

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande  
Magisteruppsats 15 hp | Pedagogik med interkulturell inriktning |  
Höstterminen 2013

# Gränslandet mellan hem och förskola

– en arena för gästfrihetens kommunikation

Av: Therese Ekman  
Handledare: Åsa Larsson

## **Abstract**

Department of Culture and Education  
University of Södertörn  
Undergraduate dissertation  
Autumn term 2013

The purpose of this master thesis is to examine some pre-school teacher's and parent's perceptions about communication within the pre-school context and how this can be described in terms of conceptual dichotomy.

The empirical investigation consists of a qualitative study, where data have been collected by interviewing two focus groups and one single parent.

The main theoretical tools which the study uses as its premiss is Derridas' theory of hospitality and Habermas' theory of deliberative dialogues. The study also considers the conception of the intermediate domain as an arena for communication between parents and pre-school teachers, and further more the conception of stereotyping in social and cultural contexts.

In order to explore these processes I have used the qualitative method of interpretation; Hermeneutic, also with a narrative approach to the analysis.

The results and the analysis of the data show that the interviewed parent and pre-school teachers have a poor sense of knowing how much influence to give to each other. The parents were not satisfied with the level of open communication and how the pre-school teachers share information of the activities.

key words: pre-school teachers, parents, hospitality, intermediate domain, intercultural communication, deliberative dialogues

# Innehållsförteckning

Abstract

1	Förord .....	5
2	Inledning .....	6
3	Problemformulering .....	7
3.1	Övergripande syfte .....	7
3.2	Forskningsfrågor .....	7
4	Bakgrund .....	8
4.1	Hem och förskola - historia och nutid.....	8
4.2	Föräldra- och pedagogpositioner från makro- till mikronivå .....	9
4.3	Dilemman i samverkansprocessen .....	10
4.4	Kontakten mellan förskolan och hemmet - Kommunikationens mellanområde .....	11
4.5	Pedagogen som föräldrastödjare .....	12
5	Teoretiska begrepp .....	14
5.1	Deliberativa samtal, interkulturell kommunikation och relationell dialog.....	14
5.2	Kulturer i samspel .....	15
5.3	Gemenskap och gränsmarkörer.....	17
5.4	Kategorisering.....	18
5.5	Hospitality - villkorat och ovillkorat välkomnande .....	19
6	Metod .....	21
6.1	Metodologisk ansats.....	21
6.2	Urval.....	22
6.3	Bortfall .....	23
6.4	Datainsamlingsmetod .....	24
6.5	Fokusgrupper .....	25
6.6	Etik .....	26
6.7	Självreflexivitet .....	27

6.8	Dataanalys - Narrativanalys .....	28
6.9	Validitet och Reliabilitet.....	30
7	Resultat .....	32
8	Analys.....	40
8.1	Dilemman.....	40
8.2	Att öka eller minska argumentativ kapacitet.....	41
8.3	Förväntningar på rollen .....	42
8.4	Objekt och subjekt i parternas kommunikation .....	44
9	Slutsats och diskussion .....	46
9.1	Vidare forskning.....	48
10	Avslutande reflektion.....	49
	Referenser .....	50

# 1 Förord

I skrivande stund har jag arbetat i nära 20 år i förskolan och min uppfattning är att förskolläraryrket har förändrats över dessa år, från en tid då det inte ens fanns en läroplan till en tid då förskolan nu har blivit en egen skolform och arbetet kräver så mycket mer av pedagogen än att bara "passa barn". Förskolläraryrket innebär en vardag med många relationskontakter att hantera, inte bara med de barn som är inskrivna i verksamheten utan även med deras föräldrar/vårdnadshavare. I den gemensamma sociala arena som förskolan utgör för alla dess aktörer (barn, föräldrar, personal) blir ett interkulturellt förhållningssätt, enligt mig, en viktig ingrediens, då så många individer och kulturer ska samverka och interagera däri.

Så som jag betraktar förskolans verksamhet är den i stort sett uppbyggd kring samverkan, kommunikation och lärande på flera nivåer. Samverkan, kommunikation och lärande kan här ses både som entiteter vilka vilar på vissa strukturer, att de sker i vissa förutbestämda, mer eller mindre organiserade former, men de bör kanske framförallt ses som mentala intellektuella och mellanmänskliga förhållanden som är nödvändiga i kontakten med andra människor, vilket också har varit min bakomliggande utgångspunkt i denna studie.

Kommunikativa och relationella förhållanden mellan de vuxna i förskolan har intresserat mig sedan många år tillbaka och jag har i ett par tidigare studier undersökt detta tema, men då med fokus på hur förhållandet ser ut pedagoger emellan. Därför har det i denna magisteruppsats varit väldigt roligt och givande att behålla samma tema, men istället rikta strålkastarljuset mot förhållandet mellan pedagoger och föräldrar.

## 2 Inledning

Då denna studie görs inom ramen för en magisterutbildning i ämnet pedagogik vill jag inleda med att ta ett grepp om ordet och begreppet *pedagogik* och därmed vilken koppling pedagogik har för denna studie. *Pedagogik* är läran om utbildning och fostran (Svensson 2014) och ibland avses metoder, strategier och tekniker för undervisning, men då finner man *didaktik* (ibid.) som en mer korrekt term för den delen av pedagogiken. När pedagogik betraktas som en egenskap, som individer besitter eller har olika mycket av, beskriver vi någons förmåga att lära ut något eller förmedla ett budskap, en människas *retoriska* (ibid.) skicklighet.

En annat perspektiv på pedagogik handlar om att se människans *lärande* i samspelet och kommunikationen med andra (Englund 2004, Säljö 2000). Detta är ett mycket spännande och viktigt perspektiv eftersom det öppnar ögonen för att pedagogiken påverkas av så många andra vetenskapliga discipliner som exempelvis sociologi, filosofi, etnologi, psykologi och även områden som innefattar organisations-, ledarskaps- och kunskapsteorier. Jag vill mena att man som aktör inom pedagogik omöjligt kan stänga dörren till dessa andra områden för att endast begränsas till någon sorts skarp pedagogikgren inom det samhällsvetenskapliga kunskapsfältet och dithörande forskning. Med ett sociologiskt och/eller kulturellt perspektiv på pedagogik vill man utforska påverkans- och förändringsprocesser, på individ-, grupp-, organisations- och/eller samhällsnivå, och människans förmåga att ta vara på sina erfarenheter och nyttja dessa i olika sammanhang (Englund 2004). Med pedagogikens ögon ser vi alltså *villkoren* för lärandet. De villkor som bland andra skapas av de kontexter vi befinner oss i och som påverkar oss och våra lärandemiljöer. Att bli påverkad leder till att man tvingas reflektera över sitt eget tänkande och över andras. De mellanmänniska och kommunikativa möten inom förskolekontexten som denna studie tar avstamp ifrån, är exempel på tillfällen där individer påverkas av varandra.

### **3 Problemformulering**

Föräldrar har det långsiktiga och övergripande ansvaret för sina barns trygghet, uppfostran och försörjning och behöver därför känna till sitt barns hela erfarenhetsvärld. I många barns vardag utgör förskolan en förhållandevis stor del och är därför, parallellt med hemmet, en betydelsefull plats för deras omsorg, utveckling och lärande. Barnen rör sig i dessa två världar, hemmet och förskolan, och kan inte själva vara den enda länken emellan, därför behöver pedagogerna och föräldrarna samarbeta. För att ett samarbete ska kunna ske behöver förskolan och hemmet kommunicera med varandra. Mitt intresse riktar sig mot förskolans öppenhet respektive slutenhet för föräldrars insyn, delaktighet och inflytande i förskoleverksamheten, men även hur föräldrar å sin sida uppfattar kommunikationen och relationen mellan sig och pedagogerna. I denna kontext blir det intressant att problematisera pedagogernas och föräldrarnas relation, eller snarare hur parterna i kommunikation och attityder dem emellan positionerar sig gentemot varandra. Studien har inte haft huvudsaklig fokus på de konkreta åtgärder och metoder som förskolan använder sig av för att kunna följa läroplanens mål kring föräldrars rätt till delaktighet och inflytande. Vad jag snarare har fokuserat på och finner desto mer intressant är de kommunikativa förhållanden som finns inbäddade däri.

#### **3.1 Övergripande syfte**

Det övergripande syftet med denna studie är följaktligen att undersöka några föräldrars och förskollärares uppfattningar om kommunikation mellan hem och förskola.

#### **3.2 Forskningsfrågor**

Det övergripande syftet preciseras genom nedanstående frågeställningar:

- Hur kan förskollärares och föräldrars uppfattningar om kommunikationen dem emellan beskrivas i termer av en vi-dom dikotomi?
- Vilka uppfattningar har förskollärare och föräldrar om förskolans öppenhet alternativt slutenhet, i kommunikationen och mötet dem emellan?

## 4 Bakgrund

Förhållandet mellan pedagoger och föräldrar kan granskas och åskådliggöras ur många synvinklar. I denna del kommer tidigare forskning inom området att behandlas för att placera problemställningen i en adekvat kontext.

### 4.1 Hem och förskola - historia och nutid

Studien ämnar inte att lägga fokus på politiska hierarkier och premisser i förhållandet mellan hem och förskola men behöver ändå ta hänsyn till att förskolan är en samhällsinstitution med vissa tillhörande maktmöjligheter som kan påverka kommunikationen och relationen mellan pedagoger och föräldrar. Därför ges en kort bakgrund till förskolans och föräldraskapets position, historiskt sett. Syftet med att ge en historisk resumé är att den ska leda fram till den moderna samhällskontext vi har idag, vad gäller hem och förskola, och placera förhållandet mellan pedagoger och föräldrar i ett historiskt sammanhang.

Alva Myrdal (1935) har varit en tidig förgrundsgestalt för barn och barndom i samhällets utveckling. Hennes tillbakablick på barndom och föräldraskap visar att 1800-talets arbetarklassbarn först användes som resurs i familjens gårdsarbete och hushållsysslor med en rik erfarenhetsvärld, men senare, i samband med att landsbygdens lantbruk minskade och folk flyttade in till städerna, gick samhället mot en stark industrialisering (ibid.). Samhällets förändring medförde också att kvinnorna fick en mer framträdande roll på arbetsmarknaden. På 1960-talet blev kvinnorna, som tidigare haft huvudansvar för barnens omsorg och fostran, in i arbetslivet och ett nytt barnomsorgsbehov uppstod. I och med detta var barn inte längre bara familjen ansvar utan även ett samhällsansvar och barns utveckling och välmående började studeras mer vetenskapligt. Större krav ställdes på pedagogernas kunskaper. Barnens fostran och utbildning tog organiserade former och manade fram ett kritiskt tänkande om pedagogik och förhållningssätt vilket också ledde till att pedagogernas ansvar och skyldigheter ökade. Föräldrarnas insyn och inflytande minskade drastiskt och makten låg hos de utbildade (Lindgren 2003). Under 1970-talet började samhället och den pedagogiska omsorgen förändras till det som kan sägas vara dagens moderna tänkande vilket innebar att barnens kompetens skulle tas tillvara, fostras i jämlikhet och social kompetens (ibid.). Så småningom, under 1980-talet, kom de första styrdokumenterna för förskolan, men inte förrän i slutet av 1990-talet fastställdes en egen läroplan för förskolan, Lpfö 98.



In i 2000-talet har förskolan utvecklat metoder för att utvärdera och reflektera över sin praktik samtidigt som samhället strävar efter att kvalitetssäkra barns fostran och utbildning (ibid.). Samhället erbjuder familjerna fler möjligheter att få stöd i föräldrarollen och olika former för inflytande i sina barns lärande och utveckling. Betydelsen av föräldrarnas delaktighet i förskolan lyfts fram som en viktig del i barns utveckling och välmående, vilket genererar fram fler styrdokument och riktlinjer för hur förskolan ska verka för, och arbeta med, föräldrarna som samarbetspartners (Tallberg Broman 2009). I nutidens förskola har läroplanen reviderats (Lpfö98/rev 10) och det pedagogiska uppdraget och ansvaret förtydligats. Barnens lärande ska dokumenteras och tydliggöras och förskolan har numera även ett uttalat ansvar för att involvera och samarbeta med föräldrarna:

Förskolans arbete med barnen ska därför ske i ett nära och förtroendefullt samarbete med hemmen. Föräldrarna ska ha möjlighet att inom ramen för de nationella målen vara med och påverka verksamheten i förskolan. Att förskolan är tydlig i fråga om mål och innehåll är därför en förutsättning för barnens och föräldrarnas möjligheter till inflytande. (Skolverket 2010, s. 13).

I förskollärarens förtydligade uppdrag ingår dessutom ett särskilt ansvar för att:

- ge föräldrarna möjligheter till delaktighet i verksamheten och att utöva inflytande över hur målen konkretiseras i den pedagogiska planeringen (Skolverket 2010, s. 13).

Med andra ord kan man se att förskolans läroplan ämnar att ge föräldrasamverkan en betydlig tyngd i förskolans verksamhet med syfte att uppnå läroplanens uppdrag och mål.

## **4.2 Föräldra- och pedagogpositioner från makro- till mikronivå**

Den offentliga barnomsorgen är alltså en relativt ny företeelse. Att lämna bort barnen för att gå till jobbet var ovanligt för bara ett par generationer sedan. 1965 fanns 15 400 barnomsorgsplatser, 10 år senare fanns över 100 000 (Socialstyrelsen 1988). Hösten 2012 var strax över 500 000 barn i åldrarna 1-5år inskrivna i barnomsorgen (skolverket). En sådan explosionsartad ökning och intresse för den samhälleliga barnomsorgen har, som redan beskrivits, inneburit ett ökat forskningsintresse för vad som kan anses vara det bästa för barns utveckling och lärande.

Professor Ingegerd Tallberg Bromans (2008, 2009) forskning riktar ett särskilt intresse mot relationen mellan förskolans profession och föräldrar. Hon pekar på att föräldrarnas ökade ansvar, rättigheter och förstärkta inflytande i barnens utbildning är ett uttryck för en demokratiseringsprocess. På en makronivå/samhällelig nivå leder föräldrarnas ökade rättigheter och

påverkansmöjligheter till en ökad inkludering av samhällsmedborgare. Kopplat till hur vårdnadshavarnas position historiskt sett ut kan konstateras att deras roll inte längre kan reduceras till att vara informationsmottagare, utan i hög grad ska ses som resurser i förskolans arbete. Det innebär att förskolan behöver anamma ett nytt, mer liberalt sätt att styra sin organisation på, vilket innebär att den, på en mikronivå/detaljnivå, behöver genomsyras av interaktion, kommunikation och dokumentation för att ökad föräldrainsyn och påverkan ska vara möjlig. Därmed behöver förskolepedagogers professionsutövande inbegripa en rad väl utformade kommunikativa samverkansprocesser.

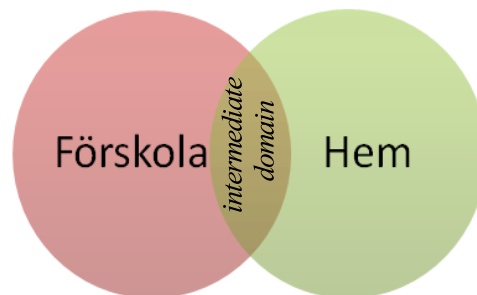
### **4.3 Dilemman i samverkansprocessen**

Tallberg Broman (2009) lyfter även fram att vidgat föräldraengagemang tillsammans med pedagogers ökade professionalisering av omsorg och lärande, följaktligen leder till nya komplicerade prövningar och dilemman för både pedagoger och föräldrar. Hon menar att fler insynskrävande föräldrar ställer pedagogerna inför högre krav att kunna motivera sig och argumentera för sina handlingar. Ifrågasättande kräver förtydligande vilket kan utgöra en konfliktfaktor, att som förskollärare behöva hävda förskolans mål och sin egen profession. Även föräldrarna kan uppleva frustration inför att balansera tid och möjlighet att hantera ökade krav på delaktighet och inflytande. Det går inte att förutsätta att alla har tid, sociala och ekonomiska resurser till att vara delaktiga, dessutom varierar föräldrars förväntningar på förskolan vilket gör att en del föräldrar är svårare att nå ett samarbete med.

I föräldrarnas och pedagogernas kommunikation och samverkan visar det sig att parterna även tenderar att markera gränser gentemot varandra, för vad samarbetet bör innehålla, vilket Tallberg Broman (2009) beskriver som ett behov av övertag. Hon menar att parterna intar positioner som förstärker deras respektive identitet. Pedagogerna å ena sidan markerar sin profession och föräldrarna å andra sidan markerar sin roll som en slags arbetsgivare till förskolan. Hon visar att det handlar om att understryka sin auktoritära betydelse inför varandra, att skapa respekt och kräva tolkningsföreträde. Det kan tolkas som en önskan om försprång och makt, men även som en strävan efter meningsskapande. En stärkt egen identitet kan visserligen ses som positivt, men om positioneringen innebär slutenhet mot föräldrar respektive pedagoger, medför det också ett ökat vi-och-dom-tänkande dem emellan. Tallberg Broman (ibid.) lyfter också att både föräldrar och pedagoger är medvetna om att de båda står i en viss beroendeställning till varandra och bygger sina relationer på varandras önskemål och förväntningar.

#### 4.4 Kontakten mellan förskolan och hemmet - Kommunikationens mellanområde

I relationen mellan förskolan och hemmet, pedagogerna och föräldrarna, kan man förutsätta att där finns ett visst mått av kommunikation. Både förskolepedagoger och föräldrar har givna beröringspunkter med förskolans verksamhet och dessa båda parter kan ses verka utifrån sina respektive förutsättningar. Ett sätt att uppmärksamma parternas verkansfält kan vara att se förskolan och hemmen som två mötande grupper och då kan man även tänka sig ett gränsland där de två grupperna konfronteras och sammanflätas. Barry Mayalls (2001) begrepp *intermediate domain* beskriver detta som ett "mellanområde", ett gränsland, en slags övergång från hemmet till förskolan, där alla möten och samverkansformer mellan det privata och det offentliga utspelar sig. Följande matris illustrerar detta.



Figur 1. Venn diagram baserat på Mayalls (2001) beskrivning av the intermediate domain i mötet mellan förskolan och hemmet.

Mayall (2001) lyfter fram dessa så kallade mellanområden som viktiga länkar i samspel och gränsuppluckring mellan förskola och hem. Markström (2009) ser mellanområdet som en skärningspunkt där föräldrar och pedagoger "samverkar och inverkar på varandra i en strävan efter att skapa goda villkor för barn" (Markström 2009, s. 192) och hon tar bland annat upp inskolning och dagliga hämtnings- och lämningsmöten som just sådana skärningspunkter.

Historiskt sett har föräldrarna inte alltid varit så önskvärda i förskolan och gränsen mellan dem markerades tydligt genom föräldrarnas uteblivna möjligheter till insyn och inflytande och genom detta isärhållande kunde lärarna hävda sin professionsduglighet och specifika kunskapsområde. Numera lyfter dagens olika styrdokument fram vikten av föräldrainflytande och Mayall (2001) menar att förhållandet mellan hem och förskola därför kan beskrivas som gränsöverskridande i båda riktningarna. Skärningspunkten som Markström talar om pekar på att föräldrarna har lagstadgat ansvar för sina barn samtidigt som förskolan kan ses som en plats för kollektiv fostran och utbildning, en institutionell kompensation eller komplement till hemmet och där pedagogerna kan ses som förtroendevalda medfostrare. Markström menar att förskolan och hemmet delar ansvar för

barnen och att det alltid finns utrymme för tolkningar och svårigheter i detta delade ansvar, vilket naturligt leder till kompromisser och förhandlingar mellan de båda i kommunikationens mellanområde (Markström 2009).

#### **4.5 Pedagogen som föräldrastödjare**

I sin samverkan med föräldrar menar Markström (2009) att pedagogerna många gånger fungerar som ett slags bollplank, i deras gemensamma ansvar för barnets välmående. När föräldrar och pedagoger samtalar om barnet, i olika forum, visar det sig att pedagogen uppfattar sitt bidragande på olika sätt, dels beroende på föräldrarnas behov av stöd men även beroende på pedagogens eget förhållningssätt till sin roll som föräldrastödjare. Under 2009-2011 erbjöd Uppsala kommun både föräldrar och förskolepedagoger en utbildning i att förebygga psykisk ohälsa hos barn, och med utgångspunkt att de allra flesta barn i samhället tillbringar sin vardag i förskolan eller liknande verksamhet ville man undersöka hur förskolan kan fungera som möjlig arena för föräldrastöd. I Uppsala 2012 gjordes en utvärderingsstudie (Fängström & Sarkadi 2012) av de 3 år som utbildningen varit i bruk i kommunen. Utvärderingsstudien belyser bland annat de medverkande pedagogernas uppfattning om sin roll i samarbetet med föräldrarna, vilket gör att den får en relevant koppling till min studie. Utvärderingsstudien innefattade 22 förskolor och 67 familjer och tog bland annat fram 4 "attitydperspektiv" eller "attitydkategorier" som baserades på pedagogernas syn på föräldrarna och sin egen praktik, dessa har jag sammanfattat nedan:

- **Kompensation**

Pedagogen ser sig själv inneha expertroll och besitta den relevanta kunskapen vad gäller barnuppfostran. Pedagogerna i denna kategori uttrycker att föräldrarna är osäkra och otillräckliga och att deras brist måste kompenseras av förskolepedagoger.

- **Komplement**

I denna kategori ser sig pedagogerna som en del i barnets uppfostran och att de gemensamt med föräldrarna har ansvaret för denna. Individanpassning och samarbete mellan pedagog och förälder står i fokus.

- **Beredskap**

Här är pedagogerna mer inställda på att vara tillgängliga och behjälpliga med råd och stöd för de föräldrar som aktivt söker det. Här påtalas vikten av att lyssna på föräldrarna.

- **Aktiv**

Pedagogerna är inställda på att ta ett aktivt ansvar för att guida föräldrarna i föräldraskapet och att tillsammans med föräldrarna komma fram till olika lösningar.

Studien menar att dessa 4 förhållningssätt är en graderingsskala av idealtyper och att pedagogerna kan glida mellan dessa beroende på variationen av åsikter och arbetssätt inom olika områden.

## 5 Teoretiska begrepp

I en slags teoretisk ram behöver jag ange vilka teoretiska utgångspunkter och begrepp studien kommer att behandla. Jag kommer att, i linje med min hermeneutiska utgångspunkt, ansluta begrepp som förutsätter en subjektiv hållning. Med anledning av att min studie behandlar kommunikation och relation mellan människor så avser jag att knyta ihop några viktiga begrepp som har med just sådant samspel att göra.

### 5.1 Deliberativa samtal, interkulturell kommunikation och relationell dialog

Pedagogikprofessor Tomas Englund (2000) ringar in vissa förutsättningar för att kommunikationen ska lyckas. För att maktförhållandena ska kunna utmanas menar Englund att det är nödvändigt att förskolan och hemmet bejakar varandras rättigheter och kulturella värde i positiv bemärkelse. Englund menar att både föräldrarollen och yrkesrollen stärks när kommunikationen når en nivå där båda parter ses som resurser. Han talar om vikten av att de som deltar i dialogen reflekterar över både sina egna men även andras synvinklar.

Jürgen Habermas (1995) kan ses som en av de främsta idégivarna till en deliberativ kommunikation och demokratisyn. Grundidén i deliberativ kommunikation är att den ska präglas av individernas överväganden av varandras åsikter och att båda parter ska ges argumentativ kapacitet. Det vill säga att båda parter ska ha frihet att argumentera för sin åsikt samtidigt som de är lyhörda för den andres ställningstagande. Här ska förstås att det deliberativa samtalet strävar efter konsensus, att omvandla de skilda åsikterna till en gemensam värdering, att finna värden som båda parter kan enas om (ibid.). Diskussionsprocessen innefattar alltså ett utbyte av idéer för att kontinuerligt klargöra vad man är enig och vad man är oenig om för att kunna nå överenskommelser som är mer eller mindre temporära, ända tills ny insikt och nya kollektiva normer formas (Englund 2000). Den deliberativa samtalsformen tar inte bort rätten att vara oenig utan sätter fokus på individers kommunikativa och empatiska förmåga i en gemensam process som kritiskt genomlyser ett gemensamt intresse.

Det deliberativa samtalet har tydliga kopplingar till *interkulturell kommunikation* i avseende att interkulturalitetsperspektivet också markerar jämlikhet (Jiang 2006). Interkulturalitet kan definieras som ett slags gränsöverskridande möte mellan olika kulturer, där jämlikhet och respekt för allas lika värde är kärnan (Borgström 2011). Det kan jämföras med begreppet mångkulturell där betydelsen kan vara att många olika kulturer lever sida vid sida (Lahdenperä 2008). I ett interkulturellt

perspektiv ska dessa kulturer kunna göra mer än att bara existera parallellt, de ska i högre grad kunna interagera och samverka med varandra. I likhet med en deliberativ syn kräver inte heller ett interkulturellt förhållningssätt att alla parter är likformade och helt utan meningsskiljaktigheter. Jiang (2006) uttrycker att det snarare betyder att olikheter och mångfald ska bli accepterade som en realitet och ses som en tillgång. Det handlar om ens egen förståelse, uppfattning och värdering om den egna kulturella, sociala och språkliga tillhörigheten för att kunna ta in andra människors varande. Jämlikhetsaspekten understryker att ingen kultur ska dominera och inneha tolkningsföreträde samt att var och en har rätt till en egen röst i en öppensinnad, fördomsfri kommunikation (ibid.).

I mötet och kommunikationen med andra skapas och/eller tilldelas vi roller med mer eller mindre makt och status. Vi bedömer varandra och lägger mer eller mindre tillit till varandra. Cathrine Ryther (2010) använder begreppet *relationell dialog* för att beskriva hur samtal och interaktion med andra formar oss och de roller vi antar i olika situationer. Språkanvändandet och kommunikationen avslöjar om vi ser den andre som objekt eller subjekt, vilket i det här fallet syftar på huruvida vi lämnar plats åt den andres suveränitet. I Rythers mening kan den relationella dialogen ses som ett förhållande präglad av friheten att vara sig själv, att bli respekterad, förhållningssättet i dialogen medger att individen som subjekt kan agera. Motsatsen är att individen ses som ett objekt som kan inordnas i en mer förutbestämd ordning utan möjlighet till påverkan. Dialogen tenderar då att få en mer informativ prägel och minska ömsesidigheten i relationen. Ryther visar på att våra roller inte är statiska följeslagare utan i hög grad skiftar i samspelet med andra människor som i sin tur växlar mellan olika skepnader. Den relationella dialogen inbegriper ett växelspel av auktoritet eller makt om man så vill, vilket leder till att man blir så mycket som man tillåts att vara. Den ena parten kan tillåta att auktoriteten eller makten ligger hos den andre om denne ingjuter förtroende och tillit, men även motsätta sig eller undvika dialog om tilliten missbrukas eller missförstås. I dialogen kan parterna alltså inta ett visst mått av distans alternativt öppenhet, som påverkas av tolkningar, attityder, förväxlingar samt parternas vilja att aktivt bidra till ett reellt och ömsesidigt möte (ibid.).

## **5.2 Kulturer i samspel**

I den mellanmännsliga kommunikationen spelar parternas kultur och identitet en central roll (Säljö 2000). Anders Fjällheds (2011) definition av begreppet kultur framhåller att kultur är den bakgrund, traditioner och synsätt varje människa erhållit genom sin uppväxt och uppfostran . Katrin Goldstein-

Kyaga och Maria Borgström (2011) visar att en människas kultur innefattar dennes erfarenheter, genus, identitet, klasstillhörighet, ålder, religion, språk och sexuell läggning. Med dessa definitioner kan kultur alltså inte anses vara medfött i den bemärkelsen att kulturen enbart är förankrad i biologiska faktorer som kan tänkas vara oföränderliga (Goldstein-Kyaga, Borgström & Hübinette 2011.) Kultur ska istället betraktas som en identitetsstruktur som formas och omdanas av bland annat livserfarenhet och miljöpåverkan (ibid.). Människans identitet kan sägas vara en produkt av rådande sociala normer och kringliggande kultur i vilken människan samspelar med andra. Med detta perspektiv innebär det att en människas identitet eller karaktär kan variera beroende på kontextuella förhållanden och i relation till andra (Goldstein- Kyaga & Borgström 2011). Kultur är alltså en del av individens identitet och fungerar som ett slags perspektivfilter som jag ser och förstår omvärlden igenom. En människa använder med andra ord sina egna kulturer som bakgrund för att kategorisera människor, grupper och fenomen och därigenom skaffa sig kunskap om det som är för henne känt eller okänt.

En grupp kan sägas ha en identitet och kultur på ett liknande sätt som en enskild individ har sin. Samlade erfarenheter, sociala och kulturella sammanhang gör att den gemensamma kulturen skapas och levnadsmönster överförs (Säljö 2000). Borgström (2011) beskriver att likt hur den enskilda individens identitet skapas och är formbar så utvecklas även gruppens identitet i ett växelspel, i en interaktion med andra där språket, kommunikationen och de sociala relationerna är av stor betydelse. I relationen med andra kan vi till exempel utveckla igenkännande och gemenskap genom vårt sätt att uttrycka oss och agera eftersom det talade språket kan anta en viss jargong specifik för det sammanhang och sociala umgänge vi befinner oss i. Gruppens normer, värden, språk, föreställningar, handlingar och beteenden utvecklar således den kulturella identiteten och med den kommer även känslan av tillhörighet, trygghet och förutsägbarhet (Säljö 2000, Borgström 2011). Säljö (ibid.) skriver om att människans kultur, hennes språk, föreställningar och handlingar är socialt överförda livsmönster. Reproduktionen av kulturella livsmönster är en viktig del av Habermas (1987) teori om livsvärlden. Han menar att människans språk och kultur utgör hennes livsvärld, hennes resurser att förstå omvärlden med. Han belyser att de språkliga, sociala och kulturella resurser människan använder sig av är kommunikativa handlingar i den kontext hon befinner sig i.



### 5.3 Gemenskap och gränsmarkörer

Borgström (2011) för resonemang kring kulturtillhörighet och hur vi, både som grupp och som enskilda individer, förmedlar till andra vilka vi är. Medvetet och omedvetet exponerar vi oss inför andra genom det sätt vi talar och därigenom värderade och definierade av andra. Att ingå i en gemenskap, exempelvis en familj, förskolegrupp eller arbetsplats, gör att man lär sig dels vilka uttalade normer som finns däri att förhålla sig till men framförallt på vilket sätt språket används för att "passa in" och uppfattas på rätt sätt i olika sammanhang. Det behöver heller inte vara det som sägs som är nyckeln till samhörigheten utan även det implicita, det uttalade, som spelar roll för huruvida man får bekräftelse och tillgång till gemenskapen eller ej. I det fall man behärskar kommunikationens innebörd och nyanser bekräftas och bibehålls gruppidentiteten men i annat fall där språk och sociala signaler misstolkas kan det leda till att människor utestängs från gruppen. Kortfattat kan sägas att "rätt" språk innebär delaktighet och tillträde.

Även Lindberg (2009) framhåller att språket används som en gränsmarkör för upplevd kulturell tillhörighet och hon menar också att förmedlandet av kultur genom språket hör samman med sociala sammanhang. Det som skapar gemenskap och likhet inom en grupp är också det som särskiljer en grupp från en annan (Goldstein- Kyaga & Borgström 2011). Därmed är kultur en markör för både likhet och särskiljande i förhållande till andra.

På detta sätt som gruppens kultur omfamnas av vissa ramar vilka definierar och utmärker gruppen så kan man säga att gruppen har utvecklat en kulturell, språklig och social kontext som anvisar bland annat vilka tankesätt, traditioner, klädstilar och handlingssätt som ingår däri. Bergström & Boréus (2012) menar att gruppen alltså agerar inom dessa ramar eller *diskursiva gränser*. De definierar diskurs som den innehållsliga summan av de begrepp och strukturer som är specifika för ett visst område eller sammanhang och där språket har en central roll. De skriver att diskurs kan ses som ett perspektiv eller synsätt inom social praktik, hur man talar och skriver. Den sociala praktiken måste ställas mot en viss kontext för att man ska kunna se den bakomliggande diskursen, vad som är uttryck för ett visst fält. De menar att så som man talar, gör sig förstådd och betar sig i ett visst sammanhang kan sägas vara representativt för de infallsvinklar, frågeställningar, antaganden och attityder som konstituerar en kultur, ideologi eller ämnesområde. Dessutom kan sägas att en diskurs utkristalliseras och tydliggörs när den konfronteras mot något som bryter den diskursiva konstruktionen. De antaganden och strukturer som fastställer den sanktionerade normen utesluter samtidigt andra möjligheter. Traditionellt sett har det till exempel varit otänkbart med kvinnliga

präster. Att ens föra det på tal var tidigare ett klart *diskursbrott*. Diskursen ringar in vad som får/kan sägas. Intressant i detta sammanhang är hur diskurs fördelar makt. Kunskap inom ett visst område kan sägas ge auktoritet i uttalanden och placerar makten hos den med störst kunskap och auktoritet. Diskurs är förenligt med makt eftersom det utesluter eller innesluter, välkomnar eller förvisar, individer eller kulturer. Diskursen avgränsar och påverkar vår världsuppfattning och får oss att tänka, agera och tala på ett visst sätt (ibid.).

#### **5.4 Kategorisering**

Diskurser har koppling till kategorisering och stereotypisering mot den bakgrund att både diskurser och stereotypa uppfattningar skapar förväntningar om hur andra är, bör vara och agera. Langmann (2010) beskriver hur vi kategoriserar människor i tron om att vi förstår hur "de andra" fungerar. Förståelsen för vem man själv är, vilken kultur man har och vilka diskursiva kontexter man ingår i, ligger till grund för förhållningssättet gentemot andra, både vad gäller individnivå och gruppnivå. Människor speglar sig i varandra och bekräftar eller ratar varandra. Människor uppmärksammar ofta det som bekräftar deras förutfattade meningar. Även William B. Gudykunst (Gudykunst & Ting-Toomey 1988) beskriver hur människan kategoriserar och stereotypiserar i interaktionen med andra. Han berättar att sociologiska antaganden grundas i medlemskap i specifika sociala grupper och sociala roller, att ett visst beteendemönster kan tillskrivas och förutspås inom specifika sociala kulturer. Han menar att beteende såväl som kommunikation ser ut på ett visst sätt inom en viss social kontext och social kultur, att det finns mer eller mindre bestämda mönster för hur kommunikation och interaktion ser ut mellan olika typer av roller, till exempel mellan student-lärare, patient-läkare, kund-kassör. Gudykunst lyfter fram dessa kommunikativa interaktioner i ett sociologiskt perspektiv och att dessa baseras på antagna roller snarare än på människan bakom rollen. Det vill säga att den som innehar "rollen" som läkare kommunicerar med personen som för ögonblicket innehar "rollen" som patient. Människorna ägnar sig åt att avgöra på vilka sätt individerna har egenskaper som kan tillskrivas vissa specifika roller, grupper eller kategorier. Exempelvis om läkaren liknar eller skiljer sig från övriga läkare man har erfarenhet av, eller om förskolläraren liknar andra förskollärare. Gudykunst visar på att kommunikationen med andra styrs av de normer och antaganden som görs utifrån fördomar och erfarenheter, och leder till att människor stereotypiserar både människor och fenomen. Stereotyper bestäms, enligt Gudykunst, genom graden av igenkännande, det vill säga när människor känner igen ett visst beteende (och/eller utseende, egenskaper och andra attribut också) hos den individ eller grupp som

stereotypiseras. En stereotyp bild av något eller någon påverkas av kontaktens kvalitet och kvantitet. Det vill säga att man bildar sig en uppfattning om hur en "typisk" förskollärare är och ska vara beroende på hur ofta man har mött förskollärare och hur god kontakten varit (Gudykunst & Ting-Toomey 1988).

## 5.5 Hospitality - villkorat och ovillkorat välkomnande

Den franske filosofen Jacques Derrida presenterade under senare delen av sin livstid, en teori som handlar om principer för gästfrihet, *hospitality* (eng.=*gästfrihet*), vilket syftar på förhållandet mellan gästen och värden och de handlingar som gästfriheten producerar (Derrida 2000, 2005). Han beskriver två principer av gästfrihet eller välkomnande, som han menar är heterogena men utan att stå i motsättning till varandra. Ena principen kan tolkas vara rättigheter, den andra skyldigheter och att dessa alltså hela tiden existerar parallellt med varandra och har en slags samtida verkan i välkomnandet. Gästfriheten bygger, enligt Derrida, på lagar som å ena sidan kräver ett välkomnande utan reservationer, men att dessa lagar å andra sidan bryts för att beskydda den befintliga gemenskapen från utomstående hot och/eller främlings tillträde. Derrida menar också att gästfrihet inte ska ses som välgörenhet utan som en främlings rättighet, det vill säga att främlingen har rätt att bli bemött utan fientlighet vid ankomsten till någon annans domän. Ett sådant bemötande ska göra främlingen lika välkommen som värden själv är. Ovillkorad gästfrihet innebär att välkomna och ge tillträde, till vem som än kliver innanför dörren, innan man ställer några krav eller förhör sig om gästens identitet och härkomst (ibid.).

Teorin utgår ifrån att det inte finns någon kulturell, språklig, religiös, politisk eller social gemenskap som inte har principer för gästfrihet. Derrida (2000, 2005) påvisar att när exempelvis en kulturell krets, en nation eller ett hem ska välkomna en främling så beräknar värden hur mycket denne kan blotta sig för främlingen samt sätter villkor för dennes tillträde. I mottagandet av främlingen/gästen ses denne inte som en medlem av hemmet, nationen eller samfundet och dess tillträde måste kontrolleras och därför *villkoras*. Värden definierar och verkställer gästens friheter och begränsningar vilket gör att det inte kan finnas ett ovillkorligt välkomnande, inget ovillkorligt inträde. Även när gästen välkomnas som vän, i motsats till fiende, så sätter värden sådana villkor som låter honom behålla sin position som "husets herre", det vill säga den som innehar auktoriteten och bestämmanderätten i sitt eget revir (ibid. 2000).

Det villkorade och ovillkorade välkommandets teori syftar på ambivalensen mellan skyldigheten att vara en god värd och ta hand om sin gäst, se till gästens behov och välmående, samtidigt som inträdet av främlingens frihet också medför att värdens maktposition och tolkningsföretråde hotas, vilket leder till ambivalens. Främlingen symboliserar det oförutsedda, den oberäknliga framtiden som kan utgöra ett hot mot "hushållets regler". Hushållets regler, värdens regler, nationens regler, samfundets regler och så vidare ska förstås som den som har företräde att tolka sanningen. Ambivalensen, de heterogena verkanskrafterna, består i att beskydda värdens sanning och samtidigt bejaka främlingens - "den andres" - rättighet att bemötas som vän utan restriktioner och utan att villkora välkommandet. För att dessa två innebörder av gästfrihet - hospitality - ska kunna samverka och undvika förvridna effekter av obegränsad gästfrihet, menar Derrida (2000, 2005) att det alltid är nödvändigt att inventera alternativen för välkommandet, och att göra så i det ovillkorade välkommandets anda. Med andra ord att granska och besluta vilka som är de bästa arrangemangen, de minst dåliga villkoren, de mest rättvisa principerna för gästen.

Även främlingen är medveten om sin position som gäst och att friheten kan vara begränsad, därför kan värden och gästen förhandla om mer eller mindre synliga rättigheter och friheter, vilka kan förstås som överenskommelser. Vårdens och gästens överenskommelser, eller välkommandets pakter om man så vill, träder i kraft när värdens beräkningar och riskbedömningar inte stänger dörren till det oförutsägbara, det vill säga gästens rättighet (Derrida 2000, 2005).

Oavsett om principerna om hospitality appliceras på individnivå eller gruppnivå så sker en subtil identifiering av vem som är värd eller värdgrupp, och vilka gemensamma nämnare det i så fall finns som binder gruppen samman. Kriterierna som klargör vem/vilka som tillhör gruppen åtskiljer samtidigt vilka som inte gör det. Därmed identifieras vem som är främling, även innan främlingen visat sig (Derrida 2000).

## 6 Metod

Åsberg (2001) menar att särskilja *metod* och *metodologi*. Genom att peka på *metod* som det datainsamlade förfaringssättet, exempelvis intervjumetod eller enkätmetod visar han sedan *metodologi* som en mer övergripande lära om just metoden. Jag ska presentera mitt val av problemområde och redogöra för de begrepp som utgör min metodologiska ansats samt beskriva min vetenskapsteoretiska ram, min datainsamlingsmetod, analysmetod, urval, etiska riktlinjer och överväganden, validitet och reliabilitet.

### 6.1 Metodologisk ansats

I skrivandet av min magisteruppsats om kommunikation mellan förskolepedagoger och föräldrar, har jag valt att ansluta mig till en humanvetenskaplig forskningstradition i vilken jag närmar mig min forskning med en hermeneutisk utgångspunkt. Denna utgångspunkt sätter fokus på *vad* och *hur*, inte på *varför* (Stukát 2005). Detta kan förklaras med att jag inte har för avsikt att *förklara* något fenomen i mina respondenters världsbild utan snarare försöka *förstå* vad de uttrycker (Hyldgaard 2008). Den distinktion jag gör här, mellan att *förklara* och *förstå*, vill jag tydliggöra genom följande parallell: Att jorden är rund kan *förklaras* med diverse naturvetenskapliga begrepp, men hur jorden *upplevs* av människorna kan *förstås* utifrån deras respektive perspektiv och erfarenheter. Skillnaden kan alltså sägas vara den mellan det objektiva och det subjektiva. Det vill säga att objektivitet står för något konstant, något opartiskt som är detsamma genom tid och rum och som inte kan påverkas oavsett vem som iakttar, och att subjektivitet står för något föränderligt och kontextberoende som därtill är bundet till en viss tid och rum (ibid.). Hermeneutik kan därmed förstås som en tolkningslära, där inlevelse, för vilken betydelse respondenterna lägger i sina erfarenheter och upplevelser, är grundläggande (ibid.). Ett hermeneutiskt perspektiv utgår alltså från att fenomen uppfattas olika beroende på vem som upplever det. Ett sådant perspektiv är applicerbart på min forskning eftersom jag förutsätter att informanterna delar med sig av sina individbundna erfarenheter. Det är deras egen bild av verkligheten som de visar och berättar om och med andra ord kommer verklighetsbilden inte att vara exakt densamma hos alla informanter.

Genom att lägga en hermeneutisk kapp över min studie har jag därmed styrt forskningsprocessen till användandet av vissa metoder som är förenliga med så kallade kvalitativa studier. Här kan sägas att många forskare använder sig av uttrycket kvalitativ i syftning till studien som helhet trots att där

finns en viss kritik till det. Åsberg (2001) menar att man inte kan se en studie som kvalitativ, utan att begreppet egentligen ska föras ner till en avsevärt lägre nivå och syfta till att se själva datan eller insamlat material som av kvalitativ eller kvantitativ art. Kvantitativa fakta är sådant som helt enkelt är mängd eller siffror. Vill jag i min analys räkna antalet gånger som informanterna säger ordet *läroplan* så söker jag alltså kvantitativa fakta i texten. Det motsätter inte att ett verbalt faktainsamlingsförfarande (intervjumetod) samlar in källmaterial av kvalitativ art (ibid.).

Denna studie har genomförts med ett induktivt undersökningsförfarande, där mina respondenters subjektiva utsagor, så som subjektivitet beskrivits ovan, har legat till grund för mina analyser, teoribildning och diskussion. Goldstein-Kyaga (2008) skriver att man väljer en induktiv eller deduktiv metod utefter det arbetssätt man föredrar och vilka utgångspunkter eller intresseområden man vill undersöka. Med det induktiva angreppssättet *inte* ämnar att bekräfta eller förkasta en i förväg utstakad teori. Med en induktiv metod hjälper teorin till att förstå resultat och analys och eventuellt generera nya teorier och/eller nya forskningsfrågor, som bidrag till framtida forskning. Distinktionen mellan induktiv och deduktiv vill jag förtydliga med följande exempel. Goldstein-Kyaga (ibid.) menar att jag exempelvis skulle kunna utgå ifrån en teori om att alla lärare på Södertörns högskola bär glasögon. Denna teori behöver bekräftas eller förkastas genom att förslagsvis observera eller intervjua berörda lärare, en deduktiv metod. Men om jag istället låter bli att utgå ifrån en specifik teori och istället börjar med observera lärarna och då upptäcker att alla (eller några) bär glasögon, så kan jag då matcha mina resultat med någon teori som hjälper till att förstå varför det är så. En induktiv metod hjälper till att förstå den sociala verkligheten så som individerna själva upplever den, och en sådan metod matchar ett hermeneutiskt perspektiv. Goldstein-Kyaga tillägger också att en studie kan använda sig av en mer allomfattande teori, eller till en mycket begränsad teori som förklarar en viss fråga eller fenomen. Många teorier ligger någonstans där mittemellan, precis som i denna studie.

## 6.2 Urval

Mitt urval begränsas till två respondentkategorier: förskolepersonal samt föräldrar med barn inskrivna i förskola. I en förskoleverksamhet arbetar ett antal yrkeskategorier och mitt kriterium för önskvärd och adekvat respondent i studien gäller yrkeskategorin *förskollärare*. Jag har detta krav eftersom förskollärare har ett större ansvar för verksamheten än vad exempelvis barnskötare har.

Dessutom ser jag gärna, men det är inget krav, att de medverkande pedagogerna arbetar minst 75% eftersom de annars riskerar att ha mindre interaktion med föräldrar. Jag har även gjort ett urval av *föräldrar* till min andra respondentgrupp. Anledningen till att jag vill ha två olika respondentgrupper är att det ökar mina chanser till att få ett bredare perspektiv i min problemställning samt att analysen kan få ett större djup än om jag skulle intervjua endast ena gruppen. Jag vill undersöka båda sidor av samma mynt, så att säga. Eftersom jag varken har tid eller möjlighet att intervjua varje person i Sverige som stämmer in på mina kriterier så var det förstås nödvändigt att kraftigt begränsa urvalet. Jag ville intervjua ett antal föräldrar antingen från en annan förskola än den som pedagogerna jobbar på eller samla föräldrar från olika förskolor. Jag tänker att personalen på en förskola skulle kunna känna sig obekväma med att jag intervjuar "deras" föräldrar och att det kan ge upphov till känslan av att bli granskad av både mig och föräldrar som de samarbetar med. Vice versa kan även gälla för föräldrarnas välvilja och trygghet att bli intervjuade. Båda parter ska kunna känna att deras svar inte berör någon de samarbetar med och därför har jag valt att inte intervjua pedagoger och föräldrar från samma förskola. Att "få tag i" föräldrar gjorde jag genom att be några av mina bekanta kontakta sina vänner och som i sin tur har tagit kontakt med föräldrar som har barn i förskoleåldern.

Eftersom jag själv är förskollärare så hade jag kunnat intervjua mina egna kollegor, men det har inte varit aktuellt eftersom jag har hela tiden haft siktet inställt på få intervjua pedagoger som ligger utanför min egen arbetszon. Fokusgruppen pedagoger visade sig svår att få ihop (vilket jag redogör för i *bortfall*, nedan). Intervjun blev möjliggjord av en förskollärare som jag "känner till" sedan tidigare, och henne tog jag ny kontakt med vilket ledde till att hon bjöd in två av sina bekanta som också är förskollärare. Respondenterna kontaktades alltså genom ett så kallat *snöbollsurval* (Bryman 2011) vilket syftar på den situation då forskaren är beroende av sina sociala kontakter för att få ta i ytterligare respondenter. Likt en snöboll som sätts i rullning kontaktades respondenterna och det resulterade i 3 intervjuer: 1 gruppintervju med förskollärare samt 2 olika föräldrantervjuer - en gruppintervju och en singelintervju (Sammanlagt 7 individer).

### **6.3 Bortfall**

Min ursprungliga plan för kontakten av gruppen förskollärare var att jag inte skulle organisera och samla intervjupersoner från olika förskolor utan möta en samling respondenter som naturligt befinner sig på ett och samma ställe, deras gemensamma arbetsplats. Detta visade sig dock vara

oerhört svårt att få till. Anledningar till detta angavs bland annat vara hög arbetsbelastning, andra prioriteringar, sjukdom, fokus på barnskötarelever som gör sin praktikperiod, m.m. Jag har skickat ut trettio förfrågningar till chefer på olika förskolor och fått svar från 13 förskolor. Av dessa 13 fick jag nej från alla utom tre. De tre förskolorna var först villiga att ställa upp på intervju, men hade svårt att få ihop ett antal pedagoger på grund av hög arbetsbelastning vilket ledde till att, även de, i slutändan blev tvungna att tacka nej. (De pedagoger som jag till slut fick kontakt med var alltså inte någon av de som jag skickade ut en "förskoleförfrågan" till).

#### **6.4 Datainsamlingsmetod**

Jag har alltså haft för avsikt att ta ut två *fokusgrupper*, förskollärare i den ena gruppen och föräldrar i den andra gruppen. De två gruppintervjuerna genomfördes som en blandning av ett nondirektivt intervjuande och ett semistrukturerat intervjuade (Kvale & Brinkmann 2009). Jag hade förberett ett fåtal öppna frågor, mer med fokus på vissa frågeområden jag ville hålla mig kring, och att ställa följdfrågor. Att fokusgruppsintervjuer vanligtvis karaktäriseras av att vara nondirektiva betyder att intervjuaren inte ska ge en alltför skarp ram för diskussionen eller ge för många riktlinjer. Detta förfarande kan medföra att intervjuaren har mindre kontroll över intervjun men ändå en lämplig metod för deltagarna att uttala sig om känsliga ämnen (ibid). När jag rekapitulerade respondenternas svar med jämna mellanrum, liknade det karaktären av följdfrågor med en klargörande funktion, vilka ledde deltagarna att utöka sina svar och föra diskussionen vidare. Detta menar jag kan ses som en blandning mellan semistrukturerad och nondirektiv intervjuform.

Kvale & Brinkmann (2009) talar om syftet med fokusgruppsintervjuer och menar att "det viktigaste är att få fram en rik samling synpunkter" (ibid, s. 166). Min uppgift i dessa intervjusituationer har varit att skapa en tillåtande atmosfär där alla deltagare känner att dom kan bidra med sina tankar och erfarenheter. Jag har tagit fasta på Kvale & Brinkmanns definition av kvalitativ forskningsintervju, nämligen att det sker ett lärande i ett socialt samspel mellan intervjuaren och respondenterna och jag ser därför en fördel, i mitt fall, att välja just gruppintervju eftersom där finns möjlighet till lärande för så många fler deltagare. Det kan bli en diskussion som kan berika många personer och bidra till en aktiv diskussion i deras vardag och även i min.



Jag har dessutom genomfört en singelintervju med en förälder. Denna intervju genomfördes med en semistrukturerad metod. Jag använde mig i stort sett av samma, i förväg bestämda, frågeområden som i föräldragrupsintervjun och i övrigt bestod intervjun av följdfrågor.

Jag inledde intervjustunderna med att presentera mig själv och min bakgrund som både förskollärare och förälder till två barn. Jag berättade lite kort om syftet med studien och säkerställde etiska kriterier, bland annat samtycke till att spela in intervjun med diktafon.

## 6.5 Fokusgrupper

Ett antal människor som samlats för att diskutera ett givet ämne, vilket presenteras av samtalsledaren/intervjuaren, kan sägas vara en fokusgrupp. Bryman (2011) skriver om fokusgrupper och pekar på att deltagarna i fokusgruppen ska ha någon sorts förkunskap och erfarenhet om det ämne som ska diskuteras, vilket är en förutsättning för att bli utvald till att delta. Vidare förklarar han att vad som utmärker en sådan intervju, i jämförelse med andra gruppintervjuer, är att forskarens fokus inte bara riktas mot *vad* som sägs men också *hur* det sägs, hur det i samspelet mellan gruppmedlemmarna produceras åsikter. Intressant i en fokusgrupp är alltså, bland annat, att urskilja vem som pratar mest eller minst och hur individerna argumenterar för sina egna ståndpunkter och ifrågasätter andras, hur gruppen tänker kring ett gemensamt ämne. Bryman menar att forskaren ska betrakta samtalen som en meningskapande process vilken är beroende av människornas samspel och diskuterande. Att samtalsledaren/intervjuaren uppmuntrar till diskussion emellan deltagarna istället för att använda en traditionell intervjuteknik med fråga-svar-fråga-svar, gör att individerna kan associera och spinna vidare på varandras åsikter, istället för att bara ha intervjuarens frågeställning och sin egen åsikt att reflektera kring (ibid).

En fokusgruppsintervju bör spelas in eftersom många detaljer annars lätt kan förbises, menar Bryman (2011). Även om man som intervjuare gärna ser att det finns rikligt av åsikter, kan en av nackdelarna med gruppintervjuer vara att deltagarna pratar i mun på varandra och att det därför kan vara svårt att urskilja rösterna i sorlet. Av det skälet kan det vara svårt och oerhört tidskrävande att transkribera en inspelad gruppintervju i sin helhet (ibid.). I den här studien har jag valt att inte transkribera hela intervjun med fokusgrupperna, utan sorterat ut de delar som varit intressanta för studien. Jag hade gärna intervjuat många fler fokusgrupper, eftersom det var så intressant och roligt,

men hade varken möjlighet inom tidsramen eller tillgång till så många fler intressenter under denna period (se *bortfall*).

Beskrivning av respondenterna:

Fokusgrupp 1(föräldrar): 33 minuter

Jag fick först möjlighet att intervjua en liten grupp med föräldrar, bestående av två män och en kvinna. Dessa respondenter känner varandra sedan drygt 10 år tillbaka. Alla tre är mellan 27-30 år och har två barn vardera. Klara, Krister och Kalle är deras fingerade namn. Deras barn är inskrivna i två olika förskolor i varsin kranskommun till Stockholm. Klara och Krister har barn på samma avdelning.

Singelintervju (förälder): 45 minuter

Nästa intervju genomfördes med en kvinna i 40-årsåldern som har tre barn inskrivna i en förskola i en av Stockholms kranskommuner. Kristina är hennes fingerade namn.

Fokusgrupp 2 (förskollärare): 31 minuter

Sista intervjun gjordes med tre kvinnliga förskollärare, varav två stycken arbetar på samma arbetsplats men dock inte på samma avdelning. Den ena kvinnan, Eva, är 54 år och har arbetat som förskollärare i 25 år. Den andra kvinnan, Elisabeth, är 35 år och har arbetat som förskollärare i 10 år. Den tredje kvinnan, Ellinor, är 31 år och har arbetat som förskollärare i 4 år. Deras arbetsplatser är två olika förskolor, belägna i Stockholms kranskommuner. (Även deras namn är fingerade).

## **6.6 Etik**

Vetenskapsrådet är en myndighet under Utbildningsdepartementet och har utformat de regler och föreskrifter som en forskare måste förhålla sig till, vilka ska få forskaren att ta hänsyn till god forsknings- och dokumentationsed och därmed hindra forskaren att handla oetiskt. Jag har i min studie agerat i enlighet med Vetenskapsrådets codex (Vetenskapsrådet 2011) som påbjuder forskaren att ta hänsyn till de medverkandes integritet och självbestämmande. Detta betyder att jag informerat respondenterna om att det är jag själv som ansvarar och genomför studien och i vilket syfte. De har också informerats om att deras identitet kommer att anonymiseras (Stukát 2005). Respondenterna har tillfrågats om godkännande för användande av inspelningsanordning under intervjun samt att materialet, den inspelade intervjun, förvaras säkert i mitt hem och endast används till att transkriberas och sedan förstöras så att det inte har möjlighet att hamna i orätta händer.

Självfallet har respondenterna försäkrats om att deras medverkan helt och hållet är frivillig och när som helst kan avbrytas (ibid).

## 6.7 Självreflexivitet

Det kan tyckas märkligt att jag valt att studera ett område som jag själv har mångårig erfarenhet av eftersom det kan tänkas färga av sig på min forskning så att den blir opålitlig. Jag är medveten om att jag som forskare inte "kommer tomhänt" in i min forskningsprocess eller ens kan studera ett område eller fenomen utan att själv påverka det på något sätt. Forskningsprocessen inleds ju med mina idéer, intressen, förkunskaper och erfarenheter inom det ämne som jag väljer att studera. Det är därför omöjligt att vara opåverkad av mitt eget bagage av upplevelser, föreställningar, tankemönster och associationer när jag ska "ta emot" andras upplevelser i de reella intervjumötena men även i analysarbetet och presentationen av materialet i uppsatsförfattandet. Därför är det nödvändigt att jag hela tiden är kritisk och medveten om att det är min egen subjektivitet som styr min tolkning och reflektion. Att jag haft med mig den vaksamheten samt en stor portion ödmjukhet inför min forskningsprocess har känts speciellt viktigt med tanke på att min forskarroll faktiskt är den roll som jag innehar minst erfarenhet av om jag jämför med mina erfarenheter av både förskollärarollen och min erfarenhet av att vara förälder, vilka är de aktuella respondentkategorierna i denna studie.

Samtidigt har min erfarenhet och min närhet till förskolekontexten gett mig fördelar. Kvale & Brinkmann (2009) berättar att forskarens egen erfarenhet och förförståelse av ett fenomen eller område innebär att forskaren lättare förstår det hon studerar. Vidare talar de om problematiken i förhållandet mellan forskarens förförståelse och den kunskap som dennes studie producerar, de menar att forskarens förkunskaper kan göra att hon medvetet eller omedvetet är partisk. De visar att forskaren kan hantera detta dilemma genom att förhålla sig *reflexivt objektiv*. Det innebär att forskaren "strävar efter att vara objektiv i förhållande till subjektiviteten" (ibid, s. 260), vilket kan förstås som att mina fördomar eller förkunskaper är vad som möjliggör för mig att inhämta och tillägna mig ny förståelse. Att jag som forskare förhåller mig reflexivt objektiv är också en fråga om ett etiskt förhållningssätt (ibid), det vill säga att jag strävat efter att ändå förhålla mig så objektiv som det är möjligt genom att behålla ett reflekterande arbetssätt kring mina egna tolkningar så att jag vinner insikt i varför de ser ut som de gör.

## 6.8 Dataanalys - Narrativanalys

Jag har funnit att narrativanalys är en adekvat metod för min studie. Denna metod tillåter ett relativt brett spektra av tolkning, vilket jag anser är nödvändigt för att kunna förstå, bearbeta och kartlägga respondenternas uttryck, både vad gäller språkbruk och mer subtila innebörder som deras åsikter och känslouttryck kan tänkas stå för. En exakt definition av begreppet narrativ är svår att göra då det råder skilda meningar om dess innebörd och influeras av de många forskningsfält som använder sig av narrativanalys, exempelvis inom psykologi, juridik och pedagogik. Jag använder Robertsons (2008, s. 223) beskrivning av två narrativa grenar eller analysmodeller som är passande för min studie:

- *Strukturalismen* fokuserar på samband mellan språkliga strukturer och dess funktion, det vill säga att språket har specifika funktioner som ligger inbäddade i sociala företeelser. Modellen präglas bland annat av relationen mellan sociala normer och dess underliggande subkulturer eller *mikronarrativer*.
- *Hermeneutik* visar samband mellan delarnas (meningar, stycken, kapitel) innebörd och helhetens mening. Klargör termer och beståndsdelar för att förstå texten i sin helhet. Tolkarens förförståelse spelar en viktig roll.

*Narrativ* kan förstås som en synonym till *berättelse*, *historia*, *redogörelse*. Narrativanalys kan ses som ett verktyg för att vaska fram kunskaper om bland annat sociala och politiska fenomen. Narrativanalys lämpar sig väl för att studera människors livssituationer eftersom det lämnar utrymme för inlevelse i individernas eventuella utsatthet och upplevelserna av denna. I ett modernt perspektiv ses människan som en *narrativ varelse*, i vilket menas att vår identitet är i ständig omförhandling genom alla de historier vi hör och själva berättar. Narrativ hjälper individen att tydliggöra sin egen identitet och göra sig förstådd inför andra. I de narrativer vi visar upp oss med lämnas också plats för andra att tolka oss och det vi säger (Robertson 2012).

I användandet av narrativ analys kan man alltså på ett systematiskt sätt studera människors erfarenheter och strukturella sätt att göra sin värld begriplig. Personliga narrativ (berättelser) är enligt Kohler Riessman (2001) korta, ämnesspecifika skildringar av händelser som berättaren upplevt eller bevittnat (eller hittat på) och som struktureras kring karaktärer, händelseförlopp och intrig. Fokus ligger på berättandet, sättet som historien berättas, *hur* den beskrivs genom vilka medel berättaren väljer för att övertyga sin åhörare (Kohler Riessman 2005) Därför är det betydelsefullt att jag som forskare ser hur handlingen uttrycks och förmedlas. Att analysera en text eller ett samtal kan alltså vara att leta efter det underförstådda i människors gemensamma arena

eller kontext. Både de synliga och osynliga, de explicita och implicita, föreställningar individen har producerar hennes handlingar och tal (ibid). Narrativanalys tolkar alltså *vad* som sägs och *hur* det sägs.

Så snart en intervju avklarats transkriberade jag den, dock transkriberade jag inte de delar där intervjun berör områden som inte har relevans för studien. Därefter läste jag igenom hela transkriberingen för att få en helhetsuppfattning om innebörden. Sedan gick jag igenom texten igen för att, med hjälp av färgkodning, ta ut delar som jag fann intressanta. Med hjälp av penna och papper numrerade jag varje mening, strök under vissa intressanta stycken, meningar och ord samt förde anteckningar av mina reflektioner i en tre-kolumnad matris. I matrisen tillförde jag etiketter till de stycken, meningar och ord som framträdde som betydelsefulla på något sätt (Bryman 2011). Via meningsnumreringen och färgkoderna kunde jag hålla reda på de markerade orden och meningarna och växla fram och tillbaka i texten. I min metodiska genomgång av texten sökte jag alltså, med en "narrativ ficklampa", områden som speglar respondenternas upplevelser, åsikter, känslor och önskemål eller med andra ord de kvalitativa fakta som är inbäddade i de sociala fenomen och praktiker som skapas och påverkas av de inblandades samspel och språkanvändning (Bergström & Boréus 2012). Min sätt att analysera narrativens *vad* och *hur* ska jag kort exemplifiera med hjälp av följande citat:

"Ibland förstår man ju att man stör väldigt mycket om det är var 5:e minut att det kommer en ny förälder och att dom inte kan få ägna sig åt pedagogiken."

Här har jag markerat ordet *förstår*, eftersom jag tolkar att föräldern verkar uppfatta subtila signaler från pedagogerna. Signaler som visar att hon och eventuellt andra föräldrar, stör verksamheten när de kommer och hämtar barnen. Vidare har jag markerat *stör väldigt mycket*, eftersom jag ser att hon gör en negativ värdering på avbrottet som blir. Hennes värdering påverkar min nästa tolkning, att hennes uppfattning handlar just om att *hon* stör, att hon inte känner som en naturlig del av verksamheten. När hon säger *dom inte kan få ägna sig åt pedagogiken*, spelar min förförståelse in på det sättet att jag vet att det är en del av pedagogernas arbetsuppgifter, att ta emot föräldrar som hämtar och lämnar sina barn. Därför reflekterar jag över hennes uppfattning om att hon *stör* pedagogernas arbete, i motsats till att vara *en del av* den. Hon distanserar sig ytterligare från pedagogerna genom att säga att det är *dom* som ägnar sig åt pedagogiken. Genom att tolka delarna i texten på det här viset framträder samtidigt en tolkning av helheten, vilket här blir att hon upplever ett distanserat förhållande till pedagogerna och inte ett inbjudande.

## 6.9 Validitet och Reliabilitet

Den som läser min studie ska kunna granska min forskningsprocess och ha möjlighet att spåra mina slutsatser för att kunna avgöra dess reliabilitet/riktighet och trovärdighet (Bryman 2011). För att min forskningsprocess och resultat ska vara så tydliga och tillgängliga som möjligt behöver jag skapa en redogörelse för de delar som finns med i studien. Jag strävar efter att studien ska framstå så tydlig och transparent som möjlig. Det innebär att jag strävar efter att förfaringssättet i studiens alla delar ska matcha varandra så att metod och metodologi inte står i motsättning till varandra. Därför kan sägas att datainsamlingsmetoden och analysmetoden ska vara genomförbara och relevanta till åsyftad problemformulering. Ett forskningsmaterial ska, enligt Hartman (2003) ha tydlig relevans för problemställningen. Skulle det saknas samklang och harmoni mellan material och problem, eller syfte, så menar Hartman att validiteten i materialet brister, alternativt att problemställningen är felformulerad. Validitetsbegreppet syftar alltså på om undersökningen verkligen undersöker det jag sagt att jag ska undersöka (Stukát 2005). Om en forskare avser att undersöka elevers trivsel i skolan så räcker det inte med att ställa frågor om rumstemperatur, validiteten blir då låg. Motsvarande gäller för min egen forskning. För att undersökningen ska kunna svara på mitt syfte och frågeställningar så behöver till exempel mina intervjufrågor vara genomtänkta och formulerade så att de ger goda förutsättningar för informanterna att svara inom avsett område. Det betyder däremot inte att frågorna får vara så ledande att svaren blir "skräddarsydda". Finner jag inga samband mellan mina informanternas svar och mina forskningsfrågor så blir validiteten låg (ibid).

Jag behöver också vara medveten om andra felkällor i intervjuandet som kan påverka både validitet och reliabilitet. Hur pålitliga är mina resultat? Intervjun är mitt mätinstrument (Stukát 2005) och jag får inte lämna en intervju med stora oklarheter, som i sin tur skulle öka risken för gissningar och feltolkningar. Att ta förgivet ger låg reliabilitet. Intervjufrågornas validitet påverkar reliabiliteten och att följa upp gruppintervjuerna med individuella intervjuer vore önskvärt eftersom de stärker noggrannheten i undersökningen och materialet och därmed höjer reliabiliteten (ibid.). Berättaren väljer vad hon vill berätta om och hur hon vill framföra det. Forskaren gör i sin tur subjektiva tolkningar av det som berättas. Berättaren väljer hur hon vill framställa sig inför åhöraren varpå hennes uppfattning av samt förtroende för denne påverkar hur restriktiv hon vill vara med att dela med sig av sina tankar, upplevelser och erfarenheter.

Intervjuandet och historieberättandet beskriver Kohler Riessman (2001) som en relationell process i vilken båda parter är beroende av varandras samarbete och kompromissande. Historien tar riktning, påverkad av intervjuarens frågor, följdfrågor samt signaler/uttryck av dennes förkunskaper och inlevelseförmåga (Robertsson 2012). Eftersom respondenten kan tro sig veta vad forskaren anser är meningsfull information eller förväntar sig att få höra kan hon därför vinkla historien lite, och/eller sin egen respons, för att den ska passa in i sammanhanget. I mån om att få lyssnaren välvilligt inställd, väcka en känsla hos lyssnaren eller övertyga lyssnaren om något kan berättaren anpassa sin historia och uttryckssätt (Borgström & Boréus 2012). I min forskningsprocess behöver jag alltså vara medveten om att det sannolikt finns en skillnad mellan vad respondenten säger sig ha upplevt (informantens sanning eller verklighetsuppfattning) gentemot vad som "verkligen" hände, eftersom den händelse som beskrivs kan ses ur olika synvinklar, ur olika aktörers ögon, vilka alla är sanningar. Vad som är sant för den ena är inte sant för den andra.

Intervjuaren/forskaren är känslomässigt engagerad i "sitt" material och forskningsämne och kan därför inte vara helt opartisk i någon del av forskningsprocessen. Detta medför en risk att intervjuaren gör en "motöverföring" på berättaren (Kvale & Brinkmann 2009) där intervjuarens empatiska förmåga att leva sig in i berättarens situation gör att intervjuaren identifierar sig med berättaren. Intervjuaren tillika lyssnaren och forskaren kan då riskera att omedvetet tillskriva egenskaper och känslor hos berättaren, som inte nödvändigtvis är riktiga. Därigenom kan intervjuaren tolka in felaktiga avsikter och föreställningar i berättarens person och historia. Empatin och den relationella processen gör historierna meningsfulla och unika men förfarandet kan också orsaka svårigheter i att analysera materialet på ett uttömmande och objektiva eller neutralt sätt och att det därmed kan vara problematiskt att göra resultatet giltigt (Kohler Riessman 2001). I strävan efter att denna studie ska nå önskvärd validitet och reliabilitet har jag under intervjun återkopplat eller rekapitulerat respondenternas svar för att försäkra mig om att min uppfattning överensstämde med deras intention och mening. Detta var viktigt dels för att stärka "mätinstrumentets" (intervjuns) pålitlighet eftersom jag under bearbetningen av resultatet ville undvika, så långt det är möjligt, att sitta med oklarheter och spekulationer. Men även för att kontrollera och bekräfta sambandet mellan intervjufrågorna och problemställningen. Då min uppfattnings- och föreställningsförmåga är mitt medel att tolka och analysera människors kroppsspråk och verbala uttryck var det också viktigt att i ett tidigt skede eliminera mina eventuella felaktiga uppfattningar om deras historia, och samtidigt stärka deras förtroende för mig och förmedla att jag inte vill vinkla deras historia på ett inkorrekt vis.

## 7 Resultat

I detta avsnitt presenteras delar av det empiriska material som jag samlat in under mina intervjuer. Eftersom intervjuerna ibland innehållit konversationer om ämnen som inte är relevanta för denna studie, kommer jag därför inte att redogöra för intervjuerna i sin helhet utan har valt ut de delar som rör studiens frågeställningar. Innan jag presenterar resultatet vill jag passa på att inflika att jag under varje intervju, även under hemresan ifrån intervjuerna samt under mitt efterarbete, har reflekterat över de intryck som varje respondent och dennes utsago gjort på mig. Jag har, som jag nämnt tidigare, försökt hålla mig reflexivt objektiv och ställt mig frågor som; Vad är det som visar sig och vad är innebörden i det? Hur kan jag förstå det jag hör och ser?

Varje intervju har jag försökt att betrakta både ur ett helhetsperspektiv men även försökt fånga detaljer som speglar respondentens upplevelser av den sociala verklighet som hon/han lever i. Som Kohler Riessman (1993, 2001, 2005) beskriver narrativ som en slags social historia så har jag betraktat respondenternas berättelser som en slags konstruerad erfarenhet där de i samtalet ger uttryck för deras känslor, upplevelser och reflektioner kring deras sociala situation. Jag har försökt uppmärksamma både vad de säger och hur de säger det, och i de två fall där jag använt mig av fokusgruppsintervju har det varit särskilt intressant att observera hur samspelet och diskussionerna i gruppen manat fram intressanta åsikter som har betydelse för analysen.

Resultatet presenteras genom att dela in det utefter intervjuernas frågeteman. De olika intervjuerna kommer inte att presenteras var och en för sig utan placeras under respektive tema. Avsikten med detta är att behålla ett helhetsintryck över de åsikter och upplevelser som framkommit under studien. För att det ändå ska framgå när det är en förälders eller en pedagogs respons så tydliggörs det genom att pedagogernas svar redovisas nedanför föräldrarnas, under respektive tema. Föräldrarna har fått fingerade namn som börjar på K (Klara, Kalle, Krister, Kristina) och pedagogerna har namn på E (Eva, Elisabeth, Ellinor). Alla andra namn som förekommer är också fingerade. Vid några ställen i de följande citaten har jag lagt in förtydligande ord och meningar i kursiv stil samt inom parantes. Jag vill också klargöra att de pedagoger som föräldrarna talar om inte är de pedagoger som jag intervjuat, de talar alltså om *sina barns* pedagoger.



Här nedan presenteras de delar ur intervjumaterialet som rör studiens frågeställningar. Dessa är indelade under de fem rubrikerna: *Kommunikation och information mellan hem och förskola*, *Pedagogernas föräldrabemötande*, *Föräldrarnas inflytande i verksamheten*, *Föräldrarnas tillit till pedagogerna*, *Samarbete mellan hem och förskola*. Efter varje rubrikdel görs en kortfattad sammanfattning av respondenternas uttalanden.

### Kommunikation och information mellan hem och förskola

Klara berättar om sina upplevelser vid hämtning av barnen och hur samtalen mellan henne och pedagogerna kan se ut. Klara berättar att hon själv får ta initiativet till kommunikation när hon vill ha information och att hon upplever att informationen är knapphändig. "Ja, när man frågar något så får man ju svar, men det är ju inte så mycket övrig information, det är ganska svårt att veta vad dom har gjort, det kan vara att det kommer upp någon bild i hallen... att dom har hållit på med något [...] det är ju inte så ofta man får reda på något"

Kalle svarar "Dom pratar bara om det har hänt någonting, men i övrigt... om det funkar bra så talar dom inte om någonting."

Klara berättar också om ett grodprojekt som avdelningen jobbat med, men som hon inte vet vad det skulle leda till eftersom hon inte fått någon mer information om det. Klara fortsätter med ett annat exempel "Jag hittade en pärm idag där det stod att dom hade haft fysik och hade byggt en bana och grejer, men det hade inte jag hört någonting om och det var visst en månad sen. Det är ju kul att dom har gjort någonting men dom har inte sagt någonting om det. Dom brukar ha en utställning i slutet av varje termin och visa "vad dom har jobbat med".

Krister beskriver "Dom har föräldramöten, utvecklingssamtal en gång per termin, dom skickar ut mail en gång i månaden som månadsbrev. Ledningen skickar ut ibland, det hänger på kroken när man hämtar."

Kristina resonerar om pedagogernas val av tillfällen och innehåll i kommunikationen och berättar om en incident (*som jag av sekretesskäl censurerar här*) gällande hennes ena barn. Då var Kristina glad att pedagogen "vågade" ta initiativ till kommunikationen. Samtidigt jämför hon med en annan händelse då hon reagerade på en pedagog som hon anser valde fel tillfälle att kommunicera kring

barnets utveckling, Kristina beskriver att hon upplevde att pedagogen kränkt både henne och barnet genom att pedagogen:

"kommenterat Linus motorik ett par gånger och även inför andra barn - *Ni måste gå till doktorn, det ser ju inte riktigt klokt ut* - sa hon! Då kan jag säga att det var miss i kommunikationen Big time! För det är ju en viktig grej, för dom ser ju barnen mycket mer i grupp och kan signalera till föräldrarna, men det gäller att välja sina situationer".

Kristina resonerar hur hon tycker att kommunikationen skulle kunna förbättras: "Om det hade funnits en plan, om förskolläraren hade haft en plan [...] oftast har jag tyckt att det inte finns en plan, en tanke [...] dom säger att dom mest behöver hantera dagen [...] så har man en plan så har man inte lyckats berätta om den." Kristina berättar också att hon tycker att det är intensivt att hämta barnen som pratar i mun på varandra och därför försöker hitta lugna tillfällen till kommunikation med barnens pedagoger.

"Jag uppskattar när dom har skrivit på tavlan, att jag kan läsa i lugn och ro vad som har hänt på dagen". Hon säger också att hon inte behöver inte så mycket information "om allt bara rullar på", men att det är viktigt att få reda på om barnen bråkat eller har varit sjuk under dagen "om dom inte hör av sig så vill jag ju att allt ska ha varit normalt".

När pedagogerna svarar på frågan om vad de tror att föräldrarna vill ha för kommunikation och information, tar de upp den information som de menar ska förmedlas vid hämtning och lämning.

Ellinor inleder "Dom vill ha lite information om vad som hänt under dagen och så. Om det hänt något speciellt kanske, eller vad vi gjort för något."

Eva fortsätter "Man måste vara noga med att meddela om det hänt något med deras barn och med de minsta barnen vill ju de flesta föräldrarna veta om barnet har skött magen och ätit och sovit och allt sånt."

Elisabeth upplever att en del föräldrar är "jättenoga med allt" och Eva menar att eftersom föräldrarna jobbar och inte kan se sina barns deltagande i verksamheten med egna ögon så måste man ha en förståelse för att en del föräldrar frågar mycket "Dom kan ju inte veta annars, dom känner väl att dom måste fråga."

Sammanfattning:

Föräldrarna uttrycker generellt att de får knapphändig information, att det är svårt att veta vad barnen och pedagogerna gör. Information ges relativt sällan och ibland får föräldrarna informationen i efterhand. Det framkommer också reflektioner kring vilka tillfällen pedagoger väljer att framföra viss information eller kommentarer och att det är viktigt att kommunikation av känsligare karaktär tas upp vid lämpliga tillfällen. Här finns också föräldrauttalanden om att pedagoger inte lyckas förmedla vilken grundläggande plan verksamheten vilar på. Pedagogerna pratar om att de är föräldrarnas ögon och öron i föräldrarnas frånvaro och därför behöver förmedla daglig information om barnets omvårdnad.

#### Pedagogernas förädrabemötande:

Krister berättar att han tycker att han blir väl bemött men att han upplever att flera av pedagogerna har ont om tid för att komma och prata. "Lisa tar sig tid att komma fram, ja de gör dom andra också, men dom har halva foten i hallen och kan komma och prata. Dom hinner väl inte förmodar jag".

Kalle inflikar "Jag förstår att dom inte kan stå och berätta vad varje individ har gjort, det kan jag förstå. [...] men jag kan störa mig på att fröknarna kan vara upptagna med någon annan förälder... fast att jag liksom försöker komma till tals. Det är ofta samma förälder varje dag liksom och att man inte får attention (*eng. = uppmärksamhet*) liksom.

Under intervjun med Kristina nämner hon att det kan vara skillnad mellan föräldrarnas personligheter och att det kan ha betydelse för vilket bemötande man får av pedagogerna. Hon reflekterar över sin egen personlighet och säger "Det är väl lite olika hur blyg eller extrovert man är, men jag är mer offensiv socialt att jag i så fall knölar mig fram [...] men det är inte så ofta jag upplever att jag sagt ifrån [...] ibland förstår man ju att man stör väldigt mycket om det är var 5:e minut att det kommer en ny förälder och att dom inte kan få ägna sig åt pedagogiken."

#### Sammanfattning:

Föräldrarna föreställer sig att pedagogerna har ont om tid att bemöta de många föräldrarna varje dag, vilket de säger sig ha förståelse för, men uppger samtidigt att det kan orsaka irritation att inte få tillräcklig uppmärksamhet när de behöver det.

#### Föräldrarnas inflytande i verksamheten:

På frågan om vilket inflytande de upplever att det finns för föräldrarna, svarar Klara "Neej, det tycker jag inte att vi har direkt".

Krister påpekar "Men det är inte så att vi har sökt det heller."

Klara replikerar "Nej, men dom lyssnar inte så mycket på oss heller... (tystnad) fast dom lyssnar på barnen och vad dom vill göra [...] det verkar inte vara så inrutat [...] dom gör något av det som barnen tycker är kul."

Kristina berättar att sonen tidigare gick i en "våldigt stökig barngrupp [...] och väldigt illa fungerande personalgrupp". Hon berättar om sin upplevelse av inflytandemöjligheter "det var cirkus på förskolan, det var ingen som tog kommandot, och vi försökte feedbacka på det men fick inget större gehör. Sen så försökte jag genom en annan förälder ta det på något föräldraråd, vilket inte heller blev någon höjdare. [...] När det togs upp på det där föräldrarådet då tog dom det som att det var personangrepp på personal och det blev väldigt infekterat... ja, det hade ju gått för långt, det blev mer en formaliafråga [...] men om inte det mötet passar, vilket möte tycker dom då att man ska ta det på?".

Pedagogerna diskuterar vilket inflytande föräldrarna har i verksamheten och säger att det kan vara svårt att veta vad föräldrar vill ha för inflytande. Eva resonerar "Ibland kan det vara svårt att veta vad de ska ha inflytande i och hur mycket. En del vill mest ha information från oss, det känns som att dom litar på oss och låter oss hållas (*skrattar*). Om barnen är nöjda och glada så är föräldrarna det också. Det handlar om att ge information och [...] visa hur vi tänker och hur vi gör".

Ellinor förklarar att barnen kan ha långa dagar på förskolan "vi är ju nästan mer med barnen än vad föräldrarna är" och Elisabeth berättar att föräldrarna bland annat behöver ha inflytande i barnets sovttider på förskolan. "man försöker se barnets hela dag, så att barnen orkar umgås med sina föräldrar på kvällen."

#### Sammanfattning:

Föräldrarna säger att de inte har särskilt mycket inflytande i verksamheten och att de inte blir lyssnade på. Det tyder på en osäkerhet hos föräldrarna om vilka förskolemöten som är lämpliga att diskutera verksamheten på. Även pedagogerna säger att dom är osäkra, men angående vad föräldrainflytandet ska bestå i och i vilken utsträckning.

#### Föräldrarnas tillit till pedagogerna:

Klara berättar om olika pedagoger som hennes barn nu har på förskolan och att hon upplever att tilliten till pedagogerna är god. Hon berättar att hon skulle säga till pedagogerna om det är något som är tokigt "då skulle jag lita på dom, det skulle jag".

Både Klara och Krister upplever att personalen ibland kan vara underbemannade och att det då kan kännas jobbigt. Angående tillit vid underbemanning tillägger Kalle "Jag litar ju på dom, men det är ingen människa som skulle klara det tycker jag [...] det är ju omöjligt för dom att hålla full koll hela tiden."

Kristina berättar om en specifik period i vilken både föräldrarna men framförallt pedagogerna behövde lösa vissa krångliga logistiska problem. Hon berättar att trots att hon upplevde perioden som "superjobbig" ändå hade tillit och imponerades över hur vissa pedagoger "snackat ihop sig innan de la fram det". Hon beskriver sin upplevelse av en pedagog "hon har ju liksom ett lugn, en auktoritet och en positiv inställning - *Vi hanterar det här, det blir bra* - förmedlade hon". Kristina jämför med andra pedagoger som hon inte kände tillit till "Vi hade ju Cilla som mest ville snacka skit, vad hon hade gjort i helgen och om solen skiner och... ja, det kändes ju helt oseriöst." Kristina summerar sin jämförelse och säger "Det är väldigt mycket personligheten, vilken position man intar liksom [...] och sen kombinationen med andra som inte tar sin. Ja, att dom inte kan ta sina roller och kan ta den här självrespekten och kan bli en auktoritet för barnen och mot föräldrarna på nåt sätt. Det var nog lite utmanande kommunikation...(tystnad) hade dom varit lite mesiga i det här... hade inte hon tagit tag i det... så tror jag att det hade ballat ur fullständigt. Jag ifrågasätter inte hennes beslut, men det beror på hur det framförs. Ibland är det svårt att veta om man ska ha förtroende för rektorn eller för personalgruppen."

Pedagogen Elisabeth reflekterar över föräldrarnas tillit och berättar om sin gamla avdelning där hon upplevde andra svårigheter än de hon har nu. "Man försökte samarbeta och vara tillmötesgående och ja, du vet ibland visste man varken ut eller in. Vissa föräldrar tror att dom kan säga till och bestämma om precis allting, men det går ju inte, det är ju vi som jobbar här och dom måste ju lita på oss. Dom kan ju inte springa här hela tiden [...] det är ju vi som är pedagogerna."

### Sammanfattning:

Föräldrafokusgruppen tycker att de har tillräcklig tillit till pedagogerna för att kunna framföra sina åsikter. Kristina konstaterar att pedagogens personlighet är avgörande för om denne ska uppfattas som pålitlig eller ej. Hon säger också att pedagoger måste ha självrespekt och inta sin position och sin roll med auktoritet både mot barn och föräldrar. Pedagogen Elisabeth säger att en del föräldrar vill bestämma för mycket, "det är ju vi som är pedagogerna", konstaterar hon.

### Samarbete mellan hem och förskola:

Krister berättar att sonen blivit biten vid ett tillfälle: "då tog jag upp det dagen efter och då tog hon tag i det. Det var ju bra, hon kollade i alla fall upp det och sen tog hon det med mig nästa gång vi träffades."

Klara ger olika exempel på samarbetet med barnets pedagoger och berättar om en period då de behövde ha mer kontinuerlig kontakt med en av barnets pedagoger: "om det är problem där (*på förskolan*) så tar man med sig det hem och jobbar med det hemma. Han tog sitt ansvar för Pelle [...] i slutet av terminen hade vi ett utvecklingssamtal med honom [...] alla gick verkligen in för det. Det var ett bra samarbete."

Klara berättar vidare om en annan pedagog som de upplevde att de inte hade ett lika gott samarbete med: "det var hon som verkligen ville att han skulle ha extra hjälp och jag blev inkallad till möte med henne [...] jag fick panik, vad håller hon på med!? Alla är ju inte jättepédagogiska så det skriker, man undrar ju... men hon (*pedagogen*) som kom in sen var ju jätteduktig".

Kalle tillägger: "Det är ju en del som har jobbat i typ 30 år, det märks ju på dom yngre att dom har mera glöd. Vissa vill inte engagera sig mer än vad de måste verkar det som."

Kristina berättar också om hennes erfarenheter kring samarbetet med barnens pedagoger och specifikt vad hon anser att utvecklingssamtalen kan ha för betydelse i samarbetet mellan hemmet och förskolan. Hon tycker att det är skönt att sitta ner i utvecklingssamtalen och "snacka lite längre", men hon reflekterar över vad samtalen ska syfta till: "om det är barnets utveckling eller om det är något man ska ändra på så måste dom ju signalera mycket tidigare. Sånt ser ju dom kanske lite lättare [...] när dom ligger i maj-juni så är det ju så dags om det är något man vill ändra på."

Pedagogerna reflekterar över föräldrarnas olikheter och vad det har för betydelse för samarbetet. Eva säger hon tycker att det går bra att samarbeta med föräldrarna och att

samarbetet kan se lite olika ut. "Alla är olika [...] man måste förstå föräldrarna också, tänka på vad dom vill. En del föräldrar behöver ha jättemycket kontakt med oss [...] är mer på liksom ... dem visar kanske ett mer aktivt intresse. En del föräldrar vill inte ha så mycket kontakt direkt, dom vill ha ett enklare samarbete och det är viktigt att man inte glömmer bort dom som inte pratar så mycket. Man jobbar ju med barnen men det är ju inte bara barnen man är till för [...] ibland måste man hjälpa dom (*föräldrarna*) med saker som händer hemma. Jag tycker det är ganska vanligt att föräldrar frågar om råd."

Elisabeth säger "man får lära känna varje förälder, man märker...(tystnad) hur dom är. En del är lite känsligare än andra och då får man fundera på hur man ska göra. Sen märker man ju, en del är ju mer engagerade än andra. [...] som förstagångsförälder behöver dom ju höra hur andra gör och även dom som har äldre barn.

Ellinor tycker att det ibland är svårt att veta vad föräldrarna vill och hur hon då ska kommunicera så att samarbetet främjas. Hon nämner att föräldramötena kan fungera som en kanal för samarbete och att det där kan visa sig vad föräldrarna vill veta. Hon förklarar att hon och hennes kollegor använder föräldramötet för att "prata om vad vi gör och dom (*föräldrarna*) får säga... prata, ställa frågor".

#### Sammanfattning:

Föräldrarna berättar att samarbetet kan handla om att finna gemensamma strategier för att ge deras barn lämpligt stöd i utvecklingen, men att det kan påverkas av pedagogens engagemang och avsikt. Föräldrarna nämner även utvecklingssamtalen som ett samarbetsforum och att pedagogerna där kan signalera om barnets utveckling. Pedagogerna talar om att lära känna föräldrarnas olika behov av kontakt. De säger även att det ofta visar sig på föräldramötena vad föräldrarna vill veta om verksamheten samt att en del föräldrar söker pedagogernas stöd i föräldrarollen.

## 8 Analys

I följande del presenteras analysen av resultatet, genom att lyfta fram några utvalda exempel som kopplas till den bakgrund och teori som presenterats tidigare. Som jag tidigare nämnt, har den narrativa analysens *vad*- och *hur*-aspekt legad till grund för mitt analysförfarande och jag presenterar därför analysen utefter *vad* respondenterna sagt och *hur* de sagt det, det vill säga vilka ord/meningar materialet har och min tolkning av dess betydelse.

### 8.1 Dilemman

För det första vill jag förstå hur teorin om hospitality (Derrida 2000, 2005), principerna för gästfrihet, visar sig i kommunikationen mellan föräldrar och pedagoger. Till att börja med kan jag se att både föräldra- och pedagogrespondenterna identifierar sig själva som antingen värd eller gäst, genom att de använder uttryck som konstituerar "vi-och-dom"-positioner. Detta visar sig både i det enkla och självklara ordvalet *dom*, i Kalles mening: "*Dom* pratar bara om det hänt någonting [...]", när han syftar på barnens pedagoger. Men det kan också visa sig i uttryck som "*Dom har* föräldramöten [...]", vilket tyder på att Krister placerar sig utanför gemenskapen genom att säga *dom har* istället för *vi har* (Vi har föräldramöten). Eller i Klaras konstaterande: "*Dom* lyssnar inte på *oss*", där hon placerar sig och pedagogerna i tydligt åtskiljda gemenskaper (dom - oss) samt att det däri finns en uppfattning om stopp i kommunikationen, eller lyssnandet, mellan sig och pedagogerna. Den tydliga distinktionen gör även pedagogen Elisabeth när hon säger: "det är ju *vi* som jobbar här [...] det är ju *vi som är pedagogerna*". Vård - och gästpositionerna förstärks i hennes uttalande, både i vi-ordet men även i åsyftandet att föräldrarna inte är pedagogerna, inte är anställda, inte medlemmar i hennes personalgemenskap. Att en förälder upprepade gånger känner sig som gäst, kan förstås i kommentaren: "ibland förstår man ju att man stör väldigt mycket".

Vidare vill jag förstå förhållandet mellan värdens (pedagogens) skyldighet och gästens (förälderns) rättighet och den ambivalens som uppstår däri (Derrida 2000, 2005). Kluvenheten återfinns i pedagogen Ellinors mening: "Ibland kan det vara svårt att veta vad de ska ha inflytande i och hur mycket". Hon återspeglar att det finns ett område som hon har kunskap om och insyn i och att föräldrarna inte har det, men att det är något som de kan få viss tillgång till beroende på hur mycket hon väljer att blotta. Ambivalensen avslöjas även i pedagogen Elisabeths uttalande: "man försökte



samarbeta och vara tillmötesgående [...] ibland visste man varken ut eller in". Jag vill mena att hon här har en viss medvetenhet om sin plikt som värd, att vara *tillmötesgående*, och om gästens rättighet om att bli välkomnad utan förbehåll. Detsamma gäller för pedagogen Eva när hon säger: "det är viktigt att man inte glömmer bort dom som inte pratar så mycket", vilket kan åsyfta att hon som värd inte får försumma tystlåtna gäster. I meningen: "vissa föräldrar tror att dom kan säga till och bestämma om precis allting, men det går ju inte," gör jag tolkningen att pedagogen menar att gästers/föräldrars rättigheter inte överstiger värdens, och att hon föreställer sig konsekvenserna av att föräldrarna får mer bestämmanderätt. Med andra ord att det finns outtalade villkor eller "hushållets regler" som gästen ska förhålla sig till och som pedagogen beräknar riskerna för (Derrida 2000, 2005). Dessa regler kan även anas i Evas förklaring: "Det handlar om att ge information [...] visa hur vi tänker och hur vi gör". Hur värdens tänker och agerar kan sätta villkor för gästens svängrum, även om Eva troligtvis hade den goda tanken att ge föräldrarna insyn.

Ett annat exempel som också belyser villkoren för gästens svängrum (Derrida 2000, 2005) är när Kristina berättar att hon och övriga dithörande föräldrar försökte ge pedagogerna feedback under en rörig period: "När det togs upp på det där föräldrarådet då tog dom det som att det var personangrepp på personal och det blev väldigt infekterat [...] det blev mer en formaliafråga [...] men om inte det mötet passar, vilket möte tycker dom då att man ska ta det på?". Här visar Kristina en sorts uppgivenhet och frustration när hon beskriver den konfrontation som jag tyder handlar om värdens (förskolans) gränssättning för gästens (föräldrarnas) frihet och gästens förväntningar på att bli bemött utan fientlighet(ibid.).

## **8.2 Att öka eller minska argumentativ kapacitet**

Då både den deliberativa (Habermas 1995, Englund 2000) och interkulturella (Borgström 2011, Lahdenperä 2008, Jiang 2006) kommunikationen kännetecknas av att samtalsdeltagarna strävar efter att vara lyhörda för allas åsikter och argument, behöver jag söka exempel som låter mig förstå hur det visar sig i kommunikationen mellan föräldrarna och pedagogerna. Föregående citat kan också kopplas till att Kristina upplever en brist på deliberativ och interkulturell avsikt hos de pedagoger som hon pratar om. Konfrontationen ledde, enligt Kristinas mening, till en ännu vidare klyfta mellan föräldrarna och pedagogerna och det kan därför tolkas att Kristina upplevde att hennes åsikter inte gavs utrymme, att hon inte tilläts ha den deliberativa dialogens argumentativa kapacitet (Habermas 1995). Även påpekanden som: "dom lyssnar inte så mycket på oss heller" och "fick

inget större gehör" kan ses i ljuset av slutet kommunikation där uppfattningen om bristfälligt lyssnande från pedagogernas sida också minimerar föräldrarnas möjlighet till att framföra sina önskemål.

Att kommunikationsdeltagarnas konflikter inte bara leder till negativa effekter ges exempel på i följande föräldraticitat där önskemålet är att pedagogerna ska stärka sin position genom att de ska "ta den här självrespekten och bli en auktoritet [...] mot föräldrarna på något sätt [...] Jag ifrågasätter inte hennes beslut, men det beror på hur det framförs". Föräldern söker här en pedagog som klarar att stärka sin position (Habermas 1995, Englund 2000) och ta en kompetent roll i relationen med föräldrarna. En stärkt pedagogposition ses därmed inte som ett hot mot föräldrarnas egen argumentativa kapacitet, utan tvärtom, som en fördel.

### 8.3 Förväntningar på rollen

Att respondenterna talar om sina respektive positioner som om de vore just gäst och värd (Derrida 2000, 2005) samt att de upplever ett visst missnöje kring gästfrihetens åtaganden (ibid), visar att det finns vissa förväntningar på den man argumenterar med. De roller eller stereotyper (Gudykunst & Ting-Toomey 1988) som föräldrarnas och pedagogernas positioner gestaltar, har betydelse för vilka förväntningar parterna kan tänkas ha på varandra. Dessa vill jag bilda mig en uppfattning och förståelse kring i respondenternas utsago. Vad pedagogerna ska åstadkomma och vad deras roll som värd innebär för föräldrarna tydliggörs i följande exempel: "Vi hade ju Cilla som mest ville snacka skit, vad hon hade gjort i helgen och om solen skiner och... ja, det kändes ju helt oseriöst [...] Det är väldigt mycket personligheten, vilken position man intar liksom [...] och sen kombinationen med andra som inte tar sin. Ja, att dom inte kan ta sina roller [...]". Detta kan tolkas som att "Cilla" inte levde upp till de förväntningar föräldern hade på henne som pedagog. Pedagogens roll är alltså inte att prata om personliga saker, att "snacka skit", utan om mer seriösa ämnen som har med förskolan att göra, exempelvis att presentera en plan för verksamheten: "Om det hade funnits en plan, om förskolläraren hade haft en plan". Både föregående och följande citat: "dom måste ju lita på oss [...] det är ju vi som är pedagogerna." tyder på att båda parter har uppfattningar om att det finns specifika beteendemönster som följer med pedagogrollen. Pedagogens i det senare citatet kan tolkas menas att det är hon, och inte föräldrarna, som har expertrollen. Specifika beteendemönster som pedagoger kan anta, talar Fängström & Sardaki (2012) om i utvärderingen av Triple-P-studien. Där beskriver de just hur pedagogerna i den studien tycktes anta olika attityder i sitt förhållningssätt till

föräldrarna, vilket respondenterna i citaten ovan kan tydas uppleva. Både föräldern och pedagogens uttalande tyder på att de eftersöker expertkunskaper hos pedagogen. Bergström & Boréus (2012) menar att sådan expertkunskap förknippas med pedagogrollen, det vill säga att föräldrar egentligen inte kan veta om en pedagog verkligen besitter sådana kunskaper och förmågor, men att de ändå förväntar sig det av den person som har rollen som pedagog. Föräldrarna målar upp en slags stereotyp bild av vad pedagogrollen innebär.

Som föräldrastödjare kan pedagogen uppfatta sig inneha en slags expertroll, eller ta andra ställningstaganden, vilket utvärderingsstudien (Fängström & Sarkadi 2012) i Uppsala visade. En förälder beskriver en incident då hon upplevde att hennes barns pedagog bedömde barnets motorik på ett kränkande sätt: "*Ni måste gå till doktorn, det ser ju inte riktigt klokt ut* - sa hon! Då kan jag säga att det var miss i kommunikationen Big time! För det är ju en viktig grej, för dom ser ju barnen mycket mer i grupp och kan signalera till föräldrarna [...]." Detta citat visar att föräldern generaliserar pedagogers erfarenhet. Hon uppfattar att pedagogen har många fler barn att jämföra sonens utveckling och lärande med, då pedagogen ser barnen interagera i grupp mycket mer än hon själv gör. Detta gör att hon tänker sig att pedagogen får andra kunskaper än de hon själv har. Hon placerar expertkunskaper på pedagogrollen och definierar således bilden av en stereotyp, att det finns kunskaper och beteenden som är typiska för pedagoger. Samtidigt tycks hon avgöra att den pedagog som hon menar uttalade sig på ett kränkande sätt, möjligen kunde ha rätt i sin bedömning men att sättet och tillfället att framföra det på bröt mot det förväntade stereotypa beteendet (Gudykunst & Ting-Toomey 1988). Pedagoger förväntas veta när det är rätt tillfälle att kommunicera om vissa saker samt hur känsliga saker ska framföras. Det kan också tänkas att föräldern kände sig kränkt om hon upplevde att pedagogen intog en alltför kompensande attityd, den som enligt Triple P-utvärderingen innebär att pedagogen ser brister hos föräldern och därför måste kompensera det med sina egna expertkunskaper.

Ytterligare exempel som visar på föräldrarnas och pedagogernas förväntningar på sina egna och varandras roller är en av pedagogernas uttalanden: "Man måste vara noga med att meddela om det hänt något med deras barn och med de minsta barnen vill ju de flesta föräldrarna veta om barnet har skött magen och ätit och sovit och allt sånt.". Pedagogen här lever sig in i vad föräldrarna förväntas vilja ha för information och att hon som pedagog ska vara noggrann. Dessutom säger hon: "Man jobbar ju med barnen men det är ju inte bara barnen man är till för [...] ibland måste man hjälpa dom (*föräldrarna*) med saker som händer hemma. Jag tycker det är ganska vanligt att föräldrar frågar om råd." Här tolkar jag också in en av Triple P-utvärderingens pedagogkategorier

(Fängström & Sardaki 2012), vilken handlar om pedagogens beredskap. En beredskap på att vara behjälplig med goda råd till de föräldrar som söker det.

#### 8.4 Objekt och subjekt i parternas kommunikation

Då föräldrarnas och pedagogernas interaktioner kan sägas vara möten mellan den privata och den officiella sfären, som Mayall (2001) beskriver, kan man enligt honom se alla samverkansformer som en arena eller område där förskolans och hemmets gränser sammanflätas alternativt distanseras. Dessa mellanområden vill jag analysera och bilda mig en förståelse för. Exempel som tyder på att där finns en fysisk arena, ett objekt, där kommunikationen sker, är följande fyra citat som alla handlar om *var* informationen från förskolan till föräldrarna, byter plats:

- "det kan vara att det kommer upp någon bild i *hallen*... att dom har hållit på med något",
- "Ledningen skickar ut ibland, det hänger på *kroken* när man hämtar."
- "Jag uppskattar när dom har skrivit på *tavlan*, att jag kan läsa i lugn och ro vad som har hänt på dagen".
- "dom har halva foten i *hallen* och kan komma och prata".

Dessa fysiska objekt; hallen, kroken, tavlan, som respondenterna beskriver, är alltså exempel på några av de redskap som ibland används i parternas kommunikation. Objekt som blir länkar i mellanområdets privata och officiella möte (Mayall 2001, Tallberg Broman 2008, 2009). Dessa objekt används för en dialog som är av subjektiv art, nämligen i de kontakttillfällen då föräldrarna och pedagogerna samtalar eller på annat sätt meddelar sig med varandra. De hämtningstillfällen i hallen som föräldrarna beskriver samt föräldramötena som båda respondentgrupperna talar om är exempel på kanaler där subjektiva åsikter och argument konfronteras och eventuellt sammanflätas. Mayall (2001) menar att *the intermediate domain* är en arena för just sådana möten eller konfrontationer mellan det privata och det offentliga, föräldrarna och förskolan. Både genom fysiska hjälpmedel (kroken, tavlan) för att förmedla information men även att förskolans olika rum får betydelse för kommunikationen mellan föräldrarna och pedagogerna. Hallen "förvandlas" till ett gränsland, ett mellanområde, där parterna möts och kommunicerar. Mayall (ibid.) menar också att det inte bara är hallen som kan utgöra ett gränsområde, utan all sorts kommunikation och konfrontation mellan förskolan och hemmen kan ses som innehåll i *the intermediate domain*. En gemensam arena för kommunikation där maktutövandet kan skifta mellan parterna.

Men även själva föremålet för kommunikationen tolkar jag vara en subjektiv länk i mellanområdet, oavsett var kommunikationen sker, vilket följande citat kan vara ett exempel på: "om det är problem där (*på förskolan*) så tar man med sig det hem och jobbar med det hemma.". *Problemet* som mamman talar om, är inte bara ett ting, ett objekt, utan även ett slags subjekt, knutet till barnets beteende och utveckling, som vandrar som ett levande ting mellan förskolan och hemmet och som båda bidrar till att lösa. Därför blir det ytterligare intressant att tolka föregående citat som att även barnen kan ses som mellanområdets fysiska subjekt. En pedagog uttrycker sig som följer: "Om barnen är nöjda och glada så är föräldrarna det också." vilket också kan tolkas som att barnen är fysiska subjekt och självklara länkar mellan föräldrarna och pedagogerna.

## 9 Slutsats och diskussion

Min tolkning av respondenternas svar är att föräldrarna upplever att de har relativt dålig insyn i sina barns förskoleverksamhet och att både kommunikation och information upplevs vara knapphändig. Pedagogerna i studien uttrycker i mångt och mycket en medvetenhet om att kommunicera sitt omvårdnadsuppdrag, men däremot en större osäkerhet i att kommunicera sin pedagogiska verksamhet, barnens lärande och utveckling. Tallberg Broman beskriver att en slutenhet gentemot varandra leder till ett ökat vi-och-dom-tänkande. Min slutsats är att detta så är fallet i denna studie. Respondenterna beskriver sig själva utifrån ett vi-och-dom-perspektiv, inte bara för att de helt enkelt faktiskt är två grupperingar (föräldrar och pedagoger) men även för att där finns en känsla av slutenhet, låg insyn och svaga påverkansmöjligheter. Enligt Tallberg Bromans (2008, 2009) forskning ser vi hur viktigt det är att föräldrainflytande inte reduceras till att föräldrarna enbart blir informationsmottagare. Därför vill jag ställa mig frågan om respondenterna i denna studie upplever en väl utformad samverkansprocess, där insyn och kommunikation främjar deras för påverkansmöjligheter. Mitt svar blir nej.

En kluvenhet framträder i den frustration och osäkerhet som de uttrycker. Föräldrarna säger sig inte riktigt veta hur verksamheten har bedrivits och förskollärarna är osäkra på vad de ska dela med sig av, vilket inflytande föräldrarna ska få ha och hur mycket. Jag drar därför paralleller till Tallberg Bromans forskning (2008, 2009) som förklarar att låg insyn i förskoleverksamheten bidrar till en distans mellan hem och förskola. Derrida (2000, 2005) talar om ambivalensen mellan gästens rätt att bli bemött utan fientlighet, om värdens skyldighet att tillmötesgå sina gästers behov men att värden samtidigt bedömer riskerna för sin gästfrihet. Jag drar slutsatsen, med stöd av Derrida, att respondenterna är medvetna om sina roller som gäst respektive värd och att det råder en ambivalens mellan deras rättigheter och skyldigheter. Dessutom drar jag paralleller mellan *hospitality*-teorin och Mayalls *intermediate domain*-begrepp i det avseende att det är i mellanområdets subjekt och objekt som gästfriheten och måttet av inflytande tar sin form.

När pedagogerna inte lever upp till föräldrarnas förväntningar tydliggörs att det handlar om att pedagogerna inte matchar den stereotypa bild föräldrarna har av pedagoger. De osynliga överenskommelser som Derrida (2000, 2005) menar finns emellan gästen och värden blir synliga när de bryts. Jag kopplar detta till både Derridas värd- och gästförhållande och Tallberg Bromans (2008, 2009) vi-och-dom-positioneringar, samt till vilka förväntningar som de båda parterna har på

varandras roller (Gudykunst & Ting-Toomey 1988). Men även till de osynliga diskursiva ramar som Bergström & Boréus (2012) menar ringar in vad som kan sägas och göras, men som blir tydliga när något bryter mot normen, eller avviker från den stereotypa bilden.

Jag tolkar av respondenternas uttalanden att den deliberativa och interkulturella kommunikationen är en bristvara. Pedagogerna och föräldrarna för inte en gränsuppluckrande kommunikation utan en kommunikation som är knapphändig och distanserande. Samtidigt uttrycker föräldrarna behovet av motpartens auktoritet och därmed kompetens, vilket avslöjar att auktoriteten som ger en slags positiv tolkningsmakt och inger ett kvalificerat intryck leder till att det inte är problematiskt att "ta" makten om det framförs på rätt sätt. Med trygghet i sitt framförande ingjuter debattören förtroende och att ingjuta förtroende hos andra och leder till att ens position stärks. Att stärka sin position innebär alltså inte alltid att ta makten *ifrån* den andre eller på den andres bekostnad, utan snarare att bemyndiga den andre lika mycket som sig själv. Min slutsats är alltså att detta är en bristfaktor i mina respondenters kommunikation i deras förskolekontext.

Det intressanta är hur föräldrarna och pedagogerna ser på varandra, vilka som kan räknas med i en gemensam plattform, med gemensamma mål. I vilken utsträckning välkomnar pedagogerna alla familjer villkorslöst, som Derrida (2000, 2005) beskriver den interkulturella gästfriheten. Här kan tänkas att pedagogerna per automatik först och främst inkluderar sig själva i gruppen "vi" ("vi som verkar inom förskolan") och att gränsdragningarna kan vara flytande beroende på hur hög toleranströskel och medvetenhet det finns för att inkludera föräldrarna i "vi" ("vi som *sam*verkar inom förskolan") då "vi-gruppen" följdaktligen skulle expandera och kultur- och diskursgränser eventuellt skulle behöva omprövas. Det kan alltså diskuteras vilka pedagogerna och föräldrarna anser är medlemmar i förskolans "vi". Pedagogerna har makt i egenskap av "utbildare" och omsorgspersoner med sitt specifika ansvar för barnets välmående och som representanter för förskolan som samhällsinstitution. Pedagogerna har även möjlighet att utestänga eller välkomna, öka eller minska föräldrarnas insyn och delaktighet, på ett sådant sätt där förskolan behåller och kontrollerar en slags normskapande eller diskursiv makt. Föräldrarna förblir gäster och båda parternas möjlighet till ett "nära och förtroendefullt samarbete" (Lpfö 98/rev 10) begränsas om pedagogerna respektive föräldrarna har ett alltför distanserande förhållningssätt till varandra.

## 9.1 Vidare forskning

Under studiens framväxt har jag funderat på vilka kunskaper och erfarenheter en förskollärare behöver för att få en ökad förståelse för hur en förskoleverksamhet behöver presenteras, samt hur förskollärarens uppdrag behöver presenteras, till föräldrarna, för att verksamheten och dess pedagoger ska ingjuta trygghet hos föräldrarna. Men inte bara trygghet. I ett perspektiv där förskolan är värd tror jag att det är förskolan och pedagogerna som måste ta initiativet till en interkulturell och deliberativ kommunikation. Vad behöver förskolläraren för kunskaper/förståelser för att detta ska kunna ske? Jag anser att kommunikation och förhållningssätt mellan pedagoger och föräldrar skulle få ta en utbredd del i förskollärarytbildningen, i syfte att förbereda pedagoger på det ansvar som förskolans läroplan stipulerar, nämligen:

Förskolans arbete med barnen ska därför ske i ett nära och förtroendefullt samarbete med hemmen. Föräldrarna ska ha möjlighet att inom ramen för de nationella målen vara med och påverka verksamheten i förskolan. Att förskolan är tydlig i fråga om mål och innehåll är därför en förutsättning för barnens och föräldrarnas möjligheter till inflytande. (Skolverket 2010, s. 13).

Jag skulle betrakta denna studie som en pilotstudie gällande förskollärarens professionsutövande och kommunikativa samverkansprocesser gentemot föräldrar. Argumentativ kapacitet emellan parterna skulle kunna vara ett av ledorden/begreppen för framtida studier om den yrkesrollen och då det privata möter det offentliga i förskolekontexten. Jag tror att detta skulle vara möjligt att utföra med en mer omfattande tidsram och genom att använda sig av en etnologisk ansats med observationer av pedagogernas praktik samt intervjuer, både i grupp och enskilt. Eventuellt skulle det vara intressant att göra en jämförelse mellan en kommunal förskoleverksamhet och ett föräldrakooperativ, i vilken föräldrarna faktiskt är pedagogernas arbetsgivare.



## 10 Avslutande reflektion

Det kan vara svårt att få syn på och redogöra för alla de villkor och teorier som kan tänkas påverka individer vid ett givet tillfälle eller period. Jag har heller inte haft för avsikt att placera alla påverkansfaktorer kring mitt valda studieobjekt, utan begränsat mig till den bakgrund och teori som jag presenterat. Men jag är medveten om att det sannolikt skulle sett annorlunda ut med andra glasögon, i skenet av andra teorier, med andra respondenter, andra frågeställningar och med andra ingångar i intervjusituationerna. Jag kan inte veta vad studien producerat för resultat om jag haft tillgång till ett större urval och möjlighet att utföra en mer omfattande etnologisk studie med observationer. Därför har jag heller inte möjligheten, eller avsikten, att dra några generella slutsatser av mitt material, då studien är av så ringa storlek. Genom att bli intervjuad och därmed manad till att uppmärksamma någonting specifikt, styrs respondentens sätt att reflektera kring ämnet. Det är inte alls säkert att respondenterna i min studie hade svarat på de sätt som de gjort, om de om de haft dessa diskussioner i andra sammanhang, med vänner, kollegor eller familjemedlemmar, fri från intervjuarens inblandning. Därmed har jag som intervjuare på ett sätt skapat den verklighet som jag studerat.

Jag hade förhoppningar innan studiens mer aktiva fas satte igång, med sökandet av informanter, att det skulle vara lättare att få tillträde till intresserade förskolor, än det i verkligheten visade sig vara. Jag hade förhoppning om att min förskollärbakgrund skulle öppna dörren till andra förskolors intresse för studien, att de skulle se det som en chans till reflektion och lärande för dem själva, om ett ämne som torde intressera dem. Men så var det ju inte, det visade sig vara mycket svårt att hitta deltagare, respondenter. Det är visserligen en intressant iakttagelse i sig, att det var så svårt att få förskolor och förskollärare att ställa upp på intervju. Vad kan det betyda? Har förskolorna så hög arbetsbelastning att de inte har tid att arrangera förutsättningar för att kunna delta i en ca 30-45 minuters intervju, eller kan det ha andra orsaker? Jag lockas till att se Derridas hospitality-teori även i detta, att jag som gäst *inte ens* blev villkorat välkomnad, utan istället blev nekad vid förfrågan om tillträde. Gjorde förskolorna en riskbedömning att de har så mycket att beskydda, att de inte ville ta risken att främlingen (jag) inte fogar sig under "hushållets regler"? Eller hade de helt enkelt inte tid? Kanske en blandning av de båda orsakerna? Jag vill påpeka att jag är djupt tacksam för att dessa tre förskollärare trots allt ville ställa upp och att jag vet om att min tillgång till deras deltagande var villkorat - med ett löfte om anonymitet. Spännande.

## Referenser

- Bergqvist, Sara (1988) Vem behöver egentligen föräldrarna på dagis? I Socialstyrelsen *Föräldrarna och barnomsorgen - visioner och verklighet*. Stockholm: Liber
- Bergström, Göran och Boréus, Kristina (2012). Analys av metaforer, grammatik och ordval. I Bergström, Göran och Boréus, Kristina (red.) *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur
- Bergström, Göran och Boréus, Kristina (2012). Argumentationsanalys. I Bergström, Göran och Boréus, Kristina (red.) *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur
- Bergström, Göran och Boréus, Kristina (2012). Diskursanalys. I Bergström, Göran och Boréus, Kristina (red.) *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Borgström, María (2011). Att synliggöra det osynliga i mänskliga möten. I Borgström, María, Goldstein-Kyaga, Katrin & Hübinette, Tobias (red.) *Den interkulturella blicken. Inte bara goda pedagogiska avsikter*. Huddinge: Södertörns högskola
- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Derrida, Jacques (2000). Hospitality. I Angelaki: Journal of the Theoretical Humanities, vol. 5: nr 3, s. 3-18. (Elektronisk) Tillgänglig: <<http://dx.doi.org/10.1080/09697250020034706>> (2013-12-18)
- Derrida, Jacques (2005). The Principle of Hospitality. I Parallax, vol.11: nr 1, s. 6-9. (Elektronisk) Tillgänglig: <<http://dx.doi.org/10.1080/1353464052000321056>> (2013-12-19).
- Englund, Tomas (2000). *Deliberativa samtal som värdegrund - historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Skolverket.
- Englund, Tomas (2004). Nya tendenser inom pedagogikdisciplinen under de tre senaste decennierna. I *Pedagogisk Forskning i Sverige*, vol. 9: nr. 1, s. 37-49. (Elektronisk) Tillgänglig: <[http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/englund1\\_9.pdf](http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/englund1_9.pdf) > (2014-01-23).
- Fjällhed, Anders (2011). Interkulturalitet - att finna möjligheter! I Borgström, María, Goldstein-Kyaga, Katrin & Hübinette, Tobias (red.) *Den interkulturella blicken. Inte bara goda pedagogiska avsikter*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Fängström, Karin & Sarkadi, Anna (red.) (2012). *Som hand i handske - förskolan som arena för föräldrastöd*. Uppsala: Universitetstryckeriet. (Elektronisk) Tillgänglig: <[http://www.uppsala.se/Upload/Dokumentarkiv/Externt/Dokument/Skola\\_o\\_forskola/Forskola/Hand%20i%20handske\\_webb.pdf](http://www.uppsala.se/Upload/Dokumentarkiv/Externt/Dokument/Skola_o_forskola/Forskola/Hand%20i%20handske_webb.pdf)> (2013-12-19)
- Goldstein-Kyaga, Katrin (2008). *Att skriva uppsats vid Pedagogiska institutionen*. Huddinge: Södertörns högskola
- Goldstein-Kyaga, Katrin & Borgström, María (2011). Inledning. I Borgström, María, Goldstein-Kyaga, Katrin & Hübinette, Tobias (red.) *Den interkulturella blicken. Inte bara goda pedagogiska avsikter*. Huddinge: Södertörns högskola

Gudykunst, William B & Ting-Toomey, Stella (1988). *Culture and interpersonal communication*. London: SAGE publications Ltd.

Habermas, Jürgen (1987) The theory of communicative action. Vol. 2, Lifeworld and system : a critique of functionalist reason. Cambridge: Polity Press

Habermas, Jürgen (1995). *Diskurs, rätt och demokrati*. Göteborg: Daidalos

Hartman, Sven (2003). *Skrivhandledning för examensarbeten och rapporter*. Stockholm: Natur och kultur.

Hyldgaard, Kirsten (2006). *Vetenskapsteori - en grundbok för pedagogiska ämnen*. Stockholm: Liber.

Jiang, Xiaoping (2006). Towards intercultural communication: from micro to macro perspectives. *Intercultural education*, vol 17: nr 4, s. 407-419

Kohler Riessman, Catherine (1993). *Narrative Analysis*. California: Sage Publications Inc.

Kohler Riessman, Catherine (2000). Analysis of personal narratives. I Gubrium, J.F & Holstein, J.A. (2001) *Handbook of interviewing*. California: Sage Publications Inc.

Kohler Riessman, Catherine (2005). *Narrative Analysis*. I *Narrative, Memory & Everyday Life*. University of Huddersfield, Huddersfield, s. 1-7. (Elektronisk)

Tillgänglig: <[http://eprints.hud.ac.uk/4920/2/Chapter\\_1\\_\\_Catherine\\_Kohler\\_Riessman.pdf&embedded=true](http://eprints.hud.ac.uk/4920/2/Chapter_1__Catherine_Kohler_Riessman.pdf&embedded=true) > (2013-05-01)

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lahdenperä, Pirjo (2008). *Interkulturellt ledarskap - förändring i mångfald*. Lund: Studentlitteratur

Langmann, Elisabeth (2010). Välkomna (nästan) allihopa! Mellan kategoriserade olikheter och radikal skillnad. *Utbildning och demokrati*, vol. 19: nr 3, s. 57-71

Lindberg, Inger (2009). I det nya mångspråkiga Sverige. *Utbildning och demokrati*, vol. 18: nr 2, s. 9-37.

Lindgren, Anneli (2003). Förskolebarnet. I Sandin, Bengt & Halldén, Gunilla *Barnets Bästa: En antologi om barn, skola och föräldraskap*. Stockholm: Stenhag: Symposium

Markström, Ann-Marie (2009). Föräldrars möten med välfärdsinstitutioner för barn. Förskola och skola. I Markström, Ann-Marie, Simonsson, Maria, Söderlind, Ingrid och Änggård, Eva (red.) *Barn, barndom och föräldraskap*. Stockholm: Carlsson bokförlag

Mayall, Barry (2001). Understanding childhoods: a London study. I Alanen, Lena & Mayall, Barry (red.) *Conceptualizing child-adult relations*. London: RoutledgeFalmer.

Myrdal, Alva (1935). *Stadsbarn: en bok om deras fostran i storbarnkammare*. Stockholm: Kooperativa förbundet.

Robertson, Alexa (2012). Narrativanalys. I Bergström, Göran och Boréus, Kristina (red.) *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Rodell Olgaç, Christina (2006). *Den romska minoriteten i majoritetssamhällets skola: från hot till möjlighet*. Akademisk avhandling. HLS Stockholms universitet. Stockholm: HLS förlag.

Ryther, Cathrine (2010). Levande ordning. *Utbildning och demokrati*, vol. 19: nr 3, s. 73-90.

Skolverket (2011). *Läroplan för förskolan Lpfö 98/rev 10*.

Skolverkets databas för statistik. (Elektronisk) Tillgänglig: [http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik/snabbfakta-1.120821\(2013-12-15\)](http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik/snabbfakta-1.120821(2013-12-15)).

Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svensson, Lennart (2014). Pedagogik. I *Nationalencyklopedin*. (Elektronisk) Tillgänglig: <<http://www.ne.se.till.biblextern.sh.se/lang/pedagogik>> (2014-01-23)

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma

Tallberg Broman, Ingegerd & Holmberg, Lena (2008). *Läraryrke i förändring. Lärare i förskola och grundskola om inflytande, jämställdhet och mångfald*. Malmö: MUEP.

Tallberg Broman, Ingegerd (2009). Från föräldrars ensamrätt till föräldrars delaktighet. Om förskolan som aktör för förändrade relationer mellan familj och samhälle. I Markström, Ann-Marie, Simonsson, Maria, Söderlind, Ingrid och Änggård, Eva (red.) *Barn, barndom och föräldraskap*. Stockholm: Carlsson bokförlag.

Tallberg Broman, Ingegerd (2009) "No parent left behind": Föräldradeltagande för inkludering och effektivitet. *Educare* 2009:2-3. s. 221-240 (Elektronisk) Tillgänglig: <<http://www.mah.se/PageFiles/16022/Inlaga.pdf> > (2013-12-15)

Vetenskapsrådet (2011). *God forskningsed*. Stockholm: Vetenskapsrådet (Elektronisk) Tillgänglig: <<http://www.vr.se/download/18.3a36c20d133af0c12958000491/1321864357049/God+forskningsse+d+2011.1.pdf>> (2013-06-03).

Åsberg, Rodney (2001). Det finns inga kvalitativa metoder - och inga kvantitativa heller för den delen. Det kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik. I *Pedagogisk Forskning I Sverige*, vol. 6: nr 4, s. 270-292