

Rum, barn och pedagoger

Om möjligheter och begränsningar i förskolans fysiska miljö

Sofia Eriksson Bergström



Pedagogiska Institutionen
Umeå 2013

Responsible publisher under swedish law: the Dean of the Faculty of Social Sciences

This work is protected by the Swedish Copyright Legislation (Act 1960:729)

ISBN: 978-91-7459-572-7

ISSN: 0281-6768.

Omslagsfoto: Göran Källman

Teckning: Filippa Bergström

Layout: Ida Holmgren

Elektronisk version tillgänglig på <http://umu.diva-portal.org/>

Tryck: Print & Media

Umeå, Sverige 2013

Till Filippa och Lovisa

Abstract

In this thesis the relationship between the physical environment of preschool, children and preschool teachers is studied. Children participate in preschool from an early age and thus are expected to find themselves within an institutional framework (Eilard & Tallberg Broman, 2011) early in life. Today preschool as an institution can be seen as a place where childhood to a great extent is spent and created (Halldén, 2007e). The physical environment of preschool can consequently be regarded as a structure within which childhood is institutionalized (Kampmann, 2004). In general the thesis deals with how children are shaped by and shape the physical environment that they spend so much time in during early childhood. The purpose is clarified in the following questions: How does the physical environment of preschool structure and organise the activities of children? What activities are created in relation to the possibilities and limitations of the physical environment? In what way can the relationship between the invitations of the physical environment, the child's scope for action, and preschool teachers be seen? To understand the empirical material in the thesis the concept of affordance (J.J.Gibson, 1986) and the activity theory (Leontiev, 1986; Engeström, 1987) has been used. The empirical evidence in the thesis is based on both video observations and interviews. The study was designed as a multiple case study (Stake, 1995), and three preschool classes each formed a case. The study was inspired by ethnography. The significance of seeing the environment as a set of affordances (J.J.Gibson, 1986) is that it, to a greater degree, can lead to children being allowed to discover the invitations to action there are and as a result freedom to act and negotiations can be created in both inside and outside environments. Through this way of thinking a free zone is created in an institutionalised childhood where children through their agency handle and redesign that which was intended to regulate and give structure. As a counterbalance to the institutionalisation of childhood this study contribute to an understanding of children's individual and collective activities as a free zone in an otherwise controlled and regulated milieu. The contribution of this thesis consists of the study of the physical environment and the importance of the material in forming the child.

Keywords: Affordances, activity theory, case study, children's perspective, ethnography, physical environment, preschool.

Förord

Nu ska mitt avhandlingsmanus förändras från ett manus man i all oändlighet kan ändra vidare i, till att bli en tryckt avhandling där punkten liksom är satt. Det går alltid att komma djupare, högre, längre i ett manus skriver Bodil Malmsten (2012), det blir aldrig perfekt och det är så det är. Det har gått snart tio år sedan jag påbörjade det här avhandlingsarbetet och det är en upprymd men även lite vemodig känsla att nu sätta punkt. Skrivandet av avhandlingen har varit ett roligt och stimulerande arbete och det är också därför avhandlingen har blivit färdigskriven. Det finns många som hjälpt och stöttat på olika vis under dessa år som jag nu vill rikta ett tack till.

Avhandlingen hade inte alls blivit skriven om det inte var för de pedagoger som öppnade sina förskoleavdelningar och under ett år lät mig filma deras verksamheter. Tack för det! En viktig tillåtelse var också den från barnen. Tack vare er fick jag det finaste empiriska material man kan tänka sig. Ni gav mig tillträde till er värld och utifrån det förtroendet har jag med stor vördnad och respekt vridit och vänt och försökt förstå era lekar och aktiviteter i förskolans fysiska miljö.

Mina handledare, Christina Segerholm och Lisbeth Åberg Bengtsson, ett stort tack för att ni handlett mig genom detta arbete. Jag har svårt att med ord uttrycka hur mycket det betytt för mig att ni under hela processen ingett mig en trygghet i att det kommer att bli klart, samtidigt som ni hela tiden höjt ribban och pushat mig till nya sätt att uttrycka mig eller andra sätt att förstå mitt material på. Jag kommer att sakna våra handledningar.

Tack till Birgitta Qvarsell som granskade mitt avhandlingsmanus inför slutseminariet. Tack vare det givande samtal du ledde under seminariet och för de konstruktiva kommentarer du gav, fick jag energi att orka skriva det allra sista på avhandlingen.

Jag vill även rikta ett tack till Anders Olofsson, som anställde mig som doktorand och därmed gav mig möjlighet att påbörja forskarutbildningen. Tack även till Karin Taube som var min handledare under mina första år som doktorand. Tack till mina nuvarande chefer vid Institutionen för utbildningsvetenskap, Conny Björkman och Susanne Sahlin för att ni erbjöd mig anställning när doktorandtiden sinade.

Jag vill tacka min metodiklärare Siv Lehnberg på förskollärarytbildningen vid dåvarande Lärarhögskolan i Stockholm som uppmanade mig att direkt fortsätta studera efter grundutbildningen, vilket jag gjorde. Under mina

första år som förskollärare arbetade jag i Sundbybergs stad, i ett resursteam som vid den tiden leddes av Marcy Wijkman. Hon kom att bli både en fin vän och en mentor som jag fortfarande vänder mig till med funderingar och frågor som rör det barnpedagogiska fältet. Tack Marcy för alla pedagogiska samtal som ger mig så oerhört mycket.

Forskarutbildningen utgjordes till en början av många bilresor mellan Härnösand och Umeå. Tack Conny Björkman, Lena Ivarsson och Maria Styf för trevliga pratstunder i bilen, kaffepauser och även många lärorika diskussioner inför och efter seminarierna.

Det finns många som under olika faser läst och granskat delar och även hela mitt manus. Detta har varit oerhört värdefullt. Tack särskilt till Ann-Christine Göhl-Mugai och till Charlotta Rosell för värdefulla synpunkter.

Under ett avhandlingsarbete får man ibland besök av Tvivlet. Ingenting känns då självklart och ifrågasättandet och självkritiken blir för stor att själv hantera. Det har då varit viktigt för mig att få andra röster och andra perspektiv på saker och ting. Det är då man behöver sina kollegor och vänner som mest. Till Anneli Hansson, Ann-Katrin Perselli, Catarina Arvidsson, Håkan Karlsson, Jakob Billmayer, Linda Eriksson, Lars Sandin och Maria Rasmusson, tack för fin doktorandgemenskap på Utv. Tack till min seminariegrupp vid Pedagogiska institutionen i Umeå, för givande diskussioner under våra seminarier i forskarutbildningen. Tack Jimmy Jaldemark för att du alltid öppnar din dörr för frågor av alla möjliga slag, för såväl akademiska som musikala funderingar. Anneli, jag är så oerhört tacksam för våra teoretiska samtal, utan dem hade jag inte nått till den förståelse jag har gjort i denna avhandling.

Till min doktorandsyster Maria S, tack och lov att du disputerade före mig så att jag kunnat peppra dig med frågor om allt. Det har betytt mycket att under forskarutbildningen kunna dela upplevelser med någon som är i samma situation, som på samma vis slitits mellan att vilja vara en närvarande småbarnsmamma och samtidigt vara en doktorand som inget hellre vill än att skriva klart avhandlingen. Ann-Katrin, Catarina, Malin och Maria S, tack för att ni hållit mig när det varit alltför jobbigt, tack för att vi smsat under sena kvällar och tidiga morgnar om allt mellan himmel och jord, tack för promenader och fikastunder, bus och skratt. Finaste ni, jag vet inte hur jag klarat det utan er.

Livet har ju pågått även i andra verksamheter än den om avhandlingsskrivandet. Vardagen har förstås hela tiden funnits med hämtningar och lämningar på skola och förskola, middagar ska lagas och tvätt ska hängas. Jag

vill rikta ett tack till mina svärföräldrar May-Britt och Bosse för att ni ställer upp och hjälper oss på alla möjliga sätt och vis.

Tack till mina föräldrar, Maidie och Bosse, för att ni alltid finns där, stöttar och kommer med kloka råd. Käraste mamma och pappa, tack också för att ni gett mig en sorts grundtro på att jag kan och vågar pröva på nya saker.

Magnus, älskade make och min finaste vän, jag är så stolt att vi rodde det här iland. Tack för att du, förutom skött marktjänsten här hemma, har kramat mig när jag fladdrar iväg, puttat ut mig när jag inte velat jobba på söndagarna och för att du lagat de godaste middagarna och korkat upp det godaste vinet när avkoppling behövts som bäst. Utan din förståelse för att jag bara måste få det här gjort hade det inte fungerat.

Till mina döttrar Filippa och Lovisa, ni är det finaste jag har och jag är så innerligt glad att få berätta för er att nu är boken faktiskt klar.

Härnösand den 19 mars 2013

Sofia Eriksson Bergström

Innehåll

Abstract	ii
Förord	iii
Innehåll	i
Figur och tabellförteckning	iv
Kapitel 1 Inledning	1
Förskola idag	1
Barnet och förskolan	3
Från barn till agent - om den nya barndomen	5
Problemområdet ramas in	7
Syfte och frågeställningar	8
Avhandlingens disposition	9
Kapitel 2 Bakgrund	11
Förskolans rum	11
Förskolan en plats för barn	12
Flexibel förskola	16
Tidigare forskning om fysisk miljö	17
Rummet	18
Om särskilda betydelsebärande element i fysisk miljö	20
Rumslighet	20
Naturlig miljö	21
Flexibilitet	23
Förskoleverksamheten	24
Om barns aktiviteter och förhandlingar i förskolan	26
Sammanfattande reflektioner	31
Kapitel 3 Teorier och centrala begrepp	33
Att leka häst	33
Teoretisk referensram	33
Tolkande reproduktion och kamratkulturer	34
Teorierna	37
Gibsons ekologiska ansats	37
Verksamhetsteori	42
Om att analysera verksamhet	44
Tillämpning av analysbegreppen	50
Kapitel 4 Ansats och tillvägagångssätt	54
Att studera barn och barndom	55
Etnografi som metodinspiration	58
Fältarbetet på förskolorna	60
Genomförande	63
Tillträde till förskolor, barn och föräldrar	63
Forskningsetiska överväganden i relation till fältarbetet	64

Datamaterialet	64
<i>“Tryck på play”</i>	65
Studiens empiriska material	67
Urval, transkription och analys	68
<i>Val av filmsekvenser</i>	68
<i>Om transkriptionen</i>	69
<i>Analysförfarande</i>	70
Studiens trovärdighet	71
Kapitel 5 Igelkotten	75
Inomhusmiljön	75
Observationer gjorda inomhus	78
<i>Stora lekrummet</i>	78
<i>Hallen</i>	85
Sagorummet	89
Utomhusmiljön	93
<i>Lillskogen</i>	93
<i>Gården</i>	94
Observationer gjorda utomhus	95
Sammanfattande analys	99
<i>Institutionell ordning synlig i rummen</i>	100
<i>Handlingserbjudanden</i>	101
<i>Individuella och kollektiva aktiviteter</i>	102
Kapitel 6 Berget	105
Inomhusmiljön	105
Observationer gjorda inomhus	107
<i>Lekrummet</i>	110
<i>Allrummet</i>	114
Utomhusmiljön	119
Observationer gjorda utomhus	121
Sammanfattande analys	129
<i>Institutionell ordning synlig i rummen</i>	129
<i>Handlingserbjudanden</i>	130
<i>Individuella och kollektiva aktiviteter</i>	131
Kapitel 7 Blåklockan	133
Inomhusmiljön	133
Observationer gjorda inomhus	135
<i>Hallen</i>	135
<i>Ateljén</i>	139
<i>Matrummet</i>	142
<i>Lekrummet</i>	149
<i>Lekhallen</i>	155
Utomhusmiljön	157
Observationer gjorda utomhus	158

Sammanfattande analys	162
<i>Institutionell ordning synlig i rummen</i>	162
<i>Handlingserbjudanden</i>	164
<i>Individuella och kollektiva aktiviteter</i>	165
Kapitel 8 Rum, barn och pedagoger – en diskussion	167
Hur förskolans fysiska miljö organiserar och strukturerar	167
Barns handlingsutrymme i fysiska miljöer	174
Barn som aktörer i de fysiska miljöerna	176
Barns förhandlingar i det fysiska rummet	178
Barn, rum och pedagoger – avslutande diskussion	181
<i>Fortsatta funderingar</i>	185
<i>Slutord</i>	186
Summary	188
Referenser	201
Bilagor	1

Figur och tabellförteckning

Figur 1. Verksamhetssystemets grafiska representation	47
Tabell 4.1 Översikt över inspelningstillfällena på förskoleavdelningarna	68
Figur 5.1 Ritning över avdelning Igelkotten.	76
Figur 5.2 Skapandevrån i allrummet, sett från hall.	77
Figur 5.3 Allrummet sett från matrummet.....	77
Figur 5.4 Utklädningsrummet.....	78
Figur 5.5 Bord och hylla i allrummet	78
Figur 5.6 "Lillskogen".	94
Figur 5.7 Balansrep och staket I "Lillskogen"	94
Figur 5.8 Klättertorn på "gården".	95
Figur 5.9 Asfaltsträcka på "gården".	95
Figur 5.10 Åka tåg, åka buss, rida häst.	96
Figur 6.1 Ritning över avdelning Berget	105
Figur 6.2 Allrummet.	106
Figur 6.3 Lekrum.	106
Figur 6.4 Samlingen.....	112
Figur 6.5 Tavlan vid samlingen.	112
Figur 6.6 Gräsyta på gården.	120
Figur 6.7 Lekbåt på gården.....	120
Figur 7.1 Ritning över avdelning Blåklockan.....	134
Figur 7.2 Bord i matrummet.	135
Figur 7.3 Dockvrån i matrummet.....	135
Figur 7.4 Flickor hänger vid dörren i hallen.....	136
Figur 7.5 Pojkar tittar ut genom fönstret i hallen.	136
Figur 7.6 Bilar i hallen.	136
Figur 7.7 Scenen i hallen.....	136
Figur 7.8 Instruktioner i ateljén.	140
Figur 7.9 Arbete i ateljén.	140
Figur 7.10 Stora lekhallen.....	156
Figur 7.11 Glasskiosken.....	156
Figur 7.12 Rutschkana på gården.....	158
Figur 7.13 Sandlott i sandlådan.	158

Kapitel 1 Inledning

I den här avhandlingen studeras relationen mellan förskolans fysiska miljö, barn och pedagoger. Från tidig ålder deltar barnet i förskoleverksamheten och förväntas således att tidigt i livet finna sig i institutionslivets ramar (Eilard & Tallberg Broman, 2011). Förskolan som institution går alltså att förstå som en plats där barndomen idag till stor del tillbringas och skapas anser Halldén (2007e). Förskolan utgörs av fysiska strukturer, traditioner och synsätt och på denna arena agerar både barn och pedagoger under såväl institutionella som materiella förutsättningar (Markström, 2005). Förskolans fysiska miljö kan således enligt Kampmann (2004) betraktas som en struktur inom vilken barndomen institutionaliseras. Med utgångspunkt i detta antagande beskrivs och analyseras i denna avhandling barns handlingsutrymme inom förskolans fysiska institutionella miljö. Utifrån ett generellt kunskapsintresse behandlar avhandlingen hur barn formas av såväl som formar de fysiska miljöer som de spenderar så mycket tid i under sin tidiga barndom.

Förskola idag

Förskolan utgör idag det första steget i Sveriges utbildningssystem. Förskolan har tidigare setts som en familjepolitisk angelägenhet men som en följd av den utredning som Barnomsorg- och skolkommittén genomförde år 1997 fick förskolan sin läroplan år 1998 och blev därmed en del av det svenska skolväsendet (Skolverket, 2008). I oktober 2011 var 83 procent av alla 1-5-åringar i Sverige inskrivna i förskolan (Skolverket, odat.) och i artikeln *Fler förskollärare ska utbildas* i Dagens Nyheter den 3 januari säger skolborgarrådet att det öppnar en ny förskoleavdelning i Stockholm varannan dag. Allt fler barn växer alltså upp ”i ett växelspel mellan hemmet och förskolan” som Dencik, Larsson och Bäckström redan på 1980-talet uttryckte det (Dencik et al., 1988, s. 1). Detta kan som Kampmann (2004) skriver ses som ett uttryck för att barndomen har blivit institutionaliserad (se även Ohrlander, 1992). I Dagens Nyheter debatteras förhållandet mellan antalet barn per kvadratmeter i förskolan (Behdjou, 2012). Riktlinjer enligt miljöbalken är 7,5 kvm yta per barn (Arbetskyddsnämnden, 1998) och dessa kvadratmetrar bör bestå av ytor som barn får ha tillgång till. I syfte att inrymma så många barn som möjligt tummas det på detta och som exempel räknas kök och förrådsutrymmen in som pedagogiska ytor trots att det är utrymmen som barn av säkerhetsskäl inte har tillgång till (Behdjou, 2012). Dikotomin mellan förskolan som pedagogisk miljö och förskolan som ”förvaringsplats” för barn kan ses som en ständigt återkommande fråga gällande synen på förskolan (Nilsson, 2003).

Ladberg (1973) skriver att förskolans två funktioner; som barntillsyn och som barnmiljö, i grunden utgör varandras motsatser. Om förskolan betraktas enbart som barntillsyn ska den vara lönsam och således bedrivas så billigt som möjligt. Om förskolan ska utgöra en god miljö för barn måste tillgång på personal samt på material och utformning av miljöer få kosta. Daghemmen i Ladbergs studie (1973) är i ett ständigt kompromissande med dessa båda funktioner. Holmlund (1996) pekar också på att tillsyn kontra pedagogik samt relationen mellan att lära och att fostra har varit ständigt återkommande kontraster i förskolans historia. Hultqvist (1990) beskriver hur barnkrubbarna vände sig till de mödrar som var tvungna att förvärvs-arbeta och syftade till att erbjuda omsorg istället för att hemmet ombesörjde detta. Barnträdgårdarna var däremot en institution där en pedagogiskt utformad miljö ansågs komplettera hemmets roll under barnets uppväxt. Omsorgen i förskolans verksamhet har av tradition varit lågt värderad mycket på grund av en brist på forskningsförankring enligt Holmlund (1996).

I det mer nutida talet om förskolan som en plats för både lärande och omsorg (Persson, 2010; Pramling & Pramling Samuelsson, 2008) formuleras styrdokumentet med en strävan mot ett tydligare pedagogiskt uppdrag samtidigt som allt fler förskolor ur ekonomisk synvinkel vill rättfärdiga stora barngrupper (Behdjou, 2012). Den svenska förskolan sägs idag vara unik just genom sitt sätt att lyfta upp en verksamhet som ska grundas på en helhets-syn på begreppen lärande, omsorg och fostran. Begreppet "educare" används som ett sätt att poängtera att lärande, fostran och omsorg ska vara likvärdiga (Halldén, 2007a; Persson, 2010). I Skolinspektionens kvalitetsgranskning av förskolan (2012) framkommer att förskollärarna på olika sätt behöver arbeta med det förstärkta lärandeuppdraget. Kvalitetsgranskningen visar att trots att förskolan idag utgör en egen skolform finns det fortfarande kvar "stråk av omedveten styrning mot ett ensidigt omsorgstänkande" (a.a., s. 60). Skolinspektionen menar att förskollärarna behöver få kompetensutveckling inom en rad olika områden dels för att kunna ge förutsättningar för utveckling och lärande, dels för att skapa en helhet mellan omsorg, utveckling och lärande i förskolan. Enligt Skolinspektionen är dessutom en del av det förstärkta lärandeuppdraget att förskolan behöver utveckla ett mer medvetet sätt att utforma och utveckla den fysiska miljön i syfte att stimulera barns utveckling och lärande.

Förskolans fysiska miljö kan enligt Änggård (2009) ses som ett uttryck för var barndomens institutionaliserande äger rum. Hon menar att barnen blir begränsade till de pedagogiskt planerade miljöerna och förespråkar istället att förskolans verksamhet kan förläggas utomhus i naturliga miljöer. "Väggarna och taket liksom stängslet runt förskolegården ersätts av himmel och träd" (a.a., s. 268). Förskolans verksamhet har traditionellt sett präglats av

lekfyllda aktiviteter där barns egna initiativ i motsats till lärarledda aktiviteter varit dominerande (Pramling Samuelsson & Johansson, 2007). I en samtid när traditionella institutionella begrepp som undervisning och utbildning även börjar användas när det gäller förskolans verksamhet, ser jag det som intressant att synliggöra och problematisera relationen mellan de pedagogiska fysiska rummen och barns handlingsutrymme. Asplund resonerar om betydelsen av plats och skriver att en ”plats är en strukturerad fysisk lokal av viss permanens, som man kan ställa frågor till – och få svar” (a.a., s. 181). Platser ska kunna ha en permanens i syftet att man kan återvända till dem och en plats kräver ett visst känslomässigt engagemang. Enligt Asplund (1983) utgör inte alla fysiska miljöer platser även om platser alltid har en fysisk lokalitet. Förskolans fysiska miljö, inne såväl som ute utgör platser för barn just för att de såväl formas av som formar den fysiska miljön.

Barnet och förskolan

Redan under 1920-talet då barnträdgården introducerades i Sverige diskuterades hur individualiteten skulle hanteras i det gemensamma. Hultqvist (1990) skriver: ”Hur kan den lilla människans utveckling i de mindre sammanhangen, i familj och vardagsliv, harmoniseras med kraven i den större gemenskapen – samhället?” (a.a., s. 87). Ellen Key var kritisk till att små barns individualitet skulle naggas i kanten till förmån för det kollektiva (Holmdahl, 2000). Hon menade att barnen i Kindergarten i alltför hög grad behandlades i flock och att det skulle leda till att det skapades en hämmande flockmentalitet. Hon såg en fara i att barnen skulle stöpas i samma form (Key, 1900).

Hultqvist (1990) skriver att de vuxnas sätt att arrangera de pedagogiska miljöerna är en sorts maktutövning. Denna indirekta maktutövning går ut på att ”sätta barnet i rörelse, samtidigt som denna rörelse riktas förbi de förbjudna zonerna, dock utan att hämma rörelsen” (a.a., s. 271). Den omgärdande, förebyggande övervakningen av barnet som, enligt Hultqvist (1990) genomsyrade Barnstugeutredningen (Socialstyrelsen, 1972:26; 1972:27), bidrog också till ett behov av kunskap om barnet. De vuxna ville veta hur barnet reagerade på de vuxnas bevakning, vilket medförde att barnet sågs som ett projekt (Hultqvist, 1990). Synen på barn idag präglas fortfarande av att se barnet som ett projekt, men på ett annat sätt (Hultqvist, 2001). Med olika tekniker som individuella studieplaner, självutvärderingar och lärarrollen i form av guidning och handledarskap formas och styrs det fria aktiva barnet (Eilard & Tallberg Broman, 2011; Hultqvist, 2001; Vallberg Roth, 2011).

I och med den mer moderna barndomssociologiska forskningen betonas även bilden av barnet som varande; being (Halldén, 2007a). Barnet som varande är inte föremål för de vuxnas projekt utan förutsätts att av egen kraft utvecklas på bästa sätt. I modern tid ses de "humanistiska barnen" enligt Hultqvist (2001; 2002) som, fria, självständiga och flexibla individer. Det förutsätts idag att barnet har en egen motivation, drivkraft att styra och driva sin bildningsresa. Hultqvist (2001) skriver "the child has become an entrepreneur of him- or herself" (a.a., s. 163). Vallberg Roth (2011) uttrycker att den likvärdiga utbildningen blivit nästintill en likvärdighet på eget ansvar. Att barndomen genom institutionaliseringen avskiljts från vuxenvärlden och arbetslivet har också inneburit att barndomen förlängts, homogenerats och individualiserats anser Kampmann (2004). Detta fenomen benämner han för individuering och beskriver det som ett ömsesidigt förhållande mellan individualiseringen och institutionalisering. Kampmann menar att den individuella frihet som följer individueringen även medför ett kontrollsystem som bygger på att barnet självt ska ta ansvar för sin egen utveckling.

Markström och Halldén (2009) lyfter fram relationen eller spänningen mellan barnet och de institutionella miljöerna i förskolan. Förskolan kan idag enligt dem å ena sidan ses som en institution där barns intressen tas tillvara. Å andra sidan kan förskolan som fenomen också förstås som att barn idag i hög grad blir kontrollerade samt att barndomen struktureras och disciplineras av professionella. Enligt Markström (2005) finns det olika sätt att karaktärisera och förstå institutioner. Ett sätt är att se institutioner som skapade för en viss grupp människor (till exempel barn) samt att de i olika grad organiseras genom regler och rutiner. Det finns inom samhällsvetenskaplig forskning främst två olika synsätt på institutioner, dels det strukturellt inriktade, dels det aktörsinriktade perspektivet (a.a.). Det strukturella synsättet orienterar sig mot normer, värderingar och handlingsmönster och hur de påverkar människors sätt att tänka och handla. Utifrån ett aktörsperspektiv betraktas institutionerna som processer och lyfter således fram agenternas betydelse för att skapa och återskapa institutionen (Markström, 2005). Berg (2003) beskriver hur institutionsbegreppet förhåller sig till organisationsbegreppet. Organisationer definieras som de sammanslutningar genom vilka individen handlar medan institutionen mer är fastlagda av normer eller premisser (a.a.). Med ett integrativt synsätt integreras både strukturella och aktörsinriktade ansatser och agentens aktiva handlande och sociala interaktion i konkreta vardagliga situationer ses som väsentligt. Individen ses som ett handlande subjekt och sätts i förgrunden. Synsättet innebär också en strävan efter att överskrida en statisk uppdelning mellan individ och samhälle menar Markström (2005).

I den här avhandlingen betraktas förskoleinstitutionen utifrån ett integrativt synsätt där betoningen ligger på barns agentskap. James, Jenks och Prout (1998) skriver att barnens agentskap inte innebär att barn enbart anpassar sig till de strukturer eller institutioner de omges av. Genom tillägnan, transformering och motstånd blir de agenter i förhållande till rådande strukturer. Detta kan också medföra en förståelse av institutioner och institutionella fysiska miljöer som processer och företeelser, vilka enligt Säljö (2005) åter-skapas genom mänsklig interaktion. Denna interaktion kan ses som ömse-sidig; våra handlingar struktureras av de institutionella förhållandena samtidigt som de skapar institutionella praktiker. Enligt Halldén (2007c) kan barndomen utifrån en samhällelig nivå förstås som institutionaliserad. Utifrån individens perspektiv är det emellertid inte lika självklart att betrakta barndomen som institutionaliserad. Halldén skriver om att barnen som agenter i hög grad förhåller sig till de förhållanden som finns på institutionen och att de både individuellt och kollektiv utmanar dessa på olika sätt. Förskolan som plats skapas skriver Halldén genom "de förhandlingar som äger rum och den skapas också som en effekt av barnens tolkningsarbete" (a.a., s. 164).

Förskolan har emellertid inte historiskt sett betraktats som en integrativ institution som både skapar individer samtidigt som institutionen i sig skapas i samspel med dessa individer. Det faktum att barn idag ses som individer, som genom sitt agerande kan åstadkomma skillnad i skapandet av institutioner, normer och relationer, beskrivs som det största skiftet i modern barndomsforskning. Nästa avsnitt behandlar hur den nya barndomen utvecklats samt hur synen på barn sedermera också förändrats.

Från barn till agent - om den nya barndomen

Uppfattningen att förskolan numera är för barns bästa och inte endast nödvändig barnomsorg uttrycks alltmer (Halldén, 2006). I och med att Barnkonventionen antogs den 20 november 1989 (Regeringskansliet, 1999), började det mer och mer talas om barns rättigheter och "barns behov" sattes i relation till "barns rättigheter". Enligt Qvarsell (2001a) ligger i betoningen av barnets rättigheter också en betoning av barndomens egenvärde. Qvarsell (2003) menar att betonandet av barns rättigheter ställdes i ett motsatsförhållande till barns behov. Genom kunskap har pedagoger tidigare vetat vad som är barnets behov, en vetenskap som setts utifrån generella utvecklingspsykologiska antaganden. Pedagogerna har således kunnat agera utifrån vad barn rent allmänt sades behöva. Men, poängterar Qvarsell, (2003) att utgå från generella antaganden om vad som är bra för barn överensstämmer inte med ett perspektiv som lyssnar till barns egna röster och som inriktar sig på

barns rättigheter. Föreställningar om vad som generellt är bra för barn kom då i konflikt med en strävan att ta hänsyn till barns perspektiv, vilket också medförde etiska problem i det konkreta pedagogiska arbetet. Qvarsell (2001b) skriver: "Det snäva barndomsbegrepp som ofta förknippas med antaget generella och etablerade utvecklingspsykologier kan, vid tillämpning i pedagogiska sammanhang, bidra till att låsa föreställningarna om vad som är gott och rätt – i generell mening" (a.a, s. 58). Utifrån tankar om ett förprogrammerat barn anser Moss (2006) att tillrättalagda miljöer, metoder och arbetssätt har skapats för att tillmötesgå sådana antaganden om vad ett förskolebarn sägs behöva (a.a.).

I slutet av 1970-talet började de psykologiska "sanningarna" att ifrågasättas och även sociala och samhällsliga perspektiv lyftes fram för att belysa den pedagogiska praktiken (Hultqvist, 1990). Uppfattningar om barns agentskap kan till sitt ursprung ledas tillbaka till 1970-talet påpekar James (2009). Fram tills dess hade synen på barndomen som en förberedande period för vuxenlivet varit bestående och barn sågs då som beroende mottagare av vuxnas handlingar. Idag har ett nytt diskursivt utrymme skapats där barn enligt James et al. (1998) ses som individer. I detta nya paradig av socialisering skapas ett utrymme där barn ses som agenter i sina liv. Det är ett paradig där barn ska förstås som sociala aktörer som såväl skapar som blir skapade av de omständigheter de möter. "This represents a definitive move away from the more or less inescapable implication of the concept of socialization: that children are to be seen as a defective form of adult, social only in their future potential but not in their present being" (James et al., 1998, s. 6).

Enligt Corsaro (2011) är en stor förändring inom barndomssociologin att barn ska ses som aktiva och delaktiga i att skapa och förändra reproduktionen av den barndom de är deltagare i. Centralt för synen på barn inom barndomssociologin är alltså att barn inte förväntas att passiva internalisera de vuxnas värderingar och normer. Barn ses, anser Corsaro (2011), däremot förhandla, dela och skapa kulturer med andra. Detta sätt att se på barndomen som en strukturell period i samhället uppfattas som den nya barndomssociologin (Qvortrup, 2009) även om Ariés redan på 1960-talet lyfter fram sin syn på barndomen som socialt konstruerad i boken *Barndomens historia* (1982). Att barndomen ses som ett strukturellt fenomen innebär att barndomen kan betraktas som en kategori i samhället som räknas här och nu, inte enbart som en period inom vilken man ska förberedas för att träda in i samhället (Corsaro, 2011; Qvortrup, 2009). Sammanfattningsvis innehåller det strukturella perspektivet på barndom tre centrala aspekter: 1. Barndom skapar en speciell strukturell form, 2. Barndom påverkas lika mycket som andra kategorier i samhället av normer och värden, 3. Barn kan själva ses som skapare av sin barndom och således även av samhället (Qvortrup,

2009). Föreliggande studie inriktar sig på hur barnet genom att formas av och forma de fysiska miljöerna i förskolan både enskilt och kollektivt förhandlar och skapar villkor för sin barndom.

Inom barndomsforskning studeras barn i relation till samhället och således är inte enbart barnen i sig själva intresset för forskning utan även de ideologier och synsätt i samhället som rör barn. Halldén (2007b) framhåller att barndomen är både individualiserad och kollektiv eftersom synen på barnet som subjekt starkt framkommer i förskolan, samtidigt som barnet som individ ska fungera i barngruppen. Enligt Eilard och Tallberg Broman (2011) medför kontextualiseringen av barndomen att den aldrig kan betraktas som universell. Synsättet gör det möjligt att uppfatta barndom som en mångkontextuell barndom vilken omfattar många olika slags barndomar i många olika sociala rum. Eliard och Tallberg Broman (2011) beskriver hur ”barn(doms)forskningen har ändrat fokus och flyttat uppmärksamheten från barnet(s inre strukturer) till omgivningen(s yttre strukturer) och sedan successivt tillbaka till barnet som individ och aktör i en samhällsstruktur eller samhällskontext” (a.a., s. 22).

Som en motkraft till det mer nutida sättet att betrakta barn som agenter och självständiga individer finns också en tendens i samhället att barn alltmer ska separeras från omvärlden, de ska skyddas från den. James et al. (1998) anser att det finns en strävan att skilja ut och differentiera barn från det övriga samhället och att dessa tendenser ses som ett led i det förändrade paradigmet där barnet ses som individ och agent. I samma takt som barn blir sedda som individer blir de också föremål för projekt som ska skydda, utveckla och stimulera de optimala förutsättningarna för den nya individens ultimata utveckling. Barnet blir föremål för “strategies designed to govern the individual through the capture of the inside, rather than constraint of the outside” (James et al., 1998, s. 8). Subjektet som en förutsättning för agentskapet tenderar därmed att reduceras till objekt. Förändringar i hur barndomen numera uppfattas har, som ovan nämnts, inneburit förändringar i hur förskolan som institution betraktas samt vilken funktion den kan ha.

Problemområdet ramas in

Strävan med den inledande texten har varit att synliggöra en röd tråd som går genom tre steg och som är av betydelse för avhandlingens syfte. För det första hur synen på barndomen, som biologiskt förutbestämd, utvecklas mot en förståelse av barndom som ett socialt fenomen, där barn som agenter även anses kunna bidra till samhällets normer och värden (Corsaro, 2011; Qvortrup, 2005). För det andra har detta skifte medfört att förskolan börjar

betraktas som en institution där både barn och vuxna formas av såväl som formar förskoleinstitutionen. Kampmann (2004) uttrycker denna integrativa syn på agent och struktur genom begreppen "institutionalization of individualization and, on the other hand individualization of institutionalization" (a.a., s. 129).

Förskolan förstås inte bara som en arena där vuxna arrangerar miljöer för lärande utan kan även ses i förhållande till att barn är aktiva medskapare av dessa miljöer. I detta skifte har synen på bildning aktualiserats. Barnet ska nu betraktas som aktivt i sin egen bildningsresa (Hultqvist, 2001). För det tredje har de här skiftena i hur barndom konstrueras samt hur den institutionaliseras och intresset för bildning bidragit till att forskningsintresset idag i högre grad riktas mot hur barns perspektiv på saker och ting ser ut. Qvarsell (2001a) pekar på att barn ofta upptäcker andra kvaliteter än vuxna. Barns perspektiv går menar hon att följa genom deras handlingar "riktade mot aspekter i miljön" (a.a., s. 103).

Tidigare i texten beskrev jag hur förskolan kan ses som en institution som utformas för barnets bästa. Förskolan kan emellertid också förstås som en plats där barn idag i hög grad blir kontrollerade och en följd av det kan vara att betrakta barndomen som strukturerad och disciplinerad av professionella. Det faktum att barn genom agentskap beträder förskolan både genom att producera och reproducera normer och värden genom sina handlingar i den fysiska miljön, ser jag som intressant att förstå i relation till att barndomen idag även kan betraktas som institutionaliserad och relativt styrd och reglerad.

Syfte och frågeställningar

Avhandlingens syfte är att beskriva och analysera barns handlingsutrymme i relation till de fysiska miljöer som finns i förskolan. Centralt för studien är relationen mellan barn, fysiska miljöer och pedagoger. Uppmärksamheten riktas därför mot hur förskolans fysiska miljö strukturerar och organiserar barns aktiviteter samt mot vilka erbjudanden och/eller regleringar, som kommer till uttryck i förskolans fysiska miljö. Dessutom riktas uppmärksamhet mot vilka aktiviteter som skapas i förhållande till dessa erbjudanden och regleringar. Syftet är även att analysera varför just dessa erbjudanden och regleringar, i samspelet mellan barn, pedagoger och förskolan som institution, skapas i de fysiska miljöerna.

Syftet preciseras i följande frågeställningar:

- Hur strukturerar och organiserar förskolans fysiska miljö barns aktiviteter?
- Vilka aktiviteter skapas i förhållande till den fysiska miljöns handlingserbjudanden och regleringar?
- På vilka sätt går det att förstå relationen mellan den fysiska miljöns handlingserbjudanden, barns handlingsutrymme, och pedagoger?

Avhandlingens disposition

Avhandlingen består av åtta kapitel. Efter introduktionen i kapitel ett, som även beskriver studiens syfte och frågeställningar redovisas i kapitel två inledningsvis vad som historiskt skrivits om förskolans fysiska miljö. Därefter följer tidigare forskning om förskolans fysiska miljö samt om barns lek och samvaro i förskolan. Områden såsom det fysiska rummet, leken och förhandlingar behandlas alltså i litteraturbakgrunden och i kapitel tre beskriver jag hur dessa begrepp kan förstås teoretiskt. Kapitel tre inleds med att begreppen barndom, agentskap, lek och kreativitet förankras i teorier. Därefter följer en beskrivning av de teorier som använts i studien; affordance och verksamhetsteorin. Här motiveras också dessa teoretiska utgångspunkter. Kapitel fyra handlar om hur studien genomfördes samt hur den inspirerats av etnografiska fallstudier. I detta kapitel beskrivs också mer detaljerat det empiriska materialet i relation till varje fall. Kapitel fem till sju utgör resultat av den empiriska analysen. Samtliga resultatkapitel är upplagda på samma sätt och behandlar vardera en förskoleavdelning, ett fall. Där integreras beskrivningar av de fysiska miljöerna inne och ute samt excerpt från observationer och inslag från intervjuer med pedagogerna. Analysen av varje fall är indelad i tre teman; handlingserbjudanden, institutionell miljö och individuella och kollektiva aktiviteter. Kapitel åtta är ett analys- och diskussionskapitel. Avhandlingen avslutas med en engelsk sammanfattning.

Kapitel 2 Bakgrund

Kommande kapitel ger en bakgrund, som ramar in avhandlingens generella tematik; hur individen formas av och formar den fysiska miljön. Kapitlet syftar till att ge en bild av tidigare studier och forskning om platser för barn och barns platser i förskolan. Kapitlet är strukturerat i tre delar. Inledningsvis beskriver jag förskolan utifrån att betrakta den som en fysisk miljö. I denna första del görs en tillbakablick på de dokument, som behandlat riktlinjer för hur platser för barn i förskolan ska utformas. Därefter redogörs för tidigare forskning om barns platser i förskola och skola samt om de förhandlingar barn gör i det fysiska rummet. De två inledande avsnitten i bakgrunden behandlar alltså rummet. Den tredje delen behandlar tidigare studier om de aktiviteter som äger rum i en förskoleverksamhet. I detta avsnitt behandlas även barns förhandlingar sinsemellan. I förhållande till den här avhandlingen ses dessa områden som relevanta eftersom studien empiriskt och teoretiskt inriktas mot att barns aktiviteter både skapas av och skapar de fysiska miljöerna. Den här avhandlingen bygger på en treställig relation mellan rum, barn och pedagoger och detta bakgrundskapitel syftar därför till att behandla dessa tre områden men även visa på relationen dem emellan.

Förskolans rum

Den fysiska miljön i förskolor har alltmer börjat intressera forskare. Björklid (2005) har skrivit om den fysiska miljöns betydelse för barns lärandeprocesser och lyfter fram ett miljöpsykologiskt perspektiv för att belysa samspelet mellan individ och fysisk miljö (Björklid, 2005; Björklid & Fischbein, 2011). Nordin Hultman (2004) resonerar om vad det fysiska rummet kan betyda för vad barn gör och för vad barn blir. Sandberg (2008) har tillsammans med flera författare pekat på den fysiska miljöns betydelse vad gäller lek, lärande och samspel. Även Mårtensson (2004) har studerat den fysiska miljöns utformning i samband med lekaktiviteter. I boken *Naturen som symbol för den goda barndomen* (Halldén, 2009) använder sig en rad forskare (se till exempel Änggård, 2009) av naturen som utgångspunkt för hur barndom knyts till platser. Min studie är ytterligare ett bidrag till kunskap om relationen mellan barn och de fysiska miljöer och material som finns i förskolan. I likhet med ovan nämnda studier uppfattas i denna studie den fysiska miljön som en naturlig del i barns lek och samspel. Samspelet med den fysiska miljön förstås i studien som en arena, där både barn och vuxna agerar, får och tar sig olika handlingsutrymme utifrån olika agendor. Den fysiska miljön betraktas som den fysiska struktur genom vilken barndomen institutionaliseras och liksom i boken *Naturen som en plats för den goda barndomen*

synliggörs (Halldén, 2009) diskuteras även här vad som gör en plats till barnens plats.

Selander (2003) menar att de didaktiska frågorna vad, hur och varför bör kompletteras med ett var? Han menar att man sällan ställer frågan: Var skall allt detta ske? Rummet ses ofta som något självklart, men idag ställs det allt större krav på att läraren faktiskt ska designa sin didaktiska verksamhet. Gitz-Johansen, Kampmann och Kirkeby (2001) skriver om att fysiska ramar bör diskuteras i samband med pedagogiska intentioner. Likaså bör de pedagogiska intentionerna diskuteras i förhållande till den kontext som de fysiska ramarna utgör. Som ett exempel menar de att om en anslagstavla på en skola finns inom en låst glasruta, syftar det till att man kan vara säker på att ingen ska kunna lägga till, ta bort eller på något annat sätt förändra den information som där finns. I samma skola står det i verksamhetsberättelsen att elevernas medansvar är en viktig målsättning. Gitz-Johansen et al. (2001) anser att det måste vara förvirrande för barnen att skriftligt ta del av en inställning medan miljöerna indikerar en helt annan. Författarna frågar sig vad som i längden egentligen har störst effekt när det gäller att reglera barnens beteende. Även de Jong (2010) menar att konkreta fysiska aspekter som storleken på ett rum eller ett lekhus har en direkt inverkan på hur många barn som samtidigt kan vara tillsammans. Således kan detta få betydelse för barns lekgemenskap samt för hur de skapar sociala relationer eftersom den fysiska miljön ingår ständigt i det sociala samspelet. Trots att begreppen lärandemiljö och pedagogisk miljö samt rum för lärande alltmer florerar i den pedagogiska debatten menar de Jong (2010) att de kan ses som retoriska begrepp där "rum" syftar till möjligheter för lärande. De fysiska faktiska pedagogiska miljöerna kan på så vis glömmas bort skriver de Jong (2010).

Förskolan en plats för barn

I syfte att skapa förståelse för den tradition och historia som präglat förskolans fysiska miljö görs i kommande text en historisk tillbakablick med fokus på den fysiska miljön i förskolan. Med vilka avsikter har man planerat den fysiska miljön i förskolan? Vad finns skrivet i de för tiden rådande styrdokumenten? Vilka rum föreskrivs, vilken utrustning och material beskrivs?

Förskolelagen trädde i kraft den 1 juli 1975 och medförde att alla 6-åringar skulle erbjudas plats i förskola samt att daghemsverksamhet skulle erbjudas alla barn till förvärvsarbetande eller studerande föräldrar. I en samtid, där SIA-utredningen om skolans inre arbete pågick, tillkom Barnstugeutredningen (SOU 1972:26; 27) för att utreda frågor rörande barnstugeverksamheten. Dåvarande statsminister Tage Erlander tillsatte 1968 en utredning

under ledning av Ingvar Carlsson och senare Mats Hellström i syfte att granska det pedagogiska innehållet i daghemmen (Martin Korpi, 2006). Arbetsgrupper med experter på olika områden för förskolans verksamhet bildades. Dessa grupper utarbetade olika underlag gällande: förskolans inre verksamhet, utformningen av förskolans lokaler samt pedagogiskt material i förskolan (SOU 1972:27).

När det gäller förskolans miljö utreddes denna noggrant i Barnstugeutredningen (SOU 1972:27). Lokalprogrammet för innemiljön utgick från kännedom om organisatoriska förutsättningar och krav som till exempel förskolans arbetsplan. Det gjordes en funktionsanalys, som låg till grund för utredningens förslag till nya förskolor. Funktionsanalysen gjordes dels för en småbarnsgrupp (1-3 år), dels för en syskongrupp (3-6 år). Den bestod av ett detaljerat schema där det aktuella arbetsområdet redovisades för varje grupp som till exempel måltider samt en uppföljning av de miljömässiga konsekvenserna av dessa funktioner. Inget lämnades därhän och särskilt de fysiska miljöerna behandlades noggrant. I skriften *Planering av lokaler och utemiljö* (Socialstyrelsen, 1977) ges noggrann information om förskolelokalernas dimensionering och utformning. I tidigare rekommendationer angående antalet kvadratmeter yta per plats hade man utgått från lekytan, men i Barnstugeutredningen (SOU 1972:27) lyfte man upp att det var den totala ytan, som skulle räknas, undantaget personalens utrymmen. Nyuppförda heltidsförskolor skulle ha en total yta, som innebar tolv kvadratmeter per plats. Denna ytnorm övergavs så småningom när man i början av 80-talet försökte lösa det ökade kravet av barnomsorgsplatser tillsammans med krav på bättre ekonomiskt resursutnyttjande (Martin Korpi, 2006). I skriften *Lokaler och miljö i förskola och fritidshem* (Socialstyrelsen, 1989) fanns till exempel vad som kallades lämpliga riktvärden för storleken på avdelningarna. Man skrev att man genom att sträva mot mindre ytor kanhända tjänade ekonomiskt på kort sikt, men på längre sikt minskade till exempel flexibiliteten i de fysiska miljöerna, slitaget ökade och verksamheten blev sämre (Socialstyrelsen 1989).

I Barnstugeutredningen betonades att förskolan skulle vara en del av samhället och gärna ligga i närheten av serviceanläggningar som människor besökte, såsom post, bank, butiker och hantverkare (SOU 1972:27). Flera faktorer sågs som väsentliga i planerandet av förskolans placering. Avståndet mellan barnets hem och förskolan skulle inte vara för långt, en fem- eller sexåring skulle klara att gå själv till och från förskolan, ”man kan inte räkna med att föräldrarna eller någon annan vuxen alltid kan följa med” (a.a., s. 151). Dock skulle förskolan också vara placerad så att föräldrarna lätt kunde nå den till och från arbetet. Den ultimata placeringen av förskolan blev därför i bostadsområden. I SIA-utredningen (Skolöverstyrelsen, 1978) påpeka-

des att det skulle finnas närhet mellan förskolors och lågstadiets placering. Detta ansågs av betydelse för möjligheterna att arbeta integrerat med eleverna (Skolöverstyrelsen, 1978).

Angående utemiljön pekade man även på att denna del av miljön på förskolan skulle vara en plats där barnen fick kontakt med andra vuxna än förskolepersonalen; förskolans utemiljö ämnade inte vara avstängd från omvärlden. Förskolegården skulle vara knuten till bostadsområdets lekplats och på så sätt fungera som träffpunkt även när förskolan var stängd. Miljön ute skulle ge barnen spännande, variationsrika samt fantasirika upplevelser.

Planeringen av utemiljön skulle skapa förutsättningar för barnen att välja till exempel bland sandlek, rörelselekar av olika slag, trädgårdsskötsel, möjlighet att leka tillsammans samt att leka ensamma. Minst 50 kvm per plats skulle förskolegården rymma. I utemiljön borde man skapa rumskänsla, detta kunde göras genom att använda schaktmassor. Det gavs också tips om vilka buskar och träd, som var lämpliga att plantera. Förskolans utemiljö skulle inte endast skapa förutsättningar för fantasirika lekar. I Barnstugeutredningen påpekades även att sinnes- och estetiska upplevelser har stor betydelse för barnen, djupare mening än vad de vuxna tror. Barnen skulle därför ges möjligheter till att uppleva årstidsförändringar i växt- och djurlivet på gården. Genom denna avsikt skapades också barnens egen trädgård, där de kunde följa naturens växlingar och skönhet på nära håll (SOU 1972:27). Man förespråkade att det skulle finnas mark på förskolegården, som inte skulle förberedas för barnen. Dessa så kallade rum i utemiljön kunde till exempel vara mark där barnen själva kunde odla, ställen där de kunde bygga och konstruera, umgås med eld och vatten, sköta om djur, gräva i sand och i marken, ägna sig åt kojlek etc. Uterummet för bygglekplatsen kunde i full verksamhet se lite skräpig ut, men skriver man på sidan 171 (SOU 1972:27) ”det är viktigt att söka inse att det som verkar skräpigt och störande inte alls har samma inverkan på barnen”. Man påpekade att barnen upplevde ordningen som inspirerande, de skapade egen ordning i kaoset.

I Barnstugeutredningen (SOU 1972:27) påvisade man också att miljön skulle vara flexibel utifrån olika aspekter. Dels menade man att ute- och innemiljön skulle komplettera varandra, dels att inneaktiviteter lätt skulle kunna utföras ute och därför var kommunikationerna mellan ute- och innemiljö viktiga att se över. Ytterligare en aspekt var att planlösningarna skulle skapa gynnsammare förutsättningar för individualisering. Man förespråkade att en öppen planlösning skulle ge större möjligheter till flexibilitet; utan att öka själva byggnadens yta fick man på så sätt större lekytor. Utifrån ett arbetssätt som skulle stimulera barns självständighet och initiativförmåga ansågs det viktigt att den fysiska miljön planerades så att barn utan vuxnas hjälp kunde välja

lekaktiviteter (Socialstyrelsen, 1977). Lokalerna skulle också vara planerade för att flera aktiviteter skulle kunna förekomma i samma rum.

Det pedagogiska programmet för förskolan kom 1987 av Socialstyrelsen som ett led i att tydliggöra förskolans pedagogiska uppdrag. Man skrev även i denna skrift fram att miljön skulle vara mångsidig; miljön skulle klara skiftande krav utifrån verksamhetens innehåll, den skulle vara anpassningsbar. Miljön skulle kunna påverkas av både barn och vuxna i de olika aktiviteter som förekom under dagen och som ställde olika krav på miljön. Det påpekades att miljön även genom särskilda kvaliteter kunde komma att stödja barn som mer individuellt behövde stöd i sin utveckling. Man menade i Pedagogiska programmet (Socialstyrelsen, 1987) att en bra utformad miljö kunde stimulera den pedagogiska verksamheten.

I förslaget till förskolans läroplan *Att erövra omvärlden* (SOU 1997:157) betonades vikten av den pedagogiska miljön. Där beskrivdes hur kopplingen mellan rum och pedagogik kunde göras tydlig samt att den pedagogiska miljön kunde ses som en aktiv part i det pedagogiska arbetet. Traditionenslignigt var förskolans rum ofta hemlika, vilket signalerade att verksamheten som bedrevs skulle vara lik den som fanns hemma. I *Att erövra omvärlden* menade man att det var viktigt att den vuxne var medveten om den pedagogiska miljöns möjligheter och dess betydelse för det pedagogiska arbetet i förskolan. Genom att man förändrade i miljön förändrade man också budskapet om sin pedagogik. För att det pedagogiska arbetet skulle följa läroplanens intentioner var det av stor vikt att pedagogerna skapade miljöer, där barnen inspirerades till olika typer av verksamheter och handlingar till eget utforskande och till upptäckande.

Slutligen nämns miljön kort i den läroplan som idag styr förskolan; Lpfö 98 (Skolverket, 2010) där det poängteras att miljön ska vara trygg, men den ska samtidigt locka till lek och kreativitet. Den ska inspirera till aktivitet samt till att utforska omvärlden. Miljön ska vara öppen, innehållsrik och inbjudande. Utomhusvistelsen bör ge möjlighet till lek i både naturlig och planerad miljö. De nationella utvärderingar av förskolan (Skolverket 2004; 2008), som genomförts efter förskolereformen, behandlar även området förskolans lokaler och den inre miljön. Den senare utvärderingen visar på en större medvetenhet hos personalen vad gäller att använda miljöerna flexibelt i syfte att skapa varierade stationer eller pedagogiska hörnor. Utvärderingarna visar också att det finns en insikt hos pedagogerna om att den fysiska miljöns planering är sammanknuten med de pedagogiska ambitionerna samt med kvaliteten på förskolan (Skolverket, 2004; 2008). Flexibla förskolemiljöer har även aktualiserats tidigare i förskolans historia, vilket kommande avsnitt handlar om.

Flexibel förskola

Utifrån att Barnstugeutredningen aktualiserade frågor, som rörde förskolans mål, innehåll, organisation och lokalutformning, startades MAFF- projektet; mångsidigt användbara förskolor och fritidshem (Berg & af Klercker 1982; Hedlund 1982). Detta forsknings- och utvecklingsprojekt var tvärvetenskapligt och knutet till fyra institutioner; Byggnadsfunksionslära vid Lunds tekniska högskola, Formlära vid Kungliga tekniska högskolan i Stockholm samt Lärarhögskolorna i Malmö och Stockholm. Syftet med projektet var att genom att studera samspelet mellan pedagogik, organisation och fysisk miljö i förskola och fritidshem skapa underlag till rekommendationer för planering och projektering av energisnåla och mångsidigt användbara förskolor och fritidshem. Syftet var även att studera förskolans och fritidshemmens möjligheter att ge kontaktmiljö i bostadsområden genom att bland annat skapa plats för olika aktiviteter för barn, ungdom och vuxna i förskolebyggnaderna. Studierna av verksamheterna inom MAFF-förskolorna bedrevs med såväl aktionsforskningsbetonade ansatser liksom med mer ordinära fråge- och observationsmetoder.

MAFF-projektet hade tre perspektiv; ett pedagogiskt, ett byggnadsfunktionellt och ett sociologiskt. Inom det pedagogiska perspektivet tittade man på åldersintegration, personalens planering, arbetsuppgifter och lagarbete. Inom det byggnadsinriktade perspektivet studerades personalens möjligheter att påverka och förändra den fysiska miljön samt hur människor och miljö samspelade. Det sociologiska perspektivet handlade om studier av försöksverksamheten med samordning av verksamheter vid förskolan och hur detta påverkade förskolans verksamhet (Berg & af Klercker 1982; Hedlund 1982).

Det som skilde MAFF-förskolorna från de traditionella förskolorna var att barn mellan ett halvt år till tolv år skulle integreras, det skulle finnas ett ökat föräldrainsflytande och samverkan med grannskapet. Angående den fysiska utformningen var den viktigaste intentionen att inga traditionella fysiska avdelningar skulle finnas. Den större delen av förskolans yta hade ett flyttbart mellanväggssystem.

Resultaten visade bland annat att personalen fick ett kritiskt tänkande vad gällde den fysiska miljöns utformning. Forskarna fann att när hela förskolan fungerade som en helhet blev valmöjligheter och flexibilitet mycket större och man såg att de öppnare rummen användes mer än de rum, som var specialdesignade av de vuxna såsom snickarum, musik rum etc. Trots hög grad av aktivitet i dessa större och öppnare rum var inte ljudnivån ovanligt hög. Förskolornas ljudnivå låg kring 8-10 decibel lägre än i tidigare undersökta

förskolor. Forskarna menade att detta inte berodde på tekniska förändringar i byggnaderna som bättre isolering eller ljuddämpande inredning. Istället menade de att detta berodde på att MAFF- förskolorna organiserades på ett sätt som gjorde det möjligt att minska bullret. Hela förskolehuset användes och gjorde på så sätt det möjligt att erbjuda flera aktiviteter, vilka ändå kunde särskiljas från varandra. Både forskare och personal var ense om att innehållet i själva verksamheten var det viktigaste och att en god fysisk planering var en följd av en medveten verksamhetsplanering. Personalen menade att erfarenheterna under MAFF-projektet givit dem en ny syn på miljön som en påverkbar pedagogisk resurs (Berg & af Klercker 1982; Sangrigrorio, 1986).

Sammanfattningsvis kan det sägas att förskolans roll och plats i samhället skulle präglas av en mångsidighet och flexibilitet. Den skulle kunna användas av olika sociala grupper i bostadsområdena. Förskolan skulle kunna användas dagtid såväl som kvällstid. Även den faktiska fysiska miljön skulle vara flexibel. Man förespråkade att ha öppna rum istället för små rum med bestämda innehåll, såsom snickarum, målrum etc. Miljön skulle även vara flexibel utifrån att den skulle anpassas till både vuxna och barn; anpassad till de vuxna, eftersom det var deras arbetsplats och till barnen så att de kunde lära av de vuxna, till exempel vid miniatyrdiskbankar. Från detta funktionella synsätt på miljöerna följer nu ett avsnitt om tidigare forskning om barns fysiska platser.

Tidigare forskning om fysisk miljö

Redan i början av förra seklet utvecklade Maria Montessori sin pedagogik där hon betonade vikten av en väl förberedd fysisk miljö som skulle vara anpassad efter barns utvecklingsnivåer men även efter deras storlek (Signert, 2000). Hon förespråkade att barnen skulle ha varsin arbetsplats och även ett eget förvaringsutrymme. Hon utarbetade även de sinnestränande materialen. Signert (2012) skriver ”Det yttre syftet med Montessoris materiel var att stimulera barnen att använda materielen, medan det egentliga syftet var att hjälpa det enskilda barnet att med sinnes hjälp finna lärandets verkliga objekt” (a.a., s. 76). I Sverige startades den första Montessoriförskolan år 1923 i Stockholm (Signert, 2000). Under cirka tjugo år tillbaka har svensk förskola även starkt influerats av Reggio Emilias filosofi. Synen på den fysiska miljön som ständigt kommunicerande med individerna är mycket framträdande (Dahlberg & Åsén, 2012). Det poängteras att ”miljön bär på traditioner och föreställningar och sänder också ut budskap om vad som förväntas ske i olika rum” (a.a., s. 253). Miljön som den tredje pedagogen är ett

talesätt som också pekar på vikten av att betrakta miljön som aktiv och föränderlig (Dahlberg & Åsén, 2012).

Kommande text syftar till att ge en bild av hur forskare angripit området barns samspel med fysisk miljö.

Rummet

Gitz-Johansen, Kampmann och Kirkeby (2001) har genom tre perspektiv; arkitekturperspektivet, barnperspektivet samt ett professionsperspektiv undersökt samspelet mellan fysiska skolrum och individer. Vad gäller arkitekturperspektivet har en analysmodell använts där skolmiljön delats in i fem fiktiva rum för att underlätta förståelsen av komplexiteten i samspelet mellan barn och fysisk lärandemiljö. Dessa fem rum ska inte ses som fem fysiskt konkreta rum utan de kan finnas samtidigt i rum och tid. Gitz-Johansen et al. (2001) benämner dessa rum som det sociala rummet, handlingarnas rum, det beteendereglerande rummet, det meningsbärande rummet samt sinenas rum. Handlingarnas rum är ett rum, där ett tydligt samspel finns mellan individ och miljö och där flera fysiska element ingår i barnets handlingar. Ytterligheter av sådana rum kan till exempel vara gymnastiksalar och badhallar. Gitz-Johansen et al. (2001) menar att dessa handlingarnas rum kan karaktäriseras av hård funktionalism och mjuk funktionalism. När miljöer präglas av förutbestämmdhet i användandet av dem; när en bestämd funktion ses i ett bestämt sammanhang, kategoriseras de som präglade av hård funktionalism. När däremot sakers användbarhet kan tolkas på flera sätt väljer författarna (a.a.) att prata om mjuk funktionalism. De menar vidare att under stunder på dagen när förskollärarna inte var engagerade i barnens aktiviteter blev denna mjuka funktionalism i högre grad synlig. Miljön kan genom en öppenhet och obestämmdhet stimulera barnens fantasi och genom detta bidra till mer kreativa idéer under leken menar författarna (Gitz-Johansen et al., 2001).

I Michélsens studie (2004) framkom till exempel hur barns egna påhitt ibland ligger i linje med vuxnas normer och värderingar, men ofta kan påhitten vara tvärtemot vad som anses rätt och riktigt, att till exempel studsa på stjärten nedför trappan, att använda bordet som båt eller att rida på en stol. Michélsen (2004) menar att dessa företeelser går att förstå i relation till Reeds (1993) begrepp om *field of promoted action* och *field of free action*. Det första begreppet syftar på miljöer som på ett styrande sätt uppmanar till vissa avsedda handlingar och det andra till att mer fria idéer får utrymme. Jag kommer att utveckla dessa teoretiska begrepp vidare i teorikapitlet.

Det sociala rummet präglas av att de fysiska ramarna möjliggör, stimulerar eller begränsar det sociala samspelet mellan barnen. Gitz-Johansen et al. (2001) anser att i det sociala rummet kan barnen välja mellan samvaro eller stunder av egna aktiviteter. De såg i sin undersökning hur det med stor tydlighet framkom att det betyder mycket för barn om de kan hitta vrår och mindre rum i det stora rummet för en mer småskalig samvaro med varandra och ofta utan vuxna (Gitz-Johansen et al., 2001). Det beteendereglerande rummet är däremot ett rum där barnens beteende avses att fostras. Det är ett rum som existerar utifrån att skolan kan ses som ett litet samhälle i det stora samhället och således följer en rad regler och bestämmelser för att individerna ska uppföra sig som brukligt är. I klassrummet kan till exempel stolen ses som en fysisk artefakt i syfte att reglera barnen; att hålla ordning på barngruppen/klassen. Att vara sittande och att förbli sittande menar författarna är en del av det beteendereglerande rummet. Skyltar, information och namnappar kan också ses som element i syfte att reglera barnens beteende. Författarna menar att det i allmänna ordalag inte talas om reglering och styrning i pedagogiska situationer med barn, men att behovet av att hålla kaos på avstånd genom att hålla ordning på kollektivet ändå alltid finns i pedagogiska situationer. De menar vidare att detta dilemma kan lösas genom att de fysiska ramarna utformas i ett reglerande men dolt syfte (Gitz-Johansen et al., 2001).

På samma sätt som det beteendereglerande rummet så överför det meningsbärande rummet värderingar, som har att göra med det samhälle och den kultur skolan befinner sig i. Vad gäller detta rum används det i analysen för att peka på hur arkitekturen i skolorna bär på en betydelse som ligger bakom det vi med blotta ögat ser. Kirkeby (2006) menar att på detta sätt kan skolan ses som en kulturbärare. Sinneas rum (Gitz-Johansen et al., 2001; Kirkeby; 2006) handlar om det som kan uppfattas här och nu i ett rum. Ljus, ljud, färger, material och proportioner är aspekter i ett rum, som inte kan ses, men som ändå omedelbart uppfattas av individen. Det kan uttryckas som att antingen vara i harmoni eller disharmoni med omgivningen (Gitz-Johansen et al., 2001; Kirkeby; 2006).

Ett sätt att arbeta med disharmoni i rummen är att se över den rumsliga strukturen (de Jong, 2010). Genom att rita upp hur man till exempel kan gå genom dörrarna mellan rummen kan relationerna mellan rummen tydliggöras. de Jong (2010) visar även hur man kan skissa fram hur rummet gör ögonkontakt möjlig, vilket kan skapa en känsla av närhet och social gemenskap. Dörrar har ett arkitektoniskt symboliskt värde och genom att stänga dörrar kan till exempel ett genomgångsrum börja utnyttjas som rum för aktiviteter som kräver koncentration, något som kan försvåras om dörrar gör att man ofta passerar genom rummet (a.a.). En del dörrar är låsta vissa tider

eller för vissa åldersgrupper på förskolan, andra dörrar har glasrutor för att man ska kunna se in i rummen. Dessa företeelser kan ses som uttryck för makt menar de Jong (2010). Liksom i det beteendereglerande rummet (Gitz-Johansen et.al., 2001; Kirkeby; 2006) blir de fysiska regleringarna mer osynliga och således mer accepterbara. Glasrutor i dörrar kan förutom att möjliggöra kontakt till exempel även ses som ett uttryck för kontinuerlig övervakning anser de Jong (2010).

Om särskilda betydelsebärande element i fysisk miljö

Interaktionen mellan barnet och den fysiska miljön är synnerligen aktiv. Miljön är en påtagligt och intensivt upplevd del av det sammanhang som barnet lever i (Gitz-Johansen et al., 2001; Grahn, 1997). Barns aktiviteter kan både hindras och stimuleras i olika typer av rum. Kommande avsnitt handlar om särdrag i miljöerna såsom rumslighet, flexibilitet och naturligt utformad miljö.

Rumslighet

Gitz-Johansen et al. (2001) skriver om olika typer av rumslighet, där till exempel gömställen och hemliga rum är en sorts rumslighet, definierade och odefinierade en annan samt rummets möjligheter och resurser en tredje. De menar att barnen i sina lekar upprättar synliga gränser för att fjärma sig från övriga barn och på så sätt undvika konflikter. Enligt författarna kan miljön hjälpa barn att skydda leken genom att tillhandahålla fysiska arrangemang som kan flyttas för att rama in leken. Ett annat behov av att skydda leken och komma lite för sig själv är den rumslighet som författarna menar är slutna rum och hemliga rum. Gitz-Johansen et al. (2001) anser att barnen ofta efterfrågar dessa typer av rum när de ska delge varandra hemligheter eller när de vill skydda och kontrollera leken. I förskola och skola finns dessa rum inte så ofta och barnen hittar då andra rum till exempel toaletterna för att gå undan. I Davidssons studie (2008) använder barnen hallen som ett rum där de upplever att de kan få vara ifred. Davidsson menar att barnen på så vis omdefinierar hallen från att vara enbart en mötesplats för hem och förskola till att vara en plats för lek och hemligheter (a.a).

Rum som har icke på förhand bestämda funktioner, används ofta mer flitigt av barnen menar Gitz-Johansen et al. (2001). Barnen kan då i lekarna omskapa miljöerna till vad som behövs i leken. Även Davidsson (2008) pekar på att barnen hellre leker i rum som har många olika möjligheter och som kan påverkas och förändras. Hon menar att platser, som präglas av dessa egenskaper, framstår som mer spännande för barnen. Enligt henne

kan barnen skapa egna lekvärldar i dessa miljöer (Davidsson, 2008). Skånfors och Löfdahl och Hägglund (2009) anser att barn dels använder de miljöer som finns för att gå undan, dels skapar nya rum när det behövs. De skiljer på att individuellt gå undan och att kollektivt dra sig undan och menar att olika tidpunkter under en dag på förskolan möjliggör mer eller mindre för dessa olika former av att kunna gå undan. Rummen i förskolan är ofta planerade för kollektivet, vilket kan göra det svårt för barn att hitta eller skapa gömställen/vrår (Ekström, 2007; Skånfors et al., 2009). Att vilja delta i kollektivet samtidigt som det finns en önskan om att gå undan, ensam eller i mindre grupper, är en ständigt återkommande dynamik och enligt Skånfors et al. (2009) är barns strategier för att hitta sätt att hantera denna konflikt en del av det sociala livet i förskolan.

Naturlig miljö

Naturen ses i flera studier som en miljö som inte fastslår funktion eller andra värden som till exempel genusmönster (Änggård, 2009). I Grahn's studie (1997) skilde sig två förskolors utemiljöer åt genom att den ena hade en utegård med en naturlig miljö och den andra hade en mer statisk planerad utemiljö. Grahn anser att den naturliga miljön inte är uttänkt för ett speciellt syfte och därigenom kan barnet lätt omforma den för egna behov. I Grahn's studie (1997) framkommer att den statistiska miljön kan skapa frustration, eftersom dessa miljöer är utformade av vuxna och därför blir mer obegripliga för barnet. I en naturlig miljö sammanfaller människans önskemål och behov med det som miljön då erbjuder och kräver. Grahn (1997) anser att det är lättare för människan att känna en helhet mellan själva miljön och de önskemål hon har i en naturlig miljö. Miljön är liksom mer följsam om den är utformad på det sättet. Gitz-Johansen et al. (2001) skriver att det verkar som om barn visar mer engagemang och kreativitet när miljöns användningsmöjligheter inte är definierade på förhand. Änggård (2009) betraktar naturmiljön som ägare av en otämjd karaktär, varför hon anser att den särskilt uppmuntrar barnen till variation i lekar. Huruvida ett rum uppfattas som resursrikt eller som fattigt av barn är inte entydigt, men ett resursrikt rum har en mångfald av funktioner enligt Gitz-Johansen et al. (2001).

Mårtensson (2004) skriver om lekens vidlyftighet och menar att den karaktäriseras av att ge barn utrymme till förändring och gränsöverskridanden. Enligt henne erbjuder naturlig miljö i högre grad än en vanlig förskolegård denna föränderlighet. Mårtensson pekar på att barns samspel med den fysiska miljön präglas av två aspekter; dels iakttar barnen och använder miljön, dels blir de mer eller mindre känslomässigt engagerade i samspelet. Miljön kan genom sin följsamhet och föränderlighet ses som medskapare till barns lek (Mårtensson, 2004). Samtidigt menar hon att just genom den

naturliga miljöns föränderlighet blir barns förutsättningar att förhandla om lekens innehåll och riktning så vida att det kan bli svårt att tala om något specifikt objekt för leken. "Det blir överhuvudtaget svårt att fixera någon ram till leken som barnen kan sägas förhandla kring" (Mårtensson, 2004, s. 115). I avsnittet om barns aktiviteter beskrivs att man kan se leken som uppdelad i två plan; ett regiplan och ett rollplan (Åm, 1993). Änggård (2009) menar att när barn leker med mer odefinierat material såsom naturmaterial behöver de ägna mer tid åt regiplanet i leken. På denna reginivå kommer de överens om handlingen i leken och om vad olika föremål ska symbolisera. Denna kommunikation återkommer under lekens gång menar Änggård (2009) eftersom tolkningar och omtolkningar behöver göras synliga barnen sinsemellan.

Miljöer av olika slag kan ses som resursrika eller mer statiska och svåra att samspela med. Emellertid kan även resursrika rum totalt mista sina möjligheter om pedagogerna sätter upp alltför snäva regler som ramar in och begränsar barnens användande av rummet och materialet. De fysiska ramarna kan då enligt Gitz-Johansen et al. (2001) enbart ses som en kuliss, vilken står solo i förhållande till barnens aktiviteter i rummet och rummets resurser kan då gå till spillo. Författarna menar att när rum präglas av låg grad av vuxenstyrning skapas ett utrymme där barnen själva förhandlar om regler och förhållningssätt.

Enligt Laike (1995) leker barn bättre i en miljö med hög grad av enhetlighet och hög grad av komplexitet. Grahn (1997) säger att barn leker bättre i en miljö som de lättare kan omforma efter sina behov. En naturlig miljö kan man analysera som en miljö med hög grad av enhetlighet och samtidigt en hög grad av komplexitet. Det finns många lösa partiklar som barnet kan samspela med i en naturlig miljö. I naturen förstår man snabbt sammanhangen, helheten i den fysiska miljön, hur den är uppbyggd och vad den kräver av en själv (a.a.).

Nicholson (1971) påpekar i en artikel *How not to cheat children: The theory of loose parts* att kultur och utbildning påverkar oss att tro att det endast är ett begränsat antal människor som är begåvade med en kreativ talang. Resten av människorna, som ses som icke begåvade med denna talang, är förpassade att leva i miljöer som de kreativa människorna skapat. Han skriver att de flesta människor inte känner sig tillåtna och kanske inte är tillåtna att experimentera med komponenter i till exempel design och konstruktion. I synnerhet blir detta en sanning för barn, som alltför ofta finner omvärlden restriktiv och statisk. För barnen blir det en värld där de inte kan leka och experimentera med levande material. Nicholson (1971) argumenterar för att allt detta har en sak gemensamt, nämligen de lösa partiklarna eller de lösa variablerna. Teorin om de lösa partiklarna/variablerna säger att i vilken

miljö som helst är graden av möjligheter till upptäckande och erövring direkt knutet till graden av antalet variabler/partiklar i den. Nicholson (1971) skriver att de flesta miljöer som barnet vistas i såsom skolgårdar och lekplatser, tyvärr är rena och statiska och omöjliga att experimentera med via lek. Man vet att barn behöver kojor, grottor och andra småplatser, men de behöver också enligt Nicholson (1971) få vara med att utforma dem.

Barnens lekar är till skillnad från de vuxnas aktiviteter med barnen inte målstyrda på förhand utan barnen förhandlar allteftersom i leken. På vilket sätt man kan se på miljöns egenskaper som uppmuntrande till eller stimulerande för barns vilja och förmåga att ändra i miljöerna beskrivs i kommande avsnitt.

Flexibilitet

Flexibilitet är ett annat begrepp, som kan förklara en typ av rumslighet menar Gitz-Johansen et al. (2001). De skriver att detta ord blivit ett positivt laddat begrepp som indikerar att det finns ett stort och varierat handlingsutrymme inom de fysiska ramarna av till exempel ett klassrum. Ett enkelt fysiskt konkret sätt att förstå ett rums flexibilitet är att betrakta dörrar som kan stå öppna eller stängda och på så sätt se hur rummet varieras. Det faktum att ett rum har en stor yta kan vara ett annat sätt att se på rummets flexibilitet. Begreppet flexibilitet kan också användas i förhållande till multifunktionalitet menar författarna (Gitz-Johansen et al., 2001). I rum, som präglas av mjuk funktionalism finns element som utmanar och stimulerar barns uppfinningsrikedom och kreativitet. Detta får som följd menar författarna att barnen också måste lära sig att ta ställning till och att lära sig strategier för att handla och förhandla (Gitz-Johansen et al., 2001). I deras studie framkom att ett trappsteg vid flera tillfällen samlade barnen i olika aktiviteter. Trappsteget i sig markerar en gräns i rummet och har på så vis ett klart definierat arkitektoniskt värde som samtidigt präglas av mjuk funktionalism när barnen kan använda sig av det på flera olika sätt i lekarna.

Det är viktigt enligt författarna Gitz-Johansen et al. (2001) att inte se den mjuka funktionalismen som enbart positivt värdeladdad bara för att den så tydligt hör ihop med flexibilitet. Den hårda funktionalismen har också i sig flera viktiga kvaliteter. En pedagogisk miljö kan inte enbart bestå av områden som präglas av flexibilitet, då skapas enbart ensidiga miljöer. Däremot menar författarna att en miljö som innehåller en mångsidighet och variation mellan mjuk och hård funktionalism kan medföra en syn på miljön som differentierad. I miljöer som präglas av mjuk funktionalism kan det också vara av vikt att reflektera över vem som förvaltar och bestämmer i rummet. I dessa rum kan man få en känsla av väntan på att någon ska bestämma de

fysiska ramarna. Pedagoger kan, genom sitt sätt att stödja aktiviteter i rum som präglas av hård funktionalism, ändå verka för att barnen kan få stora och varierade handlingsmöjligheter (Gitz-Johansen et al., 2001).

Förskoleverksamheten

Den fria stunden kallades den tid på dagsschemat som innebar total valfrihet för barnen skrev Stina Sandels i *Barnträdgården* 1945. Under den stunden fick barnen själva välja vilket material de ville leka med, var de ville leka och med vilka barn de ville samarbeta (Sandels & Moberg, 1945). Även Ellen Key (1900) lyfte fram vikten av att barnen också måste få vara ifred från vuxnas pedagogiska intentioner.

Förskolans verksamhet består idag av aktiviteter som präglas av omsorg, rutiner, lärarledda gruppaktiviteter samt mer barninitierade grupp- och ensamaktiviteter. Ekström (2007) menar att förskolan fortfarande i första hand framstår som omsorgsgivare för fostran av ett kollektivt barn. Aktiviteterna, som erbjuds på förskolan, är således planerade på så sätt att de i huvudsak vänder sig till barnen som kollektiv (a.a.). I de dagliga återkommande aktiviteterna sker ett socialt relationsarbete mellan barnen samtidigt som dessa stunder utifrån pedagogernas perspektiv innehåller kontroll av barngruppen (Markström, 2005). De aktiviteter som erbjuds ger också en bild dels av vad pedagogerna anser vara viktiga och meningsfulla aktiviteter för barn, dels av vad som ”kan och får hända i enlighet med rådande ordning, regler och rutiner” (a.a., s. 70). Mårdsjö Olsson (2010) skriver att de situationer på förskolan som kategoriseras som lärandeaktiviteter i hög grad är lärarledda emedan omsorgssituationer oftare är oplanerade och inte leder mot något specifikt uttalat syfte. Hur dagen på förskolan delas in i olika aktiviteter går att relatera till både tid och till rum menar Mårdsjö Olsson (2010). Aktiviteter namnger i somliga fall rummen på förskolan, men det finns även rum som används till en rad olika aktiviteter under dagen, som till exempel matrummet. Aktiviteterna som finns på förskolan skapar en struktur som i första hand finns till för att gynna barns lärande menar Mårdsjö Olsson (2010), men även har syftet att skapa ordning och reda.

Ekströms studie (2007) visar att pedagogernas arbete med barns lärande sker både i aktiviteter organiserade av vuxna och i aktiviteter i icke organiserad form. Enligt hans studie är samlingen en typ av aktivitet som återkommer varje dag. Under den aktiviteten menar Ekström att barnen fostras i att vänta på sin tur, att sitta stilla samt att lyssna till instruktioner. Enligt Ekströms studie präglas de primära aktiviteterna under en dag av omsorgskaraktär. Mellan dessa punkter på dagschemat planeras aktiviteter som sam-

lingar och andra mer organiserade gruppaktiviteter in (Ekström, 2007; Markström, 2005). Omsorgsrutinerna benämns i Markströms studie som rutiner som rör kroppen. Exempel är måltider, vilan, att sköta hygien samt utevistelsen. Markströms studie (2005) visar att många av de vuxenledda aktiviteterna är schemalagda veckovis året runt. Schemat, som ofta synliggörs på en anslagstavla i hallen, blir en bild av vad förskoleinstitutionen erbjuder. Det ger också en bild av att förskoleinstitutionen bedrivs enligt planerade aktiviteter och inte enbart som en barnpassningsinstitution. Markström (2005) anser att i förskolan infaller mellantider mellan lärarledda aktiviteter i förskolan, där inget planeras och där barnen således förväntas att själva sysselsätta sig.

Månsson (2000) kategoriserar aktiviteter såsom samling och sång- och rörelsestunder som helt vuxenledda stunder. Delvis vuxenledda stunder är exempelvis måltider, av- och påklädningssituationer och icke vuxenledda aktiviteter är lekstunder där inte pedagogerna planerat aktiviteten. Thulin (2011) skriver om barn- och vuxeninitierade aktiviteter och hänvisar till den betydelse dessa begrepp gavs i *Pedagogiska programmet för förskolan* (Socialstyrelsen, 1987). I programmet beskrivs två olika tematiska arbetssätt präglade förskolans verksamhet. Det ena var problem-/situationsknutet arbetssätt, där pedagogerna utgick från någon händelse i barnets närhet vilken man fortsatte arbeta med. Det andra var ett mer kunskapsinriktat arbetssätt där ett av pedagogerna förbestämt kunskapsinnehåll behandlades barngruppen.

Löfdahl och Hägglund (2007) skriver om hur lärarledda aktiviteter i förskolan ofta syftar till att samla barngruppen för att kollektivt dela upplevelser. De tar emellertid också upp att barn genom att använda ett sorts kollektivt självbestämmande agentskap ger lärarledda aktiviteter en annan mening än pedagogen från början givit aktiviteten. Löfdahl och Hägglund (2007) ser detta som ett exempel på hur barns perspektiv och livserfarenheter utmanar pedagogiska intentioner i förskolan. Detta skulle kunna ses som ett sätt där barn gör motstånd mot de rådande normerna i förskolan (Markström, 2005). Markström menar att i de tidsutrymmen som finns mellan de planerade lärarledda stunderna förekommer den fria leken; den lekaktivitet som helt och hållet är initierad av barnen själva.

Pedagoger i förskolan skapar genom värden och normer ett förskolebarn av vår tid anser Emilson (2008). Men genom förändringen av synen på barnet som aktiv medkonstruktör blir inte barnet längre en passiv mottagare för vuxnas fostran. Emilson (2008) menar att när förskoleverksamheten präglas av svag klassifikation och en svag inramning är lärarkontrollen inte så tydlig och barnets utrymme att ta egna initiativ ökar. Samlingen som aktivitet i

förskolan utgörs ofta av en stark inramning och även en kontrollerande pedagogroll, vilket enligt Emilson (2008) begränsar barns möjligheter till inflytande. Men i de fall pedagogernas sätt att kommunicera med barngruppen under samlingen karaktäriseras av en förståelseinriktad och kommunikativ förmåga, finns trots en kontrollerande pedagog ändå utrymme för barns inflytande (a.a.).

Även Sandberg och Eriksson (2010) lyfter fram kommunikationens betydelse i sin studie av barns delaktighet i förskoleverksamheten. Studien visar att förskollärare anser att kommunikationen är bland det viktigaste när det gäller barns inflytande över olika beslut under dagen. Enligt Sandberg och Eriksson (2010) påverkas barns delaktighet av hur tillgängligheten av material och aktiviteter förhåller sig på förskoleavdelningen. De pekar även på att pedagoger är medvetna om detta faktum enär de i studien uttrycker vikten av att erbjuda barnen aktiviteter och stimulerande material som barnen kan välja på. Utifrån barnets perspektiv måste dessa erbjudanden således upptäckas och användas för att ett inflytande ska bli synligt (a.a.). Deras studie visar emellertid att barns möjligheter till delaktighet inte generellt betraktas utifrån deras handlingar och aktiviteter. Delaktigheten kategoriseras snarare som ett inslag i verksamheten där barn får göra val mellan exempelvis olika aktiviteter. Barnens lekaktiviteter betraktas varken som en möjlighet till delaktighet eller som en möjlig påverksansfaktor för barn i deras inflytande. Sandberg och Eriksson (2010) anser att barns möjligheter till delaktighet i förskolan handlar om något mer än att enbart lyssna till och låta dem ta vissa beslut. Det handlar om att tolka barns intentioner och handlingar och att visa förtroende och förväntningar på att barn kan klara av saker både på egen hand och med rätt stöd och guidning av pedagoger. På så vis menar författarna att en pedagogik som bygger på barns intentioner, intressen och behov kan utvecklas till att barns delaktighet i förskolans verksamhet tydliggörs.

Om barns aktiviteter och förhandlingar i förskolan

Gitz-Johansen et al. (2001) pekar på att barn gärna sätter spår i de fysiska miljöerna. Dessa förändringar kan ses genom till exempel byggen av olika material, teckningar etc. Kylin (2004) menar att barns möjligheter att själva få konstruera och manipulera i miljön är avhängigt hur de relaterar till platsen som sin egen. Gitz-Johansen et al. (2001) anser dock att olika omständigheter i förskolan gör att barn hindras från att sätta spår, att förändra och påverka miljöerna. Genom pedagogernas organisation av dagen delas dagen och rummen in i arbetspass, där rummens funktion behöver förändras i förhållande till tidsschemat. Barn behöver därför vid flera tillfällen städa undan sina möjligheter att sätta spår. Således menar författarna (Gitz-

Johansen et al., 2001) att pedagogerna bidrar till att förminska rummets möjligheter för kreativt skapande genom att rummen ska återställas till någon sorts normaltillstånd mellan de olika aktiviteterna under dagen. En följd av detta blir att barnen söker sig till utkanten av gården eller till rum som befinner sig en bit från pedagogernas återkommande strävan att återställa och städa rummen. Enligt Kirkeby (2006) kan fysiska arrangemang vara mer eller mindre entydiga vilket kan relateras till hur lätt barn förhandlar och kan omtolka miljöerna.

Enligt Nordin-Hultman (2004) är regleringen av tid och rum i svenska förskolor stark och barnen är beroende av pedagogerna för sina aktiviteter och för tillgången till tid, rum och material. Hon menar att detta också begränsar barnens möjligheter till inflytande. Enligt Nordin-Hultman (2004) har barnen ett litet utrymme för egen kontroll över tid, rum och sina aktiviteter. Rummet och tiden är reglerad genom tradition och genom pedagogernas planering och förhållningssätt. I Gitz-Johansens, Kampmanns och Kirkebys studie (2001) framkommer det emellertid att pedagogerna har en strävan och en medvetenhet att vilja skapa miljöer med varierade erbjudanden som även är mer öppna konkret fysiskt. Liksom pedagogik kan vara starkt och svagt kodat (se Bernstein, 2000) menar författarna att även de fysiska miljöerna kan vara starkt och svagt kodade. Starkt kodade rum har tydliga fysiska arrangemang, där miljön på ett tydligt sätt markerar hur man ska uppföra sig. Många stolar i ett rum ger till exempel signaler om att barnen ska sitta ner. Ett svagt kodat rum ger möjlighet till mer variation i de aktiviteter som förekommer i rummet menar Gitz-Johansen et al. (2001). Olika rum kan således sägas skapa förväntningar om vad som får och kan göras i rummen. När barnet lever upp till de osynliga förväntningar och krav som finns i skolan och förskolan, benämner författarna det som institutionsautonomi. Utan att regler och krav görs explicita av läraren lever barnen upp till dessa (Balldin, 2008; Gitz-Johansen et al., 2001). Traditionell katederundervisning (förmedlingspedagogik) ställer exempelvis krav på barnen att kunna sitta stilla och lyssna medan mer nutida pedagogik ställer mycket mer komplicerade krav på barnet (Gitz-Johansen et al., 2001). Påfallande likheter går att se i förhållande till den immanenta pedagogik, som Hultqvist (2001) menar används på ett osynligt och kanske till viss grad omedvetet sätt för att styra och rama in friheten.

Viljan hos pedagogerna att ordna och arrangera de fysiska miljöerna i skola och förskola handlar enligt Gitz-Johansen et al. (2001) om en vilja att bringa ordning i kollektivet, att fostra barnen enligt kultur och normer. Det är de potentiella möjligheter som utgör möjlighetsfältet i ett rum menar de. Ett rum kan alltså potentiellt ha en variation av erbjudanden/möjligheter, vilket i sig inte innebär att det per automatik blir reella erbjudanden för barnen.

Ett förbud eller en tillsägelse kan på ett omedelbart vis snäva in möjlighetsutrymmet (Gitz-Johansen et al., 2001).

I förhållande till de fysiska miljöer och leksaker barnen använder synliggörs fantasi och kreativitet. Nelson (2007) anser att barn inte passivt godtar de fysiska erbjudanden som tillhandahålls i förskolorna. Barnen försökte i stället aktivt ”motverka betydelsen av inbyggda begränsningar i de leksaker de hade tillgång till” (a.a., s. 155). På ett vis skapar barnen fritt sina handlingar och transformationer, men på ett annat sätt kan dessa processer ändå ses som inramade av den sociala och kulturella kontext handlingarna äger rum inom. Dessa transformationer är, anser Nelson (2007), ofta grunden och stoftet till barns förhandlingar under lek.

Michélsen (2005) studerade det sociala samspelet mellan små barn 1-3 år. Hon beskriver vad som barn upplever som erbjudanden till samspelshandlingar. Dessa sorts erbjudanden kallar hon sociala affordances/erbjudanden. Barns sociala samspel kan enligt Michélsen ses som ett uttryck för hur barn skapar egna barnkulturer. Det som kännetecknar det sociala samspelet och kamratkulturen är till exempel barns egna påhitt, alltså deras kreativitet, deras ordlösa samförstånd, deras förmåga att ta andras perspektiv samt deras förhandlingar om gemensamma lekregler. Michélsen (2005) pekar på både svårigheter och möjligheter vad gäller dessa områden. Ett exempel är när barns och vuxnas regler krockar eller när perspektivtagande vid konflikter om leksaker är svåra att hantera.

Åm (1993) beskriver hur leken kan fungera som en social arena för barn. Även Mauritzson och Säljö (2003) betraktar leken som en social praktik vilken bygger på att barn förhandlar och argumenterar. Doyle och Connolly (1989) menar att det finns tydliga samband mellan barns sociala förmågor och deras förhandlingar i lek. Åm (1993) lyfter fram att leken just genom sitt ”på låtsas tillstånd” samt genom att den är frivillig så väl lämpar sig som redskap för hur barn förhåller sig till maktstrukturer. På lekens arena kan barnen arbeta med förhållanden som har med makt, kontroll och manipulation att göra (a.a.).

Åm (1993) beskriver lekandet som att det rör sig mellan två poler. En yttre pol där lekandet befinner sig när det är nära mellan fantasi och verklighet, denna pol vilken fler forskare också benämner som regiplanet (till exempel Löfdahl, 2002). Den inre polen där leken också kan befinna sig präglas mer av djup lek där självförglömmelse råder och där barnen underordnar sig leken som kollektiv handling (Åm, 1993). Dessa två poler går också att förstå som två krafter där den ena handlar om viljan att få bestämma; viljan till makt och den andra om lusten att leka. Alvestad (2010) kategoriserar också

lekens förhandlingar, men med utgångspunkt i om de initieras ur enighet eller oenighet. Alvestad (2010) menar att när förhandlingar tar sin utgångspunkt i enighet präglas leken av att ”förstå kameratens perspektiv og av lekfull fantasiutvikling” (a.a., s. 207). När förhandlingar utgår från oenighet menar Alvestad (2010) att de präglas av maktspel och dominans.

Åm (1993) frågar varför det är så viktigt för barn att leka med varandra. Även om ensamlek också förekommer är leken med kamrater ofta mer eftertraktad. Hon menar att ett sätt att se på detta är utifrån att barnen blir varandras lekobjekt. En spännande lekkamrat kan konkurrera ut vilken annan leksak som helst, men det finns också en djup samhörighet och en glädje hos barn som leker tillsammans menar Åm (1993). De sociala ordningarna i leken skapar dels ordning, dels frihet och i leken är barnet ett fritt subjekt men även en förpliktad deltagare. Leken som försiggår i förskolan kan utifrån dessa motpoler ses som ett verktyg barn har att använda för att möta de ramar som en institutionaliserad barndom skapar menar Åm (1993).

Löfdahl (2002) anser att barnens lekhandlingar innebär att barnen samtalar om roller, om innehållet i lektemat, om lekmiljön samt om själva lekvärlden. Dessa olika sätt att kommunicera i leken framträder i olika typer av lek menar Löfdahl (2002). En typ av leksituation benämns som lek om barnen har gemensamma referenser till lekens innehåll. När leken präglas av att barn inte lyckas förmedla en gemensam kärna av innehåll till varandra verkar det också som att leken får en ganska kort och flyktig karaktär. Denna form av lek, som Löfdahl (2002) kategoriserar, kan också ses som en övergående fas i ett led mot antingen en ändring av lektemat så att leken blir mer överenskommen eller mot att leken avbryts. Den präglas också av att barnen inte förhandlar eller tolkar de fysiska lekmiljöerna menar Löfdahl (2002). Miljöerna ges då alltså ingen annan betydelse än den de faktiskt har. Denna typ av lek går att se i förhållande till det Åm (1993) beskriver som lek i den yttre polen, där leken speglar att barnen verkar ha svårare att lämna verkligheten för att ge sig hän åt fantasivärlden. Samtidigt som Löfdahl (2002) menar att både den sociala miljön liksom den fysiska kan begränsa och möjliggöra för lek säger hon att rekvisita i leken inte så mycket påverkar hur barnen levandegör sina roller. Det sker mer genom det verbala samspelet barnen emellan och med kroppsrörelser (a.a.).

En annan lektyp är när barn istället har en gemensam lekkultur att referera till (Löfdahl, 2002). Detta lekande karaktäriseras av att barnen fortgående informerar varandra både om vad de själva gör samt om hur de ser på lekvärlden. När barnen verbalt informerar varandra samt har en dialog med varandra om lekvärlden uttrycker Löfdahl det som att ”yttranden som riktas mot transformerade betydelser ges respons med nya yttranden som också

riktas mot transformerande betydelser” (Löfdahl, 2002, s. 155). Genom detta upprätthålls samt utvecklas den gemensamma lekvärlden. Barnen inleder ofta sina lekar med att klargöra den fiktiva leksituationen samt vilka roller som ska ingå. I början av lekandet ingår också att till stor del definiera och förmedla till varandra hur den fysiska lekvärlden ska transformeras. Barn skapar en fysisk miljö som passar det tema som leken har, eller som Löfdahl (2002) skriver, det som ”medierar det kulturella innehållet i leken” (a.a., s. 157). I de fall när leken inte utgår från en gemensam lekvärld sker alltså ingen förvandling av de fysiska miljöerna. Vid dessa lekar menar Löfdahl att miljöerna enbart får en instrumentell betydelse. Men när barnen däremot leker utifrån gemensamma referensramar upptas en stor del av förhandlandet av att klargöra och förmedla transformationer i de fysiska miljöerna (a.a.).

Överskridandet av verkligheten ligger i att transformationer görs i de fysiska miljöerna menar Löfdahl (2002). Dessa transformationer är det som ”möjliggör för barnen att befinna sig i en gemensam lekvärld” (a.a., s. 153). Mauritzson och Säljö (2003) pekar också på att barnen i förhandlandet arbetar med att etablera gemensamma lekramor för leken. De behöver skapa en precis och tillräcklig gemensam förståelse för att kunna gå vidare i leken. Det är en subtil övergång just när förhandlingarna blir till en gemensam handlingsram och dessa gemensamma ramar etableras även synnerligen lätt och snabbt (Mauritzson & Säljö, 2003).

Löfdahl (2002) skriver att förtoolkade miljöer såsom dockvrån avgränsar repertoaren av roller och teman medan kuddrummet med mer otolkad miljö möjliggör en bredare repertoar. Samtidigt skriver Löfdahl att kuddrummet uppmanar till roller som är stora och starka och därför ofta appellerar till pojkarna och på så vis är kanske repertoaren inte så vid som man utifrån rummets otolkade erbjudanden kan tro. Doyle och Connolly (1989) skriver att vissa fysiska miljöer särskilt kan uppmana barn till att leka fantasilekar. Barn som av olika anledningar inte så ofta leker fantasilekar med inslag av förhandling och transformationer behöver miljöer, som uppmanar dem till detta. Det är lätt hänt menar författarna att några barn i alltför hög grad uppehåller sig vid målaraktiviteter eller bordsaktiviteter som till exempel pyssel och puzzel (a.a.).

I förhållande till min studie är det intressant hur Löfdahl (2002) kategoriserar leken i en fantasi- eller en realitetsdiskurs. När de verbala handlingarna kännetecknas av instrumentella benämningar rör sig lekandet i en realitetsdiskurs och på motsatt vis om det verbala handlandet präglas av transformation, befinner sig lekandet i en fantasidiskurs. Löfdahl menar att barns kreativa förmåga är avgörande för huruvida lekens handlingar gör fantasilek

eller djup lek möjlig. Även Alvestad (2010) menar att barns kreativitet är avgörande för hur skickliga de blir som förhandlare. Han anser att på samma sätt som leken bidrar till kreativitet bygger barns förhandlingar på kreativitet. Alvestad hävdar att barn framträder tydligt som kompetenta förhandlare när man ser på hur komplexa lekförhandlingar kan vara.

Förhandlingar i leken sker just för att leken ska utvecklas och de kan antingen bestå av innehållsdimensioner eller av processdimensioner; vad leken ska innehålla och hur leken ska lekas (Alvestad, 2010). När det gäller oenighet mellan barn menar Johansson (2007) att den ofta grundar sig på hur barnen uppfattar att de har rätt till saker. Johansson menar liksom Löfdahl (2002), Åm (1993) och Alvestad (2010) att en viktig del av att komma överens om och utveckla gemensamma lekvärldar är förhandlingen av rättigheter, både rättigheter till saker och till mening. Barnen utvecklar särskilda villkor som påverkar förhandlandet av rättigheter. Dessa villkor kan vara att komma först menar Johansson (2007), men det handlar även om styrka och genus. Alvestad (2010) såg inga skillnader i barns förhandlingar som baserades på om barnen var pojke eller flicka. När skillnader uppstod i barns sätt att förhandla tolkade han ursprunget till dessa skillnader som ålder på barnen, erfarenhet av lek och förhandling samt hur mycket barnen hade lekt tillsammans.

Just på grund av att leken ofta är befriad från vuxna framträder barns maktspel tydligare (Åm, 1993). Att leken kan ses som fri innebär emellertid inte att leken inte är föremål för vuxnas styrning anser Tullgren (2003). Hon menar att vuxna styr att barnen leker, vad barn leker samt hur barn leker; när vuxna deltar i barns lekar sker det en sorts osynlig styrning. Barn kan på lite olika sätt dra sig undan denna osynliga styrning genom att stänga dörrar eller hålla till på platser där de inte syns. Genom detta skapas frirum. Enligt Strandell (1997) innebär synsättet att leken är ett verktyg för lärande att barn använder leken till att imitera vuxnas kompetenser som en förberedelse för vuxenlivet. Utifrån detta sätt att betrakta leken skulle till exempel miljöerna i dock/hemvrån på förskolan kunna förstås som en pedagogisk intention där pedagogerna genom tydliga fysiska erbjudanden styr vilka lekar som anses som eftersträvansvärda.

Sammanfattande reflektioner

I ovanstående genomgång av forskning och tidigare studier om fysisk miljö i förskolan samt om aktiviteter i förskolan har jag försökt visa hur den här avhandlingen ramas in av området fysisk miljö i förskolan samt de aktiviteter som förekommer där.

I avsnittet om den fysiska miljön kan man sammanfattningsvis se att de tidigare studierna förvisso ger en bild av att barn som agenter är med och skapar institutionerna, men ändå ges bild av att barns aktiviteter även styrs och begränsas av de fysiska miljöerna. I den här avhandlingen ses de fysiska miljöerna som en struktur, vilken omgärdar institutionella barndomar och ger förutsättningar för barns aktiviteter. Avhandlingens bidrag ligger i att den kryper nära vad barnen gör i de fysiska rummen, både under vuxenledda aktiviteter och under barnens egeninitierade aktiviteter. På så vis kan barns handlingsutrymme på ett mycket konkret sätt ställas i kontrast till det faktum att de spenderar en stor del av sin barndom i en institution.

I den del som ger en bild av hur barns förhandlingar ser ut framkommer att barnen på olika sätt förhandlar och att huvudsyftet i förhandlingarna är att komma precis så mycket överens att leken kan fortgå. Lekens förhandlingar ses i forskningen inte i så hög grad i förhållande till det fysiska rummet, eller till lekmaterialiet. Det poängteras att förhandlingarna kan handla om saker men inte att rum och materiel kan skapa förutsättningar för eller försvåra för förhandlingar. Änggård (2009) och Mårtensson (2004) drar dock lite olika artade slutsatser om rummets betydelse för förhandlingen. Mårtensson menar att den naturliga miljön till sin karaktär är så vild och otämjd att det försvårar för barnen att komma överens om ett objekt för leken. Änggård (2009) framhåller att just naturen som miljö kräver av barnen att de förhandlar.

Det Øksnes (2011) benämner som barns lekfulla motstånd handlar om de kryphål, som barn förmår hitta i den institutionella strukturen. På så sätt både skapar och präglar barn den institution de spenderar så stor del av sin uppväxt i. När barn som agenter gör motstånd och hittar kryphål görs det ofta synligt i hur de använder de fysiska miljöerna. Den här studien bidrar med att se det fysiska rummet som en plats där barns lekförhandlingar äger rum och analyserna av barns förhandlingar ses just med det fysiska rummet och dess materiel i förgrunden. I detta kapitel har tidigare forskning belyst det fysiska rummet och de aktiviteter som där förekommer. Några av referenserna (till exempel Doyle & Connolly, 1989; Löfdahl, 2002) har belyst hur relationen mellan barn, rum och pedagoger kan se ut. Michelsén (2004) betonar till exempel hur barns regler ibland krockar med vuxnas regler samt hur barns svårigheter att ta varandras perspektiv synliggörs vid konflikter om leksaker. Nästa kapitel presenterar de teoretiska perspektiv jag använt för att belysa och förstå när till exempel barn och vuxnas intentioner och perspektiv krockar, samt om och på vilket sätt barns handlingsutrymme påverkas i dessa samspel.

Kapitel 3 Teorier och centrala begrepp

Att leka häst

På förskolan Pluto är klockan 8.30, fyra barn leker i köket, medan några andra barn sitter vid ett bord och lägger puzzel. Pedagogerna tar emot barn som lämnas av sina föräldrar, dukar av frukostbord och någon planerar dagens aktiviteter. Klockan närmar sig nio vilket betyder att det snart är dags för samling. Barnen som leker i köket leker stall, de har under en stund funderat över vad som kan vara hästar. Först prövar de med lekkuddarna i den stora lekhallen, men de blir stoppade av en pedagog för lekkuddar får bara vara i lekhallen och i det stora rummet får inga barn leka nu på morgonen. De fem barnen går tillbaka till köket och fortsätter fundera på vad som kan vara häst. Ett barn kommer på att de kanske kan vända på stolarna och sitta mellan stolsbenen och rida hästarna på så sätt. De prövar och det verkar fungera, dessutom kan de nu skjuta in hästarna under bordet, vilket blir ett perfekt stall. Leken kan antligen börja, men nu är klockan nio och en pedagog tittar in i köket och säger först att de inte får vända på stolarna, sedan att det är dags för samling. Barnen vänder efter viss protest på stolarna och går in i lekhallen där samlingen ska vara.

Det här kapitlet syftar till att teoretiskt förankra några av de områden och begrepp som belyses i föregående kapitel samt till att beskriva den teoretiska referensram samt de teorier som ligger till grund för hur det empiriska materialet bearbetas och analyseras. Kapitlet inleds med den teoretiska referensramen som behandlar barndomssociologi. För att förstå situationen ovan och andra liknande leksekvenser beskrivs sedan teorin om affordances (J.J. Gibson, 1986). Affordancebegreppet har i studien använts som ett empiriskt begrepp. Därefter följer en beskrivning av verksamhetsteorin (Engeström, 1987; Leontjev, 1986;) och hur den teorin ytterligare kan bidra till förståelse för barns aktiviteter i fysiska rum, utifrån den ovan beskrivna leksekvensen som exempel.

Teoretisk referensram

I detta avsnitt berättar jag om barndomssociologin och då främst utifrån begreppen kamratkulturer och tolkande reproduktion. Då interaktionen mellan barn även har betydelse för barns förhandlingar samt interaktion

med den fysiska miljön, framstår dessa begrepp som både relevanta för, och användbara, i den här avhandlingen.

Inom barndomssociologin är intresset stort för barns kollektiva agentskap (James, 2009). Det finns enligt Mayall (2002) en skillnad mellan att se barn som sociala aktörer och att se barn som agenter. Skillnaden ligger i att agentskapet bygger på ett mer kollektivt samspel, där barnet ses spela en roll tillsammans med andra i ett vidare och större perspektiv. Det finns således något mer interpersonligt och mellanmänskligt i agentskapet. Genom agentskapet skapar barn egna och självständiga kulturer vilket leder över till Corsaros begrepp om tolkande reproduktion och kamratkulturer.

Tolkande reproduktion och kamratkulturer

Corsaro (2011) argumenterar för att begreppet ”barns socialisation” sätter käppar i hjulet för att skapa en ny barndomssociologi eftersom det i det begreppet dels finns något individuellt inbyggt, dels något tydligt framåtsträvande; som om barnet ska förberedas för något i framtiden. Ett alternativ till socialisationsbegreppet är vad Corsaro benämner ”interpretative reproduction”, på svenska tolkande reproduktion, vilket har kommit att bli ett av de mest kärnfulla begreppen inom barndomssociologi.

Begreppet tolkande reproduktion (Corsaro, 2011) innefattar barns kreativa och innovativa sidor. Genom att betona begreppet reproduktion anses barn inte endast internalisera den omgivanden miljön utan de anses även vara med och reproducera kulturella värden och normer. Likväl betonas att barn liksom andra grupper i samhället kan förstås som begränsade av de samhällseliga strukturer som skapas över tid. Corsaro (2011) framhåller att begreppet tolkande reproduktion bygger på två viktiga aspekter. Språket, som är den första, kan ses som det symboliska system som kodar in den lokala, sociala och kulturella strukturen. Den andra aspekten, är att barns deltagande i kulturella rutiner, kan förstås som en bärande idé vad gäller tolkande reproduktion. Rutiner har en inneboende trygghet i att de är återkommande. Att de aktörer som ingår i en grupp äger en gemensam förståelse för vad dessa rutiner består av ger också en känsla av sammanhang och tillhörighet. Tryggt förankrade i de kulturella rutinerna kan aktörerna även utforska, producera och problematisera ny kunskap. Redan från barnets födelse börjar deltagandet i kulturella rutiner. De deltar i och skapar på så sätt tidigt det som Corsaro kallar för kamratkulturer. Dessa ska emellertid inte ses som stadier barnet tar sig igenom utan som kulturer där deltagarna är medskapare av normer och värden. Det finns enligt Corsaro, (2011) fyra mer distinkta kamratkulturer vilka är: förskoleperioden, förpubertala perioden, pubertala, samt vuxenheten. Även om erfarenheter och kunskaper byggs in i

dessas och förvisso överförs till nästa deltagare är ändå innebörden att deltagarna är med och skapar dessa kollektiva kulturer, vilket är den tolkande reproduktionen. Enligt Corsaro (2011) ska den tolkande reproduktionen samt kamratkulturer betraktas som en bas för den nya barndomssociologin.

Kamratkulturer, som kan förstås som en form av kollektivt agentskap definieras som en uppsättning aktiviteter eller rutiner, artefakter, värden och värderingar vilka barn tillsammans med andra barn producerar och skapar. Två centrala teman återkommer när man ser till kamratkulturer. Det ena handlar om att barn försöker sträva efter att ta kontrollen över sina liv och det andra om att dela den kontrollen med andra. Denna balans bygger på att barn har en vilja till att socialt samspela med andra och att utmana den auktoritära vuxenheten (Corsaro, 2009). Kamratkulturerna byggs alltså upp genom den tolkande reproduktionen som ovan beskrivits. Barnen ingår i två olika kulturer, de vuxnas och sin egen kultur. De hämtar inspiration och gör om inslag från den vuxna kulturen till sin egen kamratkultur. Enligt Corsaro (2009) kan mycket unga människor ingå i kamratkulturer. Redan vid inträdet i förskolan ser man barn i ett till två års ålder skapa egna kamratkulturer. Corsaro tar som ett exempel några barn i två-års ålder som prövar att använda små stolar på olika sätt, genom att även pröva att gå, stå och hoppa på stolarna. En sådan lek förstås som ett samspel mellan barnen där de delar gemensamma värden och skapar en egen gemenskap.

Leken går också att förstå som ett sätt för barnen att ta kontroll, dela denna med sina kamrater samt utmana vuxenvärldens sätt att se på hur stolar bör användas (Corsaro, 2009). Barns sätt att hantera sin position i förhållande till vuxenhet genom att sätta sig emot, göra motstånd och på andra sätt visa sin vilja benämner Corsaro som den sekundära anpassningen (secondary adjustments). Denna typ av anpassning kan till exempel vara när barn hittar egna sätt att komma runt bestämmelser som sätts upp av de vuxna. När barn inte får ta med saker från hemmet till förskolan förekommer det ändå ibland att en mindre leksak följer med i fickan. Denna leksak kanske barnet sedan visar och leker med tillsammans med de andra kamraterna i skymundan från de vuxna. Corsaro (2009) förklarar att själva undkommandet av den vuxna bestämmelsen i dessa fall blir ändamålet för aktiviteten mer än lekandet. Den sekundära anpassningen kan utvecklas till ett "underlife" enligt Corsaro, något som finns parallellt med erbjudanden och regleringar men i motsatt förhållande till dessa. Dessa överenskommelser mellan barnen skapas genom att sätta sig emot de regleringar som påverkar barnets autonomi. Överenskommelserna fungerar också som stödjande för utvecklingen av en gruppidentitet. Corsaro (2011) skriver att "children's secondary adjustments are innovative and collective responses to the adult world" (a.a., s. 178).

Kamratkulturer är alltså tolkande reproduktiva eftersom barnet tolkar vuxenkulturen och gör om den till sin egen, samtidigt som barnet tar in och imiterar vuxenkulturen. Kamratkulturer kan på så sätt förstås som kärnan i fältet reproduktion och produktion (Corsaro, 2011). I detta skapande framstår lekan som en central del av kamratkulturen. Enligt Corsaro är kamratkulturer sköra och barn gör allt de kan för att skydda dem. Ömsesidigheten mellan barn; det interaktiva utrymme som en kamratkultur utgör, är viktigt att ha kontroll över och att fortsätta ha kontroll över. Detta innebär att det är en svår uppgift för ett barn att få inträde till andra barns "interaktiva rum". Dessa svårigheter grundar sig i balansakten mellan att ha kontroll och att dela det utrymmet med andra. Att neka andra barn inträde i leken betraktas ofta av både barn och vuxna i förskolan som något själviskt och som ett icke empatiskt beteende. "Alla ska få vara med" är ett sorts förgivettagande när det kommer till barns lek och vänskap i förskolan. Corsaro (2011) framhåller att det inte behöver vara så att barn är själviska och utesluter andra barn, men att de är rädda om det de har. Att utesluta någon är en stark känsla, men att vilja skydda det område för lekens värld man har skapat gemensamt, är också en stark känsla.

Leken blir för många barn den form genom vilken de skapar sina kamratkulturer. I leken kan olika villkor för makt, status och kontroll prövas, övas och undersökas genom olika roller (Corsaro, 2011). Barn övertar emellertid inte roller från vuxenvärlden, men enligt Corsaro inspireras de av och använder dessa roller för att producera egna kamratkulturer. Sammanfattningsvis kan leken betraktas som något förskolebarn gör i alla typer av kamratkulturer. Enligt Corsaro (2009) bör leken beforskas ytterligare för att få en mer differentierad förståelse för leken som fenomen vid skapandet och producerandet av kamratkulturer. Corsaro (2009) skriver: "One thing is clear. Our understanding of children's peer cultures in the future depends on our appreciation of the diversity and complexity of their lives in the present" (a.a., 2009, s. 3).

Kreativitet och fantasi är enligt Corsaro (2009) viktiga inslag i de aktiviteter som präglar barndomen samt de kamratkulturer som barn skapar. Barns möjligheter att påverka och skapa eget blir ofta tydliga genom deras samspel med de fysiska miljöerna anser Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2011). Som tidigare nämnts inrymmer barns agentskap även aspekter när barn gör motstånd mot det rådande (James, 2009). Corsaro (2009) resonerar om hur de allra yngsta barnen skapar kamratkulturer, han frågar sig vid vilken ålder ett barn börjar skapa egna kamratkulturer. Enligt honom är barns kreativitet synbar i hur de omvandlar och möjliggör för fysiska ting att fungera på flerfaldiga vis. Tidigt i ålder prövar barn till exempel att skjuta en stol framför sig och laborerar på så vis med den egentliga betydelsen som stolen har

(Corsaro, 2009). Denna kreativa handling kan enligt Corsaro (2009) ses som "an implicit challenge of the teachers authority" (a.a., s. 303).

Jag har beskrivit hur barndomen idag ses som ett strukturellt fenomen där barn utgör en social kategori i samhället bland flera andra kategorier. Som en följd av detta sätt att se på barndom beskrivs sedan hur jag ser på barnet. I det här avsnittet visas att barns kamratkulturer och tolkande reproduktion är två centrala begrepp. Dessa avsnitt har syftat till att ge en bild av hur barndom och barn betraktas i den här avhandlingen. Fortsättningsvis riktas nu texten mot de teorier och begrepp som använts för att närma mig och förstå mitt empiriska material.

Teorierna

Följande text syftar till att ge en förståelse för de teoretiska begrepp som jag har använt i analysarbetet. Texten är således både en beskrivning av teorierna och av hur några centrala begrepp tillämpas i analysarbetet. I det här avsnittet förklarar jag även på vilket sätt teorierna är komplementära och tillsammans utgör de teoretiska analysbegrepp som studien utgår ifrån.

Gibsons ekologiska ansats

Enligt J.J. Gibson (1986), som har myntat begreppet affordance, saknades det ett uttryck som både hänvisade till omgivningen och till individen. Ett affordance är på ett vis något objektivt, fysiskt och verkligt, men även något psykologiskt och mer oöppbart, eftersom det också finns i betraktaren. Affordances beståndsdelar härstammar både från miljön och från beteendet (J.J. Gibson, 1986). Affordance är alltså avhängigt relationen mellan individen/betraktaren och själva miljön. En viktig del i begreppet ligger i att det är individuellt och bara kan relateras specifikt utifrån individen (a.a.).

Ett affordance "affords what it does because it is what it is" (Reed, 1993, s. 54). De egenskaper som utgör själva erbjudandet/the affordance är inte invävda i själva erbjudandet utan det är i det ögonblick när individen ser, upptäcker och tolkar erbjudandet som egenskaperna finns (a.a.). Det är också därför som det enligt Reed (1993) inte är korrekt att påstå att själva existensen av affordances är kulturellt betingade. Däremot går tolkningen och uppfattandet av erbjudanden att se som kulturellt påverkbara. Detta kommer jag att återvända till men först beskrivs nu mer specifikt teorin om affordances. När jag skriver om affordancebegreppet i förhållande till min egen studie har jag valt att översätta det till handlingserbjudande eftersom den här studien handlar om barns aktiviteter och handlingar. I de av-

snitt där jag direkt refererar till J.J. Gibson använder jag begreppet i sin ursprungliga engelska form eller översatt till erbjudande.

Att se miljön som en uppsättning handlingserbjudanden – Affordances

Linderoth (2004) liknar förståelsen för vad ett affordance är vid ett pussel. Ett affordance är som mellanrummet mellan två pusselbitar som passar ihop. Det finns alltså enbart som en relation mellan pusselbitarna individ och miljö anser Linderoth (2004). Heft (2001) framhåller att det mest fängslande med affordance är dess metafysiska tillstånd. Baerentsen och Trettvik (2002) skriver: "The information for affordances is information about the environment and the organism taken together" (a.a., s. 53).

Hur miljön runt om oss är planerad utgör olika ytor och detta utgör vad de erbjuder. Utseendet av miljön eller utformningen av miljön kan ge olika funktionella möjligheter. Till exempel erbjuder en nedförsbacke eller en sluttning barnen att glida, rulla nerför, men den är inte lika passande att bygga kojor i (J.J. Gibson, 1986). Likaså erbjuder en öppen yta lättare olika typer av bollspel mer än att till exempel leka kurra gömma. Människor upptäcker och tar in den information som präglar en plats, och den här informationen identifierar platsen som möjlig för vissa aktiviteter och mer olämplig för andra sorters aktiviteter. Präglingar i miljön etablerar möjligheter eller begränsningar för olika aktiviteter. J.J. Gibson (1986) skiljer på fasta och icke fasta objekt i miljön. Fasta är de objekt som inte kan flyttas utan söderbrytning. De lösa objekten måste storleksmässigt vara jämförbara med individen för att kunna vara löst objekt. De objekt som på detta sätt kan användas av individen erbjuder en avsevärd variation i relationen dem emellan (J.J. Gibson, 1986).

Eleanor J. Gibson (2003) utvecklade teorin om affordance till att även omfatta en teori om hur själva perceptionen av affordances utvecklas från spädbarnsålder och vidare. "The process of discovering the information that specifies an affordance is perceptual learning" (a.a., s. 283). Affordance/erbjudanden och information är kärnbegreppen i E.J. Gibsons ekologiska teori. Att utveckla förmågan att upptäcka den information som specificerar ett affordance är en mycket viktig del av utvecklingen. Härmed sätts således affordance in i ett utvecklingsperspektiv där E.J. Gibson särskilt pekar på begrepp som *differentiering och flexibilitet*. Hon skriver att genom en perceptuell differentiering kan individen utifrån en mångfald av information välja ut den för situationen mest optimala och användbara. Möjligheterna att upptäcka affordances utvecklas och förändras därför i enlighet med barnets utveckling (E.J. Gibson, 2003). Enligt E.J. Gibson och Pick (2000) sker upptäckandet av affordances inte alltid per automatik. Vissa affordances kräver mer tid och skicklighet att upptäcka (E.J. Gibson & Pick 2000). Jag

förstår det som att när barnet allteftersom lär sig differentiera bland informationen avanceras även förmågan och perceptionen att upptäcka affordances. Förmågan att generalisera och kategorisera ökar även en flexibilitet enligt E.J Gibson, (2003). Hon menar att lärandet hos ett spädbarn börjar relativt detaljerat och specifikt för att sedan omfatta generaliseringar och kategoriseringar av mer statisk information. Barnets agerande omfattas då alltmer av en flexibilitet i eftersträvandet av balans mellan individ och miljö. I mötet av förändrade miljöer med för individen nya affordances anpassar sig individen, liksom även miljöer kan förändras och vara flexibla i anpassning till individen (E.J. Gibson & Pick 2000).

Det motsägelsefulla metafysiska

J.J. Gibson (1986) menar att ett affordance står för ett komplement mellan individen och miljön. Emellertid kan beskrivningen verka lite paradoxal. Dels skriver J.J. Gibson att ett affordance enbart kan specificeras i relation till en specifik individ; affordances är unika i relation till en specifik individ. Dels skriver han att objekt erbjuder det de gör oavsett individens behov eller handlande i varseblivningen av objektets erbjudanden: "The affordance of something does not change as the need of the observer changes" (a.a., s. 138-139). J.J. Gibson (1986) skriver också att "...the perception of its affordance should therefore not be confused with the temporary special attraction it may have" (a.a., s. 139). Enligt honom finns alltid erbjudandet där att upptäcka även om individen inte upptäcker det.

Att affordance relateras till en specifik individ går att förstå om man som exempel tar den observation som inledde kapitlet. Några barn håller på med en lek i köket. De leker en hästlek. De söker efter ett handlingserbjudande som ska möjliggöra att rida på hästar. I kuddarna upptäcker de ett sådant handlingserbjudande. Men av olika anledningar tillåts de inte använda kuddarna. De upptäcker då ett handlingserbjudande i stolarna genom att vända på stolarna, som då kan fungera att rida på. I bordet upptäcker de ett handlingserbjudande som innebär att under bordet finns utrymme för förvaring av hästarna. Efter dessa moment av sökande, testande och upptäckande av lämpliga handlingserbjudanden kan leken fortsätta att utvecklas. Det individuella i affordancebegreppet kan här förstås som att barnen upptäcker egna handlingserbjudanden i de fysiska material som finns tillgängliga. Stolarnas egentliga handlingserbjudande, att sitta på, frångås här med det individuella perspektivet.

En situation som talar för det andra sättet, att ett affordance inte förändras med individens intentioner, kan enligt J.J. Gibson (1986) vara brevlådan. Brevlådans erbjudande ligger i att ta emot post oavsett vad individens känslor eller motiv är förklarar J.J. Gibson. Han skriver att "the object offers

what it does because it is what it is" (Gibson, 1986, s. 139). Heft (2001) beskriver detta som att ett handlingserbjudande gör anspråk på att besitta två till synes utmärkande och motsägelsefulla drag; 1) dess relationella egenskaper, och 2) att egenskaperna bygger på särdrag i miljön och existerar självständigt utifrån mottagaren.

Heft (2001) argumenterar för att affordancebegreppet är kontroversiellt på grund av sina, utifrån varje individs uppfattning, relativa egenskaper. En mindre stol erbjuder ett barn att sitta på, medan en storleksmässigt större individ inte upptäcker stolens egenskaper som "sittmjöjligen" utan mer som en minimöbel. De särdrag som stolen ger mottagaren är alltså olika utifrån den specifika mottagaren. Med andra ord så har samma möbel, samma lilla bit av fysisk miljö, olika affordances i förhållande till två olika människor.

I observationen "Att leka häst" är det således inte så att barnen ändrar stolarnas egentliga erbjudande till att vara hästar. De upptäcker emellertid ett av stolens många erbjudanden. Enligt Linderoth (2004) har alla objekt eller verktyg ett erbjudande som bygger på möjligheten att hantera något som om det var något annat. För barn som leker är själva möjligheten att hantera något som om det var något annat ett erbjudande i sig. Handlingserbjudanden, som exempelvis ett "som om" erbjudande finns alltid, bland oändligt många fler erbjudanden där att upptäcka oavsett individens mål (Linderoth, 2004). Baerentssen och Trettvik (2002) skriver: "What matters is that the possibility exists for the affordance to be realized" (a.a., s. 53). Reed (1993) delar in det relationella i affordancebegreppet i två aspekter. För det första utifrån relationen mellan individens intentioner och de affordances hon använder, för det andra utifrån två eller flera individers överenskomna intentioner i användandet av affordances. Enligt Reed (1993) är den andra aspekten av betydelse särskilt utifrån att synen på människan som social varelse medför att tolkningar av affordances även kan behöva göras kollektiva.

Reed (1993) för en diskussion om vad det är som gör att individen stannar upp i upptäckandet av erbjudanden och inte bara fortsätter och fortsätter att upptäcka en ändlös serie av affordances. Heft (1988) betonar att affordances inte är slutgiltiga, individuella skillnader kan uppkomma i närmast oändlighet. Reed (1993) skriver att även om individens intentioner inte ska sägas påverka upptäckandet av affordances så kan intentionen ändå ha en betydelse i valet av de affordances som individen ägnar sig åt. "...the affordances are not created by the intention, just attended to because of it" (Reed, 1993, s. 67).

Linderoth (2004) anser att J.J. Gibson inte problematiserar varför vissa interaktionserbjudanden¹ realiseras framför andra, det vill säga varför en person agerar i relation till ett specifikt interaktionserbjudande istället för något annat. Reeds (1993) uppfattning är att barnet lär sig anpassa sina upptäckanden av handlingserbjudanden utifrån omgivningens förväntningar. I *the field of promoted actions* (FPA) upptäcker barnet de affordances som är tänkta att barnet ska rikta sin uppmärksamhet mot. Enligt Reed ska detta fält förstås som situationer som till exempel måltider där barnen genom olika arrangemang blir begränsade. Det finns också ett mer fritt möjlighetsfält, *field of free actions* (FFA), där individen är mer tillåten att individuellt och i grupp upptäcka och använda handlingserbjudanden. Reed menar att båda dessa fält bidrar till barnets kognitiva utveckling. Med stöd och viss reglering och fostran i FPA kan barnet agera mer självständigt och fritt i FFA. Barnet lär sig också att anpassa beteendet i vissa situationer. Att slå med en sked mot golvet kanske uppmuntras i en situation men att till exempel slå med skeden i bordet under måltiden är inte tillåtet. Det finns härvidlag en subtil och något svärfångad differens mellan FPA och FFA enligt Reed (1993). Reed menar att Vygotskys begrepp om den proximala utvecklingszonen (ZPD) kan synliggöra skillnaden mellan FPA och FFA. Inom fältet för promoted actions (FPA) regleras och styrs barnet i sitt upptäckande av affordances för att genom stöd i zonen för proximal utveckling (ZPD) övergå till fältet för free action (FFA). På så sätt finns dessa tre aspekter immanent i barnets utveckling.

Linderoth (2004) skriver att interaktionserbjudanden förändras när vi agerar med såväl andra människor som med objekt och platser. Han menar att "vår interaktion med omvärlden sker i ett flöde av handlingar och händelser, vilka handlingar vi utför och vilka händelser som inträffar kommer att prägla vilka fortsatta interaktionsmöjligheter och begränsningar som erbjuds och därmed vilka innebörder vi upptäcker" (a.a., s. 79).

För denna studie är styrkan i begreppet affordance att det, som J.J. Gibson (1986) framhåller, bygger på en relation mellan människa och fysisk miljö. Man kan inte särskilja människa och miljö, utan båda påverkar varandra. Inom perception och agerande omfattas både individen och miljön som aktiva parter. Affordances i miljön är på ett sätt objektiva, verkliga och fysiska, jämfört med värden och mening som oftast uppfattas som subjektiva, psykiska och mer mentala, enligt J.J. Gibson (1986). Man kan, anser han, se affordance som lite utav båda dessa ytterligheter, affordance ska ses rakt

¹ Linderoth (2004) översätter affordance till interaktionserbjudanden. Åberg-Bengtsson (1996) översätter affordances till svenska som affordanser. I den här avhandlingen översätts affordances med handlingserbjudanden.

igenom dikotomin subjektivt/objektivt. Ett affordance är i lika hög grad be-
tingat av miljön som av individen (Gibson, 1986).

Därmed har jag nu redogjort för teorin om affordances. Särskilt utrymme
har givits åt de individuella, relationella och metafysiska aspekterna av af-
fordance. Precis som Linderoth (2004) påpekar så problematiserar inte J.J.
Gibson (1986) varför vissa handlingserbjudanden upptäcks framför andra.
Baerentzen och Trettvik (2002) argumenterar för att synen på affordances
bygger på en alltför ensidig uppfattning att den perceptionella aktiviteten är
individorienterad och odifferentierad. De anser därför att det kan vara nöd-
vändigt att komplettera affordanceteorin med kulturhistorisk teori när affor-
danceteorin används för analys där kontextuella faktorer inkluderas. Film-
materialet i min studie visar hur olika handlingar i förskoleverksamheten
vänder sig i olika riktningar för att även enas mot ett kollektivt syfte. I en
strävan att förstå och tillika synliggöra detta används verksamhetsteorin. I
den här studien är det även intressant att försöka förstå frågan varför barn i
sina aktiviteter vänder sig mot vissa erbjudanden samt även på vilket sätt
förskolan som institution möjliggör och begränsar upptäckandet av hand-
lingserbjudanden. I syfte att teoretiskt närma mig dessa frågor beskriver
jag nu verksamhetsteorin.

Verksamhetsteori

Kommande avsnitt syftar till att redogöra för idéer och begrepp inom verk-
samhetsteorin. I den här studien har jag på ett pragmatiskt och empirinära
sätt använt Engeströms (1987) bearbetning av verksamhetsteorin. Texten
behandlar därför i huvudsak de nyckelbegrepp som jag använt i analysen av
mitt empiriska material.

Så tidigt som i början på förra seklet pekade Vygotsky (1978) på vikten av att
uppmärksamma den fysiska miljön i lärandeprocesser. Han utvecklade den
fundamentala teorin om medierande verktyg i lärandeprocesser. Verksam-
hetssteorin utvecklades genom att Leontjev och hans kollegor arbetade vi-
dare på Vygotskys teori om medieringens betydelse (Wertsch, 1981). Mer-
parten av de teoretiska antaganden som verksamhetsteorin vilar på grunda-
des av Vygotsky men utvecklades alltså till ett mer omfattande teoretiskt
ramverk; verksamhetssteorin (a.a.).

Enligt Zinchenko (1995) ska den kulturhistoriska teorin och verksamhets-
steorin inte betraktas som två olika teoretiska skolor, de kan emellertid ses
som två olika perspektiv. Den största skillnaden dem emellan består i verk-
samhetssteorins betoning av objektorienteringen. Inom den kulturhistoriska
teorin lyftes medieringen av tänkande och medvetande fram. Medierings-

processen är också framhållen inom verksamhetsteorin men då som mediering genom till exempel verktyg, inte genom kultur, som inom den kulturhistoriska teorin (Zinchenko, 1995). Inom verksamhetsteorin förstås således all mental aktivitet som objektorienterad och verksamheten utgör den primära analysenheten. Miljön kan inte specificeras självständigt oberoende av de individer som finns i den (Daniels, Cole & Wertsch, 2007). De kulturella verktygen är element som skapar och påverkar individens handlingar i en ömsesidig relation. Verktygen är alltid förenade med en historia men inte på ett statiskt vis. De kan också förändras och utvecklas och på så sätt påverka och skapa förändring (Ellis, Edwards & Smagorinsky, 2010). Texten kommer nu mer ingående att behandla medierande handlingar och verktyg.

Medierande handlingar och verktyg

Engeström (1999) förespråkar att verktyg fungerar som en integrerad del av människans handlande och att medieringen bör ses i förhållande till flera kontextuella faktorer. Verktyg kan påverka hur individen samspelar med omgivningen. I takt med att verksamheten utvecklas, skapas och utvecklas även verktygen, detta betraktas också som en ömsesidig relation (Kaptelini & Nardi, 2006).

Hur människan fungerar i och lär i sociala praktiker kan förstås genom att hon gör sina erfarenheter genom medierande redskap (Wertsch, 1995). Dessa redskap medierar omvärlden till människan. Hon står inte i en direkt otolkad kontakt med omvärlden, utan hanterar den genom olika fysiska och intellektuella redskap som vuxit fram i historien. Medieringen innebär enligt Wertsch (1995) att det finns ett slags raster mellan människan och omvärlden genom vilket vi varseblir världen. Medieringen överbryggas individens konkreta handlingar och de kulturella, institutionella och historiska sammanhangen. Som Säljö (2005) skriver ”vi upplever inte världen direkt i någon ursprunglig mening, utan vi ser och agerar i den sådana den medieras för oss genom redskap som beskriver färg, form, funktion och allehanda andra egenskaper som är intressanta i en viss verksamhet” (a.a., s. 27).

Medierande verktyg kan således antingen möjliggöra eller begränsa de medierande handlingarna (Wertsch, 1998). Det är även av betydelse att ställa frågan varför vissa verktyg används mer än andra och även frågor om vem som bestämmer vilka verktyg som ska användas. Om man vill undersöka hur människans handlingar är situerade bör man erkänna att element av makt och auktoritet är av stor betydelse och att de alltid är involverade i medierande handlingar (Wertsch, 1998).

Även om kulturella redskap och artefakter är involverade i medierandet och spelar en viktig roll i formandet av de medierande handlingarna, bestämmer

och/eller orsakar de inte dessa handlingar. Verktygen får sin påverkan endast i användandet av dem och därför kan inte medierande handlingar studeras endast utifrån redskap och fysiska artefakter. Istället, "mediation is best thought of as a process involving the potential of cultural tools to shape action, on the one hand, and the unique use of these tools, on the other" (Wertsch, 1995, s. 22). Det finns alltså en potentiell horisont av möjligheter i de kulturella verktygen parallellt som det även existerar ett unikt specifikt användande av dessa. Den här tvåfaldigheten ser jag i relation till de handlingserbjudanden som verktyg har enligt affordanceteorin, men som endast i upptäckandet av något specifikt blir synligt som ett handlingserbjudande/-affordance.

Vissa artefakter kan ha förgivettagna kulturellt nedärvda budskap, distinktioner, och kallas då inskriptioner. Dessa utgör fixeringar och den som stöter på dessa symboler måste kunna läsa in mening i dem för en speciell situerad praktik. I inskriptionerna reifieras, förtingligas, människans erfarenheter genom olika former av tecken, symboler. Detta innebär att användningen av medierande redskap bygger på ett "subtillt samspel mellan en fixerad mening och en situerad uttolkning av denna, det finns således både en stabilitet och en flexibilitet hos medierande verktyg" (Säljö 2005, s. 53). I observationen "Att leka häst" upptäcker barnen stolens handlingserbjudande att användas som häst. En annan situerad uttolkning skulle kunna innebära att barnet vid lunchsituationen förstår och har kunskap om att stolen då används till att sitta på vid bordet. Inskriptioner och artefakter är alltså inte statiska, färdigtänkta, färdigdefinierade företeelser, som vi passivt kan kopiera till vårt inre. Vi kan däremot läsa in mening och budskap i dessa, de bidrar med meningserbjudanden, de antyder, pekar och vägleder och föreslår i aktiviteter där vi skapar innebörd och förståelse och de är alltid öppna för olika tolkningar (Säljö, 2005).

Sammanfattningsvis betraktas människan som en aktiv och social varelse och hennes utveckling som kulturellt formad. Handlingar ses som speciella genom att det endast är i dessa som vi kan söka förstå objektet för verksamheten. Individ och verksamhet bildar en enhet och kan inte analyseras som separata enheter. Mellan de kulturhistoriska perspektiven delar sig emellertid uppfattningen om vad som utgör själva analysenheten. Inom verksamhetsteorin är det verksamheten som utgör analysenhet. Kommande del syftar till att mer ingående beskriva analys av verksamhet.

Om att analysera verksamhet

Leontjev (1986) och Engeström (1987) har utvecklat varsin modell för att analysera verksamhet vilka beskrivs nedan.

Enligt Leontjev (1986) bildar verksamheten olika enheter som kan ses i dialektiska och ömsesidiga processer på tre nivåer. Den överordnade nivån konstrueras av kollektiv objekt drivna verksamheter. Denna verksamhetsnivå sträcker sig över tid. Handlingarna, som utgör en underliggande nivå, består av målstyrda handlingar utförda individuellt eller i grupp med en klar början och ett slut. Den tredje nivån är de automatiserande operationerna (Daniels, 2008; Engeström, Miettinen & Punamäki, 1999). Dessa tre verksamhetsnivåer ska alltså betraktas som ömsesidigt och dialektiskt beroende av varandra och processerna sker samtidigt på de tre nivåerna. Nivåerna kan sammanfattas genom begreppen verksamhet, handlingar och operationer.

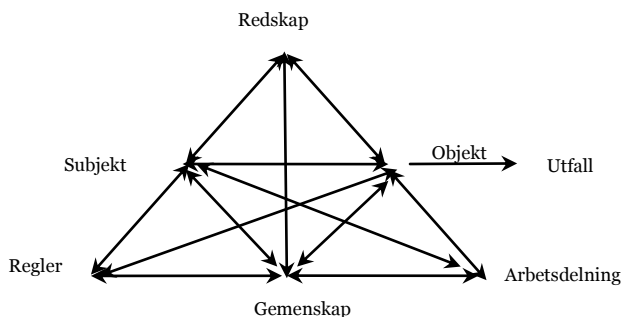
Vad som skiljer dessa verksamhetsnivåer åt är på vilket sätt de relaterar till objektet. En verksamhet kan inte enligt Leontjevs modell (1986) sakna objekt och den kan inte bestå av omotiverade handlingar. Leontjev (1986) förklarar att "the main thing which distinguishes one activity from another is the difference of their objects" (a.a., s. 62). Objekt kan däremot vara dolda såväl subjektivt som objektivt sett. Det är alltså viktigt att urskilja objektet i en verksamhet för att kunna förstå handlingarna, samtidigt som man genom att se till handlingarna i verksamheten kan försöka få en bild av objektet. Till exempel i en lek där barnen leker bilverkstad, kan det övergripande objektet med lekverksamheten vara att utforska och försöka begripa vuxenvärlden. Underliggande målstyrda handlingar består av det sätt på vilket barnen experimenterar med verktygen och till exempel vänder på cykeln. Verksamhetssystemet är "enacted in the form of individual goal-directed actions" (R. Engeström, Y. Engeström & Kärkkäinen 1995, s. 320).

Den översta nivån: "activity", på svenska verksamhet, drivs av objektet. Detta objekt ska förstås i relation till de mål som styr "actions", på svenska handlingar. De automatiserade operationerna är handlingar som utförs utan större medvetenhet. När förutsättningar förändras störs emellertid dessa rutinemässiga handlingar och övergår till mer målstyrda medvetna handlingar. I observationen Att leka häst kan dessa verksamhetsnivåer förstås som att barnens agerande och regisserande av leken analyseras som handlingar. I den mån de förhandlar och kommer överens om handlingserbjudanden i stolar, bord och kuddar ses även leken som en verksamhet som drivs av gemensamt överenskomna mål. Dessa mål ger en förståelse av det övergripande objektet för leken. Det som driver verksamheten är objektet, vilket tolkas genom de målstyrda handlingarna.

Vid några tillfällen i avhandlingen nämns olika inslag i förskoleverksamheten som aktiviteter. Detta "aktiviteter" ska dock inte blandas samman med Leontjevs (1986) översta verksamhetsnivå "activity" (på svenska verksamhet, min komm.). När jag med analystermer pratar om barns eller vuxnas hand-

lingar med överenskomna objekt är det emellertid verksamhetsnivån som avses. Vid de tillfällen aktiviteter används som begrepp är det för att peka på ett särskilt innehåll i förskolan, såsom samlingar, målaraktiviteter eller till exempel barn- och vuxeninitierade aktiviteter. Objekt används i avhandlingen som begrepp för att lyfta gemensamt konstruerade mål och syften för verksamheten.

Engeströms (1987) triangelformade analysmodell av ett verksamhetssystem utgörs av nio olika noder. En är *subjektet* och då avses den individ eller grupp av människor vars verksamhet utgör utgångspunkt för analysen. I ett annat sammanhang kan samma individ eller grupp utgöra objektet, vilket syftar på det som individens eller gruppens verksamhet är riktad mot. *Objekt* kan också ses som det råmaterial eller problemområde som ska formas och förändras till ett resultat. Fysiska och symboliska förmedlande *redskap* är centrala för förandet av objekt till resultat. Engeström betonar i hög grad vikten av att söka finna objektet för verksamheten och han menar att objektet går att finna genom verksamhetens historiska utveckling. Redskap kan vara både interna och externa och inkludera såväl verktyg som tecken. *Gemenskapen* består av flera individer, och eller grupper av individer som kollektivt överenskommer objektet. Gemenskapen omfattar alla som vet att de tillhör just den gruppen. Noden *arbetsdelning* står både för en horisontell uppdelning av uppgifter mellan gemenskapens individer och den vertikala uppdelningen av makt och status. Genom arbetsfördelningen i en verksamhet synliggörs en flerstämmighet som kan ta sig uttryck i olika positioner, perspektiv och intressen. Slutligen står noden *regler* för de explicita och implicita bestämmelser, normer och konventioner som styr handlingar och interaktioner inom verksamhetssystemet. Dessa noder, eller enheter, ska alla enligt Engeström (1987) förstås som relaterade till varandra, dialektiskt och ömsesidigt.



Figur 1. Verksamhetssystemets grafiska representation (Fritt efter Engeström, 1987, s.78).

Förändringar i någon av noderna i verksamhetssystemet kan skapa dessa motsättningar och på så vis utveckla och förnya objektet. Motsättningar och konflikter i en verksamhet ska alltid förstås i förhållande till den historicitet som finns. Verksamheten i sig sträcker sig också över tid. Motsättningarna utgör en av principerna och ska ses som drivkraften i ett verksamhetssystem. Som nämnts tidigare är det genom analys av handlingarna som konflikter och spänningar kan bli synliga. Inkonsekvenser är inte alltid uppenbara men förstås genom de konflikter och spänningar som syns i handlingarna. Motsättningar förekommer på flera nivåer både inom och mellan verksamhetssystem (Daniels, 2001).

I förhållande till det empiriska materialet i den här avhandlingen behöver ytterligare några begrepp introduceras, vilket görs i det följande.

Flerstämmighet och gränsobjekt

Begreppen flerstämmighet och gränsobjekt springer ur utvecklingen av vad som har kommit att benämnas den tredje generationens verksamhetssystem. Här ses inte enbart det singulara systemet² som intressant utan begreppen relaterar till flera system som interagerar med varandra som ett nätverk. Utifrån de flerstämmiga nätverkande verksamhetssystemen kan gränsobjekt synliggöras för att förena och kitta ihop det mångrostade. ”The creation and

² Generationerna av system är klassificerade utifrån en förfining av detaljer gällande systemets betydelse för lärande och meningsskapande. Den första generationen kan tydliggöras genom Vygotskys sätt att beskriva medieringprocessen via triangeln. Den andra generationen utgörs av Engeströms (1987) utarbetade triangelformade analysmodell. Den tredje generationsutvecklingen förstås som när en eller flera verksamheter interagerar.

management of boundary objects is a key process in developing and maintaining coherence across intersecting social worlds” (Star och Griesemer, 1989, s. 393). Enligt Engeström (1999) kan verksamhetens kollektiva objekt uppnås genom att individerna via sina handlingar förhandlar och tampas med olika mål och perspektiv. Genom detta ”arbete” blir det än tydligare hur objektet för verksamheten är under ständig förändring och utveckling. Denna process kallar han knytarbete, vilket är ett arbete som präglas av att knyta ihop, lösa upp och knyta om separat hängande trådar. Ett verksamhetssystem är alltid i interaktion med närliggande system. Ett system tar dock inte emot influenser från ett annat utan att det obemärkt skapas en obalans och motsättningar i systemet. Dessa motsättningar i sig och att de försiggår på olika nivåer ska enligt Engeström (1987) ses som en förutsättning för systemets utveckling. ”The internal tensions and contradictions of such a system are the motive force of change and development” (Engeström, 1999, s. 9).

Gränsobjektet kan sökas i spänningsfältet som uppstår mellan de av subjekten naturliga förgivettagna objekten och de objekt som av medlemmarna uppfattas som nya och främmande (Bowker & Star, 1999). Gränsobjekt kan uppfattas som ett arrangemang vilket tillåter människor från olika grupper eller perspektiv att arbeta och utvecklas under ömsesidig samstämmighet (Star, 2011). Svårigheten i att kategorisera ett gränsobjekt diskuteras av Star. Ett gränsobjekt kan i stort sett bestå av vad som helst, men är specifikt anpassat till en specifik grupp av människor. En karta kan fungera som ett objekt vilket leder vägen mot ett mål för en grupp av individer emedan den för personer som inte delar den gruppens syfte inte har denna funktion (Star, 2011). ”Boundary crossing”, gränsöverskridande på svenska, är när två verksamhetssystem tar tillvara på flerstämmigheten och möts. Emellertid görs inte detta med en strävan att nå konsensus utan mer som att det differentierade och ovana ses som en tillgång i och kontrasteras i de mötande verksamhetssystemen. R. Engeström, Y. Engeström och Kärkkäinen (1995) nämner att både alltför starkt grupptänkande och en alltför stark individualistisk inställning kan innebära svårigheter för gränsöverskridanden. I min studie uppfattas just barns förhandlande som en form av gränsöverskridanden. Genom förhandlandet görs olika röster hörda men inte nödvändigtvis med målet att de enas om ett objekt. Men liksom Star och Griesemer (1989) påpekar kan just ett gränsobjekt bidra till att olika verksamhetssystem ska kunna samverka. Jag är medveten om att enskilda barn inte kan göras till föremål för en nivå av ett verksamhetssystem. I analysen använder jag gränsobjekt och gränsöverskridanden som ett sätt att närma mig och förstå hur barn på handlingsnivån är engagerade i mer individuella men ändå målstyrda handlingar som genom förhandling kan utvecklas till mer kollektiva objekt vilket således medför att själva lekandet då kan ses som ett av de verk-

samhetssystem som finns i förskolan. Pedagogernas verksamhet och barnens verksamhet kan förstås som olika verksamhetssystem. I några observationer i denna studie konstrueras leken som ett partiellt delat gränsobjekt mellan dessa verksamheter.

Objekt i barns aktiviteter

Svårigheten i att undersöka objektet för barns verksamhet har belysts av Hakkarainen (1991; 1998; 1999). Han skriver att det i leken finns ett experimenterande med flera möjliga objekt. Hakkarainen pekar också på det faktum att barn och pedagoger har olika objekt i förskoleinstitutionen, samt att det kan finnas svårigheter att ibland förstå och även kunna utveckla överenskomna objekt mellan barn och vuxna. Hakkarainen argumenterar för att två vid sidan av varandra existerande objekt finns i förskoleverksamheten; pedagogernas pedagogiska arbete och barnens lek. I denna dialektik finns en inbyggd svårighet att finna gemensamma objekt för verksamheten. "So the construction of a common object of play is a problem for the group of children, as well as for the adults working with them" (Hakkarainen, 1999, s. 237). Detta är särskilt intressant i förhållande till det jag ovan skrev om leken som gränsobjekt. Genom att betrakta leken som ett möjligt partiellt delat gränsobjekt mellan barns och pedagogers verksamhet skulle möjligen svårigheten i att utveckla ett gemensamt objekt utjämnas.

Enligt Hakkarainen (1999) finns det flera parallella diskurser inom vilka olika objekt för verksamheten skapas. Dessa benämns som den praktiska diskursen, den utvecklingspsykologiska samt den barncentrerade praktiska diskursen. Objekten för de förskoleavdelningar som kategoriseras inom ramen för det praktiska handlar till stor del om att praktiskt lösa dagens olika rutিনmoment. Det sågs som föredömligt att barnen förhöll sig till de begränsningar som vuxna tydliggjorde på olika sätt. När pedagoger uttryckte att de anpassade miljöerna och innehållet utifrån det enskilda barnets utveckling var diskursen enligt Hakkarainen (1999) utvecklingspsykologisk. När pedagogerna uttryckte en strävan att följa barnens intresse och initiativ kategoriserades det inom det barncentrerade. Dessa olika diskurser kan existera samtidigt i förskoleverksamheten (a.a.). För att förstå barns lekaktiviteter anser Hakkarainen att man kan se till kontexten, det vill säga den planerade tiden och den organiserade miljön. För att förklara och synliggöra relationer mellan barn, rum och pedagoger kan förskoleinstitutionen betraktas som ett verksamhetssystem och på så vis kan det komplexa göras mer förståeligt.

När det gäller den fria leken beskriver Hakkarainen (1998) hur pedagogerna utifrån ett lärande och utvecklingssyfte planerar och utformar särskilda lek-miljöer som ska locka och stimulera barnen till särskilt givande lekar. När barn ändrar om i dessa planerade miljöer för att anpassa miljöerna till det de

själva ville leka kan detta förfarande enligt Hakkarainen (1998) ses som att förutbestämda gränser, definierade utifrån pedagogernas objekt för verksamheten, överskrids både fysiskt och socialt.

I den här studien är det av intresse hur barn sinsemellan förhandlar om gemensamma objekt i sina verksamheter. Hakkarainen (1999) betonar att ett gemensamt objekt för barnens lekaktiviteter ofta handlar om samspelet dem emellan. Detta övergripande objekt kan ses ha underliggande teman och flera aspekter. I en affärslek består objektet enligt Hakkarainen av samspelet mellan barnen och inte av att köpa något. I förhållande till den här studiens inriktning på relationen rum, barn och pedagoger är det intressant att Hakkarainen (1991) beskriver hur rummets planering och utformning påverkar och till och med kan diktera pedagogernas objekt för verksamheten. I en förskolemiljö han observerat fungerade arkitekturen av de fysiska utrymmena så att den förhindrade barnen att fritt röra sig mellan rummen. Pedagogerna löste detta genom att barnen med olika ramsor förflyttades mellan rum och rutiner på dagsschemat. Barnen fick även vänta på sin tur genom olika arrangerade kösystem (Hakkarainen, 1991).

Tillämpning av analysbegreppen

Kommande text syftar till att beskriva hur jag uppfattar teorierna som komplementära. Detta resonemang visar också hur analysbegreppen använts i analysen av det empiriska materialet.

En viktig och grundläggande aspekt av de teorier som ovan beskrivits är att upplösningen av dualismer. Enligt Gibson (1986) går människa - miljö inte att särskilja, eftersom båda påverkar varandra och förutsätter varandra. Inom verksamhetsteorin beskrivs begreppen individ och omvärld som oupplösliga. Målet för individens handlingar är det som förankrar och contextualiserar individens agerande i miljöerna (Kaptelinin & Nardi, 2006). Människans handlingar och hennes agerande står inte i motsatsförhållande till kontexten, de ingår däremot i kontexten och de skapar och återskapar kontexten (Säljö, 2005). Ett affordance rymmer en dynamik eftersom det både erbjuder något utifrån individen men också har en betydelse i sig. Handlingserbjudanden finns presenterade för barnet även om barnet inte aktivt tar sig an dem, därför existerar möjligheterna oberoende av barnet. Engeström (1987) skriver att "verksamhetsteorin syftar till att överskrida i forskningen förekommande dikotomier och i en och samma modell involvera såväl sociala interaktioner och mänskligt handlande i ett system som ständigt förändras och utvecklas" (Engeström, 1987, s. 37).

Vad gäller artefakter skriver Säljö (2005) att de alltid har ett av människan skapat syfte; vi har givit föremålet vissa egenskaper och genom dessa medierar verktyget omvärlden. Han hävdar att artefakten inte är helt neutral och passiv, utan den förser användaren med interaktionserbudanden och utövar därigenom en form av agens. En diskrepans till affordances skulle kunna vara att de senare alltid finns, i alla föremål, inte enbart de som har ett av människan skapat syfte, vilket är fallet för artefakter. Gibson (1986) ansåg det inte vara nödvändigt att skilja på kulturella och naturliga erbjudanden. Linderoth (2004) anser att det finns en dynamik i vilka interaktionserbudanden som olika personer ser och kan agera i förhållande till beroende på vilka färdigheter och förmågor individen har. Han menar även att det finns en skillnad mellan de naturliga verktygen med oavsiktliga interaktionserbudanden och mer kulturella verktyg med intentionella erbjudanden. Detta får betydelse för hur man ser på själva upptäckandet av ett erbjudande. Gibson har enligt Baerentsen och Trettvik (2002) blivit kritiserad för att han menar att individen exempelvis uppfattar en brevlådas affordance på ett alltför ensidigt perceptionellt vis. Kritikerna menar att brevlådan bör ses som en kulturell artefakt och således kan inte dess affordance per automatik uppfattas med innebörden att posta ett brev. Baerentsen och Trettvik (2002) menar vidare att ett lärande inbegrips när individen ska uppfatta brevlådans intentionella men även kulturellt betingade erbjudande. De betonar att det vid upptäckande av ett affordance när det gäller ett naturobjekt sker en direkt varseblivning. Detta upptäckande är då inte beroende av att individen lärt eller socialiserats i vad den kulturella betydelsen av erbjudandet består i. De skriver "direct perception of the affordances of a post box is based in the perceiving observers inclusion in adequate societal forms of praxis" (a.a., s. 58).

Människan ses i ovan nämnda teorier som ett handlande subjekt. Hon blir till och tranformeras i sociala praktiker likaväl som hon konstruerar de praktiker hon deltar i. Allt fler pedagogiska studier handlar idag om att studera barnens agentskap och inte enbart studera barnen som barn. Uppmärksamhet riktas mot barns erfarenheter och det barn ägnar sig åt och barns agerande. Erfarenhet tillskrivs på så sätt betydelse för hur samhällsinstitutioner formas (Heikillä, 2006; Sparrman, 2002). Genom ett motstånd mot att fysiska föremål alltid ska vara vad de är ämnade att vara upptäcker barn alternativa handlingserbudanden. Corsaros (2003) begrepp tolkande reproduktion kan användas som ett annat sätt att förstå när barn som agenter inte bara införlivar tidigare normer och värden utan också gör anspråk på att producera nya kulturer.

Begreppet kamratkultur är ett sätt att beskriva hur barn genom kollektivt förhandlande kommer överens om gemensamma förhållningssätt, regler och

roller (Corsaro, 2003). I förhandlingar kan även skapandet av objekt för verksamheten bli synligt (Engeström, 1987). En syn på barnet som individ och agent samt som deltagare i en kollektiv barngrupp vilken utövar ett agentskap är det teoretiska fundament som den här avhandlingen vilar på. Agentskapet innebär att barnen inte enbart anpassar sig till de strukturer de omges av. Barnen kan genom tilläggnan, transformering och motstånd agenter uppfattas som agenter i förhållande till rådande diskurser.

Observationen som inleder det här kapitlet visar hur barnen upptäcker ett handlingserbjudande i sin lek som kan förstås som att stolarna går att rida på. Barnen upptäcker att bordet kan fungera som ett utrymme att inrymma saker under och detta handlingserbjudande blir synligt genom att de skjuter in de upp- och nedvända stolarna under bordet. En konflikt uppstår när pedagogerna ser detta eftersom de har "samling" på agendan. Här blir det tydligt att barnen och pedagogerna har olika objekt för två olika verksamheter. Den kamratkultur som barnen skapat och den lek de är upptagna med är deras verksamhet. Pedagogerna driver idén om en pedagogisk verksamhet med en daglig återkommande struktur som objekt. Enligt Engeström (1987) kan just dessa konflikter på handlingsnivån vara ett tecken på att en inkonsekvens finns i eller mellan de verksamheter som studeras. Eftersom de olika verksamheterna i detta fall har alltför olika maktpositioner och olika perspektiv uppstår heller ingen strävan efter ett gemensamt gränsobjekt.

Sammanfattningsvis anser jag att den korta leksekvensen som inleder kapitlet kan tydliggöra hur kombinationen av affordanceteorin och verksamhetsteorin medför ett sätt att närma sig och förstå den dynamik som finns mellan individ och kollektiv i förskolan. Verksamhetsteorin tillför analysmöjligheter för att förstå förskoleavdelningen som fall, speciellt i den del som Engeström specifikt utvecklade genom att lägga till regler, arbetsfördelning och gemenskap. Affordanceteorin blir användbar för det mer individuella. Den förhandling som barnen ofta uppvisar i observationerna förekommer inte utan att de initialt har och tillåts ha individuella uppfattningar om till exempel de verktyg som förekommer i verksamheten. Det är i deras förhandlingar som målen för handlingarna synliggörs. Om barnen i förhandlingen kommer överens om till exempel handlingserbjudanden resulterar verksamheten i ett gemensamt objekt. Användandet av affordance i kombination med verksamhetsteorin kan synliggöra den flerstämmighet och förhandling som krävs för att ett system ska vara levande och föränderligt. Hultqvist (1990) frågar sig hur det gemensamma och individuella barnet kan förenas i förskolan. Det är min uppfattning att en kombination av dessa teoretiska begrepp utgör en användbar utgångspunkt för att närma sig det empiriska materialet.

I analysen använder jag affordanceteorin för att mer differentierat förstå barns samspel med de fysiska miljöerna. När barn samspelar med de fysiska miljöerna kommer jag att kunna närma mig detta i analysen genom att se vilka handlingserbjudanden som barn ofta upptäcker och använder, vilka handlingserbjudanden som är lätta att kollektivt upptäcka och använda samt på vilket sätt barn hanterar att pedagogerna också upptäcker handlingserbjudanden som de försöker överföra till barnen. Som jag tidigare nämnt bär verktyg både på en stabilitet och på en flexibilitet i användandet av dem. En hypotes är att barn när det gäller att förhandla och försöka närma sig ett objekt för verksamheten mycket flexibelt, öppensinnigt och intensivt arbetar med detta genom att använda de fysiska miljöerna i förskolan. I barns experimenterande utforskande arbete med potentiella handlingserbjudanden är min hypotes att jag genom att tolka dessa handlingar analytiskt kan försöka närma mig hur objektet för verksamheten kan förstås. Verksamhetsteorin kommer att först och främst användas för intresset att förstå förskoleavdelningen som fall genom de objekt som konstrueras i barns respektive pedagogers verksamhet.

Avslutningsvis kan man säga att Engeströms analysmodell för med sig att människans individuella och kollektiva handlingar blir möjliga att tolka i relation till den omgivande kontexten (Daniels, 2001). I förhållande till det generella kunskapsintresse som jag intresserar mig för i den här avhandlingen blir detta intressant. Till exempel när barnen lekte bilverkstad genom att vända på cykeln och experimentera med verktygen, tolkade jag det övergripande objektet som att barnen på sitt eget vis försöker göra vuxenvärlden begriplig.

I kommande metodkapitel beskrivs metodansatser och genomförandet. En avsikt är också att visa hur det gått till när empirin har analyserats med hjälp av analysbegreppen.

Kapitel 4 Ansats och tillvägagångssätt

Detta kapitel syftar till att beskriva hur studien genomfördes samt hur den inspirerats av etnografiska fallstudier. I texten beskrivs de olika teoretiska resonemang som ligger till grund för utförandet av fältarbetet och den delen av forskningsprocessen. Avsikten med att noga beskriva metodarbetet är att upprätthålla en transparens genom arbetets gång och på så sätt ge läsaren en möjlighet att följa hur resonemang och resultat vuxit fram. I bearbetningen och tolkningen av data har jag använt ett abduktivt förhållningssätt. Peirce (1990) myntade begreppet abduktion som betyder att forskaren låter förståelsen successivt växa fram genom en rörelse mellan teori och empiri. Enligt Qvarsell (1994) innebär ett abduktivt arbetssätt att forskaren använder teoretiska sökbegrepp som glasögon i letandet efter lämpliga situationer och informanter som underlag för empiri. I förhållande till det deduktiva hypotesprövandet och till det empirigeneraliserande induktiva innebär det abduktiva arbetssättet att relatera teori till empiri, skapa ny teori och relatera den i sin tur till ny empiri (a.a.). Detta beskrivs mer ingående under avsnittet om analysförfarande. Kapitlet inleds med att jag beskriver begreppen barn och barndom i relation till barnforskning. Som en följd av den syn på barn och barndom, som presenteras, redogör jag sedan för hur den här studien inspirerats av etnografi. Ett etnografiskt arbetssätt förutsätter en ständigt återkommande reflektion kring att bli medveten om sin egen medvetenhet, som Ehn och Klein (2007) förklarar. Reflektioner över de metodval som gjorts kommer därför skrivas in i texten istället för att rubricera en metoddiskussion. Fältarbetet ute på förskolorna, de etiska spörsmål som blev aktuella, analysarbetet samt studiens trovärdighet redovisas därefter. Den här studien är en multipel fallstudie (Stake, 1995; 2006) med tre fall, Igelkotten, Berget och Blåklockan. I de avsnitt, som behandlar det empiriska materialet, har min strävan varit att lyfta fram vad som är karaktäristiskt med att arbeta utifrån en sådan ansats.

Forskningsfrågorna handlar på en specifik nivå om att förstå relationen mellan barn, fysiska miljöer och pedagoger. Det empiriska syftet är därför att beskriva och analysera barnens handlingsutrymme i relation till de fysiska miljöer som finns i förskolan. Eftersom studien kan placeras in i en kulturhistorisk tradition, är det av intresse att förstå relationen mellan de mänskliga handlingarna och de kulturella, institutionella och historiska kontexter inom vilka dessa handlingar uppstår (Wertsch, 1998; Wertsch, del Rio & Alvarez, 1995). Det finns således en spännande dialektik mellan individ och kollektiv.

Studien inriktades på att studera det som barn utövar i förskolan. Heikkilä (2006) skriver att nutida pedagogiska studier om barn sällan studerar bar-

nen som barn utan ofta utifrån det man betecknar som aktörsskap. Man riktar uppmärksamhet mot barns erfarenheter och det barn ägnar sig åt. Detta kan enligt Markström (2005) ses som ett sätt att rikta uppmärksamhet mot barns erfarenheter och det barn ägnar sig åt. På så sätt tillskrivs barns agerande och erfarenheter betydelse för hur samhällsinstitutioner formas. Ett sådant tillvägagångssätt i forskning betonar hur deltagare i en verksamhet är med och formar en samhällsinstitution, vilket är förenligt med hur jag tidigare i avhandlingen beskrivit relationen mellan individ och institution. Heikkilä (2006) menar att videoinspelningar som insamlingsmetod gör det mer möjligt att arbeta och utveckla forskning med ett sådant barnperspektiv. En intention är att det empiriska materialet ska reflektera barns vardag i förskolan.

Att studera barn och barndom

I den strävan som funnits i samhället att förstå barn och nästintill göra dem transparenta, har enligt Lange och Mierendorff (2009) flera olika forskningsdiscipliner utvecklats. De menar att det i denna strävan har funnits en önskan att förstå och förmedla en bild av det generella och normala barnet. I takt med utvecklingen av synen på barndomen som en social strukturell period utvecklades även forskningen om barn och barndom (Lange & Mierendorff, 2009; Qvortrup, 2009). James et al. (1998) skriver att det inte bara är en fråga om att välja rätt metod för att få fram autentiska röster från barn. Det är även en fråga och ett antagande om den underliggande förståelse forskaren har för barn och barndom och hur dessa antaganden påverkar forskningsprocessen. Det förändrade synsättet att barn förstås som agerande subjekt och inte som passiva objekt medför även att metodologin kräver uppmärksamhet (Kampmann, 2003; Lange & Mierendorff, 2009). Forskningsprocessen har därigenom utvecklats från att handla om forskning om barn till att forska med eller för barn (Corsaro, 2011; Lange & Mierendorff, 2009). Det har emellertid inte utvecklats nya metoder enligt synsättet att forska med eller för barn, men de traditionella forskningsmetoderna är numera anpassade till barnens villkor (Christensen och James, 2008). Halldén (2007d) lyfter fram att synen på barnet som varande utvecklades i och med den moderna barndomssociologin. Utifrån en förståelse av barnet som varande blir det svårt att studera barnet som ett projekt på väg mot vuxenhet. Detta har medfört att forskningsmetoder utvecklats mot att istället försöka förstå och synliggöra barns perspektiv (a.a.). I den här avhandlingen förhåller jag mig till barn utifrån synsättet att de aktivt är medskapare av dels den förskoleinstitution de vistas i, dels de kamratkulturer de deltar i. Barndom betraktas i avhandlingen som ett strukturellt fenomen som barn beträder genom att påverka, förnya och införliva. I denna studie har barns aktiviteter

filmats. Barns egna perspektiv gjordes synliga genom att jag med kameran noggrant följde deras lekar och förhandlingar i fysiska miljöerna. Empiriinsamlingen kan därför sägas ha utgått från ett barnperspektiv där barn förstås som subjekt. Emellertid skulle filmandet av barn också kunna betraktas som ett objektifierande av barn. Heikkilä (2006) anser dock att ett barnperspektiv, som bygger på att se barn som agenter, kan studeras väl med hjälp av videoinspelningar. Det blir möjligt att fånga aspekter av barns vardag som inte är verbalt uttryckta. Att delta i barns verksamhet och studera vilka för meningserbjudanden och handlingserbjudanden de riktar sitt intresse mot kan enligt Qvarsell (2003) vara speciellt intressant när det gäller de allra yngsta barnen som inte använder talet i så stor utsträckning.

James et al. (1998) menar att barns agentskap innebär att barn inte enbart anpassar sig till de strukturer eller institutioner de omges av. Barnen blir genom tillägnet, transformering och motstånd agenter i förhållande till rådande diskurser. Detta är helt i linje med en grundsyn på barns agentskap som jag varit trogen i min egen studie. I beskrivningen av James et al. (1998) har jag funnit att agentskapet även innefattar element av motstånd. Att människan kan se alternativa funktioner utifrån fysiska föremåls tänkta funktioner och sedan använda dem i sina aktiviteter kan, enligt Sparrman (2002), förstås som att människors kommunikation är flexibel och anpassningsbar.

Qvarsell (2003) resonerar om hur synen på barns rättigheter utvecklats i takt med undertecknandet av barnkonventionen, och med forskningens steg från strävanden efter generell och "sann" kunskap om barnet till en strävan efter att försöka ta i beaktande barns perspektiv på saker och ting. Även Torstensson-Ed (2003) menar att forskningen på senare tid i högre grad utgår från barns perspektiv och syftar till att minska skillnaderna mellan barn och vuxna och "ifrågasätta stadietänkandets upphöjande av vuxna som norm" (a.a., s. 97). Forskaren har då tilltro till barns utsagor och menar att de existerar självständigt oavsett utsagornas förhållande till de vuxnas normativa föreställningar. Torstensson-Ed (2003) påpekar dock att barnperspektivet inte ska ses som "det rätta" perspektivet. Hon menar att det kan finnas en risk i att idolisera barnperspektivet. Det perspektivet ska ses som ett av alla andra perspektiv, men likväl ett som räknas lika mycket. "Barn har inte tolkningsföreträde framför vuxna, men heller inte tvärtom" (a.a., s. 99). Men att känna till hur barn erfar och upplever den vardag de delar med vuxna i till exempel förskolan är av stor betydelse för de vuxna som ska utforma den pedagogiska miljön i förskola och skola, menar Torstensson-Ed (2003). Qvarsell (2003) argumenterar för att ett beaktande av "barns perspektiv på villkor i sin omvärld, på andra människor, på fysiska ting och på sociala förhållanden, kan ge väsentlig kunskap för både den pedagogiska

kunskapsbildningen och det praktiska pedagogiska arbetet” (Qvarsell, 2003, s. 111).

Ett perspektivtagande eller en perspektivmedvetenhet kan ge en innebördsrikedom enligt Qvarsell (2003). Perspektiv kan i sig ges olika innebörder. Hon resonerar om att perspektiv dels kan betyda position i likhet med utsiktspunkt, men att det även kan stå för ett synsätt eller en teori. Qvarsell (2003) skriver att man kan ”se något från eller ur ett perspektiv eller befinna sig i ett perspektiv” (a.a., s.101). Med en ambition att synliggöra en flerstämmighet av synsätt på hur förskoleinstitutionen fungerar som en plats för barn idag använder i den här studien ett perspektivtagande i syfte att frånga ett alltför ensidigt perspektiv. Genom kamerans lins har jag försökt befinna mig i barns perspektiv utifrån vad de riktar sig mot, samt hur de använder och gör om de handlingserbjudanden som finns i förskolans fysiska miljö. Genom att tolka intervjuerna med pedagogerna har jag försökt få deras perspektiv på verksamheten.

Sommer, Pramling Samuelsson och Hundeide (2011) samt Halldén (2003) poängterar vikten av att skilja på begreppen barnperspektiv och barns perspektiv, eftersom begreppen används alltför lättvindigt och utan större reflektion över vad de egentligen står för. Halldén (2003) menar att det handlar om att urskilja vem som formulerar perspektivet; är det barnen själva eller någon som företräder barnen? Den skillnaden definierar också skillnaden mellan begreppen. Ett barnperspektiv skapas alltså av vuxna i deras strävan efter att uppmärksamma barns uppfattningar, erfarenheter och handlingar. Ett barns perspektiv skriver Sommer et al. (2011) ”representerar barns erfarenheter, uppfattningar och förståelse av sin livsvärld” (a.a., s. 42). De menar att i forskning som utgår från barns perspektiv försöker forskaren förstå och synliggöra barns handlingar och uttalanden. I förhållande till diskrepansen mellan barns perspektiv och barnperspektiv utgår denna studie från ett barnperspektiv. Emellertid hade studien kunnat kompletteras med exempelvis barnintervjuer och på så sätt synliggjort barns eget perspektiv. Detta har valts bort i denna studie av tidsekonomiska orsaker.

Lange och Mierendorff (2009) understryker också att barns perspektiv på olika företeelser är ett nytt paradigm inom barn och barndomsforskning. Studier på mikronivå inriktas mot att berätta om barns erfarenheter av och samspel med varandra. Men även anser Corsaro (2011) om deras kamratkulturer och deras strävanden att följa och/eller göra motstånd mot de vuxna auktoriteterna. Lange och Mierendorff (2009) samt Corsaro (2003) menar att det också är viktigt att inte enbart studera just barnens perspektiv utan även de kontextuella och institutionella omständigheterna där barn finns. ”The normative constructions, rulings and institutionalizations, which are

the seedbeds in which childhood is permanently re-constructed, also have to be looked at” skriver Lange och Mierendorff (2009, s. 82). De förklarar vidare att en av de nyare forskningsriktningarna inom barndomsforskning inriktar sig på att förstå hur normer och regleringar strukturerar barnens liv, vilket ses som intressant i förhållande till den här avhandlingens inriktning.

Kampmann (2003) pekar på att när barnen i högre grad ses som subjekt medför det att forskarens ambition består i att skildra världen så som forskaren uppfattar att den ter sig för barn. Detta för med sig att etnografin blir en relevant forskningsansats inom den nya barndomssociologin. Nedan beskrivs etnografi och varför en sådan forskningsansats valdes.

Etnografi som metodinspiration

Etnografiska studier utvecklades ursprungligen av antropologer i ett försök att beskriva andra kulturer. Denna typ av studie har av olika orsaker i ökad takt setts som en av de viktigare metoderna i studier av barns sociala världar. Den mest framträdande anledningen till denna ökning är förskjutningen av att förstå barn som passiva mottagare i socialisationsprocesser till att förstå dem som mer aktiva sociala agenter som kan styra sina upplevelser och som kan förhandla och samspela med vuxna (Emond, 2005; Dahlberg, 2009). Etnografiska studier tar sin utgångspunkt i det naturliga sammanhang där det som ska undersökas äger rum och bygger på en relation mellan forskaren och det som ska beforskas anser Davies (2008). Etnografi kan enligt Lange och Mierendorff (2009) ses som ett paraply som rymmer flera olika tekniker och metoder för att samla in empiri och syftar till att undersöka och synliggöra olika individers förståelse av deras sociala och symboliska världar Davies (2008) anser kan etnografi definieras som en forskningsprocess som baseras på fältarbete utifrån en mängd olika tekniker och metoder. Processen inkluderar också att forskarens relation med det som beforskas sträcker sig över tid. Etnografin söker inte testa, bevisa eller etablera hypoteser, snarare skapa hypoteser. Forskaren ses som den lärande och barnet som den som leder forskaren i den naturliga kontexten. Som etnografisk forskare kan man ha förförståelse och antaganden om hur saker och ting fungerar i den kontext man befinner sig i, men man måste vara beredd att överge den när barnet visar något annat förklarar Emond (2005). Genom ett abduktivt arbetssätt kan forskaren skapa hypoteser för att förstå sitt forskningsobjekt. Pierce (1990) skriver att ”abduktionen genererar ett hypotetiskt antagande” (a.a., s.33). Den rörelse som i mitt arbete pendlat mellan praktik och teori beskrivs mer under avsnittet analysförfarande.

Genom etnografiska studier vill man alltså försöka förstå en kontext genom att studera dess agenter och deras agerande. När det gäller etnografisk forskning om barns förhållanden finns det dock en risk i att man lägger för stor vikt vid att betona olikheterna mellan barns och vuxnas världar. Etnografiskt arbete bland barn har ofta resulterat i att man "othered the world of the child" påpekar James et al. (1998, s. 181). Detta kan ske om skillnader i alltför hög grad lyfts fram istället för att även se likheter. Författarna menar att detta har medfört att många studier bidrar till att vidga och fördjupa klyftan mellan vuxnas och barns världar, vilket egentligen inte är ett etnografiskt syfte. Vilken roll man tar som forskare ute på fältet är i detta sammanhang av stor vikt. Som ytterlighet kan forskaren antingen vara en observatör, som helt utesluter ett samspel med barnen, eller en deltagande observatör, som är infiltrerad i barngruppen. Båda sätten innebär att man i alltför hög grad stör den naturliga balans som bör eftersträvas att bibehålla på fältet (Emond, 2005; James et al., 1998). Datainsamlingen i den här studien följde inte alla riktlinjer som en fullständig etnografisk studie skulle göra. Det jag främst jämkat på är tidsaspekten och själva deltagandet i de praktiker jag besökte. Bryman (2002) skriver att "etnografi och deltagande observation inbegriper ett långvarigt engagemang från forskarens sida när det gäller de studerade personernas sociala liv" (a.a., s. 276). Jag besökte inte varje förskola i långa sammanhängande perioder utan gjorde korta, intensiva nerslag i verksamheten vid flera tillfällen under ett år. Jag deltog inte alltid i förekommande aktiviteter, men om jag blev tilltalad eller tillfrågad så ställde jag mig positiv till det. Gans (1968) har också utformat en klassifikation av de roller forskaren kan ta som deltagande observatör. Även dessa kategorier bygger på olika grad av närhet och distans. Det går att vara fullständig deltagare, där man helt och hållet är engagerad. Det går även att vara forskare och deltagare, där man till viss del är engagerad, men kan ändå fungera som forskare under det att situationen utvecklas, och man kan vara fullständig forskare, där forskaren agerar som sådan under hela situationen. De två senare rollerna, de som forskare och deltagare respektive fullständig forskare, är alltså de roller jag intagit i denna studie. Davies (2008) pekar på att graden av närhet inte automatiskt bör sammankopplas med kvalitetsaspekter. Hon skriver att god etnografisk forskning istället kan ses i förhållande till noggrant utförda observationer och att dessa observationer bör innehålla "reflexive observation – that is, the ethnographer needs to be sensitive to the nature of, and conditions governing, their own participation as a part of their developing understanding of the people they study" (a.a., s. 83). Hon skriver alltså att både kvalitet och validitet ofta på ett missvisande sätt kopplas samman med observatörens grad av närhet i relationen till det observerade. Enligt Davies bör deltagande och observationer ses som delar vilka efter olika syften kan varieras i syfte att undersöka och försöka förstå fallet.

Etnografiska forskare bör enligt James et al. (1998) vidga sitt intresse från sin vuxna förståelse om barns aktiviteter till att istället utifrån barns perspektiv försöka förstå på vilka sätt som barns sociala världar skapas och kontrolleras av barnen. Etnografi ger forskaren utrymme att vara bredvid barnen i deras naturliga miljö för att försöka förstå deras kontext anser både Emond (2005) och Corsaro och Molinari (2008). Att vara förskollärare och förskoleforskare kan kanske bidra till att forskaren blir en insider i den verksamhet man studerar. Ehn (1983) menar dock att det går att använda sina erfarenheter som en källa. Forskaren ska ändå enligt Ehn försöka se det välbekanta med en "outsiders kyliga blick" (a.a., s. 14). Genom den distans det ger ska man försöka se det problematiska i det oproblematiska samt se det naturliga som något kulturspecifikt. Detta handlar om att försöka "utröna vad som oavsiktligen förmedlas i det som avses förmedlas" skriver Ehn (1983, s. 14). Olika faktorer som den fysiska byggnaden, inredningen, pedagogerna och organisationen ses som kulturbärare, som förmedlare av underförstådda förgivettaganden om hur verkligheten är beskaffad (Ehn, 1983). Geertz (1973) skriver om etnografens komplexa uppdrag och menar att det är "a multiplicity of complex conceptual structures, many of them superimposed upon or knotted into one another, which he must contrive somehow first to grasp and then to render" (a.a., s. 10). Corsaro (2011) menar att man med en etnografisk studie inte nöjer sig med att endast beskriva vad som ses och hörs, forskaren måste gräva sig djupare ner i materialet. Geertz (1973) benämner detta sökande av djupare och bredare förståelse för *thick description*. Corsaro (2011) skriver: "This mode of interpretation goes beyond the microscopic examination of actions and events as they are understood by the actors themselves" (a.a., s. 56). Den här studien har dock främst utgått från vad som setts och hörts i videoinspelningarna. Emellertid har jag i studien eftersträvat en djupare förståelse för de kulturella förutsättningarna vid varje fall genom att genomföra intervjuer med pedagogerna samt genom att samla in ytterligare information i form av foton och ritningar av förskolorna.

Fältarbetet på förskolorna

Studien designades som en multipel fallstudie (Stake, 1995; 2006). Valet av en sådan forskningsstrategi bör gå att härleda och motiveras av studiens forskningsfrågor. Yin (2007) menar att frågor, som i synnerhet är riktade mot hur och varför är särskilt lämpade för fallstudier. Hällgren skriver (2006) att fallstudier kan erbjuda en inblick och förståelse i verkliga kontexter och att fallstudien kan synliggöra kombinationer av faktorer som finns och verkar i komplexa sammanhang. Fallstudier tillåter enligt Yin (2007) forskaren att behålla en holistisk och meningsfull karakteristik av vardags-

situationer i sina verkliga kontexter. Stake (1995) menar dock att fallstudien inte ska ses som ett metodologiskt val "but a choice of object to be studied" (a.a., s. 236). Det man väljer att studera är alltså fallet och det kan metodiskt göras på flera sätt. Bassey (1999) skriver att "case study is study of a singularity conducted in depth in natural settings" (a.a., s. 47).

Hällgren (2006) menar att fallstudier ska ses som en discovery-oriented forskningsansats, där en öppenhet finns för vilka mönster som framträder under analysen. Samtidigt saknar den förutbestämda begränsningar för slutsatser och därigenom kan den ses som alltför arbetsintensiv och datakomplex eftersom resultaten präglas av icke generaliserbarhet. Men vad som synliggörs är det som gäller för ett specifikt fall utifrån vissa specifika teorier av en specifik forskare. Sjöberg och Nett (1968) framhåller huruvida relationen mellan individ eller kollektiv kan ses som analysenhet och huruvida forskaren arbetar efter redan existerande kategorier eller om dessa växer fram i analyserna. I den här avhandlingen presenteras och förstås varje förskoleavdelning som ett fall. Enligt Yin (2007) ska fallet kunna avgränsas, särskiljas och förstås som den primära analysenheten. Genom de aktiviteter och handlingar som förekommer försöker jag förstå hur förskoleavdelningen och verksamheten tar sig uttryck. I analysen av dessa aktiviteter och handlingar har mönster och teman allteftersom arbetet fortskridit utvecklats till kategorier, vilket beskrivs mera i detalj under analysförfarande.

I en fallstudie försöker forskaren förstå sitt fall på djupet med hjälp av olika metoder/tekniker. Fakta om fallet samlas in från olika håll och förståelsen av fallet grundas således på olika typer av datainsamling. Enligt Yin (2007) är just användandet av flera insamlingsmetoder en princip för datainsamling vid fallstudier. Yin (2007) menar att styrkan i en fallstudie ligger i att den använder flera informationskällor, vilket innebär att varje slutsats eller resultat kan härledas till flera perspektiv, som kan styrka varandra. Yin förklarar att "de flerfaldiga informationskällorna i grunden utgör multipla mått på en och samma företeelse" (a.a., s. 127).

Valet av verktyg för den egna datainsamlingen bör vara förankrat i de teoretiska ansatser som används. Vid videoinspelningar är problemformulering, syfte och frågeställningar mycket centrala när materialet samlas in, eftersom omfånget tenderar bli så stort (Heikkilä, 2006). Heikkilä (2006) skriver att "det sätt på vilket material samlas in kan sammanfattas som ett resultat av relationen mellan studiens syfte, teoretiska perspektiv, ekonomiska begränsningar samt etiska överväganden" (a.a., s. 27). Sjöberg och Nett (1968) beskriver hur forskarens teoretiska ansatser samt utformandet av studien definierar studiens mer generella kunskapsintresse. I den här avhandlingen ses som tidigare beskrivits förskolan som en plats där barndomen idag till

stor del tillbringas och skapas. Den fysiska miljön går därför att betrakta som en struktur inom vilken barndomen institutionaliseras. De barn som agerar i förskolan kan både skapa och återskapa de normer och värden som finns i deras kultur.

Observationer är en metod som lämpar sig väl för att få insyn i barns världar hävdar Lange och Mierendorff (2009). De menar att just videospelningar passar undersökningar på mikronivå av samspel mellan aktör och struktur. Även Corsaro (2011) understryker att fördelen med videospelningar är möjligheten att kunna fånga det komplexa i barns aktiviteter. Heikkilä (2006) menar att videospelningar på ett meningsfullt sätt kan användas vid forskning som utgår från ett barnperspektiv. Närheten till barn och verksamhet gör att även om handlingar sker ordlöst går det att sträva efter att fånga barns perspektiv. Användningen av videospelningar som teknik för att samla in material har eskalerat under de senaste åren (Heikkilä och Sahlström, 2003). Det finns dock tidigare studier i vilka forskare har använt sig av videokamerans öga för att samla in empiri. Åm (1993) skrev redan i början av 1990-talet om hur användningen av videokamera möjliggjorde att uppmärksamma nyanser i barns aktiviteter. Hon lyfter också fram fördelen med att materialet fanns kvar ”obesudlat av tidigare tolkningar, när man ville se det ur en ny synvinkel” (a.a., s. 13).

Datinsamlingen i denna fallstudie gjordes genom videospelningar, intervjuer med pedagoger samt insamling av fältboksanteckningar och foton ritningar av förskoleavdelningarna. Syftet med intervjuerna var att ta reda på vilka förutsättningar och/eller begränsningar pedagogerna på dessa förskoleavdelningar gav när det gäller att planera och utforma den fysiska miljön. Syftet med videoobservationerna var att studera relationen mellan barn, rum och pedagoger. Ritningarna och foton användes för att få överblick och kunna illustrera förskoleavdelningarnas rumsliga förhållanden.

Ett syfte med fallstudier är att förstå fallet som helhet (Simons, 2009; Stake, 2006; Yin, 2007). Jag hade kunnat välja att filma på ett antal olika förskoleavdelningar utan att utforma det som en fallstudie. Vid ett sådant tillvägagångssätt hade ett empiriskt material samlats in som hade kunnat uttala sig om hur barns interaktion med fysisk miljö ser ut. Mitt intresse för att förstå förskolan som verksamhet utifrån det fysiska rummets förutsättningar och begränsningar hade i ett sådant material emellertid varit svårare att möta. Genom att använda flera informationskällor i varje fall har jag koncentrerat förståelsen och analysarbetet för ett fall i taget med förhoppningen att verkligen förstå fallet som helhet.

Genomförande

En forskningsdesign är i huvudsak en ”logisk plan för hur man ska ta sig från här till där” (Yin, 2007, s. 39). I en forskningsdesign finns en plan och en beskrivning av insamlingen av material, analysen och tolkningen av data. En forskningsdesign är något mer än endast en plan för logistiken i undersökningen, då den på ett djupare sätt berör logiken i undersökningen från de initialt formulerade forskningsfrågorna till analysen av empirin (Yin, 2007). Liksom både valet av forskningsstrategi och metoder var beroende av forskningsfrågorna och den teoretiska ramen, var också designen av studien en följd av dessa. Nedan beskrivs hur jag planerade min studie med utgångspunkt i hur jag fick tillträde till forskningsfältet, hur forskningsetiska principer beaktades och hur videoinspelningarna och intervjuerna genomfördes. Därefter följer en redogörelse av arbetet med urval, transkription och analys.

Tillträde till förskolor, barn och föräldrar

Jag kontaktade områdeschefer i två kommuner, som i sin tur kontaktade förskolor i sina distrikt, vilket ledde till att jag fick namn på fyra olika förskolor i den ena kommunen, som jag tog kontakt med. En av dessa var en allergiförskola så den togs bort ur urvalet på grund av att jag har pälsdjur hemma. Personalen vid ytterligare en förskola tackade nej på grund av tidsbrist och ointresse. Personalen vid de andra två förskolorna ville delta. Jag valde dessutom en kooperativ förskola via kommunens hemsida och på min förfrågan svarade de att de ville delta i studien. Syftet med detta var att eftersom det finns så många kooperativa förskolor i denna kommun skulle en sådan utgöra ett intressant tillskott och ge större variation i urvalet. Tre förskolor deltog således från den första kommunen.

I den andra kommunen kontaktades en områdeschef för de mer centralt belägna förskolorna. Jag fick namn på två pedagoger vid en av dessa förskolor som var intresserade av att delta. Personalen vid en annan förskola lyssnade på mig under en konferens i denna kommun och hörde av sig om att de var intresserade av att delta. Därmed deltog två förskolor från den andra kommunen.

I valet av förskolor strävade jag efter en variation mellan förskolornas fysiska förutsättningar. En av förskolorna var till exempel byggd för att vara en förskola medan en annan var inflyttad i en villa. Förskolorna skiljer sig även åt vad gäller exempelvis storlek, placering i bostadsområden och utseende på gården. Efter att jag upprättat kontakt med dessa fem olika förskolor bad jag att få komma och intervjua pedagogerna. I detta inledningsskede var det

också viktigt att informera om de etiska principerna för forskningsstudien, vilket jag beskriver kort nedan.

Forskningsetiska överväganden i relation till fältarbetet

Vetenskapsrådets (2011) forskningsetiska principer; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet har i en särskild skrift anpassats till hur individskyddet kan tillfredsställas vid just videoanvändning (HSFR, 1996). I det följande beskrivs dessa principer samt på vilket sätt föräldrarna fick information om dem.

För att få föräldrarnas intyg om deras godkännande av att jag filmade deras barn utformades en blankett och ett följbrev (se bilaga 1). På samtliga förskolor erbjöd jag mig att delta i höstens första föräldramöte för att informera om de forskningsetiska principerna samt för att dela ut blanketten. Gällande informationskravet fick berörda föräldrar och förskolepersonal vetskap om studiens syfte. Det kan enligt Vetenskapsrådet (2011) vara en fördel att inte formulera forskningssyftet alltför begränsat, eftersom analysprocessen då inte behöver snävas in i onödan. Angående samtyckeskravet; att deltagarna har rätt att bestämma om sin medverkan, berättade jag om och visade den blankett som föräldrarna skulle fylla i. Föräldrarna informerades om att de själva kunde bestämma över sina barns medverkan i studien. Jag berättade också att jag skulle rikta kameran bort från de barn som inte skulle eller ville vara med i studien. Vad gäller konfidentialitetskravet gavs information om att inspelningarna skulle förvaras inlåsta samt att de som skulle ha tillgång till videoinspelningarna var jag och mina två handledare. När det gäller nyttjandekravet informerades jag om att det inspelade materialet enbart skulle användas som empiriskt material kopplat till mitt avhandlingsprojekt.

Datamaterialet

För att en läsare ska kunna få en riktig inblick i hur data blivit insamlade och bearbetade, behövs information om alla stegen (Edmond, 2005). Således följer en beskrivning av själva genomförandet och omfattningen av filmandet och intervjuerna.

Inspelningsomgångarna var spridda över höst och vår med syfte att försöka få med eventuella variationer i de verksamheter jag observerade. Årstidsväxlingar gjorde exempelvis att miljöer ute och även inne erbjöd förändrade förutsättningarna för barns aktiviteter. På förskolorna filmade jag barns handlingar både inne och ute i förhållande till miljö och material. Varje avdelning observerades vid 6-10 halvdagar under hösten 2006 och våren 2007.

Ytterligare en avsikt med att sprida ut filmtillfällena över längre tid var att försöka underlätta att jag bibehöll den den fräscha blicken och upplevelsen av att bli lite förvånad inför någon företeelse på de olika förskolorna. Det är en balans mellan att spendera långa sammanhängande tidsperioder på förskolorna och att sprida ut kortare tillfällen i förhållande till att barn och pedagoger kan känna sig avslappnade framför kameran. De flesta pedagoger upplevdes som trygga i situationen med filmkameran och på de avdelningar där pedagogerna var spända, tror jag ändå inte att det hade "hjälpt" om jag varit där längre sammanhängande tid per filmtillfälle. Hos dessa pedagoger hade jag troligen inte alls blivit insläppt som observatör.

Under de två dagar som jag bokade in med respektive förskola försökte jag i möjligaste mån täcka in för- och eftermiddag. Jag undvek att filma på de vanligaste tiderna när föräldrar lämnade och hämtade sina barn.

Intervjuerna utfördes i början av inspelningsperioden med samtliga arbetslag. Två till tre pedagoger intervjuades tillsammans och vi samtalade under cirka en timme utifrån ett förberett frågeformulär (bilaga 3). Dessa intervjuer dokumenterades genom anteckningar under intervjuens gång (Kvale, 1997). Utförligare transkriberingar av intervjumaterialet skedde inom några dagar. I slutet av vårterminen 2007 utfördes ännu en intervju med samtliga arbetslag.

”Tryck på play”

Efter att datum hade bokats in för de fem olika förskolorna var min inställning att det bara var att sätta igång med inspelningarna. Mitt första praktiska problem var att batterierna till kameran snabbt tog slut under filmandet, vilket föranledde att media-ansvarig fick beställa nyare och mer långlivade batterier. Ett annat praktiskt problem, som var svårare att lösa, var väderförhållanden. Vid ihållande regn var det svårt att filma ute. Den kamera jag använde hade mikrofonen fäst på kameran, vilket medförde att jag måste befinna mig nära barnen för att höra deras verbala kommunikation. Detta var från början en svår balans. Hur nära kunde jag stå men ändå behålla respekt för deras integritet? Jag prövade mig fram och lärde mig också med vilka barn det var lättare att komma nära och vilka som lättare stördes. Jag berättade för barnen att de i vissa sammanhang kunde säga till om de inte vill bli filmade. En utmaning var de barn som ville bli filmade hela tiden, de som hoppade och spexade framför kameran. Efter de första inspelningstillfällena insåg jag att det inte "bara var att sätta igång" med filmandet. Det är många olika praktiska förhållanden som ska fungera för att filminspelningen ska bli så optimal som möjligt. Min ambition var att efter varje inspelningstillfälle skriva fältanteckningar. Ahlström (2000) skriver om att

komplettera sitt videomaterial med dagboksanteckningar och menar att de kan tillföra videosekvenserna beskrivningar av social atmosfär och personlig interaktion. Varje inspelningstillfälle kompletterades således med fältanteckningar i en särskild fil.

Ett annat dilemma vid filminspelningar är mot vad kameran ska riktas, vilket även flera forskare tar upp som en utmaning (till exempel Corsaro, 1981; 2003; 2011). Detta dilemma visar sig i mina fältanteckningar från den 4/10-2006 i loggboken: *Jag försökte idag fokusera på variationer i samspelet med miljön. Igår fokuserade jag länge på aktiviteter, men idag mer på att fånga så många variationer som möjligt. Så kanske det är bättre att tänka? Funderar mycket på vad som gör att jag riktar kameran just dit, men det känns som om jag enbart följer en aktivitet under en lång stund blir det också mycket fokus på lekandet i sig. Jag kan ju ändå återkomma och följa upp även om jag riktar runt kameran mot variationer.* Därefter gjordes efterföljande inspelningar med en strävan att fånga variationer av barns användande och ageranden i miljöerna. Corsaro (1981) menar att i etnografiska studier med små barn blir de vuxnas förutfattade uppfattningar om barns aktiviteter ett problem, därför att vuxna har föreställningar om vad som är ”riktiga” aktiviteter och vad som är nonsens. Ofta är nonsensaktiviteterna sådana aktiviteter som vi vuxna inte förstår och därför, menar Corsaro, att vi kanske inte fokuserar på dessa aktiviteter vid videoinspelningar. I fältarbetet riktades kameran mot det som barnen företog sig och på så sätt studerades faktorer som var intressanta för barnen snarare än det som jag som forskaren antog var viktigt i barns omvärld. För att nå dit krävdes mycken öppenhet och stor respekt för barns perspektiv och upplevelser vilket Emond (2005) också understryker vikten av. Forskaren måste både vara en observatör och en deltagare samt försöka frigöra sig från de vuxna föreställningarna om barns aktiviteter. Jag försökte oberoende av vad barns aktiviteter bestod av att följa barnens aktiviteter, motorisk ”springarunt” lek följdes i samma grad som mer fokuserad roll.

Dilemmat med hur nära forskaren kan gå barnen utan att störa dem har delvis berörts ovan. Emond (2005) skriver om bristen på diskussioner om hur barnen faktiskt uppmärksammar och uppfattar den etnografiske forskaren. Qvortrop (1994) menar att barn som underordnade de vuxna hittar olika sätt att förhandla om dessa förutbestämda mönster och roller som sätts upp av de vuxna. Den etnografiska forskaren bör hjälpa barn att förstå att dennes roll som deltagare och observatör i barnens aktiviteter är av annat slag än de ordinarie pedagogerna på förskolan. Jag kan inte erinra mig att jag lade ner någon medveten möda på att låta barnen förstå detta, men på något sätt var det ändå självklart att jag inte var deras vanliga pedagog. Videokameran hjälpte till att göra min roll till något annat än en ordinarie pe-

dag. Barnen anförtror mig vid flertalet tillfällen olika saker, dels om andra barn, om orättvisor, dels också om olika företeelser på förskolan. En flicka viskade exempelvis till mig ”man måste göra som fröken säger nu”. Detta tyder på att min relation till barnen byggde på förtroende. Det viktigaste är menar Emond (2005) att forskaren hittar och utvecklar ett autentiskt och genuint förhållningssätt i bemötande av barnen som studeras. Det är min förhoppning att jag förmedlade ett äkta intresse för de barn som jag mötte samt att barnen kände att min inställning till att observera dem präglades av respekt för deras integritet.

Heikkilä (2006) skriver också om den känslomässiga relationen till barn, som utvecklas när forskaren är i kontakt med dem under en längre tid. Hon menar att den kan hanteras på olika sätt, men i stort sett aldrig på ett sätt som gynnar barnen. Det faktum att forskaren finns där som en möjlig kommunikationspartner bör enbart uppmärksammas om det är nödvändigt och då i så fall bli en del av resultatdiskussionen. Hon betraktar detta som något oproblematiskt så länge man som forskare lyfter upp aspekten och gör det till en del av studiens helhet. Under det år som jag besökte förskolorna upplevde jag att filmandet gick allt smidigare. Barnen verkade inte bry sig om att jag stod med kameran nära deras aktiviteter och även en del av pedagogerna gav uttryck för att de inte upplevde det som störande med kameran närvarande. Jag utvecklade också allteftersom min förmåga att använda mig av videokameran som ett verktyg för att samla in material.

Studiens empiriska material

Filminspelningarna resulterade i ett empiriskt material bestående av videoobservationer från fem förskoleavdelningar, på fem olika förskolor samt av intervjuer med pedagogerna vid dessa fem avdelningar. Materialet blev alltför omfattande och tidskrävande och därför valdes två avdelningar bort. Vid sidan av detta har även fältboksanteckningar gjorts och ritningar samt fotografier över förskoleavdelningarna har samlats in.

De fem avdelningarna på de fem förskolorna filmades 3-5 omgångar från hösten 2006 till våren 2007. Varje omgång har bestått av filminspelning två halvdagar över två dagar. En översikt visas i nedanstående tablå.

Filmmaterialet från de tre förskoleavdelningarna, Igelkotten, Berget och Blåklöckan, som ingår i den här studien, motsvarar cirka 50 timmar film. Med ett stort filmmaterial är det som Heikkilä (2007) skriver ”nödvändigt att hantera det på ett sätt som dels lyfter fram de fördelar det innebär, dels den

problematik det kan medföra att arbeta med ett så stort material” (Heikillä (2007, s. 45).

Urval, transkription och analys

Analysprocessen kan ses som bestående av tre huvudsakliga arbetsmoment i en sammanlänkad process. Dessa arbetsmoment benämns 1) val av sekvenser 2) transkriptionsarbetet 3) analysarbetet. I dessa moment har forskningsfrågorna och teoretiska resonemang operationaliserats parallellt med bearbetningen av det empiriska materialet (Cohen, Manion och Morrison, 2011).

Föreskoleavdelning	Tillfälle 1	Tillfälle 2	Tillfälle 3	Tillfälle 4	Tillfälle 5
Igelkotten	3-4/10 2006	22-23/11 2006	7-8/2 2007		
Hagen	3-4/10 2006	22-23/10 2006	7-8/2 2007	26/3 2007	
Blåklockan	11-12/10 2006	28-29/11 2006	29-30/1 2007	27-28/2 2007	18-19/4 2007
Ängen	27-28/9 2006	9-10/11 2006	18/1, 2/2 2007	12/2, 16/2 2007	16-17/4 2007
Berget	19-20/10 2006	15-16/11 2006	23/1,25/1 2007	29-30/3 2007	16-17/4 2007

Tabell 4.1 Översikt över inspelningstillfällen på förskoleavdelningarna.

Val av filmsekvenser

De kriterier jag hade satt upp innan urvalet av filmsekvenser gjordes ändrades och förtydligades under arbetets gång. En del kriterier som inledningsvis tillskrevs stor betydelse, visade sig inte vara avgörande på ett sätt som jag från början förmodade. Det som dock genomgående beaktades var den tekniska kvaliteten samt etiska överväganden. På två av förskolorna fanns det barn som inte tilläts bli filmade och om dessa barn råkade bli synliga på någon filmsekvens, raderades denna omedelbart.

Valet av filmsekvenser skedde i flera steg. I ett första skede av urvalsproceduren tittade jag igenom samtliga filmer på en avdelning i taget. Jag noterade i transkriptionen var i den fysiska miljön som aktiviteterna förekom. Detta gjordes för att få en första överblick och för att initiera urvalsprocessen och motverka ett eventuellt motstånd som känslan av ett alltför stort material skulle kunna ge. Därefter delades materialet in i sekvenser utifrån de rum, som aktiviteterna förekom i. I de sekvenser som därefter valdes ut var det dels möjligt att utifrån videoinspelningarna beskriva vad barnen och/eller läraren definierade som fokus för aktiviteten, dels vilket fokus det fysiska rummet signalerade. Jag gjorde i detta skede inte någon restriktion i om rummen befann sig utomhus eller inomhus. Intentionen var som tidigare sagts att materialet skulle spegla ett nedslag i barns vardag i förskolan. Sedan gjordes ytterligare genomtittningar och utifrån kravet på så tydliga och tekniskt sett kvalitativa goda sekvenser som möjligt reducerades dessa ytterligare. I detta sista skede av urvalsprocessen kortades sekvenserna ned för att bli mer hanterbara. De var från början mellan 2 - 30 minuter långa. Resultatet av urvalsproceduren blev att mellan 7-10 sekvenser per fall valdes ut för analys.

Om transkriptionen

Inspirerad av hur Heikkilä (2006) beskriver sitt transkriberingsarbete som ett sätt att bearbeta sitt material ges här en kort bild av hur transkriberingsarbetet gick till i denna studie.

Arbetet med att transkribera filmmaterialet innebar ett pendlande mellan ord och bild. I detta växlande underlättade programmet Inqscribe arbetet avsevärt. Inqscribe erbjuder en möjlighet att kombinera bild med transkriberingsmanuskriptet utan att behöva växla mellan olika program. Heikkilä (2006) lyfter fram fördelen med detaljerade transkriptioner då det ger en möjlighet att upptäcka och synliggöra detaljer, som vid första anblicken inte är möjliga att synliggöra på grund av den stora mängden information. I transkriptet infogades tidskoder, vilka i Inqscribeprogrammet medför en direkt länk mellan tidskoden i transkriptet och filmen. På så vis underlättades den växelvisa proceduren med att få en exakt verbal beskrivning av vad som visades i bild. Att tidskoda filmerna underlättade transkriberingen av materialet och gjorde det lättare att återkomma till sekvenser.

En principiell fråga när materialet i en fallstudie samlas in handlar om hur materialet organiseras och struktureras (Simons, 2009; Stake, 1995). Yin (2007) menar att detta ska göras i en dokumentation som består av två separata delar. Råmaterialet ska dels finnas som en samling dokument eller filer där forskaren inte tänkt och tyckt om materialet och dels ska det skrivna och

analyserade, rapporten eller avhandlingen finnas som en fil. Enligt detta förfarande har jag samlat utskrivna excerpt samt fältanteckningar i en databas samt analyser och själva avhandlingsskrivandet i en annan fil. Yin (2007) skriver att "en databas för fallstudier kan på så sätt markant förbättra hela fallstudiens reliabilitet" (a.a., s. 130).

Analysförfarande

Analysen ses enligt Yin (2007) som den svåraste delen i arbetet med fallstudier. Stake (1995) skriver att "in case study work there is a biding tension between the case and the issues" (a.a., s. 25). Studiens forskningsfrågor lyftes upp till ytan vid inträdet till varje analysperiod. Utifrån frågorna och de teoretiska begrepp, som tidigare beskrivits, söktes mönster och samband. I analysarbetet av ett filmmaterial menar Ahlström (2000) att forskaren periodvis kan hålla tillbaka sina teoretiska utgångspunkter för att låta det empiriska materialet mer självständigt få tala. När man i andra delar under analysen söker finna kategorier är det i högre grad produktivt att ha sina teoretiska analysbegrepp i fokus.

Den första forskningsfrågan riktar sig mot att ta reda på hur fysisk miljö strukturerar och organiserar barns handlingsutrymme. Under tolkningsarbetet lyftes de handlingar och aktiviteter fram, som förekommit i filmsekvenserna, vilka fick betydelse för det frågan behandlade. För att specifikt kunna analysera vad barnen eller de vuxna gjorde i sekvenserna var det av stor vikt att bestämma tyngdpunkten för aktiviteten. Jag reflekterade över vad det var som barnen var upptagna av samt vad de riktade sina handlingar mot. Vad samspelade de med i de fysiska miljöerna under de handlingar, som jag såg det? Genom att ställa dessa frågor till materialet försökte jag definiera vilka mål, som fanns för handlingarna samt om det förekom något objekt i verksamheten. Utifrån ett preliminärt definierat objekt fortsatte jag att närma mig hur den institutionella kontexten hade betydelse för handlingarna. I detta skede användes noderna om arbetsfördelningen, regler och gemenskapen som analysbegrepp (Engeström, 1987). Parallellt med observationsmaterialet riktades analysen även mot de delar som var relevanta i intervjumaterialet. Tolkningarna penklade på detta sätt mellan praktik och teori.

Därefter analyserade jag den utvalda sekvensen samt intervjumaterialet utifrån den andra forskningsfrågan vilken handlar om vilka aktiviteter som skapas i förhållande till den fysiska miljöns handlingserbjudanden och regleringar. Här inriktade jag analysen mot att försöka tolka vilka handlingserbjudanden barnen upptäckte i de fysiska miljöerna samt om och i så fall hur de använde dessa handlingserbjudanden. För att närma mig varför bar-

nen upptäckte de handlingserbjudanden de gjorde var det av betydelse att försöka förstå dynamiken mellan individ och kollektiv. Detta gjordes genom att återvända till de kontextuella elementen i verksamhetsteorin, men även till begreppen om motsättningar och gränsobjekt. Vad i den analyserade filmsekvensen tolkades som konflikter och inre motsättningar mellan individer, men också mellan individ och kollektiv? Dessa mer synbara och påtagliga konflikter och motsättningar kan enligt Engeström (1987) synliggöra de mer djupgående och över tid sedda inkonsekvenserna. Dessa spänningar i verksamheten fick leda tolkningsarbetet till tre kategorier. Dessa tre benämns som institutionell ordning i rummen, handlingserbjudanden, samt individuella och kollektiva aktiviteter. De teman som utvecklades i tolkningsarbetet testades och reviderades i förhållande till de tre olika fallen.

Under analysarbetet tog jag mig inledningsvis an ett fall i taget, men processen utmärktes av ett pendlande mellan teori och empiri vilket är signifikativt för ett abduktivt arbetssätt. Framskrivandet av fallen växte fram parallellt med analysarbetet. Det var viktigt att tidigt hitta en struktur för hur det första fallet redovisades som även gick att använda för de två resterande fallen. De tre fallen belyser innehållsmässigt olika aspekter och kan betraktas som tre olika berättelser som på olika sätt bidragit till att generera tre olika analys teman.

Studiens trovärdighet

En studies kvalitet diskuteras traditionellt i termer av validitet och reliabilitet (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Diskussionen av trovärdighetsaspekter såsom dokumentation och analys av fältmaterialet samt förehavanden vad gäller fältarbetet ute på förskolorna har berörts i detta kapitel på ett flertal ställen. Här sammanfattas hur min studie kan ses i förhållande till begrepp om reliabilitet och validitet.

Simons (2009) betonar svårigheten i att anpassa en kvalitativ studie till dessa begrepp, men menar likväl att en kvalitativ studies trovärdighet är av stor vikt att belysa. Vad gäller en kvalitativ studie kan noggrannhet vad gäller insamlandet och stor aktsamhet vid analyserandet av data bidra till god reliabilitet (Åberg-Bengtsson, 1998). En förutsättning för krav på god reliabilitet är således att studiens alla steg är så noggrant genomförda som möjligt. För att läsaren ska kunna bilda sig en uppfattning om reliabiliteten i en kvalitativ studie krävs att studiens samtliga tillvägagångssätt samt analysförfarande noggrant beskrivs (Svensson, 1996; Larsson, 1994). I detta kapitel försöker jag ge en noggrann bild av tillvägagångssättet för studiens genomförande för att studien skall kunna bedömas även utifrån reliabilitetsaspekter.

En grundläggande tanke är således att reliabiliteten i en studie skall kunna prövas genom att någon annan använder samma råmaterial och med samma tillvägagångssätt kommer fram till samma resultat. En förutsättning för detta är som tidigare nämnts att råmaterialet har sparats och arkiverats innan analysarbetet påbörjats. Yin (2007) föreslår en databas för råmaterialet i undersökningen för att andra forskare kan ta del av ett obesudlat material. Som jag tidigare beskrivit har jag anammat detta sätt att arkivera och dokumentera materialet.

Enligt Åberg-Bengtsson (1998) prövas validitet genom frågor huruvida tolkningar och slutsatser är rimliga, väl underbyggda och förnuftiga. Det är forskaren som utgör redskapet för analys och tolkning med utgångspunkt i etik, uppriktighet och distansering till det empiriska materialet (Signert, 2012). Genom att noggrant använda mig av den teoretiska referensramen samt de teorier och begrepp som studien vilar på, har jag försökt att stärka validiteten i hur jag tolkat data. När det gäller att tolka mänskliga handlingar, både verbala och ickeverbala, bör det finnas en stor försiktighet och ödmjukhet inför analysarbetet (Åberg-Bengtsson, 1998). Mänskliga handlingar kan utifrån subtila skillnader tolkas med stor variation, vilket forskaren bör vara medveten om och beakta. ”We must be extremely careful when interpreting utterances (as well as non-verbal behavior) as indicating ‘ways of experiencing’ and so forth”, skriver Åberg-Bengtsson (1998, s. 85). Jag har även noggrant beskrivit hur jag arbetat med insamlingen av materialet och med analysen, dels utifrån teoretiska analysbegrepp, dels utifrån tre analysteman. Dessa analysverktyg härrör från de teoretiska utgångspunkterna och har använts för att belysa olika delar av fältet. För att illustrera den processen ges här ett exempel på hur jag arbetat med ett av de tre temata.

Ett tema benämns Institutionell ordning i rummen. Detta tema kom att handla om hur förskolan som institution kommer till uttryck i rum och material samt via de aktiviteter som äger rum. Utifrån de ritningar som funnits över den fysiska miljön granskades hur rummen var planerade. Fanns det en överblickbarhet och transparens mellan rummen? Analysen inriktades även mot vad pedagogerna sa under intervjuerna om regler, roller och arbetsfördelning. Vad var tyngdpunkten i deras berättelse angående dessa begrepp? Vid analysen av det första fallet (Igelkotten, se kapitel 5) framkom en relativt liberal uppfattning hos pedagogerna vad gäller ordning och reda i barngruppen. Pedagogerna berättade exempelvis att de hade några få starka regler, men i övrigt arbetade de med att tillåta viss kaos genom att ge barnen större möjligheter att använda olika kreativa material. I analysen av nästkommande fall (Berget, se kapitel 6) kompletterades detta första analysspår. Pedagogerna på den avdelningen arbetade mycket med att på olika sätt hålla ordning och kontrollera barngruppen. Ofta skedde detta på ett icke verbalt

sätt genom att de arrangerade och ordnade den fysiska miljön för att den fångade upp och samlade in barngruppen vid flera tillfällen under en dag. I filmmaterialet från detta fall blev det särdeles synligt att barnen upptäckte alternativa erbjudanden i de institutionella erbjudanden som pedagogerna arrangerade.

I andra teman har till exempel barns förhandlingar varit mer påtagliga. I temat om det individuella och kollektiva förstås barnens förhandlingar om handlingserbjudande som ett sätt att försöka närma sig ett objekt för verksamheten. Barns handlingar var utgångspunkten för analysarbetet i alla tre teman. I de olika fallen framträdde analysbegreppen på olika sätt. När barns förhandlande trädde fram i analysen varierade det mellan de olika avdelningarna. På Igelkotten förhandlade barnen verbalt med varandra om roller och om handlingserbjudanden medan det på Berget inte alls förekom lika synligt. Där var det snarare frånvaron av verbal förhandling som blev det intressanta. På det här sättet pågick alltså både en tolkande framåtsträvande men även tillbakablickande process under analysarbetet. Eftersom de mönster av händelser som framträdde i mina data följdes upp och där fallen systematiskt användes för att falsifiera och förfina resultaten är det min förhoppning att så giltiga tolkningar som möjligt gjorts.

Forskningsstrategin att använda fallstudier samt att samla in material med videokamera och med intervjuer har nogsamt beskrivits. Svaga punkter i dessa förfaranden finns förstås. I tolkningarna av hur barnen upptäckte handlingserbjudanden är det mina tolkningar. Jag har emellertid sett de utvalda filmsekvenserna ett flertal gånger för att kunna beskriva deras handlingar på ett så noggrant och nära vis som är möjligt. På ett analytiskt plan har jag sedan försökt förstå dessa handlingar utifrån analysbegreppen. Jag har inte arbetat på så sätt att barnen själva har fått kommentera mina tolkningar. Barnintervjuer i samband med att jag tittade på filmsekvenser tillsammans med barnen, hade kanske ökat trovärdigheten i att jag försökt sträva efter att utgå från barns perspektiv. Detta låg dock inte inom möjligheternas ram i denna studie.

Om inte ett abduktivt arbetssätt tillämpats hade mina analyser kanske kunnat resultera i att ett teoretiskt barn eller ett empiriskt barn alltför ensidigt lyfts fram. Som jag tidigare har beskrivit så förekom under analysarbetet en process mellan teori och det jag fann vara mest lämpliga tolkningar. I de etiska övervägande som gjorts, har jag beaktat förhållandet mellan att se barn som studieobjekt eller som informanter. Även om jag inte låtit barn framträda verbalt som informanter i denna studie vill jag ändå betona att de framstår som informanter genom sina handlingar. Mina tolkningar har så nära som möjligt utgått från datamaterialet i förhållande till analysbegrep-

pen. Filmsekvenserna har, som jag tidigare beskrivit, transkriberats som löpande observationer i otolkat skick. Det är min förhoppning att detta led i arbetet med mitt empiriska material har medfört att barns handlingar utifrån ett informantperspektiv gjorts synliga. Liksom det abduktiva arbets sättet fört med sig att turer mellan teori och empiri gjorts i flera omgångar har även det teoretiska barnet analytiskt växelverkat med det empiriska barnet. Enligt Qvarsell (1994) kan det uppstå validitetsproblem om man alltför enkelriktat söker förstå något enbart med teorier. Teorierna kan då ge en bild som inte stämmer med praktiken, vilket jag har försökt undvika genom att arbeta som jag beskrivit ovan.

Det empiriska materialet redovisas i tre kapitel där varje förskoleavdelning representerar ett fall och således ett kapitel. Varje avdelning beskrivs inledningsvis med tyngdpunkten på hur de fysiska miljöerna ter sig inom- respektive utomhus. I anslutning till dessa beskrivningar redogörs för de observationer som är gjorda inne respektive ute. I de fall när barnen själva organiserar aktiviteter handlar det oftast om fri lek. När jag skriver om fri lek i denna studie menar jag en lekaktivitet där barnen själva har tagit initiativet. När jag skriver konstruktionslek avses lek där barnen använder till exempel klossar eller lego. Analysbegreppen används i olika hög grad i förhållande till de olika observationerna samt till intervjumaterialet. Avslutningsvis finns i varje kapitel en sammanfattande reflektion som utgår från tre teman; Institutionell ordning i rummen, Individuella och kollektiva aktiviteter samt Handlingserbjudanden. Dessa teman är utfall av analysen av det första fallet och utgår ifrån de teoretiska begreppen samt frågeställningarna. Efter varje fall har innehållet i dessa tre analysteman förfinats och reviderats. Efter de tre kapitlen följer ett diskussionskapitel där resultaten diskuteras utifrån tidigare studier och teoretiska analysbegrepp.

Fallbeskrivningarna som följer i avhandlingens resultatkapitel, är organiserade med inklipp av excerpt och efterföljande analyser. Det empiriska materialet redovisas både i löpande text och genom inklippa excerpt. Läsaren kan alltså ges möjlighet att själv läsa excerpten och ställa dem i relation till min analys och mina tolkningar. De sekvenser som klippts in som excerpt har också tidskoder. Dessa är angivna i minuter och sekunder. Samtliga namn på barn, pedagoger och förskolor är fingerade och andra utmärkande kännetecken av såväl förskolor som pedagoger har anonymiserats. Sammantaget är det min avsikt att de noggranna beskrivningar som gjorts av studiens olika steg samt de fylliga excerpten i fallbeskrivningarna ska kunna bidra till att studien kan anses gediget genomförd och mina tolkningar anses trovärdiga.

Kapitel 5 Igelkotten

Den här förskolan är belägen några mil utanför en medelstor stad i mellersta Sverige. Den ligger i utkanten av ett bostadsområde mest bestående av villor. Förskolan byggdes 1980 och 2003 gjordes en barackliknande tillbyggnad i den ena delen av huset. Närmaste granne med förskolan är på ena sidan ett äldreboende och på den andra sidan finns åkrar med en större bondgård någon kilometer bort. Förskolan består av fyra avdelningar; på två avdelningar är barnen mellan 1-3 år och på de övriga två avdelningarna är barnen mellan 3-6 år. På avdelningen Igelkotten, där filmerna spelades in, finns det 19 barn hösten 2006, tolv flickor och sju pojkar, mellan 3-6 år. Det arbetar fyra pedagoger på avdelningen varav två är barnskötare och två är förskollärare. En av förskollärarna håller på att utbilda sig till ateljérista vilket är en vidareutbildning för pedagoger i Reggio Emilias pedagogik.

Förskolan genomför en förändring under det år som filmerna spelades in gällande avdelningsgränserna och hur rummen utnyttjas. Under intervjun med pedagogerna, som utfördes några månader innan videospelningarna började, berättar de att avdelningarna på förskolan ska förändras. Avdelningar efter olika teman som atelje/verkstad, matematik, naturkunskap, konstruktionslek ska skapas. Dessa teman ska prägla olika fysiska rum genomgående i hela förskolebyggnaden och det ska bli fler gemensamma utrymmen, så att man samlar materialet istället för att sprida ut det på hela förskolan. Dessutom kommer det att finnas ett gemensamt matrum för hela förskolan.

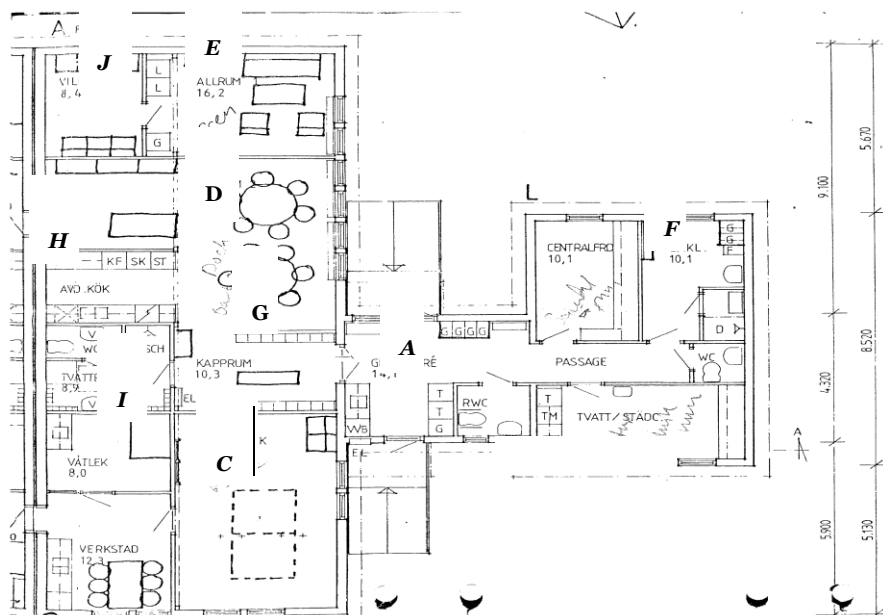
De utvalda sekvenserna kommer nedan att presenteras utifrån de fysiska rum de förekommer i. Texten är uppdelad efter observationer som gjordes inomhus vilket följs av observationer gjorda utomhus. Kapitlet avslutas med en sammanfattande analys.

Inomhusmiljön

Nedan följer en beskrivning av Igelkottens inomhusmiljö. Foton och en ritning illustrerar de olika rummen och inredningen i dessa. Bokstäverna A-I används för att markera olika platser på ritningen som används i texten.

När man kommer in på avdelning Igelkotten möts man av en groventré (A). Där finns torkskåp, skoställ och några av barnens hyllor inryms också där. Till vänster breder avdelningen sedan ut sig och till höger (F) finns personalombytesrum, ett samtalsrum och en toalett. Mitt emot entrédörren finns en

dörr som leder ut till gården. Direkt in i avdelningen till vänster ligger det ett inre hallutrymme/kapprum (G) där resten av barnens hyllor finns. Det utrymmet avskiljs med en spalje från ett mer öppet allrum. Där står också en soffa med ryggen mot spaljen.



Figur 5.1 Ritning över avdelning Igelkotten.

Inne på avdelningen finns ett avdelningskök (H) och ett rum för toalett, handfat och blöjbyten (I). Utifrån det stora allrummet finns det tre rum med dörrar till ett stort rörelse/lektrum (C), ett mindre musikrum (J) och ett rum med utklädningskläder i (E). I rörelserummet finns det många mjuka kuddar som är stapelbara, där finns två ribbstolar och gymnastikmattor samt en stor rund grön matta. Det finns en musikanläggning i rummet. I musikrummet finns en liten upphöjd scen, färgade lampor och på väggen hänger stora bilder från olika Disneyfilmer (figur 5.4). De rum som på ritningen (figur 5.1) är benämnda med våtlek och verkstad används inte under de tillfällen som jag filmar. Dessa rum nås även från den intilliggande avdelningen.

Det stora allrummet (D) har lite olika funktioner; dels finns där bord för att kunna rita och pyssla, dels finns där hörnor för legolek (figur 5.3). De stora runda bord som är utritade på ritningen finns inte placerade på det viset under det år jag filmar. Det stora allrummet hade under hösten en avdelning som ateljé/verkstad, men det fungerade inte bra tyckte pedagogerna så de bytte plats på detta och utformade istället en hörna för lego/bygg/konstruktionslek. Under hela året som jag filmar är ett bord placerat vid ingången till matsalen (se figur 5.5). Runt det bordet sitter ständigt pysslande barn som ritat och skapar med olika material. Vid ena väggen i denna vrå finns en hylla med en mängd olika material som, papper, pinnar, tyg, piprensare, kartonger, teip, lim färg, pennor etc.

Pedagogerna anser att rumsliga erbjudanden ofta placeras utifrån var de vuxna befinner sig, ”för att barnen vill vara nära de vuxna”. Miljön förändras ständigt efter barnens behov anser de. Exempelvis sov barnen på madrasser men i och med att de blivit äldre så behövs inte madrasserna och det rummet kan utnyttjas på ett annat sätt under den delen av dagen.



Figur 5.2 Skapandevrån i allrummet, sett från hall.



Figur 5.3 Allrummet sett från matrummet.



Figur 5.4 Utklädningsrummet (se E figur 5.1).



Figur 5.5 Bord och hylla i allrummet (se B figur 5.1).

Observationer gjorda inomhus

Pedagogerna berättade under intervjuerna att det finns olika sorters rum på avdelningen och de menar att dessa skapas genom hyllor, garderober, dörrar och tyg. De sade även att barnen själva hittar och gör egna vrår genom att vinkla dörrar och ställa ut mindre hyllor från väggen. Ett annat exempel på hur pedagogerna tagit till vara barns inflytande över materialet i rummen är leklådorna. Det är genomskinliga leklådor med leksaker ordnade i olika teman. Syftet med leklådorna är, säger pedagogerna, att allt material inte ska vara framme alltid. I drygt ett år har man prövat att arbeta med leklådor och förändrat deras innehåll allteftersom barnen frågat efter andra lekattiraljer. De saker som finns i lådorna vid tidpunkten för intervjun var Barbie, djur, snickarsaker, affär, doktor, polis, vatten och bilar.

Stora lekrummet

I intervjun framkom att pedagogerna har tydliga gränser för vad barnen får göra och inte, som de ser som fasta ramar. Samtidigt menar de att barnen har stora möjligheter att förändra och påverka miljön innanför dessa ramar. ”Stolar blir ofta bussar, mattan ändras till en sjö som de hoppar ner i” säger en pedagog. Pedagogerna beskriver en situation där barnen, när de leker ute, behöver gå in för att rita en karta och de måste tillåtas detta eftersom, som de uttryckte det, ”leken är ju deras arbete”. Pedagogerna har enats om att ha en gemensam syn på att stå ut med kaos, eller med röran, som de själva sä-

ger. Det pågår ofta så många olika projekt samtidigt att det inte går att ha ordning hela tiden.

När det gäller det stora lekrummet (se C, figur 5.1) finns det regler för hur många barn som får leka i rummet samtidigt, regler som skapats för att inom en viss ram tillåta kreativa rörliga lekar. Pedagogerna återkom flera gånger under intervjun till att de utan tvivel tycker att de har gränser fastän de har en tillåtande attityd när det gäller användandet av rum och material. De upprepade att under leken försöker de att inte stoppa barnen, eftersom leken är barnens arbete. Pedagogerna sätter inte upp restriktioner i förväg utan de avvaktar och sätter vid behov en gräns; ett stopp. Dessutom har de, menar de "livsnödvändiga stopp", vilket till exempel kan innebära att barnen inte får slå varandra och inte får springa omkring med saxar.

I det stora lekrummet är det tänkt att barnen ska kunna finna erbjudanden som uppmanar till att leka motoriska lekar; rörelser ska kunna få ta plats i det rummet. Därför har pedagogerna inrett rummet med kuddar, ribbstolar, musikanläggning, rep och bollar. Rummet används även ofta av barnen till olika rollekar.

Bygge med kuddar

Den här observationen gjordes en vinterdag i mars. Barnen är på väg ut och några pojkar stannar kvar i lekrummet en stund. En flicka är också med därinne. Barnen är fyra år gamla. Observationen är intressant eftersom det vid flera tillfällen under en dag på förskolan uppkommer liknande korta stunder av aktiviteter.

Christoffer och Pontus, håller på att bygga med de mjuka kuddarna i det stora lekrummet. Dörren är öppen till rummet och det hörs ljud från den övriga avdelningen. Alma är också inne i rummet, hon hjälper till med kuddarna. De lägger kuddarna på olika vis och det ser ut att bli en koja. De pratar inte mycket med varandra under tiden.

Efter en stund kommer en pojke in och säger till Christoffer att hans mamma är där för att hämta honom. Christoffer tror inte på dem, fler barn kommer in i rummet och försöker övertyga Christoffer om att det faktiskt var hans mamma de sett. Två av pojkarna börjar knuffa på varandra med glimten i ögat, de andra ser på. En av pojkarna lyfter en kudde och slänger den mot en annan pojke, vilket leder till att de andra två pojkarna i rummet också börjar kasta kuddar mot varandra. Alma försöker bygga upp kojans eftersom den rasar lite. En pedagog tittar in i rummet och säger "Killar, killar, killar nu tycker jag att det börjar gå lite för långt". Två av pojkarna lämnar då rummet

och efter någon minut springer de andra ut och säger samtidigt ”vi leker med bilar”.

I den här observationen handlar leken till en början om att bygga med kuddarna. En bit in i observationen kommer några fler barn in i rummet och byggandet upphör för att barnen istället diskuterar om det är Christoffers mamma som syns i hallen. Syftet med leken förändras i och med att fler barn träder in i rummet. Byggandet upphör då och aktiviteten går via ett samtal om Christoffers mammas närvaro eller inte, över till att barnen kastar kuddarna mot varandra. Kuddarna; verktygen, ges i och med att barnen börjar kasta med kuddarna en annan betydelse, ett annat handlingserbjudande. Leken med kuddarna tolkas som individuella handlingar eftersom barnen inte förhandlar om eller försöker konstruera ett gemensamt objekt. När de från början i observationen bygger, samtalas det inte om det som byggs och när aktiviteten sedan övergår till att handla om att busa och kasta kuddarna sker den övergången också ordlöst.

I observationen ovan var dörren öppen och mycket ljudintryck kom in i rummet. För att förstå observationen kan det vara värdefullt att beakta när på dagen den inträffar. Den här stunden är en så kallad ”mellanstund”, något som händer mellan två lite fastare rutiner under dagen på förskolan. I detta fall var de fasta rutinerna mellanmålet och att klä på sig. Detta är också en tid på dagen när många föräldrar kommer och hämtar sina barn och aktiviteterna inne på avdelningen kan då vara lite okoncentrerade. Det är en tid då flera individer med olika mål för sina handlingar ska samsas och dela på samma rum. Observationen ovan visar föräldrar som är inriktade på att hämta barn, pedagoger som försöker att dämpa ner alltför yviga aktiviteter och slutligen barnen som håller på med olika lekar. Den här korta observationen visar en komplexitet i förskolan som institution, som återkommer varje dag. Det är många individer som deltar och skapar aktiviteter med olika objekt och ofta sker detta i samma fysiska rum. Den här typen av mångsidiga handlingar som finns i förskolan kan också utvecklas efter mer gemensamt konstruerade objekt, vilket kommande observation visar. Där syns på vilket sätt fysiska verktyg kan bidra till att leken utvecklas med en gemensam handlingsram.

Prinsessor i stora lekrummet

Tre flickor, som alla är fem år gamla, har lekt tillsammans hela förmiddagen, först ute och nu fortsätter de när de kommit in. Observationen visar en lek där det verkar viktigt att komma överens om lekinnehållet. Det är också en mycket koncentrerad stund; flickorna leker i stora lekrummet med dörren stängd mot avdelningen.

Joline, Amanda och Lisa börjar med att samlas i det rum där det finns utklädningskläder (figur 5.4). Där klär de ut sig till prinsessor. Efter detta befinner de sig en lång stund i det stora lekrummet (se figur 5.1 C) innan de ska äta mellanmål. De har dörren stängd mot resten av avdelningen. De har lagt ut alla kuddar på golvet och säger till en början att de leker dansskola. De hoppar från kuddarna till ribbstolarna, klättrar i dessa och hoppar ner på kuddarna igen. De säger till varandra att man ska veta hur det ska vara i leken.

Två olika aktiviteter genomförs i denna observation. Flickorna börjar leken med att klä ut sig till prinsessor. När detta är uppfyllt flyttar leken till det stora lekrummet, de stänger dörren och leken börjar. Flickorna lägger ut alla kuddarna på golvet och säger högt att de leker dansskola. "Dansskoleleken" övergår sedermera till en lek som verkar vara ett sorts spel som genomförs genom att de hoppar på olika kuddar.

- [41:17] Lisa: Man börjar här. ((Hon ställer sig på en kudde som ligger framför ribbstolarna och börjar gå framåt.))
- [41:20] Agnes: Nej det gör man inte, därför det var jag som kom på det, så jag får berätta var man börjar. Man börjar här. ((Agnes ställer sig vid en annan kudde i andra sidan av rummet)) Hon säger: Man börjar här vid den här blåa.
- [41:37] Lisa: Man ska följa vart blomman går. ((Hon går en sväng över den runda mattan.))
- [41:39] Agnes: Nej det ska man inte.
- [41:42] Lisa: Jo det ska man.
- [41:43] Agnes: Nej det ska man inte
- [41:47] Lisa: Jo för annars levde inte jag. ((Lisa och Joline går hela tiden runt på kuddarna.))
- [41:52] Agnes: Men det är inte du som bestämmer. Det var jag som kom på det så jag får bestämma vart man ska börja och så ska man inte följa efter blomman. ((Både Joline och Lisa tittar på Agnes.))

Leken ökar i spänning och innehåll och efter ca tio minuters lek finns det sjörövare som ibland vaknar, något av barnen skriker då, -sjörövarna vaknar! De springer alla så fort de kan till den runda gröna mattan. Då verkar de vara i säkerhet. Det här lektemat börjar upplösas när en pedagog kommer in och säger att det nu är dags för mellanmål.

I denna observation koncentreras handlingarna i leken till kuddarna som ligger utspridda på golvet. Även ribbstolarna och den stora, runda, gröna mattan används i denna lek. Det mest framträdande i aktiviteten är emellertid användandet av kuddarna. Flickorna hoppar, går och springer över kuddarna. Även om syftet med leken förändras och objektet konstrueras om av barnen några gånger används ändå samma fysiska verktyg (kuddarna). Barnen upptäcker olika erbjudanden i verktygen allteftersom verksamhetens objekt skiftar. Intressant är att samma verktyg existerar genom hela aktiviteten men dess erbjudande skiftar alltså efter objektet. När objektet konstrueras på nytt påverkas alltså verktyget utifrån att barnen upptäcker andra handlingserbjudanden i verktyget. Det går även att uttrycka som att när barnen upptäcker andra handlingserbjudanden i verktygen så förändras och omskapas objektet för aktiviteten och således även regler och rollfördelning.

Det som även träder fram genom analysen av observationerna är samtalet mellan barnen. Samtalet handlar om hur leken ska fortgå, och om att klargöra betydelsebärande delar i leken. Genom detta samtal får leken en gemensam handlingsram. Centralt i samtalet flickorna mellan är att de återkommer till att prata om vem som bestämmer, de jämkar och rådslår om detta. Genom analysen har detta tolkats som om regler och fördelningen av roller är framträdande. I nästa observation är också regler något centralt men inte på samma sätt förhandlingsbart som i denna observation.

Under hökens vingar kom

Följande observation visar en lek som ett barn tar initiativ till. Även denna lek utspelas i det stora lekrummet. Det finns inga andra utrymmen inomhus på förskolan där en sådan här lek skulle kunna genomföras. Det finns särskilda förutbestämda regler för den här leken och Ann, pedagogen, förklarar för de barn som inte tidigare deltagit i leken. Barnen, som är mellan fyra och fem år gamla och Ann befinner sig i stora lekrummet och har dörren stängd.

[32:53] Oskar: Kan vi leka någon lek här?

[32:55] Ann: Vill du leka en lek Oskar?

[32:56] Oskar: Ja

[32:57] Ann: Oskar vill leka en lek då, vad vill du leka för lek då?

[33:04] Oskar: Under hökens vingar kom.

[33:05] Ann: Under hökens vingar kom vill Oskar leka, är det nån som vill vara med då?

[33:10] Flera av barnen: Jaaaa!

[33:10] Ann: Alla som vill vara med räcker upp en hand.

[33:12] Barnen: Jaaaa! ((Samtidigt som de räcker upp en hand.))

[33:17] Ann: Vem, vem ska vara höken då?

[33:19] Flera barn samtidigt: Inte jag, inte jag!

[33:21] Arvid: Jag!

Ann föreslår sedan att de ska städa undan lite i rummet eftersom de ska springa omkring. En pojke Arvid anmäler sig som hök, men han har aldrig lekt leken förut. Oskar är mån om att Ann ska förklara för Arvid.

[34:12] Oskar: Vet du hur man gör den Ann?

[34:12] Ann: Ja.

[34:14] Oskar: Då kan ju du visa Arvid.

[34:24] Ann: Ja jag hjälper Arvid jag.

((Ann börjar förklara för Arvid.))

[34:32] Ann: Nu vet du, nu är du höken, nu ska du ta dom hära, men då är det så här lurigt förstår du, då kommer du att säga under hökens vingar kom, då kommer dom att fråga så här, vilken färg, om du säger gul då, då får du inte ta nån som har gula kläder på sig.

[35:02] Ann: Men vi måste stå med ryggen emot dom, vi kan ju inte titta på dom, vi står upp då! ((pratar till Arvid))

[35:07] Ann: Så håller vi ut våra hökvingar så här ((Sträcker ut armar till sidan.)) och så säger vi under hökens vingar vi måste bestämma färg. ((Böjer sig ner mot Arvid viskar.))

[35:18] Ann och Arvid: Under hökens vingar kom!

[35:22] De andra barnen: Vilken färg?

[35:27] Arvid: Gul!

Så fortsätter leken några gånger och en efter en blir tagna. Till slut är det bara Oskar kvar att fånga och Ann säger att barnen ska breda ut sig över golvet så att inte Oskar kan komma förbi. Då vill inte Arvid vara med längre.

- [37:14] Ann: Men nu du Oskar...
- [37:17] De viskar om vilken färg de ska ta Arvid springer åt sidan, någon säger Arvid vill inte vara här
- [37:24] Någon knackar på: Får jag komma in?
- [37:25] Ann: Nej vi är fullt här nu.
- [37:30] Sebastian viskar till Ann.
- [37:35] Ann: Kom Arvid du måste vara med. ((Vänder sig mot Arvid.))
- [37:37] Arvid: Nej, neej.
- [37:39] Ann: Det här är sista gången.
- [37:39] Arvid: Nej, jag vill inte. ((Gråter))
- [37:42] Ann: Vad vill du vara då?
- [37:49] Oskar: Jag tror han vill vara med mig.
- [37:49] Ann: Vill du inte leka med oss mer? ((Arvid lämnar rummet.))

Till slut fångar de Oskar och lekstunden avslutas med att städa eftersom de nu ska gå iväg till matsalen för att äta lunch.

Genom att analysera den här sekvensen framkommer att syftet för aktiviteten är att leken "under hökens vingar kom" ska genomföras. Leken initieras genom att ett barn föreslår en lek, och pedagogen frågar sedan vilka som vill vara med och säger att de som vill vara med räcker upp handen. Oskar bibe-håller ett visst ansvar för att alla som vill vara med kan lekens regler när han frågar Ann om hon har lekt leken och om hon i så fall kan förklara för Arvid som inte gjort leken förut. Även i andra filmsekvenser blir arbetsfördelningen tydlig. I exemplet "Prinsessor i lekrummet"; får den som startar leken bestämma lekens innehåll och det är viktigt att alla vet vad som gäller. I de andra sekvenser där denna "regel" förekommer har det dock inte varit pedagoger med. Här är det intressant att trots att en pedagog är med så håller Oskar fast vid sin roll som lekens initiativtagare.

Vid ett tillfälle i leken knackar det på dörren och ett barn frågar om man får komma in, nej svarar Ann, det är fullt här nu. Lekens deltagare verkar vara bestämt och att dörren till rummet är stängd och att Ann bestämmer att antalet deltagare är tillräckligt ger leken en tydlig och fast inramning. Arbetsfördelningen i leken är att Ann som pedagog leder och tar ansvar för att gruppen genomför leken från början till slut.

Regler styr denna lek och påverkar hur rollerna fördelas mellan individerna och hur rollerna ska spelas. Reglerna styr syftet för aktiviteten och för att alla som deltar i leken ska förstå det gemensamma syftet så måste de vara införstådda med reglerna. Arvid verkar inte se hela handlingsförloppet av den här leken och vill avbryta leken när den nästan är på väg att avslutas. Ann uttrycker dock att det är viktigt att man fullföljer leken från början till slut. När Arvid är på väg ut ur leken ”plockar” hon upp honom genom att först säga att han måste vara med, sedan genom att peka på att det snart är sista gången och till sist genom att fråga om han vill ha en annan roll än den han har. Den här aktiviteten har följaktligen även förordningsregler vid sidan av de regler som finns för att lekens mål ska uppnås. Dessa regler är mer av den typen att om man börjar delta i leken ska man fortsätta tills dess att leken är slut. Med tanke på att den här leken tar plats i ett rum där dörren hålls stängd och antalet individer i förhållande till rummet är bestämt så kan man genom analysen se att även det fysiska rummet i denna aktivitet kan uppfattas som ett verktyg för att lekverksamheten ska kunna ledas mot sitt objekt. I analytiska termer kan rummet samt pedagogens styrning ses som verktyg att nå regelverkens mer övergripande syfte att fostra barnet i samspel med andra människor. Detta syfte med leken är också så starkt att pedagogen då förbiser barnets perspektiv. Att Arvid inte ville fullfölja leken är inte ett perspektiv som får utrymme i leken.

Hallen

På Igelkotten är hallen (se G & A, figur 5.1) uppdelad i dels en grovhall, dels en inre hall. Båda dessa utrymmen innehåller dock barnens klädhyllor, vilket innebär att när barnen går ut används båda hallarna för påklädning. Det är små ytor i båda hallarna och när alla 19 barn ska gå ut samtidigt är det ofrånkomligt att man vid påklädningen fysiskt rör vid varandra, vilket följande observation illustrerar.

Påklädning

Fyra barn ska klä på sig och de befinner sig i den yttre hallen. De är omgivna av barnens alla hyllor och torkskåp. Lisa (5 år) sitter på golvet och håller på med sin overall. Anton (5 år) och Victor (5 år) håller på att ta på sig sina tröjor, medan Rasmus (4 år) vimsar runt barnen utan att ta på sig något. Sam-

tidigt som barnen håller på med detta så pratar de om vad man får säga och inte säga till varandra.

- [39:13] Anton: Du heter Lisa fisa.
- [39:15] Lisa: Neej.
- [39:17] Rasmus: Du heter Lisa kisa.
- [39:21] Lisa: Nej, jag heter Lisa fisa.
- [39:24] Rasmus: Du heter Lisa bajs.
- [39:24] Lisa: Nej, nehej bajs får man inte säga.
- [39:27] Viktor: Åh du, då får du inte säga till oss. ((Viftar med tröjan.))
- [39:30] Lisa: Neej.
- [39:33] Victor: Annars... ((Viftar med tröjan mot Lisa.))
- [39:33] Lisa: Aje.

Pojkarna prövar att se hur hårt de kan slå med tröjan mot Lisa utan att det gör för ont. Hon säger tyst aj några gånger, pojkarna skrattar och lattjar. Sedan tar Anton fram en napp som han först stoppar i munnen men sedan slår han Lisa med den.

- [39:41] ((Rasmus kastar en vante på Lisa.))
- [39:44] Lisa: Aje.
- [39:44] Rasmus: Det där gjorde ont! ((utbrister glatt.))
- [39:50] ((Anton slår nappen i huvudet på Lisa.))
- [39:50] Lisa: Aje.
- ...
- [39:50] ((Lisa tar åt sitt huvud.))
- [39:53] ((Anton kastar nappen i luften och fångar den.))
- [39:55] ((Rasmus skrattar och pekar på Anton.))

- [39:55] ((Viktor håller på med tröjan, börjar mer att klä på sig.))
- [40:02] Rasmus: Han suger på tutten. ((Skrattar.))
- [40:03] Lisa under tiden: Hörru man får inte slåss.

Tre pedagoger kommer in i hallen

- [40:35] Pedagog: Ja men du lilla älsklingen vet du vad du ska göra, du ska gå på toaletten och kissa först
- ...
- [41:49] Pedagog säger till Lisa: Ska jag stoppa in byxorna, här kom!
- [41:45] ((Lisa har nu fått på sin overall och börjar dra upp dragkedjan.))
- [41:50] ((Ytterligare en pedagog kommer, tar med handen på Lisas tröja.)) Säger: Du kanske måste ha lite till här. ((Går vidare.))
- [41:55] ((Anton vänder sig till den nya pedagogen som kom.)) Säger: Den här är inte knölig. ((Pekar på byxorna.))
- [41:56] Pedagog: Nej, du har fina nya kläder, dina kläder...((ohörbart.))
- [43:42] ((En pedagog rättar till Lisas tröja innanför overallen.)) Säger: Du måste ha ngt mer, kolla här
- [43:52] ((En pedagog busar med henne.)) Säger: Nej, du är så tunn här. ((Kittlar Lisa.)) Säger: Du är så tunn här! ((Lisa skrattar och ramlar omkull.))
- [44:02] Pedagog: Kan du stå på bena? (busigt) ((Drar av Lisas överdel på overallen för att sätta på ännu en tröja.))

Observationen är vald därför att den visar en situation som minst en gång per dag förekommer på förskolan. Just det här tillfället är filmat en kall vinterdag och det är således mycket kläder som barnen ska ta på sig och det är heller inte lätt att veta vad som är tillräckligt att ta på sig för att inte frysa. Att förskolan kan betraktas som en institution blir också tydlig i det som framträder som kollektiva drag i observationen. Pedagogerna påminner bar-

nen om olika för dem självklara saker som de ska genomföra, till exempel när en pedagog påminner om att barnet bör kissa innan de går ut.

I den första delen av observationerna innan pedagogerna kommer in i hallen, pratar barnen på ett retfullt sätt med varandra. I och med att pedagogerna kommer in i hallen organiseras rollerna upp så att barnen återgår till en mer koncentrerad påklädning. Pedagogerna tar då omedelbart på sig rollen att hålla ordning, påminna om toalettbesök etc. På ett älskvärt men tydligt sätt påminner de barnen om vad de vill att barnen ska utföra. Andra aspekter som blir synliga är genus- och maktperspektiv. En flicka sitter på golvet och tre pojkar står runt om henne och prövar hur hårt de kan slå olika klädesplagg på henne och hon säger ifrån, men de lyssnar inte. Vid den tidpunkten finns det inte någon pedagog i hallen.

Efter någon minut dyker det upp några pedagoger som då uppmanar barnen att gå och kissa samt kontrollerar om de som har börjat klä på sig har gjort det ordentligt. Påklädningen fortsätter i cirka fyra minuter till och präglas av att de vuxna på ett så busigt och älskvärt sätt som möjligt pratar med barnen om det som måste göras till exempel kissa och ta på sig tillräckligt mycket kläder. Det blir också tydligt hur de vuxna försöker upprätthålla kontakten med så många barn som möjligt på samma gång. De säger en sak till ett barn samtidigt som de är på väg till en hylla för att hämta kläder till ett annat barn.

I observationen framkommer det också att barnen anammar pedagogernas roller innan pedagogerna gör entré i hallen. I början av observationen är barnen ensamma i hallen och de har då ett samtal om vad man får säga och inte, de är mycket bestämda mot varandra.

[39:24] Rasmus: Du heter Lisa bajs.

[39:24] Lisa: Nej, nehej bajs får man inte säga.

[39:27] Viktor: Åh du, då får du inte säga till oss. ((Viftar med tröjan.))

[39:30] Lisa: neej.

När pedagogerna gör entré i hallen använder de ungefär samma sätt att vara på mot barnen som barnen är mot varandra i början av observationen. Institutionens eget normsystem framträder här i både barnens och pedagogernas roller.

Allteftersom blir barnen påklädda dels genom eget engagemang och ansvar, dels genom de vuxnas överinseende och hjälp. Den här aktiviteten avslutas genom att barnen en efter en börjar gå ut på gården. Sekvensen är intressant eftersom den visar en situation som återkommer minst en gång per dag och som dessutom utspelar sig i samma rum varje dag, där barns perspektiv, vuxnas perspektiv och en mängd fysiska ting ska samspela och komma överens. Hallen har tydliga erbjudanden om vilka aktiviteter som bör äga rum, ändå genomförs många olika handlingar med lite olika individuella mål även om syftet; att klä av- eller på sig ytterkläder, finns som överordnat objekt för dessa.

Sagorummet

Beträffande hur det bestäms vilka material som ska finnas i de olika rummen sade en av pedagogerna att ”Vi ser vad barnen är intresserade av”. Pedagogerna beskrev även att de via föräldrarsamtalen kan få information om specifika barns intressen. Av deras svar att döma kan man utgå från att pedagogerna bestämmer vad som ska finnas i rummen, men de är uppmärksamma på vad barnen är intresserade av när de funderar kring detta. Pedagogerna berättade även om att de tänker att det ska finnas material inom områden som matematik, svenska och konstruktionslek. ”Det är vår skyldighet att erbjuda de olika aktiviteterna oavsett rummens möjligheter” säger en av dem. Rummens utformning verkar inte hindra innehållet i rummets erbjudanden, snarare utmana pedagogerna att hitta lösningar. Till exempel finns snickarrummet på golvet i blöjrummet och en av pedagogerna säger ”Man kanske inte ska ha allting, vi har ingen snickis, men vi gör så ändå”. Ett rum som är tydligt inrett och planerat med erbjudanden som inbjuder till sagoläsning och mysstunder är Sagorummet. Rummet är inrett med sagopåsar och det finns även andra attiraljer som kuddar och särskild belysning vilket gör att rummet känns lite extra hemtrevligt. Detta rum finns på en intilliggande avdelning och finns således inte utmärkt på kartan (figur 5.1).

Törnrosa

Den här stunden initieras av att en pedagog föreslår att de ska ”ta en saga innan mellis” som hon säger. Observationen visar en sagostund och det är sagan om Törnrosa som ska berättas. Fem barn vill vara med på sagostunden och de sitter alla i en ring runt Kerstin, pedagogen. Hon inleder med att ta på en sagohatt som senare ramlar av och hon har den i knäet. Varje barn får en sak som finns med i sagan, till exempel har ett barn en grön kvist som representerar häcken, ett barn har prinsen och en har ett svärd. Kerstin berättar sagan utifrån ett manus som hon har framför sig på golvet. Barnen ska vara aktiva och använda sin ”sak” när den gör entré i sagan. Det är viktigt att ha varsin sak och Natalie (5 år) reagerar på att hon inte fått någon sak. Anton (5

år) däremot vill ha många saker, vilket pedagogen hanterar genom att förklara att det då blir orättvist.

- [35:36] Kerstin: Kungen och drottningen dom blev så lyckliga, till dopet, till dopet...
- [35:34] Natalie tyst: Jag har ingen...
- [35:38] Kerstin: Hon kan hålla reda på den. ((Ger Natalie en trådrulle.))
- [35:42] Anton: Nej, neejj jag..
- [35:42] Kerstin: Men hon är uppe på vinden. ((Till Anton.))
- [35:46] ((Natalie vevar tråden.))
- [35:46] Anton ser och säger: Nej, nej den ska vara, den åker ut, den ska vara, vara. ((Han sträcker sig mot Natalie.)) Säger: För jag hade den.
- [35:52] Anton: Jag ska ha alla grejor.
- [35:54] Kerstin: Nej Anton.
- [35:55] Anton: Lisa har den där och jag har.
- [35:57] Albin: Jag har den här. ((Visar.))
- [36:00] Kerstin: Ja, men sen måste vi ha någon som är häck, som växte kämpahög.
- [36:05] ((Anton tar häcken också.))
- [36:07] Kerstin: Anton, vi delar med oss. ((Han lägger häcken bakom ryggen.))
- [36:09] ((Anton skakar på huvudet.)) Pedagogen säger: Vi har en sak var.
- [36:12] ((Anton ger häcken till Felicia.))

Sagan fortsätter och barnen är koncentrerade på att ”göra rätt med sin sak” och de påminner även varandra om det blir fel.

- [36:55] Kerstin: Han hade glömt och bjuda, han hade glömt att bjuda den elaka fen och gav prinsessan en hemsk förtrollning, hon sa att när du blir stor så ska du sticka dig på

- en slända och sova i hundra år. ((Albin tar upp sin stav med en guldstjärna.))
- [37:13] Natalie: Å här ska du sticka. ((Håller fram en tråd-rulle.))
- 37:15] Kerstin: Ja snart kommer det.
- [37:17] Kerstin: Och kungen han förbjöd alla sländor, han eldade upp dom, han var ju rädd att prinsessan skulle sticka sig.
- [37:26] Kerstin: Men...när prinsessan fyllde femton år, prinsessan var så nyfiken så hon gick upp på vinden, prinsessan var så nyfiken så gick hon upp på vinden och där fanns det en slända och hon hade ju aldrig sett en sån, och hon stack sig på den.
- [37:27] ((Samtidigt otroligt oväsen och kort bildsekvens på vad som händer bakom kameran, en lokalvårdare går förbi med städvagn.))
- [38:02] ((Natalie håller fram trådrullen och Lisa tar prinsess-dockan mot tråden.))
- [38:03] Kerstin: Aaaj, så somnade hon.
- [38:07] Anton: Men då kom jag.
- [38:10] En av pojkarerna säger: Jag har sett den på tvn, jag har också sett den på tvn.
- [38:11] Kerstin: Och alla hästar, och flugor och kungen och drottningen och allihopa dom zzzzz. ((Hon visar med händerna.))Säger: somnade...
- [38:26] Kerstin: Så gick det hundra år och rosenhäcken runt slot-tet den växte jätte, jätte, jätte högt. ((Visar med armarna.)) Säger: Så här högt så till slut så glömde alla att det fanns ett slott där bakom. ((Felicia sträcker upp sin häck.))
- [38:44] Kerstin: En dag så kom en prins ridande och han tänkte vad är det här? för han såg en port som var på ((ohörbart))
- [38:57] Kerstin säger till Anton: Nu får du använda svärdet och meja ner alla rosenbuskar. ((Anton gör något med handen.))
- [39:02] Kerstin: Och han lyckas ta sig igenom slottshäcken och där låg prinsessan Törnrosan och sov och hon var så vacker att att han inte kunde låta bli och kyssa henne.

[39:26] ((Anton vill inte pussa.)) Kerstin: Om inte prinsen pussar henne kan hon ju aldrig vakna, en liten puss på kinden, om inte prinsen pussar henne då kan hon ju aldrig vakna. Hon sover, och sov och sover och nu, och nu. ((Kerstin tar dockan och pussar.)) Säger: Och ahhh, nu vaknade Törnrosa och hela slottet vaknade och de blev så glada att de ställde till med fest sen gifte de sig prinsen och prinsessan och så levde dom lyckliga i alla sina dar.

Stunden avslutas med att Kerstin frågar efter den påsen där alla sakerna låg och efter att de hittat den packar de ner sakerna. Sedan är det dags för mellanmålet.

Den här sagostunden innehåller flera olika sorters pedagogiska verksamheter. En sådan är den normskapande och fostrande som visar sig i pedagogens strävan att barnen ska sitta i en ring i gemenskap med andra barn. De ska vänta på sin tur och de ska ta del av materialet till sagan, men även klara av att dela med sig till sina kamrater. En annan verksamhet som mer tolkas utifrån lärande och utveckling är att barnen ska få erfarenhet av just denna sagoberättelse om Törnrosa, vilket Kerstin ger uttryck för när hon inte vill ändra sagans innehåll efter Antons vilja att inte kyssa prinsessan. Kerstin leder målmedvetet barnen genom denna saga från början till slut. Liksom i leken Under hökens vingar kom blir barnets perspektiv även i denna situation underordnat pedagogens strävan efter att genomföra aktiviteten utifrån det hon planerat.

Denna stund initieras genom ett spontant förslag från Kerstin om att ”ta en saga innan mellis”. Det faktum att rummet är inrett för att berätta sagor; många sagopåsar hänger på väggen, gör denna spontanitet möjlig. Om inte detta rum hade varit planerat och utrustat på detta sätt hade Kerstin själv behövt planera denna stund och den hade således inte uppkommit på det sätt den gjorde här. I detta fall innebar denna planering, inredning och tydliggörande av rummets erbjudanden att sagostunden kunde genomföras spontant innan mellanmålet. Rummet i sig har således tydliga erbjudanden om att det kan förekomma sagoberättande där inne, men under denna stund är dörren mellan sagorummet och resten av avdelningen öppen. Många ljudintryck kommer därför in i rummet från övriga pedagoger som håller på att planera delar av verksamheten och från en lokalvårdare som drar en stadvagn genom avdelningen.

I analytiska termer kan man uttrycka det som att materialet i leken ”hjälp till” att fördela rollerna på ett rättvist sätt. Det kan tyckas att syftet med den här aktiviteten är klart i och med att det handlar om en saga som ska berättas.

tas. Målet för barnens mer individuella handlingar kan dock förstås som att klara av att hantera det ting de har i handen och när de har utfört detta på det rätta sättet så har de klarat sin uppgift. I den här aktiviteten sitter en grupp individer samlade på liten yta i ett rum. De använder samma typ av verktyg, men de har olika mål för sina handlingar. Utifrån barnens perspektiv handlar, som jag tolkar det, den här sagostunden om att använda sin sak på rätt sätt. Det finns emellertid också ett underförstått objekt med en sådan här vanligt förekommande förskoleaktivitet nämligen att de ska klara av aktiviteten utifrån att vara förskolebarn. Detta att vara förskolebarn kan innebära att man bemästrar sociala kompetenser som att dela med sig, sitta stilla under aktiviteten etc. Utifrån pedagogen Kerstins perspektiv verkar sagostunden mycket handla om att leda denna samling och att hålla ihop gruppen. Hon har också en roll som sagoberättare, som hon även ska fullfölja. Ibland krockar dessa perspektiv i den här observationen. Exempelvis när Anton inte vill att "hans" prins ska pussa prinsessan. Kerstin försöker få honom att förstå att hela sagan faktiskt hänger på om prinsen pussar Törnrosa. Anton vägrar och Kerstin får då istället ta prinsen från Anton och så pussar hon prinsessan. Om Kerstin hade haft samma mål som barnen, att använda sin sak vid rätt tillfälle, och inte agerat efter syftet att berätta Törnrosasagan från början till slut, så hade det kanske gått att bejaka Antons önskan om att inte pussa prinsessan. Men då hade sagan fått ett helt annat slut och kanske hade friheten i själva hanterandet av verktygen/materialen varit för svår för barnen och möjligen hade då aktivitetens gemensamma objekt upplösts. Ett vidgat perspektivtagande hade i detta fall medfört att objektet för verksamheten också uppfattats anorlunda.

Utomhusmiljön

Förskolan har en avlång huskropp och gården sträcker sig utefter ena långsidan. År 2003 när en barack byggdes till skapades ytterligare en gård på ena kortsidan av förskolan. Där finns mycket mer naturlig mark än på den stora gården. Den nyare gården kallas för Lillskogen och den andra gården, bara för "gården".

Lillskogen

Pedagogerna beskrev under intervjun hur området "Lillskogen" började som ett projekt för att utveckla samarbetet mellan hem och förskola. Området blev också naturligt avgränsat av baracken som byggdes till på förskolan. När den kom blev "Lillskogen" avskild från den andra stora gården och det blev mer naturligt ett rum (se figur 5.6 och 5.7). Pedagogerna berättade att de såg

att barnen lekte koncentrerat där även innan de började utveckla området. När de skulle initiera utvecklingen av området utgick de från barnens intressen och bland annat var det många barn som lekte teman ur Pippi. Därför skapades en båt och en koja. Pedagogerna uttryckte att de också funderade över hur området kunde tillgodose barnens motoriska behov.



Figur 5.6 "Lillskogen".



Figur 5.7 Balansrep och staket I "Lillskogen".

Barnen ska kunna klättra och balansera på olika föremål. Lillskogen planerades som ett arbete tillsammans med föräldrarna. Förutom helt naturlig terräng finns där en trädkoja, pålar att balansera på, rep upphängda i träden, en liten gräsyta som är inhägnad av staket. Bakom ett skjul finns ett utrymme där barnen gärna leker. Där finns det bråte, brädor och plank, och pinnar. En bit längre bort finns det en gungställning och två gungbrädor.

Gården

Den ursprungliga gården (se figur 5.8 och 5.9) består av en yta med sand, gräs, asfalt och en kulle. Det finns träd och buskage på flera ställen. Gungor, klättertorn och en lekbåt finns även som ska stimulera till lek. En rutschkana finns som går från kullen ner mot förskolebyggnaden. Gården används varje dag av barn från samtliga avdelningar.



Figur 5.8 Klättertorn på "gården".



Figur 5.9 Asfaltsträcka på "gården".

Observationer gjorda utomhus

Pedagogerna var i intervjun inledningsvis lite tveksamma till tanken att det finns vissa ställen på gården man kan kalla rum, de liknade det mer vid vrår. De räknade upp platser där barnen samlas, till exempel gungorna, båten, hallen, gropen, sandlådan, rötterna vid stora trädet. Dessa platser har både en karaktär av naturlig orörd skogsmark men även en karaktär av att det är platser skapade och byggda av vuxna. Pedagogerna berättade att det finns rum som verkar skapas av barnens inre fantasi som till exempel vinbärsbuskarna, trädrotten och vissa områden i "Lillskogen". Vad gäller pedagogernas möjligheter till att inverka och förändra gården sade en pedagog att det inte är tillåtet att förändra utemiljön vilket ger uttryck för att de inte verkar känna sig så delaktiga i utemiljöns utformning. En miljö som verkar vara lätt att skapa egna rum i är vid pinnarna och den trasiga rutschkanan där nästa observation utspelas. Sekvensen uppmärksammar hur barnen använder diverse natur- och skräpmaterial för att skapa de rum och de material som leken behöver.

Att åka tåg, åka buss, rida häst...

På liknande sätt som i sekvensen "Prinsessor i lekrummet" finns det i kommande sekvens; "Åka, buss, åka tåg rida häst", fysiska föremål som verkar samla leken och som ger leken ett innehåll, som för leken vidare. I denna sekvens blir det dessutom tydligt hur barnen upptäcker olika individuella erbjudanden i dessa fysiska föremål. Verktygen har en mängd handlingserbjudanden som för med sig skiftande handlingar.

Den här förmiddagen i november leker fyra flickor i Lillskogen. Pedagogerna är ute men under denna sekvens deltar ingen av dem eller har någon dialog med något av dessa barn. Sekvensen börjar med att flickorna åker tåg, de sitter på en samling trädstammar som ligger hopbuntade på marken (se figur 5.10). Rutschkanan ligger där för att den är trasig, men pedagogerna har upptäckt att den lockar till mycket lek och låter den därför ligga kvar på marken. Leken initieras genom att flickorna placerar sig på de olika platserna på pinnhögen, några av dem byter också platser innan detta moment är klart.



Figur 5.10 Åka tåg, åka buss, rida häst.

- [02:36] Emma: Är ni beredda? Vem är det som vill räkna till fem?
- [02:43] ((Rosa räcker upp handen.)) Rosa säger: Ja! Även Fia säger: Ja! ((och Erica räcker upp handen)) Erica säger: Ja!
- [02:46] Alla börjar räkna: En, två, tre, fyra, fem.
- [02:50] Emma: Nehej, nej vänta så ska ni få lyssna...Erica inte, du och du. ((Emma nickar åt Fia och Rosa.))
- [03:01] Fia och Rosa säger samtidigt: En, två, tre, fyra, fem.
- [03:03] ((Emma kör igång motorljudet, hennes gren går av.)) Säger: Ojdå!
- [03:10] ((De andra skrattar.))

Emma (5 år) kör tåget och hon bestämmer att de ska göra på olika vis, till exempel hålla i sig i trädgrenar. Tåget startar genom att de ska räkna till fem innan de kör. Emma bestämmer på vilket sätt de ska räkna och de andra flickorna upprepar tills dess att hon är nöjd. Efter en liten stund flyttar sig alla fyra till en rutschkana som ligger på marken. Denna ändring börjar i och med att Fia (5 år) säger: Jag ser en annan passagerare som vill att ni på bussen ska hoppa på.

Därpå flyttar alla fyra över till bussen, de sätter sig på rad i rutschkanan. Nu sitter Fia längst fram och det är hon som kör bussen. Återigen ska de räkna innan bussen kan starta och de diskuterar och hamnar i konflikt om vem som ska räkna och hur långt de ska räkna.

- [05:13] Lisa: Vill ni köra fort?
- [05:15] Amanda: Ja! ((Hon hoppar upp på kanan igen.))
- [05:19] Lisa: Jag drar i spaken. ((Tar i en gren.)) Säger: Pschh.
- [05:18] Amanda: Jag vill hålla i, jag vill räkna till fem också.
- [05:51] Lisa: Vilken vill, vilken vill åka tåg?
- [05:57] Amanda: Jaaag!
- [05:57] Rosa: Jag vill åka tåg.
- [06:01] ((Alla fyra går till pinnhögen igen.))
- [06:03] Amanda: Nej jag vill rida på en häst, ja hoppla.
- [06:12] Lisa: Det här var ingen häst, du rider på foten.
- [06:12] Amanda: Neeej. ((skrattar)) Jag rider på hästen.
- [06:14] Rosa: Här är hästen.
- [06:16] Amanda: Ja en häst.

Rosa (5 år) säger att båten är en häst och sätter sig, ”nej du rider på båten” säger Fia då. Rosa löser sedan det hela genom att gå tillbaka till rutschkanan och säga att den är en häst, varpå Fia säger ”nej det är rutschkanan” och så går hon tillbaka till båten. Rosa säger till Emma som också satt sig i rutschkanan, ”du ville att jag skulle förvandla den till en häst, filiokus, filiokus en

häst!” Då går Fia och Erica (4 år) därifrån och snart därefter lämnar även Rosa och Emma platsen.

Den här leken initieras genom att Emma bestämmer hur rollerna fördelas genom att de ska räkna till fem. Hon bestämmer på vilket sätt de ska räkna och vem som får räkna. Även de fysiska föremålen påverkar hur rollerna fördelas i leken. Flickorna sitter i en bestämd ordning på trädstammarna och den som kör ska sitta längst fram. Fia, som tar initiativet till förändringen där de hoppar över till bussen, rutschkanan, sätter sig då längst fram i den. I och med denna placering i rutschkanan blir det naturligt att det är hon som kör och då tar befälet. I den här leken blir det tydligt att de fysiska verktygen i form av stocken och rutschkanan synliggör arbetsfördelningen i leken. Genom placeringen barnen intar på respektive verktyg fördelas också de roller som finns i aktiviteten.

Under denna lek upptäcks en variation av de fysiska föremålets erbjudanden. De uppfattas olika utifrån de individer som deltar i aktiviteten. Just därför att dessa fysiska föremål såsom trädstammarna och rutschkanan har mångsidiga erbjudanden så blir det också synligt att barnen samtalar om sakernas individuella innebörder. De samtalar med varandra till dess att de fått tillräckligt med information för att leken ska bli ett gemensamt projekt med ett kollektivt konstruerat objekt.

Den här leken avslutas genom att Lisa och Emma går därifrån eftersom de inte verkar komma överens med Rosa och Amanda om att rutschkanan förvandlas till en häst. När den gemensamma handlingsramen inte går att fullfölja så upplöses den här leken. Det är intressant att Fia på slutet säger att rutschkanan faktiskt är en rutschkana, hon återvänder då till föremålets ursprungliga erbjudande. Detta kan ses som ett sätt att markera att hon är på väg ut ur leken genom att hon markerar att hon inte ser det gemensamma fiktiva erbjudandet föremålet haft tidigare i leken.

Mamma, pappa, barn i snöhögen

Följande observation visar en lek som försiggår i en snöhög. Samtal barnen sinsemellan om hur leken ska fortgå och om att tydliggöra betydelsebärande faktorer i leken har under vintermånaderna till stor del förekommit under aktiviteter som varit i snön. I den här leken deltar fyra barn.

Det är en kall förmiddag i februari och tre flickor leker mamma, pappa, barn ute på gården vid och på en snöhög. Efter en stund kommer en till flicka med i leken genom att en pedagog frågar om hon får vara med i leken, vilket de andra är positiva till. Hon är till en början hund och sedan byter hon roll till storasyster. Nicole (5 år) som har rollen som pappan, går plötsligt en bit iväg

från snöhögen för att hämta en snöklump. Hon bär med stor möda tillbaka snöklumpen och släpper ner den framför Fia (3 år) som har rollen som barnet, samtidigt som hon säger: "Här är din välling". Fia försöker ta vällingen men tappar snöklumpen, Emma, (mamman) säger: "Åh nej, nu blev den smutsig". Nicole (pappan) försöker borsta av vällingen, men Emma (mamman) säger att det inte hjälper.

Efter en stund ska mamman och pappan gå till köket, de tar några steg upp till höger på snöhögen och säger att de nu är i köket, Emma gör en rörelse med handen i luften och säger att hon nu låst dörren. Vid ett tillfälle kommer barnen inte överens, då går Emma och säger att hon ska leka själv i lektorner några meter från snöhögen. Efter några minuter ropar Emma: "Hörrni, hörrni jag kan vara grannsystemer med er". Då byter även Vilma (3 år) roll. Från att ha varit hund blir hon en storasyster som är kompis med grannsystemen. Leken börjar upplösas när Emma går in på toaletten och kort därefter börjar samtliga barn att gå in.

Centralt i analysen av denna lek är att barnen strävar efter att hålla ihop leken efter det överenskomna lektemat. Ett exempel på detta är när Emma byter roll för att bli grannsystemer med de andra barnen. Detta händer efter en konflikt som annars hade avslutat leken. För övrigt är arbetsfördelningen klar och alla håller sig till sina roller under leken. Verkttyget i aktiviteten, snön är så pass odefinierbar att den kan förvandlas till i stort vad som helst. I den här leken är det dock inte så mycket diskussion om vad verkttygens erbjudanden ska fastställas till. Barnen meddelar snarare varandra vad de upptäcker för erbjudanden. Ett exempel är när Nicole hämtar en snöklump och släpper ner den framför Fia, som är bebisen och säger: "Här är din välling". Detta uttalande är inget som frammanar ytterligare diskussionen, det accepteras otvetydigt. Syftet med leken är här något som alla fyra barn kan relatera till eftersom de försöker efterlikna en familjesituation, vilket kan förklara det självklara sätt på vilket barnen accepterar varandras tolkningar av erbjudandena.

Sammanfattande analys

I kommande text sammanfattas och analyseras de mest centrala och väsentligaste fynden. Avsnittet är indelat i tre teman: institutionell ordning synlig i rummen, handlingserbjudanden och individuella och kollektiva aktiviteter. Dessa är avsedda att ge ytterligare en dimension till analysen av hur barn och pedagoger försöker uppnå en balans mellan individuella och kollektiva handlingsramar i olika aktiviteter genom de handlingserbjudanden som

finns i förskolans fysiska miljö. Analysen av Igelkotten inleds med hur hallen som fysisk plats kan utgöra ett utrymme för många olika typer av aktiviteter.

Institutionell ordning synlig i rummen

Det här temat ska svara mot frågan om hur fysisk miljö i förskolan strukturerar och organiserar barns aktiviteter. När det gäller rummen på Igelkotten förstås genom analysen hallen som ett rum av institutionell karaktär. Det individuella och personliga möter det institutionellt kollektiva på ett synligt vis i det fysiska rummet i form av tjugo hyllor innehållande varje barns personliga saker. På Igelkotten är hallen avlång och en del av hallen finns inne på avdelningen och en del finns mer i direkt anslutning till ytterdörrarna. Pedagogerna har god uppsikt över barnen i hela hallen. Denna rumsliga överblickbarhet av rummet möjliggör och underlättar att kollektiva aktiviteter äger rum. De vuxna kan tack vare rummets form upprätthålla kontakten med så många barn som möjligt på samma gång. Pedagogerna kan exempelvis säga en sak till ett barn samtidigt som de är på väg till en hylla för att hämta kläder till ett annat barn. Att rummet präglas av en transparens förstås analytiskt som en förutsättning för att kontrollera barngruppen. I rummet kan flera olika handlingar med varierande mål äga rum och få plats utan problem eftersom rummets fysiska erbjudanden är planerade utifrån en övergripande kollektiv intention. Rummet möjliggör därför att ett flertal individuella handlingar med individuella mål kan äga rum utan att det uppstår motsättningar mellan olika verksamheter. Pedagogernas syfte med verksamheten i detta rum är tydligt och även kollektivt överenskommet i arbetslaget. Objektet för den verksamheten skulle kunna uppfattas som ett omsorgsobjekt i att förse barn med lämpliga kläder inför utevistelse. Historiskt sett är denna typ av verksamhet i förskolan viktig under en dag. Genom analysen framträder betydelsen av traditionen med utevistelse i förskolan för hur syftet med aktiviteten i hallen ska förstås.

Ett annat exempel på hur ett rum organiserar och strukturerar aktiviteter är Sagorummet. Rummet har på ett tydligt och målinriktat sätt inretts med sago/fantastiskstimulerande föremål vilket skulle kunna tolkas som att rummets inredning är tänkt att stimulera barnens språkutveckling. Analysen visar att arbetsfördelning och roller framstår som intressanta enär pedagogen på ett självklart sätt initierar en aktivitet i detta rum. Det faktum att rummets innehåll har ett riktat syfte verkar underlätta för pedagogen att hitta sin roll i aktiviteten. I sin roll som förskollärare och sagoberättare leder hon sagan samtidigt som hon kontrollerar barngruppen genom att sätta barnen tätt runt om sig så att hon ser alla individer och fysiskt konkret kan ta och hålla i individerna om det skulle behövas för ordningens skull. Sagans materiel förstås som verktyg vilka understödjer den arbetsfördelning som

råder under aktiviteten. Motsättningar uppstår under den här aktiviteten när barnen utifrån sina perspektiv upptäcker och tolkar andra handlingserbudanden i det fysiska sagostimulerande materiel än de som pedagogen tänkt passar sagans tema. Filmsekvensen visar att pedagogen utifrån sitt perspektiv vidmakthåller sitt syfte med aktiviteten och fullföljer sagan utan att ta hänsyn till den flerstämmighet som ett vidgat perspektivtagande skulle kunna ge möjlighet till. Ingen förhandling om handlingserbudanden äger rum och verktygen leder sagostunden mot dess mål.

Genom analysen av pedagogernas utsagor syns det att institutionens normsystem kan upplevas som en begränsande faktor. Pedagogerna talade under intervjun om begränsningar och pekade på ett motsatsförhållande mellan regler och restriktioner å ena sidan och å den andra ett totalt kaos. De uttryckte en mer flexibel och positiv inställning till att bemöta barns iver att förändra miljön, men pekade också på att de har fasta regler och gränser. De menade att de har tydliga gränser vilka fungerar som en yttre fast ram, men inom den ramen har barnen möjligheter att förändra och laborera med de fysiska miljöerna på förskolan. Arbetslaget gav uttryck för att de utvecklat detta förhållningssätt. De berättar att de bestämde sig för att bli mer tillåtande, vilket medförde kaos ett tag, men att det sedan blev lugnare. De har enats om att "stå ut" med röran. De antydde att detta att "stå ut" är något som de är lite ovana vid men som de ändå finner en viss stolthet i att klara av. I analytiska termer kan det tolkas som att regler synliggörs i pedagogernas utsagor och att de pratar om regler på lite olika sätt. Regler verkar både kunna ge större frihet att använda verktyg, samtidigt som det då medför att reglerna måste göras extra tydliga.

Regler framträder i analysen som något utmärkande för den institutionella ordningen och i rum med tydligt riktade erbjudanden blir reglerna extra synliga. När pedagogerna pratar om regler tolkas det som att det finns mål utifrån vilka de har planerat verksamheten. De berättar att de ett tag tillät kaos för att målet då var att barnen skulle bli mer kreativa och finna nya sätt att hantera de rum och material som erbjuds. Deras förhållningssätt bygger på en vilja att se förutsättningar samtidigt som begränsningar finns med som en självklarhet genom de tydliga gränser de ger barngruppen.

Handlingserbudanden

När det gäller de sekvenser där barnen leker i miljöerna är det tydligt att det finns tillfällen där den fysiska inramningen möjliggör ett brett handlingsutrymme och där den begränsar det. I de rum, ute och inne, där verktygen inte var så statiska har barnen använt saker och ting på ett kreativt sätt till det som behövts i leken. Dessa verktyg verkar stimulera barnen att upptäcka en

mängd olika handlingserbjudanden. Inne var det lekrummet som erbjöd och stimulerade denna kreativitet. Därinne bestod den fasta inredningen av två ribbstolar och övrigt material var madrasser, kuddar och bollar. Den rumsliga utformningen samt de fysiska föremål som finns tillgängliga kan få till följd att samma slags handlingar inte kan uppstå. Analysen visar att med verktyg som är mer förutbestämda i användandet av dem, konstrueras objekt som medför att även reglerna blir mer fastställda. Det verbala förhandlandet i lekarna blir därmed olika. Således påverkar graden av individernas förmåga att se handlingserbjudanden i verktygen verksamhetens objekt.

Om man ser till de sekvenser där pedagoger och barn tillsammans format aktiviteter har dessa mer ofta förekommit i rum med planerade och styrande erbjudanden än i miljöer med mer obestämda och varierande material. Den spontana sagosamlingen möjliggjordes till exempel just på grund av att miljön redan var planerad. Arbetslaget på Igelkotten menade dock att de oavsett de lokaler de har vill erbjuda barnen ett visst innehåll i verksamheten. De fysiska utrymmena verkar inte hindrande utan de ser många möjligheter till att skapa olika typer av erbjudanden, som exempel gavs att de har ett litet snickarutrymme på golvet i blöjrummet.

Att pedagogerna i jämbördig dialog med barnen undersöker vilka möjligheter som finns i ett icke fixerat material förekommer inte i filmsekvenserna. Förutsättningen för att barnen ska kunna ta del av varandras upptäckta erbjudanden och se möjligheter i dessa erbjudanden är att de talar med varandra, vilket tas upp i nästa tema.

Individuella och kollektiva aktiviteter

I en del sekvenser, till exempel Prinsessor i stora lekrummet och Åka tåg, åka buss, rida häst, blir det tydligt hur vissa fysiska föremål verkar stimulera barnen till att upptäcka flera olika handlingserbjudanden. De har skiftande handlingserbjudanden som kan föra med sig skiftande handlingar med skiftande mål. Just därför att barnen i dessa fysiska ting, såsom samlingen av trädstammarna och rutschkanan, kan upptäcka så många handlingserbjudande visar materialet att barnen måste samtala med varandra om vad deras egen tolkning av erbjudandet är. Om barnen kommer överens kan dessa individuella handlingserbjudanden bli kollektiverande fysiska ting och därigenom bidra till att konstruera en gemensam handlingsram; ett objekt. I analytiska termer kan det uttryckas som att individerna måste tala med varandra om verktygets värde och erbjudande för att verksamheten ska få ett överenskommet objekt. Den mer samlande kollektiva typen av verksamhet uttrycks genom att barnen verbalt informerar varandra om lekens riktlinjer, vem som bestämmer, vem som får vara med samt vilka regler som gäller.

Genom detta förhandlande tydliggörs också vilket handlingserbjudande som tolkas in i verktyget. Det verbala förhandlandet är vad som skiljer individuella handlingar och kollektiva verksamheter åt och förhandlandet är det som gör att handlingarna får en gemensam handlingsram, ett gemensamt objekt.

Filmmaterialet från Igelkotten visar att barn och pedagoger på olika sätt försöker uppnå en balans mellan individuella och kollektiva handlingsramar genom de möjligheter och begränsningar som finns i de handlingserbjudanden som finns i förskolans fysiska miljö. Genom att se den fysiska miljön som verktyget i ett verksamhetssystem och genom att se att verktyget kan bära på olika handlingserbjudanden i de aktiviteter som skapas i förskolan, kan också balansen och dynamiken mellan individuella och kollektiva handlingsramar förstås och tydliggöras.

När man i förskolan planerar och bygger upp statiska lek- och klättertorn, när man försöker inreda rum med tydliga erbjudanden såsom hem- och dockvrår tolkar jag det som att det är kollektiva verksamheter pedagogerna har i åtanke. När pedagogerna upplever lekandet som stökigt, spretigt och utan riktning, visar filmerna att barnen ofta håller på med individuella aktiviteter. De vistas i samma rum, men deras handlingar har individuella mål istället för överenskomna handlingsramar. Analysen visar också att pedagogerna premierar att barnen har gemensamma mål för leken, det vill säga att det är en kollektiv verksamhet. Observationerna visar att dessa lekar i högre grad skyddas och respekteras. När en mer kollektiv och gemensam lek startar upphör andra barn och vuxna att störa de lekande barnen.

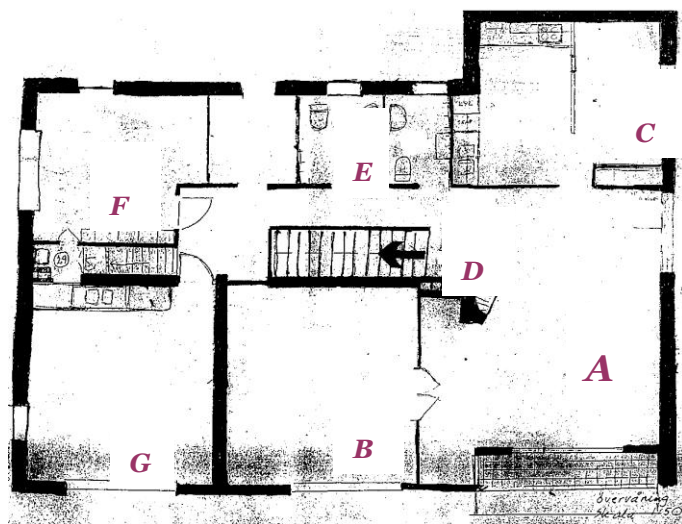
Analysen av observationer samt intervjuer visar att flest kollektiva lekar med en gemensam handlingsram tar plats i de rum som har det mest spretiga och odefinierade materialet. Analysen visar att den typen av fysiska arrangemang i högre grad än de välplanerade och statiska arrangemangen uppmanar och stimulerar barnen att prata och verbalt förhandla med varandra. En flerstämmighet blir då synbar vilket i sig även verkar medföra att leken blir kollektiv med gemensamt överenskomna mål. Den fysiska miljös obestämthet medför alltså att ett vidare perspektivtagande bland barnen äger rum och samtidigt medför denna spridning av deras perspektiv att de i högre grad arbetar med att synliggöra och komma överens om vad de tolkar in för handlingserbjudanden.

Kapitel 6 Berget

Den här förskolan är belägen i utkanten av en mindre stad i mellersta Sverige. Den ligger i ett bostadsområde bestående av hyreshus och villor. Bergets förskola drivs som ett föräldrakooperativ och startade 1984 i en annan byggnad men har sedan 1995 funnits i nuvarande villa. Förskolan har två avdelningar; nedervåningen med plats för 8 barn mellan 1-3 år samt övervåningen med plats för 16 barn mellan 3-5 år. Filmerna har spelats in på avdelning Berget på övervåningen. Två förskollärare arbetar på varje avdelning. Dessutom arbetar varje dag en förälder i verksamheten.

De utvalda sekvenserna kommer nedan att presenteras utifrån de fysiska rum de förekommer i. Texten är uppdelad efter observationer som gjordes inomhus vilket följs av observationer gjorda utomhus. Kapitlet avslutas med en sammanfattande analys.

Inomhusmiljön



Figur 6.1 Ritning över avdelning Berget

Nedan följer en beskrivning av inomhusmiljö på avdelningen Berget. Foton och en ritning illustrerar de olika rummen och inredningen i dessa. Bokstäverna A-G används för att markera olika platser på ritningen som används i texten. Pedagogerna benämner sina rum med namn som samlingsrummet, målarrummet, allrum, snickis, dockis, matrum/matsal. De menar att även barnen använder dessa benämningar.

Miljön inne består av ett stort allrum med två större bord (figur 6.1 samt A på figur 6.3). Dessa bord används till olika slags bordsaktiviteter såsom att rita, lägga pussel och liknande. Varje morgon serveras det frukt vid dessa bord före samlingen. Övriga måltider intas i matsalen en trappa ner. I allrummet finns även hyllor med olika material som mest är lämpade för systerställning vid borden (se figur 6.2). Det finns också några mindre rum i rummet, där rummets olika erbjudanden ramats in av hyllor, mattor och av lampor. I angränsning till detta större allrum (A) ligger två rum (B & C). I det lekrummet finns material för konstruktionslek; lego, klossar och kapplastavar (figur 6.3 samt B på figur 6.1). I rummet finns det också olika fordon, bilmatta, samt garage. Det andra rummet är mer planerat för roll-lek (se C på figur 6.1). Där finns dockor, spis, bord samt en koja som är byggd på höjden med en plåtå som barnen kan klättra till. Från allrummet går också en korridor (se D på figur 6.1) som leder till toaletter (se E på figur 6.1), en snickarverkstad (se F på figur 6.1) och en ateljé (se G på figur 6.1). Trappan utgår också från allrummet (A). Framför trappan finns en matta och en soffa. Mattan och soffan används dagligen för att samla barnen när de väntar på varandra inför att antingen gå ut eller inför att gå ner för att äta lunch eller mellanmål.



Figur 6.2 Allrummet.



Figur 6.3 Lekrum.

Pedagogerna menar att huset inte är byggt för att fungera som förskola utan ursprungligen som en privatbostad och att det därför kan vara svårt att arbeta som man skulle vilja. Barnen kan inte själva sitta i målarrummet och skapa för då blir det enligt pedagogerna färg överallt. Om det däremot till exempel hade funnits en glasruta i dörren skulle det kunna tillåtas med en viss översyn från de vuxna.

Storleken på barngruppen samt vilken ålder barnen har är andra faktorer som påverkar vad barnen får och inte får göra berättade pedagogerna. En av pedagogerna sade ”man provar ju att släppa ibland men man vet ju hur det går, det blir kaos överallt”. Samtidigt sade de att barnen gillar att leka i kaos så om det är lite färre barn en dag kan man släppa lite på gränserna. Det gäller då, sade pedagogerna, att verkligen få barnen att förstå att det gäller bara den dagen det är färre barn. Om personalstyrkan är mindre en dag beskrev de hur de kan stänga vissa rum och förminska avdelningen för att lättare ha överblick.

Observationer gjorda inomhus

Kommande sekvenser visar aktiviteter från olika rum inomhus. Den första observationen åskådliggör aktiviteter som förekommer runt trappan och i hallen på nedervåningen. De andra två observationerna visar dels en samling som äger rum i ett lekrum, dels en lekstund i det stora rummet, avskilt med en matta och hyllor.

Runt trappen och i hallen ”Nu ska vi gå ut”

Följande observation är gjord under en förmiddag och barnen är på väg att gå ut på gården. Innan de går ut ska alla barn kissa. I väntan på att toaletter ska bli lediga sitter barnen i en blå soffa i rummet utanför (se D figur 6.1). Efter det får de gå nedför trappan för att börja klä på sig. Barnen är mellan 4-5 år gamla.

Väl nere i hallen börjar alla barn att klä sig. De har varsin klädhylla, med krokar och hyllor för utekläder och extra kläder. Idag ska alla barn ha på sig regnkläder eftersom det regnar. En pedagog och en förälder finns också på plats för att hjälpa barnen på med kläderna så fort som möjligt.

[13:43] ((Peter hänger i klädkrokarna på sin hylla, Marcus står bredvid. Stina håller på med sin regnjacka, två till flickor står vid hyllorna och plockar ner kläder.))

[13:51] Peter säger till Hugo: En jacka under.

- [13:50] Pedagog: Nej klä på er nu.
- [13:55] Pedagog säger till Stina: Du ska ha byxor och tröja också. ((Stina går till sin hylla.))

Barnen påminner och tillrättavisar varandra.

- [14:06] Nils: Du behöver överdrag. ((Han böjer sig ner och tar på Peters jeans.))
- [14:12] ((Peter går iväg.)) En annan pojke tar honom i armen och säger: Peter, du behöver överdragsbyxor, så ta av dig gummistövlarna. ((Peter står tyst.))
- [14:23] Peter: Gummistövlar...

Allteftersom barnen blir påklädda, en del självständigt och andra med hjälp av vuxna, sätter de sig på en bänk precis innanför ytterdörren. Där väntar de på att någon vuxen ska klä på sig så att de kan få gå ut på gården.

- [20:22] ((Allt fler barn väntar på en bänk innanför ytterdörren.))
- [20:30] ((Karin är nu klar, även Lotta.))
- [20:45] ((Peter tar ner ngt från sin hylla.))
- [20:58] ((Alvin också klar och går ut till hallen, tre barn väntar där nu.))
- [21:18] ((Anton också klar och går ut till ytterdörren, väntar.))
- [21:45] Nils, som sitter på bänken frågar: Får vi gå ut?
- [21:57] Peter: Filippa har inga vantar, säger sedan till Pedagog, Filippa knuffa' mig...
- [22:04] Pedagog: Ni måste vänta.
- [22:07] Barn: Får vi gå ut?
- [22:07] Pedagog: Nej ni måste vänta.

Samma dialog utspelar sig igen efter några minuter

- [25:45] Flera barn: Får vi gå ut?
- [25:51] Flera barn: Får vi gå ut?
- [25:54] Mamman: Nej men Annika kommer snart.
- [25:58] Pedagog ropar: Annika, håller du på att klä dig?
- [26:06] Barn: Får vi gå ut? Får vi gå ut?
- [26:08] Barn: Annika kommer!
- [26:30] Karin: Får vi gå ut?
- [26:34] Annika kommer och alla barnen ropar: Ja, Annika!
- ((Dörren öppnas, alla kastar sig på dörren, alla går ut, kvar är Peter.))
- [26:51] Hugo säger innan han går ut: Peter nu är du sist.

I den här observationen är det centralt hur olika fysiska arrangemang ges betydelse för att skapa struktur och ordning. Trappan fungerar som en transporttunnel mellan olika dagliga aktiviteter på den här avdelningen. Barnen går till exempel nerför trappan efter att de har kissat för att klä på sig och sedan gå ut. Trappan signalerar en övergång mellan de olika innehållen under en dag. I den blå soffan sitter barnen när de väntar på lediga toaletter och när barnen har klätt på sig ytterkläderna nere i hallen väntar de på en bänk innan de kan gå ut. Dessa fysiska arrangemang tolkas i analysen som att de syftar till att organisera och strukturera barngruppen.

I observationen är det tydligt hur barnen ändå upptäcker egna handlingserbjudanden i dessa fysiska arrangemang. Till exempel busar och hoppar de i den blå soffan medan de väntar på toaletterna och de leker och samtalar på bänken som de sitter och väntar på i hallen. Barnens handlingar visar att egna mål och syften med de fysiska arrangemangen konstrueras genom att de upptäcker och tolkar in andra handlingserbjudanden än vad som är tänkt. Genom analysen kan deras handlande också tolkas som ett visst motstånd mot de vuxnas sätt att planera dessa fysiska arrangemang för att skapa ordning. Genom de fysiska arrangemangen som syftar till att skapa ordning blir en institutionell ordning också synlig i rummet.

Lekrummet

I lekrummet (se B figur 6.1) finns material som bilar, klossar och kaplastavar som uppmuntrar olika aktiviteter på golvet. Det finns låga hyllor där materialet erbjuds. Innehållet av erbjudanden skiftar lite under det år som observationerna utförs. Pedagogerna sade under intervjun att rummen förändras efter hur barngruppen ser ut och de berättade att de själva också mår bra av förnyelse, ”det blir roligare att jobba då” sade en pedagog. Båda pedagogerna sade att omflyttning skapar nya tankar och motverkar stagnation. Observationen där barnen var på väg ut visade hur fysiska arrangemang strukturerar ordning vid återkommande rutiner på förskoleavdelningen. Kommande observation har också inslag av detta, samtidigt som det är en vuxenledd aktivitet.

Samlingen

Elisabeth leder samlingen. Hon sitter på en liten pall och barnen sitter på sina förutbestämda platser i en halvcirkel runt henne. En blå matta ramar in halvcirkeln i hörnet av rummet. I resten av rummet finns leksaker, många bilar och mycket byggmaterial för konstruktionslek. I inledningen av samlingen talas det mycket om vem som ska sitta var samt om att barnen inte får röra sig alltför mycket. Barnen blir också tillsagda att inte röra leksakerna i rummet.

[01:24] Elisabeth: Men sätt er där ni ska sitta då, ta din plats.

[01:28] Barn: Jaa!

[01:28] Elisabeth: Henrik också, nu sätter vi oss, sätt er nu då, Agnes! Kan ni inte låta den där bilborgen vara när vi går in och har samling, då får jag bära undan den, Filippa!

[01:47] Filippa: jag vill sitta nära dig

[01:47] Elisabeth: /nästan ohörbart/. Du sitter ju på din plats

[01:54] ((Filippa gråter.))

[02:00] ((Barn säger ngt.))

[02:09] Elisabeth: Rakel (resurspedagogen) kommer ju alldeles strax.

[02:09] Barn: Nej det är inte det hon vill, hon vill inte sitta själv.

[02:14] Elisabeth: Men du kan få sitta där om du vill, få se Peter är här, Line... du kan få sitta på Lines plats.

[02:21] Filippa: Jaaa...

[02:21] Elisabeth: Hittar du Lines plats?

[02:21] Filippa: Här. ((hon sätter sig ner.))

[02:23] Elisabeth: Ja "serru", det gick ju bra!

[02:28] Elisabeth: Nu sitter du bra, det gick ju bra!

Efter ytterligare någon minut har alla satt sig och då börjar samlingen.

[03:49] ((Elisabeth sätter sig på pallen igen.))

[03:49] Elisabeth: God morgon!

[03:51] Alla barn: Godmorgon!

[03:52] Elisabeth: Inget trams nu Anton för då får du gå ut härifrån.

[03:56] ((Anton och Nils tittar på varandra och gör miner.))

[03:58] Elisabeth: Så, är det nån som vet vad det är för dag idag?

[04:03] Barnen: Tisdag, onsdag, onsdag, onsdag.

[04:03] Elisabeth: Onsdag ja, och hur kan man veta att det är onsdag idag?

[04:09] Barn: Lattjolajban!

[04:10] Elisabeth: Lattjolajban lådan ja, och egentligen är det ju så idag nu, nu vart det så lite barn som kom idag och idag skulle jag prata om spindlar, men då tänkte jag spara den gången till nästa vecka, så att alla har chans att få vara med, men lite grand kommer jag att prata om spindlar idag, därför jag har någon som är här i som vill träffa er. ((Hon knackar på väskan.))

Sedan följer ett upprop av alla barn, när de hör sitt namn får de svara med ett småkryp och helst inte ett som redan är nämnt av något annat barn. På varje barn finns ett foto som sätts upp på en tavla (figur 6.4). Tavlan har tre färger som symboliserar de tre matbord som finns för lunchen. Efter detta ska dagens ansvarsbarn, som idag heter Henrik, räkna hur många barn som

är närvarande. Detta sker via tavlan med foton. Henrik räknar bord för bord hur många foton som finns. På ett bord räknar han till sex barn. Då ska han hitta siffran 6 på en annan tavla och slutligen sätta fast den siffran på en liten tavla som Elisabeth har i knäet (figur 6.5). När all räkning av barnen är gjord drar Henrik en lapp ur en påse med namn på ett barn. Det blir Lina som får följa med honom ner till köket med den lilla vita tavlan och lämna den till kokerskan, som då också talar om vad det blir till lunch. Detta berättar sedan Henrik för de andra barnen när han kommit upp igen.



Figur 6.4 Samlingen.



Figur 6.5 Tavlan vid samlingen.

Samlingen fortsätter och Elisabeth ska nu visa vad hon har i väskan .

- [18:11] Elisabeth: Men nu tänkte jag att jag skulle visa er vad jag hade häri. ((Hon böjer sig ner och börjar öppna resväskan.)) Säger: Kan vi nånting om spindlar? Hur många ben var det spindeln hade?
- [18:18] Barnen: Åtta.
- [18:21] Elisabeth: Är det nån som vet hur många ögon en spindel har?
- [18:27] Barnen gissar vilt, säger: en, tio, två.
- [18:31] Elisabeth: Dom kan ha två, men dom kan ha fler, är det nån som vet?
- [18:33] Filipa: Alla.
- [18:37] Elisabeth: Dom kan ha lika många ögon som dom kan ha ben.
- [18:43] ((Alla barn visar med sina fingrar, räknar.))
- [18:45] Elisabeth: Åtta ögon kan en spindel ha, åtta, hur mycket är åtta, en hand plus tre, det blir åtta.

- [18:51] Flera barn säger: Så här? ((Visar med sina händer.))
- [18:54] Elisabeth: Precis, och vet ni vad som händer (viskar) om jag skulle råka rycka av ett ben på en spindel, tror ni han dör då?
- [19:02] Alla barn: Nej.
- [19:05] Elisabeth: Vad händer med spindeln då tror ni?
- [19:09] Anton: Då kan inte dom gå med andra benet.
- [19:16] Elisabeth: Nej men dom går med de andra, men till slut, så...
- [19:16] Barn: Så växer det ut ett nytt

Samlingen avslutas med att Elisabeth berättar för alla barn vad de ska göra efteråt. Några barn har "restjobb" att ta itu med, de barnen har missat något som de andra redan gjort och får nu tillfälle att göra klart det. Några barn får själva välja vad de vill göra till exempel vara i byggrummet, sitta vid datorn eller rita.

Samlingen tar plats i ett rum där mycket fri lek förekommer varav en stor del är konstruktionslek. Det är ett rum där många lekar är barninitierade och där leken skapar möjlighetsfält genom de flertaliga erbjudanden som finns i rummet. Samtidigt visar observationen hur samlingen befinner sig i ett reglerande fält där mycket planerats för att strukturera och disciplinera barngruppen. Samma fysiska rum får alltså olika innebörder utifrån vilka aktiviteter som förekommer där.

Samlingen genomförs med stöd av många olika verktyg som namnskyltar, anslagstavlor, korgar och väskor. Dessa utgör den struktur som samlingen genomförs efter. Samtliga barn verkar införstådda i hur samlingen genomförs och ifrågasätter inte eller upptäcker andra handlingserbjudanden som verktygen har. Verktygen med de handlingserbjudanden pedagogerna har bestämt att de ska ha leder samlingen.

De fysiska ordningarna strukturerar under denna stund även arbetsfördelningen. Pallen som pedagogen sitter på, tydliggör att det är hon som leder aktiviteten och barnen sitter runt henne. Hon sitter således lite högre än alla barn och även högre än de föräldrar och övriga pedagoger som sitter med i samlingen. Hon positionerar sig tydligt som ledaren för stunden. Mattan som barnen sitter på, blir en naturlig fysisk inramning och genom den halv-

cirkel de sitter i riktar barnen automatiskt blickarna på Elisabeth som sitter framför dem. Ansvarsbarnet för dagen, Henrik, har särskilda sysslor som är kopplade till olika verktyg. Han drar till exempel en lapp ur en korg för att tilldela en kamrat rollen som medföljare ner till köket. Analysen visar att barnen är positionerade som förskolebarn och de förväntas veta vad som krävs av dem i den här situationen. I den positionen tilldelas de olika roller som innehåller olika sysslor och ansvar. I de fall barnen inte uppför sig som förväntat i denna position tilldelas de förmaningar och tillsägelser ifrån de vuxna.

Genom analysen kan dessa företeelser följaktligen ses som att alla verktyg under denna stund har sin givna funktion och varje individ i rummet har sin plats och bör veta sin plats. Barnen förhåller sig till regler som sätts upp. Verktygen som används under samlingen synliggör också arbetsfördelningen i den gemenskap som här finns.

Syftet med föreliggande verksamhet kan förstås på olika sätt. Samlingen kan ha flertaliga syften, dels med inriktning på lärande och dels med riktningen att kontrollera barngruppen. Om man ser de fysiska arrangemang som omgärdar samlingen såsom, pallen, anslagstavlor och mattan, som betydelsebärande verktyg i verksamheten uppfattas samlingens objekt till att kontrollera och hantera kollektivet. Den väska som används för att skapa förväntning och spänning kan ses som ett verktyg i en verksamhet som syftar till att barnen ska lära sig så mycket som möjligt om spindlar. Även de tavlor och det lappsystäm som finns för att barnen ska utveckla kännedom om tid och datum kan ses som verktyg i en verksamhet som syftar till att stimulera lärande. I analytiska termer visar detta att två verksamhetssystem samverkar och finns parallellt. En verksamhet som riktar sig mot fostran och att strukturera, ordna och skapa trygghet och en annan verksamhet som handlar om att utbilda och skapa förutsättningar för lärande. Utifrån att försöka tolka barnens perspektiv blir ytterligare en verksamhet synlig i analysen. I syfte att vara ett barn i förskoleverksamheten på Bergets avdelning finner de sig i de strukturer som skapar den här samlingen. Somliga av barnen gör i viss mån motstånd och blir då tillrättavisade men de flesta av dem vet hur de ska agera för att på önskat sätt delta i den här aktiviteten. Detta kan också förstås som att de strukturer som omgärdar samlingen gör den trygg och förut-sägbar för barnen.

Allrummet

I allrummet (se A figur 6.1) finns en blå matta som skapar en vrå som är avgränsad från resten rummet med några lägre hyllor. Pedagogerna sade under intervjun att de hade avdelat rum dels genom väggar och dörrar, men även

genom hyllor, skärmar och en soffa. De berättade också att borden skapar rum genom att samla aktiviteter. Kuddrum och dockvrå (se C figur 6.1) finns i separata rum med dörrar och i övrigt finns det många olika vrår med aktiviteter. Men som en pedagog sade ”det är viktigt att stänga dörrar” och det är ”viktigt att tvinga dem att leka istället för att springa, man tvingar igång leken”. Att de avdelar utrymmen med hyllor är en idé de fått från Reggio Emilias sätt att planera sin fysiska miljö. Det kan då förekomma flera olika aktiviteter i samma rum sade pedagogerna. De är dock noga med att materialet inte flyttas runt för mycket på avdelningen. Från vissa rum får barnen inte flytta materialet, ”Dockis” är ett sådant rum. ”Det ska vara kvar där det är” sade en pedagog. Detta är dock svårt att följa och det är lätt att materialet flyttas runt i lekarna. Pedagogerna tyckte att de har regler som barnen tar emot fint. De har även oskrivna regler som bygger på sunt förnuft och de sade att man kan göra avsteg från regler när exempelvis barngruppen är något mindre sent på eftermiddagen.

Barnen har för det mesta tillgång till allt material på avdelningen. En av pedagogerna sade emellertid att ett visst pedagogiskt material får barnen inte leka med själva. Detta material finns lite högre upp på hyllorna i allrummet. (figur 6.3) Pedagogerna berättade också att de byter ut material på avdelningen. På hösten när barngruppen är ny plockar de undan en del material för att ta fram allteftersom. Likaså skiftar materialet som används ute beroende på årstiden.

Lek på mattan

Observationen visar en förmiddag när barnen målar i ateljén i omgångar och under tiden barnen väntar på sin tur så leker de. På den blå mattan i Allrummet finns en plastback med byggmaterial i. Materialet består av rör som man länkar ihop till långa rörledning. Det finns också kulor som man sedan kan rulla i dessa rör. Sekvensen är utvald eftersom det är intressant att så många olika typer av handlingar och aktiviteter förekommer på den blå mattan och med samma material. I första delen av observationen sitter tre barn, Elina, Lina och Anton (fem år gamla) och leker med materialet.

[01:32] ((Elina och Anton börjar bygga, de plockar byggbitar ur en blå plastback Elina lyssnar lite på vad de säger bredvid.))

[01:53] ((Lina kommer.))

[02:01] ((Elina plockar ur några saker ur backen och lägger dem bredvid sig.)) Säger: Alla de här grejorna ska jag ha. ((Lyfter på ngn fler sak.)) Säger: Den behöver inte jag, jo den behöver jag.

[02:11] Elina: Men frågan är var är kulorna?

[02:14] Anton: Jag har en kula (ohörbart). ((Elina och Lina tittar på honom.))

[02:21] Anton: Jag har, vet du, det finns bara en kula.

[02:25] Elina: Okej då kan jag (ohörbart).

[02:25] Anton: Det är en gul kula, gula kulan den har jag tappat bort (ohörbart).

[02:40] ((De bygger vidare alla tre på sin sak.))

Alla tre pratar om sina byggen, om sakerna. Under samtalet börjar de också att jämföra med varandra hur långt de har byggt.

[04:00] Elina: Nu ska jag sätta fast den, jag har inte hunnit så långt. ((Tittar på Linas bygge.))

[04:11] Elina: Vad du har hunnit långt, ingen annan har hunnit långt, har Anton hunnit långt?

[04:15] Lina: Har jag hunnit långt? ((Visar Elina sitt bygge.))

[04:19] Elina: Ja, har Anton hunnit långt?

[04:21] Lina: Ja, fast jag är redan klar.

[04:23] Elina: Är du redan klar, men Anton är han också klar?

De prövar materialet på olika vis. Först prövar de vad som kan fungera som kulor. Sedan upptäcker de att rören kan fungera som kikare.

[04:57] Elina: Jag tar den. ((Tappar något.)) Säger: Neejj.

[05:02] Anton: En sån här. ((Tar upp något.))

[05:03] Lina: Den kan du ta. ((Ger Anton något.)) Säger: Nej, men den var för stor. ((Lägger tillbaka.))

[05:09] ((Elina tar ngt ur lådan.))

[05:09] Lina: Alla kulor är för stora. ((Tar upp olika bygggrejor, som ska låtsas vara kulor.))

[05:17] ((De kastar tillbaka saker provar och lattjar.))

[05:23] Anton: Två såna hära, två såna hära.

[05:23] Lina: Mitt finger är kula.

[05:27] Anton: Två såna där.

[05:27] Lina: Är mitt finger en kula eller? Är mina fingrar en kula?

[05:34] Anton: Ja, kikar. ((Han kikar in i ena änden på Linas bygge, skrattar.))

[05:41] Anton: Min kula är här.

[05:44] ((Lina sjunger, även Anton.))

[05:51] Lina: Hej Anton jag ser dig. ((Hon håller bygget som en kikare.))

[05:57] ((Anton kikar också i sitt bygge som en kikare.))

Martin kommer från ateljén och berättar att det är Antons tur att måla nu.

[08:45] Martin: Anton nu ska du måla.

[08:48] Anton: Nu får ingen ta det, Marcus kan du passa det? ((Räcker sitt bygge till Marcus.))

[08:55] Anton: Du kan leka lite med det här, men inte nån får ta det.

[08:58] Anton går iväg.

[08:58] Marcus till Lina: Ingen får ta den här.

[08:58] Lina: nej.

Eftersom alla barn ska hinna måla i ateljén turas barnen om och även barnen som leker på mattan byts av allteftersom. I kommande sekvens är det fyra pojkar som leker, Marcus, Martin, Peter (fyra år gamla) och Anton (fem år). Marcus och Anton kommer på att de kan prata i rören och leker att det är en telefon.

[34:26] Marcus sätter ett rör i örat säger: Hej kompis, ehh, vill du leka med mig?

[34:30] Anton: Ja. ((Han sätter också en plastbit till örat.))

[34:33] Marcus: Då får du komma hem till mitt hus.

[34:33] ((De avslutar samtalet.))

[34:39] Anton: Då, då jag bara gånade snabbt. ((Han ser att Martin tar upp plaströret till örat igen.)) Säger: Hej kompis.

[34:39] Marcus: Hej kompis, vill du sova hos mig nu?

[34:43] Anton: Ja. ((Fast han sätter inget rör till munnen den här gången, fortsätter istället att bygga med det han har i handen.))

[34:49] Marcus: Hej kompis. ((Han sätter plaströret igen till örat.))

[34:49] Anton: Åh hej kompis. ((Sätter också plaströr till örat.))

[34:54] Marcus: Vill du komma och leka hos mig?

[34:54] Anton: Japp, nu kommer jag. ((Gör rörelse med kroppen.))

[35:00] Marcus: Hej kompis. ((Tar röret till örat igen.))

[35:00] Anton: Jag pratar inte.

[35:03] ((Marcus tar bort röret.))

I denna lek skiftar varken platsen eller verktygen, men syftet för de handlingar som förekommer varierar beroende på vilka barn som leker och på i hur hög grad de förhandlar och pratar i lekandet.

I den första delen, där Elina, Lina och Anton sitter på mattan, pratar de om materialet och om speciella bitar som de behöver till sina individuella byggen. De jämför också med varandra hur långt de har kommit. I denna sekvens kan syftet för lekhandlingarna ses som att bygga varsitt bygge med det givna materialet. Ingen av de här tre barnen upptäcker egna handlingserbjudanden och det sker heller ingen förhandling dem emellan. Eftersom byggena är individuella verkar ingen förhandling behövas för att föra leken mot ett gemensamt konstruerat mål.

När Marcus och Anton leker med rören är det inte själva byggandet som är det centrala. De leker istället att rören är telefoner och använder dessa till att leka telefon; till att utföra en symbolisk handling. Dessa barn har gemensamma mål för lekhandlingarna och de förhandlar och kommer överens om verktygets handlingserbjudande. Som excerptet visar förhandlar de inte verbalt men kroppsligt visar de varandra hur de verkar uppfatta verktygets erbjudanden genom att hålla röret mot örat som en telefon.

Den här dagen ska barnen måla i ateljén, men alla får inte plats samtidigt utan de ropas in en efter en. Under väntetiden gör de lite olika saker och leken på mattan är en sådan aktivitet. Detta sätt att strukturera barngruppen på kan förstås som ett sätt att hantera kollektivet, eftersom inte alla kan göra allt samtidigt. Det faktum att leken på mattan har så olika karaktär kan också förstås som att olika lekar syftar till olika mål. Den första gruppen barn ger sig inte in på förhandlingar som kan leda till gemensamma lekprojekt kanske för att de anar att de snart måste avbryta för att måla. Pojkarna som leker har däremot redan målat och verkar mer hänge sig åt sina egna initiativ med materialet. Det här kan förstås som att institutionens normer och regler gör sig påminna genom att de planerade aktiviteterna är överordnade rörbyggandet. I analysen blir det även synligt hur det utifrån pedagogernas perspektiv här handlar om att erbjuda barnen en målarkonst som vill säga att ombesörja ett lärandemoment samtidigt som barnens lek kan förstås som en annan verksamhet med ett annat objekt.

Utomhusmiljön

Förskolans gård är stor och variationsrik, med bland annat sandlådor, klättertorn, gräsytor, buskage, och lekstuga. Barnen rör sig ofta snabbt mellan dessa fysiska arrangemang.

Gården sträcker sig ut från baksidan av huset. Det finns en stor gräsmatta (figur 6.6) där det under vår, sommar och höst stått fotbollsmål, en tankstation och kojor i avsågade träd och stubbar. Ett buskage ramar in den här gräsmattan och i dessa buskar förekommer också många aktiviteter. På gräsmattan initierades även vid något tillfälle under inspelningarna ringlekar av en pedagog. Gräsmattan (figur 6.6) har en slänt som går upp mot huset och denna lilla backe användes mycket till pulka-åkning under vintern. Vid sidan av den här gräsmattan finns ett område på gården där det växer stora träd, olika klätterställningar, en lekbåt (figur 6.7) och en lekstuga. Det finns en inhägnad där det funnits gungställningar, men det området håller på att förvandlas till hästhage. Längre upp mot huset ligger två sandlådor i olika

storlekar. Det finns också en altan med runda bord där måltider intas under varmare dagar.

Angående hur rum skapas ute, uttryckte pedagogerna att det är aktiviteten som skapar rummet. De räknade dock upp platser som är planerade för vissa ändamål, till exempel motorikbanan, sandlådor, lianer, trädet och båten.

De berättade under intervjun att de såg många möjligheter till att förändra gården, just tack vare att den är stor till ytan. De nämnde säkerhet som en faktor som kan begränsa i vilken grad man kan göra förändringar, men menar att de jämfört med en kommunal förskola ändå har lite vidare gränser i detta avseende. De har klättertorn som de själva har byggt och de verkar tycka att deras utemiljö är mer levande än en kommunal förskolemiljö. En av pedagogerna sade att kommunala förskolors utemiljöer lätt blir sterila med alla köpta lektorn. Hon ansåg att en färdig lekutrustning kan vara spännande en stund, men sedan överger barnen den. På den här förskolegården kan barnen leka överallt och på ett mycket varierat sätt enligt pedagogerna. Pedagogerna verkade känna sig delaktiga i hur de kan utforma miljön samtidigt som de nämnde att även ekonomiska faktorer påverkar hur mycket lekmaterial de kan köpa in.



Figur 6.6 Gräsyta på gården.



Figur 6.7 Lekbåt på gården.

Även om de vuxna skapar och planerar många utrymmen sade pedagogerna att också barnen skapar sina egna utrymmen. De berättade till exempel att det finns en koja som de vuxna har byggt men bakom den finns det ett område där barnen nästan hellre leker än i själva kojans. De berättade också att vid ett tillfälle ville barnen själva skapa ett kontor utomhus och då ritade de

ett tangentbord på stenar. En pedagog sade angående tangentbordet ”de skapade detta själva, det andra har vi ju skapat åt dem”.

Observationer gjorda utomhus

Två sekvenser är utvalda för analys där aktiviteterna uppehåller sig en längre stund, dels vid sandlådan dels vid lekbåten (figur 6.7). I analysen finns också en sekvens från stunder där barnen mer rör sig över gårdens olika erbjudanden. Observationen ”Lek på mattan” visade hur lekens objekt kan delas mellan barn men även att barnen hade individuella byggobjekt fastän de satt med detsamma material. I kommande observation belyses hur förhandling om verktygs erbjudanden är ett sätt att göra lekens objekt gemensamt.

Glasslek i sandlådan

Tre flickor, Lina, Elina och Karin, alla fem år gamla, sitter vid den mindre sandlådan och gräver och det står en skottkärra bredvid dem, som de öser sand i.

- [42:58] Karin: Men vad ska ni göra av all sand?
- [43:16] Elina: Jag tog en sån här. ((Visar en rund kupad blå spade.)) Säger: Som en glasskopa.
- [43:16] Elina: Ja.
- [43:23] Karin: Ja, kanske, ja det där kan bli en glassbil. ((Hon pekar på skottkärran.))
- [43:30] Lina och Elina: Ja.
- Elina: Jag tar en glasskopa och rör lite i skottkärran.
- [43:35] ((De fortsätter ösa sand i skottkärran.))
- Karin: Men hela ska vara full. ((Hon öser på.))

Leken fortsätter och de fördelar även några roller nämligen vem som ska sälja och vem som ska betala. En pojke kommer också in i leken och hjälper till att ösa sand på skottkärran. Barnen verkar överens om att skottkärran är en glassbil. Karin går iväg för att leta glasstrutar och kommer tillbaka med en till skottkärra.

- [45:24] Karin: En till skottkärra! ((Elina tittar efter henne.))
- [45:27] Lina: Ja, den får någon annan köra.

[45:30] ((Karin kommer närmare med skottkärran.))

Karin: Den får jag köra.

Elina: Eller kanske jag ska köra?

Karin: Nej.

Efter en liten stund återkommer de till att prata om vem som får köra skottkärrorna (glassbilarna).

[46:07] Lina: Nej men jag sa, ni turas om om den här och och vi turas om om den här. ((Skottkärrorna))

[46:14] Elina: Jag vill inte köra någon skottkärra.

[46:14] Lina: Då kan du ha den. ((Pekar på Karin och Nils skottkärra.))

[46:25] ((Lina börjar resa på sig, säger något om en glasstrut och går för att leta i sandlådan.))

[46:32] ((Nils och Karin fortsätter att gräva, Elina tittar på lite (tveksam) slår med spaden på Karins huvud.))

Barnen börjar köra skottkärrorna en bit ut på gräsmattan, från sandlådan och förbereder sig på att sälja glass från glassbilarna. En pedagog ser dem och vill inte att de kör på gräsmattan.

[48:04] Pedagog ropar: Lina, ha sanden i sandlådan istället, om ni håller på att ösa ut så blir det fullt på gräset.

[48:10] Lina: Nej det var Elsa som hällde ut det på gräset. ((Elsa är ett yngre barn i två-årsålder.))

[48:14] Pedagog: Men kör den mot sandlådan, då, vart ska ni ta vägen då?

[48:14] ((Elsa tar samtidigt sand igen.)) Alla barnen skriker: Nej Elsa!

[48:16] Lina: Vi ska sälja glass.

[48:20] Pedagog: Kör den till sandlådan är du snäll, ni har ju torget där.

- [48:29] Lina: Akta då Elsa. ((Lina kör uppåt igen mot sandlådan.))
- [48:57] ((Elsa sätter sig i sandlådan.))
- [49:11] Karin: Är det nån av er som vill ha glass? ((Hon kör lite för långt uppför slänten.))
- [49:36] Pedagog: Karin ni får ha glassen där nere, kör inte ditåt det blir så mycket glass på gräsmattan.

Efter detta inslag så upphör leken. De tre flickorna som startade leken sitter i sandlådan och småpratar lite och de fortsätter inte glassleken.

I början består leken av att gräva och grävandet är målet för handlingarna. Efter en stund ser en av flickorna, Elina, en blå skopspade som hon verkar associera till glass och hon föreslår då att det är en glasskopa. Karin säger att skottkärran kan vara glassbil vilket Elina och Lina samtycker till. Verktygets upptäckta handlingserbjudande ger därmed leken ett innehåll som gemensamt blir överenskommet mellan barnen i leken. Grävandet blir i och med detta inte ändamålet utan en lekverksamhet med ett gemensamt konstruerat och överenskommet mål utvecklas.

Det förhandlas även om arbetsfördelning och rollerna i leken. Barnen har inte varsin skottkärra så det krävs lite diskussion för att bestämma vilka som ska köra glassbilarna. Det är främst Lina och Karin som kör, Elina erbjuds att få turas om, men avböjer det genom att säga att hon inte vill köra. Karin positionerar sig som den som leder och initierar lekens innehåll men de är alla tre överens om lekens handlingsramar.

När barnen har fyllt skottkärrorna med sand (glass) börjar de köra en bit ut på gräsmattan för att sälja glassen. Det vill inte en pedagog att de gör, så hon uppmanar dem att köra tillbaka till sandlådan och istället använda den byggda affärsskivan/torget. Det finns en regel att man inte får ta sand ut på gräsmattan. Den regeln medför i detta fall att leken upphör. Målet för lekverksamheten förändras och flickorna övergår till att sitta i sandlådan och prata med varandra. Regeln om att inte få ha sand på gräsmattan ingick inte i de regler som barnen kom överens om i glassleken, den regeln skapades mer utifrån pedagogens perspektiv på verksamheten. Pedagogernas objekt handlar om att hålla ordning och strukturera barngruppen. Regelnoden utmanas inte av någon flerstämmighet eftersom barnen i denna observation istället verkar ”ge upp” leken. Historiciteten i form av förskolan som en verksamhet enbart för barntillsyn förstås genom analysen istället påverka hur

objektet konstrueras. Pedagogens handlingar tolkas som att hon inte uppfattar barnens syfte med leken som ett meningsfullt objekt.

Ovanstående sekvens kan förstås som att när pedagogernas objekt konstrueras i riktning mot att se förskolan som en plats för lärande och mot att se leken som ett pedagogiskt verktyg kan barns egeninitierade aktiviteter fungera som verktyg att nå dit. I glassbilsleken bemödar sig barnen inte om att få pedagogen att förstå det handlingserbjudande som de själva upptäcker i skottkärrorna. De skulle också ha kunnat argumentera för sin sak och försökt skapa en förståelse hos pedagogen för att glassbilarna måste ut och köra på gräsmattan för att sälja glassen. I det fallet hade barnen gjort ett försök till en gemensam handlingsram mellan sig själva och pedagogen gällande både regler och erbjudanden i de fysiska verktygen. I ett sådant scenarium hade ett vidgat perspektivtagande ägt rum mellan pedagog och barnen vilket skulle kunnat medföra att leken konstruerats som ett gränsobjekt mellan barnens och pedagogernas verksamhet.

Lek/prat i båten

Den här observationen gjordes en vinterdag i februari. Det är mycket snö på gården och barnen har tjocka vinterkläder och hjälmar på sig. Tre flickor, Lina (fem år), Stina (fyra år) och Lotta (fem år) är vid den stora lekbåten (se figur 6.7). Observationen visar hur samtalet mellan dessa tre försiggår samtidigt som de förhåller sig till och använder det fysiska arrangemanget i form av båten och några andra fysiska verktyg.

- [32:34] Lina: För nu är det ju vinter, det heter ju vinterdag, vinter. ((De står vid båten, Lotta sitter på kanten till båten.))
- [32:34] Lotta: Ja, men...
- [32:43] Stina: Nu ser jag snart vintergatan.
- [32:45] Lina: Man kan inte se vintergatan, jag vet. ((De tittar upp i luften. Lotta sätter sig ner i snön.))
- [32:49] ((De tittar alla tre upp mot himlen.))
- [33:09] Lotta: Den kanske heter sommargatan när det är sommar?
- [33:15] Lina: ((Skratt)) Ja och när det är höst kanske den heter höstgatan och när det är vår kanske den heter vårgatan.
- [33:32] Lotta: Men det heter ju vintergatan. ((Går på knäna i snön.))

[33:35] Lina: Och och och om det bara är stjärnor kanske det heter stjärngatan. ((Alla tre skrattar.))

Samtalet om rymden och himlen fortsätter med lite väderinslag. Samtidigt förekommer hela tiden ett görande med snön och båten. Leken flyttar sig till några grävskopor som står bredvid båten. Barnen sätter sig på dessa och gräver med dem, men fortsätter att prata om helt andra saker än grävande.

[36:12] ((Lina går till några grävskopor, som står en bit bort, Stina och Lotta går med.))

[36:15] Lotta: Om jag har simdynor på mig, vet du vad jag kan göra då?

[36:25] Lina: Vet du, jag skulle vilja se en delfin, på riktigt. ((Hon sitter på grävskopan, Stina sätter sig på den andra. Lotta sitter i snön.))

[36:31] Lotta: Ja.

[36:31] Lina: Då kan jag skicka in den till bolibompa. ((Sitter på grävskopan.))

[36:38] Lina: För då kan man ju se det på tv, på riktigt. ((Gräver med skopan i snön.))

[36:41] Lina: Ja, fast jag skulle vilja se en delfin som.....som lever här, som jag kan prata med.

[36:49] Stina: Hallå, hallå, hallå! ((Hon har något problem med sin grävskopa och vill att de andra ska hjälpa henne.))

[36:55] Lotta: Men Lina, man kan ju leka med delfiner.

[36:55] Lina: Ja.

[37:02] ((Lotta säger något ohörbart.))

[37:02] Lina: Alltså jag kan simma.

Sedan följer en sekvens när barnen busar med varandras grävskopor. Lina sitter på en grävskopa och Lotta och Stina försöker fånga hennes skopa och gömmer den i snön. När den här aktiviteten är på väg att avslutas föreslår Lotta att de ska leka något.

[42:12] Lotta: Ska vi leka nåt?

[42:16] Stina: Kurragömma, jag vill inte räkna.

[34:00] Lina: Men i rymden är det inte vinter. ((Reser sig upp från snön.))

[34:13] Stina: Det kommer från molnet, regnet.

[34:13] Lina: Ja, men regnet det blir liksom snö.

[34:28] Lotta: När det kommer nya moln då är den sommaren borta, då är det vinter. ((Hon reser sig upp på knä.))

[34:40] ((Stina tar upp snö på vanten.))

[34:32] Lina: Nu är molnen borta. ((Tittar upp mot himlen och runt omkring sig.))

[34:53] Stina: Jag har moln här, sätter sig i snön tar upp snö med vanten.

[34:52] Lotta: Då har jag moln här.

[34:53] Lina: Och jag har moln här. ((Sätter sig ner, alla tre sitter ner nu och gräver med händerna i snön. Lina reser sig upp igen.))

Den här observationen präglas av att användandet av fysiska verktyg inte sammanbinds med det verbala sammanhanget. Samspelet med den fysiska miljön är som ett görande de håller på med vid sidan av sitt samtal. Vid ett tillfälle säger Lotta "Jag har moln här" och så tar hon en massa snö i famnen. Sekvensen handlar däremot om att flickorna försöker förstå olika begrepp och företeelser som handlar om rymd och årstider. Samtalen syftar till att förstå och att bringa ordning i begrepp. Detta samtal präglas av en flerstämighet eftersom flickorna har olika förslag och påståenden som de tar upp i dialogen mellan varandra.

På den här avdelningen är många aktiviteter inriktade på att barn ska lära och förvärva olika begrepp och företeelser i omvärlden. I sitt samtalande positionerar barnen sig som förskolebarn inom institutionens ramar. I slutet av observationen bryts samtalet av att Lotta föreslår att de ska leka något. Stina föreslår kurragömma och det kan förstås som om "att leka något" betyder att göra något tillsammans med en gemensam handlingsram.

Intressant i sekvensen är att under samtalets gång använder barnen sig av båten, grävskoporna men på ett operationellt vis. Detta användande av verktygen sker per automatik och således utan mål. Analysen visar att det

kan förstås som olika handlingar. Det övergripande objektet kan betraktas som att vara barn i just den här specifika förskoleinstitutionen. Flickornas prat och handlingar förstås utifrån syftet att förstå och begripa begrepp. Barnen föreslår i slutet av observationen att leken ska börja. Alltså har de inte betraktat samtalet som ett lekande, även om de under samtalets gång använt sig av snön och klättrat i båten.

Irrande ute på gården

Denna observation präglas av att barnen rör sig snabbt och mycket över gården samt att det är många korta lekstunder. Eftersom barnen förflyttar sig över stora ytor skriker de också mycket till varandra för att göra kommunikationen möjlig. En sekvens visar två flickor, Klara och Stina, (fyra år gamla) som börjar bära runt på koner, vilka de hämtar i en redskapsbod. De har ställt ut koner på en rad intill ett buskage bredvid den lilla sandlådan och nu placerar de ut fler koner som de burit från boden. Klara driver samtalet mot att de ska leka något med konorna och Stina svarar jakande men är inte så aktiv i det som Klara föreslår.

[09:55] Klara: Då får man börja på start här. ((Hon ställer sig vid en kon.)) Säger: Och här ska man springa runt. ((Hon springer runt några andra konor.)) Säger: Å då ska man springa runt.

[10:05] Klara: Och då ska man ha en till, en till "sånär". ((Hon tar en till kon. Johanna börjar rulla en stubbe.))

[10:12] Klara: Där hittar jag två till. ((Hon går iväg och hämtar dem borta i en annan sandlåda. Stina fortsätter med stubben.))

[10:42] Klara: Här var bara en, vi får gå så här, vi får gå så här båda två, kom då.

[10:52] Stina: Ja.

[10:56] ((Klara springer tillbaka till den andra sandlådan.))
Ropar: Kom Stina! ((Stina kommer inte.))

Klara försöker locka tillbaka Stina i leken, men när hon inte får gehör fortsätter hon att plocka runt konerna lite. Stina går istället till den mindre sandlådan där det sitter några barn som gör sandkakor. Klara närmar sig också sandlådan och försöker återigen få Stina tillbaka till hennes lek. Samtidigt som Klara gör sina övertalningsförsök talar en pojke, Anton, om att de leker riddarborg och även en pedagog, Elisabeth, börjar prata med en av pojkarna om hans mössa.

- [11:46] Klara: Stina! Stina! Kom! Kom! Vi leker att du är prins!
- [12:02] ((Stina sitter i lilla sandlådan.)) Anton säger: Det här är en riddarborg, akta Stina flytta Stina det är riddarborgen.
- [12:10] Elisabeth: hörrudu, Anton, Anton, hur går det med dina öron då? Jag tycker det ser ut som om dom har ramlat utanför. ((Elisabeth kommer och rättar till Antons mössa. Klara, iakttar henne.))

Stina reser sig och balanserar på sandlådekanten och Klara gör då åter ett försök att få henne tillbaka till leken. Hon lyckas för en kort stund få med sig Stina.

- [12:23] Klara: Kom Stina, vi måste hämta en till såndär som.. (ohörbart) ((De går båda ner mot konerna igen.))
- [12:38] Stina hämtar en spade och säger: Men Klara, Klara... en spade. ((Hon går tillbaka till sandlådan.))
- [12:43] ((Klara står och tittar när Stina går tillbaka till sandlådan. Hennes kroppsspråk är slängigt och hon ser less ut, slänger med armar och ben och verkar inte veta vad hon ska hitta på. Hon cirkulerar runt sandlådan där Stina nu är tillsammans med ca fyra barn till. Elisabeth och en till pedagog står vid sidan och iakttar.))
- [12:55] Anton som sitter i sandlådan säger: Kolla vad mycket kakor! ((Han har en rad av sandkakor framför sig.))
- [12:58] Pedagog bredvid: Hur många är det då Anton kan du räkna dem?
- [13:00] ((Anton räknar. Klara tittar på och så går hon till Stina.))
- [12:40] Klara: Kom Stina. ((Men Stina kommer inte. Klara sätter sig bredvid Stina i sandlådan. De gör båda kakor i sandlådan.))

I inledningen av sekvensen bär Klara och Stina runt på koner, vilka verkar ha en central roll. De placerar dem i rader och cirklar och när Klara säger att de ska starta här samtidigt som hon ställer sig vid en kon indikerar hon att dessa ska bilda en bana. Det blir dock aldrig en dialog mellan flickorna och följaktligen ingen förhandling om verktygets handlingserbjudande. De pratar inte sinsemellan om konornas handlingserbjudande. Konerna blir därför

inga kollektiverande verktyg. De bidrar inte till att leken får en gemensam handlingsram såsom exemplet med glassbilen visar. Det faktum att verktyg har öppna och ospecificerade erbjudanden är i detta fall något som försvårar för verksamhetens gemensamma objekt, eftersom dessa kräver en gemensam dialog och förhandling.

Arbetsfördelningen tydliggörs i denna sekvens genom hur pedagogerna kroppsligt förhåller sig till barnen. Två pedagoger står runt sandlådan och iakttar barnen som sitter och leker, det finns i denna sekvens ingen dialog mellan barn och pedagoger, förutom några tillrättavisningar och frågor. De vuxna pratar med varandra och barnen pratar samtidigt med varandra på sin nivå. Det blir i denna observation tydligt att pedagogernas handlingar i form av frågor och tillsägelser handlar om att fostra och lära barn och på så sätt upprätthålla institutionens ordning. Barnen som sitter i sandlådan intar på ett självklart sätt en position som förskolebarn som leker under vuxnas översyn.

Sammanfattande analys

I kommande text sammanfattas och analyseras de mest centrala och väsentligaste fynden. Avsnittet är liksom det förra kapitlet indelat i tre teman: institutionell ordning synlig i rummen, handlingserbjudanden och individuella och kollektiva aktiviteter. Analysen av avdelningen Berget har framförallt visat att olika fysiska arrangemang används i hög grad för att strukturera och ordna kollektivet, detta inleds den sammanfattande analysen med.

Institutionell ordning synlig i rummen

Flera av observationerna har påvisat hur fysiska arrangemang strukturerar ordningen på Berget. I samlingsrummet finns en mängd olika fysiska verktyg som ger innehållet i samlingsrummet riktlinjer och som delar upp ansvaret samt gör arbetsfördelningen tydlig mellan olika barn och mellan barn och pedagoger. Strukturen runt de dagliga rutinerna omgärdas av olika fysiska arrangemang som till exempel den blå mattan framför trappan, soffan, en trälåda ute som man står vid innan man går in. De flesta arrangemang handlar om att ha en plats där man samlar in gruppen för att i enad trupp ta nästa steg. Dessa arrangemang kan därför betraktas som kontrollstationer för pedagogerna där de "checkar av" att alla barn är med, gör det de ska och kommer vidare till nästa rutin. Analysen visar att institutionens normer och ramar ses som explicita genom dessa fysiska arrangemang. I analytiska termer går det också att förstå dessa fysiska arrangemang som de verktyg som underlättar för pedagogerna att driva en verksamhet i syfte att strukturera och hantera

barngruppen. Att reglera barnens aktiviteter i fysiska arrangemang kan medföra att utrymmet för flerstämmighet, förhandling eller motsättningar begränsas.

Pedagogerna uttryckte under intervjun att de önskar mer överblick och insyn mellan rummen för att i högre grad kunna kontrollera och övervaka barngruppen. Att huset inte är byggt för förskoleverksamhet utan ursprungligen som en privat villa är troligen en orsak till detta. Förskolor byggda i syfte att fungera som förskoleverksamhet byggs oftare med exempelvis glasrutor i dörrar och med mer funktionella rum för att kunna överblicka en stor grupp barn.

De fysiska arrangemang som finns för att strukturera ordning har i olika grad individuellt förhandlade handlingserbudanden. I samlingen är det inga barn som ifrågasätter eller skapar egna erbjudanden av det material som där används. Verktøygen styr verksamheten mot dess objekt och någon förhandling eller flerstämmighet förekommer således inte. I soffan och på bänken i hallen skapas däremot en mängd olika aktiviteter genom att barnen upptäcker en variation av handlingserbudanden i de fysiska arrangemangen, vilket är en företeelse som utvecklas under kommande tema.

Handlingserbudanden

Huruvida barnen upptäcker handlingserbudanden i verktyg och fysiska arrangemang varierar mellan de olika observationerna. Aktiviteter och handlingar präglas i olika hög grad av förhandlingar av verktygens handlingserbudanden. I Glassbilsleken, förekommer exempelvis överenskommelser mellan flickorna om vad de ska leka. Leken startar med att en flicka ser en spade som en glasskopa och föreslår då lekens tema. De ser också att skottkärrorna får passa som glassbilar, vilket de enas om.

I en annan observation, Lek på mattan, är det tydligt hur två olika verksamheter löper parallellt i verksamheten. En målaraktivitet ska genomföras i målarrummet men hela barngruppen får dock inte plats samtidigt så några barn åt gången ropas in. De barn som väntar på att bli uppropade har fria aktiviteter under tiden. Dessa barn leker med rören på mattan på olika sätt beroende på om de har eller inte har utfört målaraktiviteten. Till exempel leker Marcus och Anton, till skillnad från barnen före, med rören på ett sätt som visar att de upptäcker flera "som att" erbjudanden av de rör som egentligen är ämnade att bygga med. Jag tolkar det som att pojkar, vilka redan har utfört målaraktiviteten, lättare kan hänge sig åt sina egna initiativ med materialet. Institutionens normer och regler gör sig påmind genom att de planerade aktiviteterna verkar överordnade den fria leken.

Det faktum att material har öppna och flertydiga handlingserbjudanden är inget som självklart gör att leken får en gemensam handlingsram. I aktiviteten med konerna visas hur svårt det också kan vara att komma överens om vad leken ska ha för innehåll. Flickorna, som båda var fyra år, förhandlar inte med varandra om konernas handlingserbjudande och leken får således ingen gemensam handlingsram. Att verktyg har mycket variationsrika handlingserbjudanden är i detta fall något som försvårar för lekens gemensamma objekt, eftersom den typen av handlingserbjudande kräver en gemensam dialog och förhandling. Den här observationen kan också ses som ett exempel på att barnets möjligheter att upptäcka handlingserbjudanden utvecklas i takt med barnets utveckling.

På Berget finns som nämnts ett flertal fysiska arrangemang som syftar till att reglera och hålla ordning på kollektivet. I vissa situationer upptäcker barnen en mängd handlingserbjudanden i det som strukturerar ordning, medan de i andra rutinsituationer förhåller sig till strukturerna genom att inte ifrågasätta eller göra motstånd.

I analysen av filmsekvenserna framkommer det att de vuxnas agerande och barnens aktiviteter stundtals kan förstås som olika verksamheter. Ibland är detta extra synligt som i observationen av glassbilsleken i sandlådan. Barnens lek i sandlådan med innehåll av förhandlande av olika handlingserbjudande ses som en verksamhet och den vuxne som invänder mot att barnen ska ta sand från sandlådan mot gräsmattan som en annan verksamhet. Det skapas en motsättning när pedagogen försöker få barnen att använda materialet som finns vid sandlådan istället för att flytta ut leken på gräsmattan. Leken skulle då få ett alltför annorlunda lekinnehåll och barnen valde istället att avsluta leken. Man kan således förstå det som att dessa olika verksamheter fungerar som två olika verksamhetssystem, med olika konstruerade objekt. Om de regler pedagogen försökte få barnen att rätta sig efter hade utmanats av barnen hade verksamheten ökat flerstämmigheten och även ett vidgat perspektivtagande mellan barn och vuxna. Leken skulle i sådant fall kunnat konstrueras som ett partiellt delat gränsobjekt.

Individuella och kollektiva aktiviteter

Pedagogernas utsagor tolkas i analysen som att de har behov av att ha kontroll över barngruppen. De säger att de ibland kan släppa lite, men att det då blir kaos på avdelningen. De ser flera faktorer som påverkar hur stor grad av frihet som kan tillåtas. Dels sociala faktorer som att barngruppen är för stor och det är för få vuxna, dels fysiska faktorer som att huset inte är byggt för förskoleverksamhet. Som exempel på detta nämner de att det inte går att tillåta barn att sitta själva i målarrummet eftersom det inte finns något

fönster på dörren dit in. En annan uttalad regel är att barnen inte får flytta materiel från vissa rum. Detta är en regel som barnen har svårt att komma ihåg under sina lekar. Den regeln finns inte naturligt i den lekverksamhet där barnen själva konstruerat objektet.

Pedagogerna uttrycker under intervjun att de regler som de skapar ska gälla för hela barngruppen. De ansåg att om de tillät några barn att göra avsteg från regeln så ville alla barn göra likadant. Därför upprättar pedagogerna samma regler för alla. Det gick till exempel inte att tillåta sand på gräsmattan vilket observationen med glassbilen visade. I detta fall uttryckte pedagogen att om några barn fick så skulle snart alla barn föra ut sanden på gräset. Analysen visar att regler blir verktyget som används för att hålla samman kollektivet vilket då kan ses som objektet för verksamheten. På Berget kan både regler och olika fysiska arrangemang ses som tillvägagångssätt vilka stävjar och således påverkar både det individuella och det kollektiva handlingsutrymmet på institutionen. Dessa reglerande fysiska arrangemang ses också påverka graden av förhandling och flerstämmighet i verksamheten.

Sammanfattningsvis visar analyserna hur barn genom att upptäcka och tolka handlingserbjudanden i de fysiska arrangemangen också strävar efter att som individer finnas i kollektivet. Intressant i analysen av Berget är att barnen inte i så stor utsträckning förhandlar fram gemensamma lekteman mellan varandra. Deras handlingar har mer en individuell karaktär, även om de sinsemellan stundtals brukar samma sorts verktyg. I analysen framträder en bild av att pedagogernas arbete till stor del handlar om att strukturera och hålla ordning på barngruppen som ett kollektiv. Som medlem i ett sådant kollektiv verkar det individuella bli viktigt och barnens lekar får därutav individuella mål istället för gemensamt förhandlade syften för leken. I analytiska termer kan det uttryckas som att barnens individuella handlingar är en följd av att objektet i verksamhetssystemet konstrueras som att hålla ordning och strukturera kollektivet. Det kan emellertid också förstås som att när objektet i verksamheten handlar om att reglera och forma barngruppen ägnar sig barnen åt individuellt målstyrda handlingar istället för kollektivt förhandlade lekteman under de fria lekstunderna.

Kapitel 7 Blåklockan

Filmandet på den här förskolan inleddes en höstdag i oktober 2006. Därefter filmades vid nio ytterligare tillfällen fram till slutet av april 2007. Förskolan är belägen i utkanten av en mindre stad i mellersta Norrland. Den ligger i ett område med stor andel hyresrätter och hyresradhus angränsande till ett större villaområde. Det är en kommunal förskola som invigdes år 1995 som under året som observationerna utfördes har fyra avdelningar. På avdelning Blåklockan som filmerna är inspelade på går 20 barn i åldrarna 1-5 år under inspelningsperioden. Tre förskollärare arbetar på avdelningen.

De utvalda sekvenserna presenteras utifrån de fysiska rum de förekommer i. Texten är uppdelad efter observationer gjorda inomhus vilket liksom i föregående kapitel följs av observationer gjorda utomhus. I slutet av kapitlet görs en sammanfattande reflektion.

Inomhusmiljön

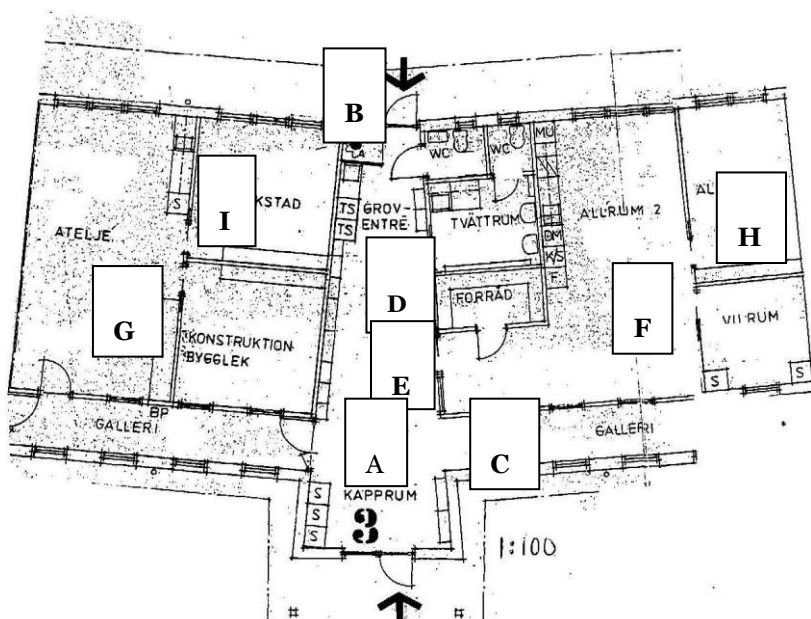
Nedan följer en beskrivning av inomhusmiljön på Blåklockans avdelning. Foton och en ritning illustrerar de olika rummen och inredningen i dessa. Bokstäverna A-I används för att markera olika platser på ritningen (figur 7.1) som används i texten.

Hallen är ett avlångt rum som går på tvären igenom byggnaden och det finns en ytterdörr i vardera änden av rummet (A). Den ena dörren leder ut mot en väg och parkering och är den dörr man kommer in igenom på morgonen och som man oftast använder när man lämnar förskolan. Den andra dörren (B) leder till baksidan av huset, tillika förskolegården. Hallen har förutom dessa två ytterdörrar en dörr som gränsar till en korridor, vilken leder vidare till övriga avdelningar, samt en dörr i änden av en korridor, som även den gränsar till annan avdelning. Utöver dessa fyra in- och utgångar till rummet finns en dörr in till själva avdelningen. Den dörren har en glasruta intill sig så att insyn är möjlig mellan hall och avdelning. Övriga fyra dörrar har också glasrutor vilket gör att hallen upplevs som ett ljust rum. I korridoren som leder mot den ena dörren finns också fönster ut (C) mot väg och parkering. Det finns även en dörr som leder till toaletter i hallen (D).

Vid ingången till avdelningen (E) står ett skrivbord avsett för pedagogerna. Därefter följer en vrå som är avskild med en matta och riktad belysning. Där finns backar med barbiedockor och hästar. Dockvrån är placerad i detta rum. Det finns två stora matbord och en soffa. Matrummet (F) är det till ytan

största rummet vilket fungerar som en naturlig mötesplats på avdelningen. Vid borden intas måltider och barnen har under observationerna suttit och spelat spel, ritat och pysslat vid borden. Soffan har inte använts under de tillfällen som observerats. Ljusinsläpp kommer från flera håll in i rummet och vid en vägg finns fönster ut mot förskolegården samt mot korridoren.

Samlingsrummet (H) är beläget innanför matrummet på avdelningen. Dörren in till rummet har glasrutor så insyn till rummet är möjlig. Vid ena väggen finns fönster som löper ut mot förskolegården och utmed denna vägg står en lång soffa. En vägg pryds av anslagstavlor där bilder, namn och ord är uppsatta som stöd till samlingar. I rummet finns också väggfasta hyllor med korgar och backar som innehåller lego, klossar, bilar och andra mindre leksaker och material.



Figur 7.1 Ritning över avdelning Blåklockan.



Figur 7.2 Bord i matrummet.



Figur 7.3 Dockvrån i matrummet.

Observationer gjorda inomhus

Följande sekvenser visar aktiviteter från olika rum inomhus. Den första observationen åskådliggör aktiviteter som förekommer i hallen. De andra observationerna visar en aktivitet i ateljén och några olika lektunder i matrummet. Två olika observationer speglar vad som händer i lekrummet, dels en lektund mellan två pojkar, dels en samling som leds av en pedagog. Avslutningsvis redovisas även en observation från den stora lekhallen.

Hallen

I hallen (se A figur 7.1) hänger varje barns hylla med privata tillhörigheter och ytterkläder. Det finns låga bänkar samt en bänk som är gjord i form av några trappsteg. Det finns också en anslagstavla med information på. Ytterdörren mot gården är planerad som en groventré där det finns vatten och diskho samt torkskåp. Rummet är på alla sätt och vis ett genomgångsrum som många olika personer passerar på väg till något ställe. Trots rummets flyktiga karaktär vistades barnen ofta där. Lekar med bilar som fick fart i korridoren, rollekar med dockor och användandet av trappan som scen visas i observationen som följer.



Figur 7.4 Flickor hänger vid dörren i hallen.



Figur 7.5 Pojkar tittar ut genom fönstret i hallen.



Figur 7.6 Bilar i hallen.



Figur 7.7 Scenen i hallen.

”Inne, ute, hem, på väg...”

En eftermiddag i oktober filmades flera olika aktiviteter i hallen (se figur 7.6, 7.7). Observationerna visar vid flera tillfällen hur hallen blir en plats där olika verksamheter med skiftande syften äger rum och korsar varandra både tids- och rumsmässigt. Inledningsvis leker några barn med stora bilar som de snabbt kör fram och tillbaka med i korridoren. Mitt i den leken kommer Mira ut i hallen och säger:

[11:33] Mira: Lukas, jag såg din mamma komma.

((Lukas stannar upp, men fortsätter sedan leken och sätter sig under påklädningsstrappan.))

Ytterligare några minuter senare kommer en pedagog för att fråga om något, en förälder går förbi för att hämta något på sitt barns hylla. Samtidigt leker tre barn med bilarna, tre andra barn är vid på- avklädningsstrappan och en förälder pratar med sin son om vad han gjort under dagen på förskolan. Detta ger en bild av hur hallen kan ses som en plats där flera individer utför olika handlingar med olika mål. Den här hallen används som ett utrymme för fri och rörlig lek samtidigt som observationerna också visar hallens institutionella betydelse i och med de rutiner som dagligen förekommer där i form av hämtning och lämning.

Filmsekvenserna ger också en bild av att hallen är ett rum där man antingen är på väg till eller på väg hem från avdelningen. Hallen med sitt ganska anonyma uttryck ligger utanför avdelningen och ger intryck av att vara ett sorts väntrum. August och Sindre, (fyra år gamla) som leker med bilarna i korridoren, stannar plötsligt upp i sin lek och står en lång stund och bara tittar ut genom fönstret ut mot gatan och parkeringen där föräldrar gör sin entré. Även Sharon och Mira (fem år gamla) gör avbrott i sin lek för att vara i och klättra i fönstren runt ytterdörren mot gata och parkering (figur 7.4). Det är som om miljön, med fönster ut mot den plats där föräldrar kommer och går, ger upphov till ett behov av att ha den platsen under uppsikt. Det är dock inte tillåtet att hänga runt ytterdörren på det sätt som flickorna gör.

[42:45] Pedagog kommer in i hallen från avdelningen och säger: Stäng genast dörren!

[42:45] Sharon & Mira säger båda: Okej. ((De backar från dörren.))

[42:51] Pedagog: Ni får inte öppna den dörren om inte eran mamma och pappa är här, aldrig nånsin. ((Flickorna avvaktar och går sedan från dörren, pedagogen går in på avdelningen igen.))

Analysen visar att pedagogens inträde i observationen innebär att hon ser hallen som ett rum med tydligt erbjudande om vad som ska och får förekomma där. Hon påminner och förmanar flickorna att rätta sig efter denna riktning. Pedagogerna delar inte de fantasi- och lekfulla handlingserbjudanden som barnen utifrån sitt perspektiv verkar upptäcka i hallen.

Flickorna fortsätter sedan leka att på- och avklädningsstrappan är en scen (figur 7.7).

[45:56] ((Mira hoppar ner från trappen och igen upp och ner.))

- [46:09] Sharon: Men båda kan dansa!? Nu är det min tur. ((Sharon gör balettposer.))
- [46:26] Sharon säger till Mira: Det är din tur. ((Förälder går förbi. Sharon hoppar, Mira går upp, sjunger. Längre bort i hallen far William och en till pojke runt på en bil. Mira sjunger och snurrar.))
- [47:11] Sharon ropar: Hejdå fröken! ((Vinkar. Nu står de båda upp högst på trappan, scenen. En pedagog går hem.))
- [47:24] Sharon tar av sig ett diadem och säger: Jag ska inte ha det något mer.

Handlingarna är relativt fokuserade, men emellertid händer olika saker i rummet, såsom att en pedagog går hem, en förälder går förbi och två barn till leker med bilar som ger ett ganska högt ljud ifrån sig. En annan sekvens visar när Mira och Sharon leker med varsitt gosedjur och börjar bädda ner dem i varsin hjälm. Efter en stund kommer Mira på att de istället kan bädda ner dem i varsin ryggsäck.

- [27:33] Mira: Jag vet, ska vi lägga dom i ryggsäcken?
- [27:36] Sharon tittar mot sin hylla säger sen: Ja, jag har en ryggsäck. ((Reser sig och går mot sin hylla.))
- [27:37] Mira utbrister: Jag med!
- [27:43] Sharon: Jag har en ponny. ((Tar ryggsäcken.))Säger: Jag har samma väska som Isabell. ((Går mot Mira som står vid sin hylla.)) Säger igen: Jag har samma väska som Isabell. ((Öppnar och tittar ner i väskan.))
- [27:56] ((Mira klättrar på sin hylla tittar på Sharon, hoppar ner på golvet.)) Säger: Aoj, jag halkade. ((Packar ur sin ryggsäck.))
- [28:20] ((Sharon packar ner i sin ryggsäck.))
- [28:23] Mira: Min ponny gillar verkligen att sova på dagarna. ((Sharon går bort till sin hylla.)) Säger: Nej var tog min vägen, jag ska titta vad som finns här i. ((Går tillbaka till ryggsäcken och öppnar ett mindre fack.))
- [28:40] Sharon sitter på golvet och säger: Vad menar du, ska den ligga, vad menar du nu?
- [28:45] Mira: Lägga dom i ryggsäcken och sova serru.

- [28:48] Sharon: Jaa. ((Hon tar gosedjur från sin hjälm.))Säger:
Ja ni ska få ta en kudde också.
- [28:55] Mira säger: Åh, titta så skönt ni sover.

Hallen är ett utrymme som inte är planerat för att leka i. Där finns inga leksaker eller någon annan planering av miljön för att stimulera till lek. I sekvensen ovan använder flickorna bara personliga saker som de allteftersom hämtar från sina hyllor. När Mira till exempel behöver en filt hämtar hon en vit tröja som får passa. Att använda personliga saker under tiden man vistas på förskolan är ofta ganska reglerat. Genom att låta leken äga rum i hallen, i gränslandet mellan hemma och på förskolan, verkar barnen ändå få utrymme att använda sina personliga saker i leken. Hallen har tydliga och relativt statiska erbjudanden om vad som ska förekomma och analysen visar att merparten av barnens egeninitierade aktiviteter tar plats i ett av de mest institutionspräglade rummen på avdelningen. I kommande observation visas en situation som också tar plats i ett rum med organiserade erbjudanden men som till skillnad från verksamheten i hallen är helt och hållet planerad av pedagogerna.

Ateljén

Förskolan har en gemensam ateljé (se G, figur 7.1) och varje avdelning har en bestämd tid i veckan att disponera rummet. Ateljén finns i mitten av förskolebyggnaden. Intill ateljén finns ytterligare ett rum (se I, figur 7.1) med material för konstruktionslek. I ateljén finns hyllor med färg och papper. Där står två bord i vuxenhöjd samt ett bord i barnshöjd. Ett av borden står framför stora fönster som vetter mot förskolans gård. Borden är täckta med blå vaxduk. Det finns ett litet kök med diskho och några över- och underskåp. I fönstret sitter en hylla där det står några genomskinliga små vattenflaskor med olika färger på vattnet. Ett staffli står vid ena väggen. Förkläden hänger på väggen och det finns en hyllställning för att torka alster eller andra verk. Vid tillfället för den observation som redovisas nedan står en bandspelare som spelar julmusik.



Figur 7.8 Instruktioner i ateljén.



Figur 7.9 Arbete i ateljén.

Måla pepparkakor

Alla barn samlas en förmiddag i december i ateljén, där de står framför en av pedagogerna som just ska initiera aktiviteten (figur 7.8).

Pedagog 1 håller upp olika material framför barnen och säger: Brunt papper, blyertspenna, smal pensel och vit färg och sådana här. ((Hon visar upp formar.)) Säger: Vad är det här?

Barnen: Formar!

Pedagog 1: Ska vi gå ut och baka pannkakor med dom?

Barnen: Neeej, pepparkakor!

Pedagog 1: Pepparkakor, precis, vi ska göra pepparkakor i papper idag, så vi får öva litegrand tills vi ska göra riktiga.

Barnen: Sen ska vi göra pepparkakor.

Barnen: Jag vill göra ett sånt där hjärta.

Pedagog 1: Här har vi gjort en liten pepparkaksgumma. ((Hon visar upp.)) Säger: Ser ni?

Barnen: Ja.

Pedagog 1: Och vi har gjort ett pepparkakshjärta. ((“Folk fall du ner” Carolas julskiva i bakgrunden.))

Pedagog 1: Meningen är att vi ska måla på bägge sidor, men den måste hinna torka inunder. ((Hon visar på hjärtat och varför det är målat bara på ena sidan.))

Flera barn säger: Jag vill göra ett sånt.

Pedagog 1: Lyssna ska ni få höra.

Pojke: Jag vill göra en sådan.

Pedagog 1: Sch lyssna! ((Pekfingret över munnen. Hon håller fortfarande upp hjärtat.))

Pedagog 1: Och när ni har målat, då tänker jag plasta dom. ((Hon tittar på kollega och nickar.)) Säger: Sen ska vi klippa ut lite plast runt om och sen ska vi göra ett hänge, så kan ni hänga dom i fönstret, eller i julgranen eller på erat rum.

Flera barn samtidigt: Jag ska hänga i julgranen, jag ska hänga i rummet, jag ska hänga i fönstret!

Pedagogen initierar uppgiften så detaljrikt som möjligt så att den kommer att tolkas och genomföras så lika som möjligt av samtliga barn. Hon visar materialet och berättar också vad det ska användas till. Barnen delas sedan in i grupper eftersom alla inte får plats vid de två bord som finns i ateljén. Hon räknar upp åtta barn som hon vill ska sätta sig vid borden, övriga barn får leka i rummet bredvid. Barnen sätter sig på sina tilldelade platser (figur 7.8). Sedan ska pedagogen visa mer ingående för barnen hur de ska göra för att det ska bli bra.

Pedagog 1: Vet ni vad, för att få fram en bild så måste man, titta här så får ni se, om man tar en form... ((Hon håller upp en form och ett brunt papper.)) Säger: Så får man lägga den på papperet och ta pennan och måla av, sen ska vi klippa. ((Hon visar med pennan.)) Säger: Sen ska vi måla. ((Hon visar med pennan igen.))

((Pedagogerna diskuterar om de yngre barnen kan klippa.))

Pedagog 1: Dom här? ((Pekar på Andreas.)) Pedagog 2: Nej dom där, andra. ((Pekar på andra bordet.)) ((Barnen sitter uppdelade på två bord, fyra barn vid varje bord.))

((Barnen börjar med uppgiften och pedagogerna berättar allteftersom vad nästa steg blir.))

Pedagog 3 tittar på Sharons papper och säger: Vet du vad, då kan du börja måla, då får du göra fina mönster på ditt hjärta, när den där sidan torkat då får du vänta litegrand och så får du måla nästa sida.

((Och efter lite mer arbete.))

Pedagog 3: Nu får du vänta Sharon tills det torkat på andra sidan.

När barnen allteftersom blir klara får de gå in till rummet bredvid och leka där. De barn som lekt från börjar ropas allteftersom in och får börja arbeta med pepparkaksuppgiften.

Analysen visar en strukturerad skapandeaktivitet i ett rum som har en mängd erbjudanden vilka alla ser ut att syfta till fantasi och kreativitet. Genom analysen framträder detta rum med tänkbara möjligheter ändock som ett reglerande fält eftersom pedagogerna i så hög grad organiserar och disciplinerar vad som ska ske. Objektet för verksamheten är bestämt och alla individer ska arbeta mot samma mål med samma verktyg. Det sker ingen förhandling mellan individerna om verktygens handlingserbjudanden. Att erbjudandena är bestämda och kollektiva är en förutsättning för att den här aktiviteten inte ska utveckla alltför individuellt varierande handlingar. I analytiska termer kan det uttryckas som att de vuxna driver en verksamhet, med ett objekt. De använder flera typer av verktyg som hjälper till att organisera och strukturera aktiviteten mot objektet. Genom verktyg som tydliga förmaningar och instruktioner försöker de fostra barnen till att fungera i en kollektiv verksamhet. Barnen finns således med i verksamheten dock utan att ses som subjekt, de rättar sig efter de regleringar som finns i syfte att vara ett institutionellt förskolebarn.

Matrummet

Miljön kan i olika grad genom sin utformning ses som flexibel och anpassningsbar till barns utvecklingsnivåer. I matrummet (se F figur 7.1) finns en hylla som innehåller leksaker för de yngre barnen på de lägre hyllplanen och högre upp i hyllan finns spel och puzzel. Det är vid denna hylla som kommande observation utspelar sig.

Emma, Andreas och grisen

Två av de yngsta barnen på avdelningen är tillsammans med en pedagog inne i matrummet. De sitter framför hyllan och tar allteftersom fram olika lekmaterial. När den verbala kommunikationen inte är så tydlig blir plockandet med det fysiska lekmaterialet mer framträdande. Emma och Andreas, nästan två år gamla, leker på golvet framför hyllan. De leker främst med en plastgris som man kan stoppa stora färgglada ovala plastbrickor i samt en hink med småhinkar i, som man kan bygga torn utav. Dessa leksaker finns lättåtkomliga på de nedre hyllplanen. Emma klättrar vid ett tillfälle upp i hyllan för att hämta plockhinken. Hon håller sedan på att plocka i plastbrickorna i grisen då Andreas plötsligt tar den.

((Andreas kör med bilen till Emma, tar plastgrisen och lyfter den så att alla plastbrickor som hon stoppat ned åker ur. Emma tittar på, Andreas börjar stoppa tillbaka dem, hon hjälper till, men då tar han en platsbricka ur hennes hand.))

Andreas säger: Jag jag jag, nej. ((Emma tar grisen och den halkar åt sidan)) Andreas säger: Oj, oj.

Andreas visar att man även kan använda den här grisen till att tömma ur alla plastbrickorna för att plocka i dem igen. Han vill dock inte att Emma ska hjälpa till, varvid hon ser sig nödgad att dra grisen åt sidan för att själv kunna fortsätta att leka med den. De sitter sedan nära varandra och leker med varsitt material. De stannar upp och iakttar varandra då och då. Emma ser på hur Andreas bygger med de små hinkarna samtidigt som hon stoppar "pengarna" i grisen. Till skillnad från i observationer med äldre barn sker i detta samspel ingen verbal förhandling om något gemensamt mål för aktiviteten. De delar samvaro och leker bredvid varandra framför hyllan med olika fysiska saker att leka och plocka med. I kommande sekvens samspelar även pedagogen med barnen. Hon vänder sig främst till Andreas och samtalar med honom om de plastbrickor man kan stoppa i grisen. Andreas kommer på att han vill ha ett spel högre upp på hyllan.

[08:38] Andreas sträcker sig mot hyllan, säger: "höver hjälp". Emma vänder sig mot honom så att hon ser vad han gör.

[08:41] Pedagog 2: Det ligger där på hyllan, ligger ditt spel.

[08:43] Andreas: Mm. ((Han försöker nå det men går sen från hyllan säger något till pedagogen.)) Säger: Ha bilen.

Pedagogen tycker att han ska städa upp de andra leksaker han använt innan han tar några nya saker. Han börjar då att plocka ihop plastbrickorna och grisen som Emma tillfälligt har lämnat åt sidan för plockhinken.

[09:14] Andreas grejar med grisen säger: Stänger. Pedagog 2: Ja vi stänger här.

[09:23] Andreas böjer sig ner och plockar mer plastbrickor och säger: Mera pengar. Pedagog 2: Mera pengar.

Emma ser nu att Andreas och pedagogen håller på med grisen.

[09:29] ((Emma tar grisen snabbt åt sitt håll.))

[09:29] Pedagog 2: Nej, hörrudu fröken. ((Pedagog 2 tar tillbaka den så att Andreas når.)) Säger: Andreas skulle stoppa ner pengar. Andreas säger: Mm stoppa ner en blå peng, å en grön.

Sedan fortsätter pedagogen att samtala med Andreas om de ”pengar” han stoppar i grisen. Emma sitter bredvid och ser på.

Pedagogen: Men vet du, det finns mer pengar på golvet.

Andreas: Oj! ((Han går och hämtar.)) Säger: Där!

Pedagogen 2: Där ja, en orange peng och så finns det en röd peng.

Andreas: Ja.

Pedagog: Var är den röda pengan?

Andreas vänder sig och tittar runt på golvet ser ingen röd peng.

[09:57] Emma sitter bredvid och tittar och pekar säger: Där!
Pedagogen 2: Ja det är en gul peng den kan du också lägga ner och så den röda pengan. ((Andreas kryper mot hyllan och hämtar den lägger den i grisen.))

[10:22] Andreas: Alla pengar. Pedagog 2: Nu är det slut på pengar.

[10:22] ((Emma tar grisen igen. När Andreas ser att hon fortsätter att plocka med grisen så protesterar han.))

[10:25] Andreas vänder sig mot Emma igen som håller på med grisen säger: Nejje. ((Hon plockar igen med pengarna.))

Pedagog 2: Nej nu får Emma ha den. ((Pedagogen tar i Andreas axlar och försöker vända honom mot hyllan.)) Säger: Så, ska du visa mig vad du vill ha för spel? ((Hon lyfter en stol till hyllan.)) Andreas: Kattspelet.
Pedagog 2: Kattspelet?

När pedagogen intar plats i samspelet får aktiviteten automatiskt tydligare en riktning. Men det är också tydligt hur Andreas intention var att plocka undan och städa eftersom han protesterar mot att Emma tar över plastgrisen

när han gjort klart. Pedagogen inriktar sin aktivitet mot en språk- och benämningsovning av färger istället som undanplockning. Det blir också i denna sekvens synbart hur olika individer kan ses som sociala handlingserbjudanden och resurser. Genom att påkalla pedagogerna får Andreas den hjälp han behöver för att nå till det spel han vill ha från de högre hyllorna. Hon sätter sig sedan i deras höjd på golvet och samspelar om det lekmaterial de använder.

I den här situationen blir det även tydligt hur central hyllan är i matrummet. Hyllan är uppifrån och ned fylld av handlingserbjudanden för samtliga barn på avdelningen. För de här yngsta barnen blir golvytan framför hyllan en plats för lek och socialt samspel. I nästa observation har borden samma typ av socialt handlingserbjudande. De äldre barnen tar för sig av handlingserbjudandena i hyllan och slår sig ned vid borden. Golvytan och bordet kan ses som fysiska platser där handlingserbjudandet är detsamma, det vill säga att arbeta och leka med material. Andreas och Emma kan självständigt ta för sig de saker som finns på de två lägsta hyllplanen. Emma kan till och med klättra upp på den lägsta hyllan för att nå saker längre in.

Spela spel

På avdelningar med åldersblandade barngrupper är det tydligt hur barnen på olika sätt upptäcker handlingserbjudanden genom miljöns förutsättningar/erbjudanden. Martin och Mira, fem år gamla, vill spela ett spel som finns på hyllans högre plan. De drar dit en stol som Martin klättrar upp på och Mira hjälper till att peka ut var det orangea spelet finns. Jämfört med Andreas ovan, som inte själv kan genomföra hela handlingskedjan utan måste be om hjälp för att kunna ta ner spelet, är dessa barn tillräckligt gamla för att själva klara detta.

Mira och Martin sätter sig vid bordet framför hyllan. Även Mattias ansluter sig till spelet.

[06:17] Mira: Men glöm inte vända på kortet.

[06:28] Mattias: Vi (jag) har bara tre. (par)

[06:28] Mattias: Jag har bara ett par.

[06:31] ((Mira vänder kort och diggar till musik som plötsligt tar stopp. I lekrummet spelas musik och barn därinne dansar och sjunger.))

[06:37] Mattias: Vad hände det?

[06:40] Mira vänder kort, säger sen: Nu är det Martin.

[06:43] ((Martin vänder, flera gånger, får par, tappar kortet.))
Mira: Oj! ((Hon skrattar.))

[07:06] ((Miras tur.))

[07:12] Martin: Ja, den här låten har jag hört på cirkus.

[07:13] Mira: Åh jaa!!! ((Hon får par.))

[07:18] Mattias: Nu finns det bara en, två tre fyra, nu så är det fyra kvar, får hon par?

[07:22] Mira: Ja.

[07:24] ((Martin dansar på stolen till musiken.)) Säger: Ja!

I matrummet finns det möjlighet att se in till alla övriga rum på avdelningen. Just i den här stunden är det samtidigt många barn lekrummet som håller på att dansa till musik på hög volym. Eftersom det är glasdörrar mellan rummen ser alltså barnen varandra. Martin, Mira och Mattias skiftar ibland fokus i spelet och lockas med i musiken, men inte så pass mycket att de avbryter spelet. De påminner varandra om spelregler och rättar varandra om någon gör fel. Mira ger vid ett tillfälle uttryck för att hon tycker att det är lite jobbigt när Martin lockas med i musiken.

[07:24] Martin dansar på stolen till musiken, säger: Ja!

[07:29] Mira: Nej, kan de inte stänga dörren.

[07:45] ((Martin vänder kort.))

Spelet fortsätter sedan och avslutas med att de också vill ha mikrofoner och vara i lekrummet med musiken.

[10:58] Mira vänder, säger: Åh gul och gul nu är det Martin.

[11:02] Martin vänder, Mattias frågar: Är det min tur? Mira: Nej nu är det Martin.

[11:23] Mira: Martin nu ska jag ha en mikrofon. Martin: Jag med. ((De plockar ihop spelet i kartongen.))

Matrummet är ett centralt rum, stort till ytan i förhållande till övriga rum, med många bord; ett vanligt förekommande matrum. Borden finns främst för att inta måltider vid, men erbjuder också en tydlig möjlighet för barnen att även under annan tid sitta vid borden. På den här avdelningen står en hylla bredvid borden. Det som erbjuds på hyllans övre plan är puzzel och olika spel. På de två lägsta planen finns ”plockleksaker” för de yngsta barnen. Analysen visar att förskollärarna har en strävan efter att barnen ska ses som agenter och själva initiera och genomföra sina aktiviteter. De yngsta barnen kan själva nå de leksaker som har handlingserbudanden som pedagogerna tycker är lämpliga för deras utvecklingsnivå. De handlingserbudanden som finns på högre hyllor tar de längre barnen del av på egen hand och de kortare barnen ber om hjälp.

Detta sätt att planera handlingserbudanden förstås genom analyserna som att det ges möjlighet till att få klara saker på egen hand efter egen förmåga. Det kan å andra sidan ses som att förskollärarna styr och reglerar genom sitt sätt att ordna miljöns handlingserbudanden. Dels utifrån en utvecklingspsykologisk ram eftersom pedagogerna vet vad som generellt är lämpliga aktiviteter för en tvååring och vad som passar en femåring, dels utifrån institutionens krav på ordnade aktiviteter utan alltför mycket kaos.

Mattias och Emil leker i dockvrån

Dockvrån är en vrån som är skapad med hjälp av vikkväggar (se figur 7.2). Dessa flexibla väggar är så pass höga att barnen inte kan kika över och så pass låga att vuxna kan se in. Inuti vrån är det möblerat med litet bord och stolar, en spis samt några hyllor med köksattiraljer. Vrån är belägen mitt i avdelningen i hörnet av det stora rummet (G) där även matborden står, samt köksdelen på avdelningen finns. Dockvrån finns på en central plats på avdelningen. Oftast leker barnen själva därinne och inte under någon observation har pedagoger befunnit sig där. Pedagogerna sade under intervjun att dockvrån är placerad i köksrummet för att barnen som leker i dockvrån gärna vill vara i närheten av de vuxna som oftast finns i detta rum. Den här observationen visar två pojkar som leker en kort koncentrerad lek i dockvrån. De håller på att laga mat.

[35:19] Emil: Nu gjorde vi smeten...

[35:22] Emil: Först gjorde vi pannkakorna...

[35:25] Mattias: Får jag ta den?

...

- [35:42] Mattias: Jag gjorde annan mat till mig själv, jag tyckte inte om pannkakor.
- [35:46] Emil sitter på golvet, säger: Du fick en annan mat som jag gjorde åt dig, som var i den hära. ((Tar ner bunke från hylla sätter den på spisen.))
- [36:04] Mattias tar ner en form från en hylla säger: Mamma här får du.
- ...
- [37:16] ((Nu har de satt sig vid det dukade bordet.))
- [37:12] Mattias: Gott.
- [37:16] Emil tar kastrullen just när Mattias ska ta, och säger: Ja just ja, jag glömde. ((Han går till hyllan och kommer sedan tillbaka till bordet.)) Säger: Jag börjar. ((De öser upp på sina tallrikar från kastrullen, först tar Emil och sedan sätter han på locket på kastrullen och skjuter den till Mattias som då öser upp och sen sätter på locket.))

Leken avslutas genom att pedagogerna meddelar att mellanmålet ska serveras.

- [37:58] Mattias: Jag ska fråga något. ((Reser sig och går ut till borden i matrummet.))
- [38:04] ((Emil reser sig också och då kommer Mattias tillbaka.))
- [38:06] Pedagog 2: Grabbar, nu tänkte jag att vi skulle äta lite mellanmål.
- [38:18] Båda pojkarna: Visst det ska vi. ((De går ut ur dockvrån.))

Pojkarna använder på ett självklart sätt de saker som behövs i leken och är under hela lekstunden överens om föreställningen av vad de leker. Dockvrån har en tydlig riktning i sina fysiska erbjudanden. Allt som finns att leka med i vrån är riktat mot teman som har med hemmet eller köket att göra. I analysen ses de fysiska verktygen naturligt sammanfalla med aktivitetens syfte.

Pedagogerna berättade under intervjun att de vill att leksakerna ska ha sina bestämda platser på avdelningen, ”var sak på sin plats”. De sade att om bar-

nen börjar flytta runt på sakerna kommer de inte tillbaka med dem. De vill inte ha något spring inne på avdelningen, springet får istället finnas i hallen och i korridoren. En av pedagogerna tyckte att de hade styrt för mycket över innehållet i rummen, men de andra två menade att barnen behöver ramar på det sättet. En orsak till att ordningen är så viktig är att de upplevde städningen som ett problem. De försökte göra städningen till en rutin; när klockan ringer ska barnen städa undan. De hade också prövat att ge barnen ansvarsrum att städa. De berättade att barngruppens ålderssammansättning hade förändrats med fler yngre barn och pedagogerna tyckte då att städningen blev svårare att organisera.

Lekrummet

Det här rummet (se H figur 7.1) används till olika typer av samlingar med barnen samt till lekstunder utan vuxna. På golvet ligger en lekmatta med vägmönster på. Den "bilmattan" har flyttat runt lite på avdelningen. En av pedagogerna sade "Vi flyttar den för att kolla bästa stället, det bästa stället är när den inte är i vägen". Vid en period låg mattan med tillhörande bilar i mat/köksrummet, men det var då så mycket spring i rummet att leken blev allt för mycket störd. Anledningen till att det nu fungerar att ha bilmattan i lekrummet är att man har tagit bort namnlapparna som förut satt tejpad på golvet för barnens placering under samlingen. Nu sitter barnen på mattan under samlingen. Pedagogerna berättade under intervjun att barnen också vilar i detta rum efter lunchen, samt att andra populära aktiviteter som förekom i rummet är lek med små plastdjur eller plastfigurer, vilket kommande observation visar.

Lek på mattan

Emil och Mattias fortsätter att efter leken i dockvrån leka tillsammans i lekrummet. De leker ostört i rummet med dörren stängd mot resten av avdelningen. De sitter mitt på golvet på en lekmatta och har en korg med småfigurer bredvid sig. Så här inleder de leken:

- [38:39] Emil: Det var vår bebis. ((Lyfter upp en figur ur korgen.))
- [38:41] Mattias: Ja.
- [38:44] Emil: Idag skulle vi gå på promenad.
- [38:49] Mattias går till hyllan och hämtar en legoplatta och säger: Jag vill ha det där huset, de var grannar. ((Lägger ner plattan på mattan.))
- [38:55] Emil: Ja det var vi två och jag hade en bebis.

- [38:58] Mattias: Ja, det här var pappan. ((Han tar upp gubbe ur korgen, det här var pappan. Vänder sig tillbaka till plattan.))
- [39:07] Emil: Då åkte jag och min bebis till dig. ((Mattias vrider sig mot korgen med gubbar igen.))
- [39:12] De tittar båda i korgen, Emil tar upp en gubbe, säger: Och det här var jag, åh kolla! ((Tar upp en röd skottkärra)) Säger: Skottkärran ska jag också ha, jag hade också en skottkärra. ((Han parkerar skottkärran på sidan av sin platta.))
- [39:30] Mattias håller också i en gubbe, säger: Och det här är jag.

Allteftersom bygger de in fler och fler detaljer i lektemat. De förhandlar och kontrollerar med varandra om hur leken dem emellan gemensamt ska utvecklas. De förhandlar inte, som i många andra lekar, om verktygens erbjudanden. I den här leken handlar det mer om att de pratar med varandra för att nå en balanserad överenskommelse om hur leken ska fortgå.

- [39:51] ((Emil kör en bil mot Mattias platta.))
- [39:56] ((Mattias säger något otydligt.))
- [39:59] Emil: Då var jag redan hos grannen. ((Han förställer rösten.)) Säger: Hej pappa, jag ska lyfta ur dig. ((Han lyfter ur gubbarna ur bilen.)) Säger: Uhäää, kolla min bebis, hon kan gå, vi två pratade. Mattias: Ja. Emil säger: Och min bebis fick följa med. ((Han reser sig mot hyllan.)) Säger: Vi hade varit och shoppat och bebisen sitter i bebissoffan.

Det faktum att lekmaterialen består av en mångfald olika figurer som de lättillgängligt kan botanisera bland verkar underlätta för hur lektemat utvecklas och varierar.

- [40:48] Emil: Hade du en storebror? Jag hade ingen storebror.
- [40:50] Mattias: Nehej.
- [40:50] Emil: Jag måste ha en mamma, här. ((Han tittar ner i korgen. Tar upp en gubbe.)) Säger: Här var min mamma.
- [40:53] Mattias tittar på honom och säger: Ja.

[40:59] Emil vänder sig till plattan, säger: Nej, det där var jag. ((Han tar en annan gubbe.)) Säger: Och bebisen. ((Tar en plastsoffa ur backen.)) Säger: Och här var soffan.

Ibland byter de roller och/eller innehåll i leken.

[45:20] Emil: Vi två var kusiner.

[45:22] Mattias: Ja.

[45:32] Mattias: Vi lekte i din bebis rum.

[45:32] Emil: Ja.

[45:35] Mattias: Nu lekte vi i din bebis rum. ((Han hämtar en till platta.))

[45:42] Emil: Jag frågade din pappa först.

[45:42] Mattias: Ja.

[45:46] ((Emil håller fram en figur framför en annan.))Säger: Pappa jag ska gå till storasysters rum, min kusin, får jag det? Ja. ((Säger med tyst pipig röst, svårt att höra.))

Leken avslutas när Emil utbrister:

[46:28] Mattias göm dig, din mamma har kommit!

Observationen visar en koncentrerad lekstund som fortgår utan större orosmoment. Liksom när de leker i dockvrån finns ingen synlig förhandling om sakernas erbjudanden. Emil och Mattias använder de små dockorna till minikaraktärer som de leker en familjelek med. Under lekens gång kontrollerar de med varandra så att de båda ska tycka om vilken riktning leken ska ta samt hur lekmaterialet fördelas dem emellan. I analytiska termer kan det ses som att syftet med den här lekaktiviteten är att genom rolleken pröva och utforska olika roller i en familjekonstellation. I denna sekvens är lekmateriallet lättillgängligt för barnen och även flertaligt. Det finns många plastfigurer att välja mellan som passar de karaktärer de bestämmer ska finnas i leken.

De leker ostört och pedagogerna kan ha kontroll genom att obemärkta iaktta pojkarna genom glasrutan på dörren.

Samlingen

Dagliga samlingar genomfördes även i lekrummet med innehåll som läsning, musik och upprop. Samlingen i kommande observation startade med en genomgång av vilka barn som var på förskolan. En pedagog och ett ansvarsbarn, Mattias, leder samlingen. Pedagog 1 sitter på knä och Mattias sitter på en låg stol bredvid. Resten av barngruppen sitter framför på golvet lite huller om buller. Mattias ropar upp barnen med utgångspunkt i de foton, som finns på varje barn. Sedan ska han räkna barnen.

[09:27] Pedagog 1: Vad bra Mattias, skulle du kunna räkna hur många barn som är här idag?

[09:29] ((Mattias räknar foton på tavlan.))

[09:34] Mattias: Fjorton.

[09:34] Pedagogen 1: Fjorton, sa du fjorton?

[09:34] Mattias: Ja.

[09:34] Pedagog 1: Ja, fjorton barn, men i det här rummet, Jesper, ((Ett barn som oroligt rör sig.)) i det här rummet är det bara 6, ja nu skulle det komma in fyra till då blir det sex, sju åtta nio tio blir det då. ((Visar med fingrarna.))

Eftersom de nu ska ha musiksamling med dans rullar barnen ihop mattan som de suttit på. Pedagog 1 delar ut instrument till barnen och instruerar hur de ska hantera instrumenten. Hon instruerar dels hur de ska använda instrumenten, dels när de ska användas. Av hennes instruktioner att döma verkar det vara viktigt att barnen lär sig ett sätt att hantera instrumenten på. I den här situationen finns det inget utrymme för förhandling eller flerstämmighet. För att barnen ska kunna förstås som subjekt och få mer inflytande i den här aktiviteten krävs ett vidgat perspektivtagande från pedagogerna, vilket inte är synligt i den här situationen.

[11:41] Pedagog 1: Här är det grejer. ((Hon har en låda som skramlar.)) Säger: Jag undrar om jag ska dela ut lite instrument så kan vi skramla till. Pedagog 2: Ja! Pedagog 1: Ja! Jag tror vi gör så. ((Hon delar ut.)) Säger: Varsågod.

- [12:25] Pedagog 1: Vad är det här då? Barnen: Triangel. Pedagog 1: Håll i snöret
- ((Nu har alla fått varsitt instrument.))
- [13:18] Pedagog 1: Men du får hålla i snöret annars låter det ingenting.
- [13:23] Pedagog 1: Nu ska vi se här Isabell.
- [13:27] Pedagog 2: Vi låter instrumenten vila när vi inte sjunger.

Sedan tar pedagog 1 fram en låda. Det är pedagogs 2 låda, den har ett litet håll med en tygbit framför. Hon knackar på lådan och sticker in handen och ut kommer en liten hund.

- [13:57] Pedagog 1: Det kom fram en liten hund, men då måste vi sjunga en sång om en liten hund, jag tror nästan att det är en liten valp det här, som tycker om att ha skoj.
- [14:10] Barnen: Det är en hundvalp.
- [14:12] Pedagog 1: Ska vi sjunga valpen min?
- [14:15] Barnen: Ja!
- [14:15] Pedagog 1: Är ni med med instrumenten då? En två tre.

Alla sjunger och spelar.

- [14:48] Pedagog 1: Stopp, varför är det bara Lenas och Malins mun som hörs? Och låter? Varför sjunger inte barnen? Nu får ni skärpa er, nu tar vi ett nytt, nu vill jag höra att...aja ja ja. En till sak kommer fram. ((Hon tar fram någo ur lådan.))
- [15:16] Pedagog 2: Vad är det där?
- [15:16] Pedagog 1: Det vet jag inte, ha ha ha det är ju din låda Lisbeth! (Pedagog 2)!
- [15:18] Pedagog 2: Ja det är ju en boxerhund.
- [15:22] Pedagog 1: Är det också en hund? Kan ni en till sång om en hund? Ska vi sjunga en till sång om en hund?

Samma procedur upprepar sig några gånger till. Fram till att pedagog 1 tar fram en trumma.

[20:11] Pedagog 1: Jaha, nu vill jag höra hur era instrument låter när vi spelar till trumman, då kan man inte sitta så här. ((Hon visar hur man spelar för svagt.)) Säger: För då hörs den här mest av allihopa. ((Hon slår på den stora trumman.))

[20:15] Barnen: Så här? ((De visar och skakar och spelar högt.))

[20:22] Pedagog 1: När jag gör så här vad gör man då? ((Hon slår hårt med båda händerna på trumman.))

[20:25] Barnen: Stoppa!

[20:26] Pedagog 1: Ja då är man alldeles tyst, men nu ska vi spela, vi sitter här och skramlar, en två tre!

[21:37] Pedagog 1: Nu så kan ni få stå upp, så ni inte får träsmak i rumpen "om jag vill så kan jag dansa, om jag vill så kan jag dansa jag kan dansa med mina armar, jag kan dansa med mina armar, raggarraggadam så går jag fram å gör en klapp".

Pedagog 1: Vill ni göra med eller utan instrument? (Barnen säger något.) Pedagog 1: Utan? Ja, jag tror faktiskt det är lättare utan instrument. ((Barnen lämnar instrumenten hos henne.)) Pedagog 1: Och när jag gör. ((Hon knäpper med fingrarna.)) Säger: "Om jag vill så kan jag dansa", då står man inte så här. ((Visar stel kropp.)) Säger: Är ni med? Då rör vi på oss, är du med Jesper? Ska du räkna in oss, en två tre!

Stunden avslutas med att pedagogen berättar vad som kommer att hända efter samlingen.

[27:19] Pedagog 1: Nu får jag er uppmärksamhet, Kasper lyssna, får du höra nu, nu har ni varit jätteduktiga och vi har haft sångsamling ganska länge så nu förstår jag att ni har lite spring i bena. Jesper! Inte i soffan, Isabell du vet bättre! ((Hon drar ner en flicka från soffan och sätter sedan Jesper i knät. Hon ska sedan få Jesper att säga något.)) Pedagog 1: Säg till barnen att nu ska vi....mumlar något, vi ska. Jesper: åka skidor. Pedagog 1: Alla kisser och så ska vi klä på oss och gå ut och ni som har skidor får åka skidor. Alla barn: Jag! Jag! Jag!

Pedagog 1: Tack för idag!

I samlingen används foton som ansvarsbarnet räknar in barnen efter och han får sitta på en pall lite över de andra barnen och i jämnhöjd med pedagogen. Dessa små artefakter strukturerar och gör arbetsfördelningen tydlig. Barnen sitter huller om buller på en matta framför. Avsaknaden av ordning via platser eller en form att sitta efter tolkas i analysen som att barnen ses som en kollektiv massa barn mer än en grupp individer. Pedagogen tilltalar också barnen som grupp genom att tala till dem i tredje person, till exempel när hon undrar ”varför sjunger inte barnen?” Barnen som kollektiv förväntas veta vad som fordras av dem och om någon inte förstår detta så ges tillsägelser från de vuxna. Inga barn ifrågasätter eller upptäcker egna handlingserbjudanden i de verktyg som erhålles. I analysen ses denna sekvens som ett exempel på en aktivitet som riktar sig till barngruppen som ett kollektiv. I samlingen används också flera olika instrument, som skulle kunna tillåtas att användas på ett individuellt varierat sätt. Syftet med den här samlingen förstås som att pedagogerna strävar efter att genomföra en musikstund där barnen ska få insikt i hur olika instrument kan användas.

Lekhallen

Lekhallen används gemensamt av de fyra avdelningarna på förskolan. Varje avdelning har en bestämd tid till förfogande av rummet men man kan också se om rummet är ledigt när det finns behov. En av pedagogerna uttryckte under intervjun att de hellre skulle se att varje avdelning hade fler rum än att dela dessa gemensamma utrymmen. De tyckte att rummen på avdelningen var för små och de schemalagda rummen var svåra att utnyttja spontant.

Lekhallen är ett stort kvadratisk rum med mycket golvyta där det finns ribbstolar efter ena väggen (se figur 7.10 och 7.11). Två av väggarna har fönster, varav den ena vetter mot gården och den andra ut mot vägen. Det finns en rutschkana och en stor tjock matta i rummet. Vid den ena sidan finns en upphöjning av golvet som kan användas som scen. I rummet kan man bygga och leka med stora kuddar. Bollar och rockringar plockas ibland fram av pedagoger.



Figur 7.10 Stora lekhallen.



Figur 7.11 Glasskiosken.

Glasskiosk och byggkuddar

Lekhallen inbjuder tydligt med sin stora yta samt inredning till motoriskt stora och rörliga lekar. I observationerna är det ibland svårt att se om det finns något gemensamt konstruerat mål för detta spring eller om ren motorisk övning är ändamålet. Vid ett tillfälle ser leken ut att ha enbart spring som gemensamt fokus men det visar sig att flickorna föreställer något sorts kattdjur som jagar pojkarna. Vid ett annat tillfälle övergår springet i en gemensam aktivitet när Mira vänder en av kuddarna som ser ut som en båge och ropar: Vem vill köpa glass? (se figur 7:11)

[51:43] ((Isabell kommer springande till glasskiosken.))

Mira säger vad de säljer: Blåbär och lingon...mm.
 ((Isabell säger något.)) Mira: Det ska bli. ((Vänder sig mot fönstret sedan fortsätter de båda att ropa.)) Vem vill ha glass, vem vill ha glass?

[52:15] ((En pojke låtsas att han tar några glassar och springer iväg med händerna låtsashållande.)) Mira: Nej han tog mina glassar.

Leken sprider sig sedan till fler barn och en pojke står nu med Isabell i kiosken och Mira handlar en vinbärgsglass. En annan pojke är tjuv och kommer flera gånger och tar glassar utan att stå i kön.

Intressant i sekvensen är att barnen först ger en bild av att inte ha förhandlat fram något annat gemensamt objekt än att själva springet är ändamålet. Men när Mira tar tag i en kudde och med hjälp av det fysiska verktyget startar en

kiosk (figur 7:11) blir det möjliga gemensamma lektemat synligt och så mycket lättare att dela för barnen. Analysen visar att kudden är det fysiska ting som kollektiverar lekens handlingar.

Precis utanför dörren in till hallen förvaras kuddar som man också får ha inne i det stora rummet. Detta utrymme utnyttjas av barnen vid flera tillfällen till lek. Barnen väljer denna mindre vrå istället för den stora lekhallen. Pedagogerna sade under intervjun att de tyckte att barnen inte har mycket utrymme att kunna förändra sin miljö, avdelningen är för liten och rummen är för små. De ansåg också att pojkarna förändrar mer i miljöerna än flickorna, pojkar tar för sig mer sade de.

Elias och Kaspar har gått ut från lekhallen och leker nu utanför rörelserummet i kuddarna.

[07:16] De håller på att bestämma var de ska ha sängarna och Elias säger: Jag vill också ligga där någonstans. ((Kaspar flyttar på en kudde så att de ska få plats. Adam kommer.)) Elias säger: Här är min säng Adam. ((Elias flyttar sin kudde lite.)) Elias säger: Där borta är din säng, Kaspar kom, nej jag menar Adam kom.

[07:59] Elias: Adam vill du se något roligt? ((Han sätter kuddarna på varandra.)) Elias säger: Kan du kliva in där? ((De sitter på kuddarna, hämtar fler utanför rummet.))

[09:23] ((De leker vidare med kuddarna, hänger på dem, Elias och Kaspar gör likadant.))

När leken sedan fortsätter med att köra kuddarna så använder de det stora utrymmet i lekhallen. Allteftersom det fysiska verktygets handlingserbjudande förändras från säng till fordon skiftar även kravet på de rumsliga förutsättningarna. Med analytiska termer handlar det om att målet för lekhandlingarna ändrar karaktär när barnen förhandlar om det fysiska verktygets handlingserbjudande.

Utomhusmiljön

Förskolan har en avlång gård som finns på baksidan av förskolebyggnaden. Den består av en plan yta, en asfalterad del och slänter. I mitten finns en stor sandlådeyta där gungställningar och klättertorn är placerade.



Figur 7.12 Rutschkana på gården.



Figur 7.13 Sandslott i sandlådan.

Pedagogerna talade under intervjun om på vilket sätt utemiljön är uppdelad i rum. Två av pedagogerna berättade att mycket av det buskage och snår, som barnen tyckte om att leka vid, togs bort inför förskolans tioårsjubileum och det har därefter inte planterats nytt. En av pedagogerna menade dock att barnen till exempel samlas vid gungorna och att de på så vis skapar en sorts socialt lekrum. Det finns också ett utrymme mellan två små hus där barnen gärna samlas och leker. Även om dessa rum är utan väggar är de tydliga för barnen, menade hon.

Observationer gjorda utomhus

Mira och Sharons sandslottsbygge

Kommande observation visar när Sharon och Mira leker en lång stund tillsammans i sandlådan (se figur 7.13). Leken visar flera variationer på hur handlingserbjudanden, både fysiska och sociala, förhandlas och utvecklas allteftersom. Sandlådan fungerar som ett lekrum för det sandslottsbygge som nedan beskrivs.

[24:10] ((Flickorna öser sand i en hög mellan sig, de har varsin spade, skrattar.))Mira: Det var kul.

[24:26] Mira: Ska vi också göra så i mitten? Sharon: Neej. ((Hon gräver vidare.))

[24:36] Sharon: Nu räcker det med... ((Vänder sig en bit bort.))
Säger: Nu ska vi bara ...

[24:41] Mira: Flaggan. ((Tar upp en liten pinne.))

- [24:49] ((Sharon tar upp ett torkat blad.)) Säger: Vi måste sätta upp den här på flaggan så att det blåser. ((Hon försöker.)) Säger: Nej den går sönder.
- [25:02] ((Sharon går iväg och hämtar något.)) Säger: Jag vet den där.
- [25:14] ((Sedan sätter de ett blad på toppen av sandhögen.))
- [25:40] Sharon: Nu! Mira: Ja!

Deras samvaro i sandlådan präglas av att de genom att överlägga med varandra hittar lösningar som driver leken framåt. Ett exempel på detta är när Mira ser en liten pinne i sanden samtidigt som hon högt säger flagga och Sharon på samma gång ser ett blad som hon försöker trä på pinnen som en flagga. Senare vill Sharon att det ska finnas människor på slottet.

- [25:44] Sharon reser sig, säger: Nu ska vi lägga några människor.
Mira: Ja. ((Reser sig också.))
- [25:52] Mira: Här är mamma. ((Tar upp ngt (pinne?) från marken.
- [25:52] Sharon: Vi ska ha mamma, pappa och mellan barn, här är storasyster. ((Hon tar upp pinne från marken.))
- [25:58] Mira: Sharon, Sharon, Sharon här är bebisen. ((Hon räcker en pinne till Sharon.))
- [26:01] Mira: Den vill jag sätta, bebisen.
- [26:04] Sharon: Okej, vi gör så här. ((Hon böjer sig ned och sätter dit pinnar i sandhögen. Hon placerar liksom ut pinnarna på olika ställen.))

Bredvid sandlådan står två av pedagogerna och har uppsikt över barnen. När de vuxna börjar prata om att de snart ska gå in för att äta lunch stannar Sharon och Mira upp i leken och iakttar och lyssnar på pedagogerna. När de återgår till leken börjar de prata om att de vill spara, ta hem och skydda sandslottet från att förstöras.

- [28:08] Mira säger långsamt: Vad jag vill ta hem det här sandslottet.
- [28:08] Sharon: Men hur? Man kan göra som en sandslottstårta...det kan man.

[28:22] Mira verkar tveksam men Sharon säger: Jo, jag har sett det på tv, en sandslottstårta.

Sen fortsätter de med att göra vakter runt slottet.

[28:53] Mira: Nu måste vi ha vakter. Sharon: Vakter just det och vakter ska vara här uppe. ((Hon pekar på sandkakorna som står på rad.))

[29:00] Mira: Ja så att dom håller fast så att ingen tar doms hus.

[29:12] Sharon: Men om vi kommer ut kan vi leka igen, jag tar mamman och du?

[29:16] Mira: Tar storasystemen.

[29:23] Sharon: Vem tar pappan och bebisen? Mira: Jag tar den här lilla bebisen.

[29:27] Sharon: Tar du lilla bebisen?

[29:30] ((Mira sätter ner en pinne i en av sandkakorna.)) Säger: Här är en vakt.

De fortsätter en lång stund att placera ut pinnar runt sandslottet (se figur 7.13). De har roligt när de kommenterar hur olika stora pinnar är olika stora vakter.

[33:15] Mira: Wow vilken vakt, den största tjocka tjocka vakt.

Med hjälp av sanden, pinnar och stenar konstruerar Mira och Sharon det gemensamma syftet med leken. Leken börjar i grävandet i sanden med målet att bygga ett slott. Sedan utvecklas fler detaljer runt detta slottsbygge såsom att en flaggstång sätts upp och vakter i form av pinnar sätts upp runt slottet. Dessa handlingserbjudanden förhandlas av flickorna emellan så att de är överens om hur leken fortskrider.

Pedagogerna står bredvid och övervakar barnens aktiviteter på förskolegården. Flickorna vill vid några tillfällen ha bekräftelse på vad de gör.

[26:23] Båda tjejerna ropar på pedagog 3: Titta människor!

- [26:27] Pedagog 3: Jaha, är det människor?
- [26:31] Pedagog 2: Vad är det uppe på toppen där då?
- [26:33] Mira: Flagga.
- [26:36] Sharon: Fint. ((Flickorna ser båda stolta ut när de sitter på knä och beskådar sitt verk.))
- [26:41] Mira: Och det är flagga där, flagga där och flagga där. ((Hon pekar på olika pinnar.))
- [26:43] Pedagog 3: Vad är det för människor då?
- [26:46] Sharon: Mamma, pappa, barn, storebrorsor.
- [26:50] Pedagog 3: Jaha.
- [26:57] En pojke kommer förbi och säger: Snyggt sandslott.
- [26:59] Pedagog 3: Ja det var det verkligen.

Innan de ska gå in för lunch kommer de på att sandslottet måste ha tv och sång. De bygger en sång och en tv-apparat med sand och stenar. Sedan avslutas leken när pedagogerna igen påminner om att de ska gå in.

- [37:59] Sharon säger: Nu ska vi gå in. Kajsa (Pedagog 3) sa det, nu ska vi gå in
- [38:12] Mira: Ingen kan ta vårt sandslott, för det är vakt.
- [38:21] ((De går in, springer mot dörren. Väntar i dörröppningen för många barn går in samtidigt, tar av skorna med stövelavtagare tömmer skorna på sand.))
- [39:11] Sharon: Vakterna är ute Mira. Mira: Ja vakterna vaktar. ((De går in i hallen.))

När agendan för dagen gör sig påmind i form av att pedagogerna säger att det är dags att gå in vill flickorna skydda och spara sitt bygge från att förstöras av andra barn. De försäkrar sig om att vakterna ska skydda slottet. Det blir tydligt att deras sandslottsbygge också ingår i ett mycket större kollektivt sammanhang där det lilla inte alltid kan tas hänsyn till. Förskoleverksamhetens uppdrag i att erbjuda omsorgs- och fostranssituationer är inte alltid förenliga med barns perspektiv på verksamheten. Flickornas lek kan förstås

som handlingar i en verksamhet som syftar till att genom lekandet begripa omvärlden. Förlängningen av ett vidgat perspektivtagande mellan pedagoger och barn skulle kunna innebära att leken kan fungera som ett delat gränsobjekt mellan barn och pedagoger.

En stor sandlåda placerad mitt på gården där många rör sig runt om, över och i, är inte den bästa platsen att få spara ett välbyggt sandslott på. Som i flera andra observationer blir relationer och spänningar mellan individ och kollektiv synliga i förskolans sätt att planera och utforma fysiska erbjudanden.

Sammanfattande analys

I detta avsnitt sammanfattas och analyseras de mest centrala och väsentligaste fynden. Avsnittet är indelat i tre teman: institutionell ordning synlig i rummen, handlingserbjudanden och individuella och kollektiva aktiviteter. Som jag tidigare beskrivit är dessa tre teman utvecklade dels ur det empiriska resultatet, dels utifrån analysbegreppen. Dessa är avsedda att ge ytterligare en dimension till analysen av hur barn och pedagoger försöker uppnå en balans mellan individuella och kollektiva handlingsramar i olika aktiviteter genom de handlingserbjudanden som finns i förskolans fysiska miljö. Analysen av Blåklockans avdelning visar att förhandlingar inte förekommer i lika hög grad som på de andra förskolorna. Den sammanfattande analysen inleds därför med att diskutera pedagogernas inverkan på den institutionella ordningen.

Institutionell ordning synlig i rummen

På Blåklockan är en institutionell ordning synlig på flera sätt. Dels utifrån att ordningen syns i de fysiska miljöerna, dels utifrån att de vuxna synliggör ordningar. Barnens aktiviteter struktureras och organiseras i hög grad av institutionella ordningar i den fysiska miljön. Hallen kan betraktas som ett fysiskt rum som speglar institutionella ordningar genom sina fysiska arrangemang. Inredningen ger ett ganska anonymt intryck och i analyserna förstås rummet som ett mellanrum mellan hemma och på förskolan, mellan inne och ute. Hallen framträder som ett transportrum där många människor passerar och är på väg. Det som i analyserna framträder som intressant är att barnen vistas mycket i hallen under sina egeninitierade aktiviteter. Trots den prägel rummet har av pedagogiskt oplanerad miljö är det ändå det rum barnen oftast vistas i under observationerna. I analyserna ses den pedagogiska miljöns utformning i hallen som ett verktyg att tygla, förena samt föra samman kollektivet men barnen verkar föredra hallen som anonymt rum och

som friare utrymme för leken. Eftersom pedagogerna själva förkroppsligar den institutionella ordningen genom sina förmaningar och uppmaningar blir hallen trots sitt yttre institutionella skal inte ett rum där den institutionella ordningen är särskilt synlig eftersom pedagogerna inte så ofta vistas i det rummet.

Ett annat tillfälle är när den fysiska miljön syns reglera aktiviteter i ateljén. Genom dess yttre inramning av färger, papper, stafflier samt penslar förväntar man sig kreativitet. Observationen visar hur pedagogen instruerar den planerade aktiviteten för barnen som kollektiv. Det finns inte utrymme för några individuella variationer vad gäller hur uppgiften ska genomföras. Analyserna visar att stunden i ateljén blir en institutionell kollektiv aktivitet där inga individuellt upptäckta handlingserbudanden ges utrymme att existera för barnen.

Andra fysiska former av institutionella ordningar är till exempel de glasdörrar och fönsterrutor som sitter mellan olika rum. Mellan matrummet och lekrummet finns fönster i dörren så att pedagogerna kan se vad barnen gör även om dörren stängs. Även ut till hallen finns fönsterrutor på några ställen så att pedagogerna ser barnen. Dockvrån är placerad i matrummet och avskiljs med vikväggar så pass höga att barnen ej ser ut men pedagogerna kan se in. Denna genomskinlighet mellan rummen är intressant i analyserna eftersom den fysiska miljöns planering också kan ses som ett verktyg som underlättar för att kontrollera kollektivets individer.

Under intervjuerna talade vi om att hålla ordning på avdelningen. Pedagogerna uttryckte att det är svårt att få barnen att städa och plocka undan efter sig. De vill att alla leksaker ska ha sina bestämda platser på avdelningen och barnen får inte börja flytta runt sakerna, eftersom ordningen då störs. Pedagogerna gör dock städningen till en rutin och ringer en klocka före nästa punkt på dagsschemat. Alla ska då hjälpas åt att städa. Analyserna visar att pedagogernas krav på ordning kan betraktas som ett sätt att hantera den kollektiva barngruppen. Att ha ordning på avdelningen ses som ett av pedagogernas tydligaste gemensamma syfte med den pedagogiska miljön på avdelningen. I analyserna uppfattas pedagogernas förmaningar som ett verktyg för att uppnå ordning på avdelningen. Pedagogerna uttryckte i intervjuerna att de till stor del styr vilket innehåll som ska finnas i de olika lekutrymmena på avdelningen och de är inte riktigt ense om i vilken grad denna styrning ska förekomma. Enligt två av pedagogerna behövde barnen dessa tydliga ramar. Dockvrån är ett exempel på ett lekutrymme med stark styrning av innehållsliga erbjudanden vilket utvecklas i kommande tema.

Handlingserbjudanden

I dockvrån finns handlingserbjudanden som uppmuntrar och stimulerar rollek med familjeteman. I analysen kan det ses som att syftet med dockvrån uppfylls eftersom barnen som leker där leker sådana lekar som pedagogerna har planerat för. Detta kan förstås som att aktiviteten överensstämmer med planeringen av miljön och de fysiska erbjudandena i dockvrån används till vad de är förutbestämda att användas till och barnen gör inga förändrade tolkningar av dessa erbjudanden.

Detta med hur barnens aktiviteter lever upp till den planerade pedagogiska miljön är intressant i förhållande till den stora lekhallens möjligheter. Lekhallen har en stor golvyta och det finns ribbstolar och mjuka mattor. Erbjudandena visar att motorisk aktivitet bör förekomma i detta rum, vilket också är den typ av lek som till viss del förekommer i rummet. Men efter en stunds springande, klättrande och rutschande söker sig barnen till handlingserbjudanden som går att förhandla emellan sig. När Mira tar en kudde och använder den som kiosk blir en möjlig gemensam handlingsram synlig och lättare att dela för barnen och kudden betraktas i analysen som ett kollektiverande ting.

Ett annat exempel på hur aktiviteter skapas genom de fysiska förutsättningarna är de stora matborden som finns i matrummet. Dessa indikerar att bordsaktiviteter är önskvärda och hyllan bredvid matborden erbjuder material som går att använda på borden alternativt på golvet. Pedagogerna bedömer lämpligheten i de material som fördelats på olika höjd i förhållande till barnens utvecklingsnivåer. Genom analysen framträder att detta kan uppfattas som fysiska anordningar att reglera barngruppen med. Det går också att uttrycka som att pedagogerna har tänkt ut att verksamheten i matrummet ska handla om bordsaktiviteter och de anordnar sedan miljön som ett medel för att nå dit.

Hyllan i matrummet kan även uppfattas som ett handlingserbjudande utifrån ett utvecklingspsykologiskt perspektiv. På en avdelning där det finns barn i ålder från två till fem år planeras det pedagogiska materialets tillgänglighet efter ålder och/eller utvecklingsnivå. Hyllan i matrummet är en typisk fysisk anordning där materialet erbjuds på olika sätt kopplat till barnens utvecklingsnivå. På de lägsta hyllplanen finns stora leksaker av modell "plocka i och plocka ur". Det erbjuds inte så många saker men de yngsta och kortaste barnen ser dem tydligt och når dem själva utan att behöva be om hjälp. Högre upp i hyllan finns material i form av papper och pennor, spel och puzzel. Inga barn på avdelningen når dessa saker enkelt, men de äldre barnen kan själva dra dit en stol och sedan hjälpas åt att ta ner det de vill ha.

I observationen av de små barnen vill Andreas ha ett spel och ber då pedagogen om hjälp. I analysen ses detta som att pedagogerna, i den grad det går, vill att barnen ska kunna känna sig självständiga. Hyllan som fysisk anordning kan också ses som ett handlingserbjudande om social interaktion mellan barnen som leker framför hyllan och mellan de äldre som hjälps åt att plocka ner olika material från hyllan.

I hallen förekommer som tidigare nämnts många lekar och en mängd handlingserbjudanden som barnen upptäcker. I leken i hallen använder barnen många personliga ting från sina hyllor, såsom hjälmar, ryggsäckar och mjukisdjur. I ateljén förekommer också en mängd handlingserbjudanden som barnen däremot inte ges utrymme att upptäcka och använda sig utav.

I analyserna av observationerna på Blåklockan framstår det stundtals extra tydligt att pedagogerna förkroppsligar de regleringar som finns. De rum där barnen väljer att ha sina "fria" lekar är inte där de flesta och mest variationsrika erbjudandena finns utan där pedagogerna oftast inte befinner sig.

I Igelkotten och Berget, har förhandlandet om handlingserbjudanden tagits upp. På Blåklockan har detta inte framträtt i analyserna i så hög grad. I observationen av flickorna som leker i sandlådan finns emellertid ett tydligt inslag av förhandlande mellan barnen och mellan barnen och de fysiska verktygen. Flickorna kommer om och om igen överens om vad pinnar och stenar ska föreställa och genom dessa överenskommelser hittar de och utvecklar ett gemensamt mål för aktiviteten. Att barnen verbalt informerar varandra och förhandlar om handlingserbjudanden, om vem som bestämmer samt vilka regler som ska gälla, framträder i analysen som det som gör aktiviteten mer kollektiv. Intressant i analyserna av observationerna på Blåklockan är att de styrda handlingserbjudandena som i hög grad finns planerade av pedagogerna verkar reducera stunder av verbalt förhandlande mellan barnen. Det tydliga objektet för verksamheten påverkar den flestämighet som kan bli synlig när barn upptäcker varierande handlingserbjudanden.

Individuella och kollektiva aktiviteter

På avdelning Blåklockan blir det vid flera tillfällen synligt och påtagligt att pedagogerna genom sin planering av de pedagogiska miljöerna fostrar ett kollektivt förskolebarn. Ett exempel på detta är den aktivitet som utspelar sig i ateljén. Pedagogen initierar uppgiften mycket detaljrikt och i små steg så att barnen som kollektivt ska uppfatta och genomföra uppgiften på det sätt som det planerats för. Barnen ska således genomföra uppgiften individuellt men på ett likformigt sätt. I analysen av sekvensen uppfattas barnen som kollek-

tiva förskolebarn som inte ges utrymme att förhandla eller upptäcka egna handlingserbjudanden.

Samlingen genomförs med olika verktyg för att ordna och strukturera aktiviteten. I analysen framträder samlingen som en form att fostra och hantera den kollektiva gruppen. Den samling, som här observerats, genomfördes med barnen sittande huller om buller framför pedagogen. I många andra samlingar sitter barnen i ring på bestämda platser. I analysen skulle det kunna tolkas som att särskilda platser är ett yttre formellt sätt att betona individens plats i kollektivet, emedan det i den här observationen inte läggs någon vikt vid detta. Pedagogen hanterar barngruppen och använder liksom i ateljén noggranna detaljerade anvisningar och uppmaningar för att hela barngruppen ska följa med i övningarna.

Sammanfattningsvis visar analyserna att pedagogerna på Blåklockans avdelning ofta förhåller sig till barngruppen som ett kollektiv och att ordning och reda i miljöerna är ett tydligt objekt/syfte för verksamheten. Spring och stöj tillåts inte inne på avdelningen och kanske upplevs därför barnens aktiviteter som relativt fokuserade och koncentrerade. Likväl visar analyserna att barn och pedagoger sällan möts i aktiviteter där objekt har förhandlats fram dem emellan. Detta kan förstås som att barns perspektiv sällan tas i beaktande av pedagogerna.

Analyserna visar hur pedagogerna planerar för och premierar kollektiva och lugna lekar. I lekrummet finns material som tydligt erbjuds i korgar på barns nivå. Dessa erbjudanden består av konstruktionsmaterial, bilar, och småfigurer, smådjur. Lekar som barnen själva tar initiativet till äger rum i de fysiska miljöerna i hallen eller i utemiljön. I analytiska termer kan regler förstås som mycket framträdande i verksamheten. Regler styr hela avdelningen fokuserat mot syftet att vidmakthålla ordning i kollektivet.

Observationerna på Blåklockan visar att barnen försöker uppnå en balans mellan individuella och gemensamma lekstunder. De utnyttjar i hög grad de fysiska utrymmen som finns att tillgå för egeninitierade aktiviteter men som ett disciplinerat barn finner de sig även i de aktiviteter där pedagogerna ger riktlinjerna.

Kapitel 8 Rum, barn och pedagoger – en diskussion

Det här kapitlet syftar till att diskutera studiens resultat i förhållande till tidigare forskning och teorier. Det övergripande syftet med studien var att beskriva och analysera barnens handlingsutrymme i relation till de fysiska miljöer som finns i förskolan. Här upprepas forskningsfrågorna såsom de formulerades i inledningskapitlet:

- Hur strukturerar och organiserar förskolans fysiska miljö barns aktiviteter?
- Vilka aktiviteter skapas i förhållande till den fysiska miljöns handlingserbjudanden och regleringar?
- På vilka sätt går det att förstå relationen mellan den fysiska miljöns handlingserbjudanden, barns handlingsutrymme, och pedagoger?

Diskussionen görs i det här kapitlet i tre olika avsnitt. Inledningsvis diskuteras hur den fysiska miljöns utformning, alltså fysiska rum och material, strukturerar och organiserar barns aktiviteter i förskolans verksamhet. Därefter följer en diskussion om barnens handlingsutrymme i de fysiska miljöerna som finns i förskoleverksamheten där både barns agentskap och deras förhandlingar särskilt lyfts fram. Avslutningsvis diskuteras i kapitlet hur det går att förstå relationen mellan barn, rum och pedagoger samt en reflektion om de möjligheter och begränsningar som studien visar existerar i fysisk förskolemiljö. Den avslutande delen initierar också nya frågor som studien givit upphov till.

Hur förskolans fysiska miljö organiserar och strukturerar

Med planerade rum och tillrättalagt material är förskolan en institution som omgärdar barns vardagsliv. En majoritet av alla barn i Sverige går från tidig ålder i förskolan och familjers vardagsliv förhåller sig således till en offentlig institution under lång period (Markström & Halldén, 2009). Att delta i förskoleverksamheten kan ses som ett exempel på en institutionell barndom (Halldén, 2006). Barns vardagsliv äger rum i ett institutionellt sammanhang där kontexten utgörs av en kombination av fysisk kontext och de människor som deltar i de sammanhang och situationer som skapas (Dencik, Bäckström & Larsson, 1988; Markström & Halldén, 2009).

Resultaten av den här studien visar att ett flertal institutionella drag utmärker förskolans rum. Hallen är ett rum som analyserna av samtliga tre fall visar är ett rum med institutionell karaktär. Hallen betraktas även i förskoleforskning som ett institutionellt utmärkande rum (Markström, 2005). På de tre avdelningarna i den här studien har hallen fungerat som ett rum där man gör entré till förskolan, där man tar av sig sina ytterkläder och där barnen även har sin personliga hylla. Analyserna visar att rummet fungerar som ett mellanrum mellan hemmet och förskolan, mellan inne och ute, ett transportrum där många människor passerar och är på väg. Placeringen av hallen har varierat från att nästan vara en del av avdelningen, som på Igelkotten, till att ligga en trappa ner, som på Berget, till att som på Blålockan finnas precis utanför avdelningen.

Balansen mellan frihet och kontroll i barns aktiviteter i de fysiska miljöerna ses i studien som något intressant. Reed (1993) pekar på att omgivningens förväntningar påverkar barnets upptäckande av affordances/handlingserbjudanden. I analyserna blir regleringar kontra handlingsfrihet synliga på olika sätt i de fysiska miljöerna. I spänningsfältet mellan regleringar och handlingsfrihet fostras barnen in i förskoleinstitutionen. Enligt Reed (1993) skapar *the field of promoted actions* (FPA) hög grad av förväntningar på vad barnet ska rikta sin uppmärksamhet mot. I det mer fria fältet *field of free actions* (FFA) har barnet mer utrymme och frihet att individuellt och i grupp upptäcka erbjudanden. Båda är nödvändiga för barnets utveckling anser Reed och skriver att barnet med viss reglering och stöd i FPA kan agera mer självständigt i FFA. Reed argumenterar för att *zonen för proximal utveckling* (*zone of proximal development, ZPD*) (Vygotsky, 1978) kan bidra till att synliggöra steget mellan FFA och FPA. Från det styrda och reglerande fältet (FPA) kan barnet via ZPD ta steget till *the field of free actions*.

Barns perspektiv blir i den här studien tydliga när de skapar, förändrar och tillägnar sig aspekter i den fysiska miljön. Barns upptäckande av handlingserbjudanden kan sättas i relation till de olika typer av fält som Reed (1993) använder sig av. Jag förstår det som att inom *the field of free actions* är det rimligt att betrakta alla sorters handlingserbjudanden som mer tillåtna att upptäcka medan *the field of promoted actions* bygger på att barnet införlivar normer om vilka handlingserbjudanden som är korrekta. Den fysiska miljön betraktas i föreliggande studie som en uppsättning handlingserbjudanden vilka individen dels upptäcker efter förmåga dels utvecklar förmåga att upptäcka (jfr E.J. Gibson, 2003). Teorin om affordances består liksom zonen om proximal utveckling av både inter- och intraprocesser vad gäller individ och miljö, vilket gör dem intressanta att se i förhållande till varandra. Glappet mellan det som individen klarar av på egen hand och det den klarar av med hjälp bildar den proximala utvecklingszonen. Puzzelbiten mellan individen

och miljön utgör möjliga affordances (Linderoth, 2004). Det empiriska materialet i den här avhandlingen visar att barnen i miljöer som inte är så statiska och förutbestämda i högre grad gemensamt och kollektivt förhandlar och kommer överens om handlingserbjudanden. Genom analyserna visas att de reglerande fysiska arrangemangen har verkan på graden av förhandling och flerstämmighet i verksamheten. I förhandlandet om vad det specifika handlingserbjudandet är och om dess funktion i de handlingar barnen utför, kan zonen för proximal utveckling tillföra förståelse för vikten av förhandlandet. Under förhandling och i samspel med andra barn och fysisk miljö kan barnet erövra nya och utveckla mer komplexa sätt att upptäcka handlingserbjudanden. Genom att dessutom se denna utveckling i förhållande till *fields of free actions* och *fields of promoted actions* blir det även tydligt att barnet införlivar normer och värden i hur upptäckandet bör göras. I *the field of promoted actions* socialiseras barnet in i vad som är lämpliga och brukliga handlingserbjudanden i olika sorters situationer. Detta skulle kunna vara ett sätt att didaktiskt förstå affordancebegreppet. I förhållande till ett generellt kunskapsintresse om interaktionen mellan individ och miljö går det utifrån ovanstående resonemang att uttala sig om hur barnet fungerar och lär i förskolan. Sammantaget medför Reeds distinktioner av *fields of promoted actions* och *fields of free action*, J.J. Gibsons affordanceteori, samt Vygotskys *zone of proximal development* att den fysiska miljön är en tydlig och viktig part i förskolebarns lärande och utveckling.

I analyserna framträder att pedagogerna strävar efter att utgå från barns intressen när de planerar och utformar de fysiska miljöerna. I olika grad ser de den fysiska miljön som en möjlighet eller ett hinder. Pedagogerna på Igelkotten ansåg till exempel att innehållet i verksamheten var överordnat den fysiska miljöns förutsättningar medan pedagogerna på Berget såg de fysiska förutsättningarna som hindrande. På Blåkklockan nämnde pedagogerna inga särskilda pedagogiska orsaker till varför rummen är uppdelade på ett visst sätt. Däremot lyfte de fram flera praktiska skäl, till exempel att bilmattan var placerad i lekrummet för att inte vara i vägen. Sammantaget ger detta uttryck för att även pedagogerna kan vara begränsade av de rum som finns på förskolan (jfr Nordin-Hultman, 2004) och att även de upptäcker handlingserbjudanden utifrån sina perspektiv i de fysiska strukturer som finns i förskolan. Utifrån dessa handlingserbjudanden skapas olika förutsättningar för att utöva yrkesrollen.

Olika former av transparens kan sägas känneteckna institutioner (Foucault, 2003). Hallen präglas av en fysisk transparens och överskådlighet som underlättar för pedagogerna att räkna till för att kommunicera med flera barn samtidigt. En insyn mellan rummen är något som ofta utmärker den fysiska miljön på en förskoleavdelning (Markström, 2005). I föreliggande studie var

det även något som efterfrågades av pedagogerna. Pedagogerna på Berget menade att det fanns svårigheter att låta barnen vara själva i målrummet eftersom dörren dit inte hade fönster och således vågade de inte lämna barnen ensamma i rummet. de Jong (2010) betonar att fönsterrutor förutom att skapa möjligheter till kontakt även kan betraktas som ett uttryck för makt och kontroll. Förskolan som fenomen kan å ena sidan ses som en institution där barns intressen tas tillvara. Å andra sidan kan den enligt Markström och Halldén (2009) ses som att barnen i hög grad blir kontrollerade. Med olika tekniker dokumenteras, formas och styrs det individuella barnet (Hultqvist, 2001; Vallberg Roth, 2011). Denna strävan att kontrollera barnet innebär att det ses som ett projekt anser Hultqvist och Dahlberg (2001). Hultqvist (2001) framhåller att läraren i mindre utsträckning nu undervisar och istället reglerar och försöker synliggöra barnets egenstyrda bildningsaktivitet. Det förutsätts att barnet har en egen motivation och drivkraft att styra och driva sin bildningsresa. "The child has become an entrepreneur of him- or herself" (a.a., s. 163). Dessa kompetenta barn kännetecknas enligt Hultqvist av att de ska vara starka, motiverade och i stånd att vara aktiva i sin bildningsresa. Det aktiva barnet får näring av nya undervisningsmetoder samt genom att en decentraliserad modell för handledarskap ersätter katederundervisning och den kontroll som den centralt placerade läraren förut besatt. Under 2000-talet kan nästan vad som helst bli en del av barnets bildningsresa, till och med resan i sig skriver Hultqvist (1998; 2002). Det som Hultqvist beskriver om ett decentraliserat handledarskap går historiskt att betrakta i ljuset av dialogpedagogiken som hade stor utbredning i förskolan under 1970-talet. Den rosa pedagogiken florerade som ett begrepp i den kritiska diskussionen om dialogpedagogiken som förespråkades i Barnstugeutredningen (Callewaert & Kallós, 1992). Dialogpedagogiken utmärktes av en strävan efter att utveckla synen på barn som jämlika de vuxna och lyssnandet och kommunikationen i samspelet med små barn var viktiga bärande aspekter i förhållningssättet. "Vuxna skulle nu tala om och lyssna till sådant som barn tyckte var viktigt" (Ohrlander, 2011, s. 17). Kritiken av dialogpedagogiken bestod av att det ansågs att den inte var tillräckligt forskningsbaserad och att man på ett alltför flummigt och rosa sätt trodde på att samspel med småbarn skulle förändra samhällsliga hierarkier (Callewaert & Kallós, 1992). Debatten om den rosa pedagogiken visar sig idag igen. Ohrlander (2011) skriver om hur grundläggande delar av dialogpedagogiken idag skulle kunna användas som ett sätt att betona barns perspektiv och rättigheter i förskolans pedagogiska verksamhet. Genom att betona språket och lyssnandet på vad barn har att säga lyftes i den dåtida debatten en ny sorts språklig jämlikhet mellan barn och vuxna anser Ohrlander (2011). Dialogpedagogiken kan ses i förhållande till mer nutida forskning utifrån barndomssociologiska aspekter och nya sociala paradig där barn betraktas som agenter (Ohrlander, 2011). Exempelvis skriver Brembeck, Johansson och Kampmann

(2004) om att synen på det kompetenta barnet har inneburit förändringar i relationen mellan barn och vuxna och att styrandet och fostrandet av detta kompetenta barn kan ses som en utmaning. Barn och pedagoger ska betraktas som likvärdiga förhandlande parter där den tidigare auktoritära styrningen av barnet sedermera övergått till att barnet själv utövar sin fostran (Brembeck, Johansson & Kampmann, 2004).

I förändringen av synen på barnet som en aktiv deltagare i förskolepraktiken, som en agent och flerspråkig kreatör av förskolemiljön, blir flera synsätt på förskolepraktiken möjliga. Samtalet om vad en förskoleinstitution kan och bör vara; förskolans funktion i samhället är viktig att lyfta fram anser Moss (2006). Förskolan utvecklas från att ses som en neutral, teknisk plats där vi fostrar barn med en syn på förskolan som en plats för kritiskt tänkande, utforskande och samvaro. Förskolan kan förstås som en flerstämmig praktik där barn och pedagoger möts, diskuterar och utbyter erfarenheter (Moss, 2006; Halldén, 2006). En slutsats av den här studien är att graden av flerstämmighet i en verksamhet tydligt hängt samman med huruvida verksamhetens objekt konstruerats som kontrollerande och strukturerande. På den förskoleavdelning där ordning och reda på avdelningen och i barngruppen sågs som ett viktigt mål att sträva mot gavs lite utrymme till att även barnen skulle ges tillträde till att förhandla om till exempel handlingserbjudanden. Den här studien visar att förskoleavdelningens normer om vad man får göra och inte göra, om när man får göra och inte göra och om vem som får göra och inte göra blir explicita genom de fysiska arrangemangen. Den fysiska miljön används i hög grad på olika sätt till att organisera och strukturera barngruppen.

I den här studien använder jag affordanceteorin och verksamhetsteorin som teoriram. I slutskedet av analysarbetet funderade jag över om andra teorier ytterligare kunde fördjupa de fynd som gjordes. Foucault (2003) och Bernstein (1975) utgör två alternativa teoretiska spår för att visa på andra möjliga sätt att analysera materialet på. Analysen av mitt empiriska material visar bland annat att varierade fysiska arrangemang användes som ett sätt att strukturera och organisera barngruppen. Foucault (2003) skriver till exempel om hur glasrutor kan göra det möjligt för en osynlig disciplinär kontroll i den mening att man inte själv vet om när och om man blir kontrollerad. Bernstein (1975) använder begreppen osynlig och synlig pedagogik. Med en synlig pedagogik kännetecknas den fysiska miljön av en stark klassifikation. Miljöerna uppmanar då på ett tydligt sätt till vad man kan göra i ett rum, saker och ting hålls isär. I den synliga pedagogiken är också inramningen stark, det innebär till exempel att det är pedagogerna som styr över hur aktiviteter ska utföras och hur barnen förväntas agera. Ett exempel på en situation i mitt material som kan förstås utifrån en stark inramning är se-

kvensen Måla pepparkakor från Blåklockans avdelning. Målaraktiviteten genomförs med så pass tydliga och detaljerade instruktioner att inget barn ges möjlighet att finna egna sätt att utföra målandet på. I en verksamhet där en osynlig pedagogik råder präglas däremot miljöerna av svag klassifikation och svag inramning. Därmed inbjuder varje rum till många olika sätt att använda miljön, utrymmet för *vad* som tillåts och *hur* det får göras är då vidare. Enligt Bernstein (1975) präglas pedagogiken för de yngsta barnen av miljöer med svag klassifikation och inramning, alltså en osynlig pedagogik. En variation av beteenden och spontana aktiviteter kan genom miljöernas utformning då tolkas vara tillåtna och som Bernstein (1975) skriver ”it seems at first sight that such a structure celebrates weak control” (a.a., s. 154). Han menar emellertid att så inte är fallet. Enligt Bernstein (1975) präglas den osynliga pedagogiken av att det finns en underliggande stark klassifikation och inramning. Under det som till synes är frihet att välja har pedagogerna klara förväntningar och mål för barnen. Det är dock inte tydligt för barnen vad som förväntas av dem, de får prova sig fram för att se vilka normer och begränsningar som gäller. Balldin (2008) använder begreppet institutionsautonomi och förklarar det som när barnet lever upp till osynliga förväntningar och krav i skola och förskola, utan att regler och krav görs explicita av läraren, lever barnen ändå upp till detta. I mitt empiriska material finns flera sekvenser från utomhusaktiviteter när pedagogerna på håll iakttar barngruppen och ger barnen frihet att pröva till en viss gräns. När denna gräns är nådd ingriper de och styr barnens ageranden i en alternativ riktning. Foucault (2003) skriver att övervakandet kan betraktas som en del av det pedagogiska förhållandet mellan lärare och elev.

I förskolefostran finns enligt Emilson (2008) en stark betoning på disciplinerande värden och anpassning till systemets regler och rutiner. Från en öppet auktoritär form har styrningen av barn i förskolan övergått till en mer icke auktoritär och vänlig karaktär, vilket Rousseau på 1700-talet uttryckte som en normaliserande eller förebyggande makt (Hultqvist, 1990). Denna ”ansiktslösa” form av fostran som Emilson (2008) beskriver kommer till uttryck i de rum som gestaltas på till exempel Bergets förskola. Pedagogerna använder där fysiska arrangemang för att samla in och ordna kollektivet. Detta skulle kunna förstås som ett exempel på en starkt klassificerad och inramad miljö (Bernstein, 1975). Jag menar att den fysiska miljön på ett konkret men ansiktslöst vis fostrar ett barn som enligt särskilda preferenser ska fungera som en individ men i ett socialt sammanhang. ”Ett kollektivistiskt fostransideal ska leda till att de enskilda individerna stärks” skriver Emilson (2008, s. 34). I min avhandling är det emellertid också påtagligt att miljöns starka klassifikation är avhängig av huruvida pedagogerna är närvarande i rummet eller inte. Längre fram i kapitlet diskuteras det faktum att barnen ofta gör motstånd mot den starka klassifikationen när pedagogerna

är frånvarande och således upptäcker egna handlingserbjudanden i de fysiska arrangemang tänkta att strukturera och reglera individen och kollektivet. Jag menar att en tudelad bild framkommer av hur fostrandet och reglerande av en "kompetent agent" går till. Analysen visar alltså att verktyg och regler påverkar arbetsfördelningen och den flerstämmighet som kan finnas i ett verksamhetssystem med ett gemensamt konstruerat och överenskommet objekt. På de avdelningar där pedagogerna på ett auktoritärt sätt konstruerar objektet minskar tydligt barnens verbala förhandling både med rummet, sinsemellan och med pedagogerna.

När den fysiska miljöns planering tydligt visar vilka aktiviteter som bör förekomma i rummet visar analysen att detta följs åt av regler och även restriktioner. Innebörden av de regler som finns i ett aktivitetssystem påverkar enligt Engeström (1987) både explicit och implicit handlingarna i aktiviteten. Barns lekande på förskolan kan förstås som en verksamhet, med ett av barnen konstruerat objekt. Denna verksamhet påverkas enligt Hakkarainen (1999) starkt av pedagogernas samtidiga verksamhet med objektet att driva en pedagogisk verksamhet. De institutionella drag förskolan har kan enligt Hakkarainen visas genom fysiska miljöer planerade i pedagogiskt syfte, dagliga rutiner som barnen följer samt särskilda planerade tider för lek. Han ställer sig därigenom frågande till om det finns en möjlighet att barn och vuxna gemensamt kan förhandla objektet. Hakkarainen (1999) förklarar att "kindergarten brings children together, play has its time and space, adults may organize play activities, and certain plays are preferred and others rejected by adults" (a.a., s. 233). Min studie visar liksom Hakkarainen (1999) de svårigheter som verkar finnas när det gäller att barn och vuxna förhandlar om gemensamma objekt i verksamheten. Leken skulle emellertid kunna konstrueras som ett gränsobjekt mellan barns och pedagogers verksamheter. Pedagogernas förståelse av leken som pedagogiskt verktyg och barnens behov av lekan som ett sätt att utforska, pröva och experimentera med omvärlden behöver inte bli motsättningar i en verksamhet. Om däremot pedagogernas främsta syfte med verksamheten är att tillhandahålla barnomsorg, vilket historiskt sett varit ett av förskoleverksamhetens främsta objekt, blir det av stor vikt att framhålla ordning och reda. I det fallet konstrueras leken som verksamhet inte som ett gränsobjekt.

Sandberg och Erikssons studie (2010) visar att barns delaktighet påverkas av tillgängligheten av material och även aktiviteter. Det finns alltså erbjudanden om inflytande som finns där att upptäckas av barnen. I förhållande till huruvida leken kan konstrueras som ett gränsobjekt menar jag att detta blir intressant. Om barnens lekhandlingar skulle betraktas som ett uttryck för deras inflytande i förskoleverksamheten skulle leken som konstruerat gränsobjekt partiellt kunna delas mellan barn och pedagoger. Gitz-Johansen et al.

(2001) anser också att barns inflytande blir synligt i hur de under leken laborerar med, förändrar och sätter spår i miljöerna. Att sätta spår i miljöerna kan ses som ett uttryck för delaktighet. Gitz-Johansen et al. (2001) menar att i miljöer som till exempel präglas av mjuk funktionalism kan det vara oklart vem som förvaltar och bestämmer i rummet. Relationen mellan rum, barn och pedagoger kan alltså ur inflytandeaspekt synliggöras.

Barns handlingsutrymme i fysiska miljöer

Michélsens (2004) studie visar att barns egna påhitt ibland är helt i linje med vad som anses rätt och riktigt och stundtals helt tvärt emot. På Igelkotten hade barnen relativt stor frihet att använda lekmaterialen i lekrummet. Det fanns ändå regler och ramar för hur leken fick ta plats i rummet. Pedagogerna på Igelkotten berättade under intervjun att det fanns regler för hur många barn som fick leka i rummet samtidigt och de menade att dessa regler skapats för att inom en viss ram tillåta kreativa rörliga lekar. Pedagogerna på Igelkotten återkom flera gånger till att de hade vissa tydliga gränssättningar för att kunna ha en tillåtande attityd när det gäller användandet av rum och material. På Bergets förskola uttryckte pedagogerna att de inte ruckade på några regler vad gällde användandet av rum och material. De ansåg att om de en dag gjorde avsteg från bestämmelser var det svårt att få barnen att förstå att detta var en engångsföreteelse. Pedagogernas utsagor från de olika avdelningarna ger olika förståelse för hur objektet konstrueras i verksamheterna. På Igelkotten kan ett av flera objekt uppfattas som att pedagogerna strävade efter att skapa meningsfulla och kreativa lekmiljöer för barn. På Berget liksom på Blåklockan ger analysen vid handen att verksamheten drivs efter objektet att ordna, strukturera och reglera miljöerna och barngruppen.

Analysen visar alltså att rummets yttre fysiska ramar och sättet på vilket materialet erbjöds i hög grad påverkar handlingsutrymmet för barns aktiviteter. Rum som var planerade på så sätt att pedagogerna med lätthet kunnat överblicka barngruppen samt rum som varit indelade i mindre lekvrår med olika sorters handlingserbjudanden har medfört att barnen koncentrerat sina lekar i högre grad runt överenskomna lekteman. Analysen visar också att de rum som inretts med fysiska verktyg som har tydliga erbjudanden även minskar utrymmet för att barnen mer individuellt ska upptäcka handlingserbjudanden. Dock/hemvrån var ett sådant rum. I dockvrån fanns erbjudanden som uppmuntrade och stimulerade till rollek med familjeteman. Barnen som lekte där lekte mestadels sådana lekar som pedagogerna planerat för. Det innebär att pedagogernas gemensamma objekt med dockvrån uppfylls av barnens lek där vilket kan ses som att aktiviteten överensstämmer med planeringen av miljön. De fysiska erbjudandena i dockvrån an-

vänds till vad de är förutbestämda att användas till och barnen upptäcker inga alternativa handlingserbjudanden. Löfdahl (2002) betonar att förtolkade miljöer som exempelvis dockvrån begränsar repertoaren av roller och teman. Hon anser att otolkade miljöer såsom ett kuddrum möjliggör för en bredare repertoar. Även matrummet på Blåklockans avdelning är genom det material som erbjuds vid en närliggande hylla, styrt så att barnen förväntas ägna sig åt aktiviteter som kan ta plats vid borden. I analytiska termer går det att uttrycka som att pedagogerna har som mål att aktiviteterna i matrummet ska handla om bordsaktiviteter och de anordnar sedan miljön för att nå dit. När de fysiska verktygen däremot var mer neutrala och inte så tydligt angav vilka handlingserbjudanden som förväntades upptäckas, skapades ett större handlingsutrymme som medförde att barnen utforskade en variation av erbjudanden.

I analysen av den här studiens filmsekvenser framträder exempel på handlingserbjudanden i den fysiska miljön som verkar ge barnen nästintill o begränsade handlingsmöjligheter. Barnens samspel med kuddar, pinnar, sand och snö har synbart präglats av variation men ändå en lekkoncentration. Mårtensson (2004) framhåller i sin avhandling att ”hanteringen av konkreta element tycks fungera som en ständigt pågående möjlighets- och stämningsskapande aktivitet” (a.a., s.116). Enligt henne kan miljön genom sin följsamhet och samtidig föränderlighet bidra till och ses som medskapare till barns lek. Miljöer som präglas av en mjuk funktionalism (Gitz-Johansen et al., 2001) stimulerar barnens uppfinningsrikedom och kreativitet. Flexibilitet är ett ledord vid utformandet och planerandet för miljöer menar Gitz-Johansen et al. (2001). De anser dock att flexibilitet har blivit ett oreflekterat modeord som behöver sättas i motsats till den hårda funktionalismen. Dessa två typer av rum förutsätter varandra och den hårda funktionalismen är nödvändig som något beständigt att ställa flexibilitet och multifunktionalitet emot.

Enligt Nordin-Hultman (2004) är regleringen av tid och rum i svenska förskolor stark och barnen är beroende av pedagogerna för sina aktiviteter och för tillgången till tid, rum och material. Detta begränsar även barnens möjligheter till inflytande. Hon skriver ”Det krävs ett relativt stort mått av de individuella barnens inordning och anpassning” (a.a., s. 100). Enligt henne har barnen litet utrymme för egen kontroll över tid, rum och sina aktiviteter. Rummet och tiden är reglerad genom tradition och genom pedagogernas planering och förhållningssätt. Analysen av min studie visar att barnen trots ett begränsat handlingsutrymme på olika sätt upptäcker egna handlingserbjudanden i fysiska arrangemang tänkta att strukturera och reglera. Detta behandlas under nästkommande avsnitt.

Barn som aktörer i de fysiska miljöerna

Analyserna visar att barnen stundtals upptäcker en variation av handlingserbjudanden även i fysiska arrangemang som strukturerar ordning, medan de i andra rutinsituationer såsom i samlingar, förhåller sig till strukturerna genom att inte ifrågasätta eller göra motstånd. Detta kan i analytiska termer uttryckas som att barnen i de reglerande erbjudandena ändå upptäckte handlingserbjudanden som skapade handlingsutrymme. Øksnes (2011) skriver att barnen skapar egna alternativa flyktvägar från de institutionella kraven. Analysen av vissa filmsekvenser visar att barnen som agenter kan upptäcka och även tillåtas upptäcka en mängd handlingserbjudanden i det som strukturerar ordning, medan de i andra rutinsituationer förhåller sig till strukturerna genom att inte ifrågasätta eller göra motstånd. Detta är vad Corsaro (2011) benämner tolkande reproduktion. En kamratkultur byggs upp av den tolkande reproduktionen där barnen balanserar mellan att antingen reproducera och imitera vuxnas värden och normer eller att producera nya egna värden och normer. Detta producerande kan då ses i förhållande till de alternativa handlingserbjudanden som barn upptäcker bland annat i arrangemang som är tänkta att ordna och reglera på förskolan.

Analyserna av sekvenserna från Blåkllockans avdelning visar att barnen ofta gjorde precis som pedagogerna instruerade dem till. De gjorde inte motstånd eller visade att de upptäckte andra erbjudanden än vad som var tänkt. Det var även tydligt i samlingar, som pedagogerna ledde med barnen, att barnen rättade sig efter de institutionella strukturer som omgärdade aktiviteten. Skillnaden i de situationer där barnen skapar egna ordningar och där de inte gör det verkar vara avhängig av huruvida en pedagog finns med eller inte. Detta blev synligt i hallen på Blåkllockan där stor del av den fria leken ägde rum. Detta faktum förbryllade mig till en början eftersom fler andra rum fanns inredda och planerade för lek medan hallen sågs som ett ganska sterilt och institutionellt rum. En bit in i analysarbetet framstod en faktor som verkade påverka i vilka rum barnen själva förhandlade och konstruerade lekens objekt var där de vuxna inte befann sig. När de vuxna var i samma rum eller ledde aktiviteterna så uppträdde barnen på ett sådant sätt som verkade förväntas av dem. Förmågan att skapa handlingsfrihet kan således sägas även vara avhängigt pedagogernas frånvaro. I analyserna framstår det alltså stundtals extra tydligt att pedagogerna i många fall förkroppsligar de regleringar som finns. De rum där barnen oftast väljer att ha sina "fria" lekar är där pedagogerna oftast inte befinner sig och således inte i de rum där hög variation av erbjudandena finns att upptäcka. Även Odelfors studie (1996) visar att barns handlingsutrymme påverkas av vuxnas närvaro respektive frånvaro. Hon betraktar barns handlingsutrymme i förhållande till hur de kan utveckla sina intentioner till handling. Enligt Odelfors söker sig barnen

under lekaktiviteter ofta till rum där de vuxna inte vistas så mycket. Även Gitz-Johansen et al. (2001) anser att barnen ofta söker sig till utkanten av gården eller till rum som är belägna en bit ifrån pedagogerna. De förklarar detta utifrån att pedagogerna ofta organiserar dagen genom att dela in den i olika arbetspass, i förhållande till dessa pass förändras även rummens funktioner. Barn behöver därför flera gånger per dag städa undan sina aktiviteter eftersom rummen ska återställas till ett normaltillstånd mellan de olika aktiviteterna. En följd av detta blir att barnen drar sig undan pedagogerna menar författarna (a.a.).

Analysen visar hur olika faktorer eller omständigheter påverkar huruvida barns upptäckande av handlingserbjudanden får ta plats i förskolan. Enligt Corsaro (2011) är det barns motstånd mot det rådande som hjälper barnen att kollektivt bygga upp sin kamratkultur. Han menar att just denna typ av kreativa handlingar får saker och ting att utvecklas. Genom att använda analysbegreppen går detta även att belysa utifrån de spänningar som kan synas i ett verksamhetssystem. När barn gör motstånd mot det rådande uppstår spänningar mellan verksamheter. Dessa spänningar visar att mer djupgående inkonsekvenser finns i verksamheten. Dessa inkonsekvenser förstås här som den motsättning som finns mellan att barnet ses som kompetenta agenter i en modern strukturell syn på barndom (Qvortrup, 2005; 2009) och det faktum att de ändå är institutionaliserade (Kampmann, 2004). Enligt Engeström (1987) möjliggör inkonsekvenser att verksamheten utvecklas. Detta förutsätter dock att en flerstämmighet finns och att flera perspektiv och röster tas till vara.

I filmsekvenserna rör sig alltså barnens handlingar mellan att både leva upp till förväntningar och till att göra motstånd mot det rådande. Detta kan förstås som att barns agentskap pendlar mellan att dels leva upp till bilden av ett kollektivt förskolebarn utan att göra motstånd, dels genom att ändra på och skapa egna ordningar i verksamheten. Denna dubbelhet i hur individen finns i gemenskapen och hur barns handlingsutrymme tar sig i uttryck i förskolans fysiska miljöer pekar även Tullgren (2003) på. Hon skriver att barn är förpliktigade att nyttja det utrymme för handlingsfrihet som de får på förskolan. Barnen konstrueras aktiva och fria men enligt Tullgren (2003) finns deras handlingsutrymme inom ramen för hur det normala barnet ska agera samt utifrån hur idén om den framtida människan ska träda i kraft. Tullgren menar att barn ges "frihet och ansvar att agera i enlighet med det som förväntas i förskolan" (a.a., s. 109). I förhållande till min studie förstås detta som att barnen ges frihet och utrymme av de vuxna när de skapar lekaktiviteter som har acceptabla mål. När någon handling sticker ut så dras detta handlingsutrymme in. Det görs ofta genom att påminna och eller uppmana om regler och restriktioner. På Blåklockans avdelning var detta till

exempel synligt när Sharon och Mira leker vid ytterdörren och då även råkar öppna dörren. En av pedagogerna uttrycker då tydligt att det inte alls är accepterbart att öppna dörren lite för att kika ut.

Barn skapar i sin strävan att förstå omvärlden egna kollektiva kamratkulturer och Corsaro (2009) skriver om hur barns kollektiva agentskap har blivit ett viktigt område att beforska. Att tillskriva dessa kamratkulturer betydelse för barns socialisation medför också att förstå barn som agenter. Barn uppfattas numera som aktiva i konstruktionen av sina egna liv och är inte passiva subjekt i sociala strukturer och processer (James et al. 1998). Detta agentskap menar Heikillä (2006) innefattar också ett inslag av motstånd. James et al. (1998) menar att aktörskap innebär att barn inte enbart anpassar sig till de strukturer eller institutioner de omges av. Barnen blir agenter genom tillägnet, transformering och motstånd i förhållande till rådande diskurser. Den tolkande reproduktionen ses enligt Corsaro (2009) som ett nyckelbegrepp inom barndomssociologin och innefattar såväl en kreativ och producerade sida som en reproducerande genom övertagandet av samhällets generella normer och värden. I denna avhandling ses detta som intressant till det som ovan beskrivits om hur barn genom förhandling med fysisk miljö och med varandra skapar nytt, men också i förhållande till att de anpassar sig till de strukturer som finns.

Analysen ger vid handen att flerstämmighet kan skapas när barnen förhandlar om handlingserbjudandena vilket även kan leda till att det konstrueras gemensamma objekt för verksamheten. Kommande tema handlar om förhandlandet barn sinsemellan och mellan barn och fysisk miljö.

Barns förhandlingar i det fysiska rummet

Resultatet av analysen pekar på att den verbala förhandlingen mellan barnen blir av central betydelse i miljöer med verktyg som har variationsrika möjligheter till handlingserbjudanden. Om leken ska utvecklas enligt en gemensam handlingsram måste barnen informera varandra, förhandla och komma överens om verktygets erbjudande i denna typ av miljö. Denna kommunikation blir alltså mer påtaglig i de samspel som sker med verktyg med öppna och variationsrika handlingserbjudanden, vilket i högre grad stimulerar barnen att komma överens om lekens handling. Om de ska kunna skapa gemensamma handlingsramar för leken måste de verbalt förhandla med varandra om vad "som att" erbjudandet är. Enligt J.J. Gibson (1986) har alla objekt också ett erbjudande som innebär att det ursprungliga objektet kan uppfattas som någonting annat. För lekande barn är alltså möjligheten att hantera något som om det var något annat också ett handlingserbjudande i sig (se

även Linderoth, 2004). I analytiska termer kan det uttryckas som att barnen upptäcker en variation av "som att" erbjudanden när de leker i miljöer med neutrala och variationsrika verktyg.

Om barnen kommer överens kan dessa individuella handlingserbjudanden bli kollektiverande fysiska ting och därigenom bidra till en gemensam handlingsram. Det har också i flera filmsekvenser blivit tydligt hur barn söker sig till fysiska verktyg som besitter sådana egenskaper att handlingserbjudanden lätt går att upptäcka och förhandla mellan barnen. På två av avdelningarna fanns stora lekhallar som uppskattades av barnen. När barnen först kommer in i dessa lekrum blir de som berusade av den stora lekytan och motorisk lek äger företrädesvis rum. Men efter en stunds springande, klättrande och rutschande söker sig barnen till handlingserbjudanden som går att förhandla emellan sig, till erbjudanden utan särskilt bestämt innehåll. Enligt Gitz-Johansen et al. (2001) medför flexibla rum med mjuk funktionalism att barnen lär sig att hitta strategier att förhandla och ta ställning.

Änggård (2009) såg i sina observationer av barns lekar i skogen att barn i hög grad förhandlar om verktygens handlingserbjudanden. Naturmaterialet erbjuder enligt Änggård (2009) många tolkningsmöjligheter vilket kräver en kommunikation mellan barnen för att nå en gemensam förståelse av erbjudandet. Mauritzon och Säljö (2003) skriver att barn har god kompetens att etablera en gemensam förståelse för lekens handlingsram. Det krävs en gemensam förståelse som är tillräcklig för att driva leken framåt som ett gemensamt projekt. Miljön och handlingen för leken byggs upp genom dessa etableringsdialoger. Dessa dialoger förs mellan barnen dels i fantasins värld dels i realiteten och denna kommunikation kan ses som flerstämmig i den mening att den speglar en förhandling mellan barnen.

Förhandlandet är emellertid inte alltid en given ingrediens i lekandet. Den här studien har visat att material med öppna och flertydiga handlingserbjudanden inte självklart gör att leken får en gemensam handlingsram. En sekvens visade tvärtom också att det kan vara svårt att komma överens om vad leken ska ha för innehåll. I en filmsekvens förhandlar barnen inte med varandra om tolkningen av konornas handlingserbjudande och leken får således inget gemensamt mål. E. J. Gibson och Pick (2000) skriver att vissa affordances/handlingserbjudanden kräver mer tid och skicklighet att upptäcka. De anser också att barnet allteftersom utvecklar sin perceptionsförmåga att upptäcka erbjudanden. Att verktyg har en uppenbar variation av handlingserbjudande kan alltså också vara något som kan bidra till att försvåra för lekens gemensamma objekt, eftersom den typen av erbjudande kräver en gemensam dialog och förhandling vilket barn i olika åldrar har olika förutsättningar för. Exemplet med konorna visar ändå på vikten av förhandling

för att leken ska göras gemensam. Löfdahl (2002) anser att när leken präglas av att barn inte lyckas förmedla en gemensam kärna av innehåll verkar leken ofta bli kort och flyktig. Leken utmärks då även av att barnen inte förhandlar eller tolkar de fysiska lekmiljöerna. I dessa fall ges miljöerna alltså ingen annan betydelse än den de faktiskt har menar Löfdahl (2002). Åm (1993) benämner detta som lek i den yttre polen. Lekandet präglas då av att barnen verkar ha svårare att lämna verkligheten för att ge sig hän åt fantasivärlden menar Åm (1993). Filmsekvenserna i denna studie visar hur barnen i hög grad förhandlar med varandra för att komma överens om lekens handling och om vilka fysiska handlingserbjudandena som ska rymmas in under den förhandlade lekens objekt. Nelson (2007) benämner barns förhandlingar med det fysiska materialet för transformationer, vilka han menar är grunden till barns förhandlingar under leken och vilka ger näring till barns fantasi och kreativitet (a.a.).

Det som skiljer en individuell aktivitet från en kollektiv har i den här studien visat sig genom förhandlandet mellan barnen. Mellan de olika förskoleavdelningarna har variationerna i förhandlandet skiftat. I analyserna har dessa variationer setts som intressanta att belysa. På Igelkotten och Bergets avdelning förekom förhandlandet relativt frekvent i filmsekvenserna medan det på Blålockan inte framträdde i så hög grad. I observationen av flickorna som leker i sandlådan finns emellertid ett tydligt inslag av denna interaktion mellan barnen och mellan barnen och de fysiska verktygen. I den leken använde flickorna sanden, löv och pinnar i olika storlekar för att bygga ett slott med vakter runt om. Ett annat exempel på hur förhandlandet påverkar lekens karaktär är i Rida, åka tåg, buss mm på Igelkottens avdelning där olika barn introducerar olika handlingserbjudanden för varandra och hur överenskommelsen kring dessa påverkar huruvida leken genomförs gemensamt. I observationen "Irrande på gården" på Bergets avdelning springer barnen omkring mycket och det är svårt att i filmmaterialet se att lek förekommer där barnen förhandlat fram gemensamma objekt och handlingserbjudanden. Enligt Odelfors (1996) kan ett begränsat handlingsutrymme inom ett område kompenseras av att barnet är mer aktivt på ett annat. Detta jämviktssökande skulle kunna vara ett sätt att förstå barns behov att till exempel snabbt röra sig över stora ytor ute på gården. Analysen av mina filmsekvenser visar också att pedagogerna i hög grad verkar föredra när barnen leker tillsammans; kollektivt och med ett gemensamt objekt. När lekandet utifrån upplevs stöktigt, spretigt och utan riktning, visar analysen att barnen håller på med individuella handlingar. Kollektiva lekar skyddas och premieras och de individuella handlingarna äger rum mellan olika rutiner och mer fasta aktiviteter. Ekström (2007) menar att pedagogerna i förskolan fostrar barnen till att fungera i kollektiva aktiviteter och att de aktiviteter som ingår i verksamheten i huvudsak vänder sig till barnen som kollektiv. Förskolan framstår

fortfarande i första hand som en omsorgsgivare för fostran av ett kollektivt barn (Ekström, 2007). Skånfors et al. (2009) anser att rummen i förskolan ofta är planerade för kollektivet, vilket kan göra det svårt för barnen att individuellt kunna dra sig undan. Markström (2005) menar att barnet kan vara en individ, men på ett specifikt sätt genom att vara ett socialt barn, eller med andra ord en individ i ett kollektiv. Skånfors et al. (2009) betonar att barns sätt att dra sig undan i miljöerna, såväl kollektivt med andra barn, som alldeles själva, är ett uttryck för hur de hanterar dynamiken mellan individ och kollektiv i det sociala livet i förskolan. Den här studien visar att övervägande delen av kollektiva lekar med gemensamt förhandlad handlingsram tar plats i de rum som har det mest variationsrika och neutrala materialet. Neutrala verktyg får således en ihopsamlade effekt av barnens handlingar.

Barn, rum och pedagoger – avslutande diskussion

Att ha ordning på avdelningen, på barn såväl som fysisk miljö, uppfattas som det mest framträdande objektet i verksamheten på dessa tre avdelningar (jfr Ekström, 2007). På Berget framträder att pedagogernas arbete i hög grad handlade om att strukturera och hålla ordning på barngruppen som kollektiv. Pedagogernas utsagor tolkades som att de har behov av att ha kontroll över barngruppen. De uttryckte att de ibland kan ”släppa lite”, men att det då blir kaos överallt. På framförallt Blåklockan och Berget blir det vid flera tillfällen synligt och påtagligt att pedagogerna genom sin planering av de pedagogiska miljöerna, samt organisering av rutiner och aktiviteter, fostrar ett kollektivt förskolebarn. Emellertid talar analysen för att när objektet för verksamheten konstrueras utifrån att reglera och strukturera barngruppen blir däremot det individuella viktigt och barnens fria lekar får därför individuella mål istället för gemensamt förhandlande lekteman.

När ordning och struktur är huvudfokus blir även per automatik många regleringar synliga och behovet av regler ökar. På Blåklockan har dessa regleringar och restriktioner till stor del förmedlats verbalt från de vuxna emedan det på Berget även fanns många fysiska arrangemang där man ordnade till och samlade barngruppen. Mitt empiriska material visar att behovet av att reglera genom yttre regler ökar när inte hela gruppens individer är medkonstruktörer av syftet med verksamheten. Det som bland annat skiljer sig åt mellan de tre avdelningarna är hur pedagogerna lever sig in i, försöker förstå eller försöker närma sig barns perspektiv. Min studie visar att tillfällen då pedagoger och barn i jämbördig dialog förhandlar om vilka möjligheter eller riktningar en lekaktivitet ska ta inte i så hög grad förekommer. På Berget blir detta tydligt när barnen leker glassbil och när de har fyllt skottkärrorna med sand (glass) kör de en bit ut på gräsmattan för att sälja glassen. En av peda-

gogerna uppmanar dem då att köra tillbaka till sandlådan och istället använda den byggda affärsskivan/torget. Det finns en regel att man inte får ta sand ut på gräsmattan. I denna sekvens medför den aktuella regeln att aktiviteten upphör. Analytiskt kan det uttryckas som att regelnoden inte tillåts att ifrågasättas samt att flerstämmigheten i verksamheten begränsas. Syftet med leken upphör att synas och flickorna övergår till att sitta i sandlådan och prata med varandra. I förskolan agerar både pedagoger och barn och den här studien pekar mot att dessa individer vid flera tillfällen utgör olika verksamheter med separata konstruerade objekt.

Regeln om att inte ha sand på gräsmattan ingick inte i barnens verksamhet runt glassleken. Den regeln kan ses som tillhörande ett verksamhetssystem där pedagogerna konstruerat objektet. Detta kan i analytiska termer uttryckas som att objektet inte delas mellan subjekten. Ett gränsobjekt kan förena och kitta ihop det mångrostade (Star & Griesemer, 1989). Hakkarainen (1998) lyfter fram att konstruktionen av ett gemensamt objekt är en svårighet för vuxna såväl som för barn i förskoleverksamheten. I denna studie har analysen visat att leken som fenomen skulle kunna förstås som ett gränsobjekt men en förutsättning för detta är att pedagogerna använder sig av barnens perspektiv och deltar i lekhandlingar tillsammans med barnen.

Enligt Hakkarainen (1991; 1998) drivs förskolan genom parallella verksamhetssystem i dialektik mellan barn och vuxna. Den tredje generationens verksamhetssteori, utformad av Engeström (1987), pekar på vikten av en flerstämmighet som framträdande i dynamiken av kombinationer av verksamhetssystem. Engeström menar att makt och kontroll inkluderas i de förhandlingar och strävanden som det innebär att gemensamt skapa objekt vid kombinerandet av aktivitetssystem. En verksamhet innebär alltid en mängd av olika synsätt, perspektiv och traditioner och denna flerstämmighet menar Engeström medför spänningar, inkonsekvenser och nytänkande (Daniels, 2008). Konstruktionen av ett gemensamt objekt är enligt Hakkarainen (1998) en svårighet för såväl barn som vuxna.

E.J. Gibson (2003) skriver att en viktig del av barnets utveckling handlar om att utveckla förmågan att upptäcka den information som specificerar ett affordance. Hon lyfter särskilt fram begrepp som differentiering och flexibilitet. Enligt E.J. Gibson kan individen genom perceptuell differentiering utifrån en mångfald av information välja ut det för situationen mest optimala och användbara affordancet. Säljö (2005) skriver att användningen av medierande verktyg bygger på ett subtilt samspel mellan en fixerad mening och en situerad uttolkning. Även Wertsch (1998) pekar på att användet av verktyg bygger på en potential till en uppsjö av handlingar samtidigt som de bär på specifika unika erbjudanden. Flera forskare pekar alltså på att verktygs er-

bjudanden bygger på både stabilitet och flexibilitet. Denna dialektik är intressant att betrakta i ljuset av Reeds (1993) begrepp, *fields of free action* (FFA) och *fields of promoted action* (FPA), begrepp som jag tidigare i diskussionen nämt. Jag förstår det som att inom FPA försöker barnet införliva redan vedertagna sätt att handskas med medierande verktyg. I lunchsituationen reproducerar barnet till exempel normer om hur man uppför sig, handskas med bestick etc. Inom FFA så finns ett större friutrymme att upptäcka potentiella handlingserbjudanden/affordances i verktygen. Reed (1993) menar dessutom att dessa två fält kan överbryggas med Vygotskys (1978) begrepp om den proximala utvecklingszonen. Det barnet införlivar och reproducerar i FPA kan det sedan med stöd (scaffolding) via zonen för proximal utveckling klara med större självständighet i FFA. I mitt empiriska material är det många gånger synligt hur barn är mycket skickliga på att upptäcka och tolka handlingserbjudanden i alla möjliga sorters fysiska verktyg och arrangemang. Snabbt svänger de sig mellan att uppföra sig och reproducera normer och värden som förväntas av dem i förskoleinstitutionen till att producera helt nya sorters handlingserbjudanden. Svårigheten i att definiera objekt för barns lekverksamhet har tidigare i diskussionen betonats av Hakkarainen (1998). Emellertid visar min studie att interaktionen mellan den fysiska miljön och barns handlingar och förhandlingar kan betraktas i relation till hur objektet konstrueras. Genom att tolka barns perspektiv utifrån deras upptäckande av handlingserbjudanden går det enligt min uppfattning att uttala sig om riktningen och målet för deras handlingar.

Själva upptäckandet av handlingserbjudanden fortlöper inte alltid friktionsfritt. Jag har ovan berört att upptäckandet av handlingserbjudanden är en förmåga som liksom andra förmågor utvecklas. I takt med att perceptionen utvecklas kan barnet både differentiera och generalisera upptäckter framhåller E.J. Gibson (2003). Om man beaktar sekvensen om glassbilen så finns det även omständigheter i förskolekontexten som påverkar upptäckandet av handlingserbjudanden. Barnen såg möjligheter att använda gräsmattan till att köra glassbilarna (skottkärrorna) på men detta tilläts inte av pedagogen. Hon hänvisade istället barnen till de fysiska arrangemang som skapats för att leka affär ute på gården. Det är i dessa knutpunkter som det enligt Baerentzen och Trettvik (2002) är meningsfullt att ytterligare försöka förstå omständigheter i förskolekontexten med verksamhetsteorin. Den fysiska miljön i förskolan kan betraktas som en del av ett verksamhetssystem. Genom att dessutom betrakta den fysiska miljön som en uppsättning av handlingserbjudanden kan balansen och dynamiken mellan individuella och kollektiva handlingsramar förstås och tydliggöras. Detta ses som intressant i förhållande till att den här avhandlingen visar att den fysiska miljön har betydelse för att disciplinera och fostra barn, att barnen fostras till att veta sin roll i kollektivet. Studien visar att förskolans fysiska miljö kan få betydelse för hur

barn fostras till fria barn som genom att påverka, förhandla och göra motstånd aktivt engagerar sig och deltar i gemenskapen. Resultatet visar således att barns agentskap i den nutida moderna barndomen också får betydelse för förståelsen av hur barn idag institutionaliseras genom en balans mellan individ och kollektiv och mellan begränsningar och möjligheter. Vid studier av vardagslivet, vid det som vid första anblicken anses som alldagligt eller alltför smått kan nya mönster framträda varifrån nya diskussioner kan skapas. I denna avhandling studeras vad barn faktiskt gör i de fysiska miljöer som finns i förskolan vilket bidrar till en förståelse för hur barndomen idag institutionaliseras och till en diskussion om hur förskolan genom sina fysiska strukturer fostrar, reglerar och undervisar kompetenta agenter.

Filmsekvenserna visar, som tidigare sagts, att i flera situationer upptäcker barnet egna handlingserbjudanden i alla möjliga fysiska strukturer. Genom att försöka tolka och förstå barns perspektiv går det att påstå att barnen även i mer reglerade situationer som kan betraktas som *fields of promoted action* inte endast reproducerar utan faktiskt även producerar egna ordningar genom olika tolkningar och upptäckande av affordances. I många fall kan också dessa upptäckter leda till att deras handlingsfrihet får ta utrymme i det fysiska rummet och i de tidsstrukturer som strukturerar in en dag. Det kan emellertid också leda till att barnens handlingsfrihet inte får utrymme för att pedagogerna har andra mål för aktiviteten eller dagen.

Tydliga erbjudanden som konsekvent anger vilken typ av aktivitet som ska förekomma ses som ett institutionellt kännetecken i de rum på förskolan som är planerade för lärande (Björklid, 2005). Rummen kan enligt Änggård (2009) också ses som uttryck för var barndomens institutionaliserande äger rum. Hon menar att barnen i hög grad blir begränsade till de pedagogiskt planerade miljöerna och förespråkar istället att förskolans verksamhet ska förläggas utomhus i naturliga miljöer (Änggård, 2009). I analysen av den här studiens filmsekvenser framträder att barn faktiskt tar sig handlingsutrymme i både reglerande och mer fria fält (jfr Reed, 1993). Vikten av att se miljön som en uppsättning affordances (J.J. Gibson, 1986) kan möjliggöra att få syn på hur barn i samspel med fysiska miljöer upptäcker handlingserbjudanden. Detta i sin tur kan medföra en förståelse för att handlingsfrihet och förhandling kan skapas i både inne- och utemiljöer. Med hjälp av detta teoretiska perspektiv synliggörs en frizon i en institutionaliserad barndom där barn som aktörer faktiskt hanterar och omformar det som även är tänkt att reglera och strukturera. Enligt Änggård (2006) kan studier av hur barndom tar sig i uttryck i till exempel förskolepraktiken ifrågasätta de essentialistiska antaganden som finns om barn och barndom. I en institutionaliserad barndom (Kampmann, 2004) finns det en risk för att barns möjligheter att skapa egna kamratkulturer hotas av verksamhetens strävan efter alltför ra-

tionella och pedagogiska verktyg (Änggård, 2006). Ellen Key (1900) lyfte redan i början av förra seklet fram att barnen måste få vara i fred och inte i allför hög grad styras av vuxnas intentioner. I den här studien går det att dra paralleller till de lekaktiviteter som barn ägnar sig åt. Som en motkraft till att barndomen institutionaliseras kan den här studien bidra till en förståelse för att betrakta barns individuella och kollektiva aktiviteter som en frizon i en annars styrd och reglerad verksamhet.

Fortsatta funderingar

Arbetet med analyserna av det empiriska materialet har givit upphov till en rad nya uppslag för fortsatt forskning. Jag ser främst tre övergripande inriktningar för detta som jag beskriver nedan.

Förskolan har i och med den reviderade läroplanen (Skolverket, 2010) fått ett tydligare kunskapsuppdrag. För första gången i förskolans historia talas och skrivs det nu om utbildning och undervisning i förskolans verksamhet. Förskolan har även fått ett förstärkt didaktiskt uppdrag där ämnesdidaktik får inträde i förskolan på ett annat sätt än tidigare. Ett didaktiskt spörsmål blir hur det fysiska rummet ska utformas för att stimulera och utmana barnen enligt de nya kunskapsuppdraget. Jag ser möjligheter i att komplettera mitt filmmaterial med aktuella inspelningar vid förskolorna och göra en jämförande analys dem emellan. Hur utformas den fysiska miljön utifrån det förändrande uppdraget? Vad händer med barns handlingsutrymme och förhandlingar utifrån ett tydligare innehållsligt uppdrag.

Förskolans miljö är av tradition inriktad på mycket sensomotoriska material. Ateljéer för skapande aktiviteter, byggrum för konstruktionslek samt utrymmen för rollek har länge präglat förskolans miljöer. Av intresse är hur modern teknik skulle kunna generera en fysisk miljö som skapar möjligheter för flerstämmighet och för att utveckla och beforska en lekmiljö som skulle vara öppen för mer modern teknik och i viss grad befriad från de traditioner som lekmiljöer är bärare av. Om barn genom modern teknik lättare skulle kunna skapa varierade typer av lekrum, skulle kanske nya sätt att fostra och reglera förskoleagenter kunna utvecklas.

I den här studien har ett genusperspektiv medvetet valts bort. Det finns emellertid mycket intressanta filmsekvenser att analysera ur ett sådant perspektiv. På vilket sätt visas i materialet skillnader i handlingsutrymme och förhandlingar utifrån genus? På vilket sätt påverkar genus barns agentskap?

Slutord

Avhandlingens empiriska kunskapsbidrag visar att det är rimligt att säga att det faktiskt har betydelse för en rad saker om till exempel hallen är placerad på nedervåning eller övervåning, innanför eller utanför avdelning, om lekrummet är planerat med ändamålsenligt material eller om hallen får fungera som ett möjlighetsutrymme för lek. Studien visar att barn upptäcker mer varierade handlingserbjudanden i verktyg som är neutrala och inte statistiskt utformade. Barnen upptäcker också handlingserbjudanden i fysiska arrangemang som är uttänkta att reglera och strukturera barngruppen vilket kan förstås som ett led av barns agentskap. Detta kan även förstås i förhållande till hur barn genom tolkande reproduktion (Corsaro, 2011) skapar egna kamratkulturer vilket bland annat görs genom att barnen kollektivt gör motstånd mot det rådande. När barn samspelar med neutrala och inte så statistiskt utformade verktyg stimuleras de till att verbalt förhandla med varandra om verktygets handlingserbjudande. Dessa förhandlingar kan då medföra att leken får ett gemensamt lektema, ett gemensamt konstruerat objekt. Det verbala förhandlandet om verktygets handlingserbjudande är det som avgör om leken blir gemensam eller mer individuell. Min studie visar således att miljöer med odefinierat, neutralt och lite ”spretigt” material ofta skapar kollektiva lekar.

Studiens teoretiska kunskapsbidrag visar att genom att betrakta miljön som en uppsättning erbjudanden kan det individuella barnets reella inflytande och handlingsfrihet kan belysas och tillämpas i praktiken. Handlingserbjudanden bidrar enligt Qvaresell (2001a) till att ge förståelse för och insikt i vad barn från sitt perspektiv i konkreta kontexter uppfattar och handlar emot. Den här avhandlingen har utifrån barns perspektiv studerat barns aktiviteter i det fysiska rummet på förskolan. Teorierna har i analysen medverkat till att synliggöra hur differentierade barns vardagliga återkommande aktiviteter i förskoleinstitutionen är. Studien har visat att barnen faktiskt har ett handlingsutrymme och kanske inte är så begränsade som man kan tro (jfr Nordin Hultman, 2004).

I syftet att försöka förstå hur barnet formas av den fysiska institutionella miljön i förskolan har affordanceteorin samt verksamhetsteori bidragit till ytterligare förståelse för barns villkor i förskolan. I avhandlingen har miljöerna betraktats som uppsättningar av erbjudanden och genom att utifrån barns perspektiv försöka förstå vilka erbjudanden/affordances som upptäcks och används i deras handlingar har det bidragit till att utveckla en förståelse för deras mål och intentioner. Att försöka få en uppfattning om både barns och pedagogers konstruerade mål för verksamheten har ställt perspektivtagandet på sin spets. Genom att använda Engeströms analysmodell (1987) för

verksamhet, så har jag problematiserat förutsättningarna för individens samspel med de fysiska miljöerna och kontexten, alltså förskoleavdelningen, har på så sätt försökt förstås. Verksamhetsteorin har i analysen synliggjort hur det går att förstå dynamiken mellan individuella och kollektiva handlingar i förskoleverksamheten

Jag har enligt verksamhetsteori försökt uppfatta de konstruerade objekten genom individernas handlingar. Det framgår att barns och pedagogers perspektiv på verksamheten inte alltid är i samklang. När en verksamhet präglas av flerstämmighet kan detta underlätta konstruerandet av gemensamma objekt menar Engeström (1987). Enligt Engeström förutsätter flerstämmighet spänningar, motsättningar och nytänkande. Det är min uppfattning att synen på miljön som en uppsättning erbjudanden kan skapa förutsättningar för denna flerstämmighet. Den teoretiska förståelsen för relationen mellan rum, barn och pedagoger som jag har försökt beskriva kan i enlighet med den moderna barndomssociologins syn på barn som aktiva deltagare och skapare av sina barndomar bidra till förståelse för de yngsta barnens vardagsvillkor.

Vilket barn skapas i förskolan idag? Vad händer med förskolans demokratiska uppdrag om förhandlandet mellan dels barn och vuxen, dels barn och barn inte syns? Den här studien berör hur barn faktiskt tar sig möjligheter att utveckla självständighet i en verksamhet som i många situationer planeras för kollektivet. I relationen mellan den moderna barndomssociologin och den faktiska förskoleverksamheten kan den här avhandlingen bidra till bilden av vilka barn som idag fostras i förskolan och hur detta fostrande går till inom de ramar som utgör förskoleinstitutionen.

Summary

Space, children and pre-school teachers – about possibilities and limitations in the physical environment of preschool

In this thesis the relationship between the physical environment of preschool, children and preschool teachers is studied. Children participate in preschool from an early age and thus are expected to find themselves within an institutional framework (Eilard & Tallberg Broman, 2011) early in life. Today preschool as an institution can be seen as a place where childhood to a great extent is spent and created (Halldén, 2007e). The physical environment of preschool can consequently be regarded as a structure within which childhood is institutionalized (Kampmann, 2004). With that assumption as a starting point, the child's room for action within the physical institutional environment is described and analysed in this thesis. In general the thesis deals with how children are shaped by and shape the physical environment that they spend so much time in during early childhood.

From child to agent – about the new childhood

At the end of the 1970s psychological “truths” began to be questioned at the same time as social and societal perspectives were brought forward to shed light on pedagogical practice (Hultqvist, 1990). James (2009) points out that the origin of the understanding of the agency of children can be traced back to the 1970s. Up till then the view of childhood as a preparatory period for adulthood had been permanently unchanged and children were seen as dependent receivers of the actions of adults. New scope for discourse has been created where children are seen as individuals (James, Jenks & Prout, 1998). The new socialisation paradigm allows scope for seeing children as agents in their own lives. This is a paradigm where children are understood as being social actors who both create and are created by the circumstances they encounter. “This represents a definitive move away from the more or less inescapable implication of the concept of socialization: that children are to be seen as a defective form of adult, social only in their future potential but not in their present being” (James et al., 1998, s. 6).

According to Corsaro (2011) a big change in childhood sociology is that children are seen as active and participatory in shaping and changing the reproduction of the childhood of which they are participants. Central to this view of children within childhood sociology consequently is that children are not expected to passively internalize the values and norms of adults. On the

contrary, they are expected to negotiate, participate, and create cultures with others (Corsaro, 2011). In this thesis the agency of children becomes interesting partly through its emphasis on the actions of children, and partly through the resistance that James et al. (1998) describe that agency contains. This resistance can express itself in the individual being able to see alternative functions from the intended functions of objects and then use them in their activities and in that way human communication is understood as flexible and adaptable (Sparrman, 2002).

Preschool is seen not only as an arena where adults arrange learning environments, but also can be seen in relation to children being active co-creators of these environments. Preschool can be looked upon as an institution that is designed for the good of the children. Preschool can, however, also be seen as a place where children today are to a great degree controlled and a consequence of this can be to view childhood as structured and disciplined by professionals. The fact that children by their agency come into preschool both producing and reproducing norms and values through their actions in the physical environment, I see as interesting to understand considering that childhood today can also be seen as institutionalised and relatively controlled and regulated.

Purpose and research questions

The purpose of the thesis is to describe and analyse the room for action that children have in relation to the physical environments that are found in preschool. Central to the study is the relationship between children, the physical environment and preschool teachers. Attention is focused therefore on how the physical environment of preschool structures and organises the activities of children and on what possibilities and limitations are manifested in the physical environment of preschool. Furthermore, attention is given to those activities that are shaped in relation to these possibilities and limitations. The purpose is also to analyse why these particular possibilities and limitations in particular, interplaying between the child and preschool as an institution, are created in the physical environment.

The purpose is clarified in the following questions:

- How does the physical environment of preschool structure and organise the activities of children?
- What activities are created in relation to the possibilities and limitations of the physical environment?

- In what way can the relationship between the affordances of the physical environment, the child's scope for action, and preschool teachers be understood?

Theoretical basis

Playing horses

It is 8:30 at Pluto Preschool and four children are playing in the kitchen, while a few more children are sitting at a table doing a puzzle. The preschool teachers are welcoming the children that are being left by their parents, clearing the breakfast dishes from the table and one is planning the day's activities. It's getting close to 9 o'clock which means that it will soon be time for morning assembly. The children who are playing in the kitchen are playing that they have stalls in a stable and for a while they have been thinking about what to use for horses. First they tried the big pillows in the big play room, but they were stopped by one of the teachers because the pillows are supposed to be in the big play room and none of the children are allowed to be in there in the morning. The five children go back to the kitchen and continue thinking about what they could use for horses. A child comes up with the idea that they could maybe turn the chairs upside down and sit between the legs of the chair and ride the horses that way. They try it out and it seems to work, moreover they can now push the horses under the table, which makes a perfect stall. Playing has finally got going. Unfortunately, it is now 9 and one of the teachers looks into the kitchen and says first that they are not allowed to turn the chairs upside down, then that it is time for morning assembly. After some protest, the children turn the chairs right side up and go into the playroom where the assembly is going to be.

To understand the empirical material in the thesis the concept of affordance (J.J. Gibson, 1986) and the activity theory (Engeström, 1987; Leontiev, 1986) has been used.

Affordances

How the environment around us is planned makes different spaces and this constitutes what they can offer. The appearance of the environment or the design of the environment can offer different functional possibilities. For example, a small hill or slope offers the children a chance to slide or roll down, but it is not suitable for building huts (J.J. Gibson, 1986). Likewise,

an open area offers better possibilities for different types of ballgames than, for example, the possibility of hide and seek. People discover and take in the information that characterises a place, and that information identifies the place as being suitable for certain activities and less suitable for others.

According to J.J. Gibson (1986), who coined the concept of affordances, there is no expression that refers both to the surroundings and to the individual. The verb afford is in dictionaries, but not the noun affordance, which indicates a complexity between the surroundings and the individual. An affordance is in a way objective, physical, and real, but also something psychological and more elusive, since it is also found in the observer. The constituents of affordance originate both from the environment and from behaviour (J.J. Gibson, 1986). Affordance is also dependent on the relation between the individual and the observer in the environment itself. An important part of the concept lies in that it is individual and can only be related specifically from the individual (J.J. Gibson, 1986).

Thus, in the observation “Playing horses”, it is not so that the children change the chairs’ actual affordance to being horses. They discover, however, one of the chairs’ many affordances. According to Linderoth (2004) all objects or tools have an invitation that is built on the possibility of treating something as if it were something else. For children who are playing, the actual possibility of treating something as if it were something else is in itself an affordance. Invitations to action, such as, for example in an “as if” affordance, are always present among infinitely many more affordances there to discover irrespective of the individual’s goal (Linderoth, 2004).

Baernten och Trettvik (2002) argue that the view of affordance is built on the much too one-sided understanding that a perceptual activity is individual/organism-orientated and undifferentiated. Therefore they think that it can be necessary to supplement affordance theory with cultural historical theory when affordance theory is used for analysis where contextual factors are included. The filmed material in my study shows how different actions in preschool take different directions and also unite toward a collective purpose. In an endeavour to understand and highlight this, the activity theory has been used. In this study it is also interesting to try to understand the question of why children in their activities object to certain invitations and also in what way preschool as institution makes possible and limits the discovery of invitations to action. For the purpose of approaching these questions theoretically, I describe the activity theory.

Activity theory

As early as the beginning of the last century Vygotsky (1978) pointed out the importance of the physical environment on learning processes. He developed the fundamental idea about mediating tools in learning processes. The activity theory was developed through Leontiev and his colleagues' continued work on the importance of mediation (Wertsch, 1981). Most of the theoretical assumptions that activity theory rests upon were established by Vygotsky, but were developed consequently into a more comprehensive framework: the activity theory (Wersch, 1981).

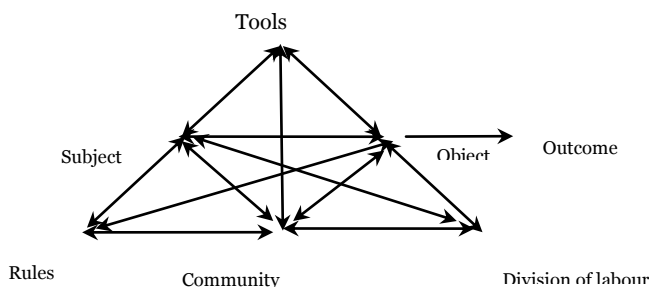
According to Leontiev (1986) a person's actions can be seen on three different levels. The highest level is constructed by collective, object-driven activities. This activity level extends over time. The actions that make up the intermediate level consist of goal-driven actions carried out individually or in a group with a clear beginning and a clear end. The third level is the automatised operations (Daniels, 2008; Engeström, Miettinen & Punamäki, 1999). These three activity levels are to be seen as mutually and dialectically dependent on each other with the processes occurring at the same time on all three levels. The levels can be summarised with the concepts activity, actions and operations.

That which differentiates these three activity levels is the way they relate to the object. An activity cannot according to Leontiev's model (1986) lack an object and cannot consist of unmotivated actions. Leontiev (1986) writes, "The main thing which distinguishes one activity from another is the difference of their objects" (*ibid.*, p. 62). On the other hand objects can be concealed both subjectively and objectively. Accordingly, it is important to distinguish the object in an activity in order to understand the actions, at the same time as one by looking at the actions in an activity can try to get a picture of the object. For example, in play when the children were playing car repair shop, the overall object of the play activity can be to explore and try to understand the adult world. The underlying goal-directed actions consist of the way in which the children experiment with tools and for example turn the bicycle over. The activity system is "enacted in the form of individual goal-directed actions" (Engeström, Engeström & Kärkkäinen 1995, s. 320).

Engeström's (1987) triangle-shaped analysis model of an activity system is made up of nine different nodes. One is the subject and by that is meant the individual or group of people whose activity is the starting point of the analysis. In another context the same individual or group can be the object, which refers to that at which the individual's or the group's activity is aimed. The object can also be seen as the raw material or the problem area that is shaped

or changed to an outcome. Physical and symbolic intermediary tools are central to the shaping of the object to an outcome. Engeström stresses greatly the importance of trying to find the object of the activity and he means that the object can be found in the activity's historical development.

Instruments can be both internal and external and include both tools and signs. The community consists of several individuals, and or groups of individuals who collectively agree upon the object. The community comprises all who know that they belong to that particular group. The division of labour node represents both a horizontal division of tasks between the community's individuals and the vertical division of power and status. Through the division of labour in an activity, concertedness can become visible and can be manifested in different positions, perspectives and interests. Finally, the rules node stands for the explicit and implicit rules, norms and conventions that steer actions and interactions within the activity system. These nodes, or units are all to be understood as being related to each other, dialectically and mutually.



Graphic representation of the activity system (Engeström, 1986)

The observation that introduced this chapter shows how children discover an invitation to action in their play that can be understood as chairs can be used for riding. The children discover that the table can function as a space to contain things under and that an invitation to action becomes visible by their pushing in the upside-down chairs under the table. A conflict arises when the preschool teachers see that, because they have “morning assembly” on the agenda. Here it becomes clear that the children and the preschool teachers have different objects for two different activities. The friendship culture that the children have created and the play they are occupied with is their activity. The preschool teacher drives the idea of a pedagogical activity with a daily recurring structure as the object. According to Engeström (1987) these conflicts at the action level can be a sign that there is inconsistency in or between the activities that are being analysed/studied. Since the two differ-

ent activities have in this case all too different power positions and perspectives, no striving for a common border object arises either. The conclusion is that the subjects in the community therefore relate to different objects

In summary I believe that the short play sequence that introduced the chapter can illustrate how a combination of affordance theory and activity theory lead to a way of approaching and understanding the dynamics that exist between the individual and the collective in preschool: the activity theory for that part which Engeström developed specifically by adding rules, division of labour and community, and affordance theory for the more individual. The negotiating that children often demonstrate in observations does not occur unless the children are initially allowed to have an individual understanding of, for example, the tools that exist in the activity. It is in their negotiations that the goal of the actions that is made visible and if the children in the negotiations come to an agreement about for example the invitation to action, the activities result in a common object. The utilisation of affordance in combination with the activity theory can make visible the concertedness and attitude that are required for a living, flexible system. Hultqvist (1990) wonders about how the common and the individual child can be brought together in preschool. It is my understanding that a combination of these theoretical concepts makes a useful starting point for understanding and approaching and analyzing the empirical material.

In the analysis the affordance theory is used to get a differentiated understanding and approach to children's interact with the physical environment. I approached the analysis of the interaction of children with the physical environment by seeing which invitations to action that children often discover and use, which invitations to action that are easy for the collective to discover and use, and in which way children handle the situation where the preschool teachers also discover invitations to action that they try to transfer to the children. The activity theory is going to be used primarily in the interest of trying approach and understand the objects that are found in the children's and the preschool teachers' activities respectively. As previously mentioned, tools carry both stability and flexibility in their use. One hypothesis is that children, when it comes to negotiating and trying to approach an object for the activity, are very flexible, open-minded, and work intensively with it by using the physical environments in preschool. In children's experimental investigative work with the potential invitations that tools carry, my hypothesis was that I approach how the object of the activity can be understood by interpreting these actions analytically.

Method

The empirical evidence in the thesis is based on both video observations and interviews. The purpose of the interviews was to find out which conditions and/ or limitations the teachers in these preschool classes gave when it was a matter of planning and designing the physical environment. The purpose of the video observations was to study the relationship between space, children and preschool teachers.

The study was designed as a multiple case study (Stake, 2006; 1995). In this thesis each preschool class is presented and understood to be a case. The study takes its inspiration from ethnography. The data collection in this study, however, did not follow all of the guidelines that a devoted ethnographical study would. The adjustments I made had to do primarily with the time aspect and participation in the practices I visited. Bryman (2002) writes “ethnography and participatory observation include a prolonged commitment from the side of the researcher when it is a question of the social life of the persons being studied” (Bryman, 2002, p. 276). I did not visit every preschool for long continuous periods, but made instead short, intensive visits on several occasions during a year. I did not always participate in the activities, but if I was addressed or asked, I responded positively.

The filming resulted in empirical material consisting of video observations from five preschool classes, at five different preschools, and interviews with preschool teachers in these five classes. The material became much too comprehensive and time-consuming and therefore two classes were eliminated. In addition to this, notes were taken in the field and drawings of the preschool classrooms were collected.

The five preschool classes at the five preschools were filmed 3-5 periods from autumn 2006 to spring 2007. Each period consisted two half-days of filming during a period of two days. The filmed material from the three preschools, Hedgehog, Mountain and Bluebell, included in the study represent the equivalent of 50 hours of film.

Results

The empirical material is shown in three chapters where each preschool class represents a case and thus a chapter: Hedgehog, Mountain and Bluebell. The analysis of the empirical findings is divided into three themes: institutional order visible in the rooms, invitations to action, and individual and collective activities.

Institutional order visible in the rooms

In the analysis the hall is understood to be a room with institutional quality. It is a room where the individual and personal meet the institutional collective in a visible way, for example, in the form of twenty shelves containing each child's personal belongings.

At the Hedgehog preschool class the teachers have a good view of the whole hall. This spatial overview of the room makes it possible and facilitates collective activities. The adults can, thanks to the design of the room, maintain contact with as many children as possible at the same time. That the room is characterised by transparency is seen analytically as a precondition for controlling the children's group. At Bluebell Preschool class the children spend a lot of time in the hall during activities that they initiate themselves. Despite the room seeming to have the character of a pedagogically unplanned environment, it is nevertheless where the children spent the most time during the observations. In the analyses the pedagogical environment's design of the hall is seen as a tool for controlling, uniting and bringing the collective group together, but the children seem to prefer the hall as an anonymous space and as a free space for play. At Bluebell where the preschool teachers themselves embody the institutional order by their warnings and exhortations, the hall is not, in spite of its outer institutional shell, a room where the institutional order is especially visible as the preschool teachers are not in the room very often.

At Mountain Preschool class the teachers expressed the desire to have a better overview the rooms so that they could control and monitor the children's group to a greater degree. The analysis shows that the norms and framework of the institution are seen to be explicit in the physical arrangement. In analytical terms the physical arrangements can also be seen as tools that facilitate the running of an activity for the preschool teachers for the purpose of structuring and managing the children's group. The children's activities are structured and organised to a great degree by the institutional order in the physical environment.

Several of the observations have shown how the physical arrangement structures the order at Mountain Preschool class. The physical arrangement that is found for structuring order has to a great degree individually negotiated invitations to action. In assembly at the Mountain Preschool class there are not any children who question or create their own invitations from the material that is used there. On the couch and on the bench in the hall, however, a great number of activities are created by the children discovering a

variety of invitations to action in the physical arrangement which is a phenomenon that is developed under the following theme.

Affordances

Whether children discover affordances in tools and physical arrangement varies between the different observations. The activities and actions are characterised to a great degree by the negotiations of the tools' affordances. In those sequences where the children are playing in the environments, it is clear that there are occasions where the physical setting enables a broad space for action and where it limits it. Especially in the Hedgehog preschool class those spaces, outside and inside, where the tools are not as static, the children have used things and objects creatively for things that were needed in play. These tools seem to stimulate the children to discover a number of different invitations to action. The analysis shows that with tools whose use is predetermined, objects are constructed that result in rules that also become more fixed. In that way the verbal conditions change. Thus the degree, to which the individual has the ability to see affordances in the tools, influences the object of the activity.

At these preschools there are several physical arrangements that aim at regulating and keeping order in the collective. In certain situations the children discover a number of invitations to action in that which structures order, while they in other routine situations keep to the structures by not questioning or resisting.

Individual and collective activities

Shifting invitations to action can result in shifting actions with shifting goals. Just because children discover many invitations to action in indefinite physical things such as, for example, building pillows and sticks, translates into children having to discuss with each other their own interpretations of what the invitation is. If the children agree, these individual invitations to action can become collectivised physical things and in that way contribute to constructing a common framework for action: an object. In analytical terms this can be expressed by saying that the individuals have to talk with each other about the tool's value and invitation to action so that the activity gets an object that is agreed upon. Verbal negotiating is what distinguishes individual actions from collective activities and the negotiations are the reason that the actions get the common framework for action, a common object.

The filmed material shows that children and preschool teachers try in different ways to reach a balance between individual and collective action through

the possibilities and limitations that there exist in the invitations to action that are found in the preschool's physical environment. By seeing the physical environment as a tool in the activity system and by seeing that the tool can carry different invitations to action in the activities that are created in the preschool, the balance and dynamics between the individual and the collective frames for action can also be understood and made clear.

Planning and building static play areas and jungle gyms in preschool and trying to equip rooms with distinct invitations such as play house and doll areas, I see as an expression of the preschool teachers having collective activities in mind. The analysis of observations and the interviews shows that most collective play with a common frame of action takes place in the rooms that have the most diverse and undefined material. The analysis shows that that type of physical arrangement, to a greater degree than the well-planned and static arrangements, encourages and stimulates children to talk and verbally negotiate with each other. Concertedness becomes visible which in itself seems to lead to the play activity becoming collective and an agreement regarding the object. Thus the physical environment's indefiniteness results in the adoption of a wider perspective among the children, at the same time the widening of perspective results in them working to a greater degree to make visible and come to an agreement on what they read into affordances.

On several occasions it becomes clearly evident that the preschool teachers by their planning of the pedagogical environments foster a collective preschool child. An example of this is the activity that takes place in the workroom: The preschool teacher initiates the task in great detail and in small steps so that the children as a collective understand and carry out the task in the way that was intended. Thus the children carry out the task individually but in a uniform way. In the analysis of the sequence the children are understood to be collective preschool children who are not given room for negotiation or discovering their own affordances.

Summarizing discussion

The significance of seeing the environment as a set of affordances (J.J. Gibson, 1986) is that it, to a greater degree, can lead to children being allowed to discover the invitations to action there are and as a result freedom to act and negotiations can be created in both inside and outside environments. Through this way of thinking a free zone is created in an institutionalised childhood where children through their agency handle and redesign that which was intended to regulate and give structure. As a counterbalance to the institutionalisation of childhood this study contribute to an under-

standing for understanding children's individual and collective activities as a free zone in an otherwise controlled and regulated milieu.

The analyses show that what among other things differentiates the three preschool classes is how the preschool teachers empathise, try to understand, or try to see the child perspective. In the analyses the children's opportunities for discovering affordances are influenced by how the preschool teachers are sometimes able to deviate from the conformity and representation of rules and regulations to the benefit of concertedness. The study shows that there are few occasions when there is a widened perspective and the preschool teachers negotiate the possibilities or directions that a play activity can take in a dialogue of equality with the children.

Hakkarainen (1991; 1998) writes that preschool is driven by parallel activity systems in dialectics between children and adults. The third generation activity theory developed by Engeström (1987) points out the importance of concertedness as prominent in the dynamics of combinations of activity systems. Engeström means that the negotiations and striving implied in the creation of an object together is included in the combining of activity systems, power and control. An activity always means that there are a number of different approaches, perspectives and traditions and that concertedness, Engeström says, leads to tensions, inconsistencies and new thinking (Daniels, 2008). The construction of a common object is difficult for children as well as adults (Hakkarainen, 1998).

Consequently, the findings show that the agency of children in contemporary modern childhood also is significant in understanding how the children of today are institutionalised through a balance between the individual and the collective and between limitations and possibilities. In studies of everyday life, in that which at first glance is considered to be ordinary or far too insignificant, a pattern can emerge from which new discussions can be created. In this thesis, what children actually do in the physical environments that are found in preschool has been studied contributing to an understanding of how childhood today is institutionalised and to a discussion about how preschool can foster, regulate and teach competent agents through its physical structures.

Concluding words

The empirical contribution to knowledge of this thesis shows that it is important whether, for example, the hall is placed on the first floor or upstairs, inside or outside the class area, whether the play room is planned with suitable material or if the hall functions as an area with possibilities for play. The

study shows that children discover more varied invitations to action in tools that are neutral and not static in design. Children also discover invitations to action in physical arrangements that were conceived to regulate and structure the children's group, which can be understood as a part of the agency of children. This can also be understood in relation to how children through interpretive reproduction (Corsaro, 2011) create their own friendship culture which is sometimes done by the children's collective resistance to the prevailing system.

In this thesis children's activities in the physical space of preschool have been studied. The theories in the analysis have highlighted how differentiated the everyday recurrent activities in the institution of preschool are. The study has shown that children do in fact have room for action and maybe not as limited as one would think (compare Nordin Hultman, 2004). What sort of child is created in preschool today? What happens to preschool's role in reproducing democratic values when the relationships between, on the one hand children and adults, and on the other children and children are not visible?

My study shows that children actually do in fact take the opportunity to develop independence in an environment that in many situations is planned only for the collective. In the relationship between modern childhood sociology and the current preschool, this thesis contributes to the picture of the children that are being fostered in preschool today and how this fostering takes place within the framework that makes up the institution of preschool.

Referenser

- Ahlström, M. (2000). *Hörselskadade barn i kommunikation och samspel*. Stockholms universitet: Psykologiska institutionen.
- Alvestad, T. (2010). *Barnehagens relasjonelle verden: Små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet 2010. Göteborg.
- Arbetskyddsmyndigheten (1998). *Miljöbalken: 1998:808*. (1. uppl.) Stockholm: Arbetskyddsmyndigheten.
- Ariès, P. (1982). *Barndomens historia*. Stockholm: Gidlund.
- Asplund, J. (1983). *Tid, rum, individ och kollektiv*. Stockholm: LiberFörlag.
- Baerentsen, K.B. & Trettvik, J. (2002). *An activity theory approach to affordance*. Paper presented to NordiCHI, Aarhus, Denmark.
- Balldin, J. (2008). Skolans förändrade rum, institutionsautonomi och barns platser. En diskussion om platsens betydelse. I Qvarsell, B. *Pedagogiken i kulturen. Uttolkningar och exempel*. Pedagogiska institutionen. Stockholms universitet.
- Bassegy, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Behdjou B. (2012, november, 10). Kökets yta räknas in – men barnen får inte vara där. *Dagens Nyheter*.
- Berg, M., & af Klercker, J. (1982). *Användning av en flexibel förskola*. Rapport R1:1982. Lund: Lunds universitet, Arkitektursektionen.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan: en teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. (Rev. ed). Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bernstein, B. (red.) (1975). *Class, codes and control*. Vol. 3, Towards a theory of educational transmissions. London: Routledge.
- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö: en kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Björklid, P. & Fischbein, S. (2011). *Det pedagogiska samspelet*. (2., [kraftigt omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Bowker, G.C. & Star, S.L. (1999). *Sorting things out: classification and its consequences*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Brembeck, H., Johansson, B. & Kampmann, J. (red.) (2004). *Beyond the competent child: exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. (1. ed.) Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (1. uppl.) Malmö: Liber ekonomi.

- Callewaert, S. & Kallós, D. (1992). Den rosa vågen i svensk pedagogik. I S. Selander (Red.). *Forskning om utbildning*. (s. 32-41). Stockholm: B. Östlings bokförl. Symposion.
- Christensen, P. & James, A. (red.) (2008). Introduction: Researching children and childhood cultures of communication. I P. Christensen & A. James (Red.). *Research with children: perspectives and practices*. (2. ed.) (s.1-9). London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. (7. ed.) Milton Park, Abingdon, Oxon, [England]: Routledge.
- Corsaro, W.A. (1981). Entering The Child's World – Research Strategies for Fields Entry and Data Collection in a Preschool Setting. In J.L. Green & C. Wallat (Eds.), *Ethnography and Language in Educational Settings* (s. 117-146). Norwood: ABLEX Publishing Company.
- Corsaro, W.A. (2003). *We're friends, right?: inside kids' cultures*. Washington, D.C.: Joseph Henry Press.
- Corsaro, W.A. (2011). *The sociology of childhood*. (3. ed.) Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Corsaro, W.A. & L. Molinari. (2008). Entering and observing in children's worlds: a reflection on a longitudinal ethnography of early education in Italy. I P. Christensen & A. James. *Research with children: perspectives and practices*. (2. ed.) London: Routledge.
- Corsaro, W.A. (2009). Peer Culture. I J. Qvortrup, W.A. Corsaro & M. Honig (red.). *The Palgrave handbook of childhood studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Dahlberg, G. (2009). Policies in early childhood education and care: Potentialities for agency, play and learning. I J. Qvortrup, W. Corsaro, M. Honig. (Red.), *The Palgrave handbook of childhood studies*. (s. 228-237). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Dahlberg, G. & Åsén, G. (2012). Loris Malaguzzi och den pedagogiska filosofin i Reggio Emilia. I A. Forsell (red.), *Boken om pedagogerna*. (s.238-263). Stockholm: Liber.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. London: RoutledgeFalmer.
- Daniels, H. (2008). *Vygotsky and research*. New York, N.Y.: Routledge.
- Daniels, H., Cole, M. & Wertsch, J.V. (red.) (2007). *The Cambridge companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davidsson, B. (2008) Skolans olika rum och platser sett ur barns perspektiv. I Brodin, J & A. Sandberg. *Miljöer för lek, lärande och samspel*. Lund: Studentlitteratur.
- Dencik, L., Larsson, E. & Bäckström, C. (1988). *Barnens två världar*. (1. uppl.) Solna: Almqvist & Wiksell.
- Doyle, A-B., & Connolly, J. (1989). Negotiating and enactment in social pretend play: Relations to social acceptance and social cognition. *Early Childhood Research Quarterly*, 4, 289-302.
- Ehn, B. (1983). *Ska vi leka tiger? Daghems liv ur kulturell synvinkel*. Stockholm: Liber.

- Ehn, B. & Klein, B. (2007). *Från erfarenhet till text: om kulturvetenskaplig reflexivitet*. ([Ny utg.]). Stockholm: Carlsson.
- Eilard, A. & Tallberg Broman, I. (2011). Barn- och barndomsforskning – några inledande begrepp och centrala teman. I I, Tallberg Broman (Red.), *Skola och barndom: normering, demokratisering, individualisering*. Malmö: Gleerups.
- Ekström, K. (2007). *Förskolans pedagogiska praktik: ett verksamhetsperspektiv*. Diss. Umeå : Umeå universitet, 2007. Umeå.
- Ellis, V., Edwards, A. & Smagorinsky, P. (2010). Introduction. I Ellis, V., Edwards, A. & Smagorinsky, P. (red.) *Cultural-historical perspectives on teacher education and development: learning teaching*. New York: Routledge.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet: fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Diss. (sammanfattning) Göteborg : Göteborgs universitet, 2008. Göteborg.
- Emond, R. (2005). Ethnographic research methods with children and young people. In S. Greene & D. Hogan (Eds.), *Researching children's experience* (pp.123-139). London: Sage.
- Engdahl, I. & Ärlemalm-Hagsér, E. (2011). *Barns delaktighet i det fysiska rummet: Svenska OMEP:s utvecklingsprojekt med stöd av Allmänna arvsfonden 2007-2010*. Stockholm: Svenska OMEP.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Diss. Helsinki : Univ.. Helsinki.
- Engeström, Y. & Engeström, R. & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving in complex work activities. *Learning and instruction*. 5, (319-336).
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. I Y, Engeström, R, Miettinen & R, Punamäki. *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Fler förskollärare ska utbildas. (2013, 3 januari). *Dagens Nyheter*.
- Foucault, M. (2003). *Övervakning och straff: fängelsets födelse*. (4., översedda uppl.) Lund: Arkiv.
- Gans, H. J. (1968). The participant-observer as human being: Observations on the personal aspects of field work. In H.S. Becker (ed.) *Institutions and the person: Papers presented to Everett C. Hughes*. Chicago: Aldine.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: selected essays*. New York: Basic Books.
- Gibson, E. J. & Pick, A.D. (2000). *An ecological approach to perceptual learning and development*. Oxford: Oxford University Press.
- Gibson, Eleanor J. (2003). The world is so full of a numbers of things: On specification and perceptual learning. *Ecological Psychology*. 15 (4), 283-287.
- Gibson, J.J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Gitz-Johansen, T., Kampmann, J., Kirkeby, I M. (2001) Samspel mellem bor og skolens fysiske ramme. Center for fysiske rammer og laereprocesser. Danmark: Rum form funktion.
- Grahn, P. (red.) (1997). *Ute på dagis: hur använder barn daghemsgården? : utformningen av daghemsgården och dess betydelse för lek, motorik och koncentrationsförmåga*. Alnarp: MOVIUM.
- Hakkarainen, P. (1991). Joint construction of the object of educational work in kindergarden. *The quarterly newsletter of the laboratory of comparative human cognition*. 13 (4), 80-88
- Hakkarainen, P. (1998) Play and expansive learning in day care. I A. Saar & P. Hakkarainen. (Red.), *Play in cultural contexts: Mång kultuurikontekstis*. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool.
- Hakkarainen, P. (1999). Play and motivation. I Y, Engeström, R, Miettinen & R, Punamäki. (Red.), *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt och/eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8 (1-2), 12-23.
- Halldén, G. (2006). The metaphors of childhood in a preschool context. In *AARE 2005 International education research conference: UWS Parramatta: Papers collection*.
- Halldén, G. (2007a). Omsorgsbegreppet och bilden av barnet. I G. Halldén. (red.), *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. (s. 60-80). Stockholm: Carlsson.
- Halldén, G. (2007b). Barndomssociologi och möjligheten av ett psykosocialt perspektiv. I G. Halldén. (Red.), *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. (s. 25-40). Stockholm: Carlsson.
- Halldén, G. (2007c). En institutionaliserad barndom eller rum för relationer. I G. Halldén. (Red.), *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. (s. 164-173). Stockholm: Carlsson.
- Halldén, G. (2007d). Barndomens innebörder och barndomens metaforik. I G. Halldén. (Red.), *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. (s. 174-186). Stockholm: Carlsson.
- Halldén, G. (2007e). Inledning. I G. Halldén. (Red.), *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. (s. 9-24). Stockholm: Carlsson.
- Halldén, G. (Red.). (2009). *Naturen som symbol för den goda barndomen*. Stockholm: Carlsson
- Hedlund, B. (1982). *Barns och personals närvaro vid åtta dag. Och fritidshem vilka medverkat i MAFF-projektet*. (Rapport 1982:426). Lund: Lunds universitet. Särtryck och småtryck.
- Heft H. (1988). Affordances of children's environments: A functional approach to environmental description. *Children's Environments Quarterly*, 5, 29-37.
- Heft, H. (2001). *Ecological psychology in context*. New Jersey: Lea.
- Heikkilä, M & Sahlström, F. (2003). Om användning av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8 (1-2), 24-41

- Heikkilä, M. (2006) *Kommunikativa resurser för lärande. Barns gester, blickar och tal i tre skolmiljöer*. (Uppsala Studies in Education 110). Uppsala: Acta Universitatis Upsalensis.
- Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa?* [Elektronisk resurs] : förhandlingar om pojkheter och normalitet på en förskola. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2010. Göteborg.
- Holmdahl, B. (2000). *Tusen år i det svenska barnets historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmlund, K. (1996). *Låt barnen komma till oss: förskollärarna och kampen om småbarnsinstitutionerna 1854-1968 = Let the children come to us : the pre-school teachers and the struggle for the institutions for young children*. (1. uppl.) Diss. Umeå : Univ., 1996. Umeå.
- HSFR. (1996). *God praxis vid forskning med video*. Stockholm: Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet.
- Hultqvist, K. (1990). *Förskolebarnet: en konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen: en nutidshistorisk studie om makt och kunskap i bilden av barnet i statliga utredningar om förskolan*. Diss. Stockholm : Univ.. Stockholm.
- Hultqvist, K. (1998). A history of the present on children's welfare in Sweden. From Fröbel to present-day decentralization projects. I Popkewitz, P. & M. Brennan (Eds.). *Foucault's challenge. Discourse, knowledge and power in education*. New York: Teachers College Press.
- Hultqvist, K. (2001). Bringing the gods and the angels back? A modern pedagogical saga about excess in moderation. I K Hultqvist & G. Dahlberg. *Governing the child in the new millenium*. (s. 142-171) New York: RoutledgeFalmer.
- Hultqvist, K. (2002). Barnet har blivit sin egen entreprenör. Hur barnet blir till i dagens tänkande om utbildning. *Locus - tidskrift om forskning*. Nr 2. Lärarhögskolan i Stockholm
- Hultqvist, K. & Dahlberg, G. (2001) Governing the child in the new millenium. I K Hultqvist & G. Dahlberg. *Governing the child in the new millenium*. (s. 1-14) New York: RoutledgeFalmer.
- Hällgren, C. (2006). *Researching and developing Swedkid: a Swedish case study at the intersection of the web, racism and education*. Diss. (sammanfattning) Umeå : Umeå universitet, 2006. Umeå.
- James, A., (2009). Agency. I J. Qvortrup, W.A. Corsaro, M-S. Honig. (Red.), *The palgrave handbook of childhood studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- James, A., & Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cornwall: Polity Press.
- Johansson, E. (2007). *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- de Jong, M. (2010). Förskolans fysiska miljö. I Riddersporre, B., S, Persson (Red.), *Utbildningsvetenskap för förskolan*. Stockholm: natur och Kultur.

- Kampmann, J. (2003). Ethiske overvejelser i etnografisk borneforskning. I E Gulløv & S. Højlund. *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. (1. udg.) (s. 167-182). Köpenhamn: Gyldendal.
- Kampmann, J. (2004) Societalization of childhood: New opportunities? New demands? I Brembeck, H., Kampmann, J. & B. Johansson. (Red.), *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. (s.127-152). (1. ed.) Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Kaptelinin, V. & Nardi, B.A. (2006). *Acting with technology: activity theory and interaction design*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Key, E. (1900). *Barnets århundrade: studie*. Stockholm: Bonnier.
- Kirkeby, I-M. (2006). *Skolen finder sted*. Diss. Stockholm : Kungliga Tekniska högskolan, 2006
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kylin, M. (2004). *Från koja till plan: om barnperspektiv på utemiljön i planerings-sammanhang*. Diss. (sammanfattning) Alnarp : Sveriges lantbruksuniversitet, 2004. Alnarp.
- Laike, T. (1995). *The impact of home environment and daycare environment on children's emotional behavior*. Miljöpsykologiska enheten Psykologiska institutionen Lunds universitet.
- Ladberg, G. (1973). *Barntillsyn eller barnmiljö?: om samarbete mellan hem och daghem*. Diss.. Stockholm.
- Lange, A. & Mierendorff, J. (2009). Method and methodology in childhood research. I J. Qvortrup, W. Corsaro & Honig, M. (Red.), *The Palgrave handbook of childhood studies*. (s. 78-95). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I B. Starrin & P-G Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. (s. 163-189). Lund: Studentlitteratur.
- Leontjev, A.N. (1986). *Verksamhet, medvetande, personlighet: Tätighet, Bewusstsein, Persönlichkeit = Activity, consciousness, personality = Activité, conscience, personnalité*. Moskva: Progress.
- Linderoth, J. (2004). *Datorspelandets mening: bortom idén om den interaktiva illusionen*. Diss. Göteborg : Univ., 2004. Göteborg.
- Löfdahl, A. (2002). *Förskolebarns lek: en arena för kulturellt och socialt meningsskapande*. Diss. Karlstad : Univ., 2002. Karlstad.
- Löfdahl, A. & Hägglund, S. (2007) Spaces of participation in pre-school: Arenas for establishing power orders? *Children & society*, 21, 328-338.
- Malmsten, B. (2012). *Så gör jag. Konsten att skriva. Modernista*.
- Markström, A. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: en etnografisk studie*. (1. uppl.) Diss. Linköping : Linköpings universitet, 2005. Linköping.

- Markström & Halldén (2009). Children's strategies for agency in preschool. *Children and society*. 23 (2) 112-122.
- Martin Korpi, B. (2006). *Förskolan i politiken: om intentioner och beslut bakom den svenska förskolans framväxt*. Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet, Regeringskansliet.
- Mauritzson, U., Säljö, R. (2003). Jag vill va Simba å du ä Nala. I E. Johansson, I. Pramling Samuelsson (Red.), *Förskolan – barns första skola!*. Lund: Studentlitteratur.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood: thinking from children's lives*. Buckingham: Open University Press.
- Michélsen, E. (2004). *Kamratsamspel på småbarnsavdelningar*. Diss. Stockholm : Univ., 2004. Stockholm.
- Michélsen, E. (2005). *Samspel på småbarnsavdelningar*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Moss, P. (2006). Early childhood institutions as loci of ethical and political practice. *International journal of educational policy, research & practice: Reconceptualizing childhood studies*. 7, 127-136.
- Månsson, A. (2000). *Möten som formar: interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Diss. Lund: Univ.. Malmö.
- Mårdsjö Olsson, A. (2010). *Att lära andra lära: medveten strategi för lärande i förskolan*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Mårtensson, F. (2004). *Landskapet i leken: en studie av utomhuslek på förskolegården*. Diss. Alnarp : Sveriges lantbruksuniversitet, 2004. Alnarp.
- Nelson, A. (2007). Meningserbjudanden kring genus i barns leksaker – om lek som medierad handling. I *Barns lek – makt och möjlighet*. Centrum för barnkulturforskning. Stockholm: Stockholms universitet.
- Nicholson, S. (1971). How not to cheat children. The theory of loose parts. *Landscape architecture*. 62, 30-34.
- Nilsson, Monica. (2003). *Transformation through interaction. An activity theoretical analysis of school development as integration of child care institutions and the elementary school*. Karlskrona: Blekinge Institute of Technology.
- Nordin-Hultman. E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Liber. Stockholm.
- Odelfors, B. (1996). Att göra sig hörd och sedd: om villkoren för flickors och pojkars kommunikation på daghem. Stockholm: Univ..
- Ohrlander, K. (1992). *I barnens och nationens intresse: socialliberal reformpolitik 1903-1930*. Diss. Stockholm : Univ.. Stockholm.
- Ohrlander, K. (2011). Den rosa pedagogiken – återtagandet. I H. Lenz Taguchi, L. Bodén & K. Ohrlander. *En rosa pedagogik: jämställdhetspedagogiska utmaningar*. (s. 11-18). (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Peirce, C.S. (1990). *Pragmatism och kosmologi*. Göteborg: Daidalos.

- Persson, S. (2010). Förskolans janusansikte. I B. Riddarsporre & S. Persson. (Red.), *Utbildningsvetenskap för förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Pramling, N & I, Pramling Samuelsson. (2008). Att skapa betingelser för och att följa små barns lärande. I I. Pramling Samuelsson, & N. Pramling. (red.), *Didaktiska studier från förskola och skola*. (1. uppl.) (s. 7- 18) Malmö: Gleerups utbildning.
- Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2007). Play and learning – inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, 176 (1), 47-65.
- Qvarsell, B. (1994). *Tillbaka till Peirce?: tankar och begrepp inom den pedagogiska etnografen, med exempel från pedagogisk barnkulturforskning*. Stockholm: Stockholms univ., Pedagogiska institutionen.
- Qvarsell, B. (2001 a). Det problematiska och nödvändiga barnperspektivet. I H. Montgomery, B. Qvarsell. (red.), *Perspektiv och förståelse: att kunna se från olika håll*. Stockholm: Carlsson.
- Qvarsell, B. (2001 b). Juridik och politik i barnpedagogiken – om FN – konventionens dilemman. *Utbildning och Demokrati*, 10 (2), 51-63.
- Qvarsell, B. (2003). Barns perspektiv och mänskliga rättigheter: Godhetsmaximering eller kunskapsbildning? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8 (1-2), 101-113.
- Qvortrup, J. (2005). Varieties of childhood. I J. Qvortrup (Red.), *Studies in modern childhood*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Qvortrup, J. (2009). Childhood as a structural form. I J. Qvortrup, W. Corsaro, M, Honig. (Red.), *The Palgrave handbook of childhood studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Reed, E, S. (1993). The intention to use a specific affordance: a conceptual framework for psychology. I R.H. Wozniak, K.W. Fischer. (Red.) *Development in context: acting and thinking in specific environments*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Regeringskansliet (1999). *Mänskliga rättigheter: Konventionen om barnets rättigheter*. Stockholm.
- Sandels, S. & Moberg, M. (1945). *Barntädgården*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Sandberg, A. (red.) (2008). *Miljöer för lek, lärande och samspel*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Sandberg, A. & Eriksson, A. (2010). Children's participation in preschools – on the conditions of adults? Preschool staff's concepts of children's participation in preschool everyday life. *Early child development and care*. 180 (5). 619-631.
- Sangrigrorio, I. (1986). *Inte bara daghem*. Stockholm: Bygghörsningsrådet
- Selander, S. (2003). Det pedagogiska rummet. *Rapportserie från forskningsgruppen Didaktik Design, nr 1*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Signert, K. (2000). *Maria Montessori: anteckningar ur ett liv*. Lund: Studentlitteratur.

- Signert, K. (2012). *Variation och invarians i Maria Montessoris sinnestrännande materiel*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2012. Göteborg.
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. London: SAGE.
- Sjöberg, G. & Nett, R. (1968). *A methodology for social research*. New York: Harper & Row.
- Skolöverstyrelsen (1978). *Skolhus för SIA?: kommentarer till en skolreform*. Stockholm: Liber/Utbildningsförl..
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. (2011). *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2004). *Förskola i brytningstid. Nationell utvärdering av förskolan*. Rapport 239. Fritzes. Stockholm
- Skolverket (2008). *Tio år efter förskolereformen: nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. Statistik för förskolan. www.skolverket.se. Hämtad 21 februari, 2013.
- Skolinspektionen (2012). *Förskola, före skola - lärande och bärande: kvalitetsgranskningsrapport om förskolans arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skånfors, L., Löfdahl, A & S. Hägglund. (2009). Hidden spaces and places in the preschool: withdrawal strategies in preschool children's peer cultures. *Journal of Early childhood research*, 7 (1), 94-109.
- Socialstyrelsen. (1977). *Planering av lokaler och utemiljö: vägledande information om miljö i förskola och fritidshem. Arbetshäfte för kommunala granskare m.fl.* Stockholm: Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen (1987). *Pedagogiskt program för förskolan*. Allmänna råd
- Socialstyrelsen (1989). *Lokaler och miljö i förskola och fritidshem. Allmänna råd från Socialstyrelsen 1989:7*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- SOU 1972:26. *Förskolan del 1. Barnstugeutredningen*. Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU 1972:27. *Förskolan del 2. Barnstugeutredningen*. Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden: Förslag till läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritze.
- Sparrman, A. (2002). *Visuell kultur i barns vardagsliv – bilder, medier och praktiker*. (Linköping Studies in Arts and Science 250). Linköping: Linköpings universitet
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Stake, R.E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.
- Star, S, L. & Griesemer, J, R. (1989). Translations and boundary objects: Amaterurs and professionals in Berkely's museum of vertebrate zoology, 1907-39. *Social studies of science*, 12 (3), 387-420.

- Star, S, L. (2011). This is not a boundary object: Reflections on the origin of a concept. *Science technology human values*, 35 (5), 601-617.
- Strandell, H. (1997). Doing reality with play: Play as a children's resource in organizing everyday life in daycare centres. *Childhood*, 4 (4), 445-464.
- Svensson, P-G. (1996). Förståelse, trovärdighet eller validitet? I Svensson, P-G & B. Starrin (Red.), *Kvalitativa studier i teori och praktik*. (s.209-227). Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Nordstedts akademiska förlag, Falun.
- Torstensson – Ed, T. (2003). *Ungas livstolkning och skolans värdegrund*. (Forskning i fokus, nr 14. Myndigheten för skolutveckling). Stockholm: Liber.
- Tullgren, C. (2003). Den välreglerade friheten: att konstruera det lekande barnet. Diss. Lund : Lunds universitet. Malmö.
- Thulin, S. (2011). *Lärares tal och barns nyfikenhet: kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Diss. (sammanfattning) Göteborg : Göteborgs universitet, 2011. Göteborg.
- Skolverket (2010). Läroplan för förskolan: Lpfö 98. (Rev. uppl.). Stockholm: Skolverket.
- Vallberg Roth, A-C. (2011). "Gör alltid sitt bästa" "Duktig! Kan ibland vara lite stökig" – om bedömning och dokumentation av barn. I I, Tallberg Broman (Red.), *Skola och barndom: normering, demokratisering, individualisering*. (s. 107-132). Malmö: Gleerups.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Harvard university press. Cambridge, MA.
- Wertsch, J.V. (Red.) (1981). *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, N.Y.: Sharpe.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Wertsch, J.V., del Rio, P. & Alvarez, A. (1995). Sociocultural studies: history, action and mediation. I Wertsch, J.V. (Red.) *Sociocultural studies of mind*. (s. 1-34) Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Yin, R.K. (2007). *Fallstudier: design och genomförande*. (1. uppl.) Malmö: Liber.
- Zinchenko, V.P. (1995). Cultural-historical psychology and psychological theory of activity: retrospect and prospect. I Wertsch, J.V. (Red.), *Sociocultural studies of mind*. (s.37-55) Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Åberg-Bengtsson, L. (1998). *Entering a graphicate society: young children learning graphs and charts*. Diss. Göteborg : Univ.. Göteborg.
- Åm, E. (1993). *Leken - ur barnets perspektiv*. Stockholm: Natur och kultur.
- Änggård, E. (2006). Förskolebarns bildaktiviteter utmanar vuxenvärlden. *Educare*, 2, s 37-66.
- Änggård, E. (2009). Skogen som lekplats. *Nordisk pedagogik*, 3, s 221-234.

Øksnes, M. (2011). *Lekens flertydighet: om barns lek i en institutionaliserad barndom*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Bilagor

Bilaga 1



Mittuniversitetet
MID SWEDEN UNIVERSITY

Hej!

Jag heter Sofia Eriksson Bergström och är doktorand i pedagogik vid Umeå universitet men arbetar på Mittuniversitetet. Mitt doktorandprojekt handlar om rum och material i förskolan och jag är intresserad av att undersöka vilka förutsättningar barn och pedagoger ges att använda rum och material. Vad är det som sätter ”käppar i hjulet” och vad är det som skapar möjligheter? Pedagogerna på Ditt barns avdelning tycker också att detta är spännande och därför har de givit mig tillåtelse att intervjua dem, men också att vistas på er avdelning under ett antal dagar under detta läsår 06-07.

För att på bästa sätt samla in material till mitt projekt kommer jag att videofilma hur barn och pedagoger använder sig av rum och material. För att det ska vara genomförbart behöver jag Er tillåtelse att videofilma ert barn. Insamlat material kommer endast att vara åtkomligt för mig och mina två handledare och alla barn kommer att avidentifieras med fingerade namn. Likaså förskolan samt pedagogerna kommer att göras så anonyma det är möjligt. Utifrån de riktlinjer som Vetenskapsrådet använder sig av kommer jag att göra det jag kan för att garantera alla medverkande anonymitet.

Syftet med det här brevet är att be dig/er som vårdnadshavare om tillåtelse att videofilma ditt/ert barn. Jag ber dig/er vänligen kryssa i talongen nedan och lämna tillbaka den till förskolan. Om ni har frågor, kontakta mig gärna!

Härnösand den 22/8 2006

Vänliga hälsningar

Sofia

Sofia Eriksson Bergström

Mittuniversitetet, Härnösand

Institutionen

för utbildningsvetenskap

Tfn: 0611-xxxxx

e-mail: sofia.eriksson@miun.se

Bilaga 2

Angående Sofia Eriksson Bergströms forskningsarbete:

Jag *godkänner* att mitt barn blir videofilmad.

Jag *godkänner inte* att mitt barn blir videofilmad.

Datum, ort

Namnunderskrift

Namnförtydligande

Lämnas till:

Bilaga 3

Intervjuformulär

1.
 - a) Hur stor är barngruppen?
 - b) Vilken ålder har barnen?
 - c) Hur ser fördelningen mellan pojkar och flickor ut?
 - d) Hur många pedagoger är ni?
 - e) Med vilken utbildning?
 - f) Hur länge har ni arbetat tillsammans i detta arbetslag?

2.
 - a) Finns det olika sorters rum inomhus på avdelningen?
 - b) Hur i så fall skapas dessa rum?
 - c) Vad brukar ni kalla dessa rum?

3.
 - a) Finns det olika sorters rum utomhus på avdelningen?
 - b) Hur i så fall skapas dessa rum?
 - c) Vad brukar ni kalla dessa rum?

4.
 - a) Vad ligger till grund för hur avdelningen inomhus är indelad i olika rum? (Gå igenom rum för rum).
 - b) Finns det några särskilda pedagogiska skäl till att ni har gjort såhär, i så fall vilka?
 - c) Finns det några särskilda praktiska skäl, i så fall vilka?

5.
 - a) Vad ligger till grund för hur avdelningen utomhus är indelad i olika rum? (Gå igenom rum för rum).
 - b) Finns det några särskilda pedagogiska skäl till att ni har gjort såhär, i så fall vilka?
 - c) Finns det några särskilda praktiska skäl, i så fall vilka?

6.
 - a) Hur bestämmer ni vilket material som ska finnas i de olika rummen?
 - b) I vilka sammanhang fattas dessa beslut?

7.
 - a) Hur ser ni på barns möjligheter att förändra miljön (dvs rummen och materialet) på er avdelning?

 - b) Vilka faktorer tycker ni påverkar barnets möjligheter till att förändra/påverka sin miljö?

8. a) Finns det restriktioner för hur barnen får använda rummen/
materialet i rummen?
- b) Hur ser dessa restriktioner ut och i så fall vad är syftet med dem?
- c) Kan ni se hur barnen upplever dessa restriktioner?

9. Finns det rum och/eller material som används endast på olika tider under dagen och eller olika tider under året? Beskriv i så fall hur?

10. Vilka fördelar respektive nackdelar ser du med de rum som finns på er avdelning?

b)Vilka fördelar respektive nackdelar ser du med det material ni erbjuder på er avdelning?

Övriga reflektioner:

AKADEMISKA AVHANDLINGAR
vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet

1. Backman, Jarl. *Preferensbedömningar av ljudintensitet. En jämförelse mellan sensoriska och preferentiella bedömningstyper.* 1971.
2. Johansson, Egil. *En studie med kvantitativa metoder av folkundervisningen i Bygdeå socken 1845-1873.* 1972.
3. Marklund, Gustaf. *Experimental Studies on Performance and Perceptual problems in Physical Work.* 1972.
4. Wedman, Ingemar. *Mätproblem i norm- och kriterierelaterade prov. Några analyser och försök med tonvikt på reliabilitets- och diskriminationsmått.* 1973.
5. Egerbladh, Thor. *Grupparbetsinskolning. Empiriska undersökningar och ett undervisningsteoretiskt bidrag.* 1974.
6. Franke-Wikberg, Sigbrit & Johansson, Martin. *Utvärdering av undervisningen problemanalys och några empiriska studier på universitetsnivå.* 1975.
7. Jansson, Sven. *Undervisningsmål som utgångspunkt vid konstruktion av målrelaterade prov. Några teoretiska och empiriska problem.* 1975.
8. Nordlund, Gerhard. *Prognos av framgång i gymnasieskolan. Metod och empiriska resultat.* 1975.
9. Johansson, Henning. *Samerna och sameundervisningen i Sverige.* 1977.
10. Sparrman, Karl Johan. *Folkhögskolor med profil. Rörelsekaraktären hos svenska folkhögskolor med anknytning till kristna samfund.* 1978.
11. Råberg, Annagreta. *Glesbygdsbarn i Västerbotten.* 1979.
12. Nilsson, Ingvar. *Test-Wisness och provkonstruktion. Några studier med tonvikt på effekter av instruktionen och uppgifternas utformning på svarsbeteendet.* 1979.
13. Rönmark, Walter & Wikström, Joel. *Tvåspråkighet i Tornedalen. Sammanfattning och diskussion.* 1980.

14. Henriksson, Widar. *Effekter av övning och instruktion för testprestation. Några empiriska studier och analyser avseende övningens och instruktionens betydelse för testprestationen.* 1981.
15. Sjöström, Margareta & Sjöström, Rolf. *Literacy and Development. A study of Yemissrach Dimts Literacy Campaign in Ethiopia.* 1982.
16. Lindberg, Gerd & Lindberg, Leif. *Pedagogisk forskning i Sverige 1948-1971. En explorativ studie av inom- och utomvetenskapliga faktorer.* 1983.
17. Stage, Christina. *Gruppskillnader i provresultat. Uppgiftsinnehållets betydelse för resultatskillnader mellan män och kvinnor på prov i ordkunskap och allmänorientering.* 1985.
18. Holm, Olle. *Four Determinants of Perceived Aggression and a Four-Step Attribution Model.* 1985.
19. Åsemar, Carl. *Att välja studie- och yrkesväg. Några empiriska studier med tonvikt på högstadieelevers valsituation.* 1985.
20. Andersson, Inger. *Läsning och skrivning. En analys av texter för den allmänna läs- och skrivundervisningen 1842-1982.* 1986.
21. Johansson, Ulla. *Att skolas för hemmet. Trädgårdsskötsel, slöjd, huslig ekonomi och nykterhetsundervisning i den svenska folkskolan 1842-1919 med exempel från Sköns församling.* 1987.
22. Wester-Wedman, Anita. *Den svårfångade motionären. En studie avseende etablerandet av regelbundna motionsvanor.* 1988.
23. Zetterström, Bo-Olof. *Samhället som föreställning. Om studerandes ideologiska formning i fyra högskoleutbildningar.* 1988.
24. Olofsson, Eva. *Har kvinnorna en sportslig chans? Den svenska idrottsrörelsen och kvinnorna under 1900-talet.* 1989.
25. Jonsson, Christer. *Om skola och arbete. Två empiriska försök med en förstärkt arbetslivskoppling.* 1989.
26. Frykholm, Clas-Uno & Nitzler, Ragnhild. *Blå dunster – korn av sanning. En studie av gymnasieskolans undervisning om arbetslivet.* 1990.

27. Henckel, Boel. *Förskollärare i tanke och handling. En studie kring begreppen arbete, lek och inläring*. 1990.
28. Hult, Agneta. *Yrket som föreställning. En analys av föreställningar hos studerande inom fyra högskoleutbildningar*. 1990.
29. Andersson, Håkan. *Relativa betyg. Några empiriska studier och en teoretisk genomgång i ett historiskt perspektiv*. 1991.
30. Sjödin, Sture. *Problemlösning i grupp. Betydelsen av gruppstorlek, gruppsammansättning, gruppnorm och problemtyp för gruppprodukt och individuell kunskapsbehållning*. 1991.
31. Gisselberg, Kjell. *Vilka frågor ställer elever och vilka elever ställer frågor. En studie av elevers frågor i naturorienterade ämnen i och utanför klassrummet*. 1991.
32. Staberg, Else-Marie. *Olika världar skilda värderingar. Hur flickor och pojkar möter högstadiets fysik, kemi och teknik*. 1992.
33. Berge, Britt-Marie. *Gå i lära till lärare. En grupp kvinnors och en grupp mäns inskolning i slöjdläraryrket*. 1992.
34. Johansson, Gunilla & Wahlberg Orving, Karin. *Samarbete mellan hem och skola. Erfarenheter av elevers, föräldrars och lärares arbete*. 1993.
35. Olofsson, Anders. *Högskolebildningens fem ansikten. Studerandes föreställningar om kunskapspotentialer i teknik, medicin, ekonomi och psykologi – en kvalitativ utvärderingsstudie*. 1993.
36. Rönnerman, Karin. *Lärarinnor utvecklar sin praktik. En studie av åtta utvecklingsarbeten på lågstadiet*. 1993.
37. Brändström, Sture & Wiklund, Christer. *Två musikpedagogiska fält. En studie om kommunal musikskola och musiklejarutbildning*. 1995.
38. Forsslund, Annika. *"From nobody to somebody". Women's struggle to achieve dignity and self-reliance in a Bangladesh village*. 1995.
39. Ramstedt, Kristian. *Elektroniska flickor och mekaniska pojkar. Om grupp-skillnader på prov – en metodutveckling och en studie av skillnader mellan flickor och pojkar på centrala prov i fysik*. 1996.

40. Bobrink, Erik. *Peer Student Group Interaction within the Process-Product Paradigm*. 1996.
41. Holmlund, Kerstin. *Låt barnen komma till oss. Förskollärarna och kampen om småbarnsinstitutionerna 1854-1968*. 1996.
42. Frånberg, Gun-Marie. *East of Arcadia. Three Studies of Rural Women in Northern Sweden and Wisconsin, USA*. 1996.
43. Moqvist, Ingeborg. *Den kompletterande familjen. Föräldraskap, fostran och förändring i en svensk småstad*. 1997.
44. Dahl, Iréne. *Orator Verbis Electricis. Taldatorn en pedagogisk länk till läs- och skrivefärdighet. Utprövning och utvärdering av taldatorbaserade träningsprogram för elever med läs- och skrivsvårigheter*. 1997.
45. Weinehall, Katarina. *Att växa upp i våldets närhet. Ungdomars berättelser om våld i hemmet*. 1997.
46. Segerholm, Christina. *Att förändra barnomsorgen. En analys av en statlig satsning på lokalt utvecklingsarbete*. 1998.
47. Ahl, Astrid. *Läraren och läsundervisningen. En studie av åldersintegrerad pedagogisk praktik med sex- och sjuåringar*. 1998.
48. Johansson, Sigurd. *Transfer of Technical Training Know-how. A Study of Consultancy Services in Aid Practices*. 1999.
49. Johansson, Kjell. *Konstruktivism i distansutbildning. Studerandes uppfattning om konstruktivistiskt lärande*. 1999.
50. Melin, Inga-Brita. *Lysistrates döttrar. Pionjärer och pedagoger i två kvinnliga fredsorganisationer (1898-1937)*. 1999.
51. Bergecliff, Annica. *Trots eller tack vare? Några elevröster om skolgångs-anpassning i grundskolan*. 1999.
52. Söderström, Tor. *Gymkulturens logik. Om samverkan mellan kropp, gym och samhälle*. 1999.
53. Karp, Staffan. *Barn, föräldrar och idrott. En intervjustudie om fostran inom fotboll och golf*. 2000.

54. Wolming, Simon. *Validering av urval*. 2000.
55. Lind, Steffan. *Lärare professionaliseringssträvanden vid skolutveckling. Handlingsalternativen stängning och allians*. 2000.
56. Gu, Limin. *Modernization and Marketization: the Chinese Kindergarten in the 1990s*. 2000.
57. Hedman, Anders. *I nationens och det praktiska livets tjänst. Det svenska yrkesskolesystemets tillkomst och utveckling 1918 till 1940*. 2001.
58. Löfgren, Kent. *Studenters fritids- och motionsvanor i Umeå och Madison. Ett bidrag till förståelsen av Pierre Bourdieus vetenskapliga metodologi*. 2001.
59. Fahlström, Per Göran. *Ishockeycoacher. En studie om rekrytering, arbete och ledarstil*. 2001.
60. Ivarson-Jansson, Ewa. *Relationen hem – förskola. Intentioner och uppfattningar om förskolans uppgift att vara komplement till hemmet 1990-1995*. 2001.
61. Lemar, Signild. *Kaoskompetens och Gummibandspedagogik. En studie av karaktärsämneslärare i en decentraliserad gymnasieorganisation*. 2001.
62. Wännman Toresson, Gunnel. *Kvinnor skapar kunskap på nätet. Datorbaserad fortbildning för lärare*. 2002.
63. Karlefors, Inger. *"Att samverka eller..?" Om idrottslärare och idrottsämnet i den svenska grundskolan*. 2002.
64. From, Jörgen & Carina, Holmgren. *Edukation som social integration. En hermeneutisk analys av den kinesiska undervisningens kulturspecifika dimension*. 2002.
65. Dahlström, Lars. *Post-apartheid teacher education reform in Namibia – the struggle between common sense and good sense*. 2002.
66. Andersson, Ewa & Grysell Tomas. *Nöjd, klar och duktig. Studenter på fem utbildningar om studieframgång*. 2002.

67. Lindström, Anders. *Inte har dom gjort mej nåt! En studie av ungdomars attityder till invandrare och flyktingar i två mindre svenska lokalsamhällen.* 2002.
68. Forsberg, Ulla. *Är det någon "könsordning" i skolan? Analys av könsdiskurser i etniskt homogena och etniskt heterogena elevgrupper i årskurserna 0-6.* 2002.
69. Sällström, Bert. *Studerandes uppfattningar om konstruktivistiskt lärande i yrkesförberedande utbildning.* 2002.
70. Mannberg, Jan. *Studie- och yrkesorientering i AMS yrkesinformerande texter 1940-1970.* 2003.
71. Nyström, Peter. *Rätt mätt på prov. Om validering av bedömningar i skolan.* 2004.
72. Johnsson, Mattias. *Kontrasternas rum – ett relationistiskt perspektiv på valfrihet, segregation och indoktrinerande verkan i Sveriges grundskola.* 2004.
73. Norberg, Katarina. *The School as a Moral Arena. Constitutive values and deliberation in Swedish curriculum practice.* 2004.
74. Haake, Ulrika. *Ledarskapande i akademien. Om prefekters diskursiva identitetsutveckling.* 2004.
75. Nilsson, Peter. *Ledarutveckling i arbetslivet. Kontexter, aktörer samt (o)likheter mellan utbildningskulturer.* 2005.
76. Stenmark, Henric. *Polisens organisationskultur. En explorativ studie.* 2005.
77. Roos, Bertil. *ICT and formative assessment in the learning society.* 2005.
78. Lindberg J. Ola & Anders D. Olofsson. *Training Teachers Through Technology. A case study of a distance-based teacher training programme.* 2005.
79. Widding, Ulrika. *Identitetsskapande i studentföreningen: Köns- och klasskonstruktioner i massuniversitetet.* 2006.

80. Fahlén, Josef. *Structures beyond the frameworks of the rink. On organization in Swedish ice hockey*. 2006.
81. Franzén, Karin. *Is i magen och ett varmt hjärta. Konstruktionen av skolledarskap i ett könsperspektiv*. 2006.
82. Adenling, Elinor. *Att bli miljömedveten. Perspektiv på miljöhandbokens textvärld*. 2007.
83. Bäcktorp, Ann-Louise. *When the First-World-North Goes Local: Education and Gender in Post-Revolution Laos*. 2007.
84. Berglund, Gun. *Lifelong Learning as Stories of the Present*. 2008.
85. Wickman, Kim. *Bending mainstream definitions of sport, gender and ability. Representations of Wheelchair Racers*. 2008.
86. Kristoffersson, Margaretha. *Lokala styrelser med föräldramajoritet i grundskolan*. 2008.
87. Ivarsson, Lena. *Att kunna läsa innan skolstarten – läsutveckling och lärandemiljöer hos tidiga läsare*. 2008.
88. Björkman, Conny. *Internal Capacities for School Improvement. Principals' views in Swedish secondary schools*. 2008.
89. Ärlestig, Helene. *Communication Between Principals and Teachers in Successful Schools*. 2008.
90. Björklund, Erika. *Constituting the Healthy Employee? Governing gendered subjects in workplace health promotion*. 2009.
91. Törnsén, Monika. *Successful Principal Leadership: Prerequisites, Processes and Outcomes*. 2009.
92. Eliasson, Inger. *I skilda idrottsvärldar. Barn, ledare och föräldrar i flick- och pojkfotboll*. 2009.
93. Jaldemark, Jimmy. *Participation in a Boundless Activity: Computer-mediated Communication in Swedish Higher Education*. 2010.

94. Lindgren, Joakim. *Spaces, Mobilities and Youth Biographies in the New Sweden. Studies on Education Governance and Social Inclusion and Exclusion*. 2010.
95. Johansson, Annika. *Deciding Who is the Best. Validity issues in selections and judgements in elite sport*. 2010.
96. Liljeström, Monica. *Learning Text Talk Online. Collaborative learning in asynchronous text based discussion forums*. 2010.
97. Chounlamany, Kongsy & Kounphilaphanh Bounchanh. *New Methods of Teaching? Reforming education in Lao PDR*. 2011.
98. Keophouthong Bounyasone & Ngouay Keosada. *Cultivating Educational Action Research in Lao PDR – for a better future?* 2011.
99. Lindberg, Ola. *‘Let me through, I’m a doctor!’ Professional Socialization in the Transition from Education to Work*. 2012.
100. Morssy, Maude. *Mentalitet, Pedagogik, Historiskt Minne. Om utbildningens samtida villkor och processer*. 2012.
101. Styf, Maria. *Pedagogisk ledning för en pedagogisk verksamhet? Om den kommunala förskolans ledningsstruktur*. 2012.
102. Bek, Anders. *Undervisning och reflektion. Om undervisning och förutsättningar för studenters reflektion mot bakgrund av teorier om erfarenhetslärande*. 2012.
103. Häll, Lars O. *Developing educational computer-assisted simulations. Exploring a new approach to researching learning in collaborative health care simulation contexts*. 2013.
104. Eriksson Bergström, Sofia. *Rum, barn och pedagoger – Om möjligheter och begränsningar i förskolans fysiska miljö*. 2013.