



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Mellan målstyrning och barns motstånd

- En kvalitativ studie om förskolans demokratiska uppdrag och dess komplexa realisering.



Namn: Malin Andersson, Rebecca Nilsson &
Elin Hjalmarsson
Program: Förskolläraryrket

Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA2G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT/2022
Handledare: Alexandra Söderman
Examinator: Maria Reis

Nyckelord: Demokrati, delaktighet, handlingsutrymme, motstånd, delaktighet, förskola, utbildning, undervisning, makt, styrning, kontroll, observation

Abstract

Syftet med följande studie är studera och utveckla fördjupad kunskap om relationen mellan demokratiska handlingsmöjligheter i förskolan och pedagogernas styrning. För att närma oss syftet kommer följande två frågeställningar att undersökas: Hur kommer barns motstånd till uttryck i målstyrda aktiviteter? Hur bemöter pedagoger barns motstånd? I förskolans utbildning ska demokrati utgöra grunden. Det demokratiska uppdragets realisering kan i utbildningssammanhang ändå beskrivas som komplext. Uppdraget består av flera dimensioner, varav en är att skapa möjligheter för barn att utöva och förhandla om de handlingsutrymmen som är. Denna förhandling kan uppstå i samband med barns motstånd. Studien är av en kvalitativ karaktär och med deltagande observation som metod samlades empiriskt material in genom fältanteckningar. Foucaults perspektiv på makt och rationaliteter för styrning samt Bernsteins pedagogiska teori användes därefter för att undersöka det empiriskt insamlade materialet. Resultatet visade att barns motstånd kommer till uttryck på många olika sätt och att motståndet öppnar upp för ett rubbning av maktens balans. Möjligheter till förhandling och handlingsmöjlighet varierade i samband med barnens uttryckta motstånd. Dess effekter föreföll som begränsat till att främst ha en inverkan på aktivitetens utformning. Begränsningen kunde utifrån den tidigare forskningen och de teoretiska perspektiven förstås påverkas av de villkor som var i sammanhanget samt av hur pedagoger bemötte barnens motstånd. Slutligen landade diskussionen i att det demokratiska uppdraget skulle kunna gynnas av att pedagoger kontinuerligt reflekterar över utbildningens villkor och hur de inverkar på barns förhandlings och handlingsutrymmen. I diskussionen framkom också att ett förhållningssätt i mötet med barns motstånd som innehåller kvaliteter såsom lekfullhet, emotionell närvaro och lyhördhet inför barns uttryck kunde gynna barns handlingsutrymmen. Kvaliteter som ryms inom förhållningssättet att ta barns perspektiv och närma sig barns livsvärld. En indirekt styrning där processen värderas högre än målet framträdde också som centralt.

Förord

Nu när denna intensiva men roliga period har kommit till sin ända vill vi dels ge ett stort tack till de pedagoger och barn som deltagit i studien. Utan er öppenhet och tillit till oss som studenter så hade vårt examensarbete inte varit genomförbart. Vi vill även tacka vår handledare Alexandra Söderman som under hela processen har visat ett stort stöd för de idéer och tankar som vi fört fram. Tack!

Under pandemin och de distansstudier som har varit har vi alla tre känt en oro kring framtida examensarbete där frågor såsom med vem, om vad och hur legat i luften. Från de första trevande tankarna kring examensarbetets ämnesval vid starten i januari fram tills inlämningen i maj har vi upplevt en stor tacksamhet inför att det har varit en process full av ödmjukhet, förståelse och samstämmighet om vart vi vill bära hän. Oron var inte befogad! Vi har alla intresserat oss för barns motstånd och delaktighet i förskolan sedan en längre tid tillbaka och examensarbetet har givit oss möjligheter att utforska området än mer. Förhoppningsvis har nu också vi kunnat bidra till det kunskapsområdet.

Göteborg maj 2022

Malin Andersson, Rebecca Nilsson & Flin Hjalmarsson

Innehållsförteckning

1 Inledning	5
2 Syfte och frågeställning	5
2.1 Avgränsningar	6
3 Tidigare forskning	6
3.1 Demokrati, utbildning och undervisning i förskolan.....	6
3.2 Barns delaktighet i förskolan.....	7
3.3 Barns motstånd i förskolan.....	9
3.4 Sammanfattning	10
4 Teoretiskt ramverk	11
4.1 Foucaults teoretisering av makt.....	11
4.2 Bernsteins pedagogiska teori.....	12
4.2.1 Klassifikation och inramning	12
4.3 Teori sammanfattning och tillämpning.....	13
5 Metod och genomförande	13
5.1 Etnografisk design och deltagande observationsstudie	14
5.2 Urval	14
5.3 Genomförande och design.....	15
5.4 Analysmetod.....	16
5.5 Etiska aspekter	16
5.6 Metodreflektion.....	17
5.6.1 Studiens reliabilitet och validitet.....	17
6 Resultat och analys.....	19
6.1 Direkt bemötande och starkt kontrollerat sammanhang	19
6.1.1 Sammanfattande reflektioner	20
6.2 Indirekt bemötande och starkt kontrollerat sammanhang.....	21
6.2.1 Sammanfattande reflektioner	22
6.3 Indirekt bemötande och svagt kontrollerat sammanhang, 1	23
6.3.1 Sammanfattande reflektioner	24
6.4 Indirekt bemötande och svagt kontrollerat sammanhang, 2	25
6.4.1 Sammanfattande reflektioner	27
7 Diskussion.....	27
7.1 Det demokratiska uppdraget och dess komplexitet	27
7.2 Delaktighet i en villkorad verksamhet.....	29
7.3 Perspektiv på indirekt styrning	31
7.4 Diskussionsammanfattning	33
7.5 Pedagogiska implikationer	33
7.6 Förslag på vidare forskning.....	34
8 Referenslista.....	35
9 Bilagor.....	38

1 Inledning

Den auktoritära ledarstil som för några årtionden var legitim i förhållande till barn kan idag uppfattas som kontroversiell och ålderdomlig. Det nutida samhället ställer nya krav på relationen barn och vuxna, en relation som Hejlskov Elvén och Edfelt (2017) beskriver som "Tydligt, lyssnande och hjärtligt alltså - varken för auktoritär och principfast eller för mjukt på ett undfallande sätt. Inte världens lättaste uppdrag med andra ord men oerhört viktigt!" (Hejlskov Elvén & Edfelt, 2017). Att det är ett komplext men samtidigt viktigt uppdrag är en uppfattning som även vi delar utifrån våra erfarenheter i förskolans praktik. Komplexiteten blir kanske särskilt synlig i situationer som utformats för att ge barnen förutsättningar till att utvecklas mot ett särskilt mål utifrån läroplanens riktlinjer, så kallat undervisning men också i andra målstyrda situationer. Att styra barnen mot ett särskilt mål och samtidigt beakta deras rätt till inflytande och delaktighet tolkar vi som ett dubbelt uppdrag i förskolans verksamhet och som något som är av intresse att få mer kunskap om.

Redan i det första avsnittet i förskolans läroplan (Lpfö18) går denna dikotomi att få syn på. I den första meningen om förskolans värdegrund och uppdrag tillkännages att förskolan ska vila på en demokratisk grund och i den följande meningen beskrivs förskolans syfte, att förskolan ska skapa förutsättningar för barn att inhämta kunskaper och värden. Orlenius (2016) utvecklar det som kan betraktas som konflikten i samband med skrivelserna i läroplanen. Det demokratiska uppdraget fordrar ett för barn delaktiggörande och medbestämmande samtidigt som det också finns mål för utbildningen vilka pedagoger i förskolan ska skapa möjligheter för barn att närma sig. Det finns så att säga en riktning för vad barn ska få erfara i en förskola och den riktningen förklarar Orlenius kan ges större betydelse än ett demokratiskt förfaringsätt. Problemet är att demokrati ofta uppfattas som något som ska uppfyllas i framtiden snarare än något som kan praktiseras i varje givet ögonblick. Det blir ett mål bland alla andra mål snarare än en grund som består av värden vilka går att handla utifrån i praktiken (Orlenius, 2016).

Ett av de värden som kan förstås ingå i ett demokratiskt förhållningssätt är delaktighet och av Dolk (2013) beskrivs det handla om att som individ bli erkänd och bejakad. Vidare förklarar Dolk att ett bejakande och ett erkännande av barns närvaro ibland kan innebära att låta barns motstånd utgöra en möjlighet för omförhandling av de undervisningsramar och regler som är. Delaktighet förstås därmed också som ett slags förhandlingsutrymme som barn ska ha tillträde till. Det handlar om att som barn kunna delta i en gemenskap där det finns plats för att uttrycka åsikter vilka kan ha en inverkan på vardagens utformning (Dolk, 2013). De mål som pedagogerna har framför ögonen blir i ett sådant förhållningssätt ifrågasättbara och en del i en demokratisk diskussion vilket kanske kan resultera i ett överbryggande av den dubbelhet i uppdraget som vi ser. Den uppfattade dikotomin mellan lärares styrning och barns delaktighet gör det relevant att undersöka hur barns delaktighet realiserar i en målstyrd utbildning där ramar och strukturer finns, vilka vi uppfattar kan begränsa delaktigheten. För att närma oss området undersöks barns motstånd och hur det bemöts eftersom dessa tillfällen öppnar upp för en eventuell omförhandling av ramar och regler, det vill säga det handlingsutrymme som finns.

2 Syfte och frågeställning

Syftet med följande studie är studera och utveckla fördjupad kunskap om relationen mellan demokratiska handlingsmöjligheter i förskolan och pedagogernas styrning. För att besvara syftet kommer följande frågeställningar att undersökas:

- Hur kommer barns motstånd till uttryck i målstyrda aktiviteter?
- Hur bemöter pedagoger barns motstånd i de målstyrda aktiviteterna?

2.1 Avgränsningar

För att avgränsa studiens omfång kommer vi att observera målstyrda aktiviteter med fokus på det motstånd som barn kan komma att göra i aktiviteterna, samt pedagogers bemötande av det motståndet eftersom dessa situationer öppnar upp för en omförhandling av handlingsutrymme. Barns motstånd förstås i studien som omedvetna och medvetna oppositionella handlingar. Handlingar som går emot det som uppfattas som förväntat i sammanhanget.

3 Tidigare forskning

I kommande avsnitt redovisas tidigare forskning som gjorts inom det forskningsområde som berör vårt uppsatsämne. Tidigare forskning presenteras under rubrikerna *Demokrati, utbildning och undervisning i förskolan*, *Delaktighet i förskolan* och *Motstånd i förskolan*. Avsnittet avslutas med en sammanfattning av de valda rubrikerna.

3.1 Demokrati, utbildning och undervisning i förskolan

Demokrati är enligt Biesta (2003) ett svårdefinierat begrepp. Samtidigt finns det en tradition av att använda det i utbildningssammanhang i syfte att möjliggöra för ett demokratiskt medborgarskap. Enligt Lpfö18 (2018) går det att läsa om hur hela utbildningen ska vila på en demokratisk grund. Utbildningen förväntas dels förmedla men också förankra det svenska samhällets demokratiska värderingar. Sheridan och Williams (2018) skriver i en kunskapsöversikt om hur det i förskolans demokratiska uppdrag ingår att ge barn förutsättningar till att utveckla förmågor såsom handlingskraft, självständighet, ansvar, empati och respekt för sina medmänniskor och allt levande i omvärlden. Utbildningen och dess demokratiska uppdrag präglas också av en syn på barnet som ett subjekt, en medskapare av den kultur och omvärld vi lever i. Barns känsla av att lita på sin egen förmåga är central och förskollärare kan genom ett emotionellt och uppmärksam samt förhållningssätt hjälpa barn att utveckla den känslan. I en demokratisk utbildning bör således även pedagoger enligt Sheridan och Williams beakta att värderingar och regler baserade på förskolans värdegrund är öppna och förhandlas om.

I utbildningssammanhang kan det som tidigare nämnts i inledningen tyckas finnas ett dubbelt uppdrag (Fritzell, 2003). Undervisningspraktiken kan ses som motsägelsefull i den bemärkelsen att den som lär på ett sätt blir ett passivt objekt för lärarens påverkan samtidigt som den lärande på ett annat sätt ska vara aktiv och ett subjekt som tar vara på sina demokratiska rättigheter och skyldigheter. Ett pedagogiskt synsätt där mål förmedlas genom ett ensidigt påverkande och inflytande kritiserar för att skada både lärande och demokrati men har historiskt sett varit framstående i utbildning. Det finns av den anledningen en risk med att kunskap och demokrati ses som skilda delar i stället för att demokrati ses som en konkret kvalitetsaspekt i en meningsfull pedagogik. Fritzell menar samtidigt att vad en demokratisk utbildning i praktiken innebär är komplext och otydligt men att demokratisk utbildning i modern tid ändå ses som en självklarhet.

Johansson (2011) redogör för att det även i modern tid i förskolan sker samspel dominerade av vuxna. Samspelet är präglade av en tradition om att det är läraren som lär ut och att det är barnet som lär. Pedagogiken praktiseras trots att flera menar på att de samspelar dialogiskt (demokratiskt) med barn. Johansson menar att det påverkas av en syn på de vuxna i förskolan som förebilder som genom instruktioner, upprepningar, utslutningar och förmedlingar av kunskaper har som intention att barn ska förstå hur de kan agera och således lära sig. Risken för ett sådant förhållningssätt ökar när arbetsvillkoren upplevs vara övermäktiga. Samspelet påverkas

dessutom av situationers utformning (Johansson, 2011). Separationen mellan demokrati och kunskapsbildning i praktiken synliggörs både genom Johanssons (2011) och Fritzells (2003) redogörelser och de går att jämföra med Dolk (2013) som skriver om överföringsnormer. Dolk framför en kritik mot värdegrundsarbetet i förskolan och menar på att det finns en syn på barnet som ett objekt som ska styras rätt. Även om det sker i välmening grundas arbetet i ojämlika maktrelationer där barnen inte involveras, vilket i sin tur blir en fråga om demokrati. Johansson (2011) lyfter att det trots allt är centralt att poängtera att det finns en stark kultur i bland annat Sverige där vuxna bemöter barn genom resonemang och förhandlingar. Likaledes finns det rapporter som belyser hur svenska förskolor präglas av en tillit och respekt till barn och barns förmågor. Ett sådant förhållningssätt verkar enligt Johansson kunna bibehållas även i påfrestande sammanhang av de pedagoger som har en syn på barn som är starkt förankrat i en respekt och syn på dem som meningsskapande individer.

Som tidigare nämnt ska förskolans hela utbildning enligt Lpfö18 (2018) vila på en demokratiskt grund. Därav även undervisningen som beskrivs som den del av utbildningen som planerat eller spontant syftar till utveckling och lärande hos barn med utgångspunkt i de mål som finns i läroplanen. Utifrån vad som nämns ovan går det samtidigt att konstatera att det demokratiska uppdraget i förskolan inte alltid tycks vara självklart framträdande i förskolans utbildning och undervisning. I sin kunskapsöversikt om undervisning i förskolan lyfter Sheridan och Williams (2018) att utbildning och undervisning som begrepp förutsätter varandra. Utbildning som begrepp omfattar hela förskolans uppdrag, att stödja barn i sin utveckling för ett deltagande i olika praktiker. Utbildning har en början och ett slut medan undervisningen strävar mot mål som relateras till det livslånga lärandet. Strävansmålen relaterat till det livslånga lärandet leder till att undervisning i förskolan kan ske i verksamhetens alla olika sammanhang. Ramar för undervisningen skapas genom spontana och planerade aktiviteter, rutiner samt förskolans organisation. Intressant är samtidigt att Skolinspektionens kvalitetsgranskning synliggör en genomgående otydlighet bland de som arbetar i förskolans verksamhet om vad undervisning är och hur det ska bedrivas (Skolinspektionen, 2016). Skolinspektionen belyser att en vanlig syn på undervisning för yrkesverksamma i förskolan förknippas med skolans värld och utgår ifrån en syn på barnet som lyssnande och pedagogen som en talande lärare.

I den nya läroplanen från 2018, Lpfö18 (2018) lyfts ändock vikten av att undervisning och förskolans verksamhet utgår ifrån socialt samspel, lärande sker tillsammans. Sheridan och Williams (2018) beskriver det som att lärande och således undervisning utifrån läroplanens intention bör ske genom intersubjektiva möten. Det beskrivs som ett gemensamt engagemang och en emotionell närhet som är öppen och präglas av en grundläggande respekt och syn på barn som kompetenta. Sheridan och Williams belyser även att det i förskolans uppdrag ingår att ta sig till nya perspektiv och teorier på lärande, vilka i modern tid lägger stor vikt vid lärandets kommunikativa aspekt. För att realisera uppdraget behöver förskollärare därför kunna kommunicera öppet och demokratiskt med både vårdnadshavare, kollegor och barn.

3.2 Barns delaktighet i förskolan

Rätten till att som barn få sitt perspektiv hörsammat i frågor som rör barnet självt är inskrivet i barnkonventionen (UNICEF Sverige, 2018). Larsson och Pramling Samuelsson (2019) förklarar att skrivelsen är grunden till det sociala hållbarhetsarbetet som ska försiggå i svenska förskolor. Emellertid menar författarna att rättigheten måste förstås som något mer än en individuell rätt eftersom den individuella utvecklingen står i relation till en social kontext. Kulturproduktion såsom det tolkas idag kan enligt Larsson och Pramling Samuelsson beskrivas som ett resultat av socialt samspel. Människor behöver därför stå i relation till och delaktiggöra

varandra såsom i att dela känslor, insikter och kunskaper oavsett ålder, klass, kön och så vidare. Att få sitt perspektiv hörsammat kan i ett vidare perspektiv således tolkas som att vara en aktiv aktör i ett socialt samspel med andra. När Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) definierar vad delaktighet kan innebära i ett förskoleperspektiv så kan det tyckas anknyta till det som precis redogjorts för då de skriver att delaktighet handlar om att både i ord och handling uppleva sig vara inkluderad. Att bemötas med respekt, likväl att få uppleva sig litad på är därmed också dimensioner av delaktighetsbegreppet.

Delaktighet ur ett förskoleperspektiv kan också beröras utifrån de två kategorierna delaktighet som värde och delaktighet som pedagogik, menar Pramling Samuelsson och Sheridan (2003). Delaktighet som värde bygger på tanken om barnets rätt att få uttrycka sig och att uttrycken behandlas som av betydelse för mer än bara barnet. Thomas (2007) anger en liknande ståndpunkt och menar att det finns nyanser i lyssnandet som gör barnet mer eller mindre delaktigt. Det är den som lyssnar som skapar förutsättningar för delaktighet genom att på riktigt begrunda både de ord och handlingar som barnet manifesterar. De begrundanden som görs behöver där- efter speglas tillbaka till barnet så att denne förstår att budskapet behandlats som relevant. Den andra kategorin som Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) berör är delaktighet som pedagogik. Det innebär att barns sätt att förhålla sig i världen ska ha sann inverkan på den utbildning som försiggår i förskolan till både form och innehåll. Vidare menar författarna att den här synen på delaktighet gör det nödvändigt att förutom att inta ett barnperspektiv vilket innebär att som vuxen utifrån erfarenhet tro sig veta vad ett barn behöver, också närma sig barns perspektiv. Det medför ett aktivt lyssnande på barns egna tankar och erfarenheter om sina behov.

Emilson och Folkesson (2006) har i sin forskning studerat hur olika förhållanden skapar hinder eller möjligheter för delaktighet i förskolan. Studien de gjorde visade att just närheten till barns perspektiv är vital för att barn ska göras verkligt delaktiga. De relaterar närheten till barns perspektiv till förmågan att gå in i ett barns livsvärld. För att kunna gå in i barnets livsvärld är det emellertid nödvändigt att som pedagog veta något om ett barns erfarenheter och referensramar, skriver Emilson och Folkesson. Referensramarna behöver utgöra en grund för de samspel som sedan varar mellan barnet och pedagogen för att det ska uppstå en delad och gemensam upplevelse av någonting. Författarna jämför två olika aktiviteter som skiljer sig åt vad gäller närman- det av ett barns livsvärld. I det ena exemplet ombeds barnen att måla en buss och i aktiviteten hörsammas inte de förslag som barnen har på hur en buss kan illustreras på andra sätt. Pedago- gen håller fast vid sin idé om aktivitetens utformning. I det andra exemplet gör barnen och pedagogen sniglar i lera och när ett barn börjar sjunga sången lilla snigel så hakar pedagogen på i sjungandet. Emilson och Folkesson menar att pedagogen via den handlingen öppnar upp för barnets livsvärld, hur barnet vill närma sig fenomenet snigel i och med sitt responderande på barnets initiativ. Responsen förklarar författarna, måste förutom verbala utsagor också präglas av emotionell och medveten närvaro som speglas i hela kroppsspråket. Slutligen menar Emilson och Folkesson (2006) att deras studie pekar mot att barns delaktighet gynnas om de mål som finns för utbildningen inte hålls över allt annat på ett sådant sätt att pedagogen överser de mål och den mening som barnet uttrycker i en viss situation. Det måste finnas ett både och där både barnets och pedagogens mål hörsammas och ges betydelse. Annars finns en risk att barn lär sig att lyda snarare än att ställa frågor samt att lita på sin kompetens och sina idéer.

Emilson (2007) har även på egen hand bedrivit forskning om barns delaktighet och syftet med en av hennes studier var att få mer kunskap om stark lärarkontroll faktiskt innebär en begräns- ning av barns delaktighet. Det hon kom fram till var att barns delaktighet påverkas av hur pe- dagogens kontroll tar sig uttryck i förskolan. Om stark kontroll upprätthålls genom ett kontrol-

lerande av kommunikationens vad och hur så begränsas barns delaktighet men om lärarkontrollen snarare upprätthålls genom att närma sig barns livsvärld så kan barns delaktighet göras reell. Ett närmande av ett barns livsvärld menar hon kan bli till om pedagogen anlägger ett mer tillåtande och lekfullt förhållningssätt gentemot barnet samtidigt som det finns en sensibilitet och lyhördhet inför det barnet uttrycker. Dessa aspekter av ett närmande av barns livsvärld anger hon ofta uppstår i samband med en mer osynlig och indirekt pedagogik. Emellertid menar hon att de mål som finns för förskolans utbildning gör att det finns fenomen som ska synliggöras. Synliggörandet av fenomen har en tendens till att resultera i en mer formell och auktoritär pedagogik. Det skapar i sin tur sämre förutsättningar för barns delaktighet. Således är det centralt att som pedagog kunna visualisera de pedagogiska målen som är utan att hamna i ett auktoritärt ledarskap. Det menar hon är genomförbart genom den mer osynliga pedagogiken som kan användas för att blottlägga de pedagogiska målen utan att förbise barns delaktighet.

Slutligen så har Ree, Alvestad och Johansson (2019) studerat vad barn själva finner är värdefullt för att uppleva sig som delaktiga i förskolan. Resultatet i studien visade att utifrån barnens perspektiv så var tillit och ansvar över andra två viktiga aspekter av delaktighet. Tillit som i att kunna lita på att de idéer, tankar och handlingar som delas respekteras och tas emot väl av omgivningen och ansvar över andra som i att omgivningen tar ansvar över att finnas där som stöd för barnet. Likaledes tycktes barnen i studien relatera delaktighet till att själv få avgöra vilka aktiviteter de vill delta i och inte i förskolan. För att det ska vara möjligt så menar Ree, Alvestad och Johansson att pedagoger kan behöva tänka över sitt ledarskap angående när, hur och om barn behöver delta i den verksamhet som erbjuds, om det finns öppningar för att som barn vägra pedagogiska ändamål. Värdefullt ur barnens perspektiv var också upplevelsen av samhörighet med pedagoger och barngrupp vilket Ree, Alvestad och Johansson (2019) menar anknyter till mellanmänniska relationer där försök görs till ett närmande av andras perspektiv.

3.3 Barns motstånd i förskolan

Lilja och Vinthagen (2009) beskriver att motstånd är ett begrepp som inte utretts ordentligt utan det finns en mängd olika begreppsvarianter och definitioner av det. Däremot finns det en samstämmighet kring hur begreppet kan definieras utifrån den forskning som gjorts, att motstånd är en aktivitet eller en handling som står i opposition till makt. Motstånd kan antingen ses som en reaktion på makt eller som en framkallande faktor till makt. Samtidigt kan motståndet och makten också skapas i relation till varandra. Lilja och Vinthagen sammanfattar motstånd som ett socialt fenomen och deras definition av begreppet är: “[...] 1) en handling som utförs av 2) någon i en underordnad position i relation till makten i fråga - eller i solidaritet med någon i en underordnad position (som ställföreträdande motstånd), i 3) en respons till denna makt, där 4) denna handling/respons åtminstone har potential till att underminera denna makt.” (Lilja & Vinthagen, s. 51, 2009). Med punkt fyra så menar författarna att den som gör motstånd inte behöver lyckas med det, däremot ska det finnas förutsättningar för motståndet att påverka maktförhållandena.

Även Dolk (2013) beskriver i sin avhandling att motstånd kan uppfattas på många olika sätt, liksom att det finns många olika sätt att göra motstånd på. Dolks definition av motstånd är att oppositionella handlingar, oavsett medveten intention eller inte är motstånd. Motståndet ingår alltid som ett inslag i maktrelationer och tar sig olika uttryck beroende på hur makten ser ut. I sin avhandling anger Dolk att barn i förskolan gör motstånd mot den pedagogiska verksamheten och de vuxna på en mängd olika sätt. Motståndet som barnen gör kan betraktas som ett vardagsmotstånd vilket innebär att det i första hand är inriktat mot omedelbara förändringar, det som sker här och nu. Vardagsmotståndet tycks framträda i en mer dold och informell form,

till exempel genom sabotage, passiv motsträvighet, ilska, skojande, högt eller tyst. Vidare menar Dolk (2013) att barn som gör motstånd i förskolan kan uppfattas som bångstyriga. Dolk förklarar att bångstyrig inte är något man är eller inte är utan alla barn kan uppfattas som bångstyriga beroende på sammanhanget. I och med att förskoleverksamheten präglas av styrning, rutiner och regler innebär det också att det alltid kommer finnas en möjlighet att överträda dessa. Enligt Dolk (2013) sker barns motstånd oftast som en reaktion mot rutinerna, reglerna och styrningen. Hade de inte funnits så hade barn inte heller varit bångstyriga. Motstånd kan därmed ses som ett sätt för barn att uttrycka sin vilja på.

Vidare framkommer av Johanssons (2011) studie att barns motstånd mot vuxenvärlden är en viktig del i barns egen kultur eftersom de tillsammans med andra barn får utmana och pröva vuxenvärlden. Motståndet är enligt Qvarsell (2011) en del av en demokratisk utveckling, om det inte tas emot och erkänns kan utvecklingen hindras. Även Dolk (2013) betraktar motstånd som något positivt. Det kan vara värdefullt i en demokratisk bemärkelse eftersom motståndet kan resultera i en omförhandling av regler och normer. Att som pedagog möta och erkänna barns motstånd handlar dock inte om att låta barnen få sin vilja igenom. Motståndet blir i så fall inte nödvändigt och den potentiella demokratiska förhandlingen kan gås miste om. Vad det snarare handlar om är att vara öppen för och lyssna till barns erfarenheter och intentioner. Likaledes lyfter Johansson (2011) fram att det är lika viktigt för barn att få möta motstånd som det är att få utöva det. Således behöver det inte alltid vara så att barns perspektiv ges företräde, att möta andras perspektiv kan också vara värdefullt inom ett demokratiskt perspektiv.

3.4 Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan demokrati ses som ett övergripande förhållningssätt som ska prägla förskolan och det tydliggörs genom att förskolans läroplan anger att hela förskolans utbildning ska vila på en demokratisk grund (Lpfö18, 2018). Biesta (2003) redogör för hur barn via utbildningen förbereds för delaktighet, där delaktigheten kan uppfattas som ett bärande begrepp för ett demokratiskt förfaringsätt. Utifrån vad som nämnts i ovanstående avsnitt om tidigare forskning så kan delaktighet bland annat beskrivas handla om att: se barn som medskapare, ta barns perspektiv, skapa emotionellt präglade interaktioner och att erkänna barns uttryck och intentioner. Dessa begrepp kan tolkas som möjliggörare av den typ av delaktighet som ger barn tillgång till ett förhandlingsutrymme inom vilket handlingsutrymmet kan förändras. Uppdraget kan ändå tyckas vara komplext och icke självklart enligt Fritzell (2003) och Johansson (2011). De menar att det demokratiska uppdraget påverkas av villkor såsom vilken barnsyn som praktiseras, sammanhangets karaktär och organisationens förutsättningar.

Trots att uppdraget inte alltid kan uppfattas som självklart i alla avseenden så finns det enligt Johansson (2011) som hänvisar till Sommer en kultur i det svenska samhället av att värdera förhandling högt och att möta barn i diskussion. De barn som pedagoger möter i förskolan kan därför förstås ha med sig erfarenheter av att vara i förhandling. Som nämnts i avsnittet om motstånd så menar Dolk (2013) att barn i förskolan förhandlar om verksamhetens utformning genom att visa motstånd mot den styrning, de rutiner liksom regler som finns. I bemötandet av motstånd ställs pedagoger enligt Johansson (2011) inför utmaningen att utifrån dagens syn på barn både beakta barns kompetens och självständiga aktörskap samt barns sårbarhet och beroende av skydd. I och med att vuxna innehar en roll att skydda barn så medför det en ofrånkomlig asymmetrisk relation mellan barn och vuxna. Det kan liknas med vad Mouffe enligt Martin (2013) framhåller om demokratiska samhällen, att relationer mellan människor är asymmetriska och att den asymmetrin öppnar upp för positioneringar inom det. För att positioneringarna ska kunna ifrågasättas så behöver motstånd ses som en kvalitet inom ett demokratiskt förfaringsätt.

Dolk (2013) kan sägas tydliggöra detta genom att framhålla att motstånd möjliggör för omförhandling av makt. Vidare påpekar hon att maktutövning och omförhandling av makt inte nödvändigtvis behöver vara något ont, det är snarare hur makt utövas och upplevs som får betydelse för sammanhanget. Den asymmetriska maktrelationen mellan vuxna och barn behöver därför inte vara odemokratiskt. Det kan beroende på hur det görs leda till omförhandlingar som gör att det demokratiska uppdraget realiserar.

4 Teoretiskt ramverk

I nästkommande avsnitt redogörs det för studiens teoretiska ramverk som möjliggör en analys och tolkning av barns motstånd i relation till pedagogers styrning. Inledningsvis beskrivs Foucaults teoretisering av makt för att förankra den begreppsliga diskussion i förskolan som forskningsfält. Därefter har vi för att kunna analysera och tolka barns motstånd i ett utbildningssammanhang använt oss av Bernsteins pedagogiska teori samt centrala begrepp som är betydelsefulla för studien. Med hjälp av dessa teoretiska utgångspunkter blir en fördjupad analys av det insamlade empiriska materialet genomförbart. Avsnittet avslutas med en kortare sammanfattning.

4.1 Foucaults teoretisering av makt

“Vi kan också tänka oss immateriella regleringar av i princip samma slag, regleringar som inte bygger på makt genom “samtycke”, “legitimitet” eller “auktoritet” utan på förmågan att inringa handlingsfält genom definitioner och anvisningar. Den makt det här gäller är makt, säger Foucault, som inte existerar annat än när den utövas (...).” (Sunesson, 2017, s.12).

I citatet framgår det att makt uppstår i handlingar. Maktens immateriella karaktär, dess “icke-existerande” i alla avseenden förutom i mellanmännsliga möten kan vara svårt att få grepp om menar Gallagher (2008) som likt Sunesson i ovanstående citat redogör för Foucaults teoretisering av makt. Makt skriver Gallagher, måste förstås som en cirkulation av handlingar som påverkar varandra där den inverkan som handlingar har säger något om hur en viss kunskap om någonting ges legitimitet. Handlingar kan därför sägas stå i relation till varandra eftersom de hela tiden måste förstås mot bakgrund av tidigare handlingar. Det relationella gör att makten inte heller kan vara ägd och därför är den alltid förhandlingsbar och unik, makten är så att säga knuten till ett specifikt sammanhang. Instabilitet förstår även Gallagher (2008a) som ett kontinuerligt inslag i en maktrelation i och med att makt alltid öppnar upp för motstånd. Lilja och Vinthagen (2009) beskriver också de Foucaults syn på makt som en rörlig kamp. För att få syn på hur makten opererar i detta förhandlingsbara/rörliga, det som faktiskt går att säga något om enligt Foucault, behöver vi studera handlingars effekter snarare än handlingars intentioner (Gallagher, 2008). Vi har valt att se barns motstånd som en effekt av pedagogens handlingar i förskolan, vilket har hjälpt oss att få syn på maktrelationer.

Tullgren (2004) beskriver att en del av Foucaults styrningsstrategi, som på svenska kallas rationaliteter för styrning är utövning av makt. Rationaliteter för styrning innebär att det finns olika ideér om hur människor ska styras och vad människor är, till exempel vad ett barn är och behöver. Ideén om vad ett barn är och behöver påverkar sedan förskolans praktik. De ideér människor har, det vi upplever som sanningar skapas och omvandlas genom kunskap. Tullgren menar att makt, kunskap och sanningar knyts samman i diskurser vilka Foucault beskriver som systematiska ideér om hur människan tänker om världen. De knyts samman på det sätt att kunskapen och de sanningarna den bidrar med stärker makten genom att diskurser skapas vilka makten sedan verkar genom. Makten efterfrågar samtidigt kunskap eftersom maktrelationer pekar ut vad som är viktigt och möjligt att få vetenskap kring. Enligt Lilja och Vinthagen (2009) så menar Foucault att individers olika identitetsskapande och kunskapsinnehav påverkar vilka

förutsättningar som finns till att förändra den rådande diskursen i ett visst sammanhang. Ur ett förskoleperspektiv kan det tolkas som att pedagogerna innehar mer legitim kunskap om förskolans uppdrag än barnen vilket därför kan innebära att pedagogerna har större möjlighet att påverka diskurserna som makten verkar genom. I relation till vår studie används Foucaults perspektiv på makt för att synliggöra de sammanhang där makt och motmakt koopererar samt om den inverkan handlingar har på sammanhanget legitimerar barns motstånd eller inte. Om en omförhandling av en maktrelation ens uppstår.

4.2 Bernsteins pedagogiska teori

” According to his statement, participation is a ‘pedagogic right’ (Bernstein, 2000, p. xx) in a democracy. He stresses that participation is about practice and should have outcomes. This means that this right ‘... is the right to participate in procedures whereby order is constructed, maintained and changed’ (Bernstein, 2000, p. xxi).” (Emilson & Folkesson, 2006, s. 220).

I citatet framgår att människor i en demokrati har rätt till att delta i och bidra till sammanhangs utformning. Bernstein adresserar detta och hans pedagogiska förklaringsmodell ligger till grund för studien för att kunna närma sig det syfte som framställts: att studera och utveckla fördjupad kunskap om relationen mellan demokratiska handlingsmöjligheter i förskolan och pedagogernas styrning. Utifrån det som framkommer i det inledande citatet går det att urskilja ett intresse hos Bernstein för vad som sker i olika praktiker. Teorin, såsom den beskrivs av Lundberg (2020) tar utgångspunkt i en syn på utbildningspraktiken som socialt konstruerad. Därav blir det centralt att se på hur undervisningen utformas, vilka logiker som är styrande och hur de inverkar på den pedagogiska praktiken. När Lundberg (2020) beskriver Bernsteins teori betonas hur styrande logikerna i sin tur påverkar vilka handlingsutrymmen som bildas och hur subjekt positioneras i relation till varandra. Följaktligen blir all utbildning, förskolan inkluderad, en bärare och producent av makt och kontroll, vilket Bernstein intresserar sig för och också vi. I och med detta kommer Bernsteins pedagogiska teori prövas på det empiriska materialet i syfte att kunna genomföra en analys av vilka handlingsutrymmen som faktiskt blir i relationen till barns motstånd och pedagogers styrning.

4.2.1 Klassifikation och inramning

För att möjliggöra en analys av det som sker i de målstyrda aktiviteterna som observerats så kommer Bernsteins begrepp klassifikation och inramning att användas. Lundberg (2020) beskriver att Bernstein använde begreppet klassifikation för att förklara vad som kommuniceras och inramning för att förklara hur något kommuniceras. Vidare menar Lundberg att klassifikation och inramning inte kan ses som enskilda delar utan de måste förstås i förhållande till varandra.

Bernstein (1983) framför att klassifikation berör de maktrelationer som finns i en social kontext och hur de bidrar till ett skapande och ett upprätthållande av kategorier. Exempel på två kategorier som är mer eller mindre avgränsade från varandra är relationen mellan vuxna och barn samt olika ämnen. Emilson och Folkesson (2006) menar att det i en förskolekontext skulle kunna innebära att aktiviteter hålls isär, att en aktivitet inte blandas med en annan aktivitet. Bernstein (1983) redogör för att klassifikationen därmed synliggör mellanrummet och relationen mellan kategorier. Klassifikation kan framträda som både stark och svag. Stark klassifikation innebär att det finns tydliga gränser mellan kategorierna, exempelvis en tydlig maktstruktur mellan vuxen och barn. Svag klassifikation innebär att gränserna är svaga och att mellanrummen är små mellan kategorierna, exempelvis att maktstrukturen inte är lika tydlig mellan

vuxen och barn. Oavsett om det är en stark eller svag klassifikation finns makt alltid med och upprätthåller relationen mellan kategorierna.

Begreppet inramning handlar om att analysera olika former av kommunikation med avseende på vem som kontrollerar vad i kommunikationen. Inramning handlar därmed om vem som kontrollerar över organisation (turordning), urval samt inlärningstakt. Emilson och Folkesson (2006) beskriver att organisation handlar om i vilken turordning uttalanden och handlingar sker. Urval berör vad som ska kommuniceras, exempelvis val av samtalsämne och inlärningstakt handlar om kommunikationens tempo, det vill säga hur snabbt en respons förväntas och ges. Bernstein (1983) beskriver att inramning, precis som klassifikation, går att kombinera och gradera i bemärkelsen av stark och svag beroende på vem som har kontroll över kommunikationen. Vid stark inramning är organisation, urval och inlärningstakt starkt kontrollerad. I ett förskole-sammanhang skulle stark inramning exempelvis kunna vara att pedagogen har stark kontroll över en aktivitet och att barnens möjlighet att påverka aktivitetens innehåll och form är liten. Vid svag inramning har pedagogen inte lika stark kontroll och barnen ges valmöjligheter vilket innebär att barnen kan inverka på aktivitetens innehåll och form. Vidare poängterar också Emilson (2008) att graden av kontroll kan variera mellan organisation, urval och inlärningstakt. Således går det att ha stark kontroll över inlärningstakt och samtidigt ha svag kontroll över urval.

4.3 Teori sammanfattning och tillämpning

För att närma oss syftet med denna studie fann vi det betydelsefullt att både vända oss till Foucaults förståelse för makt och Bernsteins teori om makt och kontroll (klassifikation och inramning). Det kan tyckas vara oenhetligt eftersom Bernstein, enligt Singh (2017), såg sig som en annan typ av tänkare än Foucault. Emellertid menar Singh att det trots Bernsteins åsikter är möjligt att kombinera de båda 1900-tals teoretikerna. Till att börja med så utvecklade Bernstein sin teoretiska förståelse för den pedagogiska diskursen utefter Foucaults diskursbegrepp. De båda intresserar sig för hur diskurser påverkar hur vi förhåller oss till omvärlden. Ännu en likhet som Singh påtalar mellan Foucault och Bernstein är att de anser att makt inte kan stå utanför det mellanmänniska och relationella, att makt är ett utövande.

Det som ändå skiljer dem åt är hur de tolkar rimligheten i att analysera diskurser, förklarar Singh (2017). Foucault är av åsikten att diskurser är svåra att styra, de följer sina egna lagar medan Bernstein tänker sig att diskurser visst kan styras och begripliggöras eftersom de uppstår i det sociala. För att närma sig de effekterna som maktrelationer kan ha så använder sig Bernstein därför av begreppen klassifikation och inramning, anger Singh. Bernstein är så att säga mer intresserad av hur man empirisk kan undersöka handlingsutrymmen i de myriader av relationer som är. Det står nära det som vi är intresserade av i denna studie, att analysera barns handlingsutrymmen i relation till styrning. Bernstein själv, enligt Singh (2017), påpekar att Foucaults maktteori inte tillhandahåller sådana analysverktyg. Därför ses det som gångbart att använda Foucaults beskrivning av makt för att kunna urskilja situationer där makt och motmakt koopererar. Utifrån det går det sedan att säga något om vilka förhandlingsmöjligheter som skapas beroende på om pedagogen behandlar motståndet som legitimt eller inte. Bernsteins teoretiska begrepp klassifikation och inramning tillämpas sedan för att få kunskaper om maktens effekter på barns handlingsutrymme, vilka handlingsutrymmen som faktiskt blir vid de tillfällen då barn gör motstånd. De två teorierna kompletterar varandra till en viss grad samtidigt som de också skapar förutsättningar för att syna de olika situationerna ur olika perspektiv.

5 Metod och genomförande

Metodavsnittet inleds med att redogöra för den etnografiskt inspirerade ansatsen i form av

metod för insamling av empiriskt material, urval, genomförande och design och analysmetod. Vidare presenteras etiska aspekter som vi i studien har tagit ställning till och slutligen redovisas en metodreflektion.

5.1 Etnografisk design och deltagande observationsstudie

Studien har en kvalitativ karaktär där metoden utgörs av en etnografiskt inspirerad deltagande observation. Avsikten med en kvalitativ ansats är att få kunskap om sådant som kan tyckas vara svårt att få grepp om genom mätning, såsom samhällets processer, tankar, känslor, åsikter, upplevelser, intentioner och makt, förklarar Ahrne och Svensson (2015). Med hjälp av sinnesförmågor så kan data samlas in som sedan kan analyseras. Analysen kan därefter leda till en större förståelse för betydelsen bakom sinnesintrycken (Ahrne & Svensson, 2015). Då avsikten med studien är att undersöka relationen mellan barn och pedagoger när barn gör motstånd, vilka samspel som blir samt hur handlingar påverkar maktrelationer så kan en kvalitativ ansats vara användbar.

Den kvalitativa ansatsen kan användas tillsammans med etnografi, skriver Ahrne och Svensson (2015). Inom den etnografiska designen är det sedan genomförbart att använda en deltagande observation som metod för insamling av empiriskt material, vilket preciseras av Hellman och Hellman (2020). De betonar begreppet deltagande som centralt för etnografiska studier och det innebär att studera handlingar i vardagliga situationer och orsaker till handlingar. Det är relevant för studien eftersom den syftar till att undersöka vardagliga situationer och handlingar i förskolan. I den deltagande observationen ser observatören sig själv som en del av den studie som genomförs där hen ibland tar en mer tillbakadragen roll som observatör och andra gånger deltar mer aktivt, något som tas fasta på i studien. Oavsett så ses alltid deltagandet som en påverkande faktor på det som sker i sammanhanget (Hellman & Hellman, 2020).

För att få syn på och kunna observera målstyrda sammanhang vilka det demokratiska uppdraget realiseras i använder vi oss av situerade aktiviteter som begrepp. Situerade aktiviteter är enligt Evaldsson (2020) en aktivitet med en tydlig inramning med en början och ett slut som kan initieras av både vuxna och barn, i denna studie vuxna. Aktiviteterna kan användas som en analytisk enhet för att få syn på hur deltagarna deltar i dem samt hur makt och kontroll realiserar. I studien relaterar de situerade aktiviteterna till målstyrda situationer såsom till exempel samlingen, av- och påklädnadssituationer och måltiden. De situerade aktiviteterna observeras genom ett användande av fältanteckningar som verktyg. Hellman och Hellman (2020) redogör för att ett användande av fältanteckningar kan utgöra verktyg för insamling av empiriskt material i en deltagande observation. Fangen (2005) förklarar att fältanteckningar kan göra det möjligt att gå tillbaka och reflektera över händelser som varit med hjälp av de skriftliga noteringar som gjorts. Sammanfattningsvis utgår denna studie ifrån en kvalitativ ansats som genom en etnografisk design använder deltagande observationer som metod. Situerade aktiviteter där lärare tar initiativ och styr barnen mot mål observeras med hjälp av fältanteckningar som verktyg och utgör sedan analytiska enheter för studien.

5.2 Urval

I en kvalitativ ansats kan urvalet avgöras utifrån vilken social miljö som kan vara intressant för det som ska undersökas (Ahrne & Svensson, 2015). Eftersom syftet med studien är att studera och utveckla fördjupad kunskap om relationen mellan demokratiska handlingsmöjligheter i förskolan och pedagogernas styrning faller det sig därför naturligt att genomföra studien i en förskolemiljö. Studien genomfördes på tre förskolor i Västra Götaland och på avdelningar med barn mellan 1–3 år. Orsaken till valet är att var och en av oss har en relation till vardera förskola

genom personlig kännedom således kommer var och en att vara ute på varsin förskola. Fiktiva namn för avdelningarna på förskolorna är Blå, Röd och Grön. På avdelning Blå går det 13 barn i åldrarna 1–3 år samt arbetar två förskollärare och en barnskötare. På avdelning Röd går det 15 barn i åldrarna 1–3 år samt arbetar en förskollärare och två barnskötare. På avdelning Grön är barnen i åldrarna 1-3 år och 10 till antal. Det arbetar en förskollärare och en barnskötare på avdelningen. I det empiriska material som redovisas i studien kallas både förskollärare och barnskötare för pedagoger och de namn på barn som nämns, Sigrid, Vilmer, Pelle, Ali, John och Rasmus är alla fiktiva.

5.3 Genomförande och design

Studien genomfördes under fyra förmiddagar cirka tre timmar per dag vilket resulterade i sammanlagt 36 timmars observationstid eftersom vi är tre studenter. Veckan innan observationen genomfördes besöktes förskolorna för att dela ut samtyckesblanketter (bilaga 1) till vårdnadshavare. I blanketten kunde de godkänna om de ville att deras barn skulle vara med i undersökningen eller inte. Alla blanketter lämnades inte in men de som lämnades in innehöll alla godkännanden. Sammanlagt lämnades 27 godkända blanketter in. De barn vars vårdnadshavare inte lämnade in blanketter deltog inte i studien. Ingen av oss upplevde att observationerna påverkades negativt av detta eftersom fältanteckningar som verktyg möjliggjorde för att observera enbart de barn som fick vara med i undersökningen.

Väl under studiens genomförande fann vi att vår närvaro mer eller mindre påverkade det som hände vid de tillfällen som vi observerade (jmf Hellman & Hellman, 2020). Ett exempel på närvaron inverkar på en situation var när Rebecca observerade en händelse där barnen tillsammans med en pedagog skulle måla i ateljén. Ett av barnen som hellre ville ha röd målarfärg än gul som erbjudits vände sig till Rebecca för att förkunna det efter att pedagogen påvisat att det var gul färg som gällde. Ett annat exempel är hämtat från Elin's observationer. Ett barn som inte ville byta blöja vände sig till Elin efter blöjbytet vilket tolkades som en önskan att få tröst av Elin. I situationer som dessa och andra liknande dem skulle man kunna säga att en mer aktiv roll togs i den deltagande observationen och fokus skiftade från att anteckna till att svara på det som omgivningen tycktes vilja kommunicera.

Under observationerna fann vi stöd i vad Hellman och Hellman (2020) redogör för, att anteckningsboken och mobiltelefonen kan vara användbara redskap i syfte att föra fältanteckningar. Anteckningsboken menar Hellman och Hellman bland annat kan användas för att skriva ner stödord, händelser, reflektioner samt korta beskrivningar av platser och rum medan mobiltelefonen kan användas för att ta foton och anteckna. Väl på plats användes olika redskap beroende på vilken miljö vi befann oss i och vad som kändes naturligt i sammanhanget. Rebecca förde mestadels sina anteckningar i mobiltelefonen medan Elin och Malin kände sig mer bekväma med att föra anteckningar i anteckningsblocket. Alla tre koncentrerade sig främst på att anteckna direkta citat från både pedagoger och barn samt att föra stödord. Detta menar Fangen (2005) skapar förutsättningar för att komma så nära de sätt som deltagarna själva upplever en kontext. Hellman och Hellman (2020) lyfter fram att det kan vara fördelaktigt att bygga ut sina kortare anteckningar så snart som möjligt för att minnas detaljer. Likväl menar Bjørndal (2018) att det kan vara en bra idé att direkt efter fältpasset gå undan och skriva ner vad som sades och gjordes. Detta tog vi fasta på och direkt efter observationerna tog vi oss alla tre tid till att bygga ut fältanteckningarna. För det mesta satt vi kvar på vardera förskola och fyllde ut för att göra det nära i tid.

5.4 Analysmetod

Processen att observera händelser, anteckna ned dem och därefter reflektera över det som framkommit menar Fangen (2005) skapar förutsättningar för en analys av materialet i ett senare skede. Tolkningen av materialet som framtagits påpekar Hellman och Hellman (2020) är central för fältanteckningarnas bevisbörda. Det innebär att de tolkningar som görs måste redogöras och argumenteras för. Det handlar om att förklara varför tolkningar har gjorts på ett visst sätt och varför vi väljer att redovisa för en viss situationerad aktivitet men inte en annan. Processerna måste tydliggöras och det kan bidra till att undvika att hamna i ett personligt värderande av materialet. Poängen är att ge en god beskrivning av situationen och inte en värdering av det (Hellman och Hellman, 2020).

I syfte att skapa goda villkor för att synliggöra potentiella perspektiv och en mer god beskrivning av situationerna så valdes det att tillsammans reflektera över de fältanteckningar som förts efter varje dag av observation. Under de sessionerna så utmanade vi varandras tolkningar av det som hade nedtecknats och ställde frågor om sådant som skulle kunna vara relevant för att se sammanhangen på ett annat sätt. Om en av oss observatörer under samtalen menade på att en pedagog verkade arg så kunde denne ges tid till att reflektera kring vad det var för något som indikerade på att pedagogen visade ilska. Var det mimiken, röstläget eller något annat som precis har hänt? Under de gemensamma reflektionerna gavs likaledes utrymme till att samtala igenom och förtydliga anteckningar som vid första anblick inte tycktes helt begripliga för de som inte varit på plats. Platser och bakgrundsfaktorer som för den som var där och uppfattades som självklara var inte alltid självklara för de som bara fick höra en redogörelse för det som skett. De klargöranden som därmed gjordes kan resultera i att anteckningarna i slutändan blev mer fylliga och genomtänkta.

När observationerna var slutförda ägnades tid åt att tillsammans se över det material som framtagits och utifrån gemensamma kritiska reflektioner beslutades vad som vore användbart att analysera vidare, alltså vilka situationerade aktiviteter som kommer redovisas för (jmf Hellman & Hellman, 2020). Vad som ansågs vara relevant för vidare analys stod i relation till studiens syfte. I vårt fall behövde materialet omfatta samspel mellan barn och vuxna i vuxeninitierade situationer där det förekommer ett motstånd från barnets sida. Första steget i vår gemensamma reflektion var därför att se över de motstånd som uttrycktes och om det stämde överens med den definition av motstånd som valts utifrån den tidigare forskningen. Sedan fortsattes med att gå igenom analyserna för att leta efter spår och mönster i materialet utifrån studiens frågeställningar vilket är ett tillvägagångssätt som Hellman och Hellman (2020) förespråkar. Tendenser som uppmärksammades var att pedagogerna ofta använde indirekta strategier för att styra barnen samt att det fanns en variation i hur mycket kontroll barnen verkade ha över kommunikationens vad och hur. Barnens kontroll över kommunikationens vad och hur kunde också ses påverkas av ett indirekt eller direkt bemötande från pedagogerna. Spåren i det empiriska materialet blev det vi "hakade fast vid" och de kan sägas vara representerade för den större delen av det empiriska materialet. Fyra situationer valdes därför ut och de redovisas inom tre kategorier i resultat. Kategorierna är följande: direkt bemötande och starkt kontrollerat sammanhang, indirekt bemötande och starkt kontrollerat sammanhang samt indirekt bemötande och svagt kontrollerat sammanhang.

5.5 Etiska aspekter

Rönnerman (2020) redogör för de fyra forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet har sammanfattat vilka är centrala att förhålla sig till för att forskningen ska hålla hög kvalitet. Principerna syftar likväl till att skydda individer som är med i undersökningen. Rönnerman

(2020) redogör för att det ska finnas en stor tillgång till information om studien, vad syftet och ändamålet är med den. Likaledes nämns att det måste vara möjligt att avsluta sin medverkan och deltagarna måste vara informerade om det (informationskravet). Vidare ska individen ha gett samtycke samt anonymiseras (samtyckeskravet och konfidentialitetskravet). Slutligen ska den information som samlas in endast nyttjas av den forskning det gäller (nyttjandekravet) (Rönnerman, 2020). För att informera om studiens syfte och förfarande så gav vi ut en samtyckesblankett som innehöll information till de vårdnadshavare vars barn ingick i studien. I samtyckesblanketten kunde de även läsa om den frivillighet som gäller för deltagandet. Pedagogerna på de aktuella avdelningarna informerades muntligt. Som tidigare nämnt valde inte alla vårdnadshavare att skriva under blanketten och vi valde att respektera detta på grund av samtyckeskravet. De pedagoger som tillfrågades om att vara med i studien svarade ja.

I användandet av metoden deltagande observation, där vi som studenter har en vardaglig relation till verksamheten, redogör Hellman och Hellman (2020) för att det som samlas in kan vara av personlig art hos både barn och vuxna och att privatlivet är viktigt att respektera i såväl sociala interaktion som i publicering. Att tänka över vilka konsekvenser ens ageranden kan ge är centralt i etiska överväganden samt att till exempel att vara lyhörd för och lyssna till det barn och vuxna signalerar under observationerna. Även Lalander (2015) skriver att det i deltagande observationer är viktigt med förtroende mellan etnografer och de som studeras eftersom det påverkar tillträdet till fältet. Det är därför relevant att reflektera över och försöka hitta en balans mellan passivitet och deltagande i observationerna. Återigen blir det av vikt att reflektera över hur det egna deltagandet påverkar sammanhanget, vilket deltagande observation som metod öppnar upp för. Som redan nämnts under rubriken genomförande och design så växlades mellan att ta en mer aktiv roll och interagera med omgivningen samt vara mer passiv och observera. En stressad blick från en pedagog som fann sig i en svår situation kunde räcka för att en observation skulle avslutas och i stället stöttas upp, alternativt dra oss undan och fylla ut anteckningar istället.

I och med valet att få mer kunskap om hur det demokratiska uppdraget realiserar när barns gör motstånd så kan det tyckas vara nödvändigt att besitta en extra känslighet för vad som upplevs som etiskt försvarbart att observera. Anledningen är den att ett förekommande av motstånd rubbar maktbalansen mellan de som berörs av den (Lilja och Vinthagen, 2009). Att bli observerad samtidigt som man står inför ett ifrågasättande kanske inte alltid upplevs som så lätt utifrån de som observeras synvinkel. I detta fall handlar det om de barn och pedagoger som ingick i studien. Med tanke på det som redogjorts för i ovanstående stycke, att det är centralt att värna om den goda relationen såsom Lalander (2015) beskriver det, så sågs det som viktigt att vara lyhörd inför när motståndet och dess effekter gjorde situationen obekvämt för deltagarna. Därav avslutades observationerna vid de tillfällen då motståndshandlingar på något sätt fick de som observerades att kommunicera att de tyckte att situationen var utom kontroll eller jobbig.

5.6 Metodreflektion

5.6.1 Studiens reliabilitet och validitet

Enligt Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) är reliabilitet hur väl studiens resultat går att generalisera samt hur tillförlitlig den är. Svensson och Ahrne (2015) menar att det inom det kvalitativa fältet inte är möjligt att på samma sätt generalisera en studies resultat till andra områden och miljöer. Av den anledningen blir den självkritiska och reflexiva aspekten viktig, generaliseringen behöver diskuteras, argumenteras och undersökas för. Svensson och Ahrne (2015) skriver att generaliseringsanspråk kan uppnås genom att relatera till annan forskning och dess resultat, liksom genom att hänvisa till en teori som kan överföras i andra sammanhang. De

presenterade generaliseringstyperna framgår i vår studie genom hänvisning till tidigare forskning som berör studiens syfte, användandet av Foucaults samt Bernsteins teori och slutligen diskussion.

Validiteten på andra sidan handlar om huruvida det finns en överensstämmelse mellan det man studerar och det som sedan framgår i resultat och diskussion, påpekar Pramling (2020). På liknande sätt resonerar Hellman och Hellman (2020) när de redogör för begreppet koherens vilket innebär att studien måste innehålla en logisk design. Forskningsfråga, teori, metod och analys behöver vara logiskt sammanhängande. Syftet med följande studie är studera och utveckla fördjupad kunskap om relationen mellan demokratiska handlingsmöjligheter i förskolan och pedagogernas styrning. Genom ett användande av Foucault kan vi urskilja de sammanhang där makt och motmakt koopererar samt vilka förhandlingsmöjligheter som är. Bernsteins pedagogiska teori gör att det går att få syn på tänkbara handlingsutrymmen som blir eftersom principer och förklaringsmodeller i teorin handlar om hur maktrelationer och kulturell produktion kommer till uttryck. Eftersom teorin utgår ifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv där bakomliggande logiker skapas i ett kontextuellt sammanhang, blir också kontexten relevant att undersöka (Lundberg, 2020). Som tidigare nämnt behöver även makt, enligt Foucault förstås utifrån en viss kontext (Gallagher, 2008). Det blir därmed aktuellt att använda sig av en metod som möjliggör ett synliggörande av sociala praktiker i en specifik kontext. Det kan i sin tur skapa förutsättningar för en ökad förståelse för de handlingar som individer utför i den sociala praktiken. Därför blir som tidigare nämnt metoden deltagande observation fördelaktig (Evaldsson, 2020). I analysen redovisas och analyseras ett utdrag i det empiriska materialet i taget vilket bidrar till studiens validitet eftersom läsaren då kan utföra en kritisk granskning mellan analys och resultat (Pramling, 2020). Den diskussion som sedan följer utgår från resultat samt analys och knyter an till studiens syfte som berör pedagogers bemötande av barns motstånd där handlingsutrymmen förhandlas om.

En kritisk aspekt av användningen av flera teorier, som i vårt fall både Foucault och Bernstein menar Pramling (2020) kan leda till en brist på teoretisk konsistens. Teoretisk konsistens beskrivs som enhetlighet och att teori, metod, analys och resultat hänger ihop. Det påverkar således studiens validitet (Hellman & Hellman, 2020). Däremot menar Pramling (2020) att olika teoretiska perspektiv och dess begreppsliga resurser kan kombineras om de rymms inom samma analysenhet. Vidare beskrivs analysenhet som det som analyseras konkret för att kunna säga något om det man undersöker. Säljö (2009) beskriver analysenhet som den grundtanke som finns kring ett fenomen som motsvarar ett visst teoretiskt perspektiv. Utifrån förståelsen för vad analysenhet innebär dras en slutsats i vår studie om att Bernstein och Foucault kan kombineras. Detta utifrån en tanke om att makt och de sammanhang makt utövas i är de analysenheter som analyseras konkret i vår studie för att kunna säga något om barns handlingsutrymmen. Makten är enligt både Bernstein och Foucault relationell och kan blottläggas genom diskurser (Singh, 2017). I en kombinerad av teoretiska perspektiv behöver även studien motivera varför de båda perspektiven är nödvändiga, samt klargöra vad som kombineras och hur (Pramling, 2020), vilket denna studie beskriver under teoretiskt ramverk och tillämpning.

Då båda teoretikerna lyfter att makt är ett relationellt fenomen där människors handlingar har en inverkan på det sammanhang som är (Singh, 2017), till exempel att pedagogernas handlingar påverkar barnen och vice versa. Även våra handlingar påverkar sammanhanget enligt Bernstein och Foucault vilket innebär att vårt val av metoden deltagande observation gör det än mer viktigt att ha en medvetenhet om att vår närvaro påverkar. Foucaults teori möjliggör också ett mer utifrånperspektiv, att kritiskt kunna granska sammanhangen. Eftersom en deltagande observat-

ion används som metod ges ett mer inifrånperspektiv så kan det tyckas vara svårt att helt distansera sig till praktiken. Vi ställer oss därför ödmjuka till att studien och dess resultat är ett prövande av teorier på ett empiriskt material. Med tanke på förskolan som forskningsobjekt och examensarbetets begränsningar så har deltagande observationerna som givit oss förutsättningar till att närma oss förskolan som en social praktik, ändå varit en framkomlig väg.

6 Resultat och analys

Följande avsnitt presenterar ett urval av det empiriskt insamlade materialet som ligger till grund för vår studie. Eftersom syftet med studien är att undersöka och få mer kunskap om barns handlingsutrymmen i relation till pedagogers styrning så fokuseras urvalet på en variation av representationer av just detta. Urvalet har delats upp i tre kategorier som uppstod utifrån mönster och spår som urskildes under analysen av insamlad data. Dessa är: direkt bemötande och starkt kontrollerat sammanhang, indirekt bemötande och starkt kontrollerat sammanhang och slutligen indirekt bemötande och svagt kontrollerat sammanhang. Det sistnämnda redovisas med två exempel eftersom detta spår utgjorde större delen av det empiriska materialet. I studien förstås begreppet indirekt utifrån Svenska ordbokens (Svenska akademins ordlista, 2015) begreppsförklaring. Indirekt är när något sker via mellanled där motsatsen är när något sker direkt. I förskolan kan indirekt styrning exempelvis vara när pedagoger styr mot utbildningens mål utan att uttala dem. Nedan kommer var och en av kategorierna utgöra ett eget avsnitt och jämföras fortlöpande. Bernsteins teori används för att belysa de handlingsutrymmen som uppstår i utbildningssammanhangen medan Foucaults teoretisering av makt hjälper oss att få syn på hur makt och motmakt koopererar samt vilka möjligheter till förhandling som skapas när barn gör motstånd. Förhandlingar som kan skapa förutsättningar till ett förändrat handlingsutrymme.

6.1 Direkt bemötande och starkt kontrollerat sammanhang

Följande situation är ett exempel på ett sammanhang där pedagogen bemöter barnet genom direkt kommunikation. Pedagogen responderar på barnets motstånd med direkta tillrättavisningar och tydliga instruktioner vid den samling som är. Sammanhanget kan också beskrivas vara starkt kontrollerat av pedagogen eftersom möjligheter till att påverka samlingens utformning inte verkar finnas, handlingsutrymmet är av ett snävare slag.

Klockan har slagit 09.30 och det är dags för avdelning Röd att ha samling. Alla barn och pedagoger sätter sig ner på sina bestämda platser runt samlingsmattan som är placerad inne på avdelningen. Samlingen inleds med namnsången: "Sigrid är här, Molly är här, tänk va roligt att Allan är här [...]". Efter namnsången börjar pedagog 1 att dela ut frukt till de barn som sitter närmast henne. Sedan skickar hon vidare fruktskålen till pedagog 2 som delar ut frukt till de barn som sitter närmast henne och som sedan skickar vidare fruktskålen till pedagog 3 som då gör detsamma. När pedagog 3 delat ut frukt till de barn som sitter närmast henne skickar hon tillbaka fruktskålen till pedagog 1 som upprepar proceduren. Samtidigt börjar Sigrid sakta backa ur ringen varpå pedagog 2 pekar på Sigrids plats och säger med en vänlig men något högre ton: "Kom tillbaka och sätt dig!". Sigrid kryper då tillbaka in i ringen och sätter sig på sin plats och fortsätter att äta på sitt äpple. Under tiden fortsätter fruktskålen att skickas runt mellan pedagogerna. Efter en liten stund backar Sigrid återigen ur ringen och pedagog 2 höjer på rösten, men fortsatt med en vänlig ton och säger: "Sätt dig på din plats!". Sigrid kryper tillbaka in i ringen och fortsätter att äta på sitt äpple. En kort stund därefter kastar Sigrid iväg sin äppelbit och kryper snabbt iväg för att hämta den. När Sigrid fått tag i äppelbiten ser hon upp på de andra som sitter i samlingsmattan med en lurig blick. Pedagog 2 höjer på rösten och säger: "Kom tillbaka Sigrid!". Sigrid kryper tillbaka in i ringen och äter upp sin äppelbit. När fruktskålen är tom och alla barn har ätit upp sin frukt går alla barn och pedagoger ut i hallen för att klä på sig och gå ut. *Fältanteckning 1, 11 april 2022.*

Baserat på Foucaults teori är motstånd alltid ett inslag i makt (Gallagher, 2008a). Sigrids handling, att i samlingen krypa ifrån och kasta sitt äpple, kan med hänsyn till uppfattningen av makt som relationell förstås som ett motstånd mot de strukturer som råder i sammanhanget. De strukturer, det vill säga de idéer som finns kring hur en samling ska gå till kan tolkas vara att man ska sitta på sin plats på samlingsmattan medan frukten äts upp. Det framkommer i och med pedagogens sängningar. Sigrids handling att krypa ur ringen, likväl kasta frukten kan ses som motståndshandlingar som svarar an på de idéer som pedagogen har gällande samlingens syfte och struktur. En instabilitet i maktförhållandet skapas därmed utifrån ett Foucauldianskt perspektiv och det öppnar upp för en eventuell omförhandling av det handlingsutrymme som är. Förhållandet mellan vad man får och inte får göra tycks emellertid vara fasta och inte förhandlingsbara vilket gör att klassifikationen i situationen är stark. Barnen ska sitta på sin plats och äta frukt, det går inte att kombinera med något annat med utgångspunkt i vad som synliggjorts.

Det är pedagogen som har mandat att fastställa förhållandet mellan vad som förväntas ske och vad som inte bör ske i samlingen, hon har så att säga kontroll över den kommunikation som förekommer i samlingen. Inramningen kan därför sägas vara stark. De tre gånger som Sigrid kan tolkas göra motstånd och därmed öppnar upp för ett annorlunda handlingsutrymme ger pedagogen respons på det genom att snabbt tillrättavisa Sigrid. När Sigrid flyttar sig från sin samlingsplats svarar pedagogen till exempel genom att säga: "Kom tillbaka och sätt dig" samt förstärker detta genom att peka på hennes plats och höja sitt tonläge men ändå bibehålla en vänlig ton. Pedagogens snabba respons på Sigrids handling och förhöjda tonläge kan tyda på ett högt tempo i kommunikationen, därmed en starkt kontrollerad inläringstakt. Sigrid behöver förstå vad som förväntas av henne relativt snabbt.

Ur situationen går det att tolka att pedagogen förutom att denne har kontroll över inläringstakten också har stark kontroll över urvalet och organisationen. Baserat på vad som urskiljs i situationen tycks inga synliga handlingar förekomma för att på något sätt försöka att förstå Sigrids intentioner med förflyttningen och äppelkastandet. Pedagogerna tillrättavisar enbart Sigrid men frågar inte varför Sigrid kryper iväg från sin plats. Likaledes initierar pedagogerna samtal om vilken frukt barnen vill ha och riktar kommunikationen mot deras mål, att äta frukten. Om Sigrid hade en intention att förändra urvalet av samtalsämnen så uppmärksammas eller bekräftas inte det. Det utelämnar således en potentiell förändring av urvalet. Det går även att urskilja att pedagogen förväntar sig att Sigrid ska sitta på sin plats under hela samlingen innan någonting annat får ske. Det kan följaktligen förstås som att pedagogerna också styr över organisation, alltså när olika handlingar får förekomma.

6.1.1 Sammanfattande reflektioner

För att sammanfatta ovanstående redogörelse kan vi med hjälp av Bernsteins teoretiska perspektiv dra slutsatsen att barnet i sammanhanget inte tycks inneha möjlighet till makt och kontroll. Pedagogerna kontrollerar starkt både vad som kommuniceras (klassifikationen) samt hur (inramningen) genom sina handlingar. Det skapas därför färre förutsättningar för barnet att påverka sammanhangets konstruktion och det begränsar Sigrids handlingsutrymme. Om vi istället placerar det som sker i fältanteckning 1 i ett styrningsperspektiv baserat på Foucault så går det att analysera det som sker utifrån om och vilket förhandlingsutrymme som uppstår. I samband med Sigrids motstånd blir maktrelationen mellan Sigrid och pedagogen synlig och det skapas betingelser för att makten ska kunna rubbas. Pedagogerna uppmärksammar visserligen Sigrids motstånd men tillrättavisar henne direkt. Det finns så att säga inga öppningar för en förhandling om de idéer som råder om samlingen, motståndet behandlas inte som legitimt. Strukturen förändras inte och förhandlingsutrymmet kan betraktas som snävt inom både form och innehåll vilket också bidrar till att Sigrids förutsättningar till att förändra handlingsutrymmet är få.

6.2 Indirekt bemötande och starkt kontrollerat sammanhang

Följande situation är ett exempel på ett sammanhang där pedagogen svarar an på barnet genom indirekt kommunikation. Pedagogen bemöter barnets motstånd genom att indirekt styra barnet tillbaka mot målet, äggjakt. Hon uttrycker inte verbalt vad hon vill att barnet ska göra utan försöker i stället skapa ett intresse kring den äggjakt som är. Sammanhanget kan också beskrivas vara starkt kontrollerat av pedagogen eftersom möjligheter till att påverka äggjaktens utformning inte verkar finnas, handlingsutrymmet är av ett snävare slag.

Klockan 9.30 befinner sig alla barnen på avdelning Grön alldeles intill grinden som leder till baksidan av förskolans gård. Det ligger en spänd förväntan i luften och barnen står som i en halvcirkel runt pedagog 1 som dagen till ära är utklädd till påskkärring. Pedagog 2 som också är närvarande står bakom halvcirkeln av barn. Meningen är att barnen eftersom det är påskvecka ska få gå en bestämd bana med utplacerade påskägg på förskolans bakgård. Varje påskägg innehåller ett uppdrag som tanken är att barnen ska genomföra. Pedagog 1 går fram till John och Rasmus och tar dem i handen samtidigt som hon också ropar till sig Vilmer. De ska gå banan först. Därefter går de tillsammans fram till grinden. Pedagog 1 öppnar den för att sedan stänga till den igen när de väl är på andra sidan. Vilmer som direkt får syn på det första påskägget på banan börjar springa i riktning mot det. De andra går efter. När Vilmer är framme böjer han sig fram och plockar upp ägget. Pedagog 1 säger med spänning i rösten samtidigt som hon, John och Rasmus går mot Vilmer: "Nu får vi titta!". Vilmer öppnar påskägget och i det ligger en stor nyckelpiga i tyg tillsammans med två lappar. När han får syn på innehållet uttrycker Vilmer med besvikelse i rösten: "Neeeeej, vill inte ha mera ägg!". Pedagog 1 har tillsammans med John och Rasmus hunnit fram till Vilmer som håller i påskägget. Samtidigt som pedagog 1 böjer sig fram för att se innehållet i ägget bättre så säger hon glatt: "Vi får kolla i den". Vilmer utropar än högre och med mera besvikelse i rösten: "Neeej, vill inte ha mera ägg!". Samtidigt som detta sker håller han en ägghalva i vardera hand, nyckelpigan ramlar ut och han tittar upp mot himlen. Pedagog 1 säger med fortsatt glädjefylld röst: "Titta, det ligger två lappar i också!". Då slänger Vilmer de båda ägghalvorna i marken och tillkännager med bestämd röst: "Nu går jag!". Med ens börjar han att springa mot det förråd som också finns på baksidan av gården, cirka 20 m bort. Pedagog 1 har iakttagit Vilmers reaktion och när han försvinner bakom förrådet säger hon med ett nu stressat tonläge: "Jag känner att jag måste hämta Vilmer, vänta ni här". John och Rasmus står kvar och pedagog 1 halvspringer fram till Vilmer och när hon är framme vid honom säger hon ganska bestämt men lugnt: "Kom och håll mig i handen". Vilmer ser upprörd ut men tar ändå pedagog 1 i handen och tillsammans går de tillbaka till påskägget som nu ligger på marken. Väl framme släpper pedagog 1 Vilmers hand och med ett nyfiket röstläge säger hon: "Har ni sett några nyvakna insekter ännu?". Samtidigt som hon yttrar det springer Vilmer bort mot cykelförrådet igen. Pedagog 1 uppmärksammar det genast och halvspringer efter och när hon hunnit ikapp lyfter hon upp Vilmer i sin famn. Med Vilmer i famnen går de mot grinden där pedagog 2 står och väntar. Under tiden säger Pedagog 1 bestämt och mjukt: "Man måste inte vilja. Vännen, det blir bra men det här ska vi göra tillsammans, äggjakt gör man tillsammans. Om du inte vill så får du gå till Pedagog 2 så länge". Vid grinden lyfter pedagog 1 över Vilmer till Pedagog 2 som tar emot honom. När Vilmer blir nedsläppt så springer han fram till rutschkanan och gömmer sig bakom den. Pedagog 2 går tillbaka till John och Rasmus som fortfarande står vid påskägget och säger med neutral röst: "John, Rasmus, kom så fortsätter vi!". *Fältanteckning 2, 12 april 2022.*

I det ögonblick som Vilmer får syn på innehållet i ägget uttrycker han en besvikelse, en handling som inverkar på äggjaktens fortsatta utformning. Vilmers handling kan tolkas som ett motstånd eftersom handlingen riktar uppmärksamheten mot en eventuell uppfattning om hur och om äggjakt ska ske. Vilmers motståndshandlingar ger effekter på hur pedagogen sedan agerar och det skapas en instabilitet i den ram som hon sedan innan har satt upp. Därmed synliggörs en maktrelation med hänsyn till Foucaults teori. Den idé om äggjakt som går att urskilja i exemplet är att äggjakt är något man gör tillsammans vilket framförs både direkt och indirekt genom peda-

gogens handlingar. Ett exempel på en indirekt handling som leder Vilmer tillbaka till gemenskapen är när hon tar honom i handen och efter det riktar uppmärksamheten mot nyvakna insekter. Äggjakten är en gemensam händelse som styrs av ett visst innehåll och att förändra äggjakten tolkas vara svårt. Olika aktiviteter hålls åtskilda och ramen för äggjakten är tydlig. Följaktligen kan aktiviteten sägas inneha en stark klassifikation.

Inramningen i situationen präglas generellt av att pedagog 1 starkt kontrollerar inläringstakten. När Vilmer visar motstånd genom att högt och tydligt demonstrera mot påskäggets innehåll svarar pedagogen inte an på det. Hon fortsätter omedelbart att kommunicera upprepade gånger om sitt innehåll. När Vilmer sedan fortsätter visa motstånd och väljer att avvika från äggjakten en första gång försöker pedagogen återta kontrollen över situationen genom att ta honom i handen och leda honom tillbaka. I det kan det tyckas att Vilmer inte ges så mycket tid till att själv förstå att han behöver vara med och delta. Andra gången Vilmer avviker går det att argumentera för att han övertar en del av kontrollen över inläringstakt. Detta på grund av att pedagogen tar en paus från äggjaktens innehåll och bekräftar vad hon tror att Vilmer vill, att inte vara med. Utan att vänta på hans svar och hörsamma vad hans intention med motståndet är släpps han dock över till andra sidan staketet, pedagogen återtar kontrollen över inläringstakten igen. Jämfört med fältanteckning 1 om samlingen där pedagogen genom direkta tillsäkringar försöker styra barnet har pedagogen i fältanteckning 2 något mindre kontroll över inläringstakten. Den lekfullhet pedagogen använder med sitt röstläge kan tyda på att hon vill att Vilmer själv ska följa hennes intentioner. Genom att dessutom indirekt försöka rikta uppmärksamheten till aktivitetens innehåll snarare än hans motstånd kan det tolkas som att hon vill ge honom möjligheter till att förstå hennes budskap utan att bli tillrättavisad. Att hennes kommunikation är indirekt kan tolkas dubbelt. Å ena sidan tar hon inte tid att ta vara på hans initiativ, vilket leder till att hon kontrollerar tempot i kommunikation. Det kan å andra sidan tolkas som tidigare nämnt, att hon försöker ge honom fler chanser att själv förstå hennes budskap. Därav finns antydningar till att Vilmer ges mer kontroll över kommunikationen.

Urvalet som handlar om vem som har kontroll över kommunikationens innehåll diskuteras nedan. I stora drag är det pedagogen som innehar ordet och styr samtalen mot det innehåll som hon planerat. När barnet visar sitt missnöje hörsammas inte det. I stället riktas fokus indirekt bort från motståndshandlingen genom att omedelbart rikta kommunikationen mot påskäggets innehåll. Således tycks inte kommunikationens innehåll vara helt förhandlingsbart. Samtidigt uppmärksammar pedagogen i slutändan ändå vad hon kan tänkas tro är Vilmers intention med att springa iväg. Det kan tyda på att hans handlingar slutligen leder till en viss omförhandling av kommunikationens innehåll och att han möjligen ges en viss kontroll över vad som kommuniceras kring. Även om pedagogen inte uttrycker det direkt går det samtidigt att tolka att äggjakten är det primära målet. Det finns dessutom sedan innan en given ordning i hur äggjakten ska genomföras. Ett ägg i taget och tillsammans. Som tidigare nämnt verkar det inte finnas utrymme till något annat, som till exempel barnets initiativ till annan aktivitet eller ordning. Vad som kommer först och vad som kommer sedan verkar ligga inom pedagogens kontroll, organisationen i situationen är därmed stark.

6.2.1 Sammanfattande reflektioner

Avslutningsvis går det med hänsyn till Bernsteins teoretiska perspektiv att utläsa att fältanteckning 2 skiftar i vem som kontrollerar kommunikationens hur, främst i urvalet och inläringstakten. Vilmer har vid några få tillfällen mer kontroll över samtalsämne och tempo i kommunikationen men i överlag är det pedagogen som bibehåller kontrollen. Samtidigt går det att urskilja att organisationen är starkt kontrollerad av pedagogen, hon bestämmer ordningen i men även utanför aktiviteten. Vad som ska kommuniceras kring tycks också vara orubbligt, det är

äggjakt som ska utföras och ingenting annat vilket resulterar i en stark klassifikation. Det som därav går att säga om handlingsutrymmet är att det är relativt snävt med utgångspunkt i Bernsteins teori.

För att få syn på ett annat perspektiv är det möjligt att se på fältanteckning 2 baserat på Foucaults teori. Det går att sluta sig till att Vilmers motstånd exponerar maktrelationen och att pedagogen bemöter motståndet genom en mer indirekt strategi. Hon hänvisar tillbaka till sammanhangets struktur samtidigt som det ändå inte hindrar ett fortsatt motstånd från Vilmer. Han finner på nya sätt att göra motstånd på, att springa iväg. Det är inte förrän då som pedagogen bemöter motståndet, hon hämtar honom samtidigt som hon fortfarande styr honom indirekt mot sitt mål. Slutligen, när Vilmer springer iväg en sista gång blir utfallet ett annat. Det som från början inte tycktes vara ett alternativ, att lämna aktiviteten verkar då vara förhandlingsbart. Om det var det som Vilmer ville åstadkomma med sitt motstånd, att få lämna aktiviteten, så går det att argumentera för att hans motstånd legitimerades och öppnade upp för en förhandling som gav resultat. Således går det att argumentera för att han gavs ett eventuellt vidgat handlingsutrymme. Om det däremot var så att Vilmer var ute efter att förändra ramarna inom äggjakten så kan det tolkas hindras. När pedagogen tar bort honom från situationen försvåras motståndshandlingar mot den. Sålunda försvåras ett rubbande av maktförhållandet och möjlighet till förhandling kompliceras. Förhandlingsutrymmet kan kanske tolkas finnas inom ramarna för att få lämna en aktivitet, han kan däremot inte förhandla om innehåll eller form.

6. 3 Indirekt bemötande och svagt kontrollerat sammanhang, 1

Följande situation är ett exempel på ett sammanhang där pedagogen svarar an på barnet genom indirekt kommunikation. Pedagogen bemöter barnets motstånd genom indirekta uppmaningar om vad som ska ske vid den påklädning som är. Hon lägger till exempel ut barnets kläder på golvet som en indikation på att de ska gå ut men uttrycker det inte verbalt. Sammanhanget kan beskrivas vara svagt kontrollerat av pedagogen eftersom barnet ges handlingsutrymme och kan påverka påklädningens och utgångens utformning.

På avdelning Grön är klockan 09.00 och det har varit en lugn morgon. Den större delen av barngruppen har med hjälp av pedagog 1 tagit på sig sina kläder och gått ut på förskolans gård. Under tiden läser pedagog 2 en bok för de barn som väntar på att få gå ut i hallen för påklädning. De befinner sig på golvet inne på avdelningen och tillslut är det bara två barn kvar varav en av dem är Pelle. Efter att boken är slut slår pedagog 2 ihop den och utbrister med upplyftande ton: "Så vänner, nu är det dags att gå ut i hallen". Genast reser sig Pelle upp och börjar att springa mot soffan som står en bit bort samtidigt som han ropar: "Neeeeej, vi måste läsa Mamma mu!". Väl där tar han Mamma mu boken och rör sig långsamt tillbaka mot pedagog 2 som fortfarande sitter kvar på golvet. Pedagog 2 följer Pelle med blicken och säger därefter med mjuk röst: "Hittade du en till bok? Vet du vad, vi kan ta med boken ut och läsa den ute på altanen kanske?". Pelle vänder sig om bort från pedagog 2 och går ut till hallen med boken i famnen. Där går han fram till ett bokstall och tar ytterligare en bok. Under tiden har pedagog 1 varit kvar i hallen och plockat fram Pelles ytterkläder vilka hon har lagt ut på golvet. Pedagog 1 har noterat det som sagts mellan pedagog 2 och Pelle och när Pelle går fram till henne med nu två böcker i famnen så frågar pedagog 1 med nyfiken ton: "Vad handlar den boken om?". Pelle svarar med både förvåning och tjusning i rösten: "Rymdskeppet. Jag ska ta ut den. Tokigt!". Sedan följer ett samtal mellan pedagog 1 och Pelle om att boken varit utlånad från förskolans egna bibliotek men att den nu är återlämnad. Pelle undrar: "jag kan låna hem?". Pedagog 1 ler och svarar: "Ja, det kan du göra Pelle". Pelle förklarar att han ska läsa boken med sin syster, sin bästa vän och pedagog 1 bekräftar det och menar på att det låter bra. Med mjuk röst säger Pelle: "Du kan komma hem till mig". Med värme i rösten svarar pedagog 1: "Åh, men det vill jag väldigt gärna göra Pelle". Under tiden som dialogen har fortlöpt så har Pelle med lite hjälp av pedagog 1 fått på sig sina ytterkläder. När alla kläder är på rör sig Pelle mot ytterdörren med böckerna fortsatt i famnen. Pedagog 1 ropar med en hint av stress i rösten: "Stanna med böckerna på altanen Pelle så läser vi där!". *Fältanteckning 3, 11 april 2022.*

När Pelle uttrycker sin besvikelse över att gå ut och att lässtunden har tagit slut så kan det tolkas som att han visar motstånd mot pedagogens tänkta mål, att gå ut. Han verkar själv ha en idé om vad en utevistelse innebär, vad han kanske ser som en "sanning" om vad man får eller inte får göra utomhus. Pelles motstånd gör att en maktrelation synliggörs utifrån den Foucauldianska teorin. Pelle sätter sig emot potentiella förväntningar på ett visst beteende. I och med motståndet skapas en rubbning i maktförhållandet vilket kan resultera i att ett förhandlingsutrymme skapas som har potential till att vidga handlingsutrymmet. Det går även att argumentera för att klassifikationen i situationen är svag. Den idé som finns om utevistelse förändras och aktiviteter går att kombinera, läsningen och utevistelsen sker parallellt efter vad som kan vara barnets önskan.

När det kommer till inramningen i situationen går det att fastslå att det förefaller som att Pelle har stark kontroll över inläringstakten. Målet är att barnen ska gå ut men kommunikationen innan och under tiden sker i ett långsamt tempo. Pedagogerna väljer att stanna upp styrningen mot målet för en stund när Pelle visar motstånd. Hon bekräftar hans önskan och kombinerar den med sitt mål genom att säga: "vet du vad, vi kan ta med boken ut och läsa den ute på altanen kanske". Vidare får Pelle styra över kommunikationens tempo även under påklädningen. Innan han går ut i hallen tar han med sig ytterligare en bok från bokstället. Samtidigt befinner sig pedagog 1 i hallen och väntar med hans kläder redo på golvet. Indirekt visar pedagog 1 att målet är att gå ut men utan att uttrycka det verbalt till honom. Det skulle kunna tyda på en inläringstakt som Pelle har en kontroll över. Pedagogerna styr Pelle indirekt mot att gå ut men kommunikationen präglas av annat än bara målet och det saktar alltså ner tempot i kommunikationen. Att det finns tid till att diskutera annat säger som tidigare nämnt något om inläringstakten men också något om urvalet. Pelle får till viss del styra kommunikationen och samtalar om böcker, hemlån och sin syster. Pelle styr samtalsämnen och urvalet blir därför svagt. Situationens organisation står i förhållande till både inläringstakten och urvalet vilka redan redogjorts för. Att samtala om böcker och hämta böcker innan man tar på sig och går ut kan synliggöra en mer tillåtande ordning när handlingar får ske. Även om pedagogerna kontrollerar ordningen indirekt genom att målet är att gå ut innan de läser mer så har Pelle en viss kontroll över handlingarna som sker däremellan.

6.3.1 Sammanfattande reflektioner

Av ovanstående resonemang går det att utifrån de begrepp som härrör inom Bernsteins teoretiska perspektiv konkludera att situationen präglas av både svag klassifikation och svag inramning. Det finns tillfällen för Pelle att avgöra vad som ska kommuniceras kring och han kan också kontrollera kommunikationens utformning. Med vad som ska kommuniceras menas att det går att kombinera bokläsning med utevistelse och påklädning. Med utformning menas att Pelle kan påverka inläringstakten, urvalet och organisationen, han påverkar hur snabbt kommunikationen sker, vilket samtalsämne som är samt i vilken ordning något ska ske. Sammanhangets konstruktion är förhandlingsbart och följaktligen skapas ett större handlingsutrymme för Pelle.

Å andra sidan kan ett Foucauldianskt perspektiv ge en annan synvinkel på det som sker i sammanhanget i fältanteckning 3. Då Pelle visar motstånd genom sin uttryckta besvikelse över att behöva gå ut och inte fortsätta läsa blottläggs en maktrelation mellan Pelle och pedagogerna. I och med det skapas förutsättningar för att det ska ske en förhandling som kan förändra rådande maktförhållanden. Emellertid svarar pedagog 1 direkt an på Pelles utsaga och väljer att föreslå att det går att kombinera de två aktiviteterna att läsa och att vara ute. Hon kan tyckas skapa en ny sanning om vad som är acceptabelt att göra i situationen, en sanning som är svår för Pelle att ifrågasätta eftersom han till viss del kan förstås få sin vilja fram. Kanske kan hans uttryck,

“tokigt”, förstås som att han ändå tänker sig att hans motstånd har givits legitim betydelse. Pedagogen förändrar strukturen för utevistelse men bortser från Pelles intention om att fortsätta den bokläsning som var. Hon styr honom genom att vägleda och forma hans handlingar inom hennes ramar. Därför kan förhandlingsmöjligheterna utifrån Foucault perspektiv verka begränsande.

6.4 Indirekt bemötande och svagt kontrollerat sammanhang, 2

Följande situation är ett exempel på ett sammanhang där pedagogen svarar an på barnet genom indirekt kommunikation. Pedagogen bemöter barnets motstånd genom att indirekt försöka få barnet att delta genom en lekfullhet i den läsning som är. Sammanhanget kan också beskrivas vara svagt kontrollerat av pedagogen eftersom möjligheter till handlingsutrymme finns, barnet kan påverka läsningens utformning.

Klockan är strax innan 09.00 på avdelning Blå och barngruppen har precis delats upp i två grupper. Stämningen är lugn och en pedagog befinner sig tillsammans med Ali och två andra barn inne på avdelningens lekrum. Pedagogen har precis slagit sig ner i soffan som står i mitten av rummet och hon har berättat för barnen att de nu ska läsa tillsammans. Till vänster om pedagogen i soffan sitter Lea och tittar i den nu uppslagna boken. På golvet framför pedagogen står Anna lutandes mot hennes knän. Till höger om henne har Ali krupit upp i soffan och ställt sig upp tätt intill. Pedagogen börjar att läsa den bok hon har i knäet högt för barnen. Inom kort börjar Ali hoppa i soffan samtidigt som han med en besvärad min uttrycker: “mämämä!”. Pedagog tar då Alis hand där han står bredvid henne och fortsätter läsa vidare men med ett förhöjt tonläge. Hon börjar dessutom peka på olika föremål i boken och namnge dem och frångår därmed bokens egentliga text. För en kort stund stannar Ali upp med hoppandet men han återgår snabbt igen och snyftar till. Pedagog pausar läsningen, tittar upp mot Ali och säger tröstande: “aj ja! fick du ont? Jag blåser lite”. Ali blir lugnare och slutar hoppa men står fortfarande upp i soffan. Sedan fortsätter pedagogen att läsa boken samtidigt som hon fortsatt håller i Alis hand. Hon stannar upp emellanåt och ställer frågor till de barn som deltar. Hon säger deras namn och pekar ibland ut saker i boken och uttrycker ord som: “wow!”, “oj!”, “nämen, titta!”. Ali gör något hopp i soffan då och då men det är inget som pedagogen kommenterar. Ali kryper sedan ner från soffan och går och ställer sig i ett hörn i rummet. Frustrerat uttrycker Ali ljud som återigen låter som snyftningar men han vänder ganska snabbt tillbaka och rör sig mot soffan. Utan att ha blivit uppmärksammas kryper han upp i soffan bredvid pedagogen igen. Ali sätter sig med kroppen lutad över pedagogens knä som fortfarande läser boken. Han tittar och lyssnar en stund. Sedan ställer Ali sig upp, hoppar till och uttrycker: “eh! eh! eh!” med en hög röst och uppspärnad blick. Pedagog pekar då på en bild av spaghetti i boken och börjar lekfullt dramatisera att hon äter: “mmm! spaghetti! nomnomnom”. Ali börjar skratta åt pedagogen och pekar på olika föremål på en sida i boken samtidigt som han också tittar på pedagogen och ler och frågar: “vad e de?”. Proceduren upprepas några gånger tills det att pedagogen igen börjar dramatisera att hon äter upp allt som de pekat på i boken. Ali skrattar återigen och han kryper sedan ner från soffan och går ifrån samtidigt som han härmar de rörelser och ljud pedagogen gjorde när hon låtsades äta. Pedagog fortsätter att läsa boken för de andra två barnen. Under resten av läsningen nämner pedagogen mest de andra barnens namn när hon ger kommentarer eller ställer frågor om boken. Ali kommer inte tillbaka utan lägger sig tyst en bit bort på en madrass som är placerad en bit bakom soffan och sparkar med benen. Han har ett ansiktsuttryck som ser relativt glatt ut. *Fältanteckning 4, 14 april 2022.*

Att Ali börjar hoppa i soffan när läsningen precis har börjat kan tolkas som ett motstånd eftersom att stå och hoppa i soffan brukar avledas på avdelningen. Pedagog tar hans hand, eventuellt för att få lite kontroll eller för att bekräfta honom samt ändrar hon tonläget. Kanske kan pedagogens ageranden förstås som ett förfarande som har till syfte att bibehålla den idé som finns gällande hur läsning ska gå till och hur man betar sig i en soffa, idéer som Ali till viss del motsätter sig genom sina handlingar. Det bildas en cirkulation av handlingar som berör hur läsningen ska genomföras och således synliggörs den maktrelation som är och som också hamnar under förhandling. Pedagog uttrycker samtidigt aldrig direkt vad som bör och inte bör

pågå samtidigt som läsning, hon har i stället ett mer tillåtande förhållningssätt. Flera aktiviteter tolkas därav till viss del kunna pågå parallellt vilket gör att klassifikationen är svag. Det tillåts att hoppa, dramatisera läsningen, köra bil och gå undan samtidigt som boken läses.

I fältanteckning 3 som skildrats som svagt kontrollerat stannande pedagogen upp ett flertal gånger för att lyssna till Pelles intentioner och det gav honom kontroll över inläringstakten. Även i fältanteckning 4 som beskrivs ovan stannar pedagogen upp när hon frågar "aj ja, fick du ont? Jag blåser lite" för att bemöta Alis handling, men bara en gång. I det stora hela finns det relativt få möjligheter till att ta en paus från målet att läsa trots Alis upprepade frustrationsljud såsom "eh, eh, eh" och hans hoppande. Det skulle kunna tyda på att Ali ges mindre kontroll över kommunikationens tempo. Förutom det första exemplet på när pedagogen stannar upp så finns det fler tillfällen i sammanhanget där det går att argumentera för att Ali har relativt stark kontroll över inläringstakten. Trots att läsningen inte pausas så går det ändå att urskilja att det inte finns tydliga krav på att man direkt behöver förstå att det är läsning som är målet med situationen. Det är tillåtet att komma och gå från soffan inom en tidsram som Ali själv kontrollerar. Pedagogen lockar honom endast indirekt utan tillsägelser. Ännu ett exempel på ett lägre tempo i kommunikationen är när Ali, från att ha suttit hos pedagogen en kortare stund åter reser sig upp för att hoppa i soffan igen. Pedagogen ger hans handling tid genom att indirekt svara på hans hoppande. Responsen kommer i form av att pedagogen börjar dramatisera innehållet i boken. Aktiviteten pågår därefter i ett långsammare tempo där Ali ges utrymme till att kommentera innehållet. Inläringstakten kan därför tillslut ändå tolkas som relativt svagt kontrollerat av pedagogen.

När det kommer till vem som har kontroll över urvalet så kan det tyckas vara svårt att utröna. Pedagogen svarar an på hans snyftningar och till följd av det byter hon samtalsämne till Alis onda hand. Fortsatt är det bokens innehåll som är kommunikationens vad i situationen eftersom pedagogen indirekt styr mot bokläsning genom ändringar i tonläge, betoningar som oj, wow och titta samt genom att ställa frågor till barnen. Följaktligen har pedagogen en grundläggande kontroll över samtalsämnet och sålunda urvalet. Dock vet vi inte om Alis handlingar som "eh, eh, eh" är en invändning mot aktiviteten att läsa eller mot läsningens form och därför ges inte en tillräcklig bild av vem det är som kontrollerar urvalet. När pedagogen däremot dramatiserar ett ätande av spagetti skrattar Ali och det kan tolkas som att han upplever läsningen som rolig. Han tar sedan initiativ till att ett flertal gånger fråga: "vad e de?" om olika föremål och pedagogens svarar an på det. Vid de tillfällena kan Ali sålunda förstås inneha större kontroll. Ali ges en större kontroll över vad som ska kommuniceras om, trots att det sker inom ramen för läsning. Sammanfattningsvis kan det ändå tolkas som att pedagogen styr indirekt mot ett visst innehåll i kommunikationen. Trots det finns det utrymme för Ali att vid flera tillfällen, vilket precis redogjorts för, kontrollera urvalet inom aktivitetens form.

Det primära målet i sammanhanget tycks alltså vara att läsa bok och de avvikelser som Ali gör från den aktiviteten uppmärksammas i de flesta fall inte direkt. Därför skulle man kunna tolka det som att pedagogen har en intention om att läsningen ska vara det som sker först innan hon väljer att rikta uppmärksamheten mot någonting annat. Således tycks inte Ali ges stark kontroll över pedagogens val att läsa bok. Däremot ges inga tillsägelser när Ali lämnar läsningen och därför kanske Ali ges en viss kontroll över organisationen trots allt, han kan välja vad han vill göra under tiden pedagogen läser. Läsningen går att avbryta och hans initiativ uppmärksammas. Det går att peka först och läsa sen. Det går däremot inte att kontrollera pedagogens val om att läsa bok är något som ska ske först.

6.4.1 Sammanfattande reflektioner

För att sammanfatta ovanstående exempel går det att utifrån Bernsteins teori avläsa att inramningen, kommunikationens hur, till mestadels är svagt kontrollerad av pedagogen. Både inlärningstakten, urvalet och organisationen kan till mestadels kontrolleras av Ali. Under större delen av aktiviteten så hörs Alis initiativ på ett sådant sätt att kommunikationens tempo sänks. Inom ramarna för läsning så har Ali även kontroll över samtalsämnet och han kan därtill bestämma över i vilken ordning han själv vill göra något. Klassifikationen, kommunikationens vad, kan tolkas som svag i sin helhet eftersom Ali kan kombinera olika aktiviteter, till exempel att hoppa i soffan och lyssna på bok. Slutsatsen som därför kan dras är att handlingsmöjligheterna är relativt stora eftersom både inramningen och klassifikationen är svag.

Med hänsyn till det Foucauldianska perspektivet går det att syna effekterna av motståndet anorlunda. Under näst intill hela situationen så styr pedagogen indirekt Ali mot de mål hon har för situationen. Motståndet han gör får effekter på pedagogens handlingar som strukturerar om sammanhanget. Till exempel ändrar hon sitt sätt att läsa så att det blir mer lekfullt. Emellertid sker de flesta handlingar från pedagogens håll inom ramen för läsning. Om det är ramen som Ali motsätter sig genom sitt motstånd så tycks han ha en viss makt att förhandla om idén om hur läsning ska gå till och motståndet legitimeras. Är Ali intresserad av att läsning som aktivitet ska avslutas så tycks hans motstånd däremot inte ge några effekter. Således kan pedagogen tolkas ha en övergripande makt över kunskapsanspråket, boken är det viktigaste att kommunicera om och det är inte förhandlingsbart. Hans möjlighet till att påverka pedagogens handlingar kan kanske tolkas som villkorat inom bokläsning.

7 Diskussion

I nästkommande avsnitt kommer vi att diskutera studiens resultat i förhållande till tidigare forskning och teorier. Därefter lyfts pedagogiska implikationer fram samt förslag på vidare forskning.

7.1 Det demokratiska uppdraget och dess komplexitet

Foucault har givit oss perspektiv på makt och styrning och det har resulterat i att vi har fått verktyg till att få syn på hur barns motstånd kommer till uttryck i lärarstyrda aktiviteter, motstånd som en handling vilken rubbar maktförhållanden och dess stabilitet. Sigrids motstånd kommer till uttryck genom ett mer diskret handlande som bildar förutsättningar för förhandling av samlingens struktur och Pelles genom ett motstånd som öppnar upp för förhandling om pedagogens intention med utevistelse. Vilmers motstånd uttrycks i upprepade inspel som öppnar upp för förhandling om äggjaktens utformning alternativt ett lämnande av den och slutligen Alis genom ett agerande som möjliggör förhandling om läsningens hur eller egentliga skeende. Även om analysen inte ger oss de rätta förutsättningarna för att veta något om de intentioner barnen har med sina handlingar så har vi genom ett undersökande av handlingars effekter och den cirkulationen av handlingar som förekommit givits perspektiv på hur makt koopererar (Lilja & Vinthagen, 2009). Handlingar vilka vägleder, formar beteenden samt påverkar förhandlingsmöjligheter och som strukturerar handlingsutrymmen (Palla, 2011). Således har vi kunnat närma oss syftet med studien, att studera relationen mellan demokratiska handlingsmöjligheter och pedagogers styrning.

I de fyra exempel som behandlats i analysen kan det tolkas som att barnens förhandlingsutrymme är relativt begränsat utifrån ett foucauldianskt perspektiv. Orsaken till det kan härledas

till Foucaults beskrivning om motstånd, makt och omförhandling av makt. Om motstånd uttrycks så synliggörs en maktrelation. Motståndet kan sedan antingen legitimeras eller inte vilket får konsekvenser för möjligheten till förhandlingsutrymme som kan förändra maktrelationen (Gallagher, 2008a/Lilja & Vinthagen, 2009). I analysen går det att se exempel på hur pedagogerna på ett eller annat sätt avvisar motståndet och därför omöjliggör en omförhandling av maktrelationen. Pelle i fältanteckning 3 kan visserligen påverka sammanhanget men han har ingen möjlighet till att inverka på pedagogens intention om att gå ut vilket hans motstånd kan tolkas riktas mot. Motståndet omöjliggörs därtill i och med att pedagogen får det att verka som att hans vilja står i samklang med pedagogernas. Om Ali i fältanteckning 4 gör motstånd mot läsning som aktivitet så ges inte heller hans motstånd den "rätta" uppmärksamheten. Pedagogen stannar å ena sidan upp i läsningen och förändrar utformningen av den men å andra sidan så tycks hon hålla fast vid idén om att det är läsning som ska vara den huvudsakliga aktiviteten. Det finns så att säga inga öppningar för att förhandla om någonting annat än formen för aktiviteten.

Varför tycks barnen ha begränsat med förhandlingsutrymme vad gäller att förhandla om sammanhangets övergripliga struktur? Som ett led i att närma sig ett alternativt svar på den frågan kan det vara av intresse att påpeka att förskolan bygger på samhälleliga intentioner vilka framställs i förskolans läroplan. Av förskolans läroplan (Lpfö18, 2018) går det att förstå att olika mål ska strävas mot men det går att konstatera att det är desto mer diffust och mindre konkret *hur* den strävan ska ta form. Kanske är det därför som formen för utbildning också är det som barnen har störst möjlighet till att förhandla om. Därmed innebär förskola per automatik ett vägledande av barns beteende mot de övergripliga ramarna, de samhälleliga sanningarna som finns om till exempel undervisning och dess innehåll i förskolan. Handlingsutrymmet kan sålunda med hänsyn till resultatet och det förda resonemanget förstås som villkorat, det finns samhälleliga intentioner att förhålla sig till vilka kan förmodas begränsa förhandlingsmöjligheterna.

Samtidigt är det intressant att påpeka det som Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) poängterar, att barn ska kunna vara delaktiga i utformandet av både förskolans form och innehåll. Även i läroplanen för förskolan (Lpfö18, 2018) går det att läsa om att barns förmåga att utöva delaktighet ska främjas och att de ska ges sann påverkan över både arbetssätt och innehåll i utbildningen. Det går som tidigare berörts ändå att ifrågasätta om det ens är möjligt för barn att inneha ett förhandlingsutrymme i frågor som rör utbildningens övergripande konstruktion. Resonemanget som fördes i ovanstående stycke kan tyckas stärkas av Foucaults syn på styrning och makt. Foucault utifrån Pallas (2011) beskrivning anger att utbildningens mål är att fostra individer till subjekt (till handlande individer) inom ramen för de sanningar som samhället bygger på. Det kan tolkas sätta gränser för hur delaktiga barnen faktiskt kan och bör vara i en utbildningskontext. Målen i förskolan anger en strävan mot något, en viss ram, som till en viss grad redan är bestämd (Lpfö18, 2018). Vem som har tillgång till att påverka de sanningar och kunskaper som bildar de ramarna är i det här sammanhanget relevant att diskutera. Lilja och Vinthagen (2009) som resonerar utifrån Foucaults teoretiska begreppsbyggnad menar att individers identitetsskapande och kunskapsinnehav har effekter på vilka förutsättningar som finns till att påverka de rådande sanningarna om någonting. Ur ett förskoleperspektiv kan det innebära att pedagogerna som innehar mer legitim kunskap om förskolans uppdrag än barnen också ges större utrymme i fråga om att påverka utbildningens innehåll och form. Därmed kan den begränsade och villkorliga delaktigheten som påvisats ges en begriplig förklaring som också kanske är giltig med tanke på utbildningens syfte.

Barns delaktighet (och därför motstånd och förhandlingsmöjligheter) kan utifrån förskolans läroplan skrivelser trots allt anses väga tungt, utbildningen ska vila på demokratiska grunder (Lpfö18, 2018). Sheridan och Williams (2018) skriver att det är centralt för det demokratiska uppdraget att barn innehar handlingsutrymme samt att de kan förhandla om de ramar, regler och värderingar som påverkar det. Trots att barns förhandling och handlingsutrymme till viss del tycks vara begränsat utifrån vår studie, vilket också kan tolkas som förklarligt baserat på ovanstående resonemang, kan barns motstånd i förskolan ändå bemötas på ett sätt som förstås ligga inom ramen för demokrati (Jfm Dolk, 2013 och Martin, 2013). Det kan således vara relevant att betänka vad förhandlingar i samband med barns motstånd isåfall innebär. Johansson (2011) anger att förhandling och därmed demokratiska sammanhang är mer än att utöva motstånd, barn behöver också bemöta andras perspektiv. Kanske kan det få sin förklaring i och med att Pramling och Larsson (2020) skriver att förskolans demokratiska uppdrag behöver utformas utefter ett kollektivt hänsynstagande och beslutstagande. Detta eftersom människor med utgångspunkt i dagens samhällssyn står i relation till varandra. Ett sådant synsätt på motstånd kan också jämföras med Dolk (2013) som påpekar att motstånd inte nödvändigtvis måste resultera i att få sin vilja fram, det handlar snarare om att ens intentioner och erfarenheter blir lyssnade till och att följaktligen få ingå i ett demokratiskt samspel. Både Sheridan och Williams samt Dolks ståndpunkter kan tyckas stå i linje med det Foucault menar är centralt för att en maktrelation ska kunna synliggöras och också rubbas, makt och motstånd kan förstås i förhållande till varandra (Lilja & Vinthagen, 2009).

Det finns villkor som styr förskolans utbildning och att det demokratiska uppdraget realiserar i relation till dem. Den kollektivistiska strävan som nämnts skulle kunna betraktas som just ett villkor inom förskolan och det demokratiska uppdragets utformning. I den tidigare forskningen berördes även ett antal villkor som Johansson (2011) anger har effekt på det demokratiska uppdragets realisering. Villkoren som påverkar ett demokratiskt förfaringsätt beskrivs bland annat vara den barnsyn som pedagogen har i sammanhanget, de arbetsvillkor som råder samt förskolans utformning i stort och smått. Det som diskussionen det demokratiska uppdraget och dess komplexitet sammantaget landar i är att pedagoger behöver väga många olika villkor i förskolan mot varandra, till exempel strävansmål kontra barns intentioner samtidigt som det demokratiska uppdraget realiserar. Det går att förstå att barns motstånd behöver ges utrymme och hörsammas men att det nödvändigtvis inte alltid behöver ge effekter på handlingsutrymme som begränsas av utbildningens konstruktion och de villkor som skapas av den. Samtidigt är det viktigt att komma ihåg vad Fritzell (2003) skriver, att demokrati behöver ses som en kvalité inom en meningsfull pedagogik. Demokrati kan följaktligen förstås som ett inslag som bör beaktas och reflekteras över oavsett de förhandlingsmöjligheter som barnen faktiskt har inom olika områden i förskolans utbildning samtidigt som barns möjligheter till att förhandla om de villkor som styr förskolan kanske inte kan förstås vara något annat än villkorat i en viss bemärkelse.

7.2 Delaktighet i en villkorad verksamhet

I föregående avsnitt redogjordes för att demokrati och delaktighet ges en viss sorts betydelse när begreppen används i ett förskolesammanhang: de måste förstås utifrån de ramar som finns för utbildning. Ramar som nämdes i ovanstående avsnitt påverkar demokratiuppdragets utformning uppgavs vara utbildningens strävansmål, barnsyn, den kollektiva kulturen i förskolan och pedagogers större kunskapsanspråk. Trots att den delaktighet som barn kan utöva i förskolan därför blir relativt villkorad så är det ändå möjligt att tala om delaktighet med hänsyn till de villkoren. Det går att utifrån Lundbergs (2020) framställning argumentera för att Bernsteins teori utgår från ett utbildningssammanhang och att teorin därför kan sägas inbegripa de ramar som angetts. Följaktligen går det närmast sig den typ av delaktighet som framstår som verkställbar i just förskola.

Två av de exempel (fältanteckning 3 och 4) som redovisats i resultatet kan utifrån Bernsteins begrepp klassifikation och inramning anges skapa bättre förutsättningar för att barn ska ges handlingsutrymme och därmed också delaktighet. Orsaken till att just de exemplen anges generera i mer handlingsutrymme är att barnen i dessa gavs möjligheter till att kombinera olika aktiviteter samtidigt som de också hade större kontroll över inläringstakten, vad kommunikationen kretsar kring (urval) och i vilken ordning händelser skulle ske (organisation). Det genererade i en svag klassifikation och inramning. Sedan beskrivs också två exempel som visar på begränsade handlingsutrymmen för barn, fältanteckning 1 och 2. De visar på motsatsen, barnen har i de exemplen färre möjligheter till att påverka de faktorer som ryms inom begreppen klassifikation och inramning. I alla exemplen går det att uppfatta att aspekter av delaktighetsbegreppet såsom det beskrivs i den tidigare forskningen har en mer eller mindre framträdande roll. Som angavs i det avsnittet så menar Pramling och Sheridan (2003) att delaktighet handlar om att bli respekterad, uppleva sig litad på och att vara inkluderad i både ord och handling. Både delaktighet som värde och som pedagogik berör barns förutsättningar till att i kommunikation bli tagen på allvar och den pedagogiska dimensionen innebär dessutom att uttrycken ska inverka på utbildningens form och innehåll. Det här sättet att förhålla sig till delaktighet skriver Pramling och Sheridan gör det centralt att lyssna in barns perspektiv, det vill säga att som pedagog försöka hörsamma det som barnen själva anser är viktigt för dem.

I fältanteckning 3 med svag klassifikation och inramning tycks Pelles motstånd som kommer till uttryck i både ord och handling sätta sig emot avsikten att gå ut. Motståndet verkar inneha reell inverkan på sammanhangets utformning utan att målet att gå ut för den delen elimineras. Intresset för fortsatt läsning tas på allvar, respekteras till en viss grad och fångas upp av pedagogerna i och med att läsningen får fortgå utomhus. Den verbala kommunikationen som sker bygger till stor del på det som Pelle uttrycker, inspel som pedagogerna hakar på och tycks intressera sig för. Likaledes har Alis handlingar i fältanteckning 4 med svag klassifikation och inramning en inverkan på sammanhangets utformning. Pedagogen skiftar i sitt sätt att läsa boken på, hon dramatiserar den och det får Ali att skratta. I samband med dramatiseringen ställer Ali frågor om bokens innehåll, frågor som tas på allvar och hörsammas. Om Alis motstånd, till exempel att lämna soffan, riktar sig mot läsningens utformning så är det kanske möjligt att se pedagogens förändringar av utformningen som en respons på motståndet. En respons som syftar till att försöka tillmötesgå Ali genom att låta hans inspel ges mer plats i och med förändringarna i läsningen. Samtidigt håller pedagogerna precis som i Pelles fall fortsatt kvar i det övergripande målet, att läsa. I båda fallen inverkar barnens motståndshandlingar på pedagogernas handlingar på ett sådant sätt att aktiviteternas utformning förändras, förändringarna som kan tolkas stå i relation till det som barnen uttrycker. Det skulle kunna ses som ett försök till ett närmande av barns perspektiv, alltså att hörsamma sådant som barn på olika sätt uttrycker är viktigt (Pramling & Sheridan, 2003)

I både Sigrids (fältanteckning 1) och Vilmers (fältanteckning 2) fall verkar pedagogerna inte på samma sätt ge uttryck för avsikten att låta barnens förståelse för något ha en inverkan på sammanhanget. När Sigrid kryper iväg från samlingen får hon en direkt tillsägelse och ingen pedagog tycks försöka förstå hennes intention med handlingen. Lika är det för Vilmer, när han springer iväg från äggjakten hämtar pedagogerna tillbaka honom utan att lämna utrymme till att försöka förstå varför han avlägsnar sig. I slutändan kan det tolkas som att pedagogerna gör antagandet att Vilmer inte vill vara med och han avlägsnas från aktiviteten. Om Vilmers motstånd snarare riktade sig mot aktivitetens utformning så uppmärksammades inte det. Pedagogerna i fältanteckning 1 och 2 kan kanske tolkas hålla sina mål högt, de hänvisar tillbaka till dessa genom ord: "Kom tillbaka och sätt dig" i fältanteckning 1 och genom handling: pedagogerna

hämtar Vilmer och fortsätter att tala om påskäggets innehåll i fältanteckning 2. Både Emilson och Folkesson (2006) samt Emilson (2007) uppmärksammar att de pedagogiska målen ibland ställer sig i vägen för barns delaktighet om målen ges mångt högre värde än de mål som barnen själva har i en situation. Emilson framhåller därtill att det kan resultera i ett auktoritärt ledarskap vilket hon anser kan resultera i att barn lär att lyda snarare än att vara nyfiken och uppleva tillit till sin kompetens. Kan det vara så att pedagogerna i fältanteckning 1 och 2 håller de pedagogiska målen för högt? Om så är fallet kan det förklara varför barnens perspektiv inte efterfrågas och hörsammas.

Även om pedagogerna i fältanteckning 3 och 4 håller fast vid de ursprungliga målen att gå ut och att läsa så kan de ändå visa på större handlingsmöjligheter för barnen utifrån Bernsteins teori. Det går att se en skillnad i hur målen upprätthålls och motståndet hanteras i jämförelse med fältanteckning 1 och 2 där barnen verkar ha färre handlingsmöjligheter. Det framstår som att pedagogerna i både fältanteckning 3 och 4 i högre grad ger barnen kontroll över hur aktiviteten ska genomföras genom anpassningar vilka uppstår under tidens gång och svarar an på barnens förmodade uttryck. Möjligtvis går det att likna den responsivitet som uppvisas till Emilson och Folkessons (2006) förklaring av aktionen att gå in i barns livsvärld, något som uppges öka barns delaktighet. I korthet innebär det att utgå ifrån barns upplevelser och erfarenheter samt att ens handlingar präglas av emotionell närvaro. Pelles upplevelse av att vilja fortsätta lässtunden hörsammas och flätas därför samman med pedagogens mål att gå ut. I Alis fall är det svårt att utvärdera om han gör motstånd mot själva läsaktiviteten eller utformningen av den men när pedagogen förändrar den ursprungliga strukturen för läsning så verkar Ali bli mer intresserad. Hans motstånd ger effekter på pedagogens handlingar på ett sådant sätt att det tycks som att hon anpassar läsningen och kanske kan det tyda på att pedagogen försöker utgå från Alis upplevelser. Emotioner i kommunikationen, däribland värme, nyfikenhet, tjusning och glädje åskådliggörs i fältanteckning 3. I fältanteckning 4 går det att skönja antydningar av tröst och lekfullhet. I fältanteckning 1 och 2 (Sigrid och Vilmer) tolkas tonen i kommunikationen vara både hårdare och mer rak, liksom vidhålls den rådande utformningen av aktiviteterna.

Ree, Alvestad och Johansson (2019) skriver att barnen i deras studie upplevde det som viktigt att relationen mellan barn och pedagog vilade på en känsla av samhörighet vilket författarna relaterade till att försöka närma sig barns perspektiv. Kan hända är det just det som pedagogerna i fältanteckning 3 och 4 gör i jämförelse med pedagogerna i fältanteckning 1 och 2? De förändrar det från början givna arbetssättet utefter det som barnen kommunicerar och det skulle kunna liknas med ett försök till att närma sig barns perspektiv. Således ökar kanske känslan av att bli förstådd och upplevelsen av samhörighet samtidigt som handlingsutrymmet för barnen ökar.

7.3 Perspektiv på indirekt styrning

Kommunikativa strategier för styrning, hur pedagogerna bemöter barnens motstånd i sammanhangen blev tydliga i och med Bernsteins teoretiska verktyg. Exempelvis kunde inläringstakt som begrepp hjälpa oss att få syn på fler detaljer i pedagogernas sätt att samspela med barnen och kontrollera sammanhanget. Sammantaget går det att utläsa att kommunikationen i fältanteckning 2, 3, och 4 sker via mellanled, det vill säga det förekommer en mer indirekt kommunikation i en relativt stor utsträckning.

Det finns flera exempel på indirekta responser i de fältanteckningar som valts. I fältanteckning 4 när Ali hoppar i soffan responderar pedagogen på det genom att börja dramatisera att hon äter innehållet i boken på ett lekfullt sätt, "mmm! spagetti! nomnomnom". Pedagogen ger Ali indirekt respons som kan antas ha till syfte att försöka väcka hans intresse. I fältanteckning 2

ges Vilmer också flera indirekta responser. Det sker när Vilmer får syn på vad påskägget innehåller och uttrycker vid ett flertal gånger ett besviket ”Neeej, vill inte ha mera ägg!” vilket pedagogen inte svarar an på, hon riktar istället uppmärksamheten mot äggets innehåll och uttrycker ”Titta, det ligger två lappar i också!”. Det sker också när Vilmer springer bort från äggjakten en första gång och pedagogen springer efter för att hämta honom. Hon säger till Vilmer ”Kom och håll mig i handen” och leder honom tillbaka till äggjakten utan att ge några förklaringar. Även i fältanteckning 3 sker det en indirekt respons. Pelle uttrycker en besvikelse över att behöva gå ut och pedagogen responderar på det genom att lägga fram Pelles ytterkläder på golvet som en indikation på att han ska ta på sig dem, men utan att kommunicera det till Pelle. I fältanteckning 1 vid det tillfälle som Sigrid rör sig bort från sin plats, likväl kastar en äppelbit får hon verbala tillrättavisningar som berör pedagogens faktiska intention. Kommunikationen till skillnad från de andra exemplen sker mer direkt.

Den indirekta styrningsstrategi som pedagogerna ger uttryck för i det empiriska materialet kan jämföras med den osynliga pedagogik som Lundberg (2020) lyfter fram i samband med att han beskriver Bernsteins teori. En osynlig pedagogik förekommer ofta i sammanhang med svag klassifikation och inramning vilket enligt honom skapar en otydlighet rörande exempelvis vilka normer, regler och diskurser som är. Vidare synliggör Lundberg att en stark klassifikation och stark inramning underlättar barnets förmåga att begripliggöra dessa. Stark klassifikation och stark inramning skulle å ena sidan kunna tänkas ge barn större möjlighet till delaktighet. Anledningen är den är att det utifrån den tidigare forskning går det att förstå att barn enligt Ree, Alvestad och Johansson (2019) ser det som viktigt för deras delaktighet att vuxna visar stöd. Ett sammanhang där normer, regler och diskurser är tydliga skulle således kunna tolkas som stöttande för barnet i den bemärkelsen att de vet vad som förväntas av dem. Å andra sidan visar Emilson och Folkessons (2006) resultat på att barns delaktighet minskar i stark klassifikation och stark inramning. Anledningen till det är att stark klassifikation och inramning tenderar att göra pedagogiken mer formell, skollik och därför synlig, skriver Emilson och Folkesson. En undervisning som förknippas med skolans värld menar Skolinspektionen (2016) ofta kombineras med en syn på barnet som lyssnande och pedagogen som talande. Om dialogen inte sätts i fokus, anger Johansson (2011) blir inte sammanhanget demokratiskt i en förskolekontext. Därmed kan den mer indirekta styrningen som pedagogerna i det empiriska materialet använder sig av kanske ha en positiv inverkan på barns delaktighet.

Vidare anger också Emilson (2007) i sin studie att en mer osynlig pedagogik gör det möjligt för pedagogen att kontrollera ett sammanhang och samtidigt skapa förutsättningar för barns delaktighet. Den osynliga pedagogiken menar hon kan utgöra en styrning som utgår från ett barns livsvärld. Förhållningssätt som är förekommande i samband med den mer osynliga pedagogiken och ett närmande av barns livsvärld är lekfullhet och en sensibilitet och lyhördhet inför barns uttryck, skriver Emilson. I föregående avsnitt om barns delaktighet i en villkorad verksamhet framgick att det i både fältanteckning 2 och 4 fanns indikationer på att pedagogerna försökte ta barnets perspektiv vilket kan liknas med att närma sig deras livsvärld. Lekfullhet som emotion nämndes liksom att pedagogerna hörsammade barnens motstånd på olika sätt och lät det ha en inverkan på sammanhangets utformning. Två av tre indirekta sammanhang i vår studie kan således tolkas präglas av både indirekta strategier och ett möjliggörande av barns delaktighet. Intressant är dock att fältanteckning 2 som handlar om Pelle präglas av en indirekt styrning samtidigt som det tidigare i diskussionen har konkluderats att sammanhanget är starkt kontrollerat av pedagogen och att barnets perspektiv inte beaktas. Barnets delaktighet tycks därför inte tillvaratas. Lundberg (2020) förklarar att osynlig pedagogik för det mesta innebär att ett större fokus läggs på processer snarare än mål vilket skapar förutsättningar för barns delaktighet. I fältanteckning 2 är reglerna osynliga och uttrycks indirekt men det tycks inte pågå

en processinriktad pedagogik, målet för situationen är starkt förankrad. Fältanteckning 2 kontrolleras starkt och utformningen, vägen till målet växer inte steg för steg. Processens utformning tolkas vara bestämd sedan innan och det tycks inte finnas utrymme till att stanna upp eller förhandla om den.

7.4 Diskussionsammanfattning

Ovanstående diskussion tar avstamp i det demokratiska uppdraget i förskolan men berör det ur olika synvinklar med hjälp av Foucault och Bernsteins teoretiska perspektiv. Genom att undersöka det som sker i mötet mellan barn och pedagoger när barn gör motstånd har en till synes komplexitet framkommit och det demokratiska uppdraget är allt annat än självklart. Det motstånd som barnen gör i de exempel som framtagits tar sig olika uttryck men det som ändå binder uttrycken samman är att de utifrån ett foucauldianskt perspektiv öppnar upp för ett rubbade av ett maktförhållande. Makten kan förstås som något större än ett förhållande mellan två individer i förskolan, till exempel pedagog och barn. Samhälleliga sanningar och intentioner skapar ramar för utbildningens utformning och dessa påverkar hur pedagoger sedan vägleder och formar barns beteenden, i vilken utsträckning de tillåts vara delaktiga.

Pedagogerna i vårt resultat tillintetgör ibland barnens motstånd och leder dem mot sina intentioner. Diskussionen belyser utifrån både tidigare forskning och Foucault att det kan bero på olika ramar som skapar villkor. Delaktigheten i förskolan kan därför betraktas som villkorad. Trots att villkoren har en tendens att begränsa både barns förhandlingsutrymme och således barns möjligheter att påverka handlingsutrymmet så anser Mouffe, enligt Martin (2013) att motståndshandlingar måste ges rum i en demokrati eftersom det kan öppna upp för ett ifrågasättande av de strukturer som är. Ur ett sådant perspektiv blir motstånd en demokratisk kvalité. Således kan slutsatsen dras att det är viktigt att det pågår en reflektion av pedagoger som har mer makt än barn över hur de kan skapa förutsättningar för barn att uttrycka motstånd trots att det finns villkor som på många sätt anger en riktning för verksamheten. Orsaken är att det finns en risk att villkoren och vägledningen som behöver ske i relation till den kan tillintetgör barns motstånd, då finns det ingen makt att förhandla om.

I den villkorade verksamhet som förskolan är och som också är den vi kan se i vårt resultat är det möjligt att tala om olika tillvägagångssätt att möta barns motstånd på. I diskussionen som fördes i relation till vårt resultat framgick ett samband mellan svag klassifikation och inramning och barns ökade handlingsutrymmen. Dessa situationer, där barnen uttrycker motstånd genom syras också av de begrepp för delaktighet som beskrevs i den tidigare forskningen. Pedagogerna vägledde barnen genom att ta barns perspektiv och närma sig barns livsvärld. Emotionell närvaro, lekfullhet och lyhördhet inför barnens uttryck var också centralt för de sammanhangen. I de situationer (fältanteckning 1 och 2) där klassifikationen och inramningen var stark tycktes dessa begrepp inte vara lika märkbara. En mer indirekt styrning gick också att utläsa av resultatet och i diskussionen argumenteras för att det sättet att styra kan skapa förutsättningar för att styra och kontrollera på mer demokratiska grunder om processer i förskolans undervisning och utbildning bedöms som det centrala.

7.5 Pedagogiska implikationer

Delaktighet ska utgöra en grund för utbildningen (Lpfö18, 2018). Vad det demokratiska uppdraget och därtill delaktighet innebär i förskolesammanhang samt vad det i förskola rent konkret kan innebära är desto mer diffust. I vår studie har försök gjorts till att skapa broar och förståelse mellan idén om demokrati och delaktighet i förskola och vad som faktiskt realiserar i den pedagogiska praktiken. Det har gjorts genom att närma oss vårt syfte, att undersöka och

utveckla fördjupad kunskap om relationen mellan demokratiska handlingsmöjligheter i förskolan och pedagogernas styrning. I och med att förskolans verksamhet är villkorad ger det implikationer för hur pedagoger bör förhålla sig till barns delaktighet, likväl motstånd utifrån det resultat som redogjorts för. Barn ska vara delaktiga i både form och innehåll i utbildningen (Lpfö18, 2018), frågan är till vilken grad är det möjligt? Pedagogerna kan därför tänkas behöva reflektera över hur mycket barns handlingsutrymme och förhandlingsutrymme kan utvidgas inom de villkor som finns och också se till att förutsättningar alltid finns till att uttrycka motstånd. Studien har även visat att en för pedagogen svagare kontroll över kommunikationens vad och hur, liksom en mer indirekt styrning kan vara fördelaktigt för att utöka barns handlingsutrymme vid uppvisat motstånd i målstyrda aktiviteter. Ett sådant förfarande behöver ändå tillvarata barns perspektiv och barns livsvärld för att realisera det demokratiska uppdraget vilket i vår studie konkret medförde att vara lekfull, emotionellt närvarande och lyhörd inför barnens uttryck. Det tycks handla om att vara i en process tillsammans med barnen där målet för den lärarstyrda aktiviteterna inte tar överhand. Där barnet tillmötesgås i det ögonblick som just är men också vägleds mot läroplanens strävansmål.

7.6 Förslag på vidare forskning

Avslutningsvis går det att diskutera andra möjliga utformningar av studien. Intervjuer hade kunnat användas som en kompletterande metod för studien för att få en förståelse för pedagogernas didaktiska överväganden kring det demokratiska uppdraget och de villkor som tycks påverka det. Ahrne och Svensson (2015) menar att en användning av flera metoder, så kallad triangulering kan öka en studies trovärdighet. Pramling (2020) skriver samtidigt att det inte behöver finnas en koppling mellan vad som sägs i en intervju och vad som synliggörs på fältet. I användandet av triangulering behöver det i så fall finnas skilda forskningsfrågor för vad som undersöks med respektive metod.

Undervisningsbegreppet tenderar som redan nämnts att relateras till en mer skollik och formell form för utbildning enligt de uppfattningar som Skolinspektionen (2016) tagit del av. Denna mer formella undervisning anger Emilson och Folkesson (2006) begränsar barns delaktighet och således vore det av intresse att undersöka om barns möjlighet till delaktighet begränsas i undervisningssituationer i förskolan idag i jämförelse andra situationer där undervisning uteblir. Går det att se en skillnad i vilken grad barn delaktiggörs? Vidare kan undersökas vilka konsekvenser det ger för förskolans utbildning och barn idag, samt vilka intentioner samhället har för förskolans utbildning.

8 Referenslista

- Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I G. Ahrne, P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 8–16). (2.uppl.). Stockholm: Liber.
- Bernstein, B. (1983). Några aspekter av relationerna mellan utbildning och produktion. I B. Bernstein & P.U. Lundgren (Red.), *Makt, kontroll och pedagogik* (22-47). Lund: Liber förlag.
- Biesta, G. (2003). Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem?. *Utbildning & Demokrati*, 12(1), 59-80. <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2003/nr-1/giert-biesta---demokrati---ett-problem-for-utbildning-eller-ett-utbildningsproblem.pdf>
- Bjørndal, C. (2018). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (2.uppl.). Liber.
- Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn: Makt, normer och delaktighet i förskolan* (Doktorsavhandlingar från Institutionen för pedagogik och didaktik, 19) [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Emilson, A. (2007). Young Children's Influence in Preschool. *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 11-38. <https://doi.org/10.1007/BF03165946>
- Emilson, A., & Folkesson, A-M. (2006). Children's participation and Teacher control. *Early Child Development and Care*, 176(3&4), 219-238. <https://doi.org/10.1080/03004430500039846>
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap. Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Evaldsson, A-C. (2020). Videoetnografi och interaktionsanalys: att studera barns samspel i förskolan. I A. Åkerblom, A. Hellman, N. Pramling (Red.), *Metodologi för studier i, om och med förskolan* (s. 167-184). Malmö: Gleerups.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande Observation*. Malmö: Liber AB.
- Fritzell, C. (2003). Demokratisk kompetens – några steg mot en praktisk pedagogisk deliberationsmodell. *Utbildning och Demokrati*, 12(3), 9-39. <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2003/nr-3/christer-fritzell---demokratisk-kompetens---nagra-steg-mot-en-praktisk-pedagogisk-deliberationsmodell.pdf>
- Gallagher, M. (2008). Foucault, power and participation. *International Journal of Children's Rights*, 16(3), 395-406. DOI 10.1163/1571818080311213. https://heinonline-org.ezproxy.ub.gu.se/HOL/Page?name=&public=false&collection=journals&handle=hein.journals/intjchrb16&men_hide=false&men_tab=toc&kind=&page=395
- Gallagher, M. (2008a). 'Power is not an evil': rethinking power in participatory methods. *Children's Geographies*, 6(2), 137-150. <https://doi.org/10.1080/14733280801963045>

- Hejlskov Elvén, B., & Edfelt, D. (2017). *Beteendeproblem i förskolan. Om lågaffektivt bemötande*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hellman, A., & Hellman, J. (2020). Etnografi och deltagande observation. I A. Åkerblom, A. Hellman, N. Pramling (Red.), *Metodologi för studier i, om och med förskolan* (s. 147–166). Malmö: Gleerups.
- Johansson, E. (2011). *Möten för lärande: pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. (2., rev. uppl.) (Forskning i fokus, 6). Skolverket.
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/kunskapsversikter/2011/moten-for-larande-pedagogisk-verksamhet-for-de-yngsta-barnen-i-forskolan>
- Lalander, P. (2015). Observationer och etnografi. I Ahrne, G. Svensson, P. (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (s.95-112). (2.uppl.). Stockholm: Liber.
- Larsson, J., & Pramling Samuelsson, I. (2019). Collective Resources as a Precursor for Educating Children Toward a Sustainable Global World. *ECNU Review of Education*, 2(4), 396-420. <https://doi.org/10.1177/2096531119886506>
- Lilja, M., & Vinthagen, S. (2009). *Motstånd*. Malmö: Liber AB.
- Lundberg, O. (2020). Kunskapssociologi – att designa en studie i skärningspunkten mellan policy, teori och praktik. I A. Åkerblom, A. Hellman, N. Pramling (Red.), *Metodologi för studier i, om och med förskolan* (s.123–140). Malmö: Gleerups.
- Läroplan för förskolan* (2018). Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=4001>
- Martin, J. (2013). *Chantal Mouffe: Hegemony, radical democracy and the political*. Taylor & Francis Group. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.4324/9780203788905>
- Orlenius, K. (2016). Visionen om det goda folkhemmet, den etiska grunden och mångkulturen i skola och samhälle. I M. Haraldsson Sträng (Red.), *Värdegrund och Mångkultur i handling, i förskola, skola och andra pedagogiska verksamheter*. (s.19-34). Stockholm: Liber.
- Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet: om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik* (Malmö Studies in Educational Sciences, 63) [Doktorsavhandling, Malmö Högskola]. Malmö University Publications Electronic Archive. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:445488/FULLTEXT01.pdf>
- Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2003) Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1–2), 70–84.
https://www.researchgate.net/publication/251799748_Delaktighet_som_vardering_och_pedagogik
- Pramling, N. (2020). Vad utmärker vetenskaplig kunskap? I A. Åkerblom, A. Hellman, N. Pramling (Red.), *Metodologi för studier i, om och med förskolan* (s.15–36). Malmö: Gleerups.
- Qvarsell, B. (2011). Demokrati som möjlighet i små barns liv och verksamhet. *Nordisk Barnehageforskning*, 4(2), 65-74. <https://doi.org/10.7577/nbf.307>

- Ree, M., Alvestad, M., & Johansson, E. (2019). Hallmarks of participation - children's conceptions of how to get access to communities in Norwegian Early Childhood Education and Care (ECEC). *International journal of early years education*, 27(2), 200-215. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/09669760.2019.160726>
- Rönnerman, K. (2020). Aktionsforskning som examensarbete. I A. Åkerblom, A. Hellman, N. Pramling (Red.), *Metodologi för studier i, om och med förskolan* (s. 275–292). Malmö: Gleerups.
- Sheridan, S. & Williams, P. (Red.). (2018). *Undervisning i förskolan: En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket Hämtad: 2022-04-20 Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3932>
- Singh, P. (2017). Pedagogic governance: theorising with/after Bernstein. *British Journal of Sociology of Education*, 38(2), 144-163. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1081052>
- Skolinspektionen (2016). *Förskolans pedagogiska uppdrag - Om undervisning, lärande och förskollärares ansvar*. Kvalitetsgranskningsrapport 2015:5671. Stockholm: Skolinspektionen. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2016/forskolan-ped-uppdrag/rapport-forskolans-pedagogiska-uppdrag.pdf>
- Sunesson, S. (2017). Inledning (till Övervakning och straff av Michel Foucault). orig.titel Surveiller et punir. I M. Foucault (Red.), *Övervakning och straff av Michel Foucault (org. Surveiller et punir. Naissance de la prison)* (s. 7-28). Arkiv.
- Svenska Akademiens ordlista. (2015). Indirekt. I *Svenska Akademiens ordlista*. Hämtad 2022, 20 Maj från <https://svenska.se/saol/?sok=indirekt&pz=4>
- Svensson, P., & Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne, P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 17–31). (2.uppl.). Stockholm: Liber.
- Säljö, R. (2009). Learning, Theories of learning, and Units of Analysis in Research. *Educational Psychologist*, 44(3), 202-208. <https://doi.org/10.1080/00461520903029030>
- Thomas, N. (2007). Towards a Theory of Children's Participation. *International Journal of Children's Rights*, 15, 199-218. DOI: 10. 1163/092755607X206489 https://www.researchgate.net/publication/270694374_Towards_a_Theory_of_Children's_Participation
- Tullgren, C. (2004). *Den välreglerade friheten: att konstruera det lekande barnet* (Malmö studies in educational sciences, 10) [Doktorsavhandling, Malmö högskola]. Malmö University Publications Electronic Archive. <http://hkr.diva-portal.org/smash/get/diva2:296676/FULLTEXT01.pdf>
- UNICEF Sverige. (2018). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. <https://unicef.se/rapporter-ochpublikationer/barnkonventionen>

9 Bilagor

Bilaga 1: Till vårdnadshavare

Vi är studenter som utbildar oss till förskollärare vid Göteborgs universitet. Som en del av utbildningen genomför vi examensarbete i form av en studie. Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i observationer i samband med vår datainsamling som sker genom fältanteckningar.

Information om studien

Studiens syfte är att undersöka och få kunskap om hur barns delaktighet tas tillvara på i förskolans lärarstyrda aktiviteter. Det är det demokratiska uppdraget som är i fokus och vilka handlingsmöjligheter som barnen ges i sin utbildning.

Förfrågan om deltagande

Efter att du tagit del av informationen så tillfrågas du om du godkänner att ditt barn deltar i studien. Medverkan i studien innebär att barnet observeras med hjälp av fältanteckningar i grupp tillsammans med en eller flera pedagoger. Fokus är samspelet mellan barn och vuxen under kortare stunder (ca 10–15 min per gång) i en veckas tid.

Konfidentialitet

Alla uppgifter om ditt barn behandlas konfidentiellt. Detta innebär att de förskolor/ förskoleklasser, barn, eller pedagoger som finns med i undersökningen inte kommer nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskiljas i undersökningen. Vilken stad eller stadsdel undersökningen genomförs i skrivs inte heller fram i uppsatsen.

Hantering av data och personuppgifter

Efter avslutat examensarbete raderas all data och insamlade personuppgifter.

Frivillighet

Deltagande i studien är frivilligt och bygger på att barnets vårdnadshavare ger sitt skriftliga samtycke. Alla deltagare har också rätt att avbryta sin medverkan i studien när som de önskar utan att ange särskilda skäl för det. För att avbryta sin medverkan kontaktas studenterna, se kontaktuppgifter nedan. Väljer du att inte låta ditt barn delta i studien, eller att avbryta medverkan, så kommer detta inte få några konsekvenser och inte påverka eller inkräkta på ditt barns sedvanliga tillvaro på förskolan.

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att mitt barn deltar i studien

Datum

Barnets namn.....

vårdnadshavares underskrift/er

.....
.....

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående mailadresser eller telefonnummer:

Med vänliga hälsningar

Elin Hjalmarsson, gushjalmel@student.gu.se
Rebecca Nilsson, gusnilrei@student.gu.se
Malin Andersson, gusuansuma@student.gu.se

Kursansvarig är:
Andreas Jacobsson
E-mail: andreas.jacobsson@gu.se

