

# Barns möjligheter att utveckla en kritisk handlingsförmåga

En studie av meningsskapande i förskolans praktik

*Maria Hedefalk*

CHILDREN'S FEASIBILITY TO DEVELOP A CRITICAL COMPETENCE. A STUDY OF MEANING MAKING IN PRE SCHOOL PRACTICE. In education for sustainable development (ESD) children can be taught in ways that enhance their critical action competence. In this study, children's meaning making is investigated as they critically discuss rules during play. Comparing the observed practice on the one hand and two teaching principles on the other, enables the actions that are privileged to be described. The focus of the investigation is morning play at a preschool. This play demonstrates which actions are privileged and hence become relevant to perform. ESD research shows that teachers often act in a normative way by indicating the right way to act. The dominating practice at the observed preschool seems to match previous research, which is that children largely follow the rules set by the preschool without questioning them and therefore have no opportunity to evaluate whether they are reasonable or not. The study shows that it is important for teachers to encourage children to critically discuss the rules of play and compare them with other possible alternatives.

Keywords: sustainable development, preschool, critical action competence, child, play, teaching.

Forskning om undervisning<sup>1</sup> för hållbar utveckling<sup>2</sup> inom skola och förskola (UHU) har utvecklats under de senaste åren. I stället för att främst handla om de handlingar lärarna anser leder till hållbar utveckling, problematiseras alltmer undervisningsinnehållet med målet att barnen ska kunna diskutera olika vägar att nå hållbar utveckling på

---

*Maria Hedefalk*, lektor vid institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier på Uppsala universitet. Box 2136, 750 02 Uppsala. E-post: maria.hedefalk@edu.uu.se

(Almers 2009, Breiting & Mogensen 1999, Caiman, 2013, Hedefalk, Almqvist & Östman 2014, Jensen 2000, Jensen & Schnack 1997, Lundegård & Wickman 2007, Morgensen & Schnack, 2010, Öhman 2008). Davies (2007) anser att barn som får lösa problem också kan handla hållbart. Barnen får en roll som agenter för förändring där de deltar i beslut och gör sina röster hörda (Barratt Hacking mfl. 2007, Caiman, 2013). För att uppnå detta mål krävs att barnen kan såväl värdera som ta ställning. Ett antal forskare inom UHU-fältet (Læssøe 2010, Morgensen & Schnack 2010, Öhman 2011) har hävdad att det behövs mer forskning om hur barn och elever utvecklar förmågan att kritiskt diskutera olika handlingsalternativ. Målsättningen med den här studien ligger i linje med denna forskningsambition, eftersom syftet är att undersöka hur förskollärare kan skapa möjligheter för kritiskt värderande undervisningssituationer i förskolans praktik. Den kritiskt värderande handlingsförmågan, som ofta poängteras inom UHU-fältet, innebär att kunna värdera vilken handling som är relevant i en given situation. Studiens empiri utgörs av situationer där barn är oeniga om lekregler.

### Kritisk handlingsförmåga – en fråga om att hantera oenighet och göra värderingar

Ett sätt att studera kritiska handlingar i förskolepraktiken är att granska hur regler hanteras. Reglerna definierar vilka handlingar som anses vara rätta att utföra och barnen vet för det mesta hur de bör handla. Exempel på regler som är återkommande i förskolan är att barnen sitter på "sin" prick i samlingsringen och att det barn som är först fram också har makten att bestämma över leken eller leksaken (Ivarsson 2003). "Vi måste leka snällt" (Tulviste och Koor, 2005) och "man får inte ta ifrån någon annan" (Johansson 2008, s 53), är andra exempel på vanliga lekregler i förskolepraktiken. Regler ifrågasätts sällan och de återskapas ständigt (Cobb-Moore, Danby & Farrell 2009, Eckert 2004). När handlingar flyter på utan att någon protesterar, har de ofta utvecklats till en vana och en norm (Dewey 1922/2005).

Även om barnen i de flesta fall är medskapare till de regler som är givna (Cobb-Moore, Danby & Farrell 2009, s 1489), visar forskning att barn osynligt eller synligt bryter mot dem (Goffman 1961 s 189, Corsaro 2003, s 140, 2011 s 42-43). I leken är det exempelvis möjligt att förvandla ett bord till ett rymdskepp, och att sätta sig på bordet och styra iväg ut i rymden kan ses som självklart. På ett café skulle däremot samma handling förmodligen uppfattas som ett regelbrott.

Vilka handlingar som anses rimliga är följaktligen beroende av såväl aktörer som omgivning och måste studeras som del av en praktik (Almqvist 2005). De regler som styr aktörernas handlingar blir följaktligen en empirisk och kontextuell fråga.

Eftersom vissa handlingar definieras som rätta, rimliga och relevanta i en specifik verksamhet, är regelskapande en värderande praktik. Inom forskningsfältet UHU ses det som väsentligt att undervisning formas på ett sådant sätt att barns värderande och diskuterande förmåga utvecklas (Jickling 1992, Johansson 2009, s 89, Lundegård & Wickman 2007, Scott 2009, s 33, 36).

### Olika undervisningsprinciper

Undervisning kan se ut på en mängd olika sätt beroende av vem som undervisar och i vilken kontext undervisningen sker. Undervisning som fenomen i förskolan har bland andra studerats av Hedefalk, Almqvist och Lundqvist (2015). I den studien observerades hur lärare riktar barns uppmärksamhet mot ett specifikt innehåll och utesluter annat. Lärares undervisningspreferenser framkommer i det mönster som visar sig i undervisningen (Williams 1973). I en undersökning från år 2001, beställd av Skolverket, framkom tre övergripande undervisningssätt. Dessa överensstämmer med de selektiva traditioner som tidigare betonats i läroplanshistorisk forskning: faktabaserad undervisningstradition, normerande undervisningstradition och pluralistisk undervisningstradition (Skolverket 2001, jämför Östman 1995).

Inom den *faktabaserade undervisningsprincipen* privilegieras handlingar som innebär att barnet företrädesvis lär sig hantera fakta. Det är lärarens ansvar att se till att barnen lär sig hur det får tillgång till "rätt" fakta (Flogaitis, Daskolia & Agelidou 2005, Sandell, Öhman & Östman 2003, Vare & Scott 2007, Östman & Almqvist 2011). Barnen har inget behov av att göra moraliska värderingar, då vetenskapen på ett objektivt sätt förväntas lösa alla hållbarhetsproblem. Därför blir en kritisk handlingsförmåga oväsentlig.

Inom den *normerande undervisningsprincipen* är de privilegierade värderingarna redan definierade (Sandell Öhman & Östman 2003, Sund & Wickman 2008, Östman & Almqvist 2011). Undervisningens syfte är att barnen ska lära sig att handla på det sätt som är värderat som moraliskt rätt. Attityder och beteenden är i fokus, varför moraliska frågor om hur man bör handla lyfts fram. I enlighet med denna undervisningsprincip är det ointressant att problematisera normer och värderingar.

I undervisning byggd på den *pluralistiska undervisningsprincipen* ställs olika värderingar mot varandra (Jickling 1992, Öhman 2003, Öhman & Östman 2003, Scott 2009, Læssøe 2010, Rudsberg & Öhman 2010). Enbart fakta räcker inte för att uppnå förståelse. Därför används olika perspektiv för att belysa ett problem. Fokus ligger, precis som inom den normerande undervisningsprincipen, på moraliska handlingar, men här görs barnen delaktiga i värderandet. Det innebär att kritiskt pröva olika sätt att lösa problem på. Barnen förväntas delta i beslutsfattandet om vad som kan vara ”rätt sätt” att handla på (Sund & Wickman 2008, s 157). I detta sammanhang är John Deweys syn på erfarenheter och meningsskapande viktiga. Han menar att tidigare erfarenheter möts och reaktualiseras. Därmed kan barnen använda den nyutvecklade erfarenheten för att skapa mening (Dewey 1938/1997). För att lyckas med detta måste situationen göras begriplig, vilket den blir när tidigare erfarenheter kan användas för att förstå handlingens konsekvens. Detta innebär att erfarenheterna ständigt förändras och utvecklas (Dewey 1922/2005).

Även om forskningen inom UHU-fältet strävar mot en förståelse av ett mer pluralistiskt förhållningssätt där olika tankar och handlingar lyfts fram och kritiserar, visar studier att det finns få möjligheter för barn att ifrågasätta de värderingar som lärare förmedlar. Barnen förväntas snarare följa läraren än agera kritiskt i förhållande till det som sägs eller görs (Jickling 1992, Johansson 2009). Bob Jickling (1992) beskriver till exempel hur barn i undervisningssituationer snarare informeras om hållbarhetsfrågor och lär sig att upprepa det läraren har sagt. Resultatet blir en normerande undervisning där läraren sitter inne med de rätta svaren. Problemen med en sådan undervisning är att mångfalden av perspektiv förloras samtidigt som det kritiska tänkandet begränsas (Jickling 1992, 2009, Årlemalm-Hagsér 2013,). Den handlingsförmåga som nu efterfrågas inom UHU innebär att barn deltar i en kritisk och argumenterande process där de är med och påverkar och gör sina röster hörda (Davis 2009, 2010, Sandell, Öhman och Östman 2003, Öhman 2011), vilket ligger i linje med den pluralistiska undervisningsprincipen.

Det måste emellertid poängteras att den pluralistiska undervisningsprincipen inte utesluter att barn behöver lära sig såväl fakta som vissa förutbestämda moraliska värderingar. Snarare är en förutsättning för ett pluralistiskt lärande att barnen redan har en viss fakta- och moralbildning. Förskolans och skolans läroplaner förordar också egentligen alla tre undervisningsprinciper. I denna studie ligger emellertid fokus på att analysera situationer där barn gör moraliska värderingar och vilken mening som skapas när olika undervisningsprinciper dominerar situationen.

## Metod och material

Förskolan ”Höjden” ligger i utkanten av en mellanstor svensk stad, omgiven av åkrar, ängar och skogsmark. Förskolan är uppdelad på tre avdelningar, ”Skanderna” med 10 barn i åldrarna 5-6 år, ”Kebnekajse” med 10 barn i åldrarna 3-4 år och ”Dundret” med 10 barn i åldrarna 1-2 år.

Empirin utgörs av ett omfattande videoinspelat material vilket spelades in under 17 besök i maj-juni 2010. Materialet består av totalt 24 timmar varav 13,5 timmar är transkriberade. Urval av vad som skulle transkriberas baserades på att det skulle innehålla interaktion mellan barn-barn och barn-lärare. Exempel på sådant som uteslöts var situationer där barn satt tysta för sig själva eller där barn tillsammans gungade utan att prata med varandra. Aktörernas uttalanden och handlingar skrevs ner och delades upp i olika rader som nummerades.

En särskild leksituation har valts ut för att analyseras närmare. Leksituationen illustrerar de olika sätt som barnen hanterar lekreglerna på, vilket har analyserats i videomaterialet som en helhet. På förskolan finns många olika regler. Exempel på regler som återkommande orsakar problematiska situationer, det vill säga att barnen behöver diskutera hur regeln ska tolkas i situationen, är vem som får vara med i leken, vem som bestämmer över lekens innehåll, vems tur det är och vem som har äganderätt om olika saker.

I studien har jag följt Vetenskapsrådets etiska principer. Det innebär bland annat att alla namn är fingerade. Barnen och föräldrarna har informerats om studiens syfte och de har frivilligt deltagit i studien (Vetenskapsrådet, 2011). Föräldrarna har visat sitt samtycke genom att skriva under ett medgivande om delaktighet i studien och barnen har kunnat undvika att bli filmade genom att visa upp handflatan.

## Undersökningens uppbyggnad

### Steg 1. Kategorier av problematiska situationer

I ett första steg kategoriseras de problematiska situationer som barnen möter i leken. Detta gör jag genom att läsa transkripten och placera barns olika sätt att hantera regler i skilda kategorier. Reglerna är inte alltid uttalade; det är barnens handlingar som visar hur reglerna förstås och hanteras. När aktörerna protesterar mot ett handlande ges en indikation på att regelbrott har skett. Här ser jag vilka vanor och regler som har skapats i förskolepraktiken.

## Steg 2. Praktisk epistemologisk analys (PEA)

Här undersöks vilka handlingar som bistår barnen i meningsskapandet. Angreppssättet, som utvecklades av P-O Wickman och Leif Östman (2002), är inspirerat av John Dewey (1925/1958) och Ludwig Wittgenstein (1969/1992) och har använts i en rad undervisnings- och lärandestudier (Wickman & Östman 2002, Wickman & Jakobson 2005, Lidar, Almqvist & Östman 2010).

Wickman och Östman (2002) har med hjälp av Deweys pragmatism och Wittgensteins sätt att undersöka och närma sig språkanvändandet, definierat epistemologi som något som inte befinner sig i huvudet på enskilda individer, utan som något som görs och kan studeras i handling.

Viktiga begrepp inom PEA är interaktion, stå fast och gap. *Interaktion* sker mellan individer eller mellan individer och information av olika slag, t ex mellan en individ och innehållet i en bok. När människor samtalar står vissa termer och begrepp fast, då det som sägs inte behöver förklaras närmare (Wittgenstein 1969/1992). *Stå fast* innebär därmed det som är omedelbart begripligt för de som deltar i samtalet.

När handlingarna flyter på utan att någon protesterar kan förklaringen också vara att handlingen har utvecklats till en vana och en norm (Dewey 1922/2005). De handlingar som utvecklas till vanor står enligt pragmatismens lärandeperspektiv fast och delas av aktörerna. Ibland räcker inte erfarenheter och vanor, då det som görs och sägs inte delas som en gemensam förståelse. Ett *gap* uppstår då någon tvekar eller uppmärksammar att det som sägs eller görs inte är rimligt. Dessa tillfällen benämns också som ”problematiska situationer”. Genom att identifiera gap, eller problematiska situationer, och hur de fylls, framgår vad som privilegieras i situationen.

Gemensamt för de problematiska situationer som studeras i denna studie är *behovet av att värdera*. När barn är oense om hur de bör handla, behöver de värdera vilken handling som löser problemet i situationen. Annars riskerar leken att avstanna.

## Steg 3. Analys av undervisningsprinciper

Här jämförs de handlingar barnen utför med de handlingar som privilegieras i linje med den normerande och den pluralistiska undervisningsprincipen. Inom båda principerna sker värderingar men här analyseras på vilket sätt barnen värderar: utifrån fördefinierade normer eller utifrån ett kritiskt förhållningssätt till de normer som råder.

## Den empiriska studiens resultat

### Kategorier av problematiska situationer

De filmade barnen ställdes med jämna mellanrum inför problematiska situationer, eller gap, som kan kategoriseras i två huvudsakliga grupper: att *upprätthålla regler* och att *skapa nya regler*. Att *upprätthålla en regel* innebär att det finns en fördefinierad norm för hur deltagarna förväntas handla och som de hänvisar till i den situation som har uppstått. Barnen har därmed redan erfårit regeln innan aktiviteten började och de vet vilka konsekvenser den leder till. En *existerande regel kan också modifieras* på ett sätt som innebär att barnen tar sig runt regeln utan att direkt bryta den. Att *skapa en ny regel* innebär att barnen formulerar en helt ny regel i leken. Detta kan göras genom att ett barn helt enkelt deklarerar en ny regel. Att *ifrågasätta en regel* gör det möjligt att skapa en ny regel. När en regel ifrågasätts, uttrycks tvivel om en existerande eller nyskapad regel. Den existerande regeln ställs mot en ny regel och byts eventuellt ut mot den nya.

De sätt som regler konstitueras på illustreras med hjälp av en leksituation som har valts ut utifrån att den innehåller alla kategorier av problematiska situationer som förekommer i materialets övriga leksituationer. Under en och samma lek ställs barnen således inför en mängd olika värdekonflikter. Leken utspelar sig på förskolans gård. Kasper och Kalle startar leken genom att ta med sig varsin skottkärra till ett hörn av gården. Där börjar de leka Spindelmannen och använder skottkärrorna som rekvisita.

En av de tydligaste reglerna på förskolan är ”släppt leksak är allas egendom”. Det är en regel som handlar om nyttjanderätt. Så länge ett barn leker med till exempel en leksaksbil, har barnet också nyttjanderätt till bilen, men så fort barnet släpper leksaksbilen blir den allas egendom. Nästa barn som tar bilen har övertagit nyttjanderätten. Regeln konstitueras på olika sätt i interaktionen mellan barn och mellan barn och lärare i förskolans praktik. I det följande redovisas bland annat hur denna regel upprätthålls, modifieras och ifrågasätts.

### Steg 1, att upprätthålla en regel genom att modifiera den

Situationen nedan visar hur barnen upprätthåller regeln ”släppt leksak är allas egendom” utan att bryta den. De tar sig runt regeln genom en modifiering; ansvaret för leksaken delegeras nämligen till en kamrat.

*Steg 2, praktisk epistemologisk analys*

Kasper och Kalle har tagit de två skottkärrorna från förrådet och leker med dessa i ett av förskolegårdens hörn. De leker att de sover i sina sängar (skottkärrorna).<sup>3</sup>

- |   |        |  |   |
|---|--------|--|---|
| 1 | Kasper | Åh, jag behöver kissa. Vakta min säng.   | Han reser sig upp från skottkärran och tittar på Kalle.   |
| 2 | Kalle  | Jag måste också kissa.   | Kalle reser sig från sin skottkärra.  |
| 3 | Kasper | Nej, nej.  | Kasper och Kalle tar några steg från skottkärrorna mot huset där toaletten finns. Samtidigt kommer det några barn gåendes mot pojkarne. Kasper vänder och springer tillbaka mot kärrorna. |
| 4 | Kalle  | Det här är vårt, det är vi. Du kan sitta där. Du kan vakta medan jag går och kissar. | Kalle ställer sig framför skottkärrorna med sträckta armar och handflatorna riktade mot barnen. En tydlig stoppsignal. Kasper sätter sig i sin skottkärra.                                |

Efter detta försöker Kaj ta över skottkärran som Kalle lämnar när han går och kissar.

Kasper och Kalle använder varsin skottkärra i leken, men båda blir kissnödiga och måste lämna sina kärror för att gå på toaletten. De lämnar kärrorna, men när Kasper ser att några barn är på väg mot deras lekplats springer han tillbaka till kärrorna (rad 3). Kalle berättar för barnen att kärrorna tillhör honom och Kalle. Han visar med en stoppsignal att kärrorna redan är tagna (rad 4). Kalle ger Kasper i uppgift att vakta kärran åt honom medan han går och kissar. Detta innebär alltså att Kalle fysiskt släpper kärran, vilket enligt den existerande regeln borde innebära att den blir allmän egendom. Modifieringen av den ursprungliga regeln verkar accepteras av alla barn. Detta är synligt, då de inte tvekar eller protesterar mot vad som händer; man kan anta att de tidigare har erfårit liknande handlingar.

*Steg 3, komparation*

Handlingarna kan kopplas till den *normerande undervisningsprincipen*, då den fördefinierade regeln står fast. I exemplet tar sig barnen runt den existerande regeln genom att modifiera den. Detta lyckas de med utan att bryta mot den existerande regeln. Vilken handling som värderas som



rätt är alltså bestämd i förväg. Barnen lyckas ta sig runt de existerande reglerna, men de gör detta på ett sätt som lärarna kan tolka som att de ändå håller sig inom förskolans regler.

### Steg 1, att skapa en ny regel

Nya regler skapas endast av de barn som har makten att göra så, det vill säga de barn som är först på plats eller tar initiativet till att starta leksituationen. Låt oss återvända till Kalle, Kasper och skottkärrorna. Det empiriska exemplet visar hur Kalle deklarerar en ny regel och hur de övriga barnen accepterar hans nyskapade regel.<sup>4</sup>

### *Steg 2, praktisk epistemologisk analys*

En grupp barn kommer gående mot hörnet där Kasper och Kalle leker.

- |    |        |   |   |
|----|--------|---|---|
| 5  | Kalle  | Det här är vårt, det är vi. Du kan sitta där. Du kan vakta medan jag går och kissar. Nej, Kasper vaktar vårt hem. Det var (ohb). Om ni ska vara med måste ni vara nån Spindelmannen.<br>Jag är, jag är han. | Kalle ställer sig framför skottkärrorna med sträckta armar och handflatorna riktade mot barnen. En tydlig stoppsignal. Kasper sätter sig i sin skottkärra.<br>Kasper reser sig upp men säger inget. Kalle går iväg mot barngruppen. Han visar sin handflata för barngruppen.<br>Kasper går mot Kalle och Kalle pekar på en bild på Kaspers t-shirt. |
| 6  | Kasper | Jag är han. Jag är dom här två.   | Han pekar på sin t-shirt.   |
| 7  | Kalle  | Och jag är han.   | Han pekar på Kaspers t-shirt.   |
| 8  | Kasper | Nej, nej. Är ni Spindelmannen?  | Barnen går mot skottkärrorna och Kasper tar några steg mot dem.   |
| 9  | Kaj    | Jo, jag är Spindelmannen.   | Kaj tittar på Kasper.   |
| 10 | Kasper | Då får du komma in.   | Han föser in Kaj bakom sig, mot skottkärrorna.  |

Kasper fortsätter att fråga det ena barnet efter det andra om de är Spindelmannen. Alla som accepterar välkomnas in i leken.

Kasper deklarerar en ny regel när han säger: "Om ni ska vara med måste ni vara nån Spindelmannen" (rad 5). Denna regel gäller

bara för de barn som kommunicerar med Kasper. Runt om på gården leker andra barn andra lekar. De tvekar inte över hur de skall agera i situationen, vilket visar att de har tidigare erfarenheter från liknande sammanhang. Kaj är snabb med att svara jakande på frågan och föses in i leken (rad 9 och 10). Efter Kaj tillfrågas ytterligare tre barn som tillåts medverka i Spindelmannenleken, men först då de har accepterat sina roller.

### *Steg 3, komparation*

I exemplet bestämmer alltså Kasper en ny regel. Pojkarna är de som värderar vilka handlingar som är rimliga, vilket bland annat innebär att bestämma rollerna på de barn som vill delta. Ingen ifrågasätter pojkarnas beslut, vilket visar att detta är en rimlig handling<sup>5</sup>. En tolkning av situationen är att det är barnet som startar leken som också bestämmer över densamma. Detta framgår vid flera tillfällen. Privilegieringen sker i enlighet med den *normerande undervisningsprincipen*, eftersom det inte är barnen i leken som tillsammans värderar regelns innehåll utan detta görs *åt dem* av någon annan, det vill säga av barnet med makten i situationen.

### Steg 1, att hänvisa till en regel

Det finns en mängd regler som både barn och vuxna återkommande hänvisar till på den studerade förskolan. Dessa regler ifrågasätts inte, utan de återskapas kontinuerligt av aktörerna. En sådan regel är ”släppt sak är förlorad”, vilken handlar om vem som har nyttjanderätt. Nedan ger Kaj ett exempel på denna regel.

### *Steg 2, praktisk epistemologisk analys*

Kaj och några fler barn har fått tillträde till Kasper och Kalles lek och alla leker nu runt skottkärrorna, dock är det endast Kasper och Kalle som använder kärrorna.<sup>6</sup> Kalle blir kissnödig och släpper sin kärra för att gå på toaletten. Kaj passar då på att ta Kalles skottkärra, vilket en lärare noterar och kommenterar.

- |    |             |   |
|----|-------------|---|
| 11 | Lärare Sune | Kaj, skulle du inte vakta den åt Kalle? |
| 12 | Kaj         | Nä, för Kalle lämnade den.              |

Kasper lägger sig i diskussionen och försöker försvara Kalles rätt till skottkärran. Det uppstår en dragkamp om kärran och läraren ber Kaj att lämna tillbaka skottkärran.

Lärare Sune har anammat den modifierade regeln att man kan vakta saker åt varandra. Detta är synligt då han uttrycker att Kaj vaktar skottkärran åt Kalle (rad 11). Kaj visar erfarenhet av den icke-modifierade regeln som innebär att släppt sak är allas egendom, d v s genom sitt uttalande ”Kalle lämnade den” (rad 12). Kaj menar antagligen att han har nyttjanderätt över kärran, då Kalle har släppt den. Båda hänvisar till var sin regel: Sune till den modifierade regeln och Kaj till den ursprungliga regeln.

### *Steg 3, komparation*

Det råder en regel på förskolan att släppt leksak är allas egendom, vilket Kaj här bygger sin argumentation på. Det är alltså inte Kaj som har hittat på regeln. Han upprätthåller således den ursprungliga regeln genom att ifrågasätta den modifierade, som säger att man kan vakta leksaker åt varandra. Kaj handlar utifrån en fördefinierad norm om vilka regler som gäller. Detta sätt att handla på privilegieras inom den *normerande undervisningsprincipen*. Här behöver inte barnen själva göra värderingen; den är gjord i förväg och deltagarna förväntas handla efter regeln utan att ifrågasätta densamma.

### Steg 1, att ifrågasätta en regel

Barnen kan ifrågasätta en regel genom att ställa två regler mot varandra. När regeln ifrågasätts kan det resultera i att regeln byts ut och att en ny regel tas i bruk.

### *Steg 2, praktisk epistemologisk analys*

Kasper och Kalle har lekt med skottkärrorna, men Kasper har gått iväg för att kissa. Kalle har då hamnat i en diskussion med förskolläraren Sune. Kaj uttrycker att skottkärran, som Kasper har lämnat obevakad, nu är hans.<sup>7</sup>

- |    |                     |   |   |
|----|---------------------|---|---|
| 13 | Kalle               | Det här är min säng och jag måste ha den för att sova i, annars kan jag inte sova. Men då måste vi lämna den här. | Han slår uppgivet med händerna på sina lår. Huvudet är sänkt och rösten låter ledsen.   |
| 14 | Kaj                 | Nähä!   | Han flyttar sitt ansikte nära Kalles.   |
| 15 | Kalle               | Men vi måste, om vi inte har den här sängen, så är det min säng. Men jag vill, neeeej, neeeeej.                   | Han sätter sig i skottkärran och reser sig upp igen. Han går fram mot Kaj och tar tag i ena handtaget på skottkärran. Båda börjar dra igen. |
| 16 | Lära-<br>re<br>Sune | Men kom då.   | Kaj släpper kärran och Kalle drar bort den en liten bit och ställer den upp.  |
| 17 | Kalle               | Nu ligger jag här.<br>Neje, neeeeej.  | Han lägger sig i skottkärran. Kaj tar tag i handtagen och lyfter upp skottkärran en liten bit.  |

Efter detta rycker Kaj i skottkärran som Kalle ligger i. Så småningom slår han sig ner bredvid skottkärran och börjar gräva i jorden på gräsmattan. Barnen leker sedan tillsammans runt skottkärrorna.

Kalle argumenterar för att sängen är en del av leken: ”jag måste ha den för att sova i...men då måste vi lämna den här” (rad 13). I hans mening är sängen en del av leken och därmed är det inte nödvändigt att hålla i den för att ha nyttjanderätten. Här ställs en ny regel mot den gamla, som innebär att man inte kan släppa en leksak om man vill fortsätta att leka med den. I den nya regeln är sängen en del av leken och därför behöver man inte diskutera om någon håller i den eller inte. Den ursprungliga regeln byts ut mot den nya. Förskolläraren Sune protesterar inte, utan visar att han stödjer denna nya regel då han säger åt Kaj att gå därifrån: ”Men kom då” (rad 16). Sunes kommentar resulterar i att Kaj släpper skottkärran. Han visar därmed osäkerhet huruvida han har nyttjanderätt om den. Därmed blir det möjligt för Kalle att ifrågasätta den ursprungliga regeln.

### *Steg 3, komparation*

I leken med skottkärrorna ställs två regler mot varandra. Å ena sidan hävdar Kaj att släppt leksak är allmän egendom. Å andra sidan argumenterar Kalle för den regel som gäller inom ramen för deras lek, nämligen att skottkärran är en säng och en sådan ska man ju inte behöva hålla i hela tiden. Detta privilegieras inom *den*

*pluralistiska undervisningsprincipen.* Kalle ifrågasätter regeln under diskussion med en lärare och en kamrat. Läraren visar stöd för Kalles argument och den senare kan antagligen därför ifrågasätta regeln. Barnen är inte ense, men i handling blir det synligt att Kalles regel implementeras.

## Diskussion

Syftet med studien är att undersöka hur förskollärare kan skapa möjligheter för kritiskt värderande undervisningssituationer i förskolans praktik. Detta studeras genom att undersöka hur barn och förskollärare agerar när värdekonflikter uppstår i barnens lekar. Två undervisningsprinciper – den moraliskt värderande (normerande) och den pluralistiska – har fungerat som verktyg för att analysera vilka handlingar som privilegieras. Fokus har legat på konfliktsituationer där barn gör moraliska värderingar under lek. De situationer som beskrivs liknar de som analyserats i tidigare forskning om lekregler (se t ex. Goffman 1961, Corsaro 2003). Resultatet torde därmed kunna generaliseras på så sätt att det är mycket möjligt att lekregler hanteras på liknande sätt på andra förskolor, framförallt i Sverige.

I lekexemplen reaktualiserar Kaj, Kasper och Kalle tidigare erfarenheter i de problematiska situationer som uppstår. Olika värderingar synliggörs, vilket resulterar i att regler upprätthålls och modifieras samtidigt som nya regler skapas och ifrågasätts. Barnen får därmed erfara en mängd olika handlingar. Vilka handlingsförmågor de utvecklar på lång sikt går emellertid inte att fastställa utifrån studien, däremot kan möjligheterna till en kritisk handlingskompetens dryftas närmare.

Forskning om UHU visar hur undervisningen ofta har ett normerande förhållningssätt där läraren vet bäst (se till exempel Jickling 1992, Öhman 2011, Ärlemalm-Hagsér 2013). Den dominerande praktiken på den studerade förskolan verkar stämma överens med denna forskning. Barnen följer i hög utsträckning de regler som är fördefinierade. De har begränsade möjligheter att värdera om reglerna är användbara. Vid ett tillfälle, när Kasper går iväg för att kissa i leken med skottkärrorna, blir det dock möjligt för Kalle att agera kritiskt i linje med den pluralistiska undervisningsprincipen.

Man kan uppfatta det som att barnen gör ansatser att handla kritiskt när de skapar nya regler. Vid dessa tillfällen verkar de dock styras av särskilda fördefinierade normer hur barnen förväntas handla. Det sker exempelvis när Kasper och Kalle lyckas behålla sina skottkärror, trots att de inte fysiskt håller i dem. Regeln säger att barnet förlorar

nyttjanderätten om det inte håller i leksaken, men pojkarna tar sig runt detta genom att delegera hållandet till en kompis. Barnen kritiserar inte regeln. De tar sig i stället runt den inom förskolans norm. Att detta är möjligt synliggörs av förskolläraren Sunes uttalande: ”Kaj, skulle du inte vakta den åt Kalle?” Här riktas barnens uppmärksamhet mot den modifierade regeln och förskolläraren bekräftar att regeln är understödd av de vuxna.

Även om en mängd regler är givna inom den rådande normen, ifrågasätts de ibland. Det sker inte problemfritt, eftersom de normerande reglerna är svåra att ändra på. UHU-forskning har uppmärksammat att det är just dessa regeländrande tillfällen som barnen behöver uppmärksammas extra på, då de i dessa situationer kan ifrågasätta det givna. Barnen får chansen att träna den värderingskritiska förmågan (Jickling 1992, Årlemalm-Hagsér 2013, s 49).

Potentialen för barnen att erfara ett kritiskt förhållningssätt och kunna ifrågasätta regler inträffar när två regler ställs mot varandra. När Kalle säger att skottkärran är en säng ställs Kajs tidigare erfarenheter av regeln ”den som håller i saken har nyttjanderätt om den”, mot en helt annan regel. Den nya regeln innebär att skottkärran inte behöver hållas när den är en del av leken. Det är förskolläraren Sune som gör detta möjligt, då han bekräftar Kalles ifrågasättande i uppmanandet till Kaj att lämna lekplatsen. Förskolläraren ignorerar därmed Kajs försök att hålla fast vid den gamla regeln; i stället används Kalles nya regel.

Att få möjlighet att diskutera hur man kan tänka och handla på olika sätt efterfrågas inom UHU-forskning (Breiting 2000, Jensen 2002, Morgensen & Schnack 2010, Rudsberg & Öhman 2010). För att privilegiera handlingar som möjliggör ett kritiskt handlande, behöver lärare ge förutsättningar för en diskussion om det självklara. Denna studie visar hur en sådan situation kan se ut: ett barn som ifrågasätter en regel och ställer den mot en annan regel. Förskolläraren förefaller vara viktig för den kritiska handlingen, eftersom han riktade barnens uppmärksamhet mot den värderande diskussionen. Det är inte ovanligt att läraren går in och löser konflikten åt barnen, men denne förskollärare uppmanade i stället barnen att fortsätta diskussionen. Han möjliggjorde också för Kalle att använda den nya regeln genom att stödja hans argument.

Hur långt barnen kan gå i regelifrågasättandet påverkas alltså av de didaktiska val lärarna gör. Karin Rudsberg och Johan Öhman (2012) visar hur läraren kan hjälpa eleverna framåt i sina diskussioner genom att rikta elevernas uppmärksamhet. Läraren kan inspirera elever att dra slutsatser utifrån vad de tidigare har sagt, eller genom att ställa nya tankar mot gamla. I förskolan kan alltså förskollärarna stödja

barnen att agera kritiskt med ett stärkande av barnens argumentationsförmåga. Förhoppningsvis kan denna studie, liksom Rudsbergs och Öhmans arbete, bidra till en diskussion kring de förutsättningar som finns för barn att agera kritiskt och argumentativt i förskolans praktik.

#### Noter

1. Beträffande begreppet undervisning utgår jag ifrån skollagens definition: "... sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande" (Skollagen 2010:800, kap1 §7). Således menar jag att även förskoleverksamheten, som ibland kanske i mindre grad sammankopplas med en organiserad skolundervisning och mer liknar guidning och tillrättavisande, också ska ses som undervisning.
2. Kort definition av hållbar utveckling: UHU
3. Fil 22, rad 3090 ff.
4. Fil 22, rad 3093 ff.
5. Jag kan inte uttala mig om något barn tycker att detta är orättvist, då jag inte vet vad barnen tänker. Det är ingen som verbalt eller fysiskt protesterar mot Kaspers och Kalles värdering. Däremot ser jag att deras värdering görs till en rimlig handling. Huruvida det är rätt eller rättvist studeras inte, utan det är handlingarna det vill säga det som blir relevant att göra som studeras.
6. Fil 22, rad 3148 ff.
7. Fil 22, rad 3114 ff.

#### Referenser

- Almqvist, Jonas (2005): *Learning and Artefacts: On the Use of Information Technology in Educational Settings*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Barratt Hacking, Elisabeth; Barrat, Robert & Scott, William (2007): Engaging children: research issues around participation and environmental learning. *Environmental Educational Research*, 13(4), 529-544.
- Breiting, Sören & Mogensen, Finn (1999): Action competence and environmental education. *Cambridge Journal of Education*, 29(3), 349-353.
- Caiman, Cecilia (2013): Pre-school childrens agency in learning for sustainable development. *Environmental Education Research*, 20(4), 437-459.
- Cobb-Moore, Charlotte; Danby, Susan & Farrell, Ann (2009): Young children as rule makers. *Journal of Pragmatics*, 41(8), 1477-1492.

- Corsaro, William, A (2003): *We are Friends Right?* Washington D.C: Joseph Henry Press.
- Davis, Julie (2007): Science: from an early childhood environmental educator's point of view. *Educating Young Children*, 1(1), 11-15.
- Davis, Julie (2009): Revealing the research a 'hole' of early childhood education for sustainability: a preliminary survey of the literature. *Environmental Education Research*, 15(2), 227-241.
- Davis, Julie (2010): What is early childhood education for sustainability? I Julie Davis red.: *Young Children and the Environment and the Early Education for Sustainability* s 21-42. New York; Cambridge University Press.
- Dewey, John (1922/2005): *Människans natur och handlingsliv: Inledning till en socialpsykologi*. [Human nature and conduct: an introduction to social psychology]. Göteborg: Daidalos.
- Dewey, John (1925/1958): *Experience and Nature*. New York: Dover.
- Dewey, John (1938/1997): *Experience and Education*. New York: Touchstone, Simon and Schuster.
- Eckert, Gisela (2004): If I tell them then I can: Ways of relating to adult rules. *Childhood*, 11(1), 9-26.
- Flogaitis, Evgenia; Daskolia, Maria & Agelidou, Evagelia (2005): Kindergarten teachers' conceptions of environmental education. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 125-136.
- Goffman, Erving (1961): *Asylums: Essays On the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. Garden city, NJ: Anchor.
- Hedefalk, Maria; Almqvist, Jonas & Lidar, Malena (2014): Teaching for action competence. *SAGE Open* 4, 1-8.
- Hedefalk, Maria; Almqvist, Jonas & Lundqvist, Eva (2015): Teaching in preschool. *Nordic Studies in Education* 15 (1), 20-36.
- Hedefalk, Maria; Almqvist, Jonas & Östman, Leif (2014): Education for sustainable development in early childhood education: a review of the research literature. *Environmental Education Research*. Published online: 3 Nov 2014. DOI:10.1080/13504622.2014.971716
- Ivarsson, Pia-Maria (2003): *Barns gemenskap i förskolan*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Jensen, Bjarne Bruun (2002): Knowledge, action and pro-environmental behaviour. *Environmental Education Research*, 8(3), 325-334.
- Jensen, Bjarne Bruun (2000): *Critical Environmental and Health Education: Research Issues and Challenges*. Köpenhamn: Research centre for environmental and health education.



- Jensen, Bjarne Bruun & Schnack, Karsten (1997): The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research*, 3(2), 163.
- Jickling, Bob (1992): Why I don't want my children educated for sustainable development. *Journal of Environmental Education*, 23(4), 5-8.
- Jickling, Bob (2009): Environmental education research: To what ends? *Environmental Education Research*, 15(2), 209-216.
- Johansson, Eva (2008): "Gustav får visst sitta i tjejsoffan!": *Etik och genus i förskolebarns världar*. Stockholm: Liber.
- Johansson, Eva (2009): The preschool child of today - the world citizen of tomorrow? *International Journal of Early Childhood* 41(2), 79-95.
- Læssøe, Jeppe (2010): Education for sustainable development, participation and socio-cultural change. *Environmental Education Research*, 16(1), 39-57.
- Lidar, Malena; Almqvist, Jonas & Östman, Leif (2010): A pragmatist approach to meaning-making in childrens peer discussions about gravity and the shape of the earth. *Science Education*, 94, 689-704.
- Lundegård, Iann & Wickman, Per-Olof (2007): Conflicts of interest: an indispensable element of education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 13(1), 1-15.
- Morgensen, Finn & Schnack, Karsten (2010): The action competence approach and the "new" discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental Education Research*, 16(1), 59-74.
- Rudsberg, Karin & Öhman, Johan (2010): Pluralism in practice - experiences from Swedish evaluation, school development and research. *Environmental Education Research*, 16(1), 95-111.
- Sandell, Klas; Öhman, Joan & Östman, Leif (2003): *Miljödidaktik. Naturen, skolan och demokratin*. Lund: Studentlitteratur.
- Scott, William (2009): Judging the effectiveness of a sustainable school. *Journal of Education for Sustainable Development*, 3(1), 33-39.
- Skolverket (2001): *Hållbar utveckling i skolan: miljöundervisning och utbildning för hållbar utveckling i svensk skola*. Stockholm: Skolverket.
- Sund, Per & Wickman, Per-Olof (2008): Teachers' objects of responsibility: something to care about in education for sustainable development? *Environmental Education Research*, 14(2), 145-163.

- Tulviste, Tiia & Koor, Marju (2005): "Hands off the car, it's mine!" and "The teacher will be angry if we don't play nicely": Gender-related preferences in the use of moral rules and social conventions in preschoolers' dyadic play. *Sex Roles*, 53(1/2), 57-66.
- Vare, Paul & Scott, William (2007): Learning for change: exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191-198.
- Vetenskapsrådet (2011): *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wickman, Per-Olof & Jakobson, Britt (2005): Den naturvetenskapliga undervisningens estetik. En studie av praktiska epistemologier. *Utbildning & Demokrati - tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 14(1), 81-100.
- Wickman, Per-Olof & Östman, Leif (2002): Learning as discourse change: A sociocultural mechanism. *Science Education*, 86(5), 601-623.
- Williams, Raymond (1973): Base and superstructure in Marxist cultural theory. *New Left Review* 82, 3-16.
- Wittgenstein, Ludwig (1969/1992): *Om visshet*. Stockholm: Thales.
- Ärlemalm-Hagsér, Eva (2013): *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbar utveckling*. Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg
- Öhman, Johan (2011): Theme: New Swedish environmental and sustainability education research. *Utbildning & Demokrati - tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 20 (1), 3-9.
- Öhman, Johan (2008): *Values and Democracy in Education for Sustainable Development : Contributions from Swedish Research*. Malmö: Liber.
- Öhman, Johan (2003): Miljödidaktisk forskning och selektiva traditioner i skolans miljöundervisning - en jämförelse. I Leif Östman red.: *Nationell och internationell miljödidaktisk forskning: En forskningsöversikt*. Uppsala: Pedagogiska institutionen vol. 148.
- Östman Leif (1995): *Socialisation och mening : No-utbildning som politiskt och miljömoraliskt problem*. Uppsala: Uppsala Studies in Education 61.
- Östman, Leif & Almqvist, Jonas (2011): What do values and norms have to do with scientific literacy? I Cedric Linder; Leif Östman; Douglas A. Roberts; Per-Olof Wickman; Gaalen Erickson & Allan Mackinnon red.: *Exploring the Landscape of Scientific Literacy*. New York: Routledge.