

Delaktighet som värdering och pedagogik

INGRID PRAMLING SAMUELSSON
SONJA SHERIDAN

Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet

Sammanfattning: Syftet är att problematisera och diskutera barns rätt och möjlighet till delaktighet som ett grundläggande värde och som en pedagogisk fråga utifrån såväl forskning som pedagogisk praxis. Dimensionerna »delaktighet som värde» respektive »pedagogik» är ömsesidigt beroende av varandra och vilar på etiska ställningstaganden. Delaktighet som pedagogik ges en djupare innebörd där barns sätt att förstå och uttrycka sig får reell betydelse genom att bilda både innehåll och form i forskning och praxis. En litteratursökning visar att delaktighet är en grundförutsättning för barns möjlighet att föra sin egen talan, och att vuxna för att tolka barns perspektiv måste ha generell och specifik kunskap om barns kunskapsbildning, samt lyssna på barnen. Vuxna strävar efter att fånga barns perspektiv genom intervjuer, videoinspelningar och dokumentation av barns alster. Barns delaktighet blir dock sällan en pedagogisk fråga, då kunskap och »verktyg» saknas för att analysera och tillämpa kunskapen från dokumentationen och därigenom barns möjlighet att påverka genom delaktighet.

Barns inflytande och delaktighet betonas i de flesta sammanhang som berör barn, både globalt (Nutbrown 1996) och nationellt (Johansson & Johansson 2003). Barns rätt att uttrycka sin mening och att bli hörda är ett synsätt som tas upp i forskning (Sheridan & Pramling Samuelsson 2001), förordningar, svenska läroplaner och styrdokument (Utbildningsdepartementet 1998a, b) samt i litteratur som används inom lärarutbildningarna (Dysthe 1996; Pramling Samuelsson & Mårdsjö 1997; Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson 2001). Detta synsätt ligger också till grund för den delaktighet barn erbjuds eller kan skapa sig såväl i forskning som i förskolans och skolans praxis.

Med denna artikel avser vi att problematisera och diskutera barns rätt och möjlighet till delaktighet som ett värde och en pedagogisk fråga i relation till begreppen *barnperspektiv* och *barns perspektiv* utifrån såväl forskning som pedagogisk praxis. Detta diskuteras utifrån följande frågeställningar:

- Vad innebär barns inflytande och delaktighet i förskolan och skolan?
- Hur utvecklar vuxna ett förhållningssätt där barn har och erfar att de har inflytande och är delaktiga?

- Hur vet vuxna att de har tolkat barns intentioner utifrån barnens egna avsikter och perspektiv?

Utgångspunkten för artikeln är en litteratursökning bland vetenskapliga artiklar, pedagogisk litteratur, läroplaner och förordningar där barns inflytande och delaktighet diskuteras utifrån olika innebörder, samtidigt som begreppen *barnperspektiv*, *barns perspektiv* och *delaktighet* ständigt relateras till varandra. Inledningsvis redogör vi därför för vilka perspektiv och innebörder vi utgår från.

Det perspektiv vi anlägger på barns inflytande och delaktighet innebär att barn blir delaktiga i både ord och handling. Att barn behandlas med samma respekt som vuxna och att vuxna försöker tolka barns meningsskapande utifrån deras sätt att uttrycka sig och agera i såväl pedagogisk praxis som forskning (Doverborg & Pramling Samuelsson 2000a). Vidare att vuxna har tillit till och förväntningar på att barn kan klara av olika saker med rätt stöd och handledning från vuxna (Lindahl 2002).

Dimensionerna delaktighet som värde och pedagogik är ömsesidigt beroende av varandra, men för att synliggöra deras olika innebörder diskuterar vi dem var för sig. Delaktighet som värde baseras på etiska ställningstaganden som ger barn rätt att uttrycka sin mening i olika kontext. Utifrån detta perspektiv är barn en del av ett sammanhang där deras sätt att tänka och förstå utgör en värdefull dimension. Delaktighet som pedagogik vilar också på etiska ställningstaganden men har här en djupare innebörd. Denna innebär att barns sätt att förstå och uttrycka sig får en reell betydelse genom att den tas tillvara och bildar både innehåll och form i såväl forskning som praxis.

Delaktighet och barns perspektiv är på motsvarande sätt ömsesidigt beroende av varandra. En förutsättning för att vuxna skall kunna göra barn delaktiga är att de har förmåga att ta barns perspektiv. Att inta ett barnperspektiv innebär enligt Halldén (s 13 ff ovan) att vuxna uppmärksammar konsekvenserna av olika politiska beslut liksom vilka erfarenheter som ryms i de olika positioner som barn tillåts inta i ett bestämt samhälle. För detta behövs inte information från barnen själva, till skillnad mot att inta barns perspektiv, som innebär att barnen själva har lämnat sitt bidrag. Innebörden av detta är att barn i förskolan och skolan ska kunna förmedla upplevelser, erfarenheter, tankar och känslor genom många uttrycksformer, samtidigt som de kontinuerligt ska kunna utveckla sina ståndpunkter. Detta tillsammans med vuxna som ser, lyssnar och försöker tolka deras sätt att vara och agera utifrån en gedigen kunskap om barns utveckling och lärande i kombination med en specifik kunskap om enskilda barns erfarenheter och förutsättningar.

Att närma sig barns perspektiv förutsätter ett förhållningssätt som innebär att vuxna tillskriver barn en egen kultur och ett eget sätt att erfara och förstå världen. Ett förhållningssätt där barns delaktighet leder till ett reellt inflytande och konkret tillvaratagande av barns perspektiv i olika pedagogiska sammanhang. Vuxna kan lyssna till och tolka barns agerande och barns »röster» kan föras fram av vuxna, men för att barn aktivt ska kunna påverka sin egen situation förutsätts att de är delaktiga och att deras agerande tas på allvar. Om vuxna lyckas fånga barns perspektiv och göra dem delaktiga så finns möjligheten att barn erfar sig som förstådda och delaktiga. När barn erfar att deras

värld blir hörd och sedd, att deras intressen, intentioner och sätt att förstå bemöts och tas tillvara på ett respektfullt sätt menar vi att barn har inflytande och är delaktiga.

VAD INNEBÄR BARNNS INFLYTANDE OCH DELAKTIGHET I FÖRSKOLAN OCH SKOLAN?

Styrande för det pedagogiska arbetet i svensk förskola och skola är Barnkonventionen (Utrikesdepartementet 1990) och förskolans och skolans läroplaner (Utbildningsdepartementet 1998a, b). Barnkonventionen slår fast att barn har olika rättigheter, inte minst att bli respekterade och lyssnade på som individer. Deras rättigheter omfattar bland annat rätten att uttrycka sin åsikt i sammanhang av betydelse för dem och rätten att vara delaktiga i sitt eget lärande. Barns delaktighet är alltså både ett värde och en pedagogisk fråga att räkna med i olika sammanhang, speciellt som Barnkonventionen är ett globalt dokument som är ratificerat av nästan alla länder. I rapporter över studier i olika utvecklingsländer har också konstaterats att många utvecklingsprojekt, med stöd i Barnkonventionen, argumenterar för barns perspektiv och delaktighet (Ernst 2000).

Woodhead (1999) riktar dock skarp kritik mot Barnkonventionen. Han menar att den inte för alla världens barns talan utan främst grundar sig på västerländska barns situation. Han redogör för en studie med 300 barn mellan 10 och 14 år från olika utvecklingsländer. Barnen ger en mycket komplex beskrivning av sin vardag, där arbete utgör en nödvändighet för både den egna och familjens överlevnad. Om barnen hade möjlighet att välja skulle de utifrån den situation de lever i troligtvis välja både att arbeta och gå i skolan. Woodhead menar att de barn som arbetar måste bli respekterade och få känna att de är aktiva deltagare och inte passiva offer. Det sätt på vilket vi ibland beskriver dessa barns liv, exempelvis i termer av en »förlorad barndom», försvårar deras situation speciellt som barnen inte har några andra alternativ.

I den svenska förskolans och skolans läroplaner är barns inflytande och delaktighet centrala. Det står till exempel i förskolans läroplan att förskolan skall sträva efter att varje barn:

utvecklar sin förmåga att uttrycka sina tankar och åsikter och därmed få möjlighet att påverka sin situation, /.../ utvecklar sin förmåga att förstå och handla efter demokratiska principer genom att få delta i olika former av samarbete och beslutsfattande. (Utbildningsdepartementet 1998a s 14)

Barnkonventionen och dagens läroplaner har intentioner med barns liv och förskolans och skolans praktik på motsvarande sätt som andra styrdokument haft genom tiderna, men med olika innebörd. Dessa signalerar därmed mänskliga värden som skall värnas om. Vikten av att tolka barns perspektiv och beakta deras rätt till inflytande och delaktighet har dock inte varit lika uttalat tidigare som den är i dagens styrdokument där demokrati förväntas ha en konkret innebörd i den pedagogiska praktiken.

RELATIONEN MELLAN ETT FÖRÄNDRAT SYNSÄTT PÅ BARN OCH BARNS MÖJLIGHET TILL DELAKTIGHET I FÖRSKOLAN OCH SKOLAN

En förståelse av de innebörder begreppen barnperspektiv, barns perspektiv och delaktighet ges idag, förutsätter en historisk tillbakablick på vuxnas förändrade sätt att se på barn i relation till de förändringar som skett i samhället. Drivkraften för uppfostringsmönstrens förändring ligger enligt Brembeck (1992) i skillnaderna mellan olika synsätt, idéer och trender i den övergripande kulturellt normativa samhällssynen på uppfostran. Då förskolan och skolan utgör en mötesplats mellan hemmets och samhällets synsätt bildar de en länk mellan samhällets mikro- och makronivå där olika helheter är relaterade till varandra och till specifika utvecklingsförlopp (Bronfenbrenner 1979).

Utifrån ett interaktionistiskt perspektiv i vilket människa och miljö är ömsesidigt beroende av varandra kan ett förändrat seende på barn, på barns kompetens, på lärande och utveckling samt barns rätt till delaktighet relateras till samhällets skiftande behov och värderingar över tid. Dessa återspeglas i såväl lagar, förordningar och läroplaner som i forskning om lärandets betingelser. Sammantaget åskådliggör de vad som i olika tider varit rådande diskurser om vad som ansetts som viktig kunskap för människor att tillägna sig och hur detta ska åstadkommas.

Historiskt kan större förändringar i perspektiv beskrivas när det gäller: (i) föreställningen om förskolan, (ii) definitionen av utveckling och lärande och (iii) förskolans läroplaner (Chung & Walsh 2000). Förskolans anor sträcker sig till mitten av 1800-talet och under denna tidsperiod har synen på barns lärande, lärares förhållningssätt och förskolans pedagogik förändrats drastiskt. Chung och Walsh (2000) hävdar att den som äger kursen också kontrollerar läroplanen, vilket blir tydligt i Vallberg Roths (2001) framställning av »dolda» läroplaner för barn i förskolan och hur dessa varierat under förskolans historia. Hon menar att verksamheten till en början vilade på »Guds läroplan» med fokus på kristendomsundervisning och matematik. Denna avlöstes av »Det goda hemmets och hembygdens läroplan» där barns moralutveckling fortfarande hade högsta prioritet.

Karaktäristiskt för tidigare »läroplaner» eller riktlinjer är också framställningen av det »naturliga» barnet (Dahlberg & Lenz Taguchi 1996). Rousseau var den som först betraktade barn på detta sätt. Hans tankar om barnets som natur kan ses som en skiljelinje från det sätt varpå man tidigare betraktat barn, som små vuxna. Varje barn ansågs av naturen utrustat med en inre kapacitet eller potential till utveckling som inte borde ofredas. Samtidigt var det pedagogens uppgift att forma gränser och lotsa barnet mot det moraliskt goda i kärnfamiljen och till Guds- och fosterlandskärlek. Detta synsätt vilade enligt Baker (1998) på nya teorier där maktbalansen mellan barn och vuxna började flyttas. Denna förskjutning av maktbalansen startade under romantiken och fann ett alternativ i utvecklingspsykologin. Barns delaktighet som pedagogik kan i dessa läroplaner implicit skönjas då verksamheten till viss del förväntades utgå från barns egna intressen.

I samband med intelligensforskningen kom barns naturliga utveckling att fastställas med vetenskapliga metoder och begreppet *mental ålder* introducerades. Mental ålder blev ett begrepp i samband med att StanfordBinet intelligensskala utvecklades. Detta refererar till en persons intelligensnivå i jämförelse med en genomsnittlig intelligensnivå vid en given ålder (Sternberg 1990). Mental ålder i jämförelse med kronologisk ålder blev sedan en metafor för den utvecklingsnivå varje barn bestämdes tillhöra när utvecklingspsykologiska test eller observationer genomfördes och innebar att något blev normalt för varje ålder (Gesell & Ilg 1961). Att metaforen fick ett så starkt fäste inom utvecklingspsykologin beror på att den fungerade som norm för vad som var karaktäristiskt för varje utvecklingsstadium och att man med hjälp av denna kunde avgöra om barn mognadsmässigt var tidiga eller sena (Homburger Eriksson 1977, Piaget 1952).

Den vetenskapliga kunskapen om barns naturliga utveckling användes också i utvecklandet av nya så kallade aktivitetsläroplaner. Dessa kan enligt Chung och Walsh (2000) relateras till en specifik förskolepedagogik som kan översättas med en »ålders- och utvecklingsanpassad verksamhet» (a developmentally appropriate practice). Det vetenskapliga, universella och könsneutrala barnet stod också i centrum för den läroplan som Vallberg Roth (2001) beskriver som »Folkhemmets socialpsykologiska läroplan».

Det »utvecklingscentrerade» barnet gav inte endast konsekvenser för hur barnet konstituerades som pedagogiskt subjekt. Det formade också en ny läraridentitet som innebar nya och annorlunda relationer till auktoriteter och kunskap. Å ena sidan gav det läraren möjlighet att vara mer jämlik barnen, vilket öppnade upp för barns möjlighet till ökat inflytande och delaktighet. Å andra sidan skapade detta, enligt Mann och Carney (1996), en tvetydighet i lärarens identitet. Hon var inte längre den som var överordnad barnet i kunskap och kunnande. Istället skulle den nya kunskapen bli funnen i barnets utveckling. Barns växande och utveckling liksom deras möjligheter och begränsningar utgjorde den nya strukturen, genom vilken läraren skulle se sig själv som lärare. Ett utvecklingspsykologiskt synsätt betingade också en allmän tro på att lärare i arbetet med barn ansågs bli bättre på att tillämpa barncentrerade principer om de förstod barns agerande och meningsskapande (Mann & Carney 1996). Detta användes som argument för att blivande lärare skulle ta till sig kunskap om barns utveckling, eftersom denna utgjorde grunden för de pedagogiska aktiviteterna i praktiken.

Då Baker (1998) beskriver denna utvecklingstrend tar han sin utgångspunkt i begreppet »barncentrering» och dess skiftande innebörder. Han menar att ett förändrat synsätt och bemötande av barn har löpt från att beskriva barn som »natur» till att betrakta barncentrering som en produkt av utvecklingspsykologins inflytande över tidig skolning, fram till dagens innebörd där han anser att begreppet barncentrering är förknippat med teorier om makt. Foucault visar exempelvis på vikten av att vuxna i pedagogiska diskurser borde bli mer medvetna om sin egen positionering i förhållande till barnen (Baker 1998).

I nyare barnpedagogisk litteratur lär Chung och Walsh (2000) ha funnit 40 olika innebörder, vilka sträcker sig från att betona barns naturliga utveckling

till ett lärande som är baserat på barns intresse, deltagande och inflytande. Då begreppet barncentrering används flitigt och mångfacetterat inom det barnpedagogiska fältet väljer vi att även diskutera detta i förhållande till delaktighet. Vi menar att barncentrering skall ses som ett uttryck för att små barn är annorlunda än vuxna och att vuxna måste möta barn utifrån deras förutsättningar och möjligheter om vi vill påverka dem. Kanske är det en fördröjning av detta synsätt som nu också dragit in i skolans värld genom att man har förstått att skolbarn har olika erfarenheter och förutsättningar för att lära i skolans kontext? Barncentrering blir då en fråga om vilket utrymme och delaktighet barnet får.

Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson (2001) visar i en analys av läroplaner och riktlinjer för skola, förskola och fritidshem under cirka 30 år hur *samverkan* som fenomen helt ändrat innebörd. Samverkan är en viktig faktor i delaktighet som på 1960-talet handlade om en värdering, det vill säga hur skolan genom samverkan skulle fostra främst äldre elever till demokratiska individer. Samverkan som psykologiskt begrepp lyfts sedan fram mer och mer under 1970- och 80-talet, för att sedan på 1990-talet förändra innebörd till att både omfatta värderingsaspekten och den pedagogiska lärandeaspekten. Den pedagogiska aspekten har trätt in på arenan genom den starka betoningen på kommunikation som en avgörande faktor för lärande.

Detta synsätt är framträdande i förskolans nuvarande läroplan (Utbildningsdepartementet 1998a) vilken av Vallberg Roth (2001) beskrivs som »Det situerade världsbarnets läroplan». I denna framställs barn som medkonstruktörer i skapandet av kunskap, vilket förutsätter delaktighet i den egna läroprocessen. I denna läroplan är delaktighet, både som värde och pedagogik, tydligt framskriven. Den nya zeeländska läroplanen, eller snarare utvärderingen av denna, utgör ett annat exempel där barns delaktighet betraktas som väsentlig för lärandet. Läroplanen utgår från fem kulturellt betingade huvudområden. Implementeringen av läroplanen utvärderas genom barnens egna berättelser som förväntas spegla deras intresse och förståelse av dessa (Carr, May & Podmore 1999).

I framställningen ovan kan det tyckas som om ett förändrat perspektiv eller syn på barn medfört en obruten linje av ökat inflytande och delaktighet för barn i förskolan och skolan. Även om barns inflytande och delaktighet har kommit att betonas allt starkare på ett intentionellt och teoretiskt plan tycks flera synsätt på barn samexistera i förskolans och skolans praktiska verksamhet. Sandbergs och Pramling Samuelssons (2003) studie visar tydligt att lärare i förskolan fortfarande bär på romantiserade föreställningar om barnet och barndomen. Flera andra studier visar att lärares förhållningssätt till barn antingen utgår från ett vuxen- eller ett barnperspektiv och kan variera mellan att vara inkluderande eller exkluderande (t ex Bae 1997, Pramling 1994, Sheridan 2001). Dessa, liksom andra studier, betonar vikten av att skapa ett klimat i förskolan och skolan där barn behandlas med respekt och blir delaktiga på ett jämlikt sätt (Hundeide 2001).

Trots att barns delaktighet i skolan är en laglig rättighet anser Wyness (1999) att dess praktiska tillämpning inte är en självklarhet. Grunden för att tro att vårt nuvarande skolsystem behandlar barn som kompetenta, sociala

aktörer är vag. När skoldagen mer eller mindre bestäms av läroplaner, regler och struktur för agerandet så blir barn mindre kreativa och benägna att skapa förståelse. Wyness menar också att det finns en inbyggd konflikt mellan barns möjlighet till deltagande och påverkan och den strikta utvärdering som förekommer av läroplanen. Det blir helt enkelt för svårt för en lärare att både leva upp till läroplanens ämneskunskaper och samtidigt möta individuella barns upplevelser, erfarenheter och önskningsar.

En betraktelse över tid av förskolans och skolans utveckling, dess riktlinjer och förändrade synsätt på barn visar både likheter och skillnader när det gäller barns rätt till delaktighet. Mellan synsätten att betrakta barnet som en biologisk och därmed »naturlig» varelse och att se barnet som ett uttryck för sin kultur och sin historia finns ett oändligt gap. Frågan är dock om inte båda haft en intention med barns delaktighet och aktivitet, även om innebörden i denna har varierat över tid? Kanske kan man betrakta utvecklingen av synen på barn genom förskolans historia, från att barns naturliga potential för utveckling inte skulle ofredas, till att barns förutsättningar och erfarenheter medvetet bör riktas mot läroplansmålen och den kunskap som utifrån dagens diskurs anses väsentlig för barn att tillägna sig.

Kan det också vara så att varken förskolan eller skolan ännu lyckats lösa dilemmat mellan ämne (innehåll) och pedagogik? Förskolan har i högre grad ansetts fokusera på pedagogiken, det vill säga förhållningssättet till barn, medan skolan fokuserat på ämnet (SOU 1985:22). Om barns delaktighet och inflytande skall få någon reell betydelse så är det ju i skärningspunkten mellan de intentioner som samhället formulerat i förskolans och skolans läroplaner och den enskildes rätt att påverka som det kritiska dilemmat uppkommer. I detta stannar det ofta vid en delaktighet som värde utan att nå fram till en delaktighet som pedagogik. Lärande och meningsskapande förutsätter delaktighet och engagemang.

När det gäller vad delaktigheten ska bestå av så menar vi att läroplanens intentioner ytterst måste vara överordnade den enskilde individens intresse. Detta betyder så vitt vi förstår att ämne, eller om man vill kalla det innehåll, och pedagogik måste utgöra en oskiljbar helhet där barns deltagande och inflytande är aspekter av en större helhet i vilken både gruppen och pedagogen är avgörande för barns lärande och utvecklande av olika värden (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2003).

HUR UTVECKLAR VUXNA ETT FÖRHÅLLNINGSSÄTT DÄR BARN HAR OCH ERFAR INFLYTANDE OCH DELAKTIGHET?

Att vuxna alltmer försöker tolka barns tankar om specifika skeenden och fenomen framkommer tydligt i de studier vi tagit del av. Nedan redovisar vi ett axplock av dessa, dels för att belysa vuxnas strävan att fånga barns perspektiv, dels för att kunna diskutera resultaten av dessa studier i förhållande till delaktighet som ett värde och en pedagogisk fråga.

En reflexiv process som involverar den vuxne i olikheter och »kulturella motstånd» mellan deras egen kultur och barns kulturer är enligt Davis (1998) en nödvändighet för att förstå innebörden i det barn säger och mångfalden i

deras liv. Ett exempel på detta är Simu och Åkermans (1996) analys av två populära TV-program: »Fem myror är fler än fyra elefanter» från 1970-talet och »Disneyklubben» från 1990-talet. Båda programmen representerar det media tror barn behöver i sin tid. I det första programmet tas utgångspunkten i situationer och händelser som barnen har egen erfarenhet av, medan det i det senare programmet är situationer och händelser som tillhör vuxenvärlden.

Programmen speglar hur barndomen har förändrats och helt dragits in i vuxenvärlden. Författarna menar »att intressera sig för barnens idéer är ett sätt att bemöta dem på samma nivå som vuxna» (Simu och Åkermans 1996 s 74). Ett annat exempel är studien av Nikken och van der Voort (1997) som studerade vad barn uppfattar som kvalitet i olika TV-program för barn. I studien utvärderade 427 barn i åldern nio till tolv år nyhetsprogram för barn, utbildningsprogram, dramaprogram och tecknade program. De två viktigaste kvalitetsfaktorerna för barn var begriplighet och estetik.

I litteratursökningen fann vi att flera studier handlade om att tolka barns perspektiv på olika abstrakta fenomen. Som exempel återges här Susan Wrights (2002) beskrivning av barns tankar om framtiden. Barnen som är mellan fem och åtta år gamla berättar själva med utgångspunkt i egna teckningar. I analysen urskiljer Wright fem olika perspektiv: (i) Framtiden är relaterad till ålder, det vill säga att ålder ger förutsättningar för ökade kunskaper och därmed kontroll över världen. (ii) Framtiden ses i ett tidsperspektiv relaterat till dåtid-nutid-framtid. Barnen skapar en »ny» värld som liknar den de känner till, men i ett större globalt perspektiv. (iii) Framtiden beskrivs som en plats där de deltar i favoritsysselsättningar som att fiska, åka rullskridskor och framtidssyrken som racerbilförare. (iv) Framtiden framkallar sociala bekymmer som ökad miljöförstöring. Detta fokuserar en negativ global framtid sedd utifrån ljuset av en positiv personlig kontext. (v) Framtiden är påverkad av massmedia i form av bok- och filmfigurer.

Skolans miljö beskrivs ibland som den tredje pedagogen eftersom den så tydligt utstrålar ett budskap om vad som är möjligt eller inte (Bjervås 2003). Åtskilliga är också de studier som fokuserar barns perspektiv på närmiljön och skolans miljö. Att tolka och ta tillvara barns intressen i utformningen av närmiljön är dock inte helt oproblematiskt, menar Horelli (1999). I sin studie fann han ett »glapp» mellan barns och ungdomars idéer och den politiska och administrativa organisation som skulle tillvarata deras kunskaper och omsätta dem i praktiken. Penrose, Thomas och Greed (2001) studerade hur en önskvärd skola ser ut från barns perspektiv. De lät tretton barn och ungdomar designa sin skolmiljö genom att rita kartor. Kartritandet visade tydligt att färgsättning, ljus och rummens utformning hade stor betydelse för barnen.

Ett av motiven för Kershners och Pointons (2000) studie var att ta reda på varför somliga skolor »fungerar» för vissa barn men inte för andra. När de undersökte fem- och sexåriga barns perspektiv på sina klassrum fann de att barnens svar i stor grad var relaterade till den erfarenhet de hade av sin klassrumsmiljö. Barn som satt i rader föredrog detta sätt att organisera klassrummet, medan barn som var vana att sitta i grupper anförde detta som preferens. Deras svar tyder enligt författarna på att det som kändes vant också upplevdes som bäst. English (1998) studerade vilka kriterier som barn

använde för att ta ställning till om en skoluppgift var engagerande eller inte. Barnen menade att uppgifter kan göras mer attraktiva och relevanta om dessa handlar om saker som de tycker om och genom att göra problemen mer spännande eller humoristiska. Viktigt för barnen var också att kunna använda miljön utanför skolan när de löser problem och inte bara få sitta med papper och penna i klassrummet. Författarnas slutsats är att både innehåll, arbetsform och process bör ändras i skolan.

Läsning och skrivning är flera studiers forskningsobjekt där värdet av att ta barns perspektiv betonas för att de ska utveckla olika kunskaper och förmågor. Att utveckla sin språkliga förmåga har exempelvis visat sig vara en avgörande faktor för barns möjlighet att bli delaktiga i förskolans barnkultur, där vänskap oftast börjar med en ömsesidig kommunikation (Hanson & Grutierrez 1991). Att det är viktigt att ta barns perspektiv när de lär sig läsa framkom i en studie av High, Hopmann, La Gasse, Sege, Moran, Gruterrez och Becker (1999). Studien visar också att i hem där föräldrarna regelbundet läste för barnen kom läsning av böcker att bli en av barnens tre favoritsysselsättningar. Dahls (1995) slutsats är att barns tänkande om sin egen progression som läsare är relaterat till vilken kunskap de har och att denna i sin tur motiveras av deras känsla för vad de kan åstadkomma. Vi vill också lyfta fram en studie av Lucca och Pacheco (2001) som argumenterar för att människor i all världens tid har haft en önskan att lämna märken efter sig. De hävdar att graffiti är vår tids sätt för barn och ungdomar att kommunicera med andra. Motiven har kategoriserats utifrån: (i) attacker mot specifika personer, (ii) autografer, (iii) teckningar, (iv) obscena koder eller uttryck, samt (v) politiska, religiösa, romantiska eller sexuella symboler.

Detta axplock avslutas med Tomas och O'Kanes (1999) studie som visar att det är förhållandevis få barn som aktivt deltar i beslut angående sina egna liv, även om andelen som gör det har ökat under senare år. Deras studie fokuserar hur deltagandet i beslut ser ut hos åtta- till tolvåringar som är omhändertagna av samhället. Cirka två tredjedelar av barnen inbjöds till att delta i olika beslut. Det var emellertid endast en tredjedel som aktivt deltog i hela beslutsprocessen. Deltagandet var också mindre för barn under tio år än för barn över. Konklusionen av deras studie är att det blir allt vanligare att räkna med barns deltagande i olika situationer.

Vad är då gemensamt för dessa studier? Jo, de visar att delaktighet är en grundförutsättning för barns möjlighet att föra sin egen talan och att barn bör vara delaktiga i såväl beslutsprocesser som pedagogiska processer. Vidare, för att tolka och förstå barns perspektiv måste vuxna dels ha kunskap om barns kunskapsbildning och dels lyssna på det barn säger. Detta blir intressant, speciellt som det är uppenbart i den litteratur vi funnit att de flesta studierna handlar om frågor som intresserar vuxna medan skolbarn oftast får utgöra försökspersoner. Kan det kanske vara så att forskare tar för givet att barn måste ha ett utvecklat språk och vara nästan vuxen för att man ska kunna lyssna på dem? Detta är något som vi i vår forskargrupp visat att barn inte behöver vara (se text Lindahl 1996; Johansson 1999; Pramling 1983, 1988, 1994; Doverborg & Pramling Samuelsson 2000b, 2001; Sheridan & Pramling Samuelsson 2001). I detta sammanhang vill vi poängtera att för att göra små

barn delaktiga krävs något annat än att lyssna till barn och låta dem bestämma. Det handlar snarare om att tolka barns agerande och ha tillit till och förväntningar på att barn kan klara av olika saker med rätt stöd och handledning från vuxna (Lindahl 2002).

En annan reflektion är att forskningen verkar handla om att låta barn komma till tals i de frågor där vuxna främst tycker att barn har något att bidra med. Kan det vara så att forskningen i högre grad studerar barns delaktighet som ett värde än hur barns delaktighet kommer till uttryck som pedagogik? Delaktighet som pedagogik handlar också om att vilja och kunna fånga det som intresserar barnen, det vill säga att fånga barns värld och hur deras erfarenheter och förståelse kan tas tillvara i såväl forskning som praxis. Att enbart intervjua barn och lyssna på vad de har att säga gör inte barn delaktiga utifrån ett pedagogiskt perspektiv.

Hur utvecklar vuxna förmågan att göra barn delaktiga i såväl forskning som praxis? Ett flertal studier visar tydligt att det handlar om vuxnas syn på barn, kunskap, lärande och ytterst om att bli medveten om sitt eget sätt att erfara och förstå (Pramling Samuelsson 1988, 1994; Mårdsjö 1998; Sheridan 2001; Lindahl 1996, 2002). I flera studier visar Pramling Samuelsson (1988, 1994) att barns lärande främjas när pedagoger använder ett utvecklingspedagogiskt förhållningssätt, som innebär att variationen av barns sätt att förstå och erfara används som pedagogiskt innehåll. I detta är barns delaktighet en förutsättning. I en studie om självvärdering och extern utvärdering visar Sheridan (2001) att pedagoger som arbetar i förskolor, som bedömdes ha en låg kvalitet, tenderar att förlägga bristen på kvalitet till yttre faktorer som de själva inte kan påverka. Pedagoger som arbetade på förskolor som bedömdes vara av hög kvalitet såg däremot sin egen roll och samspel med barnen som avgörande för verksamhetens kvalitet. Studien visar också att kompetensutbildning kan höja kvaliteten om denna är utformad så att varken innehåll eller form är fast utan utvecklas och förändras kontinuerligt i samspel med deltagarnas intresse och frågeställningar, i riktning mot målen i förskolans läroplan.

Pramling (1988, 1994) har genomfört flera utvecklingsprojekt, där en kombination av fortbildning via dialog i hela den deltagande lärargruppen och med forskarna omkring deras praktik i förskolan, lett till att man blivit oerhört skickliga på att tolka och utmana barns meningsskapande. Genom att de både läst texter om barns perspektiv, intervjuat barn och analyserat och reflekterat över barns agerande, har lärarna blivit skickligare pedagoger i bemärkelsen bättre i att utveckla barns förståelse för sin omvärld.

Videoobservationer från förskolans praktik som underlag för pedagogiska diskussioner har också använts i flera projekt. I »Småbarnsprojektet» videofilmades pedagogernas kommunikation med små barn varje månad under 1,5 år. Dessa filmer analyserades också kontinuerligt av pedagoger och forskare med utgångspunkt i Kleins (1989) samspelelskriterier (se vidare Pramling Samuelsson & Lindahl 1999). De pedagoger som utvecklades mest lyckades i 50% av den filmade tiden att ta barns perspektiv, det vill säga svara på barnets intentioner, vilket bidrog till att barn blev involverade i kommunikation på ett nytt och mer utvecklat sätt (Palmérus, Pramling & Lindahl 1991). Lindahl (2002) har använt samma teknik och arbetat med att utveckla pedagogers

kompetens i riktning mot en större förståelse för små barns intentioner, avsikter och kompetens. Att se sig själv agera med barn på film har i dessa projekt visat sig ha en stor potential för påverkan hos pedagoger för att bättre kunna tolka och förstå små barns agerande och därmed också kunna möta barns värld på ett mer adekvat sätt. Att utveckla ett förhållningssätt där barn erfar att de har inflytande och är delaktiga handlar enligt vår mening om att både som forskare och pedagog kontinuerligt utveckla sitt kunnande och seende om barn och tillsammans med barn.

HUR VET VUXNA ATT DE TOLKAT BARNES INTENTIONER UTIFRÅN DERAS PERSPEKTIV?

I diskussionen om barns rätt till inflytande och delaktighet är det också väsentligt att betona att barn inte är en kategori som representerar en homogen massa. Därför är det än mer viktigt att forskare låter barn bli deltagande subjekt och inte bara objekt som studeras (Davis 1998). Vidare, att lärare i förskolan och skolan intar ett förhållningssätt som innebär att barn är delaktiga och blir lyssnade på utifrån egna premisser. Genom att lyssna på deras röster och tolka deras agerande kan vuxna förstå vad barn behöver och värderar, samtidigt som deras agerande reflekterar barnets subjektiva mening. Att förstå och lära från barnets agerande betyder att man ser relationen mellan barns perspektiv och den specifika mening han eller hon uttrycker (Dahl 1995).

Har då barn inflytande och är de delaktiga i förskolan och skolan? På denna fråga kan man säkert svara både ja och nej. I en norsk studie intervjuades barn i förskolan om vem det var som bestämde. Det visade sig att 75 procent ansåg att det var de vuxna som bestämde allt, nio procent visste inte medan endast fyra procent av de 110 intervjuade barnen ansåg att det var de själva som bestämde (Søbstad 2002). Dessa resultat är samstämmiga med en tidigare studies resultat där femåriga barn i förskolan intervjuades om vad det innebär att bestämma och hur de uppfattar sina möjligheter att påverka det som sker i förskolan (Sheridan & Pramling Samuelsson 2001). Resultaten visar att på förskolor som bedömts vara av hög kvalitet kunde barn påverka beslut och förhandla med lärarna. Barnen uppfattade att de hade ett visst förhandlingsutrymme och de kände sig delaktiga i beslut då situationen hade karaktären av turtagande och ömsesidighet utifrån ett jämlikt förhållande. Trots detta är den dominerande bilden att samtliga barn uppfattade att de endast kunde bestämma över sig själv, egna aktiviteter och egen lek, allt annat bestämdes av de vuxna. Resultaten kan tolkas som att barn vet att ytterst är det de vuxna som bestämmer. En annan tolkning är att lärarna tog för givet att barnen förstod att de var delaktiga i olika beslutsprocesser och därför inte synliggjorde detta för barnen.

Klein (1989) säger att grundförutsättningen för att en dialog ska utvecklas mellan lärare och barn är att det i relationen mellan den vuxne och barnet finns en avsiktlig och ömsesidig vetskap om att man samtalar om samma objekt eller fenomen. För att tolka den mening barn ger världen behöver den vuxne gå in i barnets kommunikativa diskurs. Att försöka se världen som barn

ser den menar vi är en förutsättning för att kunna tolka barns agerande utifrån barnets egen intention.

När det engelska EPPE-projektet (Effective Provision for Preschool Education) utvärderade kvaliteten i de förskolor där barn utvecklats och lärt sig bättre än i andra pedagogiska verksamheter, fann de att begreppet »shared sustainable thinking», vilket kan översättas som »ett hållbart delat tänkande», utgör ett nyckelbegrepp. I de verksamheter där barn och pedagoger lyckades fokusera samma tankeobjekt för sitt intresse och kommunicera omkring detta, där tycks det också finnas bäst förutsättningar för barns lärande (Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell 2002).

Vad betyder då inflytande och delaktighet i förskolan och skolan? Denna fråga måste, som vi ser det, besvaras utifrån både en demokratisk aspekt och en lärandeaspekt. Vi menar att barns möjlighet att delta och bli lyssnade på är en odiskutabel demokratisk rättighet samtidigt som det är en pedagogisk utgångspunkt. Utifrån ett synsätt på lärande som förändring av kunnande är barns möjlighet att konstituera ny kunskap i en specifik lärandesituation beroende av vuxnas förmåga att utgå från det sätt barn betraktar, tänker om och förstår sin omvärld (Pramling Samuelsson 1994, Marton & Booth 1997). Detta innebär att vuxnas förhållningssätt dels utgår från ett barnperspektiv, dels verkar för ett tydligt medvetet och riktat lärande. Samtidigt är barns delaktighet en förutsättning för att de ska kunna kommunicera sina erfarenheter och tankar. Vi menar att det sätt på vilket vuxnas tolkningar av barns meningsskapande och barns möjlighet att uttrycka och delge dessa samspelar med varandra är avgörande inom såväl forskning som i förskolans och skolans praxis.

För att veta om vuxna tolkat barns intentioner utifrån deras perspektiv behöver vi utvärdera. Generellt kan man konstatera att det finns en stark strävan att fånga barns perspektiv genom intervjuer, videoinspelningar och dokumentation av barns alster, där barns delaktighet inte bara ses som självklar utan också värderas högt. Däremot tycks det finnas en begränsad kunskap och otillräckliga »verktyg» med vars hjälp kunskapen från dokumentation med mera kan analyseras och tillämpas för att öka barns möjlighet att påverka såväl den egna lärandeprocessen som den pedagogiska miljön. Den dokumentation av barns perspektiv som sker i förskolan och skolan är ofta både ostrukturerad och fragmentarisk. Det är också ytterst sällsynt att den analyseras och sammanställs för att ge såväl lärare som barn en helhetsbild av lärandet och den förändring av kunnande som skett över tid och inom olika områden. Den relateras inte heller till verksamhetens organisation, innehåll och arbetssätt för att ge en helhetsbild av verksamheten och till de förutsättningar barnen haft att lära (Skolverket 2003). Barns delaktighet blir med andra ord inte alltid en pedagogisk fråga.

Vi menar därför att all dokumentation bör analyseras, och om möjligt av barn och lärare tillsammans. Lärarna bör därefter använda den som underlag till en mer systematisk utvärdering och utveckling av verksamhetens kvalitet. Klart är att nya metoder för utvärdering och analys behöver utvecklas. Väsentligt är också att dessa prövas och utvecklas i samspel med barnen för att

få kunskap om vad som är god »undervisningskvalitet» utifrån deras perspektiv (Sheridan 2001, Sheridan & Pramling Samuelsson 2003).

LITTERATUR

- Bae, B. 1997: *The adult-child relationship: spacious and narrow patterns*. Paper presented at The ENSAC-Conference, Trondheim, Norge, 31 august – 3 september.
- Baker, B. 1998: Child-centered teaching, redemption, and educational identities: a history of the present. *Educational Theory*, 48(2), 155–175.
- Bjervås, L. 2003: Det kompetenta barnet. I E. Johansson & I. Pramling Samuelsson (red): *Förskolan. Barns första skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Brembeck, H. 1992: *Efter Spock. Uppfostringsmönster idag*. Göteborg: Göteborgs universitet, Etnologiska institutionen.
- Bronfenbrenner, U. 1979: *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Carr, M., May, H., & Podmore, V. 1999: *Learning and teaching stories: Action research on evaluation in early childhood. Final Report to the ministry of education*. New Zealand, Wellington: Council for Educational Research.
- Chung, S, & Walsh, N.S., 2000: Unpacking child-centredness. A history of meanings. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 215–234.
- Dahl, K.L. 1995: Challenges in understanding the learner's perspective. *Theory into Practice*, 34(2), 124–130.
- Dahlberg, G., & Lenz Taguchi, H. 1996: *Förskola och skola. Om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS Förlag.
- Davis, M. 1998: Understanding the meanings of children. A reflexive process. *Children & Society*, 12, 325–335.
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. 2000a: *Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer*. Stockholm: Liber.
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. 2000b: To develop young children's conceptions of number. *Early Childhood Development and Care*, 162, 81–107.
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. 2001: Children's experience of shape in space. *For the learning of mathematics*, 21(3) 32–38.
- Dyshe, O. 1996: *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- English, L. D. 1998: Children's perspectives on the engagement potential of mathematical problem tasks. *School Science & Mathematics*, 98(2), 67 ff.
- Ernst, A. 2000: Look again. Documentation and communication through audio-visual media. *Early Childhood Matters*, 96, 38–39.
- Gesell, A. & Ilg, F. 1961: *Barnens värld och vår*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Halldén, G. 2003: Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1–2), 13–24.
- Hanson, M. & Grutierrez, S. 1991: Language, culture, and disability. Interacting influences on preschool inclusion. *Early Childhood Special Education*, 17(3), 307–337.
- High, P., Hopmann, M., La Gasse, L., Sege, R., Moran, J., Gutierrez, C. & Becker, 1999: Child centered literacy orientation. A form of social capital? *Pediatrics*, 103(4), 811.
- Homburger Erikson, E. 1977: *Barnet och samhället*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Horelli, L. 1999: Child care services. *Sage Family Studies Abstracts*, 21(1), 47.
- Hundeide, K. 2001: *Vägledande samspel*. Stockholm: Rädda Barnen.
- Johansson, E. 1999: *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, E., & Johansson, B. 2003: *Etiska möten i skolan. Värdefrågor i samspel*

- mellan yngre barn och deras lärare*. Stockholm: Liber.
- Kershner, R. & Pointon, P. 2000: Children's views of the primary classroom as an environment for working and learning. *Research in Education*, 64, 64–77.
- Klein, P. 1989: *Formidlet läring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindahl, M. 1996: *Inläring och erfارande. Ettåringars möte med förskolans värld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Lindahl, M. 2002: *Växa, vårda, leda. Effektstudie av ett kompetensutvecklingsprogram för pedagoger i förskolemiljö*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lucca, N. & Pacheco, A.M. 2001: Children's graffiti. Visual communication from a developmental perspective. *Journal of Genetic Psychology*, 147(4), 465–479.
- Mann, M.B. & Carney, R.N. 1996: Cognitive and constructivist strategies for teaching topics in child development. *Journal of Instructional Psychology*, 23(4), 265 ff.
- Marton, F. & Booth, S. 1997: *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Mårdsjö, A-C. 1998: *Att utveckla pedagogers kompetens*. (Rapport nr 2) Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Nikken, P. & van der Voort, T.H.A. 1997: Children's views on quality standards for children's television programs. *Journal of Educational Media*, 23(2–3), 169–187.
- Nutbrown, C. 1996: *Children's rights and early education*. London: Paul Chapman.
- Palmérus, K., Pramling, I. & Lindahl, M. 1991: »Möjligheternas småbarnsavdelning». *Kunskaper och erfarenheter att fundera över när man arbetar med småbarn på daghem*. (Rapport nr 5) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för metodik i lärarutbildningen.
- Penrose, V., Thomas, G. & Greed, C. 2001: Designing inclusive schools. How can children be involved? *Support for Learning*, 16(2), 87–91.
- Piaget, J. 1952: *The origins of intelligence in children*. New York: International University Press.
- Pramling, I. 1983: *The child's conception of learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling, I. 1988: *Att lära barn lära*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling, I. 1994: *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns förståelse för sin omvärld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling Samuelsson, I. 2001: Demokrati: Grunden för läroplanen i svensk förskola. I *Læreplaner i ett internationalt perspektiv*. Fredrikshavn: Dafolo A/S.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. 2003: *Det lekande lärande barnet – i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber. (under tryckning)
- Pramling Samuelsson, I. & Lindahl, M. 1999: *Att förstå det lilla barnets värld med videons hjälp*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I. & Mårdsjö, A-C. 1997: *Grundläggande färdigheter och färdigheters grundläggande*. Lund: Studentlitteratur.
- Sandberg, A. & Pramling Samuelsson, I. 2003: *Preschool teacher's play experiences: Then and now*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik. (manuskript)
- Sheridan, S. 2001: *Pedagogical quality in preschool. An issue of perspectives*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. 2001: Children's conceptions of participation and influence in pre-school. A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169–194.
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. 2003: *Barns perspektiv på sig själv och sitt*

- lärande*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik. (manuskript)
- Simu, A. & Åkerman, L. 1996: Myror, ankor och elefanter. I H. Brembeck & B. Johansson (red): *Postmodern barndom*. Göteborg: Etnologiska föreningen i Västsverige.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. 2002: Researching effective pedagogy on the early years. (Research report 356) London: Institute of Education, University of London.
- Skolverket. 2003: *Nationella kvalitetsgranskningar 2001–2002. Tid för lärande*. Stockholm: Skolverket.
- Sternberg, R.-J. 1990: *Metaphors of mind. Conceptions of the nature of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Søbstad, F. 2002: Jaktstart på kjennetegnet ved den god barnehagen. (Publikasjons-serie 2) Trondheim: Dronning Mauds Minne.
- SOU 1985:22. *Förskola – skola. Betänkande av Förskola-skolakommittén*. Stockholm: Gotab.
- Thomas, N. & O’Kane, C. 1999: Children’s participation in reviews and planning meetings when they are ’looked after’ in middle childhood. *Child and Family Social Work*, 4(3), 221–230.
- Utbildningsdepartementet, 1998a: *Läroplan för förskolan*. (Lpfö 98) Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet. 1998b: *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94 – anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Utrikesdepartementet, 1990: *Konventionen om barnets rättigheter*. Stockholm: Utrikesdepartementet.
- Vallberg Roth, A.C. 2001: *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Williams, P., Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. 2001: *Barns samlärande*. Stockholm: Liber.
- Woodhead, M. 1999: Combatting child labour. Listen to what the children say. *Childhood*, 6(1), 27–49.
- Wright, S. 2002: *Drawing and storytelling as a means for understanding children’s concepts of the future. Research in progress*. Queensland: Queensland University of Technology.
- Wyness, M.G. 1999: Childhood, agency and education reform. *Childhood*, 6(3), 353–368.