rum. Hon jämför olika pedagogiska rum i engelska och svenska förskolor. Genom videodokumentation och observationer läser hon de pedagogiska rummen och dess föremål som "text". Det är en text som blivit kodad av olika diskurser, idéer och regimer om vad som borde ske i dessa miljöer. Begrepp och pedagogiska idéer möblerar dessa rum i lika hög grad som de observerade

föremålen och materialen i rummen. Denna studie kan även beskrivas som en fokusering av de olika pedagogiska rummens "grammatik" som har skapats genom diskurser om förskolebarnet (Nordin Hultman, 1996). När hon gör en jämförande studie mellan de materiella villkoren, "tingens vokabulär", i förskolor i England och Sverige är denna forskning också exempel på en dekonstruktion av den dominerande utvecklingspsykologin inom förskoleområdet och dess definition av barnet - men studerat utifrån den fysiska miljöns utformning och koder.

Mitt eget bidrag till en detta perspektiv på förskolans pedagogiska rum, är bland annat en studie av villkoren för bild och skapande i förskolan. I två observationsstudier har jag följt bildskapande aktiviteter på olika daghem. En studie beskriver den etablerade verksamhet som är vanligt förekommande i svensk förskola, Levande verkstad, olika materialövningar och temaarbeten. Den andra studien är ett långsamt etnografiskt inspirerat "snigelspår" där jag gjort ett fältarbetet med varierande intensitet under en treårsperiod. Jag har följt arbetet med bildskapande i en enda småbarnsavdelning på ett daghem. Detta daghem påbörjade ett förändringsarbete med Reggio Emiliainspirerat arbetssätt i projektet Pedagogik i en föränderlig omvärld. Pedagogerna har på olika vägar prövat att med hjälp av reflektion kring pedagogisk bilddokumentation, bl.a. foto och video, utveckla nya infallsvinklar på arbetet med barngruppen. I ett bildprojekt med en overheadprojektor som skapande verktyg, följer vi olika barns utforskning, motstånd och meningsskapande i samspel med varandra, apparaten, projektioner och pedagogerna. Barnen undersöker ljus, skugga, värme, bilder och strategier för att förhandla om aktiviteten och tolkningarna vid apparaten. I mitt teoretiska arbete dekonstruerar jag diskurserna om barns lärande och kulturella uttryckformer, det fria skapandet i förskolan, konstruktionen av estetiska läroprocesser och barns 'naturliga' bildutveckling. Det modernistiska arvet kring den goda kultu-

ren, konsten och det naturliga "expressiva" skapande är en annan framträdande estetisk diskurs. Till denna hör också diskursen om den pedagogiska progressivismens reglerade barncentrering med löfte om den moderna individens (barnets) frigörelse (från religionens Norm) och "ohämmade" utveckling till öppna, goda och sanna demokratiska medborgare.<sup>36</sup>

För att få en översiktsbild kan man säga att vi idag befinner oss i en slags passage från en dominerande diskurs om det disciplinerade barnet till diskursen om det (själv-)kontrollerade barnet. I denna passage samlas också fragment av diskursen om det naturliga skapandet och den naturliga nyfikenheten. Det uttrycks i praktiken exempelvis med att barnen själva skall kunna se vilka material som finns tillgängliga i rummet, titta runt och välja det de vill arbeta med för stunden. Redan i detta skede av den sociala struktureringen, när blicken skall ordnas, styras och kontrolleras, laddas blickens eller seendets betydelse med diskursen om valfrihet och lust (desire) (Jfr. Davies 1996).

### *Slutdiskussion*

Sammanfattningsvis vill jag beskriva forskningsläget på förskolans område som ett livligt och mångsidigt fält, med bredd och variation metodologiskt sett. Teoretiskt finns dock en hel del att utveckla. Det finns fortfarande en stark normativ kod i förskoleforskning liksom det för övrigt gjort i en stor del av utbildningsforskningen och pedagogisk forskning i allmänhet. Antingen syftar pedagogiska undersökningarna till att svara på frågan om pedagogerna gör det dom skall göra, eller också går projekten ett steg längre och direkt försöker iscena-

<sup>36</sup> Lind, U. (1999) Förlust och mening i en avbildningstradition. Om skapandet av skillnad och ambivalens i kunskapsprocessen. (kapitelmanus till en teoriförankrad bok under arbete) I Dahlberg, G., Åsén, G. (red.) Teoretiska Rum, för Pedagogik i en föränderlig omvärld. (Opubl. manus)

sätta vad de borde göra. På 90-talet har ett poststrukturella perspektiv börjat att "underminera" de självklarheter om barns utveckling, lärande och behov som i flera decennier behärskat förskolans kunskapsområde. I denna process av språkets underminering (dekonstruktion) av det för givet tagna, tillskapas en osäkerhet och en instabilitet kring innehåll och metoder för förskolans verksamhet. Det är i detta instabila kunskapsläge som nya betydelser kan tillskapas och struktureras. En del nya forskningsfrågor borde härmed kunna framställas som också synliggör vilket slags "barn" och vilken "barnpedagogik" vi håller på att tillskapa inför framtiden. I den neo-liberala politiska och kulturpolitiska andan om individens frihet, valfrihet och självkontroll så ledde "det självreglerande barnet" stort på upploppet till ett nytt sekelskifte. Detta ideala och "lyckade" socialt konstruerade självdisciplinerade barnet, som sätter upp sina egna självförverkligande utvecklingsmål och gränser för sitt individuella livsprojekt, får dock konkurrens av minst ett annat barn men säkert av flera. Hur ser dessa barn ut? Vilka pedagoger möter dessa barn?

De livaktiga diskurserna om differentiering, olikheter, hyllandet av skillnader och mångfald skapar även en oro bland professionella över att inte längre kunna navigera i de pedagogiska praktikerna.<sup>37</sup> På många sätt tycks det finnas uppenbara motstridigheter i budskapet om individualisering och differentiering i förskolans verksamhet och tänkande. För många inom förskolan, liksom forskare, kan se hur decentralisering i kombination med nedbantade resurser ger helt andra signaler än att förskolans "kvalitet" skall säkras, i såväl pedagogernas utveckling som i skapandet av en läromiljö för barnen som är i takt med sin tid.

<sup>37</sup> Lind, U. (1999) Fyra jag, sju intelligenser, hundra språk och tusen plåtar - reflektion över mångfaldens och differentieringens diskurser. I Dahlberg, G., Åsén, G. (red.) Teoretiska Rum, för Pedagogik i en föränderlig omvärld. (Opubl. manus)

De inarbetade tankestrukturerna för barn och pedagoger i barnomsorgen är också inskrivna i den arbetsmarknadspolitiska diskursen och den åtföljande diskursen om kvinnans jämställdhet vid expansionen på 70-talet. Det var också så sent som på 70-talet som barnet och barndomen fick sin första historieskrivning. Den var samtida med att kvinnors historia, och inte minst kvinnorna i utbildningshistorien blev synliga. Kvinnans och barnets kulturella och ekonomiska positioner passerade en slags synlighetströskel inom olika forskningsdiscipliner. Inte särskilt mycket fördjupade har dessa relationer mellan kvinnan, barnet, institutionerna för fostran och lärande och övriga samhället blivit utforskade sedan dess. Barnpedagogisk forskning har i denna mening mycket låg status och liten rörlighet. Det är skapat i ett "underdog"-perspektiv. Den befolkas också av många kvinnliga insiderforskare med en del "närsynta" intressen och en speciell längtan efter att i forskningen kunna bidra med sådant som leder till att förskolans verksamhet uppvärderas och bekräftas som värdefull. Detta sker idag främst genom tekniker för att synliggöra den viktiga och komplexa relationen mellan pedagoger och förskolebarnet. Att denna process också behöver studeras som en samhällelig, politisk och historisk relation är uppenbart men sällan kraftfullt markerat.

Det som behövs idag är förmodligen mer av en teoriutveckling för att också kunna ställa frågorna: Varför ser vi just detta? Inte endast fråga hur, utan också varför? Varför är förskolan till exempel en villig återskapare av ett stereotypt geneussystem? Finns en väg bortom teknikfientlighet och sundhetsideal som premierar det fysiska, kroppsliga äventyret och utspelet men närmast uteslänger det intellektuella, reflekterande och konstnärliga äventyret. Varför lever den mångkulturella förskolan i en hurtig "svenskhetsiver"? I denna typ av drastiska skissartade samtidsbilder på förskolefältet menar jag att mekanismer av uteslängning och nedmörkning måste granskas kritiskt och problematiseras utan att därför belägga de utövande

pedagogerna eller föräldrarna med skuld för "misslyckanden". Forskningen har därvidlag en hel del själv att ta itu med, som länge tagit på sig rollen av den "(be-)dömande" och sanningsägande auktoriteten (Guden). Därmed finns risken att forskaren blir närmast en biktfadern för "syndabekännelser" från praktiken. Dessa effekter av kunskapsrelationerna måste också utmanas.

Forskningen skall enligt min mening kunna tillskapa nya verkningfulla tankeverktyg och tolkningsverktyg genom begreppskonstruktioner, idéutveckling och grundligt kunskapssteoretisk arbete för att inte ständigt gå i den fälla som alltid hotar att slå igen. En fälla som i de vetenskapliga diskurserna historiskt sett ständigt har gjort sig påmind, nämligen att gå in som villiga ersättare till religionens sanningsregimer, genom den vetenskapliga expertisens diskurs om sann, "verklig" och objektiv kunskap. Forskning som idag skall utveckla verktyg för att brukas i morgondagens sociala praktiker, kan inte blåögt tala om hur något "egentligen" är eller skall vara (...i evigheters evighet, amen). Det som vetenskapliga diskurser kan erbjuda är kanske inte hur det egentligen är utan snarare att "egentligen" inte finns. Därför bör vi ta itu med frågor kring det som faktiskt *påstås* finnas och utspelas i de olika diskurser som genomkorsar förskolans innehåll, uttryck, betydelse och funktion.

Anthony Wilden (1990) beskriver just strävan efter objektivitet inom den vetenskapliga diskursen och visar vad det betyder att detta sätt att se på forskning kommer ur en teologisk diskurs som präglat det västerländska samhället under en lång tid:

"Teologin var ju 'vetenskapernas drottning' i västerlandet, den dominerande diskursen i vetenskap och samhälle, i mer än ett halvannat årtusende, och den tas fortfarande på allvar av många människor. Vi borde därför inte förvåna oss över att upptäcka att vissa tankemönster, som ursprungligen härletts ur det religiösa perspektivet, fortfarande lever kvar inom den

moderna vetenskapen - och den mest spridda är tron på 'objektiviteten' som ursprungligen var Guds område och endast hans."(a.a. sid. 124)

Denna "objektivitet" som många har glömt också hör ihop med religionen och förståelsen av "Gud som alltings mått", är fortfarande dominerande som "vetenskaplig diskurs". Det mer kvalitativa och etnografiskt inriktade kunskapssökandet, har i ett större perspektiv fortfarande status som "kusinen från landet" - som tafatt, försöker orientera sitt kodsystem och kunskapsfrågor i relation till det som uttrycks av "Normens makt". I denna betydelse har således "kusinen från landet" talat i denna artikel.



# Referenser

Adams St. Pierre, E. (1997) Methodology in the fold and the irruption of transgressive data. I *Qualitative Studies in Education*; VOL 10, No 2, 175-189.

Ahlner Malmström, E. (1998) *En analys av sexåringars bildspråk. Bilder av skolan*. Lund Studies in Education 6, Lund University Press.

Andersson B-E., Rohlin, M. & Söderlund, A. (1996:3) *Skola - skolbarnomsorg i samverkan - Skolbom, nr 3*. Lärarhögskolan i Stockholm. Inst. för barn- och ungdomsvetenskap,

Andersson, G., Björnberg, U., Gustafsson, B., Pramling, I. *Om svensk barn- och familjeforskning. En probleminventerande översikt*. Stockholm. Socialvetenskapliga forskningsrådet, 1996.

Annerblom, M-L. (1983) *Att förändra könsroller. Ett feministiskt perspektiv på diskussionen om könsroller på dagis*. Lund, CWK Gleerup.

*Barnomsorg 1996*. Statistik, Socialstyrelsen: 1997. Sveriges officiella statistik.

Barsotti, A., Dahlberg, G., Göthson, H. & Åsén, G. (1992). Pedagogik i en föränderlig omvärld - ett samarbetsprojekt med Reggio Emilia. LHS, Institutionen för barn- och ungdomsvetenskap, Avdelningen för barnpedagogisk forskning. Stencil.

Barsotti, A. (1997) *D - som Robin Hoods pilbåge. Ett kommunikationsprojekt i Reggio Emilia*. Stockholm, HLS Förlag.

Bendroth Karlsson, M. (1996): *Bildprojekt i förskola och skola. Estetisk verksamhet och pedagogiska dilemman*. Lindköping Universitet, Tema Barn.

Bengtsson, H. (1996): *Förskolereformen. En studie i implementering av svensk välfärdspolitik 1985-1991*. Lund Political Studies 86.

Birgerstam, P. (red.) (1997) *Kvinnligt och manligt i förskolan*. Lund, Studentlitteratur.

- Burr, V. (1995) *An Introduction to Social Constructionism*. London and New York, Routledge.
- Caine, B., Pringle, R. (eds.) (1995) *Transitions. New Australian feminism*. London, Allen & Unwin.
- Carlsson, M. (1983) *Sex-role opinions as conceptual schemata in 3-12 year old Swedish children*. Acta Universitatis Upsaliensis, 30.
- Castells, M. (1999) *Nätverkssamhällets Framväxt. Informationsåldern. Ekonomi, samhälle och kultur*. Göteborg, Daidalos.
- Cherryholmes, C. (1988): *Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education*. New York, Teachers College Press, Routledge.
- Dahlberg, G. (1989): Om förskolans styrning, inriktning och utvärdering. I *Barnomsorgen i ett samhällsperspektiv*. Stockholm, DSF och Socialdepartementet.
- Dahlberg, G. & Åsén, G. (1990) Utvärderingens funktion i en decentraliserad förskola. I *Från kommunala riktlinjer till utvärdering*. Stockholm, Utbildningsförlaget.
- Dahlberg, G., Lundgren U. P., and Åsén, G. (1991a) *Att utvärdera barnomsorg*. Stockholm, HLS Förlag.
- Dahlberg, G. & Åsén, G. (1991b) *Perspektiv på förskolan*. Stockholm, HLS Förlag.
- Dahlberg, G. & Åsén, G. (1992). Mot vad leds barnomsorgen? Om det pedagogiska ledningsarbetet och dess förutsättningar. *Locus*, nr 2/1992, s 7-17.
- Dahlberg, G. (1993) Modern barnuppfostran i modernt familjeliv - en komplex och sofistikerad förhandlingsprocess. I Agrell, A. (red.) *Om modernt familjeliv och familjeseparationer*, Stockholm, Socialvetenskapliga forskningsrådet, s 87-97.
- Dahlberg, G., Fredricson, A. & Åsén, G. (1993) *Förskolan och det pedagogiska programmet. Socialstyrelsen följer upp och utvärderar 1993:3*. Stockholm, Socialstyrelsen.
- Dahlberg, G., Lenz Taguchi, H. & Åsén, G. (1993) Svensk barnomsorg i Europa. HLS *Tema Forskning*, Hösten 1993, s 7-9.

Dahlberg, G. & Åsén, G. (1993a) Är det forskning eller är det forskning? Om olika perspektiv i forskningen kring förskola och barnomsorg. I *Locus* nr 1/1993, s 15-17.

Dahlberg, G. & Åsén, G. (1993b) Reggio Emilia och den moderna barndomen. I *Bild i skolan* nr 2/1993, s 20-23.

Dahlberg, G. & Åsén, G. (1994) Evaluation and Regulation: A question of empowerment. I Moss, P. & Pense, A. (Eds) (1994) *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality*. London, Paul Chapman Publishing, pp 157-171.

Dahlberg, G. och Lenz Taguchi, H. (1994) *Förskola och skola. Om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm, HLS förlag.

Dahlberg, G. (1996) Negotiating Modern Childrearing and Family Life in Sweden. I Brannen, J. and Edwardsd, R. (Eds.) *Perspectives on Parenting and Childhood: Looking Back and Moving Forward*. South Bank University of London.

Dahlberg, G. och Åsén, G. (1997) Loris Malaguzzi och den pedagogiska filosofin i Reggio Emilia. I Svedberg, L. och Zaar, M. (red.) *Boken om pedagogerna*. Stockholm, Liber Utbildning.

Dahlberg, G. (1998) From the "Home of the People" - *Folkhemmet* - To the enterprize: Reflections on the constitution and reconstitution of the field of early childhood pedagogy in Sweden. I Popkewitz, T. (Ed.) *Educational Knowledge: Changing Relationships between the State, Civil society, and the Educational Community*. The State University of New York Press, Albany N.Y.

Dahlberg, G., Moss, P. & Pense, A. (Eds.) (1999) *Beyond Equality in Early Childhood Education. A Postmodern Perspective*. London, Falmer Press.

Davies, B. (1996) *Power, Knowledge, Desire. Changing School Organisation and Management Practices*. Canberra, Australia, Dep. of Employment, Education Training and Youth Affairs.

Davies K. (1996) *Önskingar och realiteter. Om flexibilitet, tyst kunskap och omsorgsrationalitet i barnomsorgen*. Stockholm, Carlssons.

Delegationen för social forskning (1989): *Barnomsorgen i ett samhällsperspektiv*. Stockholm, DSF och Socialdepartementet.

Dencik, L. (1995a) Vålfärdens barn eller barns välfärd? Om till-syn, hän-syn och fel-syn. I Hultqvist, K. and Pettersson, K. (red.) (1995) *Seendet och seendets villkor. En bok om barns och ungas välfärd*. Stockholm, HLS Förlag, pp 63-107.

Dencik, L. (1995b) Modern Family Life in the Nordic Countries, Seen from the Perspective of the Child, i *Building Family Welfare*. Stockholm, Socialdepartementet.

Derrida, J. (1976) *Of Grammatology* (De la Grammatologie). Baltimore and London, The John Hopkins University press.

Eco, U. (1992): *Interpretation and overinterpretation*. Cambridge, Universitet Press.

Edwards, C, Gandini, L & Forman, G (eds.) (1998) *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach - Advanced Reflections*. Greenwich, Connecticut, London, England. Ablex Publishing Corporation.

Ehn, B. (1986) *Det otydliga kulturmötet. Om invandrare och svenskar på daghem*. Lund, Liber.

Ekholm, B., Hedin, A. (1991) *Sitter det i väggarna. En beskrivning av daghemsklimat och barns beteende*. Linköping Studies in Education. Dissertation No. 32

Fargo, L. (1995) *Barnomsorgens kvalitet*. Stockholm, Liber Utbildning.

Foucault, M. (1972) *Vetandets arkeologi*. Lund, Bo Cavefors Förlag.

Foucault, M. (1982) The Subject of Power. I Dreyfus, H. & Rainbow, P. *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago, Harvester Wheatsheaf.

Foucault, M. (1988) Technologies of the self. I Martin, L., Gutman, H. & Hutton, P. (Eds.) *Technologies of the self. A Seminar with Michel Foucault*. The University of Massachusetts Press.

Fredriksson, G. (1993) *Integration förskola, skola, fritidshem - utopi och verklighet*. Stockholm, HLS Förlag.

Garfinkel, H. (1967) *Studies in Ethnomethodology*. New York, Prentice-Hall.

- Gergen, K.J. & Davies, K.E.(eds.) (1985) *The social construction of the Person*. New York, Springer Verlag.
- Gibson, J. J. (1979) *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston, Houghton, Mifflin.
- Giddens, A. (1984) *The Construction of Society: An Outline of the Theory of Structuralism*. Cambridge, Polity press.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967) *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New York, Aldine de Gruyter.
- Gordon, C. (1980) *Michel Foucault: Power/Knowledge*. New York, Pantheon Books.
- Goffman, E. (1959/1971) *The Presentation of Self in Everyday Life*. Harmondsworth, Penguin Books.
- Goodman, R. B. (Ed.) (1995) *Pragmatism. A Contemporary Reader*. New York, London, Routledge.
- Gunnesson, M., Flising, N., Qvarsell, B. och Werner, I-L. (1992) *Samverkan för utveckling skola-barnomsorg*. Stockholm, Allmänna Förlaget.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995) *Ethnography. Principles in Practice*. London and New York, Routledge.
- Henckel, B. (1990) *Förskollärare i tanke och handling. En studie kring begreppen arbete, lek och inläring*. Akademisk avhandling. Umeå, Pedagogiska institutionen.
- Hjort, M-L. (1996) *Barns tankar om lek. En undersökning av hur barn uppfattar leken i förskolan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Holmlund, K. (1996) *Låt barnen komma till oss. Förskollärarna och kampen om småbarnsinstitutionerna 1854-1968*. Dissertation of the faculty of Social Science, University of Umeå, Pedagogiska institutionen.
- Holstein, J. & Gubrium, J F. (1995) *The Active Interview*. London, New Delhi, Sage Publications.
- Hultqvist, K. (1990) *Förskolebarnet. En konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen*. Symposium, Stockholm.

Hultqvist, K. och Pettersson, K. (red.) (1995) *Seendet och seendets villkor. En bok om barns och ungas välfärd*. Stockholm, HLS Förlag.

Hultqvist, K. och Petersson K. (red.) (1997) *Foucault, Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*. Stockholm, HLS Förlag.

Hägglund, S. (1993) Hurra det blev en pojke! Om könsdimensioner i barns utveckling och socialisation. I *Visst är vi olika! En antologi för kunskap och debatt om likheter och olikheter mellan flickor och pojkar och deras olika villkor och förutsättningar i skolan*. Från Arbetsgruppen Kvinnligt och Manligt i skolan, Utbildningsdepartementet.

Hägglund, S. & Öhrn, E. (1992): *Kön, utbildning och pro-social utveckling*. Göteborgs universitet, Inst. för pedagogik. Rapport nr 1992:02.

Johansson, J-E. (1992) *Metodikämnet i förskollärarytbildningen. Bidrag till traditionsbestämning*. Göteborg Studies in Educational Sciences. Acta Universitatis Gothoburgensis.

Johansson, J-E. (1994) *Svensk förskolepedagogik under 1900-talet*. Studentlitteratur, Lund.

Johansson, G. and Åstedt, I-B. (1993) *Förskolans utveckling - Fakta och funderingar*. Stockholm, HLS Förlag.

Karlsson, L. (1998) *Leka, lära, öva, arbeta, verkskapa. Elsa Köhler en österrikisk aktivitetspedagog i Sverige*. Lund Studies in Education 7, Lund University Press

Kihlström, S. (1995) *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder*. Göteborg, Acta Universitatis Gothoburgensis.

Knutsdotter-Olofsson, B. (1996) *De små mästarna*. Stockholm, HLS Förlag.

Kristjánsson, B. (1995) Varandets barndom - (be)varandets barnforskning. I Hultqvist, K and Pettersson, K. (red.) *Seendet och seendets villkor. En bok om barns och ungas välfärd*. Stockholm, HLS Förlag, pp 29-63.

Kvale, S. (red.) (1989) *Issues of validity in the qualitative research*. Lund, Studentlitteratur.

Kärby, G. (1996) "Sweden". I *A review of Services for young children in the European Union 1990-1995*. Bryssel, European Comission Network on Childcare.

Lahdenperä, P. (1997) *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter. En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever*. Stockholm, HLS Förlag.

Lather, P. (1997) Drawing the line at angels: working thr ruin of feminist ethnography. *Qualitative Studies in education*, VOL 40, No 3, 285-304.

Lechte, J. (1994) *Fifty Key Contemporary Thinkers. From Structuralism to Postmodernity*. London and New York, Routledge.

Lenz Taguchi, H. (1996) The Field of Early Childhood Education Pedagogy in Sweden. A Female Project of Professionalization and Emancipation? *I Nordiske udkast. Journal for Critical Social Science*, 1996, Nr. 1/24, pp 41-55.

Lenz Taguchi, H. (1997) *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm, HLS Förlag.

Lenz Taguchi, H. (2000) *Emancipation och motstånd. Dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. Stockholm, HLS Förlag. Akademisk avhandling.

Lenzo, K. *Validity and Self-Reflexivity meet Poststructuralism: Scientific Ethos and the Transgressive Self*. I *Educational Researcher*, Vol. 24, 1995: 4.

Lind, U. & Åsén, G. (red.) (1999) *En annan skola. Elevers bilder av skolans som kunskapsrum och social arena*. Stockholm, HLS Förlag. s. 144-147.

Lindhahl, M. (1996) *Inläring och erfارande. Ettåringars möte med förskolans värld*. Acta Universitatis Gothoburgensis.

Lindqvist, G. (1995) *The Aesthetic of Play. A Didactic Study of Play and Culture in Preschools*. Acta Universitatis Upsaliensis. Stockholm, Almqvist & Wiksell.

Lundberg, P. (1991) *Utbildning och träning för interkulturell kommunikativ kompetens*. Lunds Universitet.

Lyotard, J-F. (1988) *Peregrinations. Law, Form, Event*. New York, Columbia University Press.

Marton, F. (1981) Phenomenography - describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, pp 177-200.

Marton, F. (1999) *Inläring och omvärldsuppfattning. En bok om den studerande människan*. Stockholm, Prisma.

- Michael, M. (1996) *Constructing Identity. The Social, the Nonhuman and Change*. London, Thousand Oaks, New Delhi, SAGE Publication.
- Middelton, S. *Doing Feminist Educational Theory: a postmodernist perspective*. I Gender and Education, Vol. 7, 1995:1.
- Morsing Berglund, B. (1994) *Förskolans program för sexåringar*. Stockholm, Almqvist & Wiksell International.
- Mortley, R (1991) *Frensch Philosophers in Conversation*. London, New York, Routledge
- Nicholson, L. (1999) *The Play of Reason. From the Modern to the Postmodern*. Buckingham, Open Univeristy Press.
- Nordin Hultman, E. (1996) Rummets budskap till barnen. I *Modern barn-dom*, nr 3/1996. Stockholm, Reggio Emilia Institutet.
- Näsman, E. (1995) Vuxnas intresse av att se med barns ögon. I Hultqvist, K. & Pettersson, K. (red.) *Seendet och seendets villkor. En bok om barns och ungs välfärd*. Stockholm, HLS Förlag, pp 279-304.
- Odelfors, B. (1996) *Att göra sig hörd och sedd. Om villkoren för flickors och poj-kars kommunikation på daghem*. Stockholms universitet ,Pedagogiska institu-tionen.
- Ohrlander, K. (1992) *I barnens och nationens intresse. Socialliberal reformpolitik 1903-1930*. Studies of psychology and education nr. 39. Stockholm, Almqvist & Wiksell International.
- Ohrlander, K. (1997) Matematik, längtan och flickor? I *Locus*. Nr 3/07 årg.9, pp. 6-16.
- Ohlsson, J. (1996) *Kollektivt lärande. Lärande i arbetsgrupper inom barnomsor-gen*. Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Parker, I. (ed.) (1998) *Social Constructionism. Discourse and Realism*. London, Thousand Oaks, New Delhi, SAGE Publications.
- Persson, S. (1994) *Föräldrars föreställningar om barn och barnomsorg*. Studia Psychologica et pedagogica, Nr. 113. Stockholm, Almqvist & Wiksell International.
- Piaget, J. P. (1972) *Strukturalismen*. Stockholm, Bokförlaget Prisma.



Pramling, I. (1993) *Barnomsorg för de yngsta - en forskningsöversikt*. Nya vägar inom barnomsorgen. Socialstyrelsen. Stockholm, CE Fritzes AB.

Pramling, I. (1994a) *Kunnandets grunder. Prövning av ett fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld*. Göteborg Studies in Educational Sciences. Acta Universitatis Gothoburgensis.

Pramling, I. (1994b) Fenomenografi och pedagogisk praktik. I *Nordisk Pedagogik*, 4/1994, s. 227-239.

Pramling, I., Klerfelt, A. & Williams Granelid, P. (1995) "Först var det roligt, se'n blev det tråkigt och se'n vande man sig..." Barns möte med skolans värld. Göteborgs universitet, Institutionen för metodik i lärarutbildningen, Rapport nr 9.

Pramling Samuelsson, I. & Mauritzon, U. (1997) *Att lära som sexåring*. Stockholm, Skolverket.

Qvarsell, B. (1991) Flickors och pojkars pedagogiska villkor. Om könsskillnader i barnkulturen. I Kättström, P. (red.) (1991) *Flickor och pojkar. Om verkliga och överkliga skillnader*. Stockholms universitet, Centrum för barnkulturforskning.

Qvarsell, B. (1994) Tillbaka till Peirce? Tankar och begrepp kring den pedagogiska etnografen. *Utvecklingspsykologiska seminariet skriftserie Nr 43*. Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.

Rithander, S. (1991) *Flickor och pojkar i förskolan. Hjälpfröknar och rebeller*. Stockholm, Almqvist & Wiksell.

Ronström, O., Runfors, A., Wahlqvist, K. (1995): "Det här är ett svenskt dagis". *En etnologisk studie av dagiskultur och kulturmöten i norra Botkyrka*. Botkyrka kommun, Mångkulturellt Centrum.

Roberts, H. (1981) *Doing Feminist Research*. New York, Routledge.

Roos, G. (1994) *Kommunerna och det pedagogiska utvecklingsarbetet. Omfattning och inriktning*. Acta Universitatis Upsaliensis Nr 57, Uppsala Studies in Education, 1994.

Rorty, R. (1982) *Consequences of pragmatism*. Minneapolis, Universitet of Minnesota Press.

Rubinstein Reich, L. (1993) *Samling i förskolan*. Stockholm, Almqvist & Wiksell International.

- Rydin, I. (1996) *Making Sense of TV-Narratives. Childrens readings of a fairy tale*. Lindköping University, Institute of Tema Studies, Dep. of Child Studies.
- Scheurich, J. J. (1997) *Research Method in the Postmodern*. London & Washington, DC, The Falmer Press.
- Shotter, J. & Gergen, K.J. (eds.) (1989) *Texts of Identity*. London, Sage.
- SOU 1994: *Grunden för livslångt lärande - En barnmogen skola*. Stockholm, Utbildningsdepartementet.
- SOU 1997:21 *Växa i lärande. Förslag till läroplan för barn och unga 6-16 år*. Stockholm, Utbildningsdepartementet, Fritzes.
- SOU 1997:157 *Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan. Slutbetänkande av Barnomsorg och Skolakommittén*. Stockholm, Fritzes.
- Tallberg Broman, I. (1991) *När arbetet var lönen. En kvinnohistorisk studie av barnträdgårdsledarinnan som folkuppföstrare*. Studia Psychologica et pedagogica, Nr 99. Stockholm, Almqvist & Wiksell.
- Tallberg Broman, I. (1995) *Perspektiv på förskolans historia*. Lund, Studentlitteratur.
- Uljens, M (1989) *Fenomenografi-forskning om uppfattningar*. Lund, Studentlitteratur.
- Walkerdine, V. (1990) *Schoolgirl Fictions*. London, Virago.
- Vallberg Roth, A-C. (1998) *Könsdidaktiska mönster i förskolepedagogiska texter*. Stockholm, Almqvist & Wiksell International.
- Wallström, B. (1992) *Möte med Fröbel*. Lund, Studentlitteratur.
- Wiechel, A. (1993) *Fem förskollärares erfarenheter av sexårsverksamhet och syn på flexibel skolstart*. Malmö, Lärarhögskolan.
- Wilden, A. (1990) *Kommunikationens strategi*. Göteborg, Bokförlaget Korpen.
- Wiley, N. (1994) *The Semiotic Self*. Cambridge UK, Polity Press
- Wolin, R. (1992) *The Terms of Cultural Criticism. The Frankfurt School, Existentialism, Poststructuralism*. New York. Columbia university Press.

Wozniak, R. & Fischer, K. (Eds.) *Development in Context*. New Jersey, Lawrence Erlbaum

Zlotnik, G. (1991) *De stakkels drenge*. Köpenhamn, Hans Reitzels Forlag.

Åsén, G. (1992). Från lineärritning till bild. I Lind, U. m. fl. (red.) *Tidsbilder. Perspektiv på skola och bildskapande under 150 år*. Stockholm, Utbildningsradion.

Åsén, G. (1994) Förskola, bildsamhället och barns bildskapande. *Social Forskning*, nr 3.

Ödman, P.-J. (1995) *Kontrasternas spel. En svensk mentalitets- och pedagogikhistoria*. Del 1-2, Stockholm, Nordstedts Förlag.





ULLA LIND

# Positioner i svensk barn- pedagogisk forskning

*- en kunskapsöversikt*

I denna bok tecknas en bild av de senare årens forskningsstrategier på förskoleområdet. För tio år sedan gav detta forskningsfält en mer enhetligt bild än under 1990-talet. Attraktionen har ökat för närstudier som tematiskt beskriver och fångar den komplexitet som utmärker barnpedagogiskt arbete. Genom den senaste skolreformen har forskningsfältet ställts inför nya uppgifter och problemställningar, t.ex. förskolans traditioner i förhållande till skolans. Nya utmaningar har även tillskapat viss osäkerhet och instabilitet kring innehåll och metoder för förskolans verksamhet. Kan ett sådant instabilt kunskapsläge gynna tillskapande av nya forskningsfrågor och öppna för frågor om förskolan som varit oförutsägbara inom de gamla strukturerna, frågar sig författaren.

*Ulla Lind* är bildlärare, doktorand i pedagogik och verksam i den barnpedagogiska forskningsgruppen, Lärarhögskolan i Stockholm, samt lärare på Konstfack, institutionen för bildpedagogik. Hennes avhandlingsarbete handlar om historiska och kulturella villkor för bild och skapande - som estetisk läroprocess, kulturform och kunskapsform i förskola och skola.

*Skolverket*