

## Att närma sig barns perspektiv

### Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv

EVA JOHANSSON

Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs Universitet

**Sammanfattning:** *Denna artikel behandlar vad barns perspektiv kan innebära i pedagogisk forskning och i pedagogiskt arbete med barn. I arbetet diskuteras de möjligheter att studera och förstå barns perspektiv som en livsvärldsfenomenologisk teori kan bidra med. Vidare analyseras pedagogers syn på barn mot bakgrund av närhet och distans till barns egna perspektiv. Vad betyder det att som pedagog och forskare förstå barns perspektiv, deras intentioner och uttryck för mening, samt att dessutom låta dessa komma till uttryck på sina egna premisser? Vilket ansvar följer? Konklusionen är att ontologiska ställningstaganden, sammanhanget, deltagarnas olika intentioner och agerande har betydelse för om och hur barns perspektiv visar sig för pedagogen eller forskaren. Det finns alltid motsättningar knutna till en strävan att träda in i barns livsvärld och till ambitionen att tala i termer av barns perspektiv. Frågor om makt har betydelse för hur vi närmar oss respektive fjärrar oss barns perspektiv. Ett sätt att hantera denna problematik är att pröva undersökningens och den pedagogiska praktikens filosofiska grund, och samtidigt ifrågasätta hur vi metodologiskt närmar oss barns livsvärld, deras perspektiv.*

Syftet med denna artikel är att problematisera innebörden i »barns perspektiv» och att diskutera hinder och möjligheter att förstå och synliggöra barns perspektiv i pedagogisk forskning och pedagogisk praxis. Det handlar å ena sidan om att ta fasta på de villkor under vilka barn lever och vad dessa innebär för barns erfarenheter, å andra sidan om att söka förstå barns intentioner och meningsuttryck. I denna diskussion är det främst den senare frågan som behandlas. Barns perspektiv tar här sin utgångspunkt i livsvärldsfenomenologi. Med barns perspektiv avses »det som visar sig för barnet», barnets erfarenheter, intentioner och uttryck för mening. Vad betyder det då att som pedagog och forskare förstå barns perspektiv, deras intentioner och uttryck för mening och att låta dessa komma till uttryck på sina egna premisser? Vilket ansvar följer?

Inledningsvis diskuteras de möjligheter att studera och förstå barns perspektiv som en livsvärldsfenomenologisk teori kan bidra med. Därefter granskas pedagogers samspel med barn mot bakgrund av närhet och distans

till barns perspektiv, aspekter vilka i den teoretiska analysen visat sig vara centrala för förståelsen av barns perspektiv tolkat som »det som visar sig för barn».<sup>1</sup> Den empiriska analysen vidareutvecklar en tidigare analys (se Johansson 2003), där pedagogers förhållningssätt till barn, sätt att tala till och om barn, samt strategier för att söka förstå och bemöta barns uttryck för mening tolkades som olika *synsätt* på barn. Dessa synsätt beskrevs i tre teman: »Barn är medmänniskor», »Vuxna vet bäst» och »Barn är irrationella». Dessa teman analyseras här för att utröna om de kan möjliggöra närhet respektive distans till barns perspektiv. Avslutningsvis diskuteras ontologiska och metodologiska aspekter liksom frågor om makt i forskarens och pedagogens anspråk att närma sig barns perspektiv.

### ATT NÄRMA SIG BARNNS PERSPEKTIV: EN FRÅGA OM PERSPEKTIV

Den lärandes perspektiv har alltmer betonats i såväl forskning som undervisning (Claesson 1999; Davis 1998; Hartman 1997; Lindahl 1996; Torstenson-Ed 1997; Pramling 1983, 1994; Westlund 1996). Samtidigt har en diskussion inletts som problematiserar antagandet att vi kan göra barn till subjekt och säga oss förstå och uttrycka barns perspektiv (Kjørholt 2001). Är det möjligt att studera olika fenomen med utgångspunkt från barns perspektiv, deras intentioner och erfarenheter av mening? Till vilken nytta gör vi det? För barnet? För forskaren? För den verksamma pedagogen? Vad är då barns perspektiv?

Möjligheten att förstå barns perspektiv handlar i grunden om våra egna perspektiv, vare sig vi är forskare eller pedagoger. I min egen forskning har jag gjort anspråk på att forska med utgångspunkt från barns perspektiv i flera bemärkelser (Johansson 1999). Vad är det då jag söker efter? Ambitionen är att säga något om barns liv och göra barns röster hörda. Båda aspekterna bygger på antagandet att det sker på barns villkor. Grunden för dessa anspråk finns, som jag ser det, i den ontologiska basen för min forskning. Den utgörs av livsvärldsteorin (Merleau-Ponty 1962), en fenomenologisk teori om människan och världen. Poängen med den fenomenologiska forskningen är att oavsett vilket fenomen som studeras, är det människors erfarenheter av, synsätt eller perspektiv på<sup>2</sup> samma fenomen som är i fokus. För mig betyder det att denna teori även kan tjäna som ett stöd för pedagoger i möten med barn.

Ordet *fenomen* kommer från grekiskan och betyder »det som visar sig», vilket också pekar ut fenomenologins intresse. För fenomenologin kan det inte finnas något som visar sig utan att det samtidigt finns någon som det visar sig för (Bengtsson 1998, 1999). Filosofen Edmund Husserl (1989) betraktas som den moderna fenomenologins grundare. Han hävdade att subjekt och värld är sammanflätade och »intrasslade» i varandra och att människan saknar distans till världen. Då vi studerar en företeelse tar vi på oss uppgiften att följa denna »i alla de krokarna och vrårarna och låta dem själva få komma till uttryck, snarare än våra fördomar, fixa kategorier, färdiga teorier eller uppfattningar», skriver Bengtsson (1999 s 9). Denna vändning mot sakerna innebär samtidigt

en vändning mot subjektet. Saker är alltid saker för någon, aldrig något i sig själva, samtidigt som de också överskrider subjektet (Bengtsson 1999).

Barns perspektiv kan med denna förståelse vara det som visar sig för barnet, barns intentioner och uttryck för mening. Fortfarande återstår frågan hur det som visar sig för barnet också kan visa sig för forskaren eller pedagogen. Och vilka anspråk uttrycker en livsvärldsansats i detta avseende? En grund för att närma oss barns perspektiv är våra antaganden om hur vi kan förstå andra. Förutsättningen för att förstå andra människor är, enligt Merleau-Ponty (1962), mötet eller interaktionen med dem. Vi kommunicerar med andra genom att delta i varandras världar.

Kommunikation är inte bara orden som sägs, också den andres existens, gester, tonfall och ansiktsuttryck formar en helhet som berättar om människors tankar och sätt att vara. Det är inte fråga om inlevelse, eller att känna som den andre, mer en strävan att förstå den andres varande i världen. Likväl kan vi inte fullt ut förstå andra människor eftersom vi inte kan kliva ur vår egen kropp och in i den andres. Det finns alltid något kvar hos den andre som vi inte kan få tillgång till (Merleau-Ponty 1962). Vi är alltid en del av den värld vi studerar, med allt vad det innebär av egna erfarenheter och förståelse.

Våra möjligheter att fullt ut förstå barns perspektiv, intentioner och uttryck för mening, är alltså begränsade och den kunskap som kan erhållas är komplex och knappast fullständig. I tolkningen av barns agerande gäller det därför att se hela situationen där andra barn och forskaren ingår och att vara öppen för den tvetydighet och komplexitet som är karaktäristisk för livsvärlden. Även om forskaren eller barnpedagogen definierar vad som studeras, kvarstår fenomenet och dess innebörd för barnet som en öppen fråga.

Teorin om livsvärlden säger något om världen och människan och pekar därmed ut en riktning för forskarens och pedagogens sökande. Det som visar sig för barnet tar sig uttryck i barnets sätt att vara, i kroppsliga, sinnliga och språkliga uttryck, i gester och tonfall, i en situation, i ett sammanhang där också forskaren ingår. Uppgiften är att på grundval av barns agerande, barns existens, försöka förstå barnens avsikter, deras uttryck för mening och därmed deras erfarenheter av fenomenet i fråga. Det filosofiska perspektivet ger således basen och riktpunkten för hur vi metodologiskt närmar oss fenomenet.

Ska möten och perspektivbyten möjliggöras krävs en närhet i fysisk och psykisk bemärkelse till subjekten, till barnen. Gadamer talar om att forskaren går i dialog med de mänskliga världar som hon studerar. Det gäller att förflytta sig till de perspektiv som öppnar upp för den andres mening (Gadamer 1996). Beekman (1984 s 11 ff) menar att forskaren själv skapar ett livsrum i den miljö hon studerar. Beekman understryker att forskaren måste sträva efter att lära känna barnen, bli accepterad och visa engagemang för att få tillträde till barns livsvärldar. En intresserad inställning, en öppenhet där barnens agerande tolkas men inte värderas, är då viktig. Samtal med barn måste ske på barnens villkor och forskarens fokus, kameran eller blickfånget, i jämnhöjd och i närhet med barns horisont. Det gäller att kroppsligt vara nära, försöka se det barnet ser och förstå barns olika uttryck, sätt att vara som uttryck för deras livsvärld där också forskaren är en del.

Men att vara nära barnen är inte självklart positivt. En kamera kan lika väl upplevas integritetskränkande. Ett uttryck för det är när jag filmar en konflikt mellan några förskolebarn. Då ett av barnen börjar gråta tillrättavisar en sexårig pojke mig: »Filmar du när han gråter!», utropar han indignerat och med rätta. Det pojken sätter fingret på är inte bara kamratens rätt till sin integritet i en utsatt situation, utan också en upplevelse av brist på närhet, tröst och stöd; med andra ord forskarens distans till kamratens livsvärld.

Särskilt då man studerar barns etik blir problemen stora. Forskningsintresset rör då konfliktsituationer och kränkningar, där forskarens närvaro, sett ur ett barnperspektiv, inte alls behöver vara självklar. En annan sida av samma sak är till exempel då några pojkar i samma barngrupp »olovligt» leker med tejpullen och viskar till den filmande forskaren: »Säg inte till fröken!»<sup>3</sup> Sensitivitet och respekt för barns integritet och kritik av de metoder som forskaren använder, är grundläggande om man gör anspråk på att förstå barns perspektiv. Frågan är knappast enkel, ty integritetskränkningar blir ofta synliga i efterhand, som i det första exemplet ovan.

Davis (1998) anför att det är inte självklart att man får tillgång till barns liv för att man är tillsammans med barnen. För att få tillträde till barns livsvärldar krävs inte bara närvaro, närhet, sensitivitet och respekt, utan det krävs också tid. Det fordras tid på forskningsfältet för att lära känna barnen och vinna deras förtroende. På samma sätt är tid för en fördjupad analys förutsättningen för att förstå andras livsvärldar. För att närhet ska konstitueras krävs dessutom att vi själva, som forskare eller praktiker, utsätter oss för risken att medverka med vår egen livsvärld. Det innebär att vi måste granska våra egna förgivettaganden och vår egen förståelse, och vilka möten med barns perspektiv vi bidrar till eller hindrar.

## ATT NÄRMA SIG BARNES HORISONT KRÄVER SPECIFIK KUNSKAP

Vilar ett annat ansvar på den forskare eller pedagog som försöker förstå barns perspektiv på olika fenomen än den som studerar vuxnas perspektiv? På den frågan vill jag svara både ja och nej. För det första är den etiska problematiken en annan. Barn har inte de kunskaper och erfarenheter om vad forskning innebär, som en vuxen har. Barn befinner sig i en underordnad position. De har små möjligheter att hävda sin integritet och sina egna tolkningar gentemot forskare och andra vuxna som gett sitt tillstånd till att barnen deltar i forskningen. Studeras riktigt små barn finns heller ingen möjlighet att explicit be om deras samtycke för att delta. Därför är det centralt att visa respekt för barnen genom att lägga sig vinn om att de inte upplever forskarens närvaro störande, påträngande eller integritetskränkande. Det kräver extra lyhördhet och hänsyn såväl under själva datainsamlingen som när materialet sammanställs och publiceras. Ansvaret för barns integritet och för att barns perspektiv kommer till uttryck vilar på forskaren. Det gäller att presentera resultaten på ett varsamt och respektfullt sätt gentemot barnen, i såväl beskrivningar, tolkningar som i diskussion av resultaten. Alla dessa aspekter är alltid väsentliga i fenomenologisk forskning.

För det andra är metodologin delvis en annan. Jag vill påstå att vetenskapliga undersökningar eller pedagogik, som gör anspråk på att närma sig barns livsvärldar, kräver en specifik metodologi. Avgörande är kunskap om barn, hur man samtalar med och närmar sig barn, liksom hur forskningsprocessen eller den pedagogiska praktiken kan möjliggöra respektive hindra detta närmande. Inte minst viktigt är det att problematisera vad det etiskt innebär att studera en grupp människor, som inte bara har en underordnad position i relation till forskningen, utan också i förhållande till samhället. Makt är närvarande i alla processer, men är särskilt problematiskt då det gäller studier och arbete med barn.

Davis (1998) är en av dem som förespråkar forskarens ansvar att ge barn makt<sup>4</sup>, till exempel genom att barn ska känna att de är en del av forskningsprocessen. Barn ska ha liknande information som vuxna om frivillighet, sekretess och hur materialet förvaras. Forskaren har, menar Davis även att anpassa forskningsstrategierna efter barns olikhet. Vidare lyfter Davis fram det mångdimensionella i barns perspektiv. Det finns inte ett utan flera och ibland motsägelsefulla barnperspektiv, skriver Davis. Därmed lägger han ansvaret på den enskilde forskaren att ta ställning till vilket eller vilka av dessa barns perspektiv som ska bli föremål för forskarens talan.

Det finns ingen enda autentisk barnvärld som forskare kan fånga, utan det finns olika kontexter och världar man har att ta ställning till.<sup>5</sup> Med ett livsvärldsfenomenologiskt synsätt låter sig barns perspektiv knappast beskrivas i en enhetlig form, utan som en komplex väv av olika erfarenheter grundade i den livsvärld barn lever i. Å ena sidan är livsvärlden en erfarenhetsvärld för subjektet, å andra sidan är den social, delad med andra och i rörelse. Vi befinner oss på samma gång i det förflutna, i nuet och i framtiden.

I livsvärldsforskning understryks att det är nödvändigt med variationsrikedom i insamlingsmetoder eftersom livsvärlden är komplex (Bengtsson 1999, Öhlén 2000). För den skull kan inte maktfrågan i forskning om barns perspektiv tas för given. Det är knappast självklart att studier om och ur barns perspektiv ger makt åt barnet. Även om forskaren agerar så som Davis förespråkar krävs en problematisering om vad makt innebär och vilken makt som barn kan ha i forskningsprocessen.<sup>6</sup>

## PEDAGOGERS MÖTE MED BARNNS PERSPEKTIV

I det följande granskas förskolepedagogers<sup>7</sup> samspel med barn mot bakgrund av närhet och distans till barns perspektiv, till »det som visar sig för barnet». Med stöd i livsvärldsfenomenologi diskuteras om inte närhet till subjekten, barnen, i fysisk och psykisk bemärkelse är en viktig förutsättning för perspektivbyten. Detta gör det angeläget att se på vilket sätt närhet och distans till barns erfarenheter kommer till uttryck i pedagogers interaktion med barn. Vidare har det anförts att det som visar sig för barnet, tar sig i uttryck i barnets sätt att vara, i kroppsliga, sinnliga och språkliga uttryck, i gester och tonfall, i en situation, i ett sammanhang där också pedagogen ingår. För att närhet ska konstitueras, krävs att pedagogen utsätter sig för risken att medverka med sin livsvärld. Tid är då en viktig aspekt. Samtidigt har det hävdats att förståelsen

av den andres perspektiv är komplex och knappast fullständig. På grundval av den tidigare analysen kan vi också anta att frågor om makt har betydelse för närmandet respektive distanseringen till barns perspektiv. På samma sätt kan det pedagogiska uppdraget, som syftar till att åstadkomma ett visst lärande, också vara av betydelse för pedagogers intentioner i detta avseende.

Utgångspunkt för den här diskussionen är en tidigare analys (Johansson 2003), där pedagogers förhållningssätt till barn<sup>8</sup> har tolkats som uttryck för olika synsätt på barn. De synsätt på barn som då framkom analyseras här för att finna ut i vilket avseende de aktuella synsätten möjliggör närhet respektive distans till barns perspektiv. Vad är då en *barnsyn*?

Hur barn definieras har betydelse för den omsorg och det bemötande som de får, skriver Hundeide (2001). Ytterst handlar synsätt på barn om människosyn. Läroplanstexten understryker arbetslagets ansvar för att barn ska uppleva sitt eget värde (Utbildningsdepartementet 1998). Barnsyn kan också ses som perspektiv på barn som i sociologin har polariserats i två synsätt: å ena sidan betraktas barn som mer ofullkomliga än vuxna, som »human becomings», å andra sidan förstås barn som »human beings», medmänniskor med intentioner och förmåga till mening även om barn inte har vuxnas begreppsapparat, eller samma kroppsliga och verbala förmåga (Corsaro 1987, James & Prout 1990, Merleau-Ponty 1962).

Med utgångspunkt i barn som »human becomings» blir barndom en brist, något som ska åtgärdas genom utveckling och socialisation. Barn blir representanter för sin ålder, barnets uttryck tolkas som tecken på att det har en viss ålder eller befinner sig på ett visst utvecklingssteg, medan andra faktorer som kön, familjetillhörighet och personlighet tonas ner. Med det senare synsättet enligt vilket barn ses som »human beings», antas barn i hög grad delaktiga i en livsvärld som de också delar med vuxna, och det är denna gemensamma värld som utgör främsta inspirationskällan för barns aktiviteter tillsammans med varandra (Johansson 2003, Johansson & Johansson 2003).

I den pedagogiska verksamheten skulle frågan om närhet och distans till barns perspektiv handla om huruvida barns erfarenheter av olika fenomen visar sig eller förblir dolda för de vuxna. På samma gång som vi kan anta att en viss barnsyn<sup>9</sup> kan utgöra en grund som möjliggör ett närmande till och synliggör barns perspektiv, kan en annan syn på barn medverka till att barns perspektiv skymms eller hindras eller förblir utom räckhåll. Det är också fullt möjligt att en specifik barnsyn kan medge ett närmande till barns perspektiv utan att pedagogen för den skull följer eller efterlever barns uttryck för mening. Jag har redan framhållit att det pedagogiska uppdraget, som syftar till att åstadkomma ett visst lärande, är av betydelse för pedagogers intentioner i denna bemärkelse. Detta leder vidare till frågan om i vems intresse barns perspektiv nyttjas. Om pedagoger har en strävan att försöka förstå barns perspektiv, vad ska de då göra med denna kunskap? Är det alltid möjligt och önskvärt att förstå och följa barns perspektiv?

## ANALYS

Pedagogers förhållningssätt till barn, sätt att tala till och om barn och strategier för att söka förstå och bemöta barns uttryck för mening har i en tidigare analys tolkats som olika synsätt på barn (Johansson 2003; se även Gadamer 1996, Ricoeur 1988, Ödman 1992). De synsätt som framkom skiljde sig avseende om pedagoger förhöll sig till barnet som en medmänniska, en person vars intentioner det gällde att ta hänsyn till, alternativt om man arbetade med utgångspunkt från att vuxna vet och avgör vad som är bäst för barnet eller om barnets avsikter ansågs irrationella och ovidkommande för den pedagogiska intentionen. Pedagogerna förhöll sig många gånger till alla dessa synsätt även om de tenderade att huvudsakligen knyta an till någon av dem. Beroende på sammanhang och det pedagogiska uppdragets karaktär använde man sig av olika strategier (Johansson 2003).

I följande analys granskas pedagogers synsätt på barn inom ovanstående teman (*barn är medmänniskor*, *vuxna vet bäst* och *barn är irrationella*), i termer av närhet och avstånd till barns perspektiv, deras intentioner och uttryck för mening:

- Hur förhåller sig pedagoger till barns perspektiv, deras intentioner och mening?
- Vilken närhet respektive avstånd till barns perspektiv uttrycker de vuxna?
- Hur hanteras maktfrågan och det normativa uppdraget; följs eller negligeras barns perspektiv och på vilka grunder?

## »BARN ÄR MEDMÄNNISKOR»

Under temat *Barn är medmänniskor* riktar sig pedagogerna till barnet som en person med behov, önskningsar, vilja och skilda förmågor som det gäller att försöka förstå och ta hänsyn till. Man strävar efter att möta barnet på dess egna villkor, försöker få en insikt i barns upplevelser, behov och individualitet. Utgångspunkten tycks vara barns erfarenheter och känsla av kontroll. De vuxna har en ambition att ge barn upplevelser av överblick och kontroll över sin tillvaro (Johansson 2003). Pedagogerna förhåller sig till barns intentioner och uttryck för mening genom att låta barns perspektiv komma till uttryck alternativt följa barns intention.

**Låta barns perspektiv komma till uttryck**

Att kompromissa med barn är ett sätt att förstå och låta barns perspektiv komma till uttryck och ett sätt att gå barn till mötes utan att för den skull fullt ut följa barns intentioner. De vuxna resonerar med barnen och agerar sällan explicit mot barnens vilja. I stället lyssnar de, samtalar och försöker uppnå överenskommelser med barnen:

Vid frukosten leker Sture (2:9) i dockvrån som finns i samma rum som köket där barnen äter. Sture lagar mat, men vill inte komma och äta frukost. Den vuxna som dukar och har bjudit in de andra barnen till frukostbordet, försöker övertala honom att komma. Sture verkar inte alls intresserad. »Ja e inte hungrig», säger han bestämt. Pedago-

gen går fram till honom. Hon böjer sig ned, iakttar honom och säger uppmuntrande: »Du har ju lagat jättefin mat. Den kan ju stå och svalna medan du sitter vid frukostbordet.» Hon småpratar vänligt med honom om det han har gjort. »Vad fint du har dukat», säger hon. Så lyfter hon honom och sätter honom vid bordet.

Då pedagogen först försöker övertala Sture att komma och han inte är intresserad närmar hon sig honom. Hon intar en position nära intill honom i fysisk och psykisk bemärkelse. Hon bekräftar Sture, tar fasta på det han gjort, berömmar och ger förslag som utgår från hans villkor. Samtidigt får hon mer eller mindre omärkligt Sture att sätta sig vid frukosten. Förutsättningen för det är måhända att hon närmar sig hans perspektiv, tar fasta på det som hon uppfattar viktigt för honom just då. I stället för att gå i konfrontation med honom resonerar hon med honom.

Å ena sidan låter hon Stures perspektiv komma till uttryck och hon beskriver det han har gjort i positiva termer. Å andra sidan använder hon hans perspektiv för att driva igenom sina föresatser. Kan vi därmed säga att hon manipulerar Stures perspektiv, utnyttjar sitt övertag som vuxen att kunna överblicka situationen, dra nytta av barnets perspektiv för att därmed få sin egen vilja igenom? I Stures eget perspektiv tycks han inte alls uppleva sig manipulerad, tvärtom verkar han belåten med situationen, att hans mat står och svalnar under tiden som han själv äter frukost.

### Följa barns intention

Låt oss granska en liknande situation mellan en annan pedagog och ett annat barn:

En morgon när man äter frukost kommer Oskar (3:2) med sin pappa. Oskar går in i lekrummet och sätter igång att leka. Efter en stund går pedagogen in till honom och frågar: »Är du inte hungrig?» Hon är kvar en stund hos Oskar som fortsätter att leka och inte vill komma. Den vuxna går sedan tillbaka till barnen vid bordet. Oskar fortsätter sin lek. Så efter en stund avslutar han leken, kommer fram till bordet, kliver upp och sätter sig på sin stol intill pedagogen. »Roligt att se dig», säger hon vänligt. Oskar äter nu frukost.

Pedagogen tycks försöka »försätta sig i Oskars skor» och se det han ser. Pedagogen visar respekt för pojkens integritet, hans känsla för leken och visar tillit till hans förmåga att ta ett ansvar för sin person. Han ges möjlighet att känna efter om han är hungrig och får möjlighet att själv ha kontroll över situationen. Hon visar ingen intention att försöka övertyga (eller manipulera) honom att komma till matbordet. Hur ska vi se på detta agerande? Är det så att pedagogen frånsäger sig sitt ansvar och överger barnet i en situation han inte klarar? Är pedagogens agerande relativt barnets beslut? Om Oskar bestämde sig för att inte komma till maten alls, skulle pedagogen då fortfarande ta fasta på hans perspektiv? Vi vet inte svaret på dessa frågor, däremot kan vi se att pojken tillåts följa sitt perspektiv på situationen, att själv ta beslut om och när han ska komma till frukosten. I exemplet med Oskar tycks



pedagogens barnsyn ta sin utgångspunkt i och försöka närma sig barnets perspektiv. I det tidigare exemplet med Sture synes detta närmande medge att vuxna kan genomföra sina föresatser samtidigt som de ger barnen en känsla av att det sker på deras premisser. På så sätt ges barn möjlighet att uppleva kontroll av vad som sker, även om möjligheten att själv besluta över sin person inte ges.

Barn tillåts att uttrycka sitt synsätt. I exemplet med Oskar undviker den vuxna att besluta för barnet. I stället resonerar hon med Oskar och ger förslag, men överlåter till pojken att bestämma. På så sätt ges barn reell möjlighet till kontroll av vad som sker. Barnet ges tillfälle att själv besluta över sin person. Barns perspektiv får komma till uttryck och efterlevs dessutom. I båda exemplen är den normativa avsikten att barn ska äta frukost. Maktfrågan är emellertid implicit och samspelet tycks ske horisontellt och ömsesidigt. Det uppstår ingen konflikt mellan barnets perspektiv och pedagogens intentioner.

#### »VUXNA VET BÄTTRE»

Utmärkande för de förhållningssätt som beskrivs inom temat *Vuxna vet bättre* är att pedagogerna i första hand agerar utifrån sitt eget synsätt (perspektiv) på vad som är bra för barnet. Pedagogerna tycks se sina mål som de bästa för barnet. Det betyder inte nödvändigtvis att de vuxna saknar känsla för eller insikt i barns perspektiv. Liksom i tidigare exempel utgår vuxna ifrån att barn har perspektiv, har intentioner som de uttrycker, men de vuxnas idéer om vad som är rätt eller gott går före barnets förståelse och upplevelse av situationen. Det blir då inte möjligt eller nödvändigt att följa barns perspektiv.

#### **Barnens bästa: ur vuxnas perspektiv**

Pedagogerna kan ibland utgå ifrån att barn för sin egen skull behöver vara med om, öva eller lära sig vissa saker, även om barnen visar att de inte alls har samma inställning till detta som de vuxna. Barnen ska lära sig att äta upp, tåla motgångar och följa regler. Detta lärande, menar de vuxna, är till för barnens eget bästa. Uttryck som att »barn måste lära sig tåla motgångar» och »man ska bara behöva säga till en gång» illustrerar ett sådant synsätt. Dilemmat som pedagoger har att hantera är att barn inte alltid kan förstå sitt eget bästa, men att det är vuxnas uppgift att se till att barn underordnar sig vissa beslut. Den normativa avsikten är att barn ska lära sig tåla motgångar vilket innebär att barns perspektiv explicit bryts eller underordnas andras, ofta de vuxnas. I följande exempel ska barnen få glass efter maten:

Då de vuxna tar fram glassen är Bertil (2:6) inte klar. Han har mjölk och lite smörgås kvar. Bertil vill inte dricka upp mjölken och vill inte ha smörgåsen. De vuxna delar ut glass till de andra barnen och de vuxna, men inte till Bertil. »Du måste dricka upp din mjölk och äta din smörgås först», säger de vuxna. Men Bertil vill inte: »Nej!», säger han och skakar på huvudet. Han tittar på de andra och på sin smörgås, men han äter inte. Bertil är tyst. Flera gånger uppmanar de vuxna honom att äta upp. »Ta nu mjölken och lite på smörgåsen så

får du ju glass sen», säger en pedagog vänligt och lite tröstande. Hon iakttar honom och är nära. Hon talar lågt som i ett förtroende. »Jag lovar dig att du ska få glass om du äter upp», säger en annan vuxen högt, »men om du inte äter blir det ingen glass till dig», fortsätter hon bestämt. Men Bertil vill inte. Först efter en lång stund tar han en klunk mjölk och en bit av sin smörgås och får då sin glass.

De vuxna tycks i denna situation på det klara med Bertils perspektiv. De visar att de vet att han inte vill ha sin mat och att han vill ha glass. Men hans perspektiv är också utgångspunkt för de vuxna att markera att de inte kommer att följa hans intentioner. En pedagog visar att hon har uppfattat hans ställningstagande, men intar en viss distans i sitt sätt att tala och placera sig i rummet. Hon står upp, talar tvärs över bordet, iakttar pojken och rör sig sedan fram och tillbaka vid bordet, pratar med vuxna och andra barn. En annan pedagog förklarar vänligt för barnet att om han gör som vuxna har bestämt så får han belöningen efteråt. Hon är nära honom, hennes tonfall är deltagande och hon visar kroppsligt att hon förstår hans synsätt. Efteråt berättar hon hur hon ser på deras regler vid måltiden. Reglerna går ut på att barnen tvingas att äta upp sin mat då vuxna upplever att barnen protesterar mot maten bara för protestens skull, eller för att de hellre vill ha något annat:

Jag tyckte själv inte om det från början, jag tyckte synd om barnen. Men nu förstår jag att det är för deras eget bästa. De måste ju lära sig att man inte bara kan äta det man vill eller bara det som är gott.

Även om de vuxna inser att barn föredrar viss mat och ogillar annan, är det väsentliga att barnen lär sig att de inte kan göra som de vill. Samtidigt uttrycker pedagogen sin omedelbara känsla: i början tyckte hon synd om barnen, men menar nu att hon har vunnit en insikt. Från en känsla för barnets perspektiv förflyttar hon sig till en annan position, den vuxna vars perspektiv är mer erfaret, och kan se och förstå vad som är bra för barnet bortom den aktuella situationen. Pedagogen förstår nu att de vuxna agerar med utgångspunkt från barnets bästa.

Kan vi här tala om ett perspektivbyte, att vuxna närmar sig barns perspektiv? Ja, de vuxna tycks förstå barnets upplevelser, önskningsar och vilja. Barns perspektiv tillåts att komma till uttryck. Poängen är att konfrontationen mellan barns och vuxnas perspektiv är en del av pedagogiken. Pedagogerna menar att det är bra för barn om deras perspektiv möter någon annans och får motstånd, men också att barns perspektiv inte alltid ges prioritet. Den position som vuxna därmed intar eller tvingas inta förutsätter en vertikal och distanserad interaktion. Detta tycks inte alltid enkelt, som vi kan förstå av uttrycket: »Jag tyckte själv inte om det från början, jag tyckte synd om barnen.» Maktfrågan är explicit, fostran syftar till och resulterar i ett undertryckande av barns vilja eller perspektiv.

Ur vuxnas perspektiv vilar motivet till deras agerande på en hänsyn till barnen och till det normativa uppdraget. Mot denna bakgrund kan vi hävda att det inte alltid är gynnsamt för barn att pedagoger förstår och följer barns perspektiv. Det som gagnar barnet är snarare tvärtom, att de möter motstånd

och att de lär sig av den mer erfarne vuxne. I ett vidare perspektiv kan vi ställa oss frågan om var gränserna går då barns perspektiv står i motsättning till det normativa uppdraget. Vi kan lätt föreställa oss ett otal situationer i den pedagogiska verksamheten då barns intentioner kan komma i konflikt med pedagogiska intentioner. Jag ska återkomma till denna problematik.

#### »BARNES INTENTIONER ÄR IRRATIONELLA»

Till skillnad från ovanstående situation tycks de vuxna inom temat *Barns intentioner är irrationella*, varken ha någon avsikt att närma sig, se någon förtjänst med eller använda sig av barnets perspektiv i sitt pedagogiska uppdrag. Vuxna förefaller tvärt om ta sitt perspektiv för givet och barns intentioner som vore de utan rationell mening, alternativt att barn agerar för att utmana vuxna eller de regler som verksamheten bygger på.

Då några av de yngre vilar är Mimmi (1:10) och Amad (2:10) vakna. Vid datorn sitter Eskil (4:0). En pedagog finns i rummet. Mimmi leker med en stor boll. Amad vill ha den och försöker ta den ifrån henne. Pedagoggen hejdar honom. Amad skriker högt och ilsket. Mimmi släpper taget om bollen. Nu tar Mimmi en stol från bordet och drar iväg med den till datorn. Pedagoggen tar tillbaka stolen. Mimmi börjar gråta. »Glada barn vi har här», säger pedagoggen lite ursäktande. Hon försöker nu få Mimmi att leka med lera, men Mimmi är inte intresserad.

Tamara (3:0) flyttar en stol runt bordet. Hon blir tillrättavisad av pedagoggen. »Varför ska du flytta den stolen», säger pedagoggen med ett irriterat tonfall. Mimmi försöker nu flytta »sin» stol på nytt, men pedagoggen tar den ifrån henne. Nu gråter Mimmi högt och stampar ilsket i golvet. Pedagoggen reser sig och går fram till diskbänken och hämtar vatten. Mimmi tar åter stolen och kör iväg den över golvet fram till Eskil som sitter vid datorn. Mimmi ställer sin stol intill hans och låtsas trycka på knappar på datorn. Pedagoggen sätter sig nu vid bordet, där tre av de äldre flickorna spelar spel. En pedagog som sitter vid ett annat bord, är upptagen av att skriva något. Efter en stund när Mimmi har lekt lite drar hon stolen runt i rummet och sedan tillbaka till datorn igen. Pedagoggen kommenterar inte Mimmis agerande.

Pedagoggen tycks främst fokusera att flickan gör något som hon inte får, utan någon annan och vidare innebörd än den som visualiseras: flickan försöker flytta en stol. Pedagoggen gör inga uttalade försök att ta reda på om flickan kan ha några andra avsikter än att flytta stolen från det bord där den, enligt pedagoggen, ska vara. Kanske upplever pedagoggen att hon förstår flickans perspektiv. Det pedagogiska uppdraget blir då att hindra flickans intentioner och att tydliggöra för henne att stolens plats är vid bordet.

Inledningsvis handlar maktfrågan om att den vuxnes perspektiv har företräde framför barnets. Pedagoggen närmar sig henne för att hindra hennes agerande, därefter intar hon ett avstånd, iakttar flickan och ingriper igen. Men då Mimmi vägrar att ge upp sitt perspektiv, leder det till att hon till slut ändå

lyckas att driva igenom sina avsikter. Pedagogen avstår nu från att ingripa. Hon flyttar sig från bordet, dricker vatten och tycks inte lägga märke till flickans agerande. Hur ska detta förstås? Kan pedagogen ha kommit till insikt om att barnets perspektiv var något mer än att flytta stolen, att Mimmis avsikter var att leka med en kamrat vid datorn? Eller ger pedagogen upp sina avsikter för att hon inte vill ha en stor konflikt, att hon inte vill ta strid med flickan? Maktfrågan förflyttas om än tillfälligt från den vuxna till barnet. Oavsett orsakerna till pedagogens agerande, förefaller barnets perspektiv bli till ett hinder för den pedagogiska intentionen att vidmakthålla att regler efterlevs. Det som visar sig för pedagogen tycks här främst handla om att efterleva vad pedagogen uppfattar som det normativa uppdraget, fostran av barnen.

## FORSKARE, PEDAGOGER OCH BARNES PERSPEKTIV

Vad betyder det att som pedagog och forskare förstå barns perspektiv, deras intentioner och uttryck för mening? Vilket ansvar följer? Låt oss först stanna vid frågan om pedagogers närhet respektive avstånd till barns perspektiv. I frågeställningen kan ett normativt antagande dölja sig, att möten med barns perspektiv är det som borde eftersträvas. Avsikten med analysen ovan är inte i första hand normativ, snarare att pröva vilka strävanden, möjligheter och hinder för möten med barns perspektiv som kan finnas för verksamma pedagoger.

Att närma sig barns perspektiv som pedagog är emellertid en annan sak än att göra det som forskare. Pedagogens uppdrag är normativt, det syftar till ett visst lärande, men forskarens är deskriptivt och analytiskt. Pedagoger har att ta ställning till och värdera barns agerande, forskaren att söka kunskap utan att värdera. Det kan betyda att för pedagoger är närhet till barns perspektiv inte alltid självklart, möjligt eller ens nödvändigt. För den forskare som relaterar sig till livsvärldsfenomenologi är mötet med barns olika perspektiv, tvärtom en förutsättning.

Å ena sidan har vi inom barnsynen *Barn är medmänniskor* sett exempel på hur vuxna drivs av en strävan efter att förstå barns perspektiv i vid bemärkelse. Att pedagogerna närmar sig barns perspektiv innebär däremot inte att de alltid anpassar sig efter detta. Tvärtom kan närheten till barns horisont ge goda förutsättningar för vuxna att »få barnet dit de vill». De vuxna förstår barnens avsikter, men undviker att följa dem. Vi kan känna igen Sommers (1997) begrepp »förhandlingsbarnet», som refererar till hur vuxna i västerländsk kultur, kanske främst i de nordiska länderna, ofta möter barn genom att resonera och förhandla med dem. Att svensk förskola karaktäriseras av respekt för barn framkommer också i OECD:s rapport (Utbildningsdepartementet 1999). Där framhålls respekt som specifikt för den svenska förskolan i en rad avseenden. Tillit till barn och barns förmåga är aspekter som särskilt lyfts fram.

Å andra sidan har vi också sett att vuxna i barnsynen *Vuxna vet bättre* förstår barns perspektiv samtidigt som de med avsikten att göra det goda för barnet, agerar i kontrast till barnets synsätt. Målet ligger, enligt pedagogerna,

bortom den aktuella situationen och utanför barnets kompetensområde. Barn behöver lära sig att deras perspektiv inte alltid kan tillgodoses. Därmed förhåller sig pedagogerna till och använder barns perspektiv i sina pedagogiska intentioner med avsikten att inte följa barnens uttryck för mening.

Det finns även situationer då pedagoger tycks avstå från att närma sig barns horisont eller undersöka om barn kan ha avsikter bortom de man tar för givna. Detta uttrycks i barnsynen *Barns intentioner är irrationella*. Den pedagogiska intentionen synes då vara att tvärtom motverka att barns perspektiv kommer till uttryck. Mötet med barns horisont blir ett hinder snarare än en tillgång för pedagogiken.

Vem gagnas av att barns perspektiv synliggörs? Hur ser frågan om makt ut? Även om det pedagogiska uppdraget och de föreställningar om barn som alltmer gör sig gällande i barnkonventionen, i samhällsdebatt och i pedagogiska sammanhang, förutsätter ett möte med barns perspektiv, är det inte självklart om och hur pedagoger eller forskare ska förstå och ta hänsyn till detta. En ontologisk utgångspunkt för denna artikel är viljan att försöka förstå hur världen kan te sig för barn. Samtidigt kan denna ambition vara gemensam för forskare och verksamma pedagoger, även om vägen till detta mål kan vara komplex och möta hinder. Ambitionen är här att vända makten för att gagna den svagare, barnet.

Det betyder inte att vuxna avsäger sig sitt ansvar eller kan lämna ifrån sig sin makt. I stället handlar det om hur makt används. Barnkonventionen lyfter fram barn som sårbara och som personer med rättigheter. Exempelvis framhålls barns rätt att göra sina röster hörda och att bli hörda, men även barns rätt till beskydd (Bartley 1998). Denna dubbelhet visar på problematiken för pedagoger och forskare, där det gäller att möta barn som medmänniskor och som sårbara och beroende av vuxna, utan att den ena dimensionen utesluter den andra.

Om barns perspektiv, deras livsvärld, ska bli möjliga för forskaren eller pedagogen att upptäcka, krävs för det första en ontologi, ett synsätt, som »tillåter» fenomenen att framträda och att granskas. Ontologiska ställningstaganden om att barn har perspektiv tycks finnas som en ingrediens i samtliga av de barnsyner som framkommit, men förhållningssättet skiljer sig. För vissa pedagoger förefaller närhet till barns perspektiv vara både en etisk och en pedagogisk fråga. Man känner ett etiskt krav att ständigt räkna med barns perspektiv, vilka även är en grund för lärande (jfr Løgstrup 1994). Bakom detta förhållningssätt finns ett ontologiskt antagande om att barn kan ha perspektiv, kan ha egna synsätt på olika fenomen i sin omvärld som det gäller att försöka nå. Maktfrågan bygger på en acceptans, men inte ett automatiskt företräde, för den andres synsätt.

En del pedagoger synes erfara ett annat pedagogiskt uppdrag som kräver av dem att de förstår barns perspektiv, men också att de driver igenom sina egna perspektiv i konflikt med barnens. Här visar sig å ena sidan pedagogers intention att skapa villkor för barns liv som de menar är goda för barn, å andra sidan en strävan att förstå barns intentioner och erfarenheter av mening. Syftet är att göra gott för barnet, men bortom här och nu. Både närhet och distans till barns synsätt blir en etisk och en pedagogisk fråga.

Andra pedagoger tycks mena att närhet till barns perspektiv inte behövs. Då den pedagogiska ambitionen är att lära barn följa regelverket eller konventionen, förefaller barns perspektiv mindre synligt, ibland utan mening och i vissa fall som ett hinder för de vuxna. Maktfrågan bygger på att den enes, ofta den vuxnes, perspektiv framträder på bekostnad av den andres. Dessa båda synsätt tycks vila på en ontologi där barns perspektiv ges en mindre framträdande och mindre synlig position är de vuxnas. Ontologins uppgift är, som jag ser det, att skapa möjligheter att se och förstå vad som är betydelsefullt i barns levda värld. Teorin om livsvärlden kan då tjäna som stöd för forskaren likväl som för pedagogen att se eller upptäcka barns intentioner och meningsskapande, men också för forskarens och pedagogens ställningstaganden.

Det krävs också en metodologi för forskaren och pedagogen som möjliggör ett närmande till barn i fysisk och psykisk mening. Närhet, tid, en vilja att utsätta sin egen livsvärld och närma sig barnets har framförts som viktiga förutsättningar för att förstå barns uttryck för mening (Beekman 1984). I exemplen ovan framgår att, i sin strävan efter möten med barns perspektiv, arbetar pedagogerna ofta nära barnen såväl i fysisk som psykisk bemärkelse. Då man inte eftersträvar ett möte med barns horisont, eller då detta synes som ett hinder, saknas närhet i psykisk mening även om de vuxna befinner sig nära barn i fysisk bemärkelse. Det har redan poängterats att våra möjligheter att förstå någon annans perspektiv är begränsade oavsett vi är forskare eller pedagog (Merleau-Ponty 1962).

Damon (1983, 1990) framhåller perspektivtagande som ett mångfacetterat företag med många svårigheter. I vissa situationer och relationer är det lättare att förstå andras perspektiv, i andra finns mer komplexitet och fler hinder för det (Damon 1990). Stöd för detta resonemang kan vi finna i denna analys. Särskilt i situationer med en stark normativ laddning för de vuxna tycks barns perspektiv skymmas eller rent av bli ett hinder för pedagogiken. Ett ofrånkomligt dilemma, som jag redan har berört, är att det normativa uppdraget ibland förutsätter att pedagoger agerar i konflikt med barns erfarenheter, intentioner och uttryck för mening.<sup>10</sup> Livsvärlden är delad, och lärandet är gemensamt såväl i sin process som sitt innehåll. Frågan som noggrant bör prövas är när det är rätt att bortse från barns perspektiv.

Komplexiteten i sammanhanget, ontologiska ställningstaganden, deltagarnas olika intentioner och agerande har betydelse för hur barns perspektiv visar sig för de vuxna. Det finns alltid mångtydigheter knutna till strävan att träda in i barns livsvärld och till ambitionen att tala i termer av barns perspektiv. Å andra sidan är detta inte enbart ett problem för barnforskaren eller barnpedagogen. Det är också en filosofisk fråga som rör all forskning och pedagogik och handlar om makt. Makt finns i alla relationer, i forskarens möte med det fenomen som studeras, i pedagogens möte med den lärande, och barn är då särskilt utsatta. Ett sätt att hantera denna problematik är att omsorgsfullt pröva undersökningens och den pedagogiska praktikens filosofiska grunder, och i nästa steg ständigt ifrågasätta det metodologiska närmandet till barns livsvärld och deras perspektiv. Fortfarande återstår den etiska frågan och ställningstagandet om vad man som forskare och pedagog gör med kunskaperna om barns perspektiv.

## NOTER

Denna artikel har tagits fram inom ramarna för projektet »Småbarns erfarenheter och pedagogers förhållningssätt», finansierat av Skolverket.

1. De empiriska exemplen i artikeln är hämtade från en undersökning av 30 barngrupper från hela Sverige (Johansson 2003). Studien syftade till att ge en bild av det pedagogiska arbetet med de yngre förskolebarnen genom att studera pedagogers förhållningssätt, verksamhetens innehåll och organisation.
2. Perspektiv kan förstås som synsätt, innefattande erfarenheter av mening, intentioner, upplevelser, förståelse, fördomar och intentionalitet; det mot vilket individen riktar sig i världen etc. Det ska inte förstås som enbart en kognitiv aspekt, alla erfarenheter ligger till grund för subjektets perspektiv: såväl fysiska som psykiska, liksom emotionella, sinnliga, språkliga och kognitiva.
3. Vilket de självklart fick löfte om.
4. Davis använder ordet *empowerment*.
5. Det är dock viktigt att komma ihåg att Davis refererar till forskning om barn i skolåldrarna. Jag menar att frågan om barns deltagande i forskningsprocessen kan ifrågasättas och förtjänar en diskussion, vilket det inte finns utrymme för i denna artikel.
6. Motsvarande ansvar som beskrivits i detta avsnitt vilar självklart på den verk samma pedagogen i relation till de barn hon eller han möter. Eftersom denna fråga granskas och utvecklas mer utförligt av Anne-Li Lindgren och Anna Sparrman i deras artikel »Om att bli dokumenterad. Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation», går jag inte in på den mer här, utan återkommer till den i diskussionen.
7. Pedagoger står här för de yrkesverksamma i förskolan oavsett de är barnskötare eller förskollärare.
8. I åldrarna tre år och yngre.
9. En barnsyn är naturligtvis också ett perspektiv, ett synsätt.
10. Vi kan givetvis också tänka oss motsvarande dilemma uttryckt i forskarens ambition att studera barns perspektiv på ett fenomen, där barn kan uppleva sin integritet åsidosatt.

## LITTERATUR

- Bartley, K. 1998: *Barnpolitik och barnets rättigheter*. (Monograph from the Department of Sociology, 73) Göteborg: Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen.
- Beekman, T. 1984: Hand in Hand mit Sasha, über Glühwürmchen, Grandma Millie und einige andere Raumsgeschichten. Im Anhang: über teilnehmende Erfahrung. I W. Lippitz, & K. Meyer-Drave (red): *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik*. Königsstein: Scriptor.
- Bengtsson, J. 1998: *Fenomenologiska utflykter*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (red) 1999: *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Claesson, S. 1999: »Hur tänker du då?» *Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, nr 130) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Corsaro, W.A. 1987: *Friendship and peer culture in the early years*. New Jersey: Ablex.
- Davis, J.M. 1998: Understanding the Meanings of Children: A Reflexive Process. *Children & Society*, 12, 325–335.

- Damon, W. 1983: *Social and personality development. Infancy through adolescence*. New York: W.W. Norton.
- Damon, W. 1990: *The moral child. Nurturing children's natural moral growth*. New York: The Free Press.
- Gadamer, H.G. 1996: *Truth and method*. New York: Continuum.
- Hartman, S. 1997: Barnets rätt att få vara sig själv. I *Barnets bästa – en antologi, bilaga till Barnkommitténs huvudbetänkande, SOU 1997:116*. Stockholm: Fritzes.
- Hundeide, K. 2001: *Vägledande samspel: handbok till ICDP, International child development and programmes*. Stockholm: Rädda barnen.
- Husserl, E. 1989: *Fenomenologins idé*. Göteborg: Daidalos.
- James, A. & Prout, A. (red) 1990: *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer.
- Johansson, E. 1999: *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, E. 2003: *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. (Skolverket, Forskning i fokus, nr 6) Stockholm: Fritzes.
- Johansson E. & Johansson B. 2003: *Etiska möten i skolan. Värdefrågor i samspel mellan yngre skolbarn och deras lärare*. Stockholm: Liber.
- Kjørholt, A-T. 2001: 'The participating child'. A vital pillar in this century? *Nordisk Pedagogik*, 21(2), 65–81.
- Lindahl, M. 1996: *Inläring och erfارande. Ettåringars möte med förskolans värld*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 103). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Løgstrup, K.E. 1994: *Det etiska kravet*. Göteborg: Daidalos.
- Merleau-Ponty, M. 1962: *Phenomenology of perception*. New York: Routledge.
- Pramling, I. 1983: *The child's conception of learning*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 46). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling, I. 1994: *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld*. (Göteborgs Studies in Educational Sciences, 94) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ricoeur, P. 1988: *Från text till handling. En antologi om hermeneutik*. Stockholm: Symposium.
- Sommer, D. 1997: *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Runa Förlag.
- Torstenson-Ed, T. 1997: *Barns livsvägar genom daghem och skola*. (Linköping Studies in Education and Psychology, No 55) Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Utbildningsdepartementet, 1998: *Läroplan för förskolan. Lpfö-98*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet, 1999: *Early childhood education and care policy in Sweden. Background report prepared for the OECD Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Westlund, I. 1996: *Skolbarn av sin tid. En studie av skolbarns upplevelse av tid*. (Linköping Studies in Education and Psychology No 49) Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Ödman, P-J. 1992: Interpreting the past. *Qualitative Studies in Education*, 5(2), 167–184.
- Öhlén, J. 2000: *Att vara i en fristad. Berättelser om lindrat lidande inom palliativ vård*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för vårdpedagogik.