

Förskolegården

En pedagogisk miljö för barns möten,
delaktighet och inflytande

Karin Engdahl



Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap
Umeå 2014

Distribution: Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap
Umeå universitet
901 87 Umeå
Tfn: 46(0)90 - 7865000
Copyright © Karin Engdahl 2014
ISBN: 978-91-7601-015-0
ISSN: 1650-8858
Omslagsbild:
Elektronisk version tillgänglig på <http://umu.diva-portal.org/>
Tryck: Print & Media, Umeå universitet, Umeå

Dagsmeja

*Morgonluften avlämnade sina brev med frimärken som glödde
Snön lyste och alla bördor lättade-ett kilo vägde 700 gram inte mer.*

*Solen fanns högt över isen flygande på stället både varm och kall
Vinden gick sakta fram som om den sköt en barnvagn framför sig.*

*Familjerna gick ut, de såg en öppen himmel för första gången på länge
Vi befann oss i första kapitlet av en mycket stark berättelse.*

*Solskenet fastnade på alla pälsmössor som frömjöl på humlorna och sol-
skenet fastnade på namnet VINTER och satt kvar där tills vintern var över.*

*Ett stilleben av timmerstockar på snön gjorde mig tankfull. Jag frågade
dem.*

"Följer ni med till min barndom?" De svarade "ja".

*Inne bland snåren hördes ett mummel av ord på ett nytt språk:
vokalerna var blå himmel och konsonanterna var svarta kvistar och det
talade så sakta över snön.*

*Men reaplanen nigande i sitt dåns kjolar
Fick tystnaden på jorden att växa i styrka.*

Tomas Tranströmer Ur "Den halvfärdiga himlen, 1962

Avhandlingen tillägnas: Axel, Hannes, Elsa

Abstract

This thesis is the result of a study that considers children's encounters with others; participation and influence in a pedagogical outdoor environment in three different preschool playgrounds. More specifically, a study is undertaken of how children's encounters are shaped in the pedagogically adapted outdoor environment of the preschool with the focus on how children's participation and influence finds expression in the preschool playground's different facilities. The physical environment is seen as meaningful and the focus is on which affordances arise in the physical environment related to facility. The study's theoretical approach is based mainly on G. H. Mead's social psychological theory and the meeting with *the other* which is combined with theories that call attention to the significance of the facility. An ethnographic method has been applied. By way of two years' field studies, with a total of 78 days spent in the three different environments, data has been collected through observations and photography and by listening to, and talking with, children and preschool teachers. To participate in the children's everyday life has been a precondition for understanding children's different encounters and meeting places in the preschool playgrounds. On the basis of the analysed results, the study shows that all three preschool playgrounds had pedagogical outdoor environments which were designed so that the majority of the facilities gave a variety of offerings, something that contributed to different children being able to relate to, and find, their own affordances in different facilities. The results of the study also show that the majority of preschool children in the studied activities were socially competent and good negotiators. Thereby, they were shown to have good preconditions for participating and exercising influence in the day-to-day outdoor activities. At the same time, the study results demonstrate that the children's agency and interaction at all three preschool playgrounds are determined on the basis of the level of recognition they received in their encounter with other children and in the encounter with teachers.

Keywords: Preschool children, preschool yard, interaction, outdoor environment, participation, place.

Förord

Ni är många som bidragit till mitt avhandlingsarbete och för dessa bidrag är jag oerhört tacksam. Ett stort och innerligt tack riktas framförallt till min huvudhandledare Anders Garpelin och till min biträdande handledare Kenneth Ekström som båda med klokskap och uthållighet handlett arbetet även under perioder, när av olika skäl, mina krafter kommit att behövas till andra ting än avhandlingsarbetet. Tusen tack för den uthålligheten!

Tack också Monika Vinterek som läste manus i ett tidigt skede och kom med kloka råd. Tack Elisabet Öhrn för att du tog dig tid till att läsa manus i ett slutskede när jag själv tvivlade på min färdriktning. Din klokskap och uppmuntran gav mig ny kraft så att jag kunde återgå och hitta min väg i avhandlingsarbetet.

Ett stort och innerligt tack vill jag också rikta till Jane Brodin och Peg Lindstrand som med sin forskning och sitt starka engagemang för inkluderingsfrågor väckte mitt intresse för forskarstudier. Peg, ditt engagemang finns i dag hos förskolebarn i Indien, jag hoppas att många fler känner sig manade att bidra till det arbetet.

Andra som bidragit till att avhandlingsarbetet kunde genomföras är såväl ledning som kollegor vid min nuvarande institution, Tillämpad utbildningsvetenskap, Umeå Universitet. Ni är många som i likhet med vår professor Lisbeth Lundahl sprider arbetsglädje med en mix av kunskap, öppet sinne och humor, trots att era dagar är fyllda av arbetet med att stärka och utveckla institutionens forskning och undervisningsmiljöer. Tack alla kollegor! Till mina närmaste doktorandkollegor, Birgit Andersson och Carina Hjelmér vill jag rikta ett speciellt tack. Ni som inte enbart välkomnade mig till er arbetsgemenskap utan också till era hem. Tack för för att ni finns! Jag vill också rikta ett varmt tack till Ingrid Engdahl och Eva Ärlemalm-Hagsér för er läsning och kloka kommentarer av manus i avhandlingens slutskede.

Ett särskilt stort och varmt tack vill jag rikta till alla förskolebarn och pedagoger som har deltagit i studien. Det har varit en förmån att få vistas i era utemiljöer och ta del av all den uppfinningsrikedom, klokskap och värme som finns hos er alla, barn som vuxna.

Och tusen tack till min stora familj. Ni som väntat och väntat. Nu kan jag äntligen ägna er den uppmärksamhet ni så väl förtjänar. Nu är det er tur.

Nya vandringskängor är inköpta. Dags att vandra vidare. Dags för nya mål.

Umeå, februari 2014/*Karin Engdahl*

Innehåll

1. Introduktion	1
På väg mot studiens forskningsfrågor	3
Avhandlingens syfte och forskningsfrågor	4
<i>Avhandlingens disposition</i>	5
2. Barn, barndom och barnsyn	7
Barnsyn - olika perspektiv	7
<i>Barnsyn i förskolan - den svenska modellen</i>	9
<i>Förskolan som ett socialpolitiskt åtagande</i>	10
<i>Synen på förskolans fysiska miljö</i>	12
Barndomsforskning-barnsyn i ett växande forskningsfält	14
<i>Utvecklingspsykologin och en framträdande barndomssociologi</i>	14
<i>Det kompetenta barnet - en vidgad barnsyn</i>	16
<i>Förskolebarnet i ett medborgarperspektiv</i>	19
<i>Det sociala klimatet</i>	21
<i>Delaktighet och Inflytande</i>	24
<i>FN:s konvention om barnets rättigheter</i>	27
<i>Lek som en rättighet - lek i förskolan</i>	29
<i>Barns utomhusmiljöer och barns platser</i>	32
3. Teoretisk utgångspunkt	38
Mötet med den andre	38
Mötet med den fysiska miljön	40
<i>Samspel och meningserbjudanden</i>	41
<i>Platsens betydelse</i>	42
<i>Delaktighet och inflytande</i>	43
<i>Sammanfattning</i>	49
4. Metod	51
<i>Datainsamling</i>	51
Tre kommuner - tre förskolor	55
Förskolorna	56
<i>Tallens förskola</i>	57
<i>Lingonets förskola</i>	57
<i>Hjortronets förskola</i>	58
Urval av barn	59
Studiens datamaterial	60
Dataproduktion, tolkning och analys	62
Om trovärdighet och validitet	63
<i>Reflexivitet - om att beforska en välkänd praktik</i>	64

Etiska reflektioner	66
<i>Om att erhålla samtycke från små barn</i>	68
<i>Forskareetik från teori till praktiskt fältarbete</i>	69
<i>Etiska aspekter och vådan av att publicera en text</i>	70
5. Tallens förskolegård - vinter, vårvinter, vår, sommar och höst	72
<i>Barns möten och mötesplatser</i>	72
<i>När barn berättar och visar olika platser</i>	86
<i>Utemiljön och pedagogrollen</i>	88
Sammanfattande analys:	89
<i>Vardagens möten</i>	89
Förskolegårdens olika platser	91
<i>Delaktighetens olika aspekter</i>	92
Att utöva inflytande	94
<i>Om pedagogrollen i en utemiljö</i>	94
6. Lingonets förskolegård - vårvinter, vår, sommar och höst	96
<i>Barns möten och mötesplatser</i>	96
<i>När barn berättar och visar olika platser</i>	108
<i>Utemiljön och pedagogrollen</i>	110
Sammanfattande analys:	112
<i>Vardagens möten</i>	112
<i>Förskolegårdens olika platser</i>	113
<i>Delaktighetens olika aspekter</i>	114
Att utöva inflytande	115
<i>Om pedagogrollen i en utemiljö</i>	116
7. Hjortronets förskolegård - vårvinter, vår, sommar och höst	118
<i>Barns möten och mötesplatser</i>	118
<i>Yngre barns gård</i>	119
<i>Äldre barns gård</i>	123
<i>När barn berättar om olika platser</i>	131
<i>Utemiljön och pedagogrollen</i>	134
Sammanfattande analys:	136
<i>Vardagens möten</i>	136
<i>Förskolegårdens olika platser</i>	137
<i>Delaktighetens olika aspekter</i>	138
Att utöva inflytande	139
<i>Om pedagogrollen i en utomhusmiljö</i>	139
8. Förskolans pedagogiska utomhusmiljö	141
Olika möten	141
<i>Samspel och aktörskap</i>	141
<i>Fördjupade kritiska händelser</i>	144
Om meningserbjudanden och olika platser	146
<i>Delaktighet och inflytande</i>	148
Pedagogers roll i utomhusmiljön	149

<i>Sammanfattning</i>	151
9. Diskussion och slutsatser	153
Metoddiskussion	154
<i>Om forskarrollen och fältarbetet</i>	154
Studiens forskningsfrågor	157
<i>Samspel och aktörskap</i>	158
<i>Meningserbjudanden i pedagogiska utomhusmiljöer</i>	160
Barns rättigheter i en pedagogisk miljö	162
Pedagogernas dilemman	163
<i>Studiens kunskapsbidrag</i>	166
<i>Nya forskningsfrågor</i>	166
Summary	168
Litteratur	185
Bilagor	203

1. Introduktion

I denna avhandling studeras förskolebarns möten i relation till den fysiska miljön, till andra barn och till pedagoger. Den fysiska miljön ses som en viktig faktor utifrån att den kan främja olika slags möten men också det motsatta, d.v.s. utgöra ett hinder för barns möten och deras olika aktiviteter (jfr Heurlin-Norinder, 2005). Den sociala miljön är av intresse att studera utifrån samma utgångspunkter med ett speciellt fokus på vad som främjar alternativt utgör hinder för olika barn eller i mötet barn och pedagog. Då såväl den fysiska miljön som den sociala miljön är av vikt i de sammanhang som jag valt att studera, bildar de tillsammans den utgångspunkt som utgör fond för föreliggande avhandlingsarbete.

När barn kommer samman i en verksamhet som förskolan så får det betydelse på samma sätt som, när människor i andra sammanhang kommer samman. Människor, ting och platser, allt, blir av betydelse i vad som sammantaget kan ses som något av ett ständigt pågående växelspel (jfr Asplund, 1987; Dewey & Bentley, 1949; Mead, 1967).

Under senare år har den svenska förskolans fysiska miljö alltmer kommit i fokus inte minst utifrån att förskolan har ett uppdrag att främja utveckling och lärande för de barn som deltar i verksamheten. I uppdraget ingår även att verksamheterna ska utforma miljöer som stödjer barns delaktighet och inflytande. Skollagen reglerar att den fysiska miljön ska innehålla utrustning och lokaler som behövs för att uppfylla syftet med förskolan (Skollagen 2010:800) och läroplanen anger att miljön ska vara trygg, öppen, innehållsrik och inbjudande (Lpfö 98/2010).

Det finns visserligen ett antal forskningsstudier som berör förskolans miljö men utomhusmiljöns innehåll har inte synliggjorts i samma utsträckning som förskolans övriga miljö (Ärlemalm-Hagsér, 2008). Ett förhållande som för mig blir intressant vid en jämförelse med den svenska förskolepraktiken, en praktik som har en lång tradition av att erbjuda barn utomhusvistelse och naturkontakt, men också av att arbeta med miljö och naturvårdsfrågor (jfr Sandell & Öhman, 2010a; Tallberg Broman, 1995). Bristen på forskningsstudier blir också intressant i relation till att den svenska förskolepraktiken kan sägas ha lång erfarenhet av att praktiskt arbeta med frågeställningar som kan relateras till hållbar utveckling (jfr Dahlbeck & Tallberg Broman, 2011; Ärlemalm-Hagsér, 2013).

Vikten av en utvecklande miljö i relation till barns utveckling understryks av ett flertal forskare som framhåller den fysiska miljöns betydelse inte minst

för de tidiga barnåren, vilket är den period då barn alltmer börjar upptäcka världen (Sandberg & Vuorinen, 2008) och den fysiska miljön har alltmer kommit att studeras i relation till barns vardagsliv (Björklid, 2005; Cele, 2006; Mårtensson, 2004; Nordin-Hultman, 2004). I dessa studier riktas även intresset mot värden som frihet och inflytande i relation till olika utomhusmiljöer (Björklid, 2005; Davidsson 2006; Sandberg & Vuorinen, 2008). Björklid (2005) ger utifrån sitt perspektiv utemiljön en explicit betydelse utifrån att den ger specifika möjligheter till lek, lärande och utveckling. Även Brodin och Lindstrand (2008) menar att lek i utomhusmiljöer erbjuder specifika möjligheter för barn att utforska och pröva sina förmågor på ett sätt som inte kan ske i en inomhusmiljö. Lindstrand (2005) har sammanställt ett flertal internationella studier som visar att barn både utvecklar samarbetsförmågan och den kommunikativa förmågan vid lek utomhus. Lindstrand menar dock att om man ska kunna säga att leken utomhus bidrar till barnets utveckling så förutsätter detta att platsen för lek måste vara lockande och stimulerande men också erbjuda barnet utmaningar.

När människor möts i ett socialt sammanhang och i en daglig praktik som i en förskola så finns det ett antal viktiga frågeställningar och perspektiv som behöver synliggöras, men också problematiseras. Dessa kan sägas höra samman med förskolans värdegrund (Lpfö 98/2010) och har en plats i den sociala dimension som hör samman med begreppet hållbarhet. Detta gäller exempelvis etiska perspektiv i form av rättvisefrågor, jämställdhet och jämlikhet (Hägglund, 2011) samt hur moraliska värden som rättigheter, rättvisa, individualitet och solidaritet förhandlas och ges betydelse i form av hur barn ser på sig själv och andra (Johansson, 2011).

Att medverka till att barn får förståelse för de rättigheter och skyldigheter som gäller i ett demokratiskt samhälle handlar därmed inte bara om deras rätt som framtida medborgare utan också att de i ett här och nu perspektiv ska ges möjlighet till delaktighet och inflytande i verksamheten. Barns aktörskap synliggörs i läroplanen bland annat utifrån att barnens egna planer ska ges utrymme i förskolans verksamhet. I det utrymmet ska det finnas utrymme för fantasi och kreativitet i lek och lärande. Läroplanen uttrycker att lek och lärande ska ske såväl inomhus som utomhus och barnen ska kunna växla mellan olika aktiviteter under dagen (Lpfö 98/2010).

På väg mot studiens forskningsfrågor

Frågor om barns möten och mötesplatser utomhus aktualiserades för min del under medverkan i ett tvärvetenskapligt forskningsprojekt, Scamper.¹ Projektets huvudsyfte var att studera förskolebarns utsatthet för UV-strålning under deras utvistelse vid elva (11) olika förskolor. De olika projektdeltagarnas uppdrag var att utifrån sina respektive intresseområden fokusera dessa förskolors utemiljöer. Scamperprojektet visade i sina resultat att bra vardagsmiljöer i förskolan kan bidra till en form av aktörskap som leder till spontant hälsosamt beteende. Exempel på detta är solskyddsbetående och fysisk aktivitet. De barn som deltog i studien och hade tillgång till mycket vegetation, exempelvis träd och buskar på sina förskolegårdar hade statistiskt större antal steg per minut än barn som inte hade tillgång till sådana miljöer (Boldemann, C., Dal, H., Blennow, M, Wester, U., Mårtensson, F., Raustorp, A., & Yen, K., 2005).

Den delstudie som jag deltog i studerade förskolebarn i olika lek- och interaktionssammanhang utomhus vid två olika förskolor. Studien utgick från en etnografisk ansats och pågick under två månader. Med stöd av observationer och platsrelaterade barnintervjuer utfördes därefter en analys vars resultat visade på vissa skillnader i de två förskolegårdarnas olika miljöer. Vid den ena gården tenderade barnen att vara mer involverade i konflikter och det framgick i min analys att de hade kortare leksekvenser i jämförelse med den grupp som observerats på den andra förskolegården.

En slutsats som formulerades utifrån denna delstudie (Engdahl, 2005; Engdahl, Brodin & Lindstrand, 2006) var att barns lek och samvaromönster såg olika ut vid en jämförelse mellan de två olika förskolorna, vilket föranledde mig att fundera över de olika mönster som framträdde avseende pedagogers förhållningssätt och syn på barns lek i en utomhusmiljö. Vid den ena förskolan var pedagogerna aktiva och interagerade ofta med barnen medan pedagogerna på den andra förskolan förhöll sig mer avvaktande och intog mestadels en övervakande roll.

Utifrån de skillnader som framkom i de miljöer som studerades inom ramen för Scamperprojektet väcktes nya frågor om den fysiska miljöns betydelse för barns samspel och aktörskap. Frågeställningen innefattade även frågan om

¹ SCAMPER (Sunshades and children's mental, motor and physical abilities in skill-promoting environments) var ett samarbetsprojekt mellan Karolinska Institutet, SITREC (Stockholm International Toy Research Centre), Lärarhögskolan i Stockholm, Barnhälsovården i Stockholms läns landsting, Strålskyddsinstitutet samt Alnarps lantbruksuniversitet (www.buv.su.se). Projektledare var docent Cecilia Boldemann, Karolinska Institutet, Stockholm. Den delstudie som jag deltog i leddes av Jane Brodin, professor i Barn och ungdomsvetenskap, Lärarhögskolan i Stockholm.

vad i miljön som kan antas främja olika slags möten mellan barn, alternativt utgöra hinder (jfr Heurlin-Norinder, 2005). Mina erfarenheter från Scamperprojekter väckte därmed nya frågor om utemiljöns betydelse i en pedagogisk verksamhet och mot en sådan bakgrund har avhandlingen syfte och frågeställningar formulerats.

Avhandlingens syfte och forskningsfrågor

Syftet med föreliggande avhandlingsarbete är att undersöka hur barns möten gestaltas i förskolans pedagogiska utemiljö med fokus på hur barns delaktighet och inflytande kommer till uttryck på förskolegårdens olika platser. Följande forskningsfrågor har varit centrala i avhandlingsarbetet:

- Hur gestaltas barns samspel och aktörskap i olika möten?
- Vilka slags meningserbjudanden uppstår i den fysiska miljön relaterat till plats?
- Hur kan barns samspel och aktörskap förstås i termer av delaktighet och inflytande?

Mitt val att använda begreppet pedagogisk miljö i ovanstående syftesframställan ska ses i perspektiv mot att de barn som ingår i studien de facto vistas i olika utomhusmiljöer men inramningen är densamma; en pedagogisk verksamhet. Begreppet kan ses som ett sammanfattningsbegrepp som innefattar ett antal essentiella områden, områden som ses som centrala i föreliggande avhandlingsarbete.

När begreppet pedagogisk miljö används i avhandlingen är det i den bemärkelse som det formulerats av Pramling Samuelsson och Sheridan (1999), båda med professionserfarenhet av förskolan. Begreppet innefattar såväl *miljöns fysiska utformning* som det *material* som tillhandahålls. Det innefattar även olika slags *samspel mellan barn till barn, samspel mellan barn och vuxna*,² och det innefattar även det *klimat* eller den *atmosfär* som råder i verksamheten. Utifrån ovanstående öppnas även andra frågeställningar som mer explicit handlar om hur barns delaktighet och inflytande gestaltas i en vardaglig förskolepraktik.

² Med vuxna avses i detta avhandlingsarbete, förskollärare och barnskötare. Två yrkeskategorier som under en lång period delat ansvar för förskolans innehåll men i den reviderade läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) förtydligas förskollärares pedagogiska ansvar. I avhandlingen benämns dock båda personalkategorierna omväxlande som "vuxna" eller som pedagoger.

Den pedagogiska miljön (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999) innefattar således ett antal viktiga områden. Dessa områden med olika innehåll kan studeras var för sig. Ett val i föreliggande studie är dock att se det som att samtliga områden som innefattas i begreppet sammantaget ger förutsättningar i form av ett intrikat växelspel, vilket illustreras via en förenklad modell, figur 1.

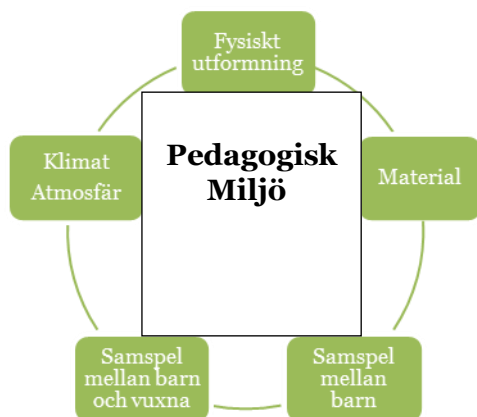


Fig 1. Samtliga fem områden i figuren ingår i det växelspel som ger förutsättningar för vad som kan benämnas pedagogisk miljö.

Avhandlingens disposition

Kapitel 1 utgör det kapitel som introducerar avhandlingens inriktning, syfte och forskningsfrågor samt studiens definition av begreppet pedagogisk miljö. Kapitel 2 ger inledningsvis en översikt över den samhällssyn som formulerats och omformulerats när det kommer till begrepp som barn, barn-dom och barnsyn. Kapitel 3 avhandlar studiens teoretiska utgångspunkter som i huvudsak utgår från Meads tankegångar om social interaktion och meningsskapande kommunikation där individens möte med en fysisk miljö, plats och ting ses som betydelsefulla. Kapitlet innehåller även några kompletterande perspektiv som behandlar plats och platsbegreppet. I detta kapitel redovisas och diskuteras även begrepp som delaktighet och inflytande i relation till föreliggande studie. Kapitlets sista del innehåller en beskrivning av vilka verktyg som kommit till användning under analysarbetet.

Kapitel 4 beskriver studiens metod och metodologiska överväganden. I kapitlet redovisas även vilka etiska frågeställningar och dilemman som är förenade med avhandlingsarbetet och fältstudien. Kapitel 5-7 utgör avhandlingens resultatkapitel. I dessa tre kapitel redovisas studiens resultat som inne-

fattar såväl den fysiska som den sociala miljön. Redovisningen sker i form av att varje förskola beskrivs i ett eget kapitel. Dessa kapitel utgör därmed resultatet av den analys som genomförts av studiens fältanteckningar, samtal och observationer, vilka är kronologiskt framskrivna utifrån den ordning som fältarbetet startade och avslutades. Kapitel 8 sammanfattar studiens resultat i relation till avhandlingens forskningsfrågor. Kapitel 9 utgör avhandlingen sista kapitel och kapitlet inleds med en metoddiskussion som också innefattar några av studiens etiska dilemman. Därefter diskuteras studiens forskningsfrågor och slutsatser i förhållande till studiens resultat. Kapitlet avrundas med några reflektioner om studiens kunskapsbidrag och tankar om nya forskningsfrågor.

2. Barn, barndom och barnsyn

Historiskt har den den samhällssyn som formats runt barn och barndom varierat. Den nuvarande barnsynen i förskolan/samhället har rötter som förgrenar sig åt olika håll. Under 1700-talet när filosofer och författare diskuterade människans ursprungliga godhet blev barnet synonymt med det fullständiga och oskuldsfyllda. Tron på det oskyldiga och tilltron till det mänskliga kan ses som starkt förknippad med såväl upplysningstidens framstegsoptimism (Liedman, 1998) som romantiken (Norman, 1996) där barndomen framställs som den tid då människan fortfarande är oförstörd.

Vid mitten av 1800-talet hade barndomen som ideologi fått en stark ställning framförallt i medelklassens Europa och Amerika (Norman, 1996). Det som präglade ideologin var dels att barn skulle uppfostras i familjen dels att barndomen utgjorde grund och präglade hur individer skulle bli i vuxen ålder. Dessa tankegångar hade betydelse för ett växande intresse för pedagogik och fostran men också för hur bilden av barndomen som det viktigaste och den bästa delen av livet präglade, vad som beskrivs som, en växande medelklass tänkesätt.

Under 1800-talet återuppväcktes alltför tankar om att människa och natur hör samman och som också hör ihop med byggandet av nationalstater. Det egna landets natur blev det kitt som skulle binda samman människorna, vilket tydligt syns i de nordiska länderna (Halldén, 2009). Det dominerande synsättet i framförallt de nordiska länderna var bilden av det fria barnet, ett barn som var intimt sammanlänkat med naturen och dess årstidsväxlingar (Gullestad, 1997).

Barnsyn - olika perspektiv

Om vi stannar upp och håller kvar blicken mot olika historiska sammanhang så blir det tydligt att synen på barnet tidigt till vissa delar varit barnkoncentrerad i så motto att man sett barn som egna individer med egna viljor. Arbetet för att stärka barnets och rättigheter har en lång tradition och upplysningsfilosofen Rousseau (Simmons-Christensson, 1977) anses som en av de första att i sin pedagogik argumentera för barnets rättigheter. Barnrättsrörelsen kan spåras tillbaka till mitten av 1800-talet (Freeman, 1983; Bartley, 1998).

Englundh (2008) nämner tre pedagoger som var för sig och som på olika sätt var centrala för den utveckling av barnets rättigheter som växte fram i Europa under 1900-talet. Det som förenar dessa pedagoger är att de såg

barnet som aktör med individuella rättigheter. Dessa pedagoger formulerade också rättigheter för barnet som fick en internationell uppmärksamhet och påverkade eftervärldens syn på barn när de hävdade barnets rättigheter i förhållande till vuxna (Englundh, 2008; Hägglund, Quennerstedt & Thelander, 2013).

En av dessa aktörer var Janusz Korczak som hade ett starkt fokus på barnens situation i det dåvarande samhället. I ett eftermäle till Korczaks skrifter skriver Hartman och Hartman (1988) att det är tydligt hur förankrad Korczak var i det vardagliga arbetet, en förankring som de menar inte kan tillskrivas alla experter på barnuppfostran och undervisning. Korczak till skillnad från många andra arbetade med ett stort barnkollektiv men ändå var hans respekt för det enskilda barnet total. Det var framförallt tre områden som Korczak angrep i vuxnas förhållningssätt till barn. Det handlar dels om de risker som vuxna tar när de *överbeskyddar* barn, något som bara leder till förtvining och förlamning, dels om sådana tendenser som handlade om att se barn som *investeringsobjekt*, som nonchalerar barns idag och deras nu för att i stället inrikta resurser mot en framtid som vuxna. Han kritiserade också tendensen att stressa barn med olika överkrav i stället för att anpassa kraven till deras utvecklingsnivå och personliga förutsättningar (Hartman & Hartman, 1988 s. 88).

En annan betydelsefull person i detta sammanhang är den brittiska pedagogen Eglantyne Jebb, som formulerade fem grundprinciper för barnens skydd och välfärd vilka utgjorde grund för Genèvekonventionen. Konventionen var det första internationella dokument som rörde barns rättigheter och antogs av Nationernas förbund 1924. Eglantyne Jebb var också initiativtagare till *Save the Children*, den organisation som i Sverige fått namnet *Rädda Barnen* (Englundh, 2008; Hägglund, Quennerstedt & Thelander, 2013).

En tredje pedagog är den svenska författaren Ellen Key. Ett av hennes bidrag till den samtida debatten var att publicera en bok med titeln, *Barnets århundrade* (1901/1996), ett verk som innefattade kvinnors aktuella situation och barnets möjligheter till en god uppfostran och utbildning. Key var utifrån sitt starka engagemang i kvinnofrågor djupt involverad i debatten om kvinnors rösträtt, men intresserade sig också aktivt för barnens rätt, något som framgår i hennes bok där ett av kapitlen tituleras, *Kvinnans rösträtt och barnens rätt*. Englundh (2008) skriver att Key betraktade barn- och ungdomstiden i ett maktperspektiv, där barn var i underläge gentemot vuxna, ett ställningstagande som Stafseng (1996) menar är ett framträdande drag i Ellen Keys tänkande. Som pedagog förhöll sig Ellen Key kritisk till dåtidens skolor som hon höll för alltför slutna och auktoritära och även här kom maktperspektivet att synliggöras. Key menade att det var av vikt att stärka

barns subjektiva och rättsliga individualitet så att de fick möjlighet att vinna kampen om kunskaperna i ett annars som hon ansåg; ett fördummande skolsystem.

Barnsyn i förskolan - den svenska modellen

Tillkomsten av de första institutionerna för barn i Sverige inleddes med att barnkrubbor inrättades 1854. Syftet med verksamheten var bland annat att ge barnen en "sedlig fostran" (Simmons-Christenson, 1977) men tjänade också ibland som ett alternativ till permanenta omhändertaganden av barnen i form av barnhems eller fosterhemsplaceringar (Tallberg Broman, 1995).

Under främst den senare delen av 1800-talet kom samhällsdebatten alltmer att handla om vikten av en god uppfostran och moral samt att små barn behövde tillsyn och omsorg. Detta samtidigt som nya politiska idéer vann allt mer och större genomslagskraft. I denna debatt aktualiserades, som jag delvis tidigare varit inne på, även frågor om kvinnans frigörelse och barnets rättigheter. När den första Kindergarten (barntädgården) inrättades så var det till skillnad mot barnkrubbarnas inriktning mot omsorg utifrån en mer uttalad pedagogisk verksamhet. Verksamhetsmålen hämtades från tyske pedagogen Friedrich Fröbels idéer och tankar om barnet som en ömtålig planta, en planta som behövde omvårdnad och kunskap för att växa. Dessa idéer kan kopplas ihop med romantikens syn på natur och barn. Fröbel hävdade att genom uppfostran skulle barnet (god av naturen) utveckla det gudomliga inom sig (Johansson, 1994).

I det som Fröbel kallade lekgåvor ingick material som var hämtat från naturen vilket skulle stimulera såväl känslor som intellekt. En annan grundtanke för Fröbelpedagogiken var utvecklingstanken. Genom att se på människan som en del av naturen så måste hon också aktivt förverkliga sin egen inre utveckling genom naturen (Johansson, 1994). För Fröbel blev det naturliga alternativet att verksamheten skulle vara barncentrerad. Läraren skulle därmed inte betrakta sig som överordnad barnet. I stället så skulle arbetet med olika uppgifter ske i samverkan mellan barnet och läraren. Däri ingick också tanken på att både barnet och läraren skulle lära sig något utifrån denna samverkan och både barnet och den vuxne skulle utveckla sina lärokompetenser (Johansson, 1994).

Det pedagogiska inslaget inom Kindergarten undkom dock inte kritik. Ellen Key (1900/1976) var som tidigare nämnts själv verksam som pedagog och kom att betrakta verksamheten med ett visst mått av misstänksamhet avseende de pedagogiska mål och fostranstankar som Friedrich Fröbel stod för.

I stället för att i likhet med Fröbel utgå från att vuxna har ett ansvar att leva för barn, så menade Key i stället att vuxnas ansvar borde handla om att barnen verkligen skulle ges utrymme att få leva fullt ut. I överensstämmelse med dessa tankar hävdade Key att verksamheten såväl ute som inne borde vara en plats där barnen med stor frihet skulle få leka och hitta på saker själva. Bland annat skriver hon:

Genom att redan vid två, tre år behandlas i flock, leka efter plan, göra små handarbeten - sålunda tror man sig nu bilda människor, medan man i själva verket exarcerar nummer! Har man själv som barn lekt och sedan sett andra småbarn leka vid stranden eller skogen, i en rymlig barnkammare, eller på en skräpvind, då vet man vilket hundrafalt värde en sådan fri lek har (Key, 1900/1996 s. 150).

Key visar en stark tilltro till att barn och unga skulle få tillgång till självbestämmande, självutveckling och bli självverksamma. Begreppen och Key ska dock läsas mot sin samtid och handlar inte om det som vi i vår tid kanske skulle tolka som ren individualism. Det handlar i stället menar Stafseng (1996) om att finna villkor för ett individuellt ansvar och hur det skall kunna berika och utveckla den allmänna individualiteten eller det gemensamma personlighetsidealet. Samtidigt går det att utläsa en motsättning i Keys texter som ofta pendlar mellan en betoning på människans sociala natur i samverkan med andra och det individuella jaget. För Key var det viktigt att göra en insats för en bättre värld och där handlade det bland annat om att forma det egna jaget till en bättre personlighet (Ambjörnsson, 2012).

Förskolan som ett socialpolitiskt åtagande

Under 1930-talet präglades förskoledebatten av socialpolitiska diskussioner främst genom Alva Myrdals (1935) förslag om storbarnkammare, en verksamhet med ideologiska förtecken, där hon betonade samhällets ansvar för omsorgen av små barn. Samtidigt arbetade hon för att ersätta ett moraliskt synsätt med ett mer vetenskapligt (Persson, 1991).

Myrdal var starkt influerad av den moderna utvecklingspsykologin men också av tidens olika progressiva pedagogiska strömningar (Simmons-Christensen, 1977). Förslaget om en storbarnkammare innefattade tankar om att barnens sociala fostran skulle utgå dels från kamrater dels från en vuxen (fostrarinna) som bidrar med medveten handledning om när och hur man lär sig hänsyn, väntar på sin tur etc. Även om begreppet storbarnkammare var det begrepp som användes så menar Göhl-Mugai (2004) att det aldrig fanns någon tanke på att barnen skulle stöpas i samma form. I stället påpekade Myrdal att det var angeläget att se alla barns individuella behov och att de fritt skulle få välja sysselsättning. Barnen borde inte heller utsättas

för alltför intensiv tillvaro utan det borde finnas stillsamma lekhörn för ensamlek).

Göhl-Mugai (2004) beskriver att under de första hundra åren med förekomst av institutionaliserad socialisation av små barn så kom synen på barn och fostran att förändras kraftigt inom olika verksamheter. Från att ha ansett att barn behöver en tydlig påverkan av såväl religiös som moralisk fostran började man i den senare delen av perioden uppfatta barn som individer med egna viljor där barns frihet och självständighet under perioden från mitten av 1800- talet till 1900-talets mitt alltmer betonas.

Under perioden förändrades också institutionernas uppdrag i takt med välfärdsstatens utveckling. Ser man mer övergripande till daghemmens och familjedaghemmens huvudsakliga funktion fram till 1960-talet, har det framför allt handlat om att ta hand om ensamstående mödrars barn. Under 1970-talet expanderade den offentliga sektorn (Persson, 1991) och det blev en markant efterfrågan på kvinnlig arbetskraft. Det är också en period som ibland betecknas som den ”stora utbyggnadsperioden” av den offentliga barnomsorgen (a.a. s. 53).

Under den här perioden infördes för första gången begreppet förskola, en gemensam benämning för daghemsverksamhet och deltidsgrupp³ i den detaljrika och omfattande utredning (SOU 1972:26) som mer allmänt benämns som barnstugeutredningen. I den första delen av betänkandet (SOU:26) ges förslag på hur förskolans pedagogiska program skall utformas. Englund (2008) menar att redan här (SOU 1972:26) talades det om barnets ”gryende” kompetens. Ett av de mer centrala områdena (Englundh, 2008) handlade om barnets behov under olika åldrar och om vilka teorier och metoder som bäst ansågs lämpade för olika utvecklingsstadier⁴ vilka var kopplade till det *dialogpedagogiska förhållningssättet*, en metod som sågs som en väg till självständiga och empatiska barn och där dialogen mellan barnet och den vuxne sågs som ett sätt att främja barnets fortsatta utvecklingsmöjligheter. Persson (1991) hävdar att: dialogen därmed inte bara ska förstås som ett samtal utan snarare som ett förhållande mellan två subjekt.

Barnstugeutredningen och framförallt dialogpedagogiken blev under 1980-talet alltmer kritiserade bland annat från forskare som Kallos (1978). När Socialstyrelsen (1981) omvärderade dialogpedagogiken så var det bland annat utifrån dennes kritik att man i för låg grad tagit hänsyn till att barn

³ Tidigare också benämnd leksskola.

⁴ Två stadieteoretiker låg till grund, Jean Piaget (1996-1980) med betoning på social, emotionell och begreppslig utveckling samt Erik Homburger Eriksson (1902-1904) som utvecklat en psykodynamisk teori om identitetsutveckling.

kommer till förskolan med olika livsvillkor och från olika socio- ekonomiska miljöer. Socialstyrelsen tog också hänsyn till kritik som framförts mot att pedagogiken riskerade att bli alltför fokuserad mot det enskilda barnet, vilket kunde hindra personal från att arbeta med hela barngruppen. Fortfarande gällde dock de demokratiska grundvärderingarna och den kunskapsyn och barnsyn som format dialogpedagogiken (Socialstyrelsen, 1981, s. 15).

Synen på förskolans fysiska miljö

När Barnstugeutredningen presenterade sitt betänkande så var frågan om förskolans miljö ett område som gavs en särskild betydelse. I den andra delen av Barnstugeutredningens betänkande, SOU 1972:27 (del 2) diskuterades förskolans nuläge och mål för utbyggnad, organisation och miljö. I denna del kom förskolans miljö att behandlas. Betänkandet innehöll också särskilda riktlinjer för utemiljön. Av betänkandet framgår att utemiljön ofta varit försummad och att området utemiljö speciellt behövde uppmärksammas. Utomhusmiljön skulle vara beskaffad så att det var möjligt att skapa och utforma möjligheter för barn att leka i smågrupper tillsammans med andra, samtidigt som det poängterades att det också skulle finnas utrymmen för enskilda barn att dra sig undan och leka ensam vid behov.

Förutom att minimiytan utomhus angavs till 50 kvadratmeter per barn var också själva tomtens utformning och innehåll viktig och det gavs tydliga anvisningar för hur förskolors olika tomtytter kunde utnyttjas maximalt, genom att exempelvis laborera med olika rumsbildningar. ”Dessa bör så långt som möjligt skapas med naturliga medel som träd, häckar, buskar, gräs och markkuperingar med schaktmassor” (SOU 1972:27, s. 605). Utredningen förordar även ett program för innehållet, allt noga detaljerat och exempelfierat, som bygglek, trädgårdsskötsel, sand och vattenlek. De råd som utarbetats angående förskolegårdens utemiljö kom dock att avvecklas och ersättas med socialstyrelsens allmänna råd från 1989 (Socialstyrelsens allmänna råd 1989:7) som rekommenderade 40 m² yta per barn. Dessa normer gällde fram till 1991 och saknade direktiv för gårdarnas innehåll. Byggandet av nya skol- och förskolegårdar regleras numer enbart via gällande Plan och bygglag (PBL, 2010:900 8 kap. 9-10§§) där det visserligen står angivet att det ska finnas tillräcklig stor friyta för lek och utevistelse när mark tas i anspråk för förskola och skola, men utan att det närmare preciseras.

Under 1997 lade den dåvarande regeringen fram ett långtgående förslag med syfte att reformera förskolan, samt skapa en likvärdig verksamhet med en hög kvalitet Prop.1197/98:93). Detta medförde att myndighetsansvaret fördes över från Socialstyrelsen till Skolverket 1998 och den svenska förskolan

fick sin första läroplan,⁵ *Läroplan för förskolan* (Lpfö 98) som senare reviderades (Skolverket, 2010).

Den svenska förskolan har skiljt ut sig från många andra länder genom att dels inta ett helhetsperspektiv där omsorg och lärande integreras, dels utifrån den skrivning som framhåller att förskolan är till för alla barn, oavsett social och ekonomisk bakgrund. Särskiljande är också att en daglig utomhusvistelse enligt läroplanen bör ingå i en förskoleverksamhet (Lpfö 98/2010). Den svenska förskolan har med sin praxis och sin starka tradition för frågor om miljö ett i högsta grad levande intresse för utevistelsen (Sandel & Öhman, 2010b). Något som också framgår i en enkätundersökning (Söderström, M., Mårtensson, F., Grahn, P., & Blennow, M., 2004) som riktades till 100 kommunala förskolor i Stockholmsområdet, och som innehöll frågor om förskolebarns utevistelse. Resultatet visade att utevistelse var vanligt förekommande och något som skedde dagligdags. Framförallt utnyttjades förmiddagar men vid flera förskolor ingick också ett vistelsepass under eftermiddagarna. Utevistelsen varierade mellan två till fem timmar beroende på olika faktorer som väder och årstid men också förskolors pedagogiska inriktning.

Även om förskolans verksamhet alltmer kommit att regleras genom en ny läroplan där regeringens intentioner med en förtydligad läroplan handlar om att förstärka förskolans pedagogiska uppdrag (Skolinspektionen, 2012) så innefattar detta inte i någon omfattning förskolans fysiska miljö. Den fysiska miljön är ett område som verkar kommit i skymundan (de Jong, 2010) då den inte varit föremål för någon närmare precisering i läroplanen.

Utifrån att utevistelsen fortfarande är en självklar del av förskolornas vardag så konstateras i en rapport från Skolinspektionen (2012) följande: ”många förskolegårdar är förvånansvärt tråkiga och oinspirerande ur en lärandesynpunkt”(s.27). Den slutsats som dras i rapporten är att många förskolor behöver arbeta mer medvetet med att utforma och utveckla den fysiska miljön, och ta mer hänsyn till olika barngruppers behov.

⁵ Begreppet läroplan kan dock utvidgas och exempelvis Vallberg Roth (2002) menar att i ett historiskt perspektiv så har förskolans olika styrdokument innefattat ett innehåll som kan jämföras med vad som senare blivit framskrivit i det som kallas den första läroplanen för den svenska förskolan (Lpfö 98). Vallberg Roth menar också att förskolan präglats av ”dolda” läroplaner där fokus varierat från kristendomsundervisning och matematik till det som handlade om det ”goda” hemmet och hembygden med fokus på barns moralutveckling. Vallberg Roth beskriver också något som hon kallar ”Folkhemmets socialpsykologiska läroplan” något som innefattar ett vetenskapligt, universellt och könsneutralt barn. Läroplanen (Utbildningsdepartementet, 1998) beskrivs som ”Det situerade världsbarnets läroplan. I denna framställs barn som medkonstruktörer i skapandet av kunskap, vilket förutsätter delaktighet i den egna läroprocessen.

Barndomsforskning-barnsyn i ett växande forskningsfält

Med facit i hand så kan man konstatera att Ellen Keys förutsägelse kom att infrias när hon i början av 1900-talet förutsåg att psykologin skulle få en stark ställning i så motto att olika psykologiska diskurser till stor del påverkat mycket av den forskning som rör barn. Barn- och utvecklingspsykologiska teorier har under lång tid dominerat såväl samhällssyn som pedagogiska professioner och påverkat såväl den pedagogiska praktiken som föräldrars syn på barn och barnuppfostran (Nordin-Hultman, 2004; Pramling Samuelsson & Asplund-Carlsson, 2003).

Dahlberg, Moss och Pence (2001) anser att det finns olika sätt att förstå barn och barndom som existerar jämte varandra i en praktik som exempelvis förskolans. Det innebär att diskurser som beskriver barnet som ett tomt kärl, som ska fyllas med kunskap existerar samtidigt med sådana som ser ett oskyldigt barn framför sig som vistas i en fulländad barndom. Dahlberg et al (2001) menar att i en av de diskurser som hänger samman med barndom och barndomsbegreppet så ingår en syn på barn som natur, en biologisk determinerad individ som förväntas utvecklas från en rad allmängiltiga egenskaper (a.a.).

Askland och Sataöen (2003) uttrycker att det finns fog för självkritik då utvecklingspsykologin till vissa delar varit så dominerande att den kunde användas för att definiera kunskap och också skilja på sant och osant. Sommer (2005) har i samma anda kritiserat delar av den barnpsykologiska forskningen och skriver att utvecklingspsykologin speglar en profession som från 1800-talet fram till i dag helgade människors "frälsning" genom ett studium av barns optimala utvecklingsförlopp, ett synsätt som enligt Sommer värde-rar människor och har sina rötter i en utvecklingstanke som handlar om skillnaden mellan icke färdig fram till ett mer färdigt tillstånd.

Utvecklingspsykologin och en framträdande barndomssociologi

Under 1990-talet formulerades sålunda en allt starkare kritik mot utvecklingspsykologin av bland annat postmoderna strömningar. Dahlberg, Moss och Pence hävdade exempelvis: "Ur ett postmodernistiskt perspektiv finns det absolut ingen kunskap, ingen absolut verklighet som väntar "därute" på att bli upptäckt" (Dahlberg, Moss & Pence, 2001, s. 35), men även av företrädare för en mer modernt inriktad barndomssociologi. James och Prout (1990, 1998) menade att barndom ska betraktas som en social konstruktion där man inte kan utesluta faktorer som klass, kön eller etnicitet vilket kunde

ses som ett paradigmskifte.⁶ Inom ramen för det som James och Prout såg som nya tankar och ett nytt paradigm för den sociologiska barndomsforskningen betonades också att om det ska bedrivas forskning om barn så bör detta ske tillsammans med barn och för barn.

Prout (2005) har dock betonat att även om det är värdefullt att se barn som sociala aktörer och som konstruktörer av sin egen barndom finns det en risk i att man därmed ser barn som enbart kompetenta. Därmed skapas en diskurs som utesluter och utestänger andra analyser, vilket kan ses som ett viktigt tillägg och en distinktion. Men även med en något reviderad syn, så får en diskurs där barn ses som kompetenta och med egen rätt konsekvenser för såväl forskare som pedagoger. Det innebär bland annat att vuxnas rättigheter inte står över barns rätt.

Qvortrup (1994) framhåller vikten av att inte enbart se barndom som en övergångsperiod på väg mot vuxenlivet. Barns aktörskap innebär att de kan ses som aktiva medkonstruktörer av barndomen och samhället och inte ska ses som passiva objekt. Barn är en egen social grupp med egen rätt menar denne och kritiserar att barn blir utestängda och därmed osynliggjorda inom såväl samhälle som forskning. Därmed kan, enligt ett flertal forskare, vissa likheter iakttas mellan den nya barndomsforskningen och kvinnoforskningen (jfr Bartley, 1998; Halldén, 2003).

Från det som i början handlade om att ge röst åt en undanskymd grupp inom forskningssammanhang, har det utvecklats teorier och en begreppsapparat som har en vidare tillämpning, anser Halldén (2003). Halldén menar vidare att ett sådant perspektiv överensstämmer med delar av kvinnoforskningen då det markerar att förståelse av livsvillkor bara kan nås genom en noggrann analys av vad som konstituerar livet och ställningen för barn, detta med referenser till den ståndpunktsteori som Smith (1998) argumenterar för inom kvinnoforskningen och som bland annat Alanen, (2001) relaterar till.

Alanen (2001) menar att beroende av generationstillhörighet, men också relationer med andra generationer, möjliggörs av olika villkor, något som hon har gemensamt med Qvortrup (1990) som menar att generationsbegreppet är viktigt då det uppmärksammar frågor om makt, resurser och rättigheter och hur ojämnt de fördelas sett utifrån det förhållande eller balans

6 Ett paradigm är ett begrepp som de vetenskapliga disciplinerna brukar använda sig av (begreppet kan även innefatta andra betydelser i andra sammanhang). Gustavsson (2004) skriver att vetenskapliga framsteg sker då någon upptäcker sådant som avviker från ett vedertaget paradigm. En svensk forskare som intresserat sig för begreppet är Häkan Törnebohm. Med hänvisning till Törnebohm (1983) skiljer Olsen och Sörensen (2001) mellan olika slag av paradigm och där jag i likhet med dessa har en föreställning om att paradigm som exempelvis livsparadigm, praktikerparadigm, yrkesparadigm och forskarparadigm påverkar varandra.

som råder mellan barn och vuxna. En sådan obalans utgörs av ålder där vuxnas syn på barn är starkt knutet till normer om mognad och synen på stora eller små barn (Krekula, Närvänen & Näsman, 2005). Ålder kan således knytas till såväl förväntningar som inflytande men tycks även påverka hur pedagoger organiserar verksamhetens olika rum (Löfdahl & Hägglund, 2006a).

Begreppet barndom har alltmer kommit att ifrågasättas och i dag talar man hellre om olika eller flera sorters "barndomar" (Kampman, 1998; Dahlberg, Moss & Pence, 2001). Barndomsforskningen är ett fält som växer (Sandin & Halldén, 2003) och kommit att innefatta allt fler olika vetenskapliga discipliner (Eilard, 2010). Det är en utveckling som också påverkat barndomspsykologin och i dag kan man se att man inom de båda disciplinerna sociologi och psykologi ifrågasätter tidigare antaganden såväl kring barns lärande som kring utveckling (Eilard, 2010). Sommer (2011) som intar en kritisk hållning till barndomssociologin menar trots sin kritik att framtiden borde karakteriseras av ett övergripande mål som innefattar möjligheter att hitta gemensamma plattformar för integrering mellan den moderna psykologin och sociologin.

Det kompetenta barnet – en vidgad barnsyn

Att barn är kompetenta och sociala aktörer har blivit allt mer acceptera (jfr Corsaro, 1985, 1997; Ivarsson, 2003; Johansson, 1999; Löfdahl, 2004). Det är ett synsätt som jag delar även om jag mer explicit i likhet med Löfdahl (2004) menar att kompetens kan variera mellan olika kontexter. Som vi tidigare kunnat se så är synen på barnet som aktör inte något nytt påfund även om nyare forskning som exempelvis Sterns (1991) spädbarnsforskning bekräftar detta och vidgar begreppet kompetens till att även handla om de allra yngsta barnen. I olika studier framhåller han spädbarn som sociala och kompetenta med ett eget jag som utvecklas i en relationell miljö. Det kompetenta spädbarnet har alltså en uppsättning av register som det kan använda allt utifrån sammanhanget.

Genom att se barnet som en social aktör och medskapare skapas ny praxis inom olika vetenskapliga sammanhang där man tidigare sett barnet som något som skall studeras. Barns aktörskap har studerats i ett flertal studier (jfr Corsaro, 1985, 1997; Ivarsson, 2003; Löfdahl, 2004; Mayall, 2000). Barn har också setts som aktiva aktörer i olika forskningsprojekt (jfr Clark, 2010; Harcourt & Sargent, 2011; Hart, 1997).

Tidigare studier (Johansson, 1999, Lindahl; 1995; Lökken, 1996, 2008; Månsson, 2000) har fokuserat de allra yngsta (1-3 år) barnens samspel och konstaterat att även riktigt små barn har kompetenser som inte alltid upp-

märksammas av de vuxna. Under senare år har kunskapsutskottet utökats med Alvestad (2010) som konstaterar att även små barn är kompetenta aktörer i produktiva förhandlingar. Studien som är utförd i Norge visar hur barn genom att pröva olika förhandlingsstrategier får insikter i vilka vägar som är framgångsrika och vilka som inte är det, något som även Engdahl (2011) påvisar i sin studie. Engdahl fokuserar hur de allra yngsta barnen i förskolan interagerar under sitt andra levnadsår. I studien beskrivs de yngsta barnen som sociala personer med hög social kompetens. Engdahl beskriver att det var tydligt att barnen visade upp ett mönster av handlingar med tydliga intentioner, och där de redan innan de kunde formulera sig verbalt med stöd av kroppsspråk uttryckte sina tankar, viljor och åsikter. Barnen byggde vänskapsrelationer och uppmärksammade varandra på olika sätt. Barnen var ofta inkluderande mot alla gruppmedlemmar vilket visade ett kamratskap, men ibland tog de också mer specifika initiativ till att leka med en viss person, vilket Engdahl tolkade som vänskapsbyggande.

Andra forskare uttrycker en viss kritik mot att allt för starkt fokusera barnet som en kompetent och en aktiv skapare av sitt eget liv. Eilard och Tallberg Broman (2011) menar att det finns uppenbara risker att "det kompetenta" barnet blir ett "normaliserat" och ansvars-kännande barn vilket riskerar att skuldbelägga de barn som inte lyckas hävda sig. Qvortrup (1999) uttrycker att vuxna inte bara bör se till barnens kompetenser. Vuxna måste också se att barn är i behov av omsorg och skydd även om de besitter ett antal kompetenser. Detta leder till en balansgång där det är viktigt att framhäva båda perspektiven. Tullgren (2004) menar att dagens uppfattning om barn som kompetenta och aktiva är en konstruktion som passar väl in i vår tid och utgör en rationalitet för styrning mot ett mål som passar vårt samhälle. Olsson (2009) menar att det finns risker där talet om det kompetenta barnet kan inbjuda till ett stereotypt resonemang där kompetenserna är det enda man fokuserar. I stället bör såväl forskare som lärare försöka förstå barnet på ett mer nyanserat sätt och fokusera på vad som händer mellan barn och inte bara rikta blicken mot det enskilda barnet.

Sandin och Halldén (2003) uttrycker att en ny barnsyn också skapar allianser av tidigare motstridiga professionella perspektiv. Begreppet barnets bästa kan utnyttjas i olika politiska sammanhang. I denna diskurs blir barnet alltmer likt den vuxne, vilket i förlängningen kan medföra att vuxenvärlden alltmer fjärrar sig från ansvarstagande och omsorg om det enskilda barnet, något som Sommer (2003, 2005) också delvis är inne på, om än från en annan utgångspunkt. Sommer skriver att det paradigm som rör det kompetenta barnet till stor del visserligen handlar om att synen på kommunikationen mellan barn och vuxna ändrat karaktär. Men detta innebär inte att de vuxnas betydelse ska förringas. I stället är det optimala att det kompetenta

barnet möter en kompetent vuxen som är villig att ta ansvar för att både ta hand om och fostra barnet men också lära barnet något.

Hur kan man då förhålla sig till något som delvis härbärgerar en inneboende motsättning, mellan att låta barnets röst bli hörd gentemot att bli omhändertaget? Johansson och Emilson (2010) menar att barn är både sårbara och kompetenta och med en riktad adress till dem som forskar inom området skriver de att: "If not, we risk turning research on young children into ideology. These ethical and political issues have been, and still are, neglected in research and education" (Johansson & Emilsons, 2010, s. 177). Även om det är viktigt att belysa även små barns kompetens och att den förmodligen är än mer utvecklad än vad forskning hittills förmått belysa, så betonar de båda forskarna att ansvaret för barnets utveckling landar hos de vuxna och samhället. Om vi då väljer att se barn i ett perspektiv som medvetna aktiva aktörer och med egna rättigheter så innebär det också att andra frågeställningar behöver fogas in i detta perspektiv.

En sådan frågeställning handlar om vilket ansvar som ska förläggas på enskilda barn och i förlängningen vilka konsekvenserna kan bli om det förgivettagna ansvaret uteblir. När Archard (2002) diskuterar barns rättigheter så är det från en juridisk, moralisk och filosofisk aspekt. Vad är det för rättigheter som barn har – har de några överhuvudtaget? Archard redovisar i sin diskussion delar av den kritik som finns mot tanken att se barn som rättighetsbärare och de invändningar som har framförts bland annat från jurister och filosofer som avvisar tanken på att barnet bär med sig sin egen rätt, inte sällan från en utgångspunkt där föräldrars olika former av rättigheter betonas. Att ge barnet egna rättigheter skulle då innebära ett inskränkande på föräldrarnas rättigheter.

Det finns också ett perspektiv som utgår ifrån att det är vuxnas ansvar att skydda barn och ta hand om dem under uppväxttiden. Barn kan aldrig förutse och ansvara för konsekvenser på ett sätt som vuxna kan. Med rättigheter följer också skyldigheter och vissa som kritiserar tanken på en barnkonvention menar att barn inte bör hamna i situationer där de ställs till ansvar på ett sätt som vuxna. Därmed blir ansvarsfrågor ett område som delvis blir problematiskt att hantera utifrån ett konventionstänkande även för barnrättsförespråkare. Vad kan då sägas inrymmas inom begreppet ansvar? I barnkonventionen har man hittills hanterat problematiken genom att företrädesvis betona objektspektivet i mening att barnet är ett objekt som skall skyddas (Bartley, 1998).

Talet om ansvar är tydligt framskrivet i förskolans läroplan. I förskolans nuvarande läroplan är ett strävansmål att varje enskilt barn utvecklar sin

förmåga att ta ansvar för sina egna handlingar och för förskolans miljö (Lpfö 98/2010).

I den svenska förskolan har begreppet ansvar sedan länge fått ett stort utrymme och Göhl-Mugai (2004) framhåller att ansvar är ett begrepp som måste ställas i perspektiv av i vilken kontext det diskuteras. I en förskolekontext blir begreppet ansvar delvis ett annat än vad som i allmänhet kopplas till begreppet, om man med detta ser ansvar som något allvarstygnt och negativt enligt Göhl-Mugai. I förskolan utgör begreppet ansvar närmast ett positivt begrepp, där barn både har förmåga att ta och visa ansvar. Förskolans läroplan refererar till ett kompetent barn som i demokratiska former kan vara med och bestämma i frågor som rör deras egen vardag. Därmed menar Göhl-Mugai (2004) att förskolebarnet i allt större utsträckning ”politiserar” i mening av att det i olika styrdokument betraktas som samhällsmedlem med demokratiska rättigheter och skyldigheter.

Förskolebarnet i ett medborgarperspektiv

I tidigare avsnitt har jag beskrivit hur man exempelvis inom barndomssociologin beskriver barnet som ett självständigt autonomt barn med egna rättigheter, en barnsyn som återfinns i förskolans reviderade läroplan där framförallt inflytandebegrepp betonas. Under rubriken barns inflytande framgår det bland annat att barn bör få möjlighet att delta i ett demokratiskt beslutsfattande (Lpfö 98/2010). Stoltz (2011) pekar på att varje förskole- och skolenhet ska ha ett forum för samråd och att inflytandet därmed ska planeras. Detta aktualiserar barns rätt till deltagande men även frågor om deltagandets mål, former och genomförande, något som i grunden kan ses som positivt samtidigt som andra och kritiska frågor åter väcks. Trondman (2009) menar att kraven och förväntningarna på barn hela tiden ökar och att egenansvaret innebär att barn från tidig ålder ska agera som kompetenta, delaktiga och medvetna samhällsmedborgare i olika sammanhang.

I en studie om pedagogers uppfattningar om läroplanens skrivning i förhållande till de allra yngsta, så visar Jonsson (2011) att barn och barnens önskemål och intressen vägleder arbetet i en daglig praktik. Detta kan tolkas som att barnen tillskrivs en viss autonomi men Bigsten (2012) ser också något av ett pedagogiskt dilemma då barns önskemål och självbestämmande ska kombineras med förskolans regler och normer. För pedagoger blir det ibland svårt att hantera situationer där de ställs inför ett val att hantera vad som är bäst för ett enskilt barn i relation till en hel grupp av barn.

Argumenten för barns inflytande i verksamheter som förskola och skola handlar i huvudsak om tre områden. Det handlar om vikten av att fostra

framtidens medborgare, vilket kan ses i relation till skolans och förskolans uppdrag där demokratifostran är ett viktigt område. Det handlar också om att inflytande ger positiva effekter på barns dagliga miljö i dessa verksamheter. Slutligen handlar det om att barn har rätt till inflytande i den dagliga praktiken för att det är en mänsklig rättighet i sig (Hägglund, Qvennerstedt & Thelander, 2013).

Det finns olika sätt att förhålla sig till medborgarskap och hur man skapar och kan förstå demokrati. När det gäller skolans värld så menar Biesta (2006) att skolans roll inte i första hand handlar om att producera goda medborgare utan i stället utgöra en mötesplats, en plats där möjligheter skulle finnas att få möta andra olika en själv och därmed kunna utvecklas i dessa olika möten. Det betyder att samspelet får en speciell betydelse där demokrati i mångt och mycket handlar om att få möjlighet att bestämma själv men också om att respektera olikheter och att människor ibland vill olika saker.

Nodding (2005) uttrycker i sin omsorgsetik ett näraliggande synsätt. Hon menar att elever och lärare ska kunna mötas som hela individer och att ett öppet undervisningsklimat skapar och stärker samarbete och demokratisk delaktighet. För Nodding har omsorgsaspekten en grundläggande betydelse i relation till hur barnet ska kunna utveckla kunskaper om livet och världen så att de i sin tur kan bry sig i andra. Det finns delar i hennes resonemang som leder till att det säkerligen finns skäl att anta att tillitsfulla relationer i mötet med andra kan vara en av de byggstenar som tillsammans med andra fogar samman demokratiska, hållbara och anständiga samhällen.

I vilka termer kan ett anständigt samhälle beskrivas? Margalit (1998) föreslår följande: "ett anständigt samhälle är ett samhälle vars institutioner inte förödmjucar människor" (s. 13). Det anständiga samhället ser Margalit som ett makroetiskt begrepp som har att göra med den hållning som präglar samhället i dess helhet. Margalit beskriver vidare att olika samhällen visar olika sätt att vara mänskliga. Han menar bland annat att enbart det faktum att ett visst samhälle respekterar folkets mänskliga rättigheter inte är tillräckligt. Ett mänskligt samhälle kan mycket väl förödmjuka sina invånare i deras medborgarroll även om det inte direkt kränker deras rättigheter. I detta ligger också vilken slags syn eller diskurs som råder i olika samhällens konstruktioner av att vara avvikande i någon omfattning.

En fråga som väcks ur denna formulering är hur vi som har till profession att möta människor på olika nivåer inte förödmjucar dem som vi möter. Om vi för ner det resonemanget till en mikroetisk nivå så infinner sig ett antal frågeställningar. Dit hör exempelvis frågor om vilka slags möten som uppstår i

olika pedagogiska praktiker och vilket ansvar som åvilar pedagoger att i den dagliga praktiken skapa ett tillåtande klimat.

Det sociala klimatet

Pedagoger har här ett särskilt ansvar för att inte, om än omedvetet, kränka barn genom sitt beteende eller i sin kommunikation (jfr Öhman, 2009). De ska också vara uppmärksamma på klimatet i barngruppen och på barnens relationella förhållanden till varandra. Öhman menar också att när pedagoger hamnar i situationer där kränkningar förekommer så gäller det att se på händelserna ur olika perspektiv och vara uppmärksam på klimatet i gruppen. Vidare skriver Öhman att förutom ett gott klimat och goda relationer så handlar det om att pedagoger har en förmåga att utveckla en etisk medvetenhet.

Som tidigare uttryckts i kapitel ett så utgår jag från att *det sociala klimatet* utgör en del av den pedagogiska miljön. I en studie av Ekholm och Hedin (1993) undersöks det sociala klimatet på tolv förskolor och hur detta sociala klimat påverkar barnens beteende. Det samlevnadsklimat som råder på en förskola får enligt Ekholm och Hedin betydelse för de interaktionsmönster som utvecklas och rådande klimat har också betydelse avseende vilka möjligheter barn får att pröva sina egna sociala och emotionella handlingar. Ekholm och Hedin använder begreppet klimat och utgår från en definition där klimat beskrivs som ett återkommande mönster karaktäristiskt för en organisation eller för individers gemensamma sätt att uppfatta det som händer i en organisation.

Det sociala klimatet kan således beskrivas som ett karaktäristiskt återkommande mönster. Att det finns en variation av olika mönster går att utläsa i ett flertal studier utförda inom förskolefältet. Dessa visar att barn ständigt deltar i olika relationella sammanhang när de vistas i förskolan. Hur dessa sammanhang utformas påverkar såväl det enskilda barnet som gruppen. Johansson (2003) menar att en samspelande atmosfär baseras på vuxennärvaro och lyhördhet för barnets avsikt. Motsatsen skulle kunna leda till avstånd mellan vuxna och barn och även föranleda olika slags maktkamper mellan barn och vuxna. De aspekter som Johansson ser som betydelsefulla för skapandet av en pedagogisk atmosfär är att vuxna har tilltro till barnet och har förmåga att vara känsligt för barnets erfarenheter och livsvärld. Där nämner också Johansson egenskaper som engagemang och humor.

Hur samvaron mer konkret kan te sig mellan barn i en förskolepraktik har bland annat Sommer (2005) visat i en studie om femåringar och lek. Resultatet från studien visar några tydliga samvaromönster bland barnen. Som-

mer beskriver en grupp av barn som *samvarokompetenta* utifrån deras förmåga att tyda andra barns intentioner och ta hänsyn till andra barns önskemål. Samtidigt kan de markera sina egna preferenser i leken. Det är tydligt menar Sommer, att dessa barn är speciellt uppmärksamma mot andra barns avsikter och förehavanden. Andra barn har ett uttalat *självartikulerande mönster*, vilket innebär en stark markering av det man själv vill. Dessa barn visar låg *uppmärksamhet* mot vad andra barn vill och de hade ingen större vilja att följa övriga barn. Ett annat mönster som framträdde i Sommers forskning har beteckningen *konformitetsmönster*. Med detta menar Sommer att vissa barn har lätt att följa andra barns intentioner och förslag men kommer sällan med egna förslag eller önskningar. Slutligen menar Sommer att det finns en grupp barn med självvalda *sociala isoleringsmönster* vilket leder till att barnen inte integreras i barngruppen eller avvisar aktivt social kontakt. Olika relationsmönster hör också samman med gruppprocesser då någons dominans bygger på någon annans konformitet.

När det gäller gruppen av barn med självvalda *sociala isoleringsmönster* menar Sommer att de befann sig i ett slags mellanrum där de aldrig blev inbjudna eller kontaktade av de mer samvarokompetenta barnen. Alla barn var mycket medvetna om detta förhållande, men Sommer menar att det verkar som om pedagogerna inte alltid uppfattade dessa förhållanden i barngruppen.

Förhandlingar mellan barn innehåller ofta både inkluderings och exkluderingsprocesser av olika slag när det gäller att få tillträde till olika lekdomäner. Det är något som exempelvis Sutton-Smith (1997) och Kampman (2003) framhåller och menar är en viktig angelägenhet att inom barnforskning ta hänsyn till och att nutida forskning behöver problematisera frågor om makt och/eller olika uteslutningsprocesser.

Corsaro har i flera studier studerat barns gemenskap i förskoleverksamheter. Resultaten från en av de första studierna (1979) visade att det var viktigt för barn med gemenskap och vänskap. Barnen i studien använde mycket tid till att söka inträde i andras lek, men det var inte alltid de lyckades. Barn som redan var involverade i lek försökte skydda dess innehåll mot andra barn. Därmed försökte barnen använda olika slags strategier för avvissning från olika slags gemenskaper bland annat genom att hänvisa till olika regler. Dessa regler konstruerades och omförhandlades allt utifrån det aktuella tillfället. Detta ställer höga krav på de barn som söker tillträde till olika lek och interaktionssammanhang. Corsaro (1979) identifierade ett antal olika tillträdesstrategier av både verbal och icke-verbal karaktär. En icke-verbal variant i form av en slags entré var den vanligaste strategin som därefter följdes av varianter av beteendet som alltmer övergick i regelrätta förhandlingar. Något

som också var relativt vanligt var att de barn som ville vinna tillträde rörde sig i cirklar runt lekområdet och interaktionsutrymmet.

Att även förskolebarn positionerar sig och utövar makt visar även andra studier. I en etnografisk inspirerad studie, skildrar Ivarsson (2003) barns konstruktion av gemenskap i förskolan. Inom ramen för studien har observationer utförts inne i förskolans lokaler men också delvis i utomhusmiljö. Ett av hennes resultat är att även yngre barn använder sig av olika knep för att uppnå en viss position av makt. Ett sätt är till exempel att snabbt positionera sig för att få tillgång till något som man eftersträvar. En av de slutsatser som Ivarsson drar i samband med utomhusobservationerna är att gungan är ett sådant maktinstrument, men att den också ibland används även av de yngsta barnen som ett verktyg för att kunna få tillgång till interaktionsutrymme.

Löfdahl (2004) som studerat kamratkulturer placerar barnens lek och agerande i en kollektiv tolkningstradition, vilket innebär att hon ser samspelet och dynamiken som det centrala i en interaktionshandling inte det enskilda barnets handlingar. Löfdahl menar i likhet med bland annat Hangård Rasmussen (1993) att det ständigt pågår en kamp om position i gruppen. I en senare studie uttrycker Löfdahl (2007) att förskolegruppers kamratkulturer reproducerar vuxenvärldens ojämlikhet och ojämställdhet. Därför har pedagogerna ett särskilt ansvar för att påverka innehållet i barngrupperna. I sin forskning har Löfdahl påvisat att förskolan är en komplex värld med barngrupper som både inkluderar och exkluderar barn från olika slags rangordningar.

I förskolans praktik uppstår ofta sammanstötningar mellan barn när de ställs inför situationer som medför oförenliga handlings- eller synsätt mot hur något ska fördelas eller organiseras. För vissa barn så uppstår det nästan aldrig problematiska situationer i deras lek och samvaromönster, men för andra kan det bli riktigt bekymmersamt om sammanstötningarna innebär upprepade kränkningar och uteslutningar. I sådana fall blir barnen aldrig eller sällan delaktiga i övriga barns samvaro och får därmed också sällan chans att utöva inflytande över den egna tillvaron (Öhman, 1996). När detta inträffar så får sammanstötningen en mer allvarlig innebörd och tar helt motsatt riktning än en vardaglig sammanstötning. Sådana händelser kommer i resultatdelen beskrivas som kränkningar och långtgående uteslutningar.

Barn tenderar redan i tidig ålder att urskilja olikheter. Ytterhus (2003) fann i en studie av norska förskolebarn att barn som såg som "annorlunda" hade uppenbara svårigheter att ta sig in i olika gemenskaper. De fick, som Ytterhus uttrycker det, vara med om flera sociala "kraschlandningar", då det upp-

stod ett flertal situationer där enskilda barn inte accepterades av de övriga i gruppen. Jonsdottir (2007) visar i sin studie att vissa av barnen inte väljs som någons kamrat. Detta kan enligt henne tolkas som att de exkluderas ifrån gemenskapen genom att inte ges tillhörighet. Ett fåtal barn uppfattar sig inte ha någon kamrat eller vän på den egna avdelningen. För några av dessa barn menar Jonisdottir att det kan röra sig om självvald ensamhet. För flertalet av de barn som ger uttryck för utanförskap verkade det röra sig om ofrivillig ensamhet.

Öhman (2009) menar att ett flertal av de kränkningar som sker mellan barn sker på ett omedvetet plan och kan betraktas som oavsiktliga medan andra kränkningar sker på ett medvetet plan. Väljer man att se på kränkningar ur ett relationellt perspektiv, så är dessa fenomen något som kan uppstå i ett gemensamt samspel när barn hamnar i olika förhandlingar och maktspel.

Johansson (2007) uttrycker också att det till stor del handlar om små barns utforskande av att vara tillsammans. Ibland hamnar barn i olika dilemman i detta samspel och då söker de ofta ögonkontakt med pedagoger, något som pedagoger enligt Johansson inte alltid uppfattar och därför inte ingriper till stöd i de dilemman barn har att handskas med. Att barn exkluderas i förskolans verksamhet visar även andra studier (Löfdahl & Hägglund, 2006b; Löfdahl & Hägglund, 2007).

Studier som bedrivits i pedagogiska praktiker visar att barns, delaktighet och inflytande verkar vara avhängigt lärares förhållningssätt och i nästa avsnitt kommer några exempel på sådana studier att redovisas.

Delaktighet och Inflytande

När begrepp som delaktighet och inflytande diskuteras i olika sammanhang inte minst i pedagogiska sådana, så används begreppen ofta som parallella. En del forskare hävdar att begreppen bör problematiseras vilket på ett plan då kan sägas föra dem samman men å andra sidan finns det vissa skillnader i deras resonemang och slutsatser vilket framkommer i följande studier.

Arnér och Tellgren (2006) anser att begreppet *inflytande* för dem handlar om att barnen i ett initialt skede får vara med att påverka det som sker. Vidare menar dessa forskare att barns inflytande främst sker utifrån de villkor som formuleras av vuxna, då det är de vuxna som formulerar de regler som styr vardagspraktiken.

Arnér (2009) menar att en distinktion bör göras mellan begreppen delaktighet och inflytande och drar följande slutsats: delaktighet handlar om att "ta

del av något som andra bestämt” (s. 14) medan inflytande handlar om ”att barnen ska ges möjlighet att påverka sin egen vardag på ett påtagligt sätt” (s. 14). Begreppsparet delaktighet och inflytande separeras alltså åt av Arnér, vilket också förekommer i andra studier även om det vanligaste är att begreppen ses som parallella. Arnérs slutsats att delaktighet endast handlar om att ”ta del” av sådant som andra bestämt är dock inget resonemang som återfinns eller är möjligt att utläsa hos andra forskare.

Andra studier som bedrivits inom olika förskolepraktiker (jfr Johannesen & Sandvik, 2009) gör sällan en distinktion mellan delaktighet och inflytande. De framhåller barns möjlighet att kunna utöva delaktighet i förskolans praktik är kopplat till hur vuxna släpper på kontrollen. Vikten av att se till det gemensamma betonas, vilket också innebär att alla har samma möjligheter att uttrycka sig och bli sedda. Att vuxna inte alltid släpper på kontrollen vittnar även Ekströms (2007) studie om. Även om studien inte explicit studerar begrepp som delaktighet och inflytande visar resultaten från de studerade verksamheterna att barn inte gavs något reellt inflytande i förskolans vardagliga praktik förutom i de fall situationerna utgjordes av fri lek.

Dolk (2013) påpekar att det finns en pedagogisk osäkerhet i förskolan när det kommer till frågor om barns delaktighet. Hon menar att barn vanligtvis har en vilja till demokratisk kommunikation och förhandling med vuxna, men utmanar ibland gällande normer genom att bli vad vuxna betraktar som ”bångstyriga”. Härvidlag menar Dolk att den bångstyrigheten inte handlar om enskilda individer utan snarare ska ses i perspektiv av att beteendet synliggör olika maktrelationer.

Bae (2004) har i en mikroetnografisk studie beskrivit olika pedagogiska förhållningssätt av betydelse för barns möjligheter till inflytande. Förhållningssätten handlade om pedagogers förmåga att följa upp barns initiativ, den emotionella närvaron och uttrycksförmågan samt lekfullhet med förmåga att skifta till barns perspektiv. Bae lyfter här speciellt fram lekens betydelse för inflytande, då den ger utrymme för barns olika former av samspel samt möjligheter och utrymme att uttrycka sig. Bae ger också uttryck för att inflytande ibland reduceras till att enbart handla om individuella val av formell karaktär något som kan vara riskfyllt då det kan ge en falsk bild av vad demokratiska processer egentligen handlar om.

Pramling och Sheridan (2003) diskuterar delaktighet och inflytande i förskolan från två dimensioner, dels att delaktighet har ett värde i sig som en form av demokratisk fostran, något som kan skapa en tilltro hos barn att de faktiskt kan påverka sin vardag, dels att barns delaktighet och inflytande utvecklar meningsskapande situationer för dem själva. Det är också berikande

för hela den pedagogiska verksamheten att barn ges olika möjligheter till delaktighet och inflytande.

Sheridan (2001, 2009) har i olika studier påvisat att barns delaktighet och inflytande kan relateras till lärares förhållningssätt och att detta står i direkt relation till om förskolan anses ha en hög eller låg pedagogisk kvalitet. I de verksamheter som tillskrevs som förskolor med låg kvalitet var det vanligt att vuxna utövade stark kontroll, där regler, normer och lydnad var dominerande inslag. När de vuxna planerade aktiviteter var de oftast inriktade mot barngruppen som kollektiv. Alternativt utövade de vuxna ingen kontroll alls utan det handlade mer om en låt - gå mentalitet. De förskolor som bedömdes ha en genomsnittlig eller hög kvalitet var inriktade mot det enskilda barnets perspektiv genom att inta ett förhållningssätt som innebar att de var mer inriktade mot att lyssna, bekräfta och göra barnet delaktigt än vid förskolor som bedömdes ha den lägre kvalitetsnivån.

Vad som är kvalitet grundas dock i olika värdeomdömen och kan inte heller mätas i absoluta termer eller olika skattningsskalor (Dahlberg, Moss & Pence, 2001) och har dessutom olika betydelse för olika aktörer (Johansson, 2011).

I likhet med Forsberg (2000) som studerat äldre barn, menar jag att det även finns ett värde i att problematisera begreppet inflytande utifrån att det ibland framställs som att barns inflytande enbart är av godo oavsett hur det brukas. Detta menar Forsberg sker i alltför hög grad oreflekterat. Även andra forskare har uttryckt sig i samma riktning (Bae, 2010; Emilson, 2008; Johansson, 2003).

Om barn ska bli delaktiga i förskolans verksamhet och få möjlighet att utöva inflytande exempelvis när det gäller tillgänglighet av material och aktiviteter så, handlar det till stor del om vuxnas förhållningssätt och vilket utrymme som ges för ömsesidig kommunikation. Av vikt blir exempelvis att vuxna klarar av att tolka barns intentioner och ger barn stöd och förtroende så att de vågar pröva saker, endera på egen hand eller med bistånd från någon vuxen (Sandberg & Eriksson, 2010).

Emilson (2008) som i sin avhandling studerat kommunikationshandlingar mellan vuxna och barn beskriver hur hon närmar sig begreppen delaktighet och inflytande. Hon ser begreppen som näraliggande men med delvis skilda innehåll. Begreppet delaktighet bör problematiseras utifrån att delaktighet kan tolkas som individens egen vilja att delta likväl som de yttre förutsättningar som möjliggör delaktigheten. Begreppet inflytande i Emilsons studie förstås som underordnat delaktighetsbegreppet, något som får till följd att

begreppet inflytande avgränsas till innebörder som relaterar till möjligheter att kunna påverka.

I den pedagogiska praktiken kan det som antytts uppstå komplexa frågeställningar, som rör makt och underordning mellan såväl enskilda barn som grupper av barn då en rättighet för ett barn kan innebära en skyldighet för ett annat. Det vill säga att även barn i detta fall kan anses ha skyldigheter gentemot varandra, dilemman som avspeglas såväl i barnrättskonventionen (1989) som i den svenska läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010).

Att vara en del av en grupp ställer höga krav på aktörskap respektive samspelsförmågor. Det i sin tur innebär att det ställs ganska höga förväntningar även på riktigt små barn att klara av att såväl ta hänsyn till övriga barn som att samtidigt uttrycka sina egna preferenser. Ett område som under lång tid ansetts spela en speciell roll för utvecklandet av bland annat samspelsförmågor av olika slag är leken. Leken är också ett område som tillskrivits ett explicit värde i FN:s konvention om barnets rättigheter, vilket jag kommer att återkomma till. Men först ett avsnitt om den konvention som en majoritet av världens alla länder skrivit under.

FN:s konvention om barnets rättigheter

Även om barns aktörskap i ett historiskt sammanhang inte är ett nytt begrepp, så har det alltmer aktualiserats. Genom att se barnet som aktivt handlande och medskapare i olika processer har det skett något av ett så kallat paradigmskifte och om man vill, en utveckling av nya tankeverktyg. Dessa har främst konstruerats med hjälp från de barndomsstudier och forskningsperspektiv som tidigare beskrivits men också utifrån konventionen om barnets rättigheter (1989). Till skillnad från tidigare deklARATIONER är dokumentet framskrivet i form av en konvention. Därmed anses den som bindande för alla de stater som ratificerat konventionen.

Barnrättskonventionen har fått stor betydelse såväl i forskningssammanhang som i den politiska debatten. Detta har bland annat lett till krav på barnkonsekvensanalyser av politiska beslut men också en ökad medvetenhet om vikten av att betrakta barn som medborgare och till exempel brukare av fysisk miljö (Halldén, 2009). Ofta används begreppet barnkonventionen vid hänvisningar till den konvention som FN:s generalförsamling antog 1989, något som enligt Qvarsell (2001) kan leda till felfokusering (jfr Elvstrand, 2009) då det inte är barnen som behöver lyftas fram eller fokuseras, utan att det i stället handlar om att fokusera rättigheter som de formuleras i konventionen.

I konventionen definieras begreppet barn (Child) utifrån en juridisk definition där individer under 18 år anses som barn. Bartley (1998) skriver att definitionen och användningen av detsamma har ansetts som problematiskt. Redan i förarbetena till konventionen förekom diskussioner om vilken åldersgräns som skulle användas för att definiera begreppet barn. Kritik har också framförts mot att konventionen använderbegreppet "Child", där varken kön eller olika utvecklingsstadier urskiljs, något som kritikerna menar riskerar att skapa en stereotyp bild av barnet som individ (Bartley, 1998).

När FN:s konvention om barnets rättigheter ratificerades 1990 så var det för att på ett universellt plan garantera barnets fulla människovärde och rättigheter. Bartley (1998) menar att konventionen kan sägas vara uttryck för ett ideologiskt barn av sin tid och att konventionen tenderar att ha ett västerländskt demokratiskt ideal. Samtidigt konstaterar Bartley att konventionen kan ses som en universell norm, då majoriteten av världens länder fastställt att barnet har egna rättigheter och behov samt inkluderar alla typer av mänskliga rättigheter. En konvention måste däremot genomgå en anpassning för att passa in den enskilda nationens kontext (jfr Hägglund, 2007; Qvennerstedt, 2010). I Sverige är konventionen införlivad i svensk rätt genom att riksdagen anser att normharmoni föreligger, vilket innebär en folkrättslig förbindelse att följa konventionen men den utgör ingen del av svensk lagstiftning. Det betyder att FN:s konvention har en begränsad betydelse för svensk rättstillämpning i och med att konventionen inte är direkt tillämpbar i domstolar (Schiratzki, 2006).

I talet och retoriken kring mänskliga rättigheter glöms det ibland bort att det finns flera områden som bör diskuteras och problematiseras. En sådan problematik är det enskilda barnet kontra barnkollektivet. En viktig aspekt som Qvarsell (2005) framhåller är att vi gärna diskuterar barns rättigheter utifrån ett barnkollektiv trots att konventionen är uttryckt i singularis med begrepp som, barnet och barnets rättigheter. Detta är något att ha i åtanke när konventionen speglas mot en pedagogisk kontext.

Trots att FN:s konvention snarast kan ses som ett pedagogiskt instrument (Schiratzki, 2006) då det inte finns något sanktionsdokument kopplat till dokumentet i en svensk lagstiftning, så har den ändå inte i en mer explicit form skrivits in i den svenska skollagen eller i olika läroplaner. Inför den revidering av ny skollag och läroplaner som antogs 2010 så påpekade Svenska UNICEF under 2009 att konventionen visserligen omnämns i regeringens förslag till ny skollag, där det också klargörs att barnets bästa skall vara utgångspunkten för all utbildning. UNICEF:s uppfattning är dock att allmänna formuleringar i skollag och läroplan inte är tillräckligt styrande för skolans arbete med barns rättigheter (UNICEF, Sverige, 2009).

I den skollag (SFS 2010: 800) som antogs 2010 har man valt att låta FN:s konvention om barnets rättigheter ingå som en del, tillsammans med tre⁷ övriga internationella överenskommelser. I skollagen (SFS 2010:800) infördes även en ny paragraf som explicit klargör att verksamheten ska ta hänsyn till barnets bästa (artikel 3) och ansluter även till artikel 12 som klargör barnets rätt till att fritt uttrycka sig enligt följande:

10 § I all utbildning och annan verksamhet enligt denna lag som rör barn ska barnets bästa vara utgångspunkt. Med barn avses varje människa under 18 år.

Barnets inställning ska så långt det är möjligt klarläggas. Barn ska ha möjlighet att fritt uttrycka sina åsikter i alla frågor som rör honom eller henne. Barnets åsikter ska tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad. (SFS 2010:800)

Lek som en rättighet - lek i förskolan

Utifrån barnets bästa så argumenterar många både utanför och inom förskolan att lek är ett område som bör prioriteras.⁸ Barns rätt till lek och lekens explicita värde uttrycks i konventionen om barnets rättigheter enligt följande: Artikel 31 stadgar att: ”Alla barn har rätt till lek, vila och fritid”.

Lekens värde kan även ses i ett historiskt perspektiv då den utgjort ett viktigt inslag i en förskolemiljö allt sedan Fröbel lanserade sina teorier, vilket även framgår i avhandlingens bakgrundskapitel. Leken har en fortsatt stark ställning i den reviderade läroplanen (Skolverket, 2010) och tillskrivs vara en viktig del i barns samvaro men också ett betydelsefullt inslag i den pedagogiska miljön.

Förskolans styrdokument har under lång tid fokuserat lekens betydelse. Det lekperspektiv som präglat Knutsdotter Olofssons (1987) forskning om lek och lekens möjligheter har fått stor betydelse för hur många pedagoger uppfattar lekens betydelse i den svenska förskolan. Knutsdotter Olofsson använder kommunikationsteoretiska perspektiv som utgår från lek handlar om kommunikation. Tydliga leksignaler är exempelvis, kroppsspråk, mimik och röstläge genom vilket individen signalerar att ”detta är lek” (Bateson, 1976) och för att leken ska fungera behövs sociala lekregler, vilka främst handlar om de tre komponenterna, samförstånd, ömsesidighet och turtagande (Garvey, 1997).

⁷ FN:s deklaration om mänskliga rättigheter.

FN:s rekommendation om utbildning för internationell förståelse.

FN:s deklaration och rekommendationer om undervisning i miljöfrågor.

⁸ I Sverige finns exempelvis den rikstäckande föreningen: Barns rätt till lek som är en del av den internationella organisationen: International Play Association: Promoting the Child's Right to Play.

I leken har barn möjlighet att träna den sociala kompetensen. Därmed är lek något som utvecklar barnet och kan ses stå i det godas tjänst. Med detta menar Knutsdotter Olofsson (1987) att lekens identitet förutsätter frivilligt deltagande och gemensamma överenskommelser. Blir lekens harmoni störd avslutas leken och leken är därmed inte längre lek. Vidare dras slutsatsen om lek ska utvecklas i en barngrupp fordras en medveten ledning, framförallt då alla barn inte kan konsten eller har förmågan att leka.

Lekens betydelse i barns kultur och samvaro har betonats i ett flertal studier (Brodin & Lindstrand, 2004; Corsaro, 1997; Johansson & Pramling Samuelsson, 2007; Löfdahl, 2004; Sutton Smith, 1997). Lekbegreppet har uppmärksammat i såväl pedagogiska som socialpolitiska och andra vetenskapliga sammanhang. Lek kan studeras ur flera perspektiv, pedagogiskt, biologiskt, psykologiskt, historiskt socialt och kulturellt (Wélen, 2003) och gemensamt för de flesta discipliner är att leken betraktas som ett positivt fenomen som utvecklar barnet ur olika aspekter. Welén (2010) skriver att lek som fenomen är svårt att definiera trots att alla är överens om att människor i olika åldrar under olika perioder ägnar sig åt att såväl lekfullt utforska miljö som att engagera sig i olika lek och spelaktiviteter. Olika lekteorier har försökt att förklara varför och hur lek uppstår och även förklara dess bakomliggande syften och ofta återfinns en koppling mellan lek och lärande.

Åhm (1993) studerar lek ur ett socialantropologiskt perspektiv med fokus på vilken mening som leken har för lekande barn själva. Hon har också studerat samspel och de vuxnas roll i förhållande till barnens lekar. Åhm tillhör de forskare som ser att det i leken kan det finnas både en "solsida" och en "skuggsida". I det sociala samspelet finns två olika krafter, där den ena handlar om lust att leka och den andra mer handlar om en önskan om makt. Även Hangård Rasmussen (1993) beskriver inslag i barns lek som handlar om "vem som bestämmer" och hur olika lekar skall lekas. Kampen om makt och prestige ligger och lurar i varje barngrupp. Hangård Rasmussen menar också att det lätt blir så att vuxna moraliserar över barns lek, speciellt om den är vidlyftig, högljudd och fysisk.

Nordin-Hultman (2004) menar att tid, rum och material reglerar möjligheter till lek och lärande i en pedagogisk miljö. Material som ofta betraktas som "smutsiga" av vuxna, exempelvis vatten, sand och lera är sådant material som barn kan variera och transformera. Material som har sådana egenskaper ger barn goda möjligheter att upprätthålla koncentrationen under långa stunder. Pedagoger väljer dock att anpassa och styra både tid, rum och barns materialval utifrån sin syn på ordning.

I nutida pedagogiska sammanhang och miljöer har leken alltmer blivit ett medel för lärandet, något som inte är oomtvistat. Öksnes (2011) menar att lekens värde kanske består i att det är ett område som barn själva kan styra över och att leken inte borde ses som ett instrument för att utveckla och lära barn något (s. 49).

Tullgren (2004) förhåller sig kritisk till hur pedagoger påverkar barns lek. Hon utgår i sin avhandling från Foucaults arbete kring makt och styrning. I sin studie identifierar Tullgren de handlingar och innehåll i leken som blir föremål för styrning. De pedagoger som deltog i studien påverkade ofta barnens lek genom att försöka styra leken och Tullgren menar att det är normaliteten som utgör målet för denna styrning.

Både Halldén (2007) och Lindgren (2002) har ställt ett antal frågor som berör vad de kallar lärandebegreppets dominans över omsorg och lek i förskolan. När Halldén ser lärandebegreppet som dominant gentemot omsorg och lek så ser hon det i ljuset av de professionaliseringssträvanden som präglat förskolan över tid. Genom att införa en läroplan för förskolan så skapas ett sammanhållet utbildningssystem som skapar en lärandediskurs, vilket överordnas omsorgsbegreppet dess praktik och teori. Lindgren (2002) menar att lekens betydelse fått ett delvis nytt innehåll i och med att förskolan fick en egen läroplan. Målet inriktas mot att förskolebarnet ska uppnå förmågan att bli en lärande individ.

Ska man då betrakta lek och lärande som skilda fenomen? Finns det en motsättning mellan det som kallas lek och begrepp som kopplas ihop med lärande? Nej, menar forskare som Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003). Lekens innehåll som av tradition karakteriseras av att den bland annat är fri och lustfylld är också tillämpbar i ett lärandeperspektiv. De menar vidare att leken är en viktig del av lärandet och att den behöver synliggöras som en potential för lärande och för barns egen kultur. Det handlar också om att vuxna måste lära sig mer om barns lärande och kultur, då med utgångspunkt från barnen själva (a.a.). Barns lärande i förskolan sker vanligtvis i det som vi kallar informella sammanhang och det är pedagogens uppgift att stödja och inspirera lärandet och se lekens betydelse för barns utveckling (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999).

I en senare studie (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007) blir valet att inte definiera lek eller lärande utan i stället problematisera olika delar av lek och lärande. De menar vidare att: ”detta betyder inte att vi säger att lek och lärande skall eller kan föras samman som ett begrepp eller fenomen. Vi menar i stället att det krävs ett visst förhållningssätt till uppdraget där lek och lärande skall mötas” (s.230). Detta återkommer Pramling Samuelsson till

och skriver: ”Vi menar inte att lek skall ses som lärande eller vice versa, men det finns lekdimensioner i lärandet och lärandedimensioner i lek [...] när det gäller små barns lärande och utveckling” (Pramling Samuelsson, 2011, s. 206).

Johansson har i flera studier (2003, 2004) betonat vuxnas möten med barns livsvärldar i ett pedagogiskt sammanhang och värdet av att möta barnet med ett emotionellt och samspelande engageman, där det också handlar om att lärare är lyhörda för hur de integrerar lek med det pedagogiska uppdraget. Härvidlag menar Johansson och Pramling Samuelsson (2007) att det till stor del handlar om att lärare behöver använda strategier som karakteriseras av intersubjektivitet, respekt och humor, om de ska lyckas med att skapa en kreativ lek och lärandemiljö.

Barns utomhusmiljöer och barns platser

När Lindstrand (2005) publicerade en litteraturoversikt över olika internationella studier så blev det med nödvändighet en översikt som handlade om barns lekplatser och utelek mer generellt, då det var brist på internationell forskning som fokuserade mot utomhuslek från en förskolekontext.

De senaste åren har dock intresset ökat och inom förskola och kanske framförallt inom skolan har allt fler intresserat sig explicit för den fysiska miljön och då vanligtvis med utgångspunkt i didaktiska förutsättningar och utmaningar. I forskningssammanhang finns ett växande forskningsfält, utomhuspedagogik, som är ett tvärvetenskapligt forskningsområde där kärnpunkten företrädesvis beskrivs som: ”utnyttjandet av upplevelsebaserade, platsrelaterade förstahandserfarenheter utomhus i växelverkan med textbaserade praktiker via böcker, informationssökning och databaser” (Szczepek, 2007, s. 10).

Inom ramen för detta avsnitt har jag delvis valt att avgränsa mig mot forskningsfältet utomhuspedagogik eller outdoor education, som är den engelskspråkliga beteckningen på området. Föreliggande studie har ett syfte och forskningsfrågor som per definition delvis hamnar utanför nämnda forskningsfält. Det finns dock ett flertal gemensamma beröringspunkter till fältet utomhuspedagogik som företrädesvis länkas samman med ett intresse för att studera plats och flertalet studier som redovisas i följande avsnitt har på olika sätt och utifrån olika discipliner intresserat sig för barns utomhusmiljöer och för platsbegreppet i en förskolekontext. Flera studier har det gemensamma att de relaterar till Gibson (1986) och begreppet *affordances*, som i svensk översättning närmast kan liknas vid erbjudande och som behandlar den relation som kan uppstå mellan individ och miljö.

Ett exempel på en sådan studie är Bergström (2013) som har undersökt möjligheter och begränsningar i förskolans fysiska miljö. Bergström studerar inte specifikt utomhusmiljön men den ingår som en väsentlig del i hennes studie. Bergströms resultat visar bland annat att när barn samspelar med neutrala och inte så statiska verktyg så stimuleras förhandlingar om verktygets handlingserbjudande. Fysiska föremål som exempelvis en trädstam eller en rutschkana innebär en variation av erbjudanden vilka kan uppfattas olika av barn som deltar i en gemensam aktivitet, men där de också får en möjlighet att samtala om dessa olika innebörder vilket kan skapa mening för ett fortsatt engagemang och gemensam lek.

Ett annat exempel är Niklasson och Sandberg (2010) som använder begreppet affordances i en utomhusstudie av barn i åldern tre till nio år. Genom att intervjua barnen under rundturer i förskola, förskoleklass och skola kunde forskarna dra slutsatsen att det varierar från barn till barn hur de uppfattar olika erbjudanden i en omgivande miljö. De flesta barn föredrog material som de kunde klättra i men även löst material och material som sand och lera rankades högt av deltagande barn.

Det finns också ett antal studier (jfr Sandberg, 2003; Sandberg & Vuorinen, 2005; Sobel, 1990) som indikerar platsens betydelse och framförallt sådana platser som barn skapar själva, utövar kontroll över eller sådana platser som erbjuder vila, lugn och ro. Sandberg (2003) visar i sin studie som bygger på intervjuer med vuxna att barndomens olika platser och erfarenheter av lek från den sociala, kulturella och fysiska miljön upplevdes vara av betydelse. I senare studier har Sandberg tillsammans med andra forskare (Sandberg & Vuorinen, 2005) undersökt vilka tidiga lekminnen verksamma lärar- och pedagogikstudenter har från sin uppväxt. För många av deltagarna var dessa minnen sammankopplade med utelek, där de äldre deltagarnas lekbeskrivningar innefattade miljöer som olika vattendrag och fallfärdiga byggnader, miljöer som enligt Sandberg och Vuorinen skulle betraktas som såväl förbjudna som livsfarliga utifrån hur vi betraktar olika risktaganden idag.

Little och Wyver (2008) menar att vuxnas syn på risker i barns olika utomhusmiljöer hör samman med kulturella föreställningar om risktagande i västvärlden. I den tid vi lever idag ses risktagande som något negativt och vuxna vill i all välmening skydda barn från risker som hör samman med exempelvis olika lekar i en utomhusmiljö. Synen på barns risktagande kan skilja mellan olika länder men också inom ett och samma land, exempelvis mellan stad och landsbygd. Little och Wyer framhåller att föräldrar men även pedagoger i allmänhet måste bli mer tillåtande och se fördelarna med barns lek utomhus och på olika platser snarare än att se eventuella nackdelar i form av risker. Under vistelsen i utemiljön kan barn vidga synen på värl-

den, upptäcka skillnader och utveckla förståelse för sig själva och andra. De menar därför att det inte är fruktbart att försöka eliminera alla sorters risker som kan vara förenad med utomhuslek. I stället bör vuxenvärlden, enligt Little och Wyr, inrikta sig på att reducera risker som kan innebära allvarliga konsekvenser för barns hälsa och välmående och i övrigt värna den lek som sker utomhus.

Sandseter (2010) som studerat barns risktagande i utomhusmiljöer visar att risker och risktagande hänger samman med den fysiska ytans beskaffenhet. I utomhusmiljön behövs därför ytor och variation så att barn kan få springa, hoppa och balansera. Därmed, hävdar Sandseter, så får barn en tidig träning i att bedöma risker och egna förmågor, vilket reducerar senare skaderisk.

Änggård (2010, 2011, 2012) som utgår från ett barndomssociologiskt perspektiv har i ett flertal etnografiska studier analyserat barns lek och material där även plats ingår. Genom att olika platser och element i skogen ges kulturella betydelser och att barnen använde naturmaterial och miljöer symboliskt så menar Änggård att leken i skogen inte skiljde sig nämnvärt från barns lek i andra miljöer. Däremot så är naturmaterialet mindre definierat än exempelvis leksaker och lämnar därmed större möjligheter för barn att tolka och transformera materialet. Utomhusmiljön i det här fallet skogs och naturmiljöer erbjöd rika tillfällen för olika lekar och fysisk aktivitet. Änggård (2011) menar att det finnas goda skäl att tro att en naturmiljö ger goda förutsättningar för att barns lekar inte blir lika stereotypa som de kan bli i andra sammanhang, men tillägger att man inte kan ta det för givet. Änggård (2012) ser främst tre teman som är vanliga i observerade barngrupper. Dessa teman handlar om familjelekar, djurlekar och superhjalteleka och här blir omgivande miljöer rekvisita för barnens lekar. I barnens lekar används olika platser utifrån vad platsens karaktär erbjuder barnen.

Grahn, Mårtensson, Lindblad, Nilsson och Ekman (1997) vilka har en miljöpsykologisk hemvist tar upp miljöns betydelse för förskolebarns, lek och lärande. De menar att olika fysiska miljöer ger olika förutsättningar men att en miljö som både utmanar och ger trygghet är att föredra. Här blir platsens långsiktiga betydelse av vikt då vi alla går och bär på minnen från olika miljöer eller platser som känts som betydelsefulla i någon mening. Genom att barnet ger den fysiska platsen en speciell mening uppstår en mötesplats för barnets inre värld och yttre verklighet. Ofta handlar det om platser där barn och fysisk miljö interagerat. Genom att situationen förankrats i våra minnen med hjälp av alla sinnen kommer vi ihåg det långt upp i vuxen ålder (Grahn et al. 1997).

Grahn (2007) menar att barn på naturrika förskolor tränar upp fysiska förmågor och koordination men också sin koncentrationsförmåga. Barn har ett naturligt behov av rörelse och vidlyftig lek där också sinnlighet är ett viktigt inslag. De förskolegårdar som tycks fungera bra innefattar viktiga huvudkaraktärer som en entrézon, lekbaser, lugna områden, anhalter, dynamiskt områden och platser för sinnlig lek. Gemensamt för de gårdar som enligt Grahn fungerar bra är att de innehåller någon typ av naturmark och att de är större än 5 000 kvadratmeter. För att beskriva typiska karaktäristika för lek i utomhusmiljöer har forskare bland annat talat om fri äventyrlig fysisk aktivitet (Stephenson, 2003) och platsrelaterad lustfylld rörelse (Mårtensson, 2004). Mårtensson menar att det lätt uppstår lekflöden i utemiljöer som generellt ger mer fysisk aktivitet än vid inomhusvistelse. Utomhuslekens vidlyftighet i termer av antal steg och intensitet har dokumenterats både i förskolemiljöer och i skolmiljöer (Boldemann, 2006; Raustorp, 2004; Fjörtoft, Kristoffersen & Sageie, 2009).

Mårtensson (2004) som skrivit en avhandling om förskolebarns utelek, i förhållande till det omgivande landskapet menar att utomhusleken kan beskrivas och som en *situation*⁹ och som hon uttrycker det, en flerställig relation mellan den fysiska miljön alternativt platsen och den sociala miljön alternativt deltagande barn, men också utifrån lekens tema alternativt tema/fantasi. Mårtensson (2004) menar vidare att det måste finnas en form av kontinuitet i någon av dessa aspekter för att man ska kunna tala om ett leksammanhang, det vill säga att det krävs att det finns ett samspel mellan barn, att de exempelvis fortsätter att vistas på en viss plats eller att lekens övergripande tema fortlever. I sin analys av leken använder Mårtensson begrepp som exempelvis lekens dynamik, ett sammanfattande begrepp, för att beskriva relationen mellan barnens lek och den fysiska och sociala miljön. Vidare handlar det om den platsrelaterade och lustfyllda rörelsen, där leken hämtar utgångspunkt och riktning i den fysiska miljön. Leksammanhang anges som flerställig relation mellan barn, plats och lekens tema och leken kan ses som vidlyftig när sammanhanget ger utrymme för stor förändring i lekens struktur.

Mårtensson (2004) hävdar landskapets betydelse för leken men reflekterar också över de barn, som av någon anledning inte hittar sin väg in i den vidlyftiga lekens miljömässiga sammanhang. Det är lätt för dessa barn att tappa tråden och bli exkluderade ur kamratgruppen. Med utgångspunkt i en tidigare studie (Engdahl, 2005) kunde jag se exempel på liknande fenomen, vissa barn har svårt att orientera sig in mot olika lek- och samvaroområden. De skillnader som noterades handlade dels om skillnader mellan förskole-

9 Att jämföra med Corsaros (2003) benämning episod för en pågående interaktion, dvs. en interaktion som påbörjas av deltagarna och avslutas med en fysisk förflyttning eller påbörjande av annan aktivitet.

grupperna och dels om enskilda barns lek- och samvarokompetens. Framförallt handlar det om att vissa barn hade uppenbara svårigheter att ta plats och få tillgång till samvaro och lek i samma utsträckning som övriga barn.

Moser och Martinsen (2010) ser i likhet med föreliggande studie förskolors utomhusmiljö som en pedagogisk plats. En plats där det kan finnas olika möjligheter men också finnas inslag av hinder för barns lek, lärande och utveckling. Studien som innefattar 133 förskolor och är utförd i Norge visar att även de allra yngsta förskolebarnen mellan 1-3 år i hög grad vistas utomhus även vintertid. Resultatet visar också att pedagogiska ledare som svarat på studiens enkätundersökning i hög grad är nöjda med utomhusmiljön, vilket kan höra samman med norska förskolegårdars storlek som enligt studien vanligtvis innebär närmare 50 kvm yta i genomsnitt per barn.

Studiens resultat tyder även på att norska förskolebarn i generell bemärkelse har goda möjligheter att fritt organisera sin lek utifrån att de själva kan hämta och styra över leksaker och material. De flesta barn tycks också utifrån sammanställningen av enkätsvaren ha goda möjligheter att röra sig på en förskolegård så att möten i olika åldrar kan uppstå. Moser och Martinsen (2010) menar dock att det behövs fler och mer djupgående studier som innefattar vad barn faktiskt ägnar sig åt i olika utomhusmiljöer, och i vilken mån utomhusmiljön har en inkluderande eller exkluderande funktion, samt hur olika utomhusmiljöer fungerar för olika grupper av barn.

Sammanfattning:

Föreliggande studie utgår från ett sammanhang och tidigare forskning som fokuserar yngre barns möten, lek och samvaro i olika miljöer. Min översikt visar att även om det finns ett tilltagande intresse för att studera barns lek och lärande i olika utomhusmiljöer så finns det få studier som explicit studerar barns möten på en förskolegård eller hur förskolebarns delaktighet och inflytande gestaltas i en utomhuspraktik med pedagogisk inramning.

Utifrån kunskap om att utevistelsen vanligtvis utgör en betydande del av en förskolevardag och med beaktande av de resultat som framkommit i tidigare studier ser jag det som angeläget att studera barns möten i vad som bildar en vardaglig utomhuspraktik, men också hur barns delaktighet och inflytande kan gestaltas på en förskolegård. Frågorna har fått en förnyad aktualitet inte minst genom de frågeställningar som barndomsforskare inom ett flertal discipliner fokuserat under senare år, men också utifrån att det nu gått mer än 20 år från barnrättskonventionens tillkomst (1989).

Genom att ansluta till ett paradig som betraktar och beaktar att barn har egen rätt, är aktiva och medskapande inryms också om än implicit mitt grundläggande ställningstagande att barn bör ses som aktörer i sitt eget liv men med ett tillägg att det självklart finns olika ramar som påverkar handlingsutrymmet (jfr James & Prout, 1990). Det innebär att jag utgår från att barns aktörskap formas utifrån de sammanhang de vistas i och där aktörskapet handlar om hur barn väljer att agera och hur de gör sina val i olika situationer utifrån för dem kända möjligheter och begränsningar.

Avseende min relation till begreppen lek och lärande i föreliggande studie så landar jag i den tankefigur som gör gällande att det finns en lekdimension i lärandet och en lärandedimension i leken. Denna form av positionering kan läsas mot en annan utgångspunkt, nämligen att se människan (läs barnet) som en tänkande, kännande, och meningssökande individ. Ett ontologiskt ställningstagande som närmare kommer att vidareutvecklas i följande kapitel, där även studiens teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp avhandlas.

3. Teoretisk utgångspunkt

Som tidigare uttalats syftar detta avhandlingsarbete till att undersöka hur barns möten gestaltas i förskolans pedagogiska utemiljö med fokus på hur barns delaktighet och inflytande kommer till uttryck på förskolegårdens olika platser. I det kapitel som nu följer kommer jag inledningsvis att belysa studiens teoretiska bidrag som hämtar sin förståelse från att såväl den fysiska som den sociala miljön är av vikt i de sammanhang människor möts och i det mötet blir människor, ting och platser av betydelse i vad som sammantaget kan ses som något av ett ständigt pågående växelspel (jfr Asplund, 1987; Dewey & Bentley, 1949; Mead, 1967). Förutom dessa grundläggande utgångspunkter betonas även vad som kan karakteriseras som individens eller barnets känslighet inför den miljö som det möter på olika platser. Utifrån beskrivet syfte och studiens tre forskningsfrågor behandlas därefter centrala begrepp som delaktighet och inflytande, varefter en redogörelse följer för vilka analytiska verktyg som kommer till användning i en analys av insamlat datamaterial.

Mötet med den andre

Studiens teoretiska perspektiv utgår från att människan i grunden är en social varelse som söker mening, är utvecklingsbar och kan utveckla såväl självreflexion som perspektivtagande, samt att utveckling sker genom olika slags möten. Däri rymms också de ontologiska och epistemologiska utgångspunkter som handlar om att se förskolebarnet som en social och aktivt handlande individ. När olika individer möts så blir förmågan till samspel och lyhördhet för andras perspektiv en viktig tillgång då dessa förmågor kan ses som ett av de viktigare inslagen i all mänsklig kommunikation.

Intersubjektivitet är ett begrepp som ofta används för att beskriva ett möte som sker i kommunikation och samförstånd och som gör det möjligt för de inblandade att dela en gemensam verklighet. Här tar jag stöd i Meads tankegångar även om Mead inte själv nämner begreppet intersubjektivitet utan begagnar sig av andra termer som exempelvis: "co-operative activity" (Mead, 1967, s. 55) för att beskriva en kommunikationssituation. Även om Mead beskriver hur vi utvecklar vår individualitet och vårt medvetande genom kommunikation och samspel med andra människor så innebär detta inte att samförstånd i sammanhanget innebär total enighet utan något som innefattar mångfald. Intersubjektiviteten kan därmed förstås som en kommunikativ process av meningsskapande mer än som ett tillstånd i enighet, något som

har fått betydelse för hur jag kommit att tolka den förskolepraktik som studerats. Det gemensamma meningsbyggandet skapas i förskolebarnets möten och relationer till andra barn och till pedagoger. Här blir Meads intresse för Kindergarten och pedagogens roll synligt: "The kindergarten has felt that in education a little child shall lead us-but we must be able to recognize the child first" (Mead, 2001, s. 32).

När Mead (1967) använder sig av begrepp som *I* och *me* samt det *Self* som utvecklas i en dialog mellan dessa, så handlar det om att se att även riktigt små barn, om än successivt, upptäcker sig självt som en varelse med egna initiativ och åsikter och att det är en process som uppstår genom interaktion med andra. *Self* kan beskrivas som att det utvecklas i dialog mellan *I* och *me* och förklaras som att *me* utgör en slags objektiv sida av *self* och som kan ses som den kända, medvetna och genomreflekterande aspekten av den process som ständigt formar självet. Begreppen *I* och *me* är centrala i Meads teori om människors medvetenhet och båda ses som aspekter av självet.

Hela processen bygger på och är beroende av den återspeglning som kan fås genom en annan människa. En grundläggande tanke är att individens utveckling sker i individens möten med andra människor. Ett viktigt inslag i Meads (1967) tankegångar utgörs av den meningsskapande kommunikativa process som bygger på en triadisk relation av förhållandet mellan en *gest*, och hur andra anpassar sig och responderar till denna *gest*, ger denna *gest* sin betydelse. Responsen ger *gesten* mening och utgör en förutsättning för att handlingen kan fullbordas. För det lilla barnet så får responsen på vad det uttrycker stor betydelse för hur samspelet kan utvecklas.

Mead (1967) använder även andra begrepp som "rollövertagande" eller vad som snarare kan beskrivas som "rolltagande", då det handlar om hur ett barn tar över andras normer och värderingar av den eller de personer som vistas i barnets närhet, något som också leder till emotionell och kroppslig identifikation. Det handlar dock inte om ett passivt rollövertagande, utan snarast om en aktiv process som är stadd i utveckling.

Personer i barnets absoluta närhet tillskrivs därmed en alldeles speciell mening. Deras värderingar och reaktioner erhåller mer betydelse än personer som inte är lika "nära" barnet. En sådan viktig person benämner Mead (1967) den *signifikante andre*. Genom att det lilla barnet deltar i en social interaktion med sina omsorgspersoner där båda parter på olika sätt genom sin mimik, exempelvis leenden eller olika *gester* kan den vuxne såväl som det lilla barnet tona in sig på varandra. Man kan säga att den vuxne på så sätt försöker närma sig barnets perspektiv och barnet försöker närma sig den vuxnes.

Återvänder vi till Meads (1967) begreppspar I och me så står I för den del som kan tillskrivas aktörskap och me för den del hos individen som handlar om hur denne uppfattar omgivningens förväntningar, något som spelar roll för hur samvaron mellan olika individer utvecklas. Ett område som därmed har stor betydelse och främjar perspektivtagande är leken, där Mead bland annat uttrycker rollekens och rolltagandets betydelse för identitetsutveckling och i uppbyggandet av ett eget jag. Mead gör dock en åtskillnad mellan lek och spel där han uttrycker att de som deltar i ett spel bör vara redo att anta attityden hos varje *annan* (min kursivering) deltagare och kunna organisera dessa roller, detta för att kunna spela spelet och föra det vidare genom att generalisera andras förhållningssätt.

Leken och spelet ses vidare som en illustration eller metafor till vad som komma skall, nämligen att barnet ska utvecklas till att bli en fungerande samhällsmedlem. Enligt Mead (1967) så bygger denna utveckling dock på att barnets egna erfarenheter tagits tillvara och att barn tillåts pröva sig fram och pröva olika sorters sociala spel. Det som då blir intressant för min studie är hur Meads resonemang kan utgöra ett bidrag som vidgar förståelsen av lekens olika och viktiga dimensioner. Detta kan också kopplas till hur barns aktörskap kan förstås i vår tid, utifrån att de påverkas och styrs av sina sociala villkor men att de också samtidigt kan vara med och bidra till utformandet. Det är alltså inte antingen eller utan både och.

Mötet med den fysiska miljön

Mead (1967) beskriver också andra former av perspektivtagande där han förutom betoningen av samspel mellan människor även tar upp den fysiska miljös betydelse, och att individen påverkar miljön med sin sensitivitet. Agerande och reagerande kan därmed inte enbart tillskrivas enbart sociala sammanhang. Den fysiska miljön får oss också att agera eller reagera då olika föremåls "attityder" påverkar oss i någon mening där de välkomnar eller signalerar avstånd. För att kunna möta den fysiska omgivningen måste individen kunna göra olika slags relationella bedömningar exempelvis som i följande situation: Ett barn är på väg att klättra upp i ett träd, och det kan då sägas stå inför olika slags bedömning. För det första: Kan barnet överhuvudtaget ta sig upp i trädet? Och för det andra: Vilka grenar håller för att klättra på? På liknande sätt och utifrån olika situationer behöver ett enskilt barn göra den här sortens bedömning och också lära sig att bemästra situationen. Barn behöver pröva och erfara olika sociala situationer och olika miljöer. Därmed skapas förutsättningar för barnen att bli medvetna om att de kan påverka en omgivande miljö men också hur de kan reglera och övervinna hinder.

Mead (1967) betonar även vad han ser som individens sensitivitet/känslighet inför miljön och hur förmågan och utvecklingen av en sådan känslighet påverkar individens känsla för hur rik den omgivande miljön kan te sig. Dessa egenskaper kan ses som transaktionella, det vill säga i ett ständigt växelspel, integrerade och svåra att särskilja (Dewey & Bentley, 1949), där den transaktionella ansatsen inte friställer miljön som något utanför den mänskliga aktiviteten utan som är integrerad med den (Björklid & Fischbein, 2012).

Om jag drar en sådan tankegångstråd mot de förskoleverksamheter som studeras i detta avhandlingsarbete, så menar jag att den känsligheten prövas dagligdags i en pedagogisk miljö. Detta sker såväl i mötet med den fysiska miljön som i den sociala samvaron mellan barnen men också i mötet mellan barn och pedagoger.

Genom att använda uttrycket ”att se ur andras perspektiv” karakteriserar Mead (1967) relationen mellan den upplevda världen och den upplevande individen. Varje individ kan uppleva världen något annorlunda än den andre och Mead visar därmed att när enskilda individer närmar sig gruppen utifrån det egna perspektivet, så skapas eller rekonstrueras erfarenheten i mötet med den andre. I en förskolepraktik förekommer många olika slags möten mellan de barn som vistas i verksamheterna. I varje unikt möte så torde det alltså finnas en möjlighet att skapa eller rekonstruera nya erfarenheter.

Samspel och meningserbjudanden

Mead (1967) menar att ett viktigt inslag i erbjudanden om samspelshandlingar utgörs av olika sorters gester och mimik, där exempelvis ett leende eller ett gemensamt skratt visar på delaktighet och samhörighet. Erbjudande som begrepp har kommit att utvecklas vidare. Inom perceptionspsykologin har Gibson (1979) utvecklat begreppet *affordances* eller i svensk översättning *erbjudanden*. Begreppet handlar om hur människan erfar en direkt perception av en fysisk miljö och hur människan genom hela sin kropp utvecklar och skapar ett samspel med den omgivande miljön. Begreppet har även kommit att vidareutvecklas (Gibson & Pick, 2003) till att gälla hur barn kan uppfatta olika möjligheter och erbjudanden, i en fysisk miljö men också i sociala sammanhang genom begreppet *social affordance* eller erbjudanden till samspelshandlingar. I dessa samspelshandlingar kan exempelvis ett gemensamt skratt utgöra en inbjudan till samspel.

Qvarsell (2011) som intresserar sig för begreppet inom ramen för ett pedagogiskt sammanhang har valt att översätta begreppet *affordances* i termer av *meningserbjudande*. Genom att använda begreppet *meningserbjudande* menar Qvarsell (2011) att det blir möjligt att förstå barns möjlighet att

utöva inflytande i förskolan men att man då samtidigt måste ställa frågan om *vad* i miljön som kan ses som ett inbjudande. Qvarsell framhåller därmed den fysiska miljöns betydelse för barns samvaro och uttrycker vikten av en inbjudande miljö.

Såväl Mead (1967) som Gibson (1979) beskriver den fysiska miljöns betydelse utifrån att den fysiska miljön får oss att agera eller reagera. Olika föremåls "attityder" påverkar oss människor på ett sätt där de välkomnar eller signalerar avstånd och här blir förståelsen av begreppet *plats* betydelsefullt utifrån studiens forskningsfrågor. Min förståelse grundas i de olika teoretiska perspektiv som handlar dels om att en plats blir till genom att den laddas med symbolisk mening av en grupp människor, dels från perspektiv som menar att platsidentitet handlar om att vara knuten till en plats genom exempelvis starka minnen och erfarenheter. Som jag varit inne på tidigare så menar Asplund (1987) att olika möten kan ses som ett pågående växelspel, där både människor, ting och platser är av betydelse. Han menar vidare att individen måste lära känna platsen genom att ställa frågor och få svar. Genom att platsen responderar blir den levande (Asplund, 1983).

Platsens betydelse

Även andra forskare framhåller den fysiska miljön betydelse för människans identitet, där en stark koppling till en *plats* ses som direkt förbundet med sociala roller och attribut som definierar vem personen är (Newman, 1995) men också personens uppförande samt vad hon eller han är värd (Proshansky, Fabian & Kaminoff, 1983). Det handlar också om vilka möjligheter och upplevelser av kontroll en individ anser sig ha över sin egen omgivning (Proshansky, Ittleson, Rivlin, 1970). Platsens värde eller betydelse har också uppmärksamrats inom forskningsområdet barndomsgeografi, där bland annat vardagslivets platser betonas (Holloway & Valentine, 2000) utifrån att kunskap och känslor kan ses som kopplade till den plats och den lokala miljö där barn lever sitt vardagsliv.

När Rasmussen diskuterar plats utifrån ett barndomssociologiskt perspektiv anser han att man bör göra en åtskillnad mellan vad som kan betraktas som platser *för* barn och barns *egna* platser. Platser *för* barn definieras enligt Rasmussen utifrån att de initialt är utformade av vuxna för barn. Barns *egna* platser är sådana platser som barn i hög grad använder och att de genom sin användning visar på platsens betydelse. Ibland skapar barn helt och hållet sina egna platser i direkt opposition gentemot vuxna och där leken ibland blir så fysisk och vidlyftig att de vuxna förbjuder dem att vara på platsen eller uppmanar barn till lugnare lekar. Rasmussens (2004) åtskillnad mellan olika platser utgör en viktig distinktion även i föreliggande studie. Denna

åtskillnad eller distinktion används främst i relation till de frågeställningar i studien som handlar om att undersöka och analysera barns aktörskap i relation till olika platser belägna på olika förskolegårdar men också hur samspelet och aktörskapet kan förstås i termer av delaktighet och inflytande.

Delaktighet och inflytande

Delaktighet är ett område som är stort och rikt på teoretiska ansatser vilket också forskare samstämt beskriver (Emilson, 2008; Elvstrand, 2009; Gustavsson, 2004; Thomas, 2007). Thomas (2007) menar att begreppet måste problematiseras då det används i många olika sammanhang. Ofta används begreppet utan att det låter sig närmare definieras, men när det används är det ofta i sammanhang som delaktighet utifrån deltagande i aktivitet eller delaktighet i någon form av beslutsfattande.

Ett sätt att åskådliggöra begreppen delaktighet och inflytande är att utgå från olika teoretiska modeller. Hart (1992) har exempelvis utarbetat en ofta använd modell för att diskutera och förstå barns delaktighet. Modellen är i form av en delaktighetsstege som beaktar olika grader av delaktighet. Hart menar att det är viktigt att klargöra vad ett deltagande innebär då vi lever i en tid som fokuserar barns rätt till deltagande och även att komma till tals i olika sammanhang. Modellen har dock blivit kritiserad för att vara alltför hierarkiskt ordnad och Hart själv menar att det är dags att förnya diskussionen om barns och ungdomars deltagande (Hart, 2008).

Svenska Akademiens ordlista beskriver begreppet *delaktighet* utifrån något som har *del i* medan begreppet *inflytande* innebär möjlighet att påverka. En frågeställning som då uppkommer är om begreppet *delaktighet* utifrån denna beskrivning bör särskiljas från begreppet *inflytande* och om även begreppet *deltagande* härvidlag föranleder en viss precisering? Enligt Molin (2004) finns en viss poäng med att göra en distinktion mellan *deltagande* och *delaktighet*. Han ser delaktighet som ett dimensionsbegrepp och ställer frågan hurvida all delaktighet innefattar någon form av handlingsperspektiv? Därmed uppstår även frågan om man liksom i olika handlingsteorier även ska se tänkandet som en handling? Det vill säga om det finns en subjektiv upplevelse av tillhörighet så föreligger också denna tillhörighet.

Molin (2004) menar dock att delaktighet inte endast kan avgöras på subjektiva grunder. Han skriver: "En politisk rättighet kan inte vara avhängig en subjektiv upplevelse utan måste grunda sig i att lika rätt också föreligger" (Molin, 2004, s. 69). Att vara maximalt delaktig torde därför enligt Molin handla om att man som person är i ett samspel med sin omgivning som innefattar komponenter som accepterande och ömsesidighet. Till detta får

man då tillföra den subjektiva dimensionen om att *känna* tillhörighet liksom objektiva kriterier. Molin för också ett resonemang om huruvida man kan definiera delaktighet i utgångspunkt hos individen och om denne är engagerad eller aktiv. Beskrivningen bör också handla om vad som sker mellan individ och omgivning i form av sociala aktörer men också i den fysiska miljön där samspel kan förväntas uppstå. Om man på ett plan kan tala om en subjektiv och en objektiv aspekt eller dimension av begreppet delaktighet, så torde det i praktiken vara svårt att göra gränsdragningar mellan dessa subjektiva respektive objektiva dimension av delaktighet. En slutsats blir då enligt Molin att de flesta former av *delaktighet* torde inrymma såväl *subjektiva* som *objektiva* aspekter.

Ett liknande resonemang förs av Janson (2004, 2005) som framhåller att innan det är möjligt att diskutera delaktighet i termer av *vad* som kan beskrivas som reell delaktighet måste man klargöra ett *var* och ett *hur*. När man talar om ett *var* så inbegriper det en plats eller en situation. Talar vi i stället om ett *hur* så handlar det om på vilket sätt delaktighet utövas. Handlar det enbart om fysisk närvaro på en plats eller ska denna närvaro också innefatta en social innebörd samt upplevas på ett visst sätt om det ska benämnas som delaktighet.

Utifrån ovanstående resonemang har Janson, (2005) utarbetat en modell för delaktighet med sex aspekter av såväl självupplevda som observerbara aspekter, där individens delaktighet i en aktivitet utgörs av ett samspel mellan individens förutsättningar och miljön. Dessa sex aspekter har använts i föreliggande studie som ett konkret verktyg när jag observerat och senare analyserat barns olika möten och aktiviteter i relation till olika platser i en utomhuspraktik. Såväl det sociala samspelet som den fysiska miljön betonas utifrån avhandlingens grundläggande tanke; att möten sker i ett växelspel och där både människor, ting och platser är av betydelse i analysarbetet.

Den första aspekten handlar om *tillhörighet*. I denna aspekt inryms den formella eller vad som också kan tillskrivas som en objektiv tillhörighet. Barnet har en formell plats på en förskola och där ska barnet samspele med andra barn och kamratgrupper. En formell plats garanterar i sig dock inte att barnet därmed accepteras av övriga barn och blir delaktigt utan platsen måste i någon mån "tillerkännas".

Den andra aspekten handlar om *tillgänglighet* som handlar om att ha tillgång till ett fysiskt, symboliskt och socio-kommunikativt sammanhang. Denna aspekt inrymmer frågor om hur den fysiska miljön är organiserad och hur tillgängligheten till olika material ser ut för ett enskilt barn eller grupper av barn. En symbolisk tillgänglighet kan beskrivas utifrån begriplighet i ex-

empelvis en aktivitets meningssammanhang och hur barn förstår varandras uttryck i olika samspele och leksituationer. Socio- kommunikativ tillgänglighet handlar om att behärska olika kommunikativa situationer. Exempelvis kan det vara svårt för enskilda barn att förstå vilka normer som gäller i ett okänt leksammanhang eller om det utsätts för någon form av ironiskt tilltal som det inte förstår.

En tredje aspekt är *samhandling*. Här handlar det om i vilken mån barnet finns med i en samhandling, till exempelvis i en leksituation eller någon annan aktivitet. Samhandlingen kan iaktas utifrån vilket dock inte betyder att barnet gör exakt på samma sätt som övriga barn i sammanhanget, men det har en plats i sammanhanget och i gruppen.

Den fjärde aspekten som Janson beskriver är *erkännande*. Här handlar det om i vilken utsträckning barnet accepteras i olika kamratgrupper men också i vilken utsträckning det möter acceptans av omgivande pedagoger.

Den femte aspekten behandlar det egenupplevda aspekten av delaktighet. Barnet kan uppleva *engagemang* i en aktivitet/lek men engagemanget kanske inte uppfattas av andra kamrater eller pedagog.

Den sista aspekten *autonomi* tar fasta på barnets möjligheter till inflytande över sin egen situation, att det behandlas på samma sätt som sina kamrater även om det råkar ha speciella behov.

Janson (2005) tillskriver delaktighetsaspekterna en hierarkisk ordning. Själv föredrar jag att inte rangordna de olika aspekterna. I stället är min utgångspunkt att samtliga aspekter utgör en ömsesidig påverkan på varandra och att de sammantaget eller var för sig kan studeras i vad som tillskrivs en delaktighetssituation.

Begreppet *inflytande* har tidigare precis som begreppet delaktighet tillskrivits ett specifikt värde (jfr Emilson, 2008). I föreliggande studie har jag valt att positionera begreppet inflytandet som underordnat begreppet delaktighet. Denna positionsmarkering betyder dock inte att inflytande inte ses som centralt och av mindre betydelse i ett förskolesammanhang. Jag är medveten om att ställningstagandet medför ett förhållandevis snävt att se på inflytande, men för att tydliggöra begreppet så har jag valt att utgå från den modell som Shier (2001) skapat med avsikt att bidra till hur barns inflytande kan beskrivas och konkretiseras.

Enligt Shier så kan vi iaktta fem nivåer av barns inflytande och till dessa nivåer tillförs ett resonemang som beskriver hur individer men också organi-

sationer kan vara olika mycket engagerade i olika inflytandeprocesser. Shier beskriver det som att på varje nivå så handlar det om öppningar, möjligheter och skyldigheter.

De tre första nivåerna innefattar olika möjligheter för barn att uttrycka egna åsikter men visar också hur vuxna kan tänkas respondera. Den första nivån bygger på att barn uttrycker sina åsikter men också att vuxna lyssnar. På den här nivån så handlar det om att den vuxne ska vara beredd att lyssna till barn (öppning) men också arbeta på ett sådant sätt som möjliggör lyssnandet (möjlighet). För en organisation så kan det innebära att man har en policy som innebär att vuxna lyssnar till barn (skyldighet).

Vid nivå två är det upp till pedagogerna att möjliggöra tillfällen för barn att uttrycka sina åsikter. Den andra nivån beaktar därmed om den vuxne är beredd (öppning) att även stödja barn så att de kan uttrycka sina åsikter och synpunkter (möjlighet). Organisationens policykrav kan här innebära att barns åsikter och synpunkter ska vägas samman (skyldighet).

Vid nivå tre räcker det inte enbart med att vuxna lyssnar. De måste ta hänsyn till barnens synpunkter. Nivå tre är (enligt Shier) nödvändigt att uppnå om FN:s konvention om barnets rättigheter ska anses som uppfyllda. Nivå tre handlar om den vuxne är beredd att beakta barns åsikter och synpunkter (öppning) och möjliggör så att barns åsikter och synpunkter beaktas (möjlighet). Vid den här nivån kan policykravet innebära att barns åsikter och synpunkter ska vägas in i beslutsfattandet (skyldighet).

På den fjärde nivån sker en övergång till aktivt deltagande i beslutsfattande. Den fjärde nivån behandlar frågan om den vuxne är beredd att låta barn delta i beslutande processer (öppning) och om det då finns ett förfarande som möjliggör barns deltagande i en beslutsprocess (möjlighet). Även policykravet från organisationen innebär att barn ska vara involverade i beslutsfattande processer (skyldighet).

Den femte nivån slutligen blir mer en fördjupning av den fjärde nivån och här flyttas en del av ansvaret för de beslut som fattas från de vuxna till barnen. Det handlar då om ett delat ansvarstagande mellan vuxna och barn. Det kan ses som en gradskillnad mot den fjärde men här beaktas om den vuxne är beredd att dela inflytande och ansvar med barn (öppning) och om det finns ett förfarande som möjliggör för barn och vuxna att dela inflytande och ansvar för beslut (möjlighet). På den här nivån kan organisationens policykrav innebära att barn och vuxna delar inflytande och ansvar för ett beslut (skyldighet).

Shier (2001) framhåller att ovanstående innehåll kan ses som ett konkret verktyg för verksamma praktiker då den söker klargöra hur praktiker genom att ställa frågor till sig själv kan få syn på det egna förhållningssättet och arbetet med barns inflytande men också hur verksamhetens policy på olika nivåer inverkar på detta arbete. Han menar också att modellen även om den på de högre nivåerna innefattar delad makt och ansvar mellan vuxna och barn inte på något sätt föreslår att barn ska pressas till att ta ett ansvar som de inte önskar eller som inte motsvarar deras utveckling eller förståelse. Shier hävdar att risken nog är försvinnande liten och i stället snarast den motsatta: "However, in practise adults are more likely to deny children developmentally appropriate degrees of responsibility for the decisions" (s 115).

Björklid och Fischbein (2012) menar att relationen emellan barn och miljö i en pedagogisk praktik påverkas utifrån den kontroll och styrning som pedagoger utövar. Deras samspelsmodell visar relationen mellan individ och fysisk miljö vid olika planeringsmodeller samtidigt som de påpekar att den fysiska och sociala miljön ska ses som transaktionella.

I föreliggande studie har jag utifrån de tankar som Björklid och Fischbein uttrycker om relationen barn, miljö och pedagoger utvecklat en modell som bygger på Björklids (1992) ursprungliga fyrfältsmodell.

		Barn	
		Passiva	Aktiva
PEDAGOGISK MILJÖ	Passiv	1. Oplanerad verksamhet Passiva barn	2. Avvaktande pedagoger Aktiva barn
	Aktiv	3. Restriktiv/styrande Aktiva pedagoger som styr barnens tillvaro	4. Aktiva pedagoger Aktiva och undersökande barn Interaktion mellan peda- goger och barn

Fig. 2: Modellen visar en samspelsmodell mellan barn och miljö utifrån pedagogers planeringsinsatser och förhållningssätt.

En av mig fri tolkning av Björklids (1992) modell och transfererad till en pedagogisk utomhusmiljö skulle då kunna innebära följande i den nya fyrfältsmodellen:

I det första fältet åskådliggörs en fysisk miljö som i och för sig kan tänkas locka till lek och utforskande aktiviteter. Å andra sidan kan den också ses som icke stimulerande eller begränsande på grund av bristande planeringsinsatser från pedagogernas sida. Frånvaron av planering skulle exempelvis kunna leda till skaderisker eller konflikter mellan barn.

I det andra fältet intar pedagoger en avvaktande och mer stödjande roll och som agerar först när barn uttrycker olika behov. Den avvaktande hållningen kan ses som att barn får ett vidgat inflytande över den egna tillvaron men att enskilda barn också riskerar att exkluderas ur kamratgruppen och utan att detta upptäcks av de vuxna.

Det tredje fältet beskriver aktiva pedagoger men vars roll är att först och främst upprätthålla regler och sätta gränser för barn. Dessa gränser kan utgöras av sociala regler men också utgöras av en fysisk miljö som innehåller sådana brister att de vuxna anser att de inte har möjlighet att utöva den tillsyn som erfordras. En konsekvens av det senare kan då innebära att barn

inte tillåts uppehålla sig på vissa platser på gården på grund av bristande säkerhet.

Det sista och fjärde fältet består av en social och fysisk miljö som är utformad och målinriktad. Här har pedagoger anpassat gården till olika barns behov, även om miljön till en början inte var tillräckligt anpassad för barnens aktiviteter och behov. Inom vissa ramar så har också barnen själva möjligheter att utöva inflytande och komma med förslag och bidra till utformning av den pedagogiska miljön. Miljön som helhet innefattar därmed de olika områden som kan sägas vara förutsättningar för en pedagogisk miljö, fysiska utformning, material, samspelsmönster och klimat.

Till den ovan beskrivna modellen tillförs samtidigt även frågor som: Om, Hur, När och Vilka barn får möjlighet att utöva inflytande i förhållande till såväl kamratgrupp som pedagoger? (jfr Kampman, 2003; Sutton-Smith, 1997).

Modellen får därmed utgöra en bild för hur olika regler och perspektiv skapade av vuxna kan bidra till att skapa olika fysiska och sociala miljöer i en pedagogisk utomhusmiljö och därtill belysa olika förutsättningar för barns inflytande. Även om fyrfältsmodell används för att åskådliggöra det beskrivna ändamålet så poängteras att analysen knyter an till vad som kan ses som ett transaktionellt angreppssätt.

Sammanfattning

I ovanstående teorikapitel har jag belyst studiens teoretiska utgångspunkter, där Meads (1967) tankar om meningsskapande kommunikativa processer, den fysiska miljöns betydelse och individens sensitivitet tillsammans utgör den plattform varpå mitt teoretiska bygge grundas. Förskolebarnet förstås i denna studie som i grunden en kännande, social och aktivt handlande individ, och där begreppet intersubjektivitet i vid bemärkelse definieras som en kommunikativ process av meningsskapande. Mead beskriver även barns aktörskap utifrån att de påverkas och styrs av sina sociala villkor samtidigt som de är med och bidrar till utformandet. Detta synsätt ingår som en röd tråd i avhandlingsarbetet.

Platsidentitet kan som tidigare framgått förstås utifrån olika perspektiv. I denna studie handlar det företrädesvis om vad en stark koppling till en plats kan innebära i form av sociala roller och attribut samt hur en plats kan kopplas till och sägas definierar vem personen är och dennes värde, men också minnen och erfarenheter av en viss plats (Asplund, 1983; Holloway & Valen-

tine, 2000; Newman, 1995; Proshansky, Fabian & Kaminoff, 1983; Proshansky, Ittleson & Rivlin, 1970; Rasmussens, 2004).

I föreliggande studie används och förstås begreppet *affordances* (Gibson, 1979) huvudsakligen utifrån hur Gibson och Pick (2003) beskriver *social affordances*. Qvarsells (2011) förståelse av begreppet *meningserbjudande* tillför en viktig aspekt då den framhåller att man bör ställa en *vad* fråga d.v.s. *vad* i miljön blir viktigt i en pedagogisk praktik.

Vidare behandlas två för studien centrala begrepp som *delaktighet* och *inflytande*. Begreppet *delaktighet* tolkas av mig utifrån betydelsen *att tillhöra* eller *ingå* i ett sammanhang och förstås och analyseras i huvudsak utifrån Jansons (2005) dekonstruktion av begreppet *delaktighet* medan begreppet *inflytande* i huvudsak analyseras utifrån barns möjligheter att utöva påverkan.

Med utgångspunkt i Shiers (2001) inflytandemodell, och den egna modellen som skapats utifrån Björklids samspelsmodell (1992) skapas analytiska verktyg för att undersöka hur pedagoger i föreliggande studie bidrar till eller skapar hinder för barns *delaktighet* och *inflytande*. Verktyg som företrädesvis kommer till användning i kapitel 8.

4. Metod

Föreliggande studie är en etnografisk studie så tillvida att den inspirerats av och liksom andra etnografiska fältstudier lägger vikt vid fältarbetet (se exempelvis, Atkinson & Hammersly, 1994; Delamont, 2008; Larsson, 1998). Med en etnografisk studie följer att forskaren deltar i människors vardagspraktik och samlar in data genom att observera, lyssna och samtala med de människor som finns i denna praktik (Hammersly & Atkinson, 1995, Hammersly, 1998). Att delta i barnens vardagsliv blir i föreliggande studie en förutsättning för att förstå barnens meningsskapande (jfr Ehn & Löfgren, 1982). Ett fältarbete som utgör grunden i en etnografisk studie bör pågå under en längre period, men vad som avses med detta kan diskuteras och tiden kan kortas ner beroende på syfte och om forskaren redan har god kunskap om forskningsfältet (Alvesson, & Sköldbberg, 1994; Jeffrey & Troman, 2004).

Även rollen som observatör kan diskuteras och problematiseras ur ett delaktighetsperspektiv. Fangen (2005) använder begreppen: fullt deltagande observatör, delvis deltagande observatör, icke-deltagande observatör och det som hon kallar icke-observerande deltagare. Hon menar att de olika rollerna medför olika val, men det är möjligt att i skilda perioder växla mellan deltagarrollerna. Fangen menar att det inte i första hand handlar om att söka efter ett fullständigt deltagande utan det handlar om att välja det deltagande som ger bästa möjliga data.

Davies (2008) som diskuterar begreppet deltagande observatör menar att begreppet blir ogörligt då det inte går att förena båda delarna i praktiken. Även hon menar att tidsaspekten inte är det som avgör kvaliteten på en studie. I stället handlar det om att vara så närvarande som möjligt i förhållande till deltagarna. Med hänvisning till närvaroaspekten föredrar Davies att göra en "sensitiv" observationsstudie.

Datainsamling

Förutom observationer omfattar vanligen en etnografisk studie intervjuer eller samtal med människor man möter, och där Hartman (2004) liksom Merriam (1994) uttrycker vikten av att forskare som bedriver olika kvalitativa studier bör försöka förstå hur människor upplever sig själva och sin omgivning. Och om forskaren försöker komma åt det subjektivt upplevda så räcker det inte enbart att observera. Förståelse skapas genom att man sätter sig in i människors situation, en förståelse som jag har eftersträvat i denna

studie och som i första hand sker genom samtal med studiens deltagande barn.

För att få tillgång till ett mer differentierat material har jag använt mig av olika tekniker. Bruket av *datainsamlingstekniker* har exempelvis utgjort ett komplement till egna fältanteckningar och observationer. Som komplement till fältanteckningar och observationer valde jag att använda *systemdigital-kamera* istället för att filma med videokamera. Fotografierna har använts som stöd för att få en uppfattning om vilka platser som besöktes av studiens deltagande barn och vilket material som ingick. Kameran ska ses som ett kompletterande redskap till observationer och fältanteckningar.

Corsaro (1985) anser att det finns risker med att använda videoobservationer på ett tidigt stadium och menar att kameran kan bli alltför störande inledningsvis. I stället rekommenderar han traditionella etnografiska fältanteckningar. Ett liknande förfaringssätt har praktiserats i föreliggande studie. Inledningsvis vistades jag på gården för att få en första uppfattning om vilka platser som barnen använde. Under dessa dagar ritade jag en översiktskarta som kunde användas som underlag för att notera var barn befann sig vid olika tidpunkter. Under dessa dagar började jag också föra fältanteckningar i ett vanligt A4 block.

Vid dessa inledande tillfällen valde jag att hålla ett visst mått av avstånd för att minimera möjligheten att alltför tidigt bli involverad i barnens verksamhet. Ett flertal barn kommunicerade dock i olika sammanhang att de var medvetna om mitt uppdrag och kände till bakomliggande skäl till jag varför jag vistades på gården.

Ett sätt att förstå barns vardagsmiljö är att studera olika platser i deras närmiljö. Där kan Hart (1997) ses som banbrytande då han under två års tid bedrev en etnografisk studie i vilken barns kunskaper och känsla för viktiga platser i en vardagsmiljö fokuserades. Via barnens berättelser och genom rundturer som leddes av barn så menar Hart att det går att urskilja några viktiga områden. Det ena är barnens kunskaper om en plats, det andra är platsens värde och deras känsla för den men också hur de utnyttjar en speciell plats.

I en omfattande studie studerades svenska och brittiska skolbarns upplevelser av närmiljön och därefter jämfördes resultaten (Cele, 2007). Cele konstaterar att platsintegrerade metoder, som promenader och fotografering, erbjuder utmärkta möjligheter till vuxnas förståelse av barns relationer av sin närmiljö. Hon menar att platsen och rummet är begrepp som är ett resultat av en mängd olika faktorer som samverkar. Hon menar vidare att platsinte-

grerande metoder ännu inte är metoder som används kontinuerligt inom forskning med barn. Skälet till detta menar Cele kan vara faktorer som kunskapsbrist, tidsbrist men också frågor kring objektivitet och frågor kring dokumentation.

Även Halvars-Franzen (2007, 2010) menar att platsintegrerande metoder som exempel rundturer tillsammans med barn kan vara ett sätt att erhålla fördjupade kunskaper om barns relation till olika platser. Metoden tillåter och ger utrymme för fler svar, både verbalt och ickeverbalt, vilket främst gynnar de yngre barnen (Halvars-Franzen, 2007).

De barnsamtal som genomfördes i föreliggande studie utfördes vanligtvis i direkt anslutning till barnens lek och vid de platser där de för tillfället uppehöll sig. Jag använde mig dessutom av olika rundturer där barn själva fick beskriva och förevisa olika platser. En metod som också brukar benämnas som "walk and talk", då metoden ger vuxna utökade möjligheter att lyssna till barn. Turerna leds av barnen själva och de anses då vara mer delaktiga än i mer traditionella forskningsmetoder (jfr Cele, 2007; Clark, 2010; Halvars-Franzen, 2007). När jag samtalat med förskolebarnen har jag använt mig av *research conversation* (Mayall, 2000), vilket ska uppfattas som ett mer informellt samtal, där barnen ses som aktiva och sociala aktörer och utgångspunkten varit den situation barnen befunnit sig i. Barnsamtal har varit en del av studien med utgångspunkt i att barn ska ses som aktiva och sociala aktörer. Ett synsätt som ansluter till de barndomsforskare som menar att den som försöker beskriva hur det är att vara barn av i dag endast kan gå via barnet självt (jfr Clark, 2010, Tiller, 1991).

Ett intervjutillfälle kan beskrivas som en social situation (Kaiser & Ölander, 2005) där samtalet kan dra iväg åt olika håll samtidigt som det kan ses som ett etiskt möte (Alderson & Morrow, 2011). Mina samtal med förskolebarn bottnar förutom att jag har utbildning i olika samtalstekniker i en långvarig erfarenhet av att arbeta och samtala med barn. Mot bakgrund av dessa erfarenheter har jag valt att samtala med barnen ute på gården i samband med olika aktiviteter men också under mer stillsamma stunder. Andra forskares som Doverborg och Pramling Samuelsson (2012) olika erfarenheter av att möta och analysera barns berättelser från tidig ålder har också varit vägledande i detta förfaringsätt. Dessa forskare har från olika perspektiv uttryckt att barn från relativt tidig ålder kan formulera hur de erfar sin omvärld.

I mina samtal med barnen har det varit viktigt att erbjuda tid och lyssna på vad de för tillfället vill berätta. Samtalen har skett vid olika tillfällen och på olika platser. Vid alla tre förskolorna har barn förevisat olika platser på respektive förskolegård. Barnen efterfrågade i samband med dessa tillfällen

den mindre och lättanvända kameran som de visste att jag medförde som alternativ till den större och mer avancerade fotoutrustningen. Barnen fick i dessa fall själva fotografera av dem utvalda platser, personer och sådana föremål som de visade intresse för.

Mötet med barnen har varit vägledande i val av metod då det varit lite olika hur barnen valt att kommunicera om sin förskolegård, en ansats som även Clark (2010) förordar då barn erbjuds olika sätt att kommunicera på och som också kan reducera den risk som kan föreligga inför att barn enbart berättar vad de tror att den vuxne vill höra.

Vid vilken ungefärlig ålder kan man räkna med att yngre barn i verbal form kan formulera sina egna berättelser? Cederborg (2004) hävdar att barn från ungefär från fyra års ålder har en förmåga att återge och rekapitulera olika situationer även i mer kritiska situationer som när de exempelvis utgör vittnen i olika brottsmål. Barnens svar är då förenat med dels hur professionell personen är som samtalar med barnet, dels vilka förväntningar barnet tror att den vuxne har. Inför de samtal som jag har med barn i min studie har jag försökt vinnlägga mig om att avläsa och kommunicera väl med barnen så att de känner trygghet i samtalet. Dialogens betydelse tas också upp av Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) som menar att det är viktigt att ge barn utrymme i samtalet och att man som intervjuare får pendla mellan aktiv och passiv dialog.

Stern (1991) beskriver att barn runt tre år börjar skapa sammanhängande berättelser. När barnet är i den åldern så tar det ett stort språng i sin utveckling. Detta språng sker när barnet kan börja berätta med egna ord och lämna sammanhängande berättelser om sådant det upplevt eller varit med om. Berättelser handlar inte enbart om att kunna sätta ord på sitt innehåll. Det går längre och djupare än så anser Stern då det handlar om att uppfatta och tolka de mänskliga aktiviteternas värld i termer av en handling, en intrig. Barnet har nu förvärvat en mental kapacitet och begrepp som gör det möjligt att förstå en helhet med mening och sammanhang.

Att stödja barns olika berättelser kräver trygga sammanhang menar Hundevide, (2006), som betonar att det gäller att vara uppmärksam på de dolda förpliktelser och lojaliteter som kan uppstå. "Genom olika förpliktelser kan barn leverera svar som egentligen går stick i stäv med dess uppfattning och övertygelse" (s. 203).

Genom att vara nära barn på förskolegården blir det möjligt att studera hur barns tillvaro formas i en fysisk och social miljö ur ett aktörperspektiv där också olika relationer studeras. Under datainsamlingen har detta medfört att

jag valt att observera relationen mellan barn-barn, men också mellan barn-plats och i viss mån barn-vuxen och barn-vuxen- barn. I studien står barn i fokus, men vuxnas bemötande och organisation av dagliga aktiviteter spelar roll i barnens liv På så sätt blir barnperspektiv inte enbart barns perspektiv, det möjliggör också en analys av de villkor barn lever under (Halldén, 2003).

Tre kommuner – tre förskolor

Studiens förskolor återfinns i tre olika kommuner. Jag har i avhandlingen valt att kalla dem för *Mellanstad*, *Brukstad*, samt *Småstad*. Samtliga kommuner är belägna i den norra delen av landet. *Mellanstad* kan beskrivas som en mellanstor kommun i expansion med olika och varierade utbildningsmiljöer, olika slags industrier och en befolkning vars genomsnittsålder är lägre än de två andra kommunerna. I kommunen finns förutom kommunala förskolor även enskilt drivna förskoleverksamheter. I kommunen hanteras olika pedagogiska frågor på en central nivå av olika utvecklingsledare med skolchefen som högste ansvarige tjänsteman.

Den andra kommunen som jag valt att ge namnet *Bruksstad* är en mindre kommun. Dess invånare är fördelade i mindre tätorter och byar. Kommunens näringsliv är differentierat och baserat på främst offentlig sektor, skogsindustri och mekanisk industri. I kommunen bedrivs förskoleverksamhet i form av förskola och familjedaghem. I kommunen finns för närvarande få enskilda förskolor. Den centralt placerade förvaltningen innefattar skolchef, utvecklingsledare samt övriga administratörer.

Den tredje kommunen *Småstad* är också sett till befolkningsantal en mindre kommun. Det betyder att kommunen i storleksordning är jämförbar med *Brukstad*. De flesta invånare i *Småstad* bor dock i centralorten, dvs. tvärtemot fördelningen i *Brukstad*. Kommunen präglas till stor del av offentlig verksamhet men har även inslag av småskalig industriverksamhet. Förskoleverksamheten omfattar ett tjugotal kommunala förskolor och ett antal förskolor som drivs i enskild regi. Den centrala förvaltningen består i den här kommunen av en ledningsorganisation som leds av en skolchef med bistånd av olika tjänstemän.

Förskolorna som förekommer i denna studie har valts ut med hjälp av några likartade men också några särskiljande kriterier. Samtliga förskolor har det gemensamt att de är lokaliserade i den norra delen av Sverige och att de tidigare i olika sammanhang visat ett specifikt intresse för att utveckla den egna förskolans pedagogiska utemiljö. I tabellen här nedan ges en översikt¹⁰ över

¹⁰ Förskolegårdarna kommer närmare att beskrivas i resultatkapitlen.

de olika förskolornas barnantal, förskolegårdarnas yta och hur många kvadratmeter plats det innebär per barn.

Tabell 1. Översikt: Förskolegårdarnas yta*, barnantal och m² / barn

Förskola	Yta	Barnantal	m² / barn
Tallen	1900	19	100
Lingonet	4000	58	69
Hjortronet	3700	75	49

*Antalet kvm går inte med säkerhet att fastställa då kommunernas fysiska översiktskartor inte är uppdaterats utifrån förskolornas nuvarande yta. Ingen förskolegård är dock mindre än den angivna ytan.

Den första förskolan *Tallen* består endast av en avdelning och förskolan återfinns i en mindre kommun. Pedagogerna vid förskolan hade vid tidpunkten för studien initierat ett eget utvecklingsarbete som i detta fall handlat om att utveckla förskolans pedagogiska rum.

Förskolan *Lingonet* återfinns i en mellanstor kommun¹¹ och består av tre avdelningar. Förskolans pedagoger har i olika sammanhang visat intresse för att arbeta med den pedagogiska miljön genom att delta i olika utvecklingsprojekt.

Den tredje förskolan är även den belägen i en mindre kommun. I likhet med övriga förskolor har pedagogerna visat ett aktivt intresse för att delta i olika utvecklingsprojekt. Förskolan som hädanefter kommer att benämnas som *Hjortronet* har fyra avdelningar och gården är till skillnad mot de övriga förskolegårdarna uppdelad avdelningsvis.

Förskolorna

De förskolor som deltagit i denna studie är utvalda från några få grundläggande kriterier. Ett av dessa kriterier var att förskolorna tidigare visat intresse för att utveckla olika pedagogiska miljöer. Ett annat var att förskolorna skulle innehålla avdelningar i åldersspannet mellan 1-5 år. Förskolorna valdes även ut från något som kan betraktas som ett bekvämlighetsurval då

11 .Storstad > 200 000 inv. Mellanstor stad> 50 000 -200 000 inv. Mindre stad < 50 000 inv.

jag tidigare, genom olika kontakter fått kännedom om de utvalda förskolorna genom exempelvis olika projekt. Jag har dock ingen som helst personlig relation till någon av dessa förskolors pedagoger, vilket också utgjorde ett kriterium för vilka förskolor som kunde komma ifråga.

Tallens förskola

Tallens förskola är belägen i den kommun som jag benämner Bruksstad. Förskolan *Tallen* består av en enplansvilla, men byggnaden har delvis anpassats för att kunna fungera som en förskola. Kök och toaletter har anpassats för att passa en förskoleverksamhet. I övrigt är det ganska likt en vanlig villa. Förskolan består av en avdelning med 19 barn i åldrarna 1-5 år. Här arbetar tre pedagoger, samtliga kvinnor.

Verksamheten ligger en bit utanför centrum med ett fåtal hyreshus i närheten och mycket nära ett område med skog och ett mindre parkliknande område. I sin verksamhetsbeskrivning anger pedagogerna att förskolan delvis använder sig av ett arbetssätt som är Reggio Emilia baserad. Pedagogerna vill lägga stor vikt vid de pedagogiska miljöerna och ser miljön som den tredje pedagogen. Den omgivande miljön ska därmed enligt pedagogerna vara utformad så att den inbjuder till utforskande. Förskolans pedagoger anser också att stimulerande lekmiljöer bidrar till att barn blir mer sysselsatta och som de uttrycker det: ”mer sugna på att utforska lekmiljöerna”. Förskolan bedriver ett aktivt arbete med pedagogiska miljöer men då främst i förhållande till inomhusmiljön.

Lingonets förskola

Förskolan, *Lingonet* är en förskola som ligger i utkanten av *Mellanstads* centrum. Förskolan byggdes i slutet av 1970-talet och i likhet med många andra förskolor som tillkom under den perioden utgörs den lokalmässigt av en enplansbyggnad. Den består av tre avdelningar med sammanlagt 58 barn och 11 pedagoger. Avdelningarna är organiserade i två avdelningar med 1-3 åringar och en avdelning med 4- 5 åringar. Framför avdelningarna finns en gemensam gård som utnyttjas av alla avdelningar. *Lingonet* har under en längre tid arbetat med flera olika pedagogiska projekt som omfattar bland annat samspel och utomhusprojekt. Förskolan anger att de har en Reggio Emilia baserad profil med utgångspunkt i vad de kallar det kompetenta barnet. Förskolan har i sin profilbeskrivning angett att de har en barnsyn som innebär att alla barn föds med förmågor och har en inre kraft och att barnet har en förmåga till att skapa sin egen kunskap. Pedagogerna ser därför som sin uppgift att tillhandahålla en rik och utmanande miljö där barn kan ut-

trycka sig. Förskolan arbetar aktivt med pedagogisk dokumentation. Som stöd för planering och utvärdering av arbetet används ett verktyg som kallas det pedagogiska året. Förskolan uttrycker att deras utomhusmiljö skall vara inspirerande och fantasifull, ute som inne, samt locka till roliga saker. Ett av målen är att pedagoger ska vara aktiva, medlekande och guidande, för att skapa trygga situationer ute på gården.

Hjortronets förskola

Den tredje förskolan *Hjortronet* är placerad i en kommun som jag valt att kalla *Småstad*. I likhet med *Lingonets* förskola som beskrivits inledningsvis, (*Mellanstad*) är även *Hjortronets* förskola byggd under 1970-talet. Förskolans byggnad är därmed till det yttre ganska lik *Lingonets*. Även *Hjortronets* förskola är relativt centralt placerad i ett område som främst kan karakteriseras som äldre villaområde. Två avdelningar består av barn 1-3 år och två avdelningar 3-5 år. Förskolan har sammanlagt 75 barn. Antalet pedagoger uppgår till 12 personer och i personallaget ingår två manliga pedagoger.

Även *Hjortronets* förskola är till vissa delar inspirerad av Reggio Emilias tankar och använder liksom de två övriga förskolorna pedagogisk dokumentation som ett sätt att utveckla verksamheten och förskolan har även under tid engagerat sig i utvecklingsfrågor. I förskolans kvalitetsredovisning anges att utemiljön är ett lika viktigt område som den miljö som finns inomhus. Pedagogerna anser att det i deras arbete ingår att väcka barnens nyfikenhet och anpassa material så att det är tillgängligt för barnen.

För att erhålla tillträde till förskolorna kontaktades förskolornas rektorer¹² via mail innan studiens start. Vid den tredje förskolan kontaktade jag förskolans personal varvid jag inbjöds till ett förutsättningslöst samtal med en pedagog som förde frågan vidare till sin rektor. Samtliga förskolor fick tillgång till en förkortad variant av min forskningsplan. Rektorerna diskuterade i sin tur planen med personalen vid respektive förskola och även med föräldraråden. Därefter inbjöds jag först till olika slags möten med all personal och senare även till föräldramöten. Dock var det av praktiska skäl inte möjligt för mig att delta vid något föräldramöte på *Hjortronets* förskola. Jag deltog också i samlingstillfällena, där jag informerade barnen om vad jag skulle göra under min vistelse på gården. Vid detta tillfälle fick även barnen ställa frågor till mig. Många av de äldre barnen kunde mycket väl beskriva vad forskning handlar om och ställde frågor som relaterade till vad forskning kan handla

12 I nuvarande skollag har ledningsansvaret förtydligats. Den som leder och ansvarar för en förskola ska tituleras förskolechef (Skollagen, SFS 2010:800) vilket innebär att benämningar som skoledare, rektor etc. inte kan användas. Behörighetskraven för förskolechefer anger att bara den som genom utbildning och erfarenhet har nått pedagogisk insikt får anställas som förskolechef.

om. En del frågor uppstod i samband med att jag berättade om vad mina besök skulle innebära och vad jag skulle göra ute på gården. En femårig pojke frågade exempelvis ”om man inte behöver många armar” för hur skulle det annars gå till när jag besökte dem och skulle göra så många saker samtidigt; skriva, intervjua och fotografera”.

Hela processen kring tillståndsförfarande och information tog ungefär ett halvår för respektive förskola. Fältarbetet som påbörjades under oktober, 2008 avslutades i oktober 2010.

Urval av barn

Med hänvisning till de forskningsfrågor som ligger till grund för studien valde jag inledningsvis att ta med alla barn där vårdnadshavare medgivit deltagande för sina barns räkning. Då det vanligtvis var många barn ute samtidigt på samtliga förskolegårdar så insåg jag ganska snart att jag var tvungen att rikta uppmärksamheten mot de platser som flertalet barn verkade besöka.

I det här kapitlet och framöver så använder jag ibland begreppet äldre barn och jag menar då åldrarna 4-5 år. När jag skriver yngre barn så avses åldrarna 1-3 år. När uttrycket de allra yngsta används så handlar det om barn som ännu inte fyllt två år.

Inledningsvis valde jag att rikta min uppmärksamhet mot platser där de äldre barnen vistades d.v.s. fyra och femåringarna. Jag informerade dem om att det var tillåtet att säga *stopp* eller *nej* till mig om de inte ville att jag skulle vistas i deras närhet och att de inte behövde berätta saker för mig som de ville hålla för sig själva.

Ett annat slags urval var att försöka tolka barnens fysiska uttryck och kroppsliga signaler för att avgöra från situation till situation om de verkade samarbetsvilliga eller om de markerade avstånd. Ibland upplevde jag att de var besvärade av min närvaro och då försökte jag att flytta på mig. Ibland ändrade enskilda barn sin position och uttryckte därmed att jag tittat någon sekund för länge på dem. Vanligtvis förmedlade dock barnen att de tillät att jag vistades i deras närhet. Ibland var det jag själv som tog initiativ till ett samtal, men lika vanligt förekommande var att initiativet togs av barnen som ofta ville förevisa olika saker eller enbart prata en stund. Endast ett fåtal barn valde att inte ta kontakt med mig på Tallens förskola. Däremot var det ganska många barn på de två andra förskolorna som inte verkade ta någon som helst notis om min närvaro på förskolegården. Ganska följdriktigt upp-

visade dessa barn inte heller något intresse för att inleda samtal med mig. Det är en skillnad som kräver en vidare reflektion och något som jag återkommer till i en fördjupad diskussion under diskussionskapitlets metoddiskussion.

En för mig och i studien tidig utgångspunkt var att i första hand observera de allra yngsta barnen på lite avstånd och därmed inte inleda så många kontakter. Vissa av de yngsta förskolebarnen var dock mycket kommunikativa på olika sätt och en del av dem hade ett väl utvecklat verbalt språk. Ett flertal barn valde själva att tidigt etablera kontakt med mig.

Studiens datamaterial

Fältarbetet utformades så att det skulle vara möjligt att variera tillfällena med hänsyn till deltagande barn och pedagoger. Under fältarbetet fördes löpande fältanteckningar. Anteckningarna noterades i vanliga A4 anteckningsblock och renskrevs i efterhand så snart detta var praktiskt möjligt. Vanligtvis skedde detta under samma eller nästkommande dag. Under de inledande veckorna bestod fältanteckningarna mest av kortfattade noteringar då syftet med vistelsen var att skapa översiktskartor över gårdarnas innehåll.¹³ Kartorna användes som underlag för att markera var barn befann sig och om vissa platser i högre grad än andra var föremål för barns närvaro. Därefter blev valet att successivt närma mig olika barngrupper och enskilda barn. I samband med detta inleddes också en mer omfattande fotografering av de platser där företrädesvis barn men även pedagoger befann sig.

Val av dagar och tidpunkt skedde efter överenskommelse med pedagogerna. För det mesta utfördes observationerna under förmiddagarna då flertalet barn vistades utomhus. Eftermiddagarna var betydligt osäkrare då olika faktorer påverkade vistelsen utomhus. Under vintermånaderna med sina sammanhängande perioder av stark kyla och mycket snö uppstod ett antal tillfällen när jag vid ankomsten till förskolorna blev tvungen att ställa in fältstudierna. Väderomständigheterna var då sådana att de inte medgav att barngrupperna vistades utomhus på grund av exempelvis alltför stark kyla.

Efter avslutade fältstudier tillfrågades samtliga förskolor huruvida det var möjligt för mig att återkomma för att ställa några kompletterande frågor till pedagogerna. Då inte alla pedagoger vare sig kunde eller ville medverka vid ett sådant tillfälle så kom avdelningspersonalen överens om vilka personer som skulle delta. Samtalen med dessa pedagoger bandades och transkriberades. Samtal som fördes med pedagoger spelades in via en diktafon. De

¹³ Exempel på översiktskartor återfinns i bilagorna 4-6

inspelade intervjuerna varierar i tid mellan en halvtimme till en timme. Vid ett samtalstillfälle med två pedagoger från Lingonets förskola visade sig det i efterhand att ljudet var otillfredsställande varvid intervjun inte kunde användas. I stället valde jag jag att tillsammans med de intervjuade pedagogerna rekonstruera och sammanfatta samtalet i skriftlig form.

Som jag tidigare redovisat så inleddes min fältstudie i oktober 2008 och avslutades i oktober, 2010. I följande tabell ges en översikt av fältarbetets innehåll

Dataproduktion, tolkning och analys

Tabell.2. Översikt: Fältdarbetets innehåll 2008-2010

Tallens förskola. Hösten 2008-hösten 2009 Fältdarbete: november, december, (2008) februari, mars, april, maj, juni, augusti, september, okt (2009)	Lingonets förskola Vår vinter, 2009-våren 2010 Fältdarbete: mars, april, maj, juni, september, oktober, (2009) januari, februari(2010)	Hjortronets förskola. Vår vinter, 2010-hösten 2010 Fältdarbete: mars, april, maj, juni, september, oktober, november, (2010)	Fältdarbetet avslutas under november 2010 Bearbetning av insamlad data, tolkning, analys och textproduktion inleds.
Översiktskartor 3 st (november, mars, juni, september 2008).	Översiktskartor 3 st (mars, juni, september 2009).	Översiktskartor 3 st (mars, juni, september 2010).	Totalt 9 kartor
Fältdanteckningar 38 dagar	Fältdanteckningar 25 dagar	Fältdanteckningar 15 dagar	Totalt 78 dagar
Observationer 2-4 timmar per dag	Observationer 2-4 timmar per dag	Observationer 2-4 timmar per dag	Totalt ca 180 timmar
Fotografier 3429	Fotografier 2094	Fotografier 2461	Totalt 7984
Rundturer med barn 7	Rundturer med barn 5	Rundturer med barn 5	Totalt 17 rundturer
Avslutande Intervjuer/vuxna 2	Avslutande Intervjuer/vuxna 2	Avslutande Intervjuer/vuxna 2	Totalt 6 st inspelningar
Delanalys/återkoppling till förskolan via kontinuerliga samtal med pedagoger (november, 2008-oktober, 2009)	Delanalys/återkoppling till förskolan via kontinuerliga samtal med rektor och via samtal med pedagoger (mars, 2009-oktober, 2010)	Delanalys/återkoppling till förskolan via kontinuerliga samtal med pedagoger och rektor (mars – oktober, 2010)	Sammanfattande analys av studiens resultat. Återkoppling till samtliga förskolor.

Som det går att utläsa ur översikten ovan så har fältdarbetet pågått i olika perioder under sammanlagt två år mellan 2008 - 2010. Under dessa perioder besöktes förskolorna vanligtvis två till tre förmiddagar i veckan. Det förekom även att jag besökte förskolorna under eftermiddagstid. En vanlig vistelsetid var två till tre timmar. Undantagsvis uppgick vistelstiden till fyra timmar. Under vissa veckor alternerade jag mellan förskolorna. Under andra

perioder reducerades vistelsen till enbart den ena förskolan. Ibland kunde det också ske ett längre uppehåll i fältarbetet på grund av diverse omständigheter, t.ex. för att jag själv deltog i kurser eller bedrev undervisning till att jag behövde inhämta en viss distans till förskolorna.

Fältarbetet vid den tredje förskolan Hjortronet tillkom i ett sent skede under våren 2010. Vi den tidpunkten var fältstudien vid Tallens förskola avslutad och närmade sig slutfasen vid Lingonets förskola. Datamaterialet från Hjortronets förskola är därmed inte heller lika omfattande som från övriga förskolor, men det utgör likväl ett viktigt bidrag till den sammantagna analysen.

Studien omfattar i likhet med de flesta etnografiska studier en mängd data, vilket medför olika ställningstaganden. Redan under den inledande fasen av fältstudierna handlar det om ett urval av vilka data som ska samlas in. Det handlar exempelvis om huruvida man ska vara öppen för allt som visar sig på fältet eller om man ska genomföra mer riktade observationer. Under analysfasen sker hela tiden urval. I framställningen av den slutliga texten sker också ett urval som gäller vilka händelser som ska lyftas och ges plats i den färdiga avhandlingen.

Redan inledningsvis sorterades fältanteckningar och bilder in i olika digitala mappar. Dessa etiketterades med förskola, månad och datum. Materialet kompletterades successivt och i mapparna lades också in ljudfiler från inspelade samtal. Allt material avidentifierades innan det placerades i dessa mappar. Med utgångspunkt från det material som ingår i mapparna inleddes en första datanära tolkning av det empiriska materialet, där mina tidigare erfarenheter och teoretiska förståelse användes för att sätta samman de första sidorna text, varvid varje förskola ses och analyseras som ett enskilt "fall."

Genom att växelsvis kombinera datainsamling, databearbetning och analys över tid och därtill föra in teori så separeras inte det praktiska fältarbetet från det analytiska, vilket innebär att analysarbetet blir mer av en ständigt pågående process än en avgränsad fas (jfr Delamont, 2008; Spradley, 1980).

Om trovärdighet och validitet

När det kommer till frågor om *trovärdighet* och *tillförlitlighet* så har en tidig intention varit att skriva en text som beskriver den egna utgångspunkten och förståelsen av den förskolepraktik som studeras. En tolkning och analys av avhandlingens empiriska datamaterial har utförts med stöd av den teoretiska inramningen och presenteras i avhandlingens resultatkapitel (se kapitel 6-8). Resultatet av denna analys har därefter ytterligare vävts samman och analyserats för att slutligen presenteras i en sammantagen analys (se kapitel

9). Flertalet av de tolkningar som kommer till uttryck i studien har diskuterats i olika sammanhang där andra doktorander men också seniora och forskare deltagit, något som påverkat mig på olika sätt och bidragit till den slutgiltiga utformningen av avhandlingstexten.

Sammantaget bildar ovanstående den väv av trovärdighet och som i mångt och mycket uttrycker forskarens hantverksskicklighet och som handlar om kommunikativ och pragmatisk validitet (Kvale, 1997). I denna väv av trovärdighet behöver också forskarens tankar om reflexivitet infogas, speciellt om det är en välkänd praktik som beforskas. Nedan följer ett avsnitt om hur jag ser på att beforska en välkänd praktik där min förståelse utgörs av en långvarig professionserfarenhet. Därefter följer några reflexioner som närmare behandlar studiens metod och metodologiska överväganden.

Reflexivitet - om att beforska en välkänd praktik

Även om den egna bakgrunden innefattar en profession som förskollärare och även om detta innebär en förtrogenhetskunskap med forskningsfältet, så fungerar fältarbetet som en lärprocess i ett flertal avseenden. Kaiser och Öhlander (2005) menar att fältarbetet är en arbetsprocess där man under resans gång får lov att omdefiniera olika utgångspunkter. De menar vidare att det är viktigt att förhålla sig flexibel och därmed möjliggöra både ett systematiskt arbete och mer intuitiva grepp under fältarbetet. Fangen (2005) visar att en deltagande observatör går in i olika roller och syften då man som etnograf utför observationer under ett fältarbete.

Det handlar också om (Hammersley & Atkinson, 1995) att inta ett reflexivt handlings sätt där forskaren både kan väga in och redogöra för sin egen inverkan på forskningsprocessen. Hammersley (1998) menar att etnografen inte börjar sin studie med strikta teorier och hypoteser utan att det handlar mer om att vara orienterade mot nya upptäckter. Användandet av olika metoder i undersökningen syftar till och tillåter olika slags förståelse av barnens utvistelse på olika förskolegårdar. Andra inslag som man kan behöva ha i åtanke inför en studie utgörs av tid, människor och den kontext som man befinner sig i (Hammersley & Atkinson, 1995). Närheten till forskningsobjekten är viktigt och som fältforskare tvingas man till att pendla mellan närhet och distans.

Hughes och Månsson (1998) såväl som Fangen (2005) varnar för risker som uppstår i den nära kontakten. De menar att det finns en risk med att "go native" där forskaren förlorar distansen, tappar rollen som observatör och "fångas" av det sammanhang som skall studeras. Ett sätt att minska risken att "go native" är att utveckla formerna för att "fånga" barns perspektiv i

första hand och inte fokusera mot pedagoger. Det kan vara förhållandevis enkelt att identifiera sig mot eller från den verksamhet som skall beforskas och därmed riskera att man intar ett slags kollegialt vuxenperspektiv.

Ivarsson (2003) som också har en bakgrund som förskollärare valde att följa enbart barn på olika platser inomhus och ute på gården eftersom det var *barnens* perspektiv som var i fokus i hennes studie. Enligt Ivarsson är det visserligen möjligt att hålla fokus på barns olika perspektiv men det är också behäftat med vissa svårigheter när man väljer att vistas och studera förskolebarn sett i relation till en närhetsprincip. Svårigheterna kan främst relateras till etiska frågeställningar och dilemman, men också till mer praktiska svårigheter. Hur går man tillväga i praktiken när man som vuxen person vill följa eller observera ett litet barn som plötsligt t.ex. kryper under en buske? Ivarsson visar i sin studie hur barns utmärkta men fysiskt avgränsade lekutrymmen snabbt kan utestänga den vuxne forskaren som i och med detta inte får tillträde.

Att bedriva studier i en miljö vars pedagogiska kontext består av så många olika "rum", barn, pedagoger och händelser innefattar således ett antal metodiska svårigheter. Leken utomhus är i ständig förändring genom olika sociala processer och ett utvidgat fysiskt handlingsutrymme. I denna studie har jag i huvudsak valt att följa hur barn leker och samspelar med varandra på olika platser på respektive förskolegård. Det innebär att datamaterialet rymmer en variation av barn. Mötet mellan olika platser och barn i en pedagogisk vardagspraktik beskrivs i tre olika resultatkapitel där varje förskola ses och tolkas som en enskild "fallbeskrivning".

I den vardagspraktik som studerats har det funnits flera tillfällen till samtal kring tolkningen av vad som sker såväl med deltagande barn som med deltagande pedagoger. Under arbetet med studien har det också funnits tillfällen att diskutera och problematisera studiens delresultat med andra forskare både vid den egna institutionen och vid andra lärosäten såväl som vid forskningskonferenser något som sammantaget stärker *validiteten* av det insamlade materialet (jfr Merriam, 1994; Bryman, 2009).

Etiska reflektioner

Den dag då frågor blir svar, oron viker, ovisshet blir visshet - den dagen har äkta moral dött lika säkert som när jag slutar söka svar. Idén om moraliska lathundar inom rättskipning eller vård är amoralisk.

Mats Furberg, ur Den Första stenen

Innan vi närmar oss vilka etiska reflektioner som uppkommit under denna studie så ämnar jag kort redogöra för några idéer och tankar som påverkat mig, framförallt under de fältperioder som ingår i detta avhandlingsarbete.

Enligt Silverberg (1995) så hävdade Aristoteles att det inte går att finna exakta svar på etiska frågeställningar och att det behövs noggranna prövningar av varje situations särdrag. För mig har detta synsätt utmynnat i att jag försökt se det unika i varje situation under pågående fältarbete, något som jag också ser som extra viktigt att förhålla mig till och diskutera då vi lever i en tid som präglas av att det mesta går att väga, mätas och utvärderas. Även Nussbaum (1995) menar att etiken blivit alltför inriktad mot plikter och skyldigheter och att den i alltför hög grad kommit att handla om vad människan bör göra i abstrakta och antagna situationer.

Den syn på barn och barndom som jag bär med in i mitt forskningsprojekt är i mångt och mycket en produkt av den rådande tidsandan. En synsätt som också är präglad av min tidigare profession och därtill de minnen och känslor som hör samman med den egna barndomen.

Bauman (1995, s.128) citerar vid ett tillfälle Loytard (1988) som uttrycker följande:

Berövad ordet, oförmögen att stå upprätt, osäker på föremålen för sitt intresse, ur stånd att beräkna sina förmåner, okänslig för allmänna förnuftet, är barnet i högsta grad människan, eftersom dess olycka förebådar och varslar om vad som är möjligt (Loytard, s. 11).

Bauman (1995) hävdar med hänvisning till Loytard att mänsklighet således är ett tillstånd av evig barndom, vilket innebär en ständig strävan efter något som vi (barnet) aldrig kan få, då allt går ut på att människan ska lämna barndomen och uppnå en mognad. Det handlar om ett ambivalent tillstånd som är viktigt att reflektera över i studier av små barn. Kan man överhuvudtaget tala i termer av den goda barndomen och sätta etiketter på hur den bäst upplevs? Det är en fråga som jag brottas med och som på intet sätt avlägsnat

sig utan kvarstår som just ett ambivalent tillstånd och ett dilemma genom hela detta avhandlingsarbete.

Att praktiskt tillämpa etiska frågor i olika sammanhang handlar enligt Gustavsson (2004), med hänvisning till Aristoteles, om förmågan att möta konkreta situationer med lyhördhet och fantasi, kopplat till begreppet *fronesis*, praktisk klokhet. Min strävan har varit att detta ska prägla mötet med de olika verksamheterna. Någonstans i skärningspunkten mellan en existens i dubbla roller, forskollärare och forskare, handlar det om att ta ansvar för vad den komplexa rollen medför och vad eller vilka avtryck som kan tänkas finnas kvar när efter avslutat fältarbete.

Alderson och Morrow (2011) menar att traditionell forskning tenderar att bortse från många problem och etiska frågor som är speciellt förknippade med studier av barn och utsatta grupper. De skriver bland annat att: "If social research ethics is to review complex details seriously, it has to take greater account of relationships, power and emotions" (s. 47).

Johansson (2001) skriver att etik hör till det kollektiva livet som är förskolan förutsättning och menar att samvaron i skolan bygger på värden oavsett om de görs explicita eller ej. Hon ställer också den essentiella frågan: "om vi förstår digniteten i den betydelsen som pedagoger i förskolan har för kommande generationers människosyn"? (s. 15). Samma fråga, bör riktas till alla vuxna som vistas i barns närhet vilket då inkluderar forskare som bedriver forskning i anslutning till yngre barn.

I fältstudien har jag ofta befunnit mig väldigt nära både vuxna och barn och vid dessa tillfällen har jag försökt att följa olika vardagssituationer utan att vara påträngande. Det har dock varit uppenbart att det har funnits några situationer där vare sig alla pedagoger eller alla barn varit helt bekväma med att jag funnits i deras närhet. Detta har visat sig genom att de i obekväma situationer förflyttat sig från platser nära mig. Att de varit obekväma bygger på min tolkning av individernas olika kroppspråk. Jag har försökt att respektera detta i möjligaste mån men har förmodligen också misslyckats ibland.

De etiska principer som forskare i Sverige måste förhålla sig till har inhämtats från Vetenskapsrådet.¹⁴ Fyra huvudkrav ska vara uppfyllda för att forskning skall anses fylla de kriterier som ingår i god forskningssed. *Informationskravet* innebär att forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forsknings- uppgiftens syfte. *Samtyckeskravet* handlar om

¹⁴ Vetenskapsrådets regler och riktlinjer för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning finns samlade på www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf

att deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan. *Konfidentialitetskravet* uttrycker att uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem. *Nyttjandekravet* slutligen innebär krav om att uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål. Alla fyra krav är en förutsättning för min studie och några av dem innebär speciella dilemman. Ett sådant dilemma är framförallt *samtyckeskravet*, kopplat till de yngre barn som ingår i den föreliggande studien.

Om att erhålla samtycke från små barn

När det gäller samtyckeskravet så inhämtades tillstånd av barnets vårdnadshavare. Vårdnadshavare informerades om rätten och möjligheten att när som helst avbryta sitt barns medverkan i studien. Även barnen informerades om att de hade rätt och möjlighet att avstå från att delta genom att avvisa mina frågor eller närvaro. Barn har dock inte samma förutsättningar som vuxna att överblicka konsekvenser av deltagande i olika forskningsprojekt. Ju yngre barnen var desto svårare var det för mig att erhålla ett reellt samtycke.

När det gäller yngre barn är frågan central om hur de ger sitt samtycke i studier och olika forskare har olika förhållningssätt till hur de hanterar denna problematik. Svårigheterna är ett välkänt dilemma vilket återspeglas i följande citat från Vetenskapsrådet¹⁵:

Det ligger i sakens natur att det är svårare att erhålla ett adekvat samtycke från barn, då deras förmåga att bedöma risker och överblicka konsekvenser är begränsad eller obefintlig, och de lättare kan låta sig påverkas av andra.

I mötet med de yngsta barnen har forskare ett ansvar som tar sin utgångspunkt i att barn har samma rättigheter som vuxna. De som forskar om barns olika arenor har ett speciellt ansvar, men det uppstår också speciella dilemman när barns olika världar befrskas.

För min del har det framförallt handlat om dilemman som är kopplade till att jag vistats bland yngre barn och deras möjligheter att då ge sitt samtycke. Det innebär ett utvidgat krav på att jag som forskare förmår att vara lyhörd och uppmärksam på vad barnen *egentligen* försöker uttrycka. Exempelvis så präglades ett flertal tillfällen av att jag märkte att barn på olika sätt marke-

¹⁵Regler och riktlinjer för forskning som involverar barn finns samlade på www.codex.vr.se/manniska1.shtml

rade att de ville vara ifred. De allra yngsta barnen demonstrerade detta via sitt kroppsspråk som exempelvis innebar att de rynkade ögonbrynen, höjde en axel, tittade ner i marken eller helt enkelt avlägsnade sig från platsen. Det har också handlat om det motsatta när barnen ville dela känslor och problem med mig, något som speciellt förekom i anslutning till vissa platser. Innehållet kunde då vara sådant som de inte ville dela med andra vuxna (läs pedagoger). Detta ställer specifika krav på hur informationen hanteras och jag har försökt förhålla mig till den maktbalans eller snarare den obalans som finns mellan vuxna och barn i allmänhet men också mellan den vuxne forskaren och barnet (jfr Eder & Fingerson, 2002; Punch, 2002).

Liksom i en tidigare studie (Engdahl, 2005) var min uttalade föresats inför fältstudien att barn skulle tillåtas styra hur nära jag fick komma i deras lekar och i deras samtal med varandra. Intentionen var att närma mig barnen på deras egna villkor. Att samtyckeskravet respekteras och upprätthålls även i mötet med förskolebarn har för mig varit ett viktigt etiskt ställningstagande.

Forskareetik från teori till praktiskt fältarbete

En svårighet som infann sig tämligen omgående var hur jag skulle hantera den problematik som sammanföll med att inte ha tillåtelse att fotografera samtliga barn vid en av förskolorna. Följande situation uppstod på en förskola när jag skulle fotografera några av de äldsta flickorna.

I den här händelsen var fyra flickor i full färd med att samla tallkottar, vilket föranledde mig att vilja dokumentera samarbetet. I samma ögonblick som jag skulle använda min kamera upptäckte jag dock att det ena barnets vårdnadshavare avvisat fotografering. Däremot hade jag tillstånd att samtala med barnet, varvid jag avvaktade situationen. I stället valde jag att rikta kameran mot några andra barn i närheten. Mitt val att rikta kameran mot andra barn uppmärksammades dock av de fyra flickorna som hunnit notera att jag påbörjat en fotografering av dem men inte fullföljt, varvid de ropade till mig: ”Men hallå - du glömde ju - att fota oss”.

Eftersom tillstånd saknades avseende fotografering för det enskilda barnet men som ofta ingick i olika lek och samvarokonstellationer på förskolan, så föranledde det mig att lägga bort kameran under en period. Under en tid fördes därför enbart fältanteckningar. Från mitt perspektiv och synsätt så var det inte en hållbar lösning att försöka komma runt problemet med att i efterhand sortera bort bilder. I stället blev valet att helt tillgodose vårdnadshavares önskemål. Det är dock problematiskt att hantera dilemman som har att göra med att föräldrar avböjer barns deltagande men att barnet självt uttrycker en vilja till medverkan

En annan fråga som jag vill belysa är att jag i föreliggande studie följer barn i det som är deras vardagsområde. När det finns en intention att låta barn själva bestämma över sitt närområde, så får detta konsekvenser, genom att jag helt enkelt får ge mig till tåls och invänta tillträde. Ju yngre barnen är desto svårare att då erhålla ett reellt samtycke. När det gäller de allra yngsta har mestadels försökt uttyda och avläsa barnens kroppsspråk. I de fall barn har signalerat avståndstagande har jag valt att ta ett ”kliv bakåt” för att senare försöka igen. Corsaro (1985) som beskriver snarlika situationer belyser vilka situationer som kan uppstå i praktiken när man som vuxen försöker skapa tillträde till barnens interaktionsområden. Ibland blev han den vuxne gästen inbjuden till lek, ibland inte. Det gäller med andra ord att vara observant och respektera barns olika signaler.

Följande är ett utdrag från en tidig fältanteckning. Underlaget härrör från ett tillfälle där jag från mitt perspektiv tolkar in ett samtycke och inbjudan från barn till att delta i deras aktivitet. Fältanteckningen härrör från vintern 2009 och vid detta tillfälle har jag under ca tio minuter vistats i nedre kanten av en stor snöhög där fyra barn mellan tre och fyra år befann sig. Vid denna tidpunkt hade jag ännu inte hunnit med att träffa och därmed bli presenterad för alla barn. Jag vistades mestadels på gården för att göra en översiktlig miljöinventering.

Tre flickor och en pojke håller på att forma små snöbollar. De radar försiktigt upp dem på ena sidan av snöhögen. En av flickorna noterar plötsligt att jag står och skriver i mitt anteckningsblock. Hon iakttar mig en stund och så utbrister hon: Hördu, tanten... kom upp i båten så ska du få välja juveler! Jag klättrade upp till ”båten” och väl där uppe fick jag välja örhängen i olika färger, som ju så klart i själva verket var små snöklumpar. (fältanteckning 09.03.04)

När barn välkomnat mig så har jag för det mesta tackat ja till deras inbjudan, vilket ibland har fått till följd att pågående observation avbrutits till förmån för ett samtal med enskilda barn eller barn i grupp.

Etiska aspekter och vådan av att publicera en text

I all forskning och därmed även i ett avhandlingsarbete ingår också att skriva fram och publicera resultat. Även här uppstår sådana svårigheter som kräver eftertanke och många samtal med mer erfarna kollegor. Ett sådant problem är när jag hamnat i dilemmat hur jag beskriver barn som kommer till korta i olika kritiska situationer och hur jag framställer barn som lätt hamnar i konflikter. Det är väsentligt att fråga sig i vems intresse som forskningen bedrivs (Hood, Mayall; & Oliver, 1999). Samtidigt och i konsekvens med detta bör vi fortsätta att studera, försöka förstå och skriva om olika resultat. Att samti-

dig försöka beskriva en slags verklighet men ändå skydda enskilda barns konfidentialitet är något av de svåraste dilemman jag råkat ut för som forskare. Även om det finns ett antal etiska svårigheter, så menar Morrow och Richards (1999) att detta ändå inte bör leda till att man avstår från att ställa frågor i olika sammanhang. Vidare menar dessa forskare att det är ett etiskt ställningstagande i sig om barn exkluderas från forskningssammanhang.

Ovan har jag belyst ett antal etiska ställningstaganden i syfte att lyfta fram några reflektioner och dilemman som kan uppstå i samband med att som forskare bedriva fältstudier. Däri ryms också ett antal händelser som utifrån olika etiska aspekter anfört stort motstånd mot att låta sig infångas för att i nästa moment kondenseras ner till ett textmässigt sammanhang. Några av dessa händelser väljer jag att belysa och återkomma till i kapitel 8. Därmed övergår jag nu till avhandlingens empiri och resultatkapitel.

5. Tallens förskolegård - vinter, vårvin- ter, vår, sommar och höst

I det första resultatkapitlet så följer nu en beskrivning av den dagliga utomhuspraktiken på Tallens förskola och där olika händelser redovisas genom ett antal utdrag från mina fältanteckningar.¹⁶ Fältstudien inleddes under november månad¹⁷. I den del av landet där Tallens förskola är belägen kan den här månaden innebära halka och/eller rikhaltiga snömängder, vilket är fallet även detta år, något som innebär att utemiljön delvis blir begränsad för de aktörer som studeras. Hur en sådan begränsning kan komma till uttryck kommer jag nu att beskriva i en inledande del. Därefter följer en utvidgad miljöbeskrivning av utemiljön och den pedagogiska verksamheten under vår, sommar och höst i form av ett antal fältutdrag och händelser. Kapitlet avslutas med en sammanfattande analys av den studerade verksamheten.

Barns möten och mötesplatser

Vintertid begränsas den fysiska framkomligheten genom den rika förekomsten av snö och is. Vid förskolan Tallen är (2008/2009) endast en smal gång framskottad till framsidan av huset och fram till förrådet och därtill ett litet parti bakom förskolan. Barnen är därför i huvudsak hänvisade till den lilla pulkabacken bakom huset och en liten yta framför förrådet. Den övriga ytan är täckt av så mycket snö att det inte finns några möjligheter att ta sig fram. Det innebär att det uppstår en viss trängsel på de platser där det går att vistas. Trots den relativt stora gården kan barnen inte utnyttja utrymmet till fullo. Den första fältperioden präglas därtill av att det kommit mer snö än vad förskolans pedagoger och barn upplevt på många år. Detta uppskattas av pedagogerna som under de senaste åren mest upplevt halka och is.

Även om det inledningsvis redovisats en viss begränsning av den fysiska ytan så ger snötillgången upphov till olika aktiviteter på de platser där barnen befinner sig. Barnen skottar små gångar och upprättar olika transportleder där de sedan exempelvis transporterar den ihopsamlade snön på pulkor eller så kör de runt i gångarna med olika slags leksaksfordon.

¹⁶ Mer avgränsade observationer vilka beskrivs som händelser i samtliga resultatkapitel varierar i tid från ett par minuter upp till ca 60 minuter.

¹⁷ Fältstudien startade i november 2008.

När det är riktigt kallt och snön blir hård och tätt packad ger det upphov till en nivåskillnad och med den snö som transporterats till baksidan av förskolebyggnaden infinner sig möjligheten att åka pulka. Det är dock förenat med vissa restriktioner då barnen måste bära hjälm, vilket är en regel som inte är förhandlingsbar. Själva backen är inte så lång, men de äldsta barnen kan trots detta få upp en ganska bra hastighet. När några barn kommer på att de kan forma små ”hopp” i backen så börjar flera av barnen att tävla om vem som kan åka snabbast. Barnen brukar också ofta pulsa upp en bit i backen för att därefter genast rulla ner igen och så kan de hålla på i långa stunder. Pulkabacken blir därmed väl nyttjad om än på olika sätt av nästan alla barn, oavsett ålder.

Mötet med snö, vilket i högsta grad är ett föränderligt material, erbjuder en speciell form av sinnlighet i mötet mellan barn och material. Bland de yngre barnen var det ett flertal som under vinterperioden valde att testa smaker av snö och is, något som också förekom bland äldre barn. När flingor av snö kom singlar ner mot marken kunde jag vid ett flertal tillfällen se hur barns rörelser avstannade. I stället för att fortsätta i en påbörjad rörelseriktning, så vände barnen upp sitt ansikte mot den nedkommande snön och med utsträckta tungspetsar. Därefter, med något som närmast kan beskrivas som eftertänksamma miner, smakade de på sina försiktigt infångade snöflingor.

Att såväl yngre som äldre barn vid olika tidpunkter smakar på både snön och allehanda isklumpar, föranleder en del tillsägelser från de vuxna, som innebär att barnen i så fall riskerar de också att få smuts ner i magen och bli sjuka. Det var en information som barnen helt uppenbart struntar i, då de upprepar sina smakprov så fort den vuxne vänder ryggen till.

När snön övergår till en lösligare form så ger den upphov till andra slags aktiviteter och upplevelser. Barnen lägger sig gärna ner i snön för att vila en kort stund eller för att forma figurer i form av snöänglar. När väderleken slår om till högre temperatur ändrar snön karaktär och blir än mer formbar. Denna förändring resulterar i att barnen själva men också i samverkan med pedagoger börjar rulla stora snöbollar och bygga snögubbar eller andra figurer.

Även om det sociala klimatet mellan barnen för det mesta förflyter utan några större incidenter så finns det inslag av återkommande förhandlingar i kamratgruppen. Inom ramen för dessa förhandlingar provas såväl olika former av maktutövande som olika former av motstånd. Vid ett flertal tillfällen är det möjligt att bevittna hur hårt femåriga Emil får arbeta för att hävda sina intressen gentemot en sammansvetsad grupp flickor i samma åldersgrupp. Till exempel visar sig detta i följande fältutdrag.

De flesta barnen vistas i dag i pulkabacken eller strax bredvid. Framför mig har jag Emalia, Mari och Emil. Jag står och antecknar i mitt block och lyssnar samtidigt till barnens konversation. Mari och Emalia är tillsammans med Emil indragna i en namndiskussion. Barnen ska i sin pågående rolllek byta namn. Flickorna vill vara Lille Skutt (Mari) och Hannah Montana (Emalia). Emil hävdar att lille Skutt är inte är något namn. Emalia vänder sig till mig och vill få bekräftat att lille Skutt är ett namn. Jag säger då - att det finns ju en figur som heter lille Skutt i Bamse. Emalia vänder sig åter till Emil och säger att han också måste ha ett namn. Emil funderar och funderar men avbryts av flickorna som föreslår olika namnförslag till honom. Emil blir irriterad och vänder sig mot flickorna ... sluta säga ... hela tiden ... jag vill tänka till... Bamse...(Fältanteckning, 2008.11.20)

Emil och de två flickorna har i ovanstående händelse en utförlig diskussion om vilka olika namnförslag som kan tänkas höra samman med de olika rollfigurer som ingår i leken. När flickorna pressar Emil så får han allt svårare att tänka ut ett passande namn. När flickorna dessutom har anspråk på att namnet måste "låta fint" så ökar trycket. Flickornas otålighet tilltar dessutom markant under Emils betänketid. När de inte omgående erhåller ett svar så börjar de hoppa omkring och ser ut att bli mer och mer uttråkade. Emil som fortfarande inte kan bestämma sig blir alltmer pressad men är inte villig att ge upp kampen, därför förtydligar han ännu en gång att, "man måste väl få tänka färdigt". Efter ytterligare en stund så kommer han med ett förslag, Bamse! Då har dock flickorna redan tröttnat och en gemensam lek har avbrutits.

I gruppen av femåringar involveras de flesta i olika händelser där de olika framgångsrikt testar ramarna för vilket förhandlingsutrymme som ingår, något som framgår i ett flertal observationer. I följande händelse så kan vi följa hur viktigt det kan vara för ett enskilt barn att inte ge vika och i stället argumentera för något som de ser som en förtjänad rättighet. Följande händelse inträffar under den period när vintern övergår till vår och det fortfarande finns en hel del snö kvar på gården. Bakom gungställningen står två snögubbar eller rättare sagt några rester av två snögubbar som delvis rase-rats och numer liknar stora snöklumpar. De används av de större barnen till att klättra upp på. Och först upp vinner...

Några av de äldre barnen Emalia och Mari samt Emil har lekt en stund i pulkabacken. De springer nu i riktning mot de två snögubbar som barnen tidigare tillverkat och som står en bit bort på gården. Alla tre barn försöker klättra upp på dessa snögubbar. Det är dock flickorna som är snabbast och Emil blir utan. Han puttar då på Emalias ben vilket medför att hon högljutt skriker: Emil vill putta ner mig. En av de pedagoger som vistas i närheten säger då till Emil att han kan få sitta däruppe på högen, om en stund, när Emalia klättrat ner. Emil puttar åter lite på Emalia, som nu skriker än högre: Han tänker putta ner mig! Den pedagog som redan involverats i barnens kontrovers går fram och försöker medla. Hon vänder sig till barnen och säger till dem att de får turas om. Men jag ska sitta här hela dagen, säger Emalia.

Pedagogen och Emalia hamnar då i en diskussion om huruvida roligt det ska bli - att sitta uppflugen på en snögubbe hela dagen. Emalia vill dock inte lyssna till pedagogens argument utan sitter kvar uppflugen på snöhögen trots att hennes kamrat Mari, övriga barn samt vuxna avviker från platsen. Dessa har valt att börja förflytta sig mot ingången till förskolan då det snart stundar till lunch. För Emils del blev det ingen uppsittning på snöfiguren, han avvek omgående, när Emalia och pedagogen inledde sin kontrovers.(Fältanteckning, 2009.03.18)

Emalia visar i händelsen prov på sin starka vilja och förmåga till uthållighet. Även om hon får tillsägelser, eller kommentarer från andra barn eller från de vuxna, så håller hon fast vid vad hon tycks betrakta som en form av rätt. Hon försvarar sin plats på snögubben gentemot Emil men också mot pedagogen som uttrycker sitt önskemål om att barnen ska turas om. Emalia är dock vid detta tillfälle inte upplagd för några kompromisser, utan hon vidhåller sin åsikt och att hon minsann ska tillbringa hela dagen på denna snöklump. Pedagogerna som snabbt inser att hon inte kommer att lyckas få ner Emalia från snöhögen och inte heller vinna någon argumentation kontrar med en viss trötthet i rösten: "Ja, men då får väl du sitta där hela dagen och minsann se hur roligt det kommer att bli". Emalias motstånd får här utgöra exempel men de flesta barn försvarar i olika situationer sina handlingsutrymmen och sådant som de betraktar som införskaffade rättigheter.

Även långa vintrar har ett slut och övergår i något som kan betecknas som vårvintrar och nu framträder andra platser på gården som mötesplatser för barn. Det är tydligt att olika årstider ger olika rörelsemönster för nu ändras barnens rörelsemönster på Tallens förskola, vilket också ger upphov till nya slags möten. En del möten innebär nya områden att förhandla om, sådana som till exempel inte varit så viktiga under vintern.

Vid några ställen på gården blir det påtagligt att dessa platser eller olika föremål utgör en grund för diverse förhandlingar mellan barnen. En sådan plats är området där gårdens enda gungställning är placerad. Gungställningen är inramad av ett staket och där sitter olika barn och väntar på tillträde till de gungor som redan är upptagna. Gungorna används framförallt av de lite större barnen. Det inträffar dock med jämna mellanrum att även de yngsta barnen befinner sig i någon gunga, oftast assisteras de av någon pedagog. Gungorna är nu speciellt populära eftersom de varit upp hissade under vinterperioden för att barnen inte ska kunna nå dem. Detta har föranlett en del kommentarer från femåringarna som gärna skulle se att gungorna vore tillgängliga under hela året.

Nu används gungorna flitigt och ibland uppstår det en viss konkurrens mellan barnen. Detta visar sig i form av flera och ibland utdragna förhandlingar

mellan barnen med innehåll som: "Vem ska gunga först och hur länge"? "Måste man nu vänta på sin tur-och hur länge då"? Framförallt är det barn från fyra år och uppåt som hamnar i dessa mer eller mindre utdragna diskussioner. De argument som framförs i diskussionerna utgår oftast från en gällande norm som ofta uttalas på förskolan både från pedagoger och mellan barn och som innebär att man måste vara rättvis och tänka på andra. Mot ett sådant argument finns ett lika vanligt och återkommande motargument som att det blir ju er/din tur sedan. För det mesta avstannar diskussionen på den här nivån men ibland blir något barn otåligt vilket ibland leder till en fysisk konfrontation. Ifrån och till tillkallar barnen någon pedagog som då också förväntas avgöra pågående tvist. När solen börjar värma och snön delvis smälter ner så bildas små pölar och rännilar lite varstans på gården. I nedanstående exempel har solen lyst ett par dagar vilket påverkar snön som börjar smälta. Nu uppstår nya förändringar på gården och i ett flertal fall erbjuder smältvatten och lera nya sinnliga upplevelser. I följande händelse kan vi se hur Olivia (4) fascinerats av smältvattnet men också med vilken avsevärd taktill känslighet hon närmar sig det material som precis uppstått.

Det är början av april månad och Olivia kretsar runt de andra barnen och iakttar vad de håller på med. Hon gör dock inga anspråk till att ta kontakt och blir inte heller inviterad till att leka med övriga barn. De flesta barn leker i eller omkring sandlådan. Det finns fortfarande lite snö kvar, även om det mesta har smält bort. Nära sandlådan finns klätterställningen och Mari (5) och Minna (4) sitter under denna och försöker skrapa fram lite halvfrusen sand. Emil (5) kör lastbil och de yngsta barnen håller på att plocka fram hinkar och spadar ur förrådet. Rasmus(4) har hittat en sopborste och sopar med stor kraft gången framför förrådet. När Olivia har stått en stund och tittat på de övriga barnen klättrar hon upp i klätterställningen. Hon ser sig omkring och så upptäcker hon plötsligt att det droppar vatten från kanten på staketet på ovasidan av klätterställningen. Solen har legat på och nu börjar snön smälta. Olivia tar av sig handsken och känner på vattnet som bildats som små pölar på ovasidan staketet. Därefter böjer hon sig ner och upptäcker att det också börjat droppa ner vatten. Hon sträcker ut handen och låter dropparna passera genom fingrarna. Därefter tar hon av sig även den andra handsken och använder båda händerna för att sila vattnet från den ena handen till den andra och därmed konstruera små vattenfall av smältvattnet. Några av de yngsta barnen har nu också klättrat upp och anslutit sig. Fascinerat ser de på när Olivias vattendroppar lämnar kanten. Titta, säger Olivia, vad jag kan göra... och så återupprepar hon proceduren med att skapa nya "vattenfall." (Fältanteckning, 2009.04.27)

Det fysiska materialet i det här fallet i form av nysmält snö fascinerar Olivia. Det får henne liksom i mötet med mer fysiskt krävande insatser att koncentrera sig i lite längre perioder än vad som kan ses i andra sammanhang. Framförallt blir jag själv "fångad" av hur absorberad Olivia blir och den taktila känslighet hon uppvisar genom att upprepade gånger sila vattendropparna genom fingrarna. Koncentrationen bland de yngre barnen är också

påtaglig, de följer andäktigt Olivias rörelser samt de små vattenfall hon frambringar. Den kollektiva uppmärksamhet som riktas mot vattendropparna blir en delad upplevelse och barnen stannar en lång på platsen.

Barnen som kan ses röra sig över större delen av gården bildar ibland par, ibland en större grupp, för att andra gånger ses ströva omkring i ensamhet. De äldsta barnen börjar efterhand förflytta sig över allt större delar av gården. Det innebär också en mer vidlyftig lek. Framförallt är det i lilla dungen av träd som leken intensifieras, men barnen rör sig även mer över området bakom förskolebyggnaden i riktning mot olika delar av den vidsträckta ytan. Såväl pojkar som flickor intresserar sig för de tidiga vårbloomor som finns representerade på fältet bakom huset, blommor som barnen gärna ägnar sig åt att plocka.

Även yngre barn som Albin ett år kan ibland ses utsträcka sina rörelser över gården, för att exempelvis plocka en blomma. Albin är dock noga med att se till att han har ögonkontakt med en av pedagogerna då han ger sig i väg och försäkrar sig dessutom om att hon hela tiden finns i bakgrunden. I det här fallet så kommunicerar Albin med pedagogen genom ett ögonkast som hon genast uppfattar. Hon tittar tillbaka och ler mot Albin som sätter fart. När Albin väl försäkrat sig om att pedagogen uppmärksammat honom tar han ut en riktning från gårdens framsida uppemot den lilla skogsdungen. Pedagogen håller stadigt kvar blicken på Albin som ett flertal gånger vänder sig om för att tillförsäkra sig om pedagogen fortfarande uppmärksammar honom. När han åter blir övertygad om att han får respons försätter han sitt strövtåg i riktning mot blommorna -men inte förrän pedagogen signalerat: Jag ser dig! Med små *gester* i form av ögonkast markerar Albin vad han vill och pedagogen responderar och det utvecklas ett ömsesidigt samspel dem emellan. I likhet med Albin så är närheten till pedagogerna av yttersta vikt för de allra yngsta barnen och de är för det mesta noga med att befinna sig i någon vuxens närhet.

På baksidan av förskolan återfinns ett antal träd där barn ofta befinner sig. I ett av de andra träden som växer precis ovanför den lilla dungen av skog har barnen en koja. Kojan är byggd av trä och består av ett litet rum. För att komma dit måste man först klättra i en smal trappa. Ibland förekom det att jag blev inbjuden av något barn att hälsa på. Det innebär dock lite av en del "trixande" innan jag kan ta mig upp till det lilla rum som kojans består av. Utrymmet används till största delen av de äldsta barnen (femåringarna) men också av tre och fyra- åringar. Under den period som fältarbetet pågår ser jag att barnen ofta klättrar upp men att de flesta inte stannar kvar så långa stunder i det lilla utrymmet. Efter att ha stökat omkring ett kortare tag klättrar oftast barnen ner igen. Ibland uppfattar jag det som att de mest bara tar sig

en snabb "titt." Ibland kan något enstaka barn klättra upp och pyssla en längre stund på egen hand. Ibland medför barnen hinkar som kan vara fyllda med sand eller löv och som används till de olika matbestyr som ofta ingår i den lek som utspelar sig i utrymmet.

Framförallt lockar det stora klätterträdet som är beläget strax bakom huset. Det är nästan alltid något eller några barn som vistas i detta träd. I klätterträdet som är beläget på baksidan av huset samlas ofta de äldre barnen. Vid de tillfällen som jag observerar under barmarksperioden så befinner sig något av de äldre barnen vanligtvis i eller runt trädet. Trädet är högt och mycket klättervänligt med grova grenar och på dessa kan barnen bli sittande under långa perioder. För det mesta är det flera barn som samlas i trädet och det kan uppstå långa samtal om allehanda ämnen. Ibland förekommer det att jag kan se något ensamt barn i trädet men även om de är ensamma så kan de dröja sig kvar under långa stunder, vanligtvis utan att byta position i någon nämnvärd omfattning. En förmiddag vill Emil visa mig hur han använder klätterträdet. Det är i början av maj och tämligen kyligt. Barnen bär fortfarande olika huvudbonader och de flesta använder vantar. Jag som inte är lika klädmässigt välutrustad försöker anteckna utan vantar, men fingrarna stelnar av kylan och jag försöker värma händerna i jackfickan mellan varven.

Klockan är 9.45 och barnen har varit ute en bra stund när Emil ropar på mig. Han vill att jag kommer och tittar, när han klättrar upp i trädet. Jag går fram till honom och ställer frågan hur han gjorde för att komma så högt upp i trädet? Emil klättrar då ner igen för att visa vilka grenar som han använder för att ta sig upp. Han visar också upp sina handskar som han menar är riktiga klätterhandskar. Man får så bra tag, säger han. Vid varje gren beskriver han hur man ska göra för att komma vidare. Några av grenarna är rätt böjliga och där stannar Emil till: "Titta Karin... här måste man vara försiktig, annars ramlar man platt ner"...(Fältanteckning, 2009.05.04)

Det är tydligt att Emil precis som övriga barn är välbekant med hur man tar sig upp i trädet. Han vet precis vilka grenar som ska användas med försiktighet, vilka som är stadiga nog att sitta på, men också vilka grenar som håller för förflyttning högre upp i trädet. Emil nöjer sig dock inte med att bara berättat om hur man betar sig när man ska klättra i träd. Han vill uttrycka och demonstrera, konkret och fysiskt, hur en sådan klättermåner går till. Detta är ett förfaringsätt som Emil delar med övriga barn på förskolan. Vid olika tillfällen när barn tillfrågats om de vill beskriva olika saker på gården så har barnen tagit tillfället i akt att demonstrera varje plats och material genom olika fysiska aktiviteter. Barnen är då noga med att visa mig hur materialet ska användas, och när de exempelvis förevisat sitt klätterträd, så har de också klättrat upp. Är det gungorna som förevisas så placerar sig barnen omgående i någon av gungorna, för att demonstrera användningsområdet.

Pedagogerna vistas för det mesta fortfarande på platser som är belägna närmare huset och framförallt bredvid huset där sandlådan och en lekställning är centralt placerade. Det innebär att pedagogerna oftast återfinns på framsidan av huset där de yngre barnen vistas. När äldre barn kommer ut på gården så beger de sig oftast och tämligen omgående till olika områden bakom huset som exempelvis den lilla skogsdungen eller till det stora klätterträdet, men ibland blir det sporadiska strövtåg till den plats som utgörs av ett ängsliknande område kan även liknas vid ett öppet fält. Följande händelse härrör sig från maj månad 2009. Det är nu förmiddag, soligt och varmt. Emil som är fem år är för tillfället ensam. Han förflyttar sig först från framsidan av gården till den bakre delen för att därefter hamna i den lilla traddungen. Därifrån passerar han vidare mot det öppna området bakom huset.

Emil strosar omkring och rör sig mellan den lilla dungen av träd och upp på det öppna området bakom huset. Han går med blicken sänkt mot marken när han plötsligt upptäcker en geting. Han stampar på insekten för att därefter plocka upp den och konstaterar då att getingen är död. Därefter kommer han fram till mig för att förevisa den döda getingen. Vi tittar först gemensamt på den därefter lämnar Emil mig för att lägga getingen på en näraliggande bänk. Där placeras getingen försiktigt på bänken. Emil pillrar lite försiktigt på den döda insekten och säger till ett av småbarnen som också vill titta på getingen att man/... /måste nog/... /passa sig. Den (getingen) kan brännas. Efter att ha undersökt getingen en stund vänder sig Emil om och fortsätter med sitt avbrutna strövtåg. Han tittar åter nogsamt ner i gräset och får plötsligt syn på några av de första vårblommorna. Emil plockar några blommor som han luktar på, därefter springer han fram till en pedagog och säger, att blommorna är till hans mamma. Därefter uttrycker han ett önskemål om att få gå in till avdelningen och lägga blommorna på hyllan. Pedagogen föreslår då att de ska sättas i vatten. Emil vill dock inte gå med på detta utan säger att de klarar sig lika bra på hans hylla. Pedagogen försöker förklara att Emils nyplockade blommor då kanske vissnar och dör. Emil är dock bestämd, blommorna ska läggas på hans hylla. Punkt! För att det verkligen ska bli så tar han själv hand om blommorna och springer in med dem. (Fältanteckning, 2009.05.18)

Gårdens baksida och fält är terrängmässigt ojämn med stora stenar och högt gräs. Framförallt är det äldre barn som leker eller förflyttar sig över det vidsträckta området. Exemplet ovan förmedlar Emils utsträckta rörelser över gården men också hur han använder fältet till att spana på främst insekter och blommor. Målmedveten och med en koncentrerad blick som riktas ner mot marken ser Emil ut att leta efter något. Detta förfaringsätt delar Emil med övriga jämnåriga barn då barnen ofta rör sig på liknande sätt, målmedvetet och med hög koncentration i riktning mot olika platser.

När Emil plockat de blommor som han vill ge till sin mamma så hamnar han i en förhandlingsposition med en av pedagogerna. Pedagogen uttrycker att Emil nog borde sätta blommorna i vattnet men dessa rekommendationer vill

Emil inte alls följa. Förmodligen inser nog även Emil att blommor som inte får vatten vissnar men handlingen blir i min åtföljande tolkning uttryck för att han vill försäkra sig om att blommorna verkligen följer med hem till mamman, något som annars lätt kan glömmas bort vid hemgång. Det uppstår vanligtvis en viss stress runt sådana situationer, när många barn vid samma tidpunkt lämnar förskolan för dagen. Och i min tolkning blir då Emils val och handlande, trots vissa konsekvenser, att springa in och lägga blommorna på hyllan så att dessa inte riskerar att bli bortglömda vid hämtning och hemgång.

Blommor, insekter och maskar men även allehanda föremål tillhör sådant som är vanligt förekommande att barnen letar efter när de gör sina sporadiska utflykter till ängen. Vid ett tillfälle så visar det sig att barnen också har speciella och olika hemliga ”gömmaplatser” på ängen. Vid följande händelse har jag observerat två femåriga flickor, Emalia och Mari. Som vi nu kan följa, så har flickorna hittat en fjäder som härrör från en fågel och nu diskuteras var denna fjäder ska gömmas.

Emalia vänder sig till Mari och säger: men vi måste gömma den så att ingen hittar och tar den/.../ vi springer till ”gömmaplatsen /.../. Flickorna springer därefter iväg och tar sig upp på en plats på baksidan av gården. Jag följer dem på avstånd och går fram till dem när de har satt sig ner på huk och börjat gräva en liten grop. Jag frågar om de vill berätta vad de gör. Flickorna svarar mig att de håller på att gömma en vacker skatt, en fjäder. Fast, fågeln är nog död, säger Mari. Ja, men vi kan begrava fjädern svarar Emalia. Mari som dock inte verkar kunna släppa tanken på att fjädern kommer från en död fågel funderar vidare: Det var nog katten som tog fågeln! Stackaren, tänk nu är den nog död. Emalia verkar dock inte riktig vilja ansluta sig till denna tanke om döda fåglar. Hon menar att fågeln nog bara har råkat tappa fjädern. Förresten - fjädrar kan vara giftiga fortsätter hon. Vi gräver ner den. Annars kanske småbarnen stoppar den i munnen. Flickorna enas om att fjädern ska grävas ner. Jag sitter bredvid och följer flickornas agerande och resonemang, men frågar efter en stund om det är ett bra gömställe de hittat? Flickorna berättar då för mig att det finns flera sådana bra gömmor, utsprida på baksidan av gården. De vill gärna visa mig några fler varpå de tar mig vidare till ytterligare tre platser med hemliga gömmor i marken. Där har de gömt lite olika saker som de tidigare hittat på gården. Bland annat några stenar som de håller mot min kind, så att jag ska få känna hur mjuka och lena stenarna är. (Fältanteckning, 2009.06.01)

Stenar är utmärkta samlarobjekt. Det är många barn som samlar på dem och ibland kan de ha fickorna fulla med stenar i olika storlekar, som de ibland tar upp och känner på precis som flickorna gör i händelsen som nyss beskrivits.

Det är dock inte bara mindre stenar som är viktiga på denna gård. I min översikt har jag markerat en stor sten som ligger på det område som karakteriseras av ängsmark, och det område som till största delen är beläget bakom

förskolebyggnaden. Just den här stenen har en speciell funktion för många barn, då barn i olika åldrar brukar klättra upp på den här stenen. Ibland kan ett barn stå ensamt uppe på stenen och spana ut över området och ibland är det fler än ett barn som samsas på stenen. Jag kan inte notera att barnen någonsin sitter ned. När de väl tagit sig upp så förblir de stående och blickar ut över området. Stenen är en av de få platser på denna del av området där barnen stannar upp en stund. Stenens specifika värde verkar karakteriseras av att barnen har möjlighet att komma upp en bit i höjd, spana, för att därefter ta en ny rörelseriktning. En sådan riktning går ofta mot den lilla skogsdungen, området där det nästan alltid befinner sig barn under mina observationstillfällen.

Den lilla skogsdungen fungerar som en central mötesplats där olika barn möts, växlar några ord och traskar vidare, om de nu inte föredrar att stanna kvar lite längre stunder för att gunga i en lian eller för att sysselsätta sig med det lösa material som förekommer på den här platsen. Det varierar en aning vilka barn som rör sig i området, men framförallt handlar det om barn från tre år och uppåt. Mari som är fem år har i början av min vistelse berättat för mig att hon och hennes kamrater brukar kalla skogsdungen raketskogen. På min fråga varför den heter så pekar hon mot träden: ”De ser ju ut som smala raketer”. I ett av dessa träd har personalen fäst ett tjockt rep som barnen kan använda för att ”svinga” iväg en bit. Det är inget rep, förtydligar barnen för mig, ”det är en lian”. Repet eller lianen används mest av äldre barn men det förekommer också att de yngre ibland försöker använda lianen. Yngre barn tappar dock ganska snart tålmodet då de inte förmår att hålla sig kvar utan vanligtvis tappar de taget och trillar ner i backen, något som oftast föranleder dem att ge upp klätterförsöken.

I dungen finns en uppsättning av löst material tillgängligt i form av plankor och pinnar. Barnen använder materialet till att bygga och konstruera olika saker. Ofta handlar det om att bygga hus, som när jag iakttar Olivia (4 år) som vid tillfället är i färd med att samla ihop flera sorters brädor av varierande storlek.

Olivia kommer gående med några brädor under armen. Hon tappar en av dessa, men stannar upp och plockar upp brädan i famnen och fortsätter ner mot den lilla skogsdungen. Där lägger hon samtliga brädor i en ordentlig hög. Därefter traskar hon vidare för att plocka upp nya. Samma procedur som tidigare, hon går tillbaka och släpper ned dessa nya brädor i samma hög som de andra. Olivia samtalar därefter med Fanny (4 år) och Anton som också är fyra år. Barnen diskuterar med varandra och involverar därefter Olivia i tankegångarna när hon återvänder med ett antal nya brädor. Jag är stark, säger Olivia. Jag kan bygga. Därefter går hon iväg och plockar i brädhögen. Under tiden samlar Fanny och Anton ihop gräs som de lägger i

närheten av brädorna. Barnen fortsätter att diskutera och planerar nu för den markyta där "husarbetet" ska projekteras. (Fältanteckning 2009.06.03.)

Att denna plats är så central för barnen hör förmodligen samman med att den med sina olika alternativ tycks kommunicera till barnen: Här finns olika möjligheter! Barnen stannar upp för att bygga och konstruera olika ting med det lösa materialet som är tillgängligt på platsen och som också inbjuder till olika former av samverkan. En samverkan som kan ske direkt med materialet eller att materialet blir den artefakt som leder till samverkan mellan barn. Platsen inbjuder till samtal mellan barnen som ofta har långa dialoger med varandra samtidigt som de har fullt fokus på arbetet med tillgängligt material. Det är en plats där barn som annars har vissa svårigheter med kamratkontakter intar rollen som medhjälpare eller blir en konstruktör för något bygge som pågår.

En annan plats som fungerar som samlingsplats för barnen under den snöfria perioden är klätterställningen som har en central placering på gården. Ställningen är kombinerad med en rutschkana så den kan användas på olika sätt och av barn i olika åldrar, undantaget de allra yngsta som nyss lärt sig gå. Klätterställningen fyller flera funktioner både för individer och för grupper av barn. När barnen klättrar och framförallt när de åker i rutschkanan delar de ofta upplevelsen med sina kamrater på olika sätt. I klätterställningen finns också utrymme så att flera barn kan vistas samtidigt uppe på taket men utrymmet under ställningen medger också att flera barn kan vistas där.

Ibland uppstår även förhandlingar om vem som har företräde till rutschkanan men vanligtvis blir barnen efter en kortare förhandling snabbt överens. Om man placerar sig under klätterställningen, vilket jag prövar, så får man uppfattningen att man är rumsligt omsluten vilket kan förklara att barn ofta sitter och gräver i sanden därunder. Klätterställningen frekventeras som tidigare nämnts som mest under den snöfria årstiden men det förekommer att barn vistas här även under vinterperioden. På samma sätt förhåller det sig med den näraliggande sandlådan.

Sandlådan utgör en central tillvaro där barn ofta samlas för såväl lek som samvaro, men framförallt fungerar den som en samlade plats för de allra yngsta. Sandlådan kan sägas vara lite ovanlig till sin form då den saknar ram och kanter. Detta innebär att det inte förekommer några höga kanter som hindrar de allra yngsta att ta sig i och ur sandlådan. För några av de yngre barnen är det här en plats som de sällan lämnar under utevistelsen. Ett exempel på detta är Joakim (3 år). När Joakim kommer ut på gården blir valet vanligtvis att direkt söka sig till sandlådan. Där kan han ses befinna sig un-

der större delen av utevistelsen och huvudsakligen i full färd med att bygga vägar och hus dit han organiserar olika transporter med olika sorters lastbilar och traktorer. Vid de få tillfällen Joakim avviker från sandlådan så handlar det vanligtvis om en tur till det närliggande förrådet för att hämta mer bilar.

Under vintermånaderna när sandlådan är täckt av snö har barnen sökt sig till nya platser men så fort snön tinar av återvänder barnen. Under tidig vår är sanden fortfarande hård och frusen vilket hindrar barnen att göra några omfattande byggen. Även om sanden är hård ser jag vid flera tillfällen hur barn med stor frenesi försöker bearbeta den hårda ytan för att få fram sand för tilltänkta byggen. Längre fram under våren och speciellt vid fuktig väderlek eller efter ett regn så reagerar barn i alla åldrar på att sanden nu blivit speciellt användbar och lättformad, och det kan därmed bli ganska trångt i sandlådan. Även om barn i olika åldrar nu tvingas att samverka så anpassar de sig till de nya premisserna, som innebär att de måste samsas om utrymme. I sandlådan förekommer det alltid olika projekt. Korta projekt innebär att barn exempelvis under en begränsad tid öser och tömmer sand och längre projekt kan exempelvis handla om att sandlådan omvandlas till ett bageri där olika produkter som bullar och tårtor utbjuds till försäljning. I de större projekt som lite äldre barn (3-5) ägnar sig åt och som pågår under flera dagar så handlar det mestadels om större byggprojekt som vägar, tunnlar och hus.

Mitt emot sandlådan ligger förrådet. Då samtliga barn själva får styra över vilket material de behöver under utevistelsen så är det hög förekomst av barn i själva förrådsutrymme eller så befinner de sig runtomkring, på väg till eller från förrådet. När sandlådan under tid var översnöad så förflyttade sig de yngsta barnen till området framför förrådet. Här blev det möjligt att köra sina traktorer i snön och på den smala men uppskottade väg som löper mellan förskolebyggnaden och förrådsbyggnaden.

Under vintersäsongen kan det bli lite trängsel i förrådet då flera barn trängs i samband med att de ska hämta pulkor och stjärtpapp. Genom att förrådsbyggnaden fungerar som distributionscentral för de flesta barn blir det också en plats för olika möten mellan barn i olika åldrar. Ett antal gånger kunde jag exempelvis iaktta att de äldre barnen bistod yngre barn som inte riktigt förmådde att själva plocka ut det material som de för tillfället ville ha. En vanlig syn är också de yngsta barnens samarbete sinsemellan för att få fram till exempel skottkärror. Ibland är pedagogerna på plats vid förrådet för att lyfta fram olika material, men oftast klarar barnen själva av att få fram det material de anser sig behöva. Det betyder att det mesta av innehållet i förrå-

det blir tillgängligt för barnen och att de har tillgång till och därmed kan utöva inflytande över vilka saker som ska plockas fram.

Även om det uppstår sammanstötningar mellan de barn som vistas på förskolegården, så kan det sociala klimatet mellan barn mestadels karakteriseras som att de har ett tillitsfullt förhållningssätt gentemot varandra. Något som bland annat följande exempel får illustrera.

Emalia (5) är ute på gården där hon leker tillsammans med Mari (5). Flickorna är fullt upptagna av att gräva i en lerig grop samtidigt som de diskuterar ett avsnitt av Hannah Montana.¹⁸ Samtidigt kommer Vilma (2 år) springande men ramlar över en bortslängd spade. Emalia uppmärksammar genast situationen och springer fram till Vilma som börjat gråta. Såja, såja, säger Emalia och reser upp Vilma. Det gick bra, fortsätter hon. Därefter undersöks Vilmas ben av Emalia som placerat sig på huk för att blåsa på benet. Sådär, fortsätter hon, nu är det bra! Därefter leder hon bort Vilma till pedagogen (Anna) som precis uppmärksammat Vilmas gråt och tar över tröstandet. (Fältanteckning, 2009.05.18)

Emalia är precis som övriga femåringar väldigt ömsint mot de yngsta barnen. Även om hon i vissa situationer prövar förmågan att bestämma över jämnåriga barn så prövade hon andra förmågor i umgänget i med yngre barn.

Hjälpksamhet mellan barnen är ständigt närvarande och när jag befinner mig i närheten är det möjligt att notera liknande situationer mellan olika barn, som när barn instruerade varandra och stöttade andras förmågor till lärande, något som vi kan följa i nästa händelse. I följande händelse återges hur Anton (4) instruerar Molly (4) så att även hon ska få en möjlighet att klättra upp i ett av de mindre träden. Vid detta tillfälle har jag under en längre stund observerat barnen som uppehåller sig vid ett av träden som växer bredvid förrådsbyggnaden. Till skillnad mot det stora klätterträdet är dessa träd inte så klättrvänliga utan består av betydligt mindre smala men också ytterst klena grenar.

¹⁸Hannah Montana var en populär serie som vid denna tidpunkt sändes på Disney Channel.

Vid sidan av ena gaveln och bredvid förrådet på förskolan växer några mindre träd. Anton håller för närvarande till i det träd som det inte går att klättra särskilt högt i. Molly står och tittar på och vill gärna försöka även hon. Hon försöker att ta sig upp i trädet men når inte riktigt upp.

Anton väljer att klättra ner till sin jämnåriga kamrat. Där vänder han sig mot Molly och påbörjar en ingående instruktion om hur hon ska förfara, för att hon också ska kunna komma upp i trädet. Kolla på mig säger Anton. Först tar du ena benet, såhär/.../ och så tar du det andra benet. Molly försöker att följa instruktionen men misslyckas. Anton ställer sig då bakom Molly och försöker lyfta upp henne så pass att hon får upp benet. Ja, utbrister Anton, jättebra! (Fältanteckning, 2009.06.17)

I ovanstående händelse kan vi följa hur Anton försöker instruera sin kamrat så att hon också kan erövra den kompetens som behövs för att klättra upp i trädet. Anton försöker inledningsvis visa hur man praktiskt kan gå tillväga för att därefter låta Molly pröva själv. När Molly ändå misslyckas i sitt första försök så är Anton genast där och stöttar henne verbalt och med att säga hur bra det ändå går.

Barnens omsorgshandlingar gentemot varandra innefattar även min närvaro på förskolegården. Eftersom jag ofta lämnade förskolan när det var dags för barnens lunch, var det inte bara en gång det väckte barnens bekymmer. ”Men, ska du inte äta med oss – vad ska du då äta?” var en vanlig förfrågan från barnen.

Ibland kan också omsorgen och solidariteten mellan barnen i kamratgruppen visa sig genom den sammanhållning de visar mot vuxna. Ibland förekommer det att barnen försöker sig på att utföra sådant som de vet är förbjudet eller som inte kan accepteras av övriga barn. Vanligt är då att något eller flera barn tar på sig rollen av informanter och rapporterar händelsen till någon pedagog. Lika vanligt är att barn som blir utfrågade av pedagoger sluter sig samman, vilket kan ses i följande händelseförlopp som utspelas i början på sommaren.

Det är en varm förmiddag och barnen har spridit ut sig över gården. De yngsta barnen är på framsidan av förskolebyggnaden och de större barnen befinner på baksidan. Innanför grindarna står två små cyklar som några barn haft med sig när de kom på morgonen. Anton, (4 år) upptäcker cyklarna och hämtar några kamrater för en visning. Samtidigt kommer Mari (5 år) och Emil (5 år) runt hörnet på förskole byggnaden. Barnen flockas runt cyklarna och plötsligt kan inte Anton och Emil hålla sig, de tar cyklarna och gör en liten sväng framför huset. Så upptäcker de att en av pedagogerna närmar sig varvid de raskt kastar sig av cyklarna. Men vad gör ni? frågar

pedagogen. Ni vet väl att man inte får röra cyklarna. Det är ju inte dagis cyklar – vem var det som tog cyklarna? Barnen som mycket väl vet vilka som provat cyklarna rycker på axlarna och säger att de inte vet. Nånä, ni... säger pedagogen, ingen som vet? Samtliga barn skakar på huvudet varpå pedagogen ställer upp cyklarna mot staketet. (Fältanteckning, 2009.06.03)

När pedagogen ställer upp cyklarna försvinner alla barn runt hörnet på förskolebyggnaden. Visserligen har alla närvarande barn sett vilka som använde cyklarna, vilket barnen inte berättar för pedagogen, utan i stället agerar de kollektivt och med tystnad. Detta kan förklaras med att barn ser den egna grupptillhörigheten som viktig i förhållande till vuxna. Därmed finns ett gemensamt intresse av att solidarisera sig med den egna gruppen som ofta hamnar i ett underläge gentemot vuxenkollektivet.

När barn berättar och visar olika platser

När jag tillfrågar de äldre barnen om de vill visa mig förskolegården så blir vi överens om att Mari som är fem år ska inleda visningen.

Mari tar sin uppgift på stort allvar och hon funderar en stund innan hon kommer med förslag på vilken plats som ska fungera som utgångspunkt. Det får bli bakom huset vid det ena hörnet, där skrivtavlan är uppsatt. Mari förklarar att barnen får rita på tavlan med kriter, något som hon själv brukar göra ibland. Däremot får man inte rita med stenar på tavlan, vilket ”småbarnen” gör ibland. Därefter fortsätter hon till klätterträdet, där hon klättrar upp. Väl uppe i trädet vill hon visa hur högt det går satt komma, utan att för den skull ramla ner. Efter att ha vistats en stund i trädet klättrar hon ner igen och föreslår att vi ska fortsätta mot tältet. Efter det att vi tittat in och Mari krupit in i tältet, och ut igen, så vill hon visa en speciell koja som är belägen uppe i ett träd strax bakom tältet. När vi anländer till trädet klättrar Mari upp och föreslår att jag också ska komma upp och titta. Jag klättrar upp och frågar vad ”barna” brukar göra däruppe och Mari svarar att vi brukar ”greja lite och så där”. När jag frågar vidare så säger hon att hon brukar städa lite och sopa när hon befinner sig i kojans. Därefter vill hon visa gungorna, där två av Maris kamrater för tillfället uppehåller sig. Barnen vill nu demonstrera för mig hur det är möjligt att först snurra ihop kedjorna till gungan och därefter snurra upp igen. Mari beslutar sig för att vara kvar vid gungställningen och säger att hon kan visa mer en annan dag. (Fältanteckning, 2009. 05.05)

Även övriga femåringar fick i omgångar visa mig runt på gården och ibland deltog flera barn i olika visningar däribland några fyraåriga flickor som insisterade på att de också vill visa gården. Alla barn visar iver och vill berätta om vilka tillvägagångssätt och vilka spelregler som är behäftade med olika platser. Vid alla tillfällen utom två uppstår svårigheter i så motto att det inte går att utföra rundvandring med ett enskilt barn, då flera barn endera ville följa med mig eller vill fästa min uppmärksamhet på den aktivitet som de för tillfället utövar. Därför får jag göra flera rundturer med samma barn. Vid

dessas tillfällen när det inte förekommer så många störningsmoment relaterade barnen till känslor av olika slag. De berättar exempelvis om den egna familjen och syskon, något som inte förekom när vi var omgivna av lekande barn. Berättelser om vänskap, vem barnen för tillfället är kär i eller andra specifika känslor förekommer när vi gör uppehåll vid det stora trädet, uppe i trädkojan, under klätterställningen.

Ett talande exempel på detta är när jag inbjuds och lyckas krypa in i det lilla tältet som är uppsatt på Tallens förskolegård. I tältet befinner sig tre barn i åldrarna fyra till fem år. Efter en stunds samtal berättar ett av barnen för mig att ett av de andra närvarande barnen är väldigt kär i henne. Riktigheten i det påståendet understöds av det utpekade barnet som i sin tur vill berätta om hur bra det känns att vara kär. Därefter fortsätter samtalet med tema kärlek en stund och barnen är noga med att framhålla för mig att man kan vara kär på många olika sätt.

Det är dock inte bara positiva känslor och erfarenheter som ventileras på dessa platser utan några barn väljer också att berätta om sådant som för tillfället bekymrar dem. Sådana samtal förs mellan barn när jag sitter i närheten och ibland kommer de fram till mig för att berätta något som de funderar över.

Med hänvisning till de lite längre samtal som genomförs med de fem äldsta barnen som är fem år och med två av fyraåringarna om vem som bestämmer ute på gården så svarar barnen att det är "fröknarna" som bestämmer. Vuxna har exempelvis bestämt att barnen bara får vara innanför staket på gården och inte gå utanför. Detta beskriver barnen samfällt som ganska dumt då de ibland vill "kolla" på saker utanför gården. Det är också pedagogerna som har bestämt att endast de stora barnen, vilket i det här fallet utgjordes av fyra och femåringar, får klättra i trädet, och det är bara de stora barnen som får gunga i lianen. "Fröknarna" har också bestämt att inga småbarn får vistas i trädkojan. En annan sak som vuxna bestämmer över är man måste gå in "fast man inte vill", något som Molly 4 år, återkom till flera gånger i sin berättelse.

Ett gemensamt drag i de äldre barnens utsagor och som samtliga barn återkom till är att de ser det som en viktig fråga att få vara med och bestämma i olika sammanhang. Barnen anser att de *faktiskt* kan vara med och bestämma då de "också vet saker". En annan gemensam syn är att även om vuxna bestämmer saker och ting, så får man ändå som barn bestämma över var eller vad man vill leka på gården. I de flesta andra angelägenheter bestämde dock "fröknarna". Ett exempel på hur viktigt det var för barnen att de skulle få komma till tals kom i dagen efter det att barnens viktigaste klätter-

träd blivit beskuret. Detta förevisades för mig av de äldsta barnen som upp-
rört påpekade hur onödigt denna åtgärd var. Barnen framförde till mig att de
hade väl aldrig någonsin tidigare ramlat ner från trädet, så varför i all värld-
den behövde de vuxna förstöra det fina klätterträdet- genom att såga bort
viktiga grenar?

Utemiljön och pedagogrollen

Eftersom barngruppen innehöll ett högt antal¹⁹ barn under tre år, så var pe-
dagogerna ofta engagerade i olika omsorgshandlingar gentemot de yngsta
barnen. Det medgav ett mått av utrymme för att de äldre barnen att själva
kunde styra över sin lek och samvaro på gården vilket kan tolkas som att
dessa barn hade goda möjligheter att utöva *inflytande* och även uppnå en
form av *autonomi*. Trots detta så hade de äldre barnen en klar uppfattning
om sitt inflytande när de tillfrågades: ”det är fröknarna som bestämmer”.
Deras uppfattning stärker ytterligare bilden av deras medvetenhet om att när
”viktiga” händelser inträffar så var det till största delen en vuxenangelägen-
het. Barnen uttryckte dock att de i vardagslag har inflytande och kan be-
stämna över sin tillvaro. Deras utsagor ligger i linje med de observationer
som utförts och det gör även de utsagor som inhämtats från pedagogers be-
rättelser där även de tre pedagogernas utsagor visar på konsensus, vilka
sammantaget innebar att barn kan behöva få vara ifred med sin lek även om
vuxna har ett ansvar för alla barns välbefinnande.

Gemensamt för dessa pedagoger är också de beskriver sig själva som peda-
goger som gärna ser att barn själva tar egna initiativ och på så sätt uppmanas
till kreativitet. Detta beskrivs i termer av att ”hålla koll” och finnas till hands,
men inte vara de som startar upp lekar. Samtidigt så var pedagogerna tydliga
med att uttrycka ståndpunkten att detta inte ska ses som liktydigt med att de
undandrar sig ansvar. Den pedagogiska miljön ska vara genomtänkt så att
barnen tillåts att utveckla sin lek där de som vuxna går in och stödjer i mån
av behov. Om det behövs, menar pedagogerna, så ingriper de i barnens före-
havanden exempelvis i sådana situationer där barn har svårt att hävda sig.

Pedagogerna beskriver också ”vikten av att barn utmanas och uppmuntras
till samarbete och till utveckling av sin egen lek”.²⁰De anser själva att de har
en bra och innehållsrik gård som bidrar till och möjliggör en innehållsrik lek.
Eftersom barngruppen domineras av flickor så uttrycker pedagogerna att
leken möjligen blir lite annorlunda i förhållande till om barngruppen skulle
innehålla fler pojkar:

19 Under min fältperiod bestod barngruppen av nio barn under tre år.

20 Citat hämtat från intervju med pedagoger (2010.05.12).

./.../ eftersom vi inte har så mycket pojkar blir det inte riktigt den här pojkleken till exempel att de spelar fotboll där borta ./.../ eftersom vi har få barn så måste man leka tillsammans, vi får inte så mycket utkristallisering, det där att pojkar för sig och flickor för sig.

De perspektiv som pedagogerna ger uttryck för i samtalen, att de framförallt arbetar stödjande är också synliga i den dagliga praktiken. Den sociala strukturen vid Tallens förskola karakteriseras mestadels av pedagogernas uttalade föreställning och förväntan på att barns kreativitet och lek utvecklas bäst i det samspel som de ansåg utvecklas mellan barn och mellan barn och miljö.

Under ett av samtalen som fördes med pedagogerna gav de också uttryck för frågor av mer didaktisk natur och som handlar om barns delaktighet och inflytande. Hur går man tillväga i praktiken om man vill stärka barns inflytande och delaktighet? Hur kan man bedriva ett arbete i en vardagspraktik så att det inte blir så att vuxna hela tiden styr över barnens intressen, då man samtidigt måste tillse så att inget enskilt barn hamnar utanför kamratgruppen, undrade pedagogerna.

Sammanfattande analys:

Vardagens möten

För att dela en gemensam verklighet så krävs ett visst mått av perspektivtagande (Mead, 1967) och i olika förhandlingar så behöver individerna pröva att förhålla sig till andras förståelse. Mitt resultat visar att det finns en stor variation och många möjligheter för barnen att utveckla och ta varandras perspektiv i dagliga möten och i de lekerbjudanden som uppstod mellan barnen ute på gårdens olika platser. Genom olika kommunikativa processer och i olika förhandlingssituationer testade barnen den egna förmågan i mötet med andra, något som skedde såväl i verbal som i icke-verbal form. Barnen kommunicerade via gester och med sin mimik, inte minst i form av subtila ögonkast. För de yngre barnen var de vuxna i form av vad Mead (1967) kallar den *signifikanta* andre av stor betydelse och där samspelet ofta bestod av precis sådan små subtila gester som ögonkast.

Exempel på en sådan situation är Albin (1 år) en av de allra yngsta, som visade prov på att han kunde upptäcka gården på egen hand. Det här sättet att kommunicera präglar också samspelet mellan barn i ett ständigt pågående växelspel mellan verbala och ickeverbala gester. Flera platser på förskolan var föremål för barnens olika förhandlingsmönster. Speciellt framträdande i mitt datamaterial är området runt gungorna, klätterställningen och i den

skogsdunge där pedagogerna fäst ett rep i ett träd. I sandlådan förekom också ett antal förhandlingstillfällen främst när de äldre barnen vistades där. På alla dessa platser kan jag urskilja att barnen till viss del försvarar sin egen rätt till plats (jfr Newman, 1995) men de definierar också det värde eller status man har i kamratgruppen (jfr Proshansky, Fabian & Kaminoff, 1983).

Förskolegården tycks också innefatta platser som inte nyttjas i någon högre grad av barnen och där de inte heller stannar upp i guidningen av förskolegården. Framförallt så är det den stora ängen bakom förskolan som inte används i någon större omfattning, åtminstone inte under längre stunder. Visserligen utförde barnen en del strövtåg över den vidsträckta ytan, även om det var mer sporadiskt men mer sporadiskt. Ängen tillhandahåller dock platser som barnen använder till att skapa hemliga gömmor. Förmodligen får barnen ha dessa gömmor ifred eftersom området så sällan används mer frekvent och i och med detta så har ändå området en meningsbärande funktion för barnen.

Av analysen framgår att det mellan barnen finns en tydlig överföring av vilka normer och värderingar som gäller när man vistas utomhus och det här sättet att generalisera normer som i sin mer ursprungliga form härrörde från pedagogers beslut var vanligt förekommande. De flesta barn var ytterst medvetna om vad man fick göra respektive inte göra på förskolegården och yngre barn som av olika skäl bröt mot dessa bestämmelser blev snabbt korrigerade av sina äldre kamrater. Alla fyra och fem-åringar var noga med att vidarebefordra olika regler till yngre barn, vilket visar hur normer vidarebefordras exempelvis genom sådana kommentarer som att: ”man kan bara klättra i trädet om man själv är stor nog att klättra upp”. Sådana händelser på förskolegården visar barns perspektivtagande men kan också ses som uttryck för vad Mead kallar den generaliserande andre (jfr Mead, 1967). Något som visar att även barn upprätthåller en viss ”ordning” i en grupp då de intar rollen som den *generaliserande andre*.

Mina observationer visar att även om meningsskiljaktigheter var vanligt förekommande i den vardagliga praktiken mellan barnen så tydliggör de att barnen klarade av att finna fram gemensamma lösningar på olika problem, även om det förekom att olika slags sammanstötningar eller kritiska situationer uppstod. Dessa situationer uppstod mestadels mellan olika barn i barngruppen, men det kunde också bli sammanstötningar mellan barn och vuxna. Karakteristiskt för dessa situationer var att barnen då aktivt agerade för att värna sina egna rättigheter men det kunde också handla om värna kamratgruppen. Barnen värnade således såväl verbalt som mer fysiskt och handgripligt rätten till olika platser men också rätten till att vara delaktig i olika sociala praktiker. Det förekom även vid ett fåtal tillfällen att barn över-

gick till fysiska handgripligheter när de mötte ett motstånd som innebar att oenigheten mellan några barn blev alltför stor. Vanligtvis handlade en sådan oenighet om att barnen ville ha tillgång samma leksak. När barnen blev oense om leksaker så handlade det oftast om specifika bilar, hinkar och spadar som de hade användning av i sandlådan.

Barnens uttalade känslighet för och samspel med varandra är dock frekvent i det analyserade resultatet och något som därmed karakteriserar det sociala klimatet i barngruppen. Detta gäller framför allt i äldre barns relation till yngre, något som uttrycktes såväl i ett verbalt som i ett fysiskt omhändertagande.

Förskolegårdens olika platser

Den uttalade känslighet som barnen på Tallen visar varandra framträder också i kontakten med den fysiska miljön och är på samma sätt ständigt närvarande i det analyserade datamaterialet. Den dagliga utomhuspraktiken utmärktes av vad som karakteriseras av det ständigt pågående samspelet mellan omgivande fysisk miljö och de barn som vistades på gården. Exempelvis så visade de äldre barnen vid Tallens förskola på en mycket märkbar känslighet gentemot deras speciella klätterträd. De vistades i trädet så gott som dagligen förutom under vinterperioden och uppvisade en relation till trädet som nästintill kan beskrivas som en slags kärlek, vilket kan förklara deras emotionella uttryck i samband med de avsågade grenarna. Ett annat exempel på samma känslighet gentemot det fysiska materialet framkommer i de observationer där barn möter ett material som snö, och stannar upp vid kontakt med materialet.

När barnen själva valde platser på Tallens förskolegård så handlade det till största delen om sådana platser som återfinns på den del av gården som ligger framför, bredvid eller i nära anslutning bakom huset. Samtliga barn från tre år uppvisade ett röresemönster där de pendlade mellan dessa olika platser på gården. Yngre barn visade ett mer begränsat rörelsemönster och förhållningssätt. De yngsta barnen befann sig företrädesvis bredvid eller i sandlådan eller rörde sig i nära anslutning till förrådet. Samvaroklimatet präglades mestadels av barnens välvilliga interaktion och en vanlig syn var att barnen hjälpte varandra med allehanda förehavanden, exempelvis genom omsorgshandlingar som att borsta bort sand från någons jacka eller att hämta material till en kamrat. Mina observationer visar att området runt sandlådan utgjorde en specifik plats i form av den närhet som uppstod mellan pedagoger och de yngsta barnen. En vanlig syn var att något barn befann sig i en pedagogs famn eller mycket tätt intill medan de betraktade andra barns förehavanden. Till sandlådan kom också äldre barn när de ville ha

uppmärksamhet från pedagogerna. Då kunde de slå sig ner en stund och föra olika resonemang med den vuxne.

De lite äldre barnen föredrog att vistas i närheten av huset, vid klätterträdet bakom huset, under klätterställningen eller i den lilla skogsdungen. På nämnda platser kunde barnen sitta och föra långa resonemang där de jämförde olika händelser ur sina liv. I samtalen framkom händelser som handlade om deras utsatthet för orättvisor i vardagen, både sådant som inträffat hemma och på förskolan. Det barn som lyfte berättelsen fick då oftast stöd av deltagande kamrater som visade stor förståelse och medkänsla för det enskilda barnets berättelse.

Under de rundturer som företogs med olika barn visade de specifika kunskaper om olika platser men även en känslomässig närhet till den plats som förevisades. Barnens berättelser uttrycker olika betydelse (jfr Asplund, 1983; Holloway & Valentine, 2000) och exempelvis de känslomässiga uttrycken fördjupades på vissa platser, som alla hade det gemensamma att de var rumsligt omslutna på något sätt. Vissa avgränsade platser på förskolegården verkade inte erbjuda barnen någon mer meningsbärande funktion. Då relationen mellan individ och miljö är transaktionell, det vill säga i ett ständigt växelspel, integrerade och svåra att särskilja (Dewey & Bentley, 1949) så kan det vara svårt att peka ut enskilda förklaringar till varför en viss plats eller omgivande miljö blir bortvald. Orsaken till att det ängsliknande området bakom huset utnyttjades i så låg grad kan möjligen höras samman med att det området hade få meningserbjudanden till barnen. Å andra sidan kan det vara så att platsen inte nyttjas för att området ändå har en betydelse då den tillät barnen att gömma undan hemligheter.

Det var heller inte alltid som barngruppen eller enskilda barn kunde utnyttja förskolegårdens olika platser. Framförallt så handlar det om en synbar begränsning under hela vinterperioden. Under denna period förelåg ett avsevärt snödjup som medförde att barnen inte kunde röra sig över hela området. Barnens rörelsefrihet begränsades också under mörka vinterdagar, främst under eftermiddagarna, då det saknades en bra ytterbelysning på gården.

Delaktighetens olika aspekter

Sett till hela barngruppen så kunde de flesta barn gå ut och in i olika lek och samvarokonstellationer utan några som helst problem även om det många gånger innebar en att barnen blev tvungna att förhandla om inträdet. I den del av analysen som utgår från Jansons (2005) olika aspekter av delaktighet, så kan man se att tillhörigheten av att ingå i samma barngrupp präglade

barnkollektivet på denna en-avdelningsförskola, där gruppen bestod av 19 barn mellan ett till fem år och där ingen formell uppdelning av åldrar förekom. Sett till begreppet tillgänglighet så är bilden mer splittrad. Som redan beskrivits så var gården organiserad så att vissa redskap eller material var förbehållna de äldre barnen. Exempel på sådana förbehåll och där det fanns regler som exkluderade de yngre barnen var trädkojan, klätterträdet och lianen som var placerad i skogsdungen.

I flertalet situationer och på de flesta platser på förskolegården så välkomnades dock de yngre barn som ville bli delaktiga i de äldre barnens förehavanden, även om de på grund av sin ålder inte kunde delta fullt ut i själva aktiviteten. Därmed skapas ändå något av vad Janson beskriver som *symbolisk tillgänglighet* då det var vanligt förekommande att äldre barn lyssnade in de yngre som i sin tur lyssnade på vad de äldre kamraterna hade att säga. Förståelsen för varandras uttryck i de olika situationer som uppstod påverkade den *socio-kommunikativa* tillgängligheten i en positiv riktning något som i min tolkning blir en tydlig delaktighetsdimension.

Vid ett fåtal tillfällen uppstod händelser som bröt från det gängse mönstret. Det handlade då om sådana förhandlingssituationer där barnen inte lyckades enas. Då kunde ett eller flera barn ses avvika från platsen och lämna situationen. Ibland förekom det också att en pedagog tillkallades för att avgöra de dispyter barnen hade hamnat i. Dessa händelser kunde exempelvis vara kopplade till frågor som handlade om delaktighet och vem eller vilka barn som hade "rätten" att bestämma. Emil uttryckte, under de olika samtal jag hade med femåringarna, att det mestadels var flickorna som skulle bestämma i lekarna. Detta visade sig till stora delar stämma då jag kunde iaktta att Emil som ofta lekte med jämnåriga flickor många gånger fick lov att argumentera för sin rätt att bli lyssnad till och bli delaktig i olika lek och samvaroprocesser. Vid ett flertal tillfällen blev Emil lämnad ensam då övriga deltagare helt enkelt lämnade platsen. Det *erkännande* som flickorna vanligtvis erhöll i olika situationer i denna kamratgrupp fick Emil ofta argumentera för. Ser man till hela barngruppen så var dock barnens *erkännande* av varandra ett dominerande och vardagligt inslag. De verkade också erkänna min närvaro som gäst på förskolan då de vid flera tillfällen inledde förtroliga samtal med mig. Eftersom jag ofta lämnade förskolan när det var dags för barnens lunch, var det inte bara en gång det väckte barnens bekymmer. Men, ska du inte äta med oss – vad ska du då äta? var en vanlig förfrågan från barnen.

Att utöva inflytande

När pedagogerna vistades ute med barnen så var det relativt sällan de avbröt eller helt stoppade barnens olika lekar. Det fanns inte heller så många uttalade förbud och de som fanns handlade till stor del om barnens säkerhet under utomhusvistelsen. Barnen hade därmed goda möjligheter att utöva *inflytande* och även uppnå en form av *autonomi* på sin förskolegård (jfr Janson, 2005).

De få förbud som upprättats var dock till stor del något som de vuxna såg som sin angelägenhet och bakgrunden till förbuden var inte något som diskuterats fram gemensamt med barnen. Barnen själva hade dock starka åsikter om graden av självbestämmande, vilket framkom under mina samtal med de äldre barnen.

Ett exempel på hur viktigt det var för barnen att de skulle få komma till tals kom i dagen efter det att barnens viktigaste klätterträd blivit beskuret. Barnen framförde till mig att de hade väl aldrig någonsin tidigare ramlat ner från trädet – ”så varför i all världen behövde de vuxna förstöra det fina klätterträdet- genom att såga bort viktiga grenar”? Det är en händelse som jag menar visar på främst två saker. För det första: barnen själva har insikt om egna förmågor. De kunde relatera till att de faktiskt aldrig ramlat ner från trädet. För det andra: händelsen visar att barnen uppfattade att de inte involveras i viktiga beslutsprocesser, eller att vuxna inte beaktar barnens egna röster. Åtminstone inte inför det som barnen själva uppfattade som viktiga beslut.

Om pedagogrollen i en utemiljö

I förhållande till den fyrfältsmodell som utgör ett av mina analysverktyg så hamnar pedagogerna inom det fält som exemplifierar en verksamhet där pedagoger intar en avvaktande och mer stödjande roll och som agerar först när barn uttrycker olika behov. Min analys visar att pedagogerna är mer aktiva i samvaron med de yngre barnen än i förhållande till de äldre. De yngsta barnens behov av fysisk omsorg och närhet skiljer sig i flera bemärkelser från äldre barns behov. Därmed är också pedagogernas närvaro och insatser mer synliga i förhållande till yngre barn än till äldre, där pedagogerna vid olika tillfällen förblev mer avvaktande. Detta verkade också de äldre barnen förhålla sig till då de mer sällan tog kontakt med pedagogerna utomhus, förutom vid uttalade behov och specifika tillfällen.

Samtidigt framträder ett annat mönster i min analys som visar att pedagogerna även är tillgängliga för äldre barn när de uppfattar att barn hade behov

av att samtala eller var i behov av olika orters stöd. Pedagogerna uttryckte också vid ett samtalstillfälle att det finns ett antal dilemman i en pedagogisk praktik och att det lätt uppstår en del krockar när det handlar om enskilda barns intressen kontra övrig barngrupp.

Vid en jämförelse med Shiers (2001) modell så motsvarar den pedagogiska insatsen när det gäller barns inflytande i utomhusmiljön som helhet nivå tre. Analysen av det empiriska datamaterialet visar att pedagoger vanligtvis lyssnar till vad barnen försöker uttrycka. Därefter försöker de mestadels fatta beslut med hänsyn till barnens önskemål. Händelsen med de avsågade grenarna på barnens klätterträd är dock ett beslut taget av vuxna som medför konsekvenser för de äldsta barnen som inte upplever att de blivit involverade i beslutet.

6. Lingonets förskolegård - vår vinter, vår, sommar och höst

Barns möten och mötesplatser

Observationsperioden på Lingonets förskola påbörjas i mars månad, 2009. Eftersom vintern varit snörik även i denna del av landet så finns det fortfarande snö kvar på gården. Lingonets förskolegård består av en öppen gård med en relativt fri siktlinje²¹ från den ena änden av huset till den andra. På den ena sidan av gården finns en gungställning omgärdad av ett lågt staket. Det finns också en klätterställning ganska nära gungorna samt ett par sandlådor. Inte långt från gungställningen finns ett klätterträd. I mitten på gården ligger det en förrådsbyggnad och en lekstuga där man tillverkat och satt upp en liten ”bensinstation”, inte långt därifrån har man byggt en träbuss. På gården finns också stora traktordäck som delvis är nedgrävda i marken, och dessa ligger i närheten av bussen. Ytan precis framför huset består av asfalt, men är i mars månad delvis snötäckt och ända in i april månad ofta isbelagd. Det finns också andra smala asfalterade gångar som på olika sätt leder en bit bort från själva byggnaden. En av dessa gångar sluttar kraftigt nedåt och runt en kulle och ned mot ett skogsområde med höga träd. När det varit mycket snö som denna vinter, har personalen sett till att förutom själva gårdsplanen som alltid skottas vintertid sett till att även andra gångar och stigar blir framskottade. Detta för att möjliggöra så att framförallt de yngre barnen kan röra sig friare över gården.

Gungorna på Lingonet är placerade så att de ligger en aning avskilda från de små barnens avdelningar och är omgärdade av ett staket. Där finns både småbarnsgungor för de allra yngsta och gungor som passar lite äldre barn. De allra yngsta får oftast hjälp av pedagoger med gungorna. Det kan bli rätt långa perioder som någon vuxen blir tvungen att stå vid gungorna för att hjälpa till och för att ge fart till de yngsta barnen. Precis som vid Tallens gungställning är det här en plats där äldre barn ibland måste konkurrera om gungorna och därmed uppstår olika slags förhandlingar om vem som har företräde till gungorna. Det är dock sällan fråga om någon längre period av oenighet, utan barnen brukar snabbt klara av att själva förhandla om åtkomst till gungorna. Vid ett tillfälle i slutet av våren så uppstod dock en dispyt mellan några äldre flickor som diskuterar vems tur det är att sitta i gungan. När barnen som redan var på plats i gungorna inte ville kliva ur, så

²¹ Via sikt och rörelselinjer kan exempelvis olika förbindelser studeras (se exempelvis de Jong, 2010) men i mitt fall handlar det om att se hur väl och hur långt man kan överblicka en gård.

tar en av de nyanlända flickorna upp en näve med sand som kastas på de som befinner sig i gungorna. Därefter försvinner hon och hennes medföljande kamrat från platsen.

Framför en av ingångarna till förskolan finns ett träd som används som klätterträd. Det är oftast några av de äldre barnen som använder trädet, oftast flickor. Till skillnad mot Tallens förskola sitter de inte lika länge i trädet och det verkar inte ha samma betydelse av mötesplats. Det är inte lika stort och lika klättrvänligt som *Tallens* klätterträd, dock kan jag se trädets betydelse för några av flickorna i en senare del av min fältstudie då några av de barn som vid det här laget gått vidare till förskoleklass är på besök hos sin gamla förskola. När de kommer ut från avdelningen springer några och hälsar på sina före detta pedagoger. Några har mindre syskon som de gärna vill krama om och gärna hälsa på men några av de besökande flickorna tar direkt ut en riktning mot trädet när de kommer utspringande från sin gamla avdelning. Det är ytterst motvilligt som barnen återvänder från trädet när deras pedagog från förskoleklassen vill samla ihop gruppen då det nu är dags att återvända till skolan.

Förskolegården inramas av ett högt plank då olika trafikleder omgärdar förskolan. Förskolegården är utrustad med ett flertal höga lampor så att gården är ordentligt upplyst även under den tidpunkt på året när det är mörkt ute som tidiga morgnar och sena eftermiddagar. Även om gården är stor och det ofta är många barn ute samtidigt från de olika avdelningarna blir det påtagligt hur snabbt pedagogerna sluter upp vid barnens sida, när något verkar gå på tok. Personalen som arbetar på förskolan har under det senaste året bestämt att de ska vara fördelade över gården vilket innefattar ansvar för olika zoner utomhus. Beslutet har tagits för att personalen ska vara säkra på att någon vuxen alltid ska finnas tillhands för barnen.

Lingonets förskola har som nämnts inledningsvis en gemensam yta på gårdens framsida som sträcker sig från den ena sidan av förskolan till den andra. Det är under alla årstider det mest dynamiska området på förskolegården, då alla barn från samtliga avdelningar ibland sammanstrålar på denna yta. Då kan man som betraktare lätt få uppfattningen av att det verkar rörigt med så många barn. Såväl stora som små barn ska få plats, och det är många barn, när alla barn rör sig på den begränsade ytan framför huset. Det är dock oftast frågan om kortare stunder, efter 10 minuter upp till en kvart har barnen börjat sprida ut sig över hela gården. Eftersom gården till ytan är så stor har den möjlighet att härbärgera många barn samtidigt.

Den gemensamma och öppna ytan framför avdelningarna utgör på den här förskolan en plats där pedagoger relativt ofta inbjuder barn till kollektiva

lekar. Det brukar uppskattas av barnen och många vill vara med och leka vid dessa tillfällen. Då kan det vara lekar som denna:

Erik är pedagog på den avdelning där fyra och femåringar huserar. När han frågar barnen om de vill leka under hökens vingar nappar flera av de äldre barnen på förslaget och de börjar leka. Allteftersom leken pågår drar den till sig fler barn som ansluter sig. Även de yngre barnen blir intresserade, två fyraåringar ansluter och blir insläppta i leken. Lina (2, år) som vistas på en näraliggande avdelning står bredvid mig och följer intresserat lekens tema. Hon följer uppmärksamt vad som händer i leken och småler när hökarna försöker fånga in de små kycklingarna. När barnen går in för att äta sin lunch ser jag hur Lina med armarna utsträckta som fågelvingar springer i hög fart ner mot ingången till sin avdelning. (Fältanteckning, 2009.09.20)

En relativt vanlig syn är också att vuxna är involverade i olika sorters ”jaga lekar”. Dessa lekar går ut på att en vuxen ska jaga och försöka ta fast ett antal barn, varvid rollerna växlas och barnen blir de som ska jaga och infånga den vuxne. Olika varianter och teman på dessa lekar är ett påtagligt inslag på Lingonets förskolegård. Både ordinarie personal och vikarier brukar delta i dessa lekar och i och med att det är tillåtet med springlekar så är också en vanlig syn att se de större barnen (4 och 5 åringarna) leka vidlyftiga rörelselekar över hela gården. Vid flera tillfällen kan jag också se att de yngre barnen också förflyttar sig och leker över stora delar av gården vilket innebär att de förutom att stimuleras till fysisk aktivitet också testar sin vanliga trygghetszon, när de prövar att avlägsna sig från avdelningens pedagoger. Det finns dock individuella skillnader mellan barnen då några är mer benägna än andra att hålla sig i närheten av pedagogerna, men det är ändå uppenbart att flera av de yngsta har ett utvidgat rörelsemönster som medför att de rör sig över stora delar av gården. Ett område som lockar även vissa av de yngre barnen är utkanten av det skogsområde som återfinns på ena sidan av förskolegården.

För ett antal år sedan hade verksamheten möjlighet att utvidga gården med ett mindre skogsområde. Området drar framförallt till sig de äldre barnen. Här kan de röra sig fritt utan att riskera att springa omkull de mindre barnen och här får de också vara i fred långa stunder med sina lekar. Genom rik tillgång till naturligt material i form av kottar, gräs och löv har barnen möjlighet att utan begränsningar plocka och samla in materialet. Här återfinns också ”löst” konstruktionsmaterial i form av gamla däck och lösa plankor. Både pojkar och flickor vistas gärna i denna del av gården. Några av de äldre pojkarna beskrev det här område för mig i termer av monsterskog för i detta område kan man leka jättebra monsterlekar. Trots att området främst drar till sig äldre barn så är det också, som tidigare uttryckts, rätt vanligt att några av de yngre barnen rör sig i området. Vid dessa tillfällen noterar jag att barnen, innan de beger sig ner mot skogen, inledningsvis stått och spanat en

stund på vad som verkar försiggå nere i området. Vissa barn, och i alla mina iakttagelser är det pojkar, passar också på att använda förskolans cyklar som transportmedel ner mot skogsområdet. Ofta åstadkommer de en ganska hög fart i den relativt branta backen som sluttar ner mot skogsområdet. Ibland blir då farten *för* hög och de kör omkull. För det mesta klarar de allra flesta barn dock av att hålla balansen, trots hög fart, en tvär kurva, och den påtagliga nerförsbacken.

Den öppna ytan framför Lingonets förskola är under mars och april delvis snötäckt. Det är också ganska mycket is på gården och precis som vid Tallens förskola är det många barn som verkar tycka om att bryta upp små isbitar och stoppa dem i munnen. Vartefter börjar dock snön tina av och det blir stora vattenpölar på gården. Dessa är dock fortfarande täckta av ett tunt lager av is, vilket de yngsta barnen tycker är spännande. Flera barn brukar då ställa sig och hoppa på den svaga isen som i sin tur ger ifrån sig ett speciellt ljud då den krasar. Att isbelagda vattenpölar är lockande kan jag även se under senare delen av hösten. Och då kan jag även se att pedagoger är med och delar barnens upplevelser och intresse för materialet.

Denna morgon är det många barn ute på gården. Det är soligt men ganska kallt. Rita (2 år) och Rasmus (2 år) provar att stampa på en stor tunn isfläck som dock inte går sönder. De provar igen, lite hårdare och då krasar det till i isen och lite vatten sipprar fram. Barnen tjoar och börjar hoppa omkring på isen. Elina en av småbarns- pedagogerna ser roat på och så går hon fram och frågar barnen om hon också ska pröva, vilket barnen gärna vill. När deras pedagog ansluter sig så krasar hela isen och det stänker ordentligt med vatten, vilket gör barnen än mer upprymda. Inom några minuter är det fler barn som ansluter sig och då är det mesta av isen borta. I stället hoppar de runt i vattnet. (Fältanteckning, 2009.11.04)

På gården är det tillåtet att prova olika saker och också att bli ordentligt smutsig. Det finns möjligheter att spola av barnen utomhus, vilket kommer till användning nästan dagligen. De flesta av pedagogerna tvekade inte att delta i barnens aktiviteter. Något som händelsen ovan visar. När vattnet sipprar fram, hoppar och plaskar alla runt i pölar vilket också lockar andra barn att ansluta sig till aktiviteten! Under våren kunde jag också konstatera att även andra pedagoger vid olika tillfällen var med och lekte och hoppade i vattenpölar.

Ett flertal av de yngre barnen försökte att lägga sig ner i olika vatten och lerpölar och ibland provar de att hålla vatten och lera på varandra. Många gånger är barnen rörande överens om ett sådant förfarande med materialet, men ibland så har barnen helt olika perspektiv på om detta är okey eller inte.

På gårdens framsida finns en träkonstruktion i form av en buss. Den är populär och barn i alla åldrar leker runtom eller på eller i bussen. Konstruktionen är byggd som en riktig liten buss med tillhörande säten och har en ratt längst fram. Storleken medger att flera barn kan samverka och rymmas tillsammans inuti bussen. För det mesta är de överens om sittplatserna men ibland blir det konflikter om vilken som ska agera chaufför. Bussen används framförallt av tre och fyraåringarna, ibland också av de äldre barnen, och ibland kan även de yngsta ses klättra runtom och i bussen.

De äldre barnen och de som är stora nog klättrar ofta upp på taket till bussen. Eftersom den är centralt placerad på gården finns det nästan alltid barn i närheten. Det är bara de barn som själva är stora (långa) nog som får vara på taket, något som pedagogerna gemensamt har bestämt och som barnen även förmedlar till mig. Denna regel påverkar dock barn olika. Ibland med ett individuellt negativt utfall som, i det här fallet Alvina tre år.

Det är fortfarande mycket snö på gården. Jag står vid bussen och talar med några av tre och fyraåringarna. Barnen befinner sig inuti bussen där de för tillfället sitter och argumenterar om vem som ska agera chaufför. Inget av barnen vill ge med sig utan det slutar med att alla kryper ut igen. Titta, säger Oskar (tre år) jag kan komma upp på taket. Genom att det är så mycket snö kvar klarar han av att ta sig upp på busstaket. Jämnåriga Alvina och kompis till Oskar försöker då också att komma upp på taket. Hon är dock inte lika lång som Oskar och misslyckas. Då det inte går att komma upp på taket väljer Alvina i stället att försöka från ett annat håll, men misslyckas igen. Med tårar i ögonen säger hon att hon också vill komma upp på taket. Hon försöker igen, misslyckas och försöker förtvivlat komma på en lösning. Plötsligt upptäcker hon att det går att kliva på ratten och genom att utnyttja sig av denna hjälp svingar hon sig upp på taket. (Fältanteckning, 2009.03.26)

En särskild plats på den här gården är den plats som kallas för restaurangen. Där har pedagogerna fäst bilder av olika maträtter och dit är det möjligt att ta med saker som annars ofta betraktas som inomhusleksaker. Kökssaker, pannor, tallrikar är exempel på sådant som fördelas på platsen och kommer till användning i olika slags lekar.

Den tillgång barnen har till löst byggmaterial i anslutning till platsen innebär också att platsen inte bara används som restaurang. Barnens olika teman och lekinnehåll visar att platsen är populär och det är en plats som besöktes av barn i olika åldrar. Här kan barnen bygga och konstruera med material som kan transformeras och därmed erbjuda olika valmöjligheter. Detta ger även rikliga uppslag till barnens roller. Detta är också en plats där äldre barn ibland tenderar att ta för sig både i relation till jämnåriga kamrater men också på ett sätt som får återverkningar mot yngre barn, som i händelsen härnadan.

Jag sitter och iakttar Louisa (tre år) som med stor frenesi håller på att ordna med de lösa plankorna. Hon lägger dem lite kors och tvärs, ångrar sig och prövar en ny konstellation. Så kommer plötsligt tre äldre pojkar (5 år) och slår sig ner. Louisa blir lite osäker och släpper ned brädorna på marken. Pojkarna tar genast upp plankorna och börjar sedan bygga och organisera om det som Louisa byggt. Hon tittar på pojkarna en stund och sedan går hon därifrån. (Fältanteckning, 2009.06.11)

I ovanstående exempel blir Louisa så osäker på sin egen position att hon släpper taget om brädorna när hon ser de äldre pojkarna anlända. När pojkarna slår sig ner så blir Louisa helt osynliggjord. Ingen av pojkarna tar någon som helst notis om att hon redan var först på plats utan de tar med en slags självklar auktoritet området i besittning. När Louisa i denna situation släpper ner brädan så tar den ene pojken genast upp den och han och de övriga pojkarna förenas i en samhandling medan Louisa utestängs. Det finns något av en makthierarki mellan olika åldrar på förskolan men det är sällan den blir så framträdande som i det här exemplet. En möjlig tolkning är att händelsen accentueras av rådande grupp sammansättning. Då gruppen enbart bestod av pojkar kunde de bilda majoritet mot Louisa som är såväl yngre som ensam flicka på plats.

Andra slags sammanstötningar uppstår vanligtvis när de yngsta barnen tenderar att ge uttryck för hunger och trötthet. De är också relaterade till vissa platser där det uppstår konkurrens om material eller som i det här fallet när den fysiska miljön begränsar de yngsta barnens rörelseförmåga.

Under den här veckan har väderleken varierat. Den asfalterade men nu isbelagda marken framför förskolegården har därför börjat tina för att därefter frysa på igen. Det har inneburit att gården som är en central plats för möten nu helt plötsligt ger upphov till svårigheter då det nu är väldigt halt på gården. Både stora och små får röra sig försiktigt för att inte halka omkull, och alla småbarn måste ha hjälm på sig. Svårigheterna med att röra sig har inneburit att några av de yngsta barnen placeras i vagnar, så att de ändå kan vistas ute en stund. Detta möts dock med motstånd – barnen gråter högljutt och vill helst kliva ur. Samtidigt som Mia, ett av barnen reser sig upp i vagnen, ett annat barn i närheten. Detta barn börjar också gråta vilket får Anni, en av de pedagoger som ansvarar för de yngsta att spontant utbrista: ” I dag känner man sig hyfsat otillräcklig.” (Fältanteckning, 2009.03.18)

Övergången mellan vinter och vår skapar vissa problem för de barn som vistas på förskolegården. I exemplet ovan så kan man se att frågan om hinder och sammanstötningar kan vara kopplade till den form av hinder som kan uppstå mellan barn och den fysiska miljön, men där också relationen mellan barn och vuxna påverkas. Den isbeläggning som bildas som konsekvens av kalla nätter innebär att barnen får uppenbara problem att röra sig obehindrat på gården. Speciellt drabbar detta de yngsta barnen som ofta

ramlar och slår sig. Därav följer ett hjälmtvång men också pedagogers beslut att placera några yngre barn i vagnar. Det är dock inte alla barn som nöjer sig med att bli placerade i barnvagnar då de i vanliga fall är vana vid att röra sig rätt obehindrat på gården. De protesterar högljutt och några barn försöker som i exemplet ovan att klättra ur vagnen medan andra barn visar sitt missnöje i form av gråt.

Vid andra tillfällen så handlar sammanstötningarna mellan barn om tillgången till olika slags material. Följande händelse är innehållsmässigt ett exempel på hur en sådan konflikt kan te sig.

Kristina (3 år) och Karina (3 år) leker tillsammans på gårdens framsida. De springer runt och jagar varandra. Kristina har en röd spade i handen som hon viftar med. Plötsligt försvinner de bakom ingången till en av avdelningarna och efter en liten stund hörs ett högt tjut. Dumma, dumma, dumma., min spade... dumma... dumma! En av de pedagoger som arbetar med de yngre barnen går fram och ställer sig på huk framför flickorna. Hon fäster blicken på Karina. Vad har hänt? Kristina gråter, har du tagit hennes spade? Karina tittar bort, men håller samtidigt kvar spaden som hon tagit av Kristina. Pedagogen försöker medla mellan flickorna och till slut ger Karina upp. Gråtande och högst motvilligt lämnar hon tillbaka spaden. Pedagogen säger då till de båda barnen, att de kan leta fram en ny spade till Karina, som ju varit så duktig och lämnat ifrån sig spaden till sin kompis. Karina följer med pedagogen till förrådet men då de inte lyckas hitta en röd spade, det finns bara blåa och gula kvar, börjar Karina gråta igen. Det var en röd spade hon ville ha, ingen annan färg duger.(Fältanteckning, 2009.10.26)

Ibland har pedagoger möjlighet att följa och därför förstå varför det uppstår sammanstötningar, och får då möjlighet att följa upp dessa. Lika vanligt om inte vanligare är dock att det inträffar händelser där pedagoger inte kan följa utvecklingen i de olika händelsekedjor som föregår ett visst agerande. Vissa förlopp uppstår blixtnabbt, något som vi kan se i följande händelse. De äldsta barnen vistas inomhus under denna förmiddag vilket medför att det nu är ett mindre antal barn som vistas på gården än vad som annars brukar vara fallet. Denna förmiddag gör barnen inga längre utflykter utan de håller sig nära sandlådan, där de förutom hinkar och spadar även har tillgång till olika plastdjur som de leker intensivt med.

AnnaFrida (3) har under en längre period (ca 20 minuter) lekt i sandlådan. Hon bygger sandkakor som hon erbjuder mig att smaka på. Efter att ha smakat på kakorna byter jag observationsplats. Från att ha suttit med i sandlådan ställer jag mig mot väggen på förskolan. Där kan jag överblicka en större del av gården. AnnaFrida sitter kvar i sandlådan en stund men sedan börjar hon strosa omkring bland övriga småbarn (ett och två-åringar) som leker i närheten. En av ett- åringarna (Lena) är lite ostadig på benen och ramlar ett par gånger. AnnaFrida noterar detta och sluter upp bakom Lenas rygg, något som dock inte alls uppskattas. I stället börjar Lena misslynt protestera mot den begränsning som AnnaFrida utgör. Pedagogen som har

placerat sig bland småbarnen i sandlådan tittar upp och noterar Lenas protester men hon väljer att inte kommentera. AnnaFrida fortsätter att göra nya försök och tar tag Lenas tröjhuva. Hon håller ett ordentligt grepp medan Lena tar ett steg framåt. När Lena upptäcker att hon blir fasthållen ger hon upp ett illvrål. Pedagogerna ingriper nu och säger till AnnaFrida att Lena vill gå själv. AnnaFrida släpper taget om Lenas huva och går iväg en bit bort. Där står hon nu och följer på avstånd de små barnen medan pedagogerna som har släppt blicken på AnnaFrida ägnar sig åt barnen i sin närhet. Så plötsligt går AnnaFrida fram till Lena och ger henne en kraftig knuff, vilket medför att Lena ramlar omkull. Nu ingriper pedagogerna igen och förklarar för AnnaFrida att man inte får knuffas. Varför gör du så, säger pedagogerna. Man måste vara snäll mot sina små kompisar. AnnaFrida svarar inte utan stirrar ner i marken under pedagogernas förmaningar och när pedagogerna tystnar så avviker AnnaFrida från platsen. (Fältanteckning, 2009.11.04)

Även om jag i stort sett observerat hela händelseförloppet så är händelsen svårtolkad. Varför beslutar sig AnnaFrida så hastigt sig för att knuffa omkull Lena? Det verkar dock som om AnnaFridas ingivelse grundar sig i att hon tidigare avbrutits i sina försök att vara "hjälpfröken" till Lena, det yngre barnet. Intentionen från hennes sida tolkar jag inledningsvis vara av stödjande karaktär men då detta avvisas av både det yngre barnet och pedagogerna går hon i väg. Dock inte längre bort än att hon fortfarande kan betrakta övrigas samvaro och lek. Mitt försök till tolkning av situationen är att AnnaFridas handling bottnar i de den avvisning hon upplevt. Den avvisning som hon tycks uppleva medför att hon knuffar omkull det barn som avvisat hennes försök till omsorg.

Händelsen förmedlar hur komplicerad samvaron kan vara mellan barn men den ger också en glimt av hur svårt det kan vara för en enskild pedagog att hinna med och förstå hur olika situationer uppkommer i en barngrupp. Även för en utomstående observatör som i mitt fall kan det vara vanskligt att försöka tolka de oftast mångfacetterade situationer som yngre barn är inbegripna i.

I samband med att förskolan tidigare deltagit i ett projekt som handlade om barns pedagogiska miljöer så intervjuades barnen och tillfrågades om vad de saknade på förskolegården. Pedagogerna observerade också barnens lekar vilket bland annat ledde till ett bygge av ett litet stall med plats för två trähästar. Mina observationer visar att barnen ofta leker utanför stallet. Vanligtvis så cirkulerar barnen inledningsvis runt byggnaden men själva vistelsen i stallet är vanligtvis begränsat till korta stunder. Ett flertal olika lekar som karakteriseras av att barn samverkar pågår ofta runt stallets närområde. Många gånger är det ett lekinnehåll som går ut på att barnen ska samla in exempelvis gräs och löv hästarna matas med det ihopsamlade materialet. För det mesta är det flickor (3-5 år) som samlas kring liknande lekteman men

ibland kan jag notera liknande innehåll i yngre pojkars lek. Vid ett sådant tillfälle så upptäcker jag några upprörda barn vid stallet.

Några av barnen har precis upptäckt att svansen på hästen är borta och det uppstår en lång diskussion bland dem om vad som kunde ha inträffat. Erika (4) tror att någon stulit manen och att tjuvarna varit där på natten. Övriga barn Erik (4) och Evelina (4) misstänker i stället att några av de äldre pojkarna från storbarnsavdelningen hade förstört hästens "hår". Efter att ha diskuterat en stund beslöt sig barnen för att leta och börjar söka igenom området närmast stallet. När de inte hittar någon hästsvans så övergår de i stället till att rycka upp lite gräs som hästen får som tröst för att han blivit av med sin svans. (Fältanteckning, 2009.09.20)

Trots att det inte är något "riktigt" djur som bor i stallet blir barnen oerhört indignerade över att hästen blivit av med sin svans. De diskuterar mellan varandra vad som kan ha inträffat och lägger fram olika teorier om vem eller vilka som kan ha åstadkommit förödelelsen och frånvaron av svansen. När de misslyckas med att återfinna den försvunna svansen så visar de i stället sin empati och omsorg med trähästen genom att åtminstone ge honom lite mer mat som tröst.

Andra gånger kan det handla om att yngre barn ramlar och slår sig och då brukar vanligtvis något äldre barn som befinner sig i närheten försöka ge tröst. Eftersom det vanligtvis är många pedagoger ute så är det dock oftast de som tar hand om tröstandet.

Det är påtagligt att även om barnen i det mesta har en tillitsfull relation till pedagogerna så är kamratkulturen stark. Barnen är solidariska med varandra, gentemot vuxna, även om det visserligen då och då inträffar att barn som blir oense beklagar sig hos någon av pedagogerna. Vid sådana händelser kan det bli långa berättelser om vad deras kompisar företagit sig. Får barngruppen däremot en förfrågan av någon pedagog om någon händelse (i negativ bemärkelse) som inträffat, så har barnen vanligtvis vare sig hört eller sett något. I samtliga sådana fall visste jag genom min närvaro att de faktiskt mycket väl kände till de händelser de fick förfrågan om.

Att även yngre barn kan initiera en form av motstånd mot vuxna kan vi se i följande händelse. Händelseförloppet tilldrar sig under april månad och vid den här tidpunkten har den förut så rika snömängden reducerats. I stället har det bildats stora pölar av vatten på gården. Vid änden av rutschkanan nere i sanden har det bildats en djup vattenfylld grop. Det är också ordentligt lerigt i marken närmast själva rutschkanan och även en bit runt området där den är belägen. Personalen har satt upp plastband kring området närmast rutschkanan på grund av leran och framförallt den djupa vattenpölen. För tillfället befinner jag mig vid det ena hörnet av förskolan och observerar bar-

nen som leker nere i restaurangen. Samtidigt ser jag hur några två- åringar är på väg innanför de band som är placerad som avgränsning mot området runt rutschkanan.

Tre pojkar (2 år) från de yngsta barnens avdelning lyfter på avspärrningen och kryper under. De ser sig omkring men ingen personal verkar uppmärksamma dem. Pojkarna klättrar därför upp i rutschkanan och en efter en åker de iväg, rätt ner i vattnet och den lerpöl som bildats där. Under glada tjut rundar de rutschkanan och är på väg att klättra upp igen, men blir nu upptäckta. Elina, en småbarnspedagog – kommer fram till barnen och hindrar dem från att åter klättra upp. Hon förmanar dem en aning och leder dem bort mot ingången till avdelningen där hon duschar av dem den värsta leran. Det går dock inte så lång stund förrän två av barnen är tillbaka vid avspärrningen, men de upptäcks återigen av en annan pedagog. Pedagogen frågar pojkarna om de är på väg till rutschkanan. Båda barnen skakar på huvudet och vänder om mot motsatt håll. Pedagogen lämnar då barnen och strax så är de innanför avspärrningen igen. Ett av barnen hinner klättra upp ungefär halvvägs men blir återupptäckta och stoppad av Elina som nu väljer att leda bort pojkarna en bra bit från den så lockande rutschkanan. (Fältanteckning, 2010.03.24)

Trots att dessa barn är så ”små” så blir intrycket att de har situationen klar för sig. Pojkarna verkar helt medvetna om att rutschkanan för tillfället är förbjudet område men de gör ändå ett försök. När de blir upptäckta vid det andra tillfället så skakar båda barnen på huvudet, nej de har inte tänkt gå till rutschkanan. I samma stund pedagogen vänder sig om och går är barnen som i en enda rörelse tillbaka vid den åtråvärda rutschkanan. Dessa barn prövar att utmana ett förbud och det är uppenbart vilken överensstämmelse barnen visar gentemot den vuxne, de håller ihop och förnekar. Det är juni månad och vid detta tillfälle observeras barngruppen under en eftermiddag. Klockan är 15.15 och ett flertal barn har blivit hämtade av sina föräldrar så barngruppen börjar tunnna ut. Jag befinner mig på den plats vid den lilla byggnaden som kallas restaurangen. På byggnadens kortsida har pedagogerna satt upp nya inplastade kort av olika maträtter. Några av de femåriga pojkarna är för tillfället i full färd att bygga, de använder olika lösa brädor. De lägger brädorna kors och tvärs och funderar mellan varandra om det inte skulle fungera att göra en fängelsehåla därunder. När de lagt ut ett antal brädor säger Tore plötsligt till de andra pojkarna, vi behöver en toalett.

Pojkarna fortsätter att arrangera brädor. De prövar att balansera runt och hoppar upp och ner. Tore upprepar återigen: vi behöver en toa. Jag måste kissa! Han springer runt det lilla huset. Kolla, kolla, ropar han plötsligt, jag har kissat på gräset. Alla pojkar försvinner bakom huset. Äh, kolla din rumpa, utbrister Martin, jag ser din rumpa. Linus säger till de övriga: men nu kommer det ju att lukta, men blir avbruten av Martin som inte tror att det luktar. Däremot studerar han gräset och säger till de andra pojkarna, nu kommer ju gräset att bli brunt. Alla fnissar och återvänder till brädorna framför det lilla huset. Linus går in i huset och säger, oj det luktar. Kommer

ut igen och säger att han nu vill prova fällorna. Medan de åter börjar lägga om brädorna kommer Kristoffer. Han frågar Linus om han inte kan få vara med och leka. Jag har ingen att vara med, kan jag få leka med er? Kom, säger Linus, kom å kolla vad vi gjort på baksidan. Tore har kissat. Är det på riktigt? frågar Kristoffer. Ja, på riktigt, säger Martin. Kolla! Du ska få se hur jag kissar. Pojkarna fnissar igen och kommer tillbaka. De återupptar byggandet av fängelsehålan. De lägger ihop brädorna tätt och så prövar de hållfastheten genom att försiktigt gunga fram och tillbaka för att därefter pröva med några sviktande hopp. När pojkarna står på plankorna dyker en av pedagogerna upp. Vad gör ni pojkar? säger hon. Pojkarna tittar snabbt på varandra och så säger de i kör, vi bygger. Så fint, svarar pedagogen, vad bygger ni? Vi bygger balansbrädor säger Tore. Pedagogen går vidare och Tore instruerar Kristoffer, nu är jag bov som jag var/... /Kristoffer vi sticker till skogen du får vakta fängelset, vi måste skaffa telefoner/.../. (Fältanteckning 2009.06.10)

Under denna eftermiddag har pojkarna mestadels rört sig i den lilla skogen och lekt olika slags jaga lekar. Även några av de femåriga flickorna är inblandade i lekarna men tröttnar när en av pojkarna Linus, började kasta högar av löv på Elina (5) som i sin returnerar med ett hot som innebär att hon ska berätta för fröken. Pojkarna kontrar då med att ta sin tillflykt till det lilla huset som benämns restaurangen. Där börjar de genast organisera sin lilla fängelsehåla. När Tore blir kissnödig vill han tydligen inte avbryta sin lek genom att gå in och uppsöka toalett utan kissar i stället bakom huset. Detta verkade imponera på övriga pojkar men fick dem också att bli lite oroliga. Tänk, det luktar och så blir gräset brunt. Sådant avslöjar. Det kanske inte var helt okey att kissa utomhus, i stället för att gå in på toaletten? Pojkarna säger åtminstone inget till pedagogen, när hon kommer. De avslöjar inte vad Tore utträttat bakom huset, och avslöjar inte heller lektemat. I stället för att säga som det är - att de bygger fängelsehålor så friseras informationen. Fängelsehålan blir balansbrädor och transformeras åter till fängelsehåla igen, så snart pedagogen lämnar pojkarna och platsen.

Ett annat sätt att visa motstånd är att inte följa uppmaningar. Som i det här fallet när klockan börjar bli rätt mycket och nästan alla barn har gått in för att äta lunch. Jill och Julia två femåriga flickor vill helst stanna utomhus ytterligare en stund och det är högst ovilligt som de börjar bege sig mot avdelningen.

Klockan börjar närma sig 11.00 och alla barn har gått in till respektive avdelning. Jill och Julia dröjer sig dock kvar ute. När en av pedagogerna ropar till dem att skynda sig, så svarar de: vi har inte lekt färdigt ännu. När pedagogen upprepar att de måste skynda sig så börjar flickorna röra sig mot sin avdelning. Barnen går med små, steg mot ingången. Kolla säger Julia: vi går med små, små myrsteg. Ja, vi går så sakta så vi nästan står stilla, replikerar Jill. (Fältanteckning, 2010.02.09)

Vid flera tillfällen är det möjligt att se hur barnen utövar motstånd mot olika regler och förbud genom att trotsa eller förhandla sig till en ändring av en situation. En ganska vanligt förekommande situation på den här förskolan är att barn blir intensivt upptagna av sina lekar. I likhet med flickorna i exemplet här ovan blir de då högst ovilliga att lämna leken. Det blir ofta protester när tidpunkten för lunch infinner sig och barnen förväntas gå in. Protesterna visar barnens motvilja att lämna sin lekaktivitet och det missnöje som uppstår riktas mot de pedagoger som försöker få dem att lämna aktiviteten.

Vanligtvis brukar pedagogerna hämta in några barn åt gången och även om barn inte alltid protesterar vid dessa tillfällen så blir tillfällena i stället ofta förenat med olika förhandlingsmönster.

I det lilla lekhuset leker för tillfället några fyraåringar. Pedagog Lisa har för ungefär fem minuter sedan sagt till dem att de ska gå in, något som inte flickorna hörsammat. Pedagogen går nu förbi igen och knackar på väggen till det lilla huset. Knack, knack, är det någon därinne säger hon. Jaa, svarar flickorna. Kan man få köpa en varm korv med bröd? säger pedagog. Flickorna överlämnar en pinne som får föreställa en varm korv. Kan man få senap? replikerar pedagog. Jodå, säger flickorna. Oj, säger pedagog jag är mer hungrig, kan vi gå in och äta lunch nu? Jodå, säger flickorna och följer därefter med pedagog in. (Fältanteckning, a2010.03.26)

Ovanstående händelse visar att pedagog vid det här tillfället förstår att hon avbryter en viktig lek och därför lotsar hon över flickorna från "lekvärlden" till den "reella världen" och den lunch som alla barn förväntas delta i.

När dessa flickor lämnat huset för att gå in och äta lunch så har ändå några pojkar från samma avdelning dröjt sig kvar på gården. När samma pedagog som i exemplet ovan ber pojkarna att komma med in så följer barnen med sin pedagog utan protester. Barnen och pedagog har kommit en bit på väg när den ene pojken plötslig säger:

Jag vägrar! Jaha, svarar pedagog vad vägrar du? Nils stannar till och funderar en kort stund. Jag vägrar, upprepar han. Ja, men du måste förklara - vad vägrar du? Ja, men jag ville ju leka färdigt, säger Nils. Ja, jag förstår det, säger pedagog, men du vet, nu väntar ju alla på att äta lunch. Du kanske kan leka färdigt när vi går ut efter lunchen? Nils nickar och går till sin avdelning. (Fältanteckning, b2010.03.26)

I de förhandlingssituationer som uppstår mellan vuxna och barn är det ovanligt att pedagoger tar över hela talutrymmet i diskussionen. Barn och pedagoger är inte alltid överens men för det mesta åstadkoms ett förhandlingsutrymme där barnen får någon form av förklaring till de vuxnas olika handlingsmönster. Pedagogerna vid denna förskola har som tidigare beskrivits varit involverade i olika projekt och de har i olika forum diskuterat hur med-

bestämmande för barn kan utformas i praktiken. Det är dock inte alltid som pedagoger lyckas vara så närvarande som de kanske själva önskar.

När barn berättar och visar olika platser

Vid Lingonets förskola är det sammanlagt tio barn som vid olika tillfällen tar mig med på olika rundturer på gården. Vid ett tillfälle tillfrågas några femåriga barn, tre flickor och två pojkar om de vill avsätta en stund för att berätta om och förevisa gården. Pojkarna avvisar förfrågan vänligt men bestämt och uttrycker att de är tvungna att vila sig, då de är så uttröttade av all lek att de inte kan följa med och förevisa gården. Däremot vill de gärna resonera en stund om sin senaste lek. En lek som innebär att man skjuter på varandra och som barnen brukar leka nere i skogen för "fröknarna" brukar inte gilla den leken, även om pojkarna själva menar att det är ju bara på kul, "det fattar ju alla".

Flickorna som är mer välvilliga till att visa gården berättar att de inte har så lång tid kvar på förskolan. De ska snart börja skolan och då blir det bara "småungar" kvar på denna förskola. Flickorna uttrycker en viss irritation över att småbarnen ibland är i vägen för dem när de ska leka och därför längtar flickorna till skolan. När jag efter att ha lyssnat en stund frågar om de kan berätta och visa mig förskolegården så konfererar de en stund. Det är slutet av maj och vi befinner oss nu bredvid den nedre delen av kullen och flickorna är på väg ner mot skogspartiet.

Det här är ett bra ställe säger AnnaLisa. Carina och Jenny nickar, medan de hoppar och skuttar runt omkring mig. Så stannar de plötsligt upp och pekar längre ner i skogen. Kom, säger de, varvid alla flickorna småspringer till en plats som är belägen nere bland de höga tallarna. Jag ansluter mig till dem och flickorna plockar upp olika tallkottar som de visar mig. Titta, säger Carina, vi brukar samla på dem. Ja, och ge hästarna mat, säger Jenny. Nähä, säger Carina, inte jag - jag tar ju gräs ju. Jag med - ändrar sig, Jenny och så böjer alla flickorna sig ner mot marken och börjar rycka åt sig gammalt gräs. Därefter springer de till stallet. Jag följer med och frågar om de brukar leka här. Ja, svarar flickorna unisont, vi matar ofta hästarna här. Förresten så rider jag på riktigt, inflikar AnnaLisa, jag går på ridlekis. Jenny och Carina lyssnar, men vill sedan berätta om sina husdjur. Jag låter dem berätta och så tar jag upp min förfrågan igen, om vi kan titta på andra platser på gården? Flickorna vill då visa klätterträdet och gungorna. Det här är verkligen våra bästa platser säger AnnaLisa, samtidigt som hon sätter sig i den gunga som är ledig. De andra gungorna upptas av yngre barn. Jag vänder mig till de andra medföljande flickorna och frågar vad de tycker - vilka är era bästa platser? Klätterträdet säger de och när jag frågar varför, säger de att det är så härligt att klättra. Och så kan man sitta däruppe och ha det bra. De visar en ny riktning genom att fortsätta mot trädet och därefter klättra upp. Är det

något mer ställe som ni tycker är riktig bra, frågar jag. Ja, säger Jenny och pekar mot en plats bakom gungorna. Kolla där, på vintern kan vi åka skridskor, jag har åkt jättemycket. (Fältanteckning 2009.05.25).

Några dagar senare tillfrågar jag två femåriga pojkar om de kan tänka sig att visa olika platser. Mikael (5) och Måns (5) befinner sig uppe på den höga kullen när de blir tillfrågade. Det är fortfarande maj månad och pojkarna är liksom de jämnåriga flickorna noga med att informera mig om att de snart ska sluta på förskolan och börja i skolan. Måns har äldre syskon som enligt honom har berättat ”att man måste sitta stilla jättelänge i skolan /.../ och så får man inte prata och babbla”. Mikael tittar i det läget lite förskräckt på sin kamrat och därpå ser han åter på mig. Vilken skola går du i? Jag försöker besvara frågan och förklarar lite omständligt att jag går i en skola där det inte finns några barn utan alla är vuxna. En skola som heter universitet och där många vuxna lär sig saker som kan vara bra att veta när man ska arbeta. Jaha, svarar Mikael. Jag vet, pappa har berättat om universitetet. Efter denna inledning ber jag dem berätta för mig om de har någon särskild plats som de vill visa. Precis som flickorna i mitt tidigare exempel, så väljer pojkarna att inledningsvis ta mig till en plats nere i skogspartiet.

Kom å kolla här, får du se, säger Mikael. Han tar upp några kottar som han därefter kastar i väg. Pojkarna tar sedan upp några pinnar som de båda börjar vifta med. Är det här en bra plats? Frågar jag. Pojkarna nickar, det här är vår allra bästa plats. Vi leker jaga leken här och krig. Så här gör vi säger Mikael och gör ett utfall med sin pinne. Bovarna blir jätterädda då, de är fega. Vi är ju starka. När jag frågar pojkarna vilka andra platser de leker på, så tar de med mig längre ner i skogen. Där ligger det en hög med däck och lite plankor. Här kan man fånga bovar, säger Mikael. Och sätta dem i fångelse, förtydligar han. Efter att ha lyssnat en stund frågar jag om det finns andra platser som de också gillar? Pojkarna ser på varandra och funderar en stund. Ja, däruppe, säger de och pekar på utrymmet framför förskolan. Där brukar vi jaga, säger Måns samtidigt som han nu har upptäckt att Jonas (5) kommer och drar på en stor trädgren. Intresset för samtala med mig är nu som bortblåst och pojkarna börjar i stället resonera och pröva hur de ska kunna lyfta iväg den stora grenen så att den kommer längre ner i skogen. (Fältanteckning, 2009.05.28).

När de andra ”lingon” barnen ska berätta för mig om olika platser så berättar och agerar de på ett likartat sätt som i de två redovisade exemplen. I likhet med de guidade turerna på Tallens förskola så berättar och agerar även dessa barn med en påtagligt fysisk känslighet för den besökta platsen. De flickor som deltog i olika rundurer (6 st) ville exempelvis på olika sätt tala om djur när de visade mig stallet. En flicka ville berätta om sin mormor vars katt nyligen avlidit, en annan ville prata om sin hund och två av flickorna var djupt bekymrade över att det faktiskt finns sådana människor som kastar tuggummin, som fåglar sedan kan fastna i.

Gemensamt för flickorna är att de förevisar det träd som står en bit framför den avdelning där de huserar och två av flickorna uttryckte i samband med visningen de olika möjligheter som finns till vila och funderingar när man befinner sig i trädet. Vid samtliga platser som förevisas började barnen tämligen omgående att leka eller agera tillsammans med det specifika materialet. Det betyder att det kunde ta väldigt lång tid (precis som i exemplen från Tallens förskola) att ta sig mellan olika platser då barnen själva tilläts styra över visningstillfället.

Utemiljön och pedagogrollen

Under den tid jag observerat på Lingonets förskola har det uppstått många spontana men korta samtal med olika pedagoger. Många har varit intresserade av studien och gärna berättat hur de arbetar ute på gården. De har också gärna kommit och berättat små händelser eller saker som rör barnens lekar ute på gården. I dessa samtal har pedagogerna uttryckt att det är viktigt att barnen är delatiga i olika sorters lekar och får inflytande över sin lek-miljö. Förutom de informella samtalen med pedagogerna aviserade jag i slutfasen av studien att jag gärna ville möjlighet att sitta ner och ha ett mer strukturerat intervjusamtal med dem. Pedagogerna var positiva till att bidra men det visade sig i praktiken att det var mycket svårt att få tid över till att genomföra samtalen. Till slut kunde vi dock få till en förmiddagstid tid när två av pedagogerna som arbetar med de yngre barnen kunde delta samt ytterligare en pedagog som arbetar på de äldre barnens avdelning. När jag inledningsvis samtalar med de två förstnämnda pedagogerna så ber jag dem berätta om hur de tänker kring förskolegården och då så säger först den ena:

Vi har en fantastisk gård på Lingonet som inbjuder till lek och aktivitet. Och vi har under många år aktivt försökt skapa stationer och mötesplatser på gården tillsammans med föräldrar.

Den andra pedagogen inflikar:

Lingonets gård är vårt uterum. Allt man kan göra inne kan man också göra ute! Ett uterum för alla på Lingonet, barn, pedagoger och föräldrar, stora som små! Alla barn är allas barn och alla fröknar är allas fröknar.

Därefter berättar pedagogerna att de i förskolans gemensamma utvecklingsarbete har delat in förskolegården i tre zoner. I zonerna finns olika fasta stationer som kan variera något beroende på årstid. Pedagogerna menar att olika zoner och dess olika innehåll innebär olika meningserbudanden då barnen dagligdags erbjuds olika val av aktiviteter men också utmaningar. Pedagogerna nämner också att de har försökt att göra gården tillgänglig för alla under alla årstider genom att skotta upp gångar på vintern och satsa på

belysning under den mörka delen av året. Pedagogerna berättar också att de har en inställning som går ut på att de försöker att locka med barnen i olika lekar och aktiviteter tillsammans med vuxna på olika delar av gården. Det ska finnas möjlighet att dra sig undan och leka själv men pedagogerna framhåller samtidigt att det bör finnas vuxna i närheten. Båda pedagogerna framhåller också att det varit viktigt för hela arbetslaget att de ska arbeta för att erbjuda barn inflytande över sin egen tid, att se över olika regler, och vara mer tillmötesgående och lyhörda för barnens önskemål. Båda pedagogerna som arbetar med de yngre barnen ser ingen större skillnad mellan hur pojkar eller flickor leker. De menar att det snarare är individrelaterat. De yngre barnen leker ofta med varandra oberoende av kön.

När jag samtalar med den pedagog som arbetar med de äldre barnen så frågar jag om hon har någon uppfattning om var de stora barnen leker på gården.

Det är ju årstidsberoende men de stora barnen är ju ofta nere i skogspartiet. Det är ett stort utrymme och de får leka sina lekar. De har ju tillgång till gården de är ju överallt.

Pedagogen menar också att hon ser en viss skillnad som kan relateras till kön när det gäller de äldre barnens lek-

Nog ser vi väl skillnad, särskilt den här hösten så har vi sett att det är en ganska stor skillnad. Vi har ett gäng killar som tycker om de här lite våldsamma lekarna... det går överstyr ibland/.../ just nu brottas vi lite med det - medan tjejerna leker/.../ "dom" flyttar ut sina rollekar ibland, de bor på något litet ställe, så leker de mamma pappa barn och sådant där... så i stort så där ser man faktiskt lite skillnader.

Då jag undrar om hon kan förtydliga vad hon menar när hon säger att de brottas lite med frågorna, så svarar pedagogen:

Ja, det där att de blivit lite våldsammare, vi har ju aldrig velat styra barns lekar men just nu så har vi sagt att det här inte går, nu kan de inte få leka "dom" här lekarna för det blir för våldsamt. Så då försöker vi locka dem till något annat/.../.

I de olika samtalen framhåller samtliga pedagoger att de har en bra och innehållsrik förskolegård, vilket de ser som viktigt för barnens utveckling. Pedagogerna framhåller vikten av att de är nära barnen, men samtidigt så menar de också att barnen måste få utrymme att dra sig undan och leka ifred. I samtalet med den pedagog som arbetar med de äldre barnen framkommer hur det ibland kan vara svårt att *inte* (min kursivering) styra barns lekar då

de i vissa fall visat sig gå överstyr, i form av vad hon menar alltför våldsamma lekar.

Sammanfattande analys:

Som tidigare beskrivits så kommer följande och sammanfattande analys av Lingonets pedagogiska utomhusmiljö sammanställas enligt samma ordning som i föregående resultatkapitel. Därmed inleds följande avsnitt med en analys av vardagens möten.

Vardagens möten

Vid Lingonets förskola finns det tre avdelningar som är uppdelade i olika åldrar. Under den tidpunkt jag genomför min studie så är vid några tillfällen inte de äldre barnen utomhus. Det som är noterbart är att det då uppstår ett helt annat tempo än när alla barnen vistas på gården. De äldre barnen tar vanligtvis plats på ett helt annat sätt än de yngre, genom att de ofta har en mycket mer vidlyftig lek. De äldre barnen (femåringar) leker över hela gården vilket vanligtvis är förenat med ett ganska högt tempo. Det höga tempot kan ses hos både pojkar och flickor, även om pojkarnas ”jagalekar” är mer frekventa än vad som kan urskiljas i samma åldersgrupp av flickor. Att även flickor uppskattar en mer fysisk vidlyftig lek synliggjordes speciellt när förskolan vid några tillfällen anlitat vikarier. Flickorna involverade då dessa vikarier i olika lekar med lekteman som innebär diverse snabba förflyttningar över gården.

De yngsta barnen befann sig vanligtvis på ett område framför förskolebyggnaden där de höll sig nära sina avdelningspedagoger som utgjorde vad som Mead (1967) beskriver som den signifikante andre. Det var också vanligt förekommande att olika barn från småbarnsavdelningarna rörde sig över hela gården. I likhet med de yngsta barnen på Tallens förskola var de dock uppmärksamma på var de vuxna befann sig.

Som tidigare beskrivits menar Mead, (1967) att perspektivtagande ingår som en viktig komponent när det kommer till att dela en gemensam verklighet. När de större barnen deltog i kollektiva lekar, ofta regellekar, så var det nästan alltid något yngre barn som också ville delta. Eller så stod de bredvid och studerade deltagare och innehållet i leken. I det här fallet så delar tre avdelningar på en gemensam gård. Det betyder att både de yngsta och de äldsta barnen fick tillfälle till att mötas i olika sammanhang ute på gården, och där barn också kunde delta i en mångfald av förhandlingssituationer. I sådana förhandlingar använde barnen ett brett register av olika gester allt från små

ögonrörelser till vokala gester (jfr Mead, 1967) för att kommunicera med varandra.

Barnens känslighet inför varandra och omsorg om varandra men också för material som de uppfattar som "levande" i sin lek har visat sig i olika observationer, men också i de samtal som förts om plats och platsens betydelse (jfr Asplund, 1983, Holloway & Valentine, 2000). Barnens känslighet i det här fallet innefattade ett fysiskt material som i deras lekvärld utgör en social varelse med känslor. Barnen visade sin upprördhet och känslighet inför trähästens förlust; den bortappade svansen.

Barnen på den här förskolan visade också precis som barnen på Tallens förskola en stor känslighet inför olika årstiders uttryck, som upprepade smakprov på nyfallen snö, och framförallt så passade många barn på att ta smakprover när de hittade istappar av olika storlek under vårvintern. När snön sedan smälte och det blev stora pölar av lera och sand så var barnen intensivt upptagna av att bekanta sig med och använda det nyuppkomna materialet.

Förskolegårdens olika platser

Lingonets förskola har en gård där det pågår aktiviteter över hela gården, men några platser är mer centrala. Sådana platser på den här gården är de två sandlådorna, bussen, klätterställningen, restaurangen och den höga kullen. Central är också den plats med höga tallar som ligger på behörigt avstånd från förskolebyggnaden. Det finns också en plats som nästan aldrig får besök. I den ena vinkeln bakom förskolan finns ett smalt utrymme och bakom detta finns ett gräselagt utrymme. I övrigt finns det inga buskar, träd, stenar eller några lekinstallationer på platsen som ligger mellan förskolans baksida och är inhägnat av ett högt plank. Detta är ett utrymme som inte tycks tilltala barnen och inte verkar erbjuda något. Under min fältstudie utnyttjades platsen bara en enda gång. Vid det här specifika tillfället hade några femåriga flickor samlats för att plocka löv och gräs, därefter avvek de ganska omgående från platsen. Även på den här förskolegården är det i likhet med ängen på Tallens förskola vanskligt att analysera varför en plats föredras framför en annan med hänvisning till det växelspel som finns mellan barn och den fysiska miljön (jfr Dewy & Bently, 1949). Men en tolkning som jag gör är att platsen saknar erbjudanden. Det sist nämnda området användes inte heller av de vuxna och en av pedagogerna nämnde vid ett kortare samtalstillfälle att personalen visserligen funderat på om området kunde komma till användning på något sätt men att det i det rådande dagsläget mest resulterat i lösa tankegångar.

Barnen har själva möjlighet att välja plats och för de äldre barnen handlade det mestadels om att de tog sin tillflykt till det område som låg längst ifrån själva förskolebyggnaden. I den del de vistades är det god tillgång på löst material som exempelvis gamla däck och bräder. I området finns också gott om höga tallar som producerar kottar i rikliga mängder och som barnen använde som lekmaterial. Det här är en plats där barnen vanligtvis själva styr och bestämmer och där de fritt kan disponera det naturmaterial som finns på platsen men också fritt förfogar över de bräder och däck som är utlagda på marken. Även under större delen av vinterperioden så kan barnen vanligtvis vistas här. Min tolkning är att denna plats erbjuder många former av erbjudanden som dels handlar om tillgången på material, men också för att platsen inte kontrolleras av vuxna i samma höga grad som platser närmare förskolebyggnaden.

Delaktighetens olika aspekter

Mina observationer visar att det för det mesta finns ett långtgående samspel och aktivt deltagande i pågående lekar mellan barnen. Även om det hela tiden fördes olika slag av förhandlingar mellan barnen så kunde de allra flesta gå in och ut i olika leksituationer utan några större problem. Trots att många barn vistades på gården så uppstod det sällan några djupgående konflikter av de sammanstötningar som ibland uppstod. De sammanstötningar som uppstod handlade företrädesvis om rätten till en plats (jfr Newman, 1995) och olika platser präglades av såväl ålder som status (jfr Proshansky, Fabian & Kaminoff, 1983) men också om tillgången till olika sorters material.

I likhet med Tallens förskola så var det vanligt förekommande att olika regler och normer generaliserades (jfr resultatanalys från Tallen) från äldre barn till de yngre ofta då till äldre barns fördel. Vid ett tillfälle var det två fyraåriga flickor, Anna och Camilla som befann sig i gungorna när några två-åringar klättrar över staketet. När de yngre barnen kommer fram till gungställningen och där visar sitt intressera för gungorna så är Anna och Camilla genast beredda. De förmedlar omedelbart ett meddelande till dessa tvåringar nämligen att småbarnen minsann inte får vara vid gungorna. *"Ni kan inte göra fart själva ... de som inte lärt sig ... kan inte gunga"*. De yngre barnen som vid tillfället först förflyttade sig en bit ifrån gungan valde därefter att lämna platsen. Det var inte bara vid gungorna som jag kunde iaktta att äldre barn försöka begränsa tillträdet för de yngre. Det förekom att äldre barn kraftfullt ibland fysiskt försvarade sin plats i relation till jämnåriga kamrater men också på ett sätt som fick återverkningar mot yngre barn. Detta noterades vid ett flertal tillfällen när jag befann mig i närheten. Ett sådant exempel är det tillfälle som tidigare beskrivits som när Louisa tre år börjat arrangera

plankor vid den plats som benämndes som restaurangen och som genast retirerade när de äldre pojkarna tog över platsen.

Delaktighetsdimensioner (Janson, 2005) som framträder i datamaterialet visar att barnen i den här pedagogiska miljön har hög grad av *tillhörighet* och *engagemang* som mestadels framträder i relation till barnens ålder som är sammankopplat med avdelningstillhörighet, då avdelningarna är åldersuppdelade. Det framkommer via olika händelser att yngre barn bokstavligen blev bortkörda av äldre som verkade anse att de hade företräde till platsen. Jag tolkar detta som att deras *närvaro* erkändes i betydligt lägre grad i jämförelse med vad analysen visar avseende äldre barns relationer till yngre, vid Tallens förskola.

Tillgänglighet skapas i den enskilda situationen som varierar från barn till barn och plats till plats och den *socio-kommunikativa* dimensionen av delaktighet framträder inte i samma grad mellan olika åldersgrupper, vid en jämförelse med datamaterialet från Tallens förskola. Exempelvis, så kunde jag inte notera att de äldre barnen ägnar samma uppmärksamhet och grad av ömsinnet mot de yngre barnen i samma utsträckning som kunde iaktas på Tallens förskolegård. Även om det förekom även på Lingonet så visar min analys att inte var lika vanligt förekommande som mellan Tallens äldre och yngre barn.

Vissa barn på Lingonet kunde också uttrycka att de var ganska trötta på de yngre barnen, något som bland annat uttrycktes vid en av mina rundvandringar med några flickor. Möjligen kan ett sådant uttalande kopplas till att de större barnen ofta uppmanades till att vara försiktiga när de höll på med sina "jaga" lekar på platsen precis framför förskolan, då de annars riskerade att knuffa omkull de yngre. En annan tolkning kan vara att som jag redan uttryckt de olika avdelningstillhörigheterna skapar en viss distans mellan olika åldrar, något som påverkar det som Janson kallar *socio-kommunikativ* delaktighet (Janson, 2005).

Att utöva inflytande

Vid denna förskola har pedagogerna diskuterat olika strategier för att öka barns inflytande i vardagen. Exempelvis genom att erbjuda barn inflytande över sin egen tid och att se över olika regler och vara mer tillmötesgående och lyhörda för barnens önskemål. Under vinterperioden begränsades barnens inflytande och tillgänglighet även vid den här förskolan av den djupa snömängden. När pedagoger beslöt sig för att skotta fram små stigar i snön ökades rörligheten och tillgängligheten framförallt för de yngsta barnen som därmed lättare kunde förflytta sig över gården. I likhet med Tallens förskola

så visar mina observationer att de äldre barnen har goda möjligheter att styra över sin lek framförallt i området som ligger en bit ifrån själva förskolebyggnaden. Något som jag menar innebär innebär att även de äldsta Lingonbarnen barn hade goda möjligheter att utöva *inflytande* och även uppnå en form av *autonomi* på sin förskolegård (jfr Janson, 2005).

När barnen på Lingonets förskola tillfrågades om vem som bestämmer på gården är dock svaren närmast identiska med de svar som erhöles från Tallens förskola. När jag tillfrågade olika barn så fick jag mestadels till svar att pedagogerna var de som hade den yttersta bestämmanderätten. En flicka (4 år) och en pojke (4 år) svarade exempelvis att "fröken" är den som bestämmer. När jag närmare försökte utröna *vad* "fröknarna" bestämde om så svarade barnen att "fröknarna" till exempel bestämde sådana saker som att bara de barn som själva kunde klättra upp på bussens tak fick lov att vara där.

Flera pojkar nämnde i mina informella samtal med dem att "fröknar" bestämmer sådana saker som att man inte får slåss och inte leka krig. När jag frågade dem om varför man inte får leka krig, skruvade de på sig och sa att "de inte visste riktigt" men att de gjorde det i alla fall, för det var ju bara på "kul". Andra saker de tog upp handlade om det fysiska handlingsutrymmet där de berättade att "vuxna" också bestämde att man inte fick springa bland småbarnen. I de samtal som fördes med de äldre flickorna var det andra saker som kom upp exempelvis att "fröknarna" hade bestämt att man måste kunna göra fart själv i gungorna – om man ville gunga" (svar från femåriga flickor). När de funderat en stund så var de dock överens om att man själv fick bestämma vad man ville leka.

Min analys visar att när det handlar om platstillgång och utrymme så är barnens inflytande över olika platser i högre grad relaterat till ålder, i Lingonets pedagogiska miljö, än vad som går att utläsa i analysen från Tallens pedagogiska miljö. Detta trots att pedagoger på olika sätt underlättat för barnen att röra sig över ett större område.

Om pedagogrollen i en utemiljö

Det fjärde fältet i min fyrfältsmodell visar en verksamhet som består av en social och fysisk miljö som är utformad och målinriktad. Här har pedagoger anpassat gården till olika barns behov. Barnen har själva fått möjlighet att utöva inflytande genom att lämna förslag och därmed bidra till utformningen av den pedagogiska miljön. Miljön som helhet innefattar därmed de olika

områden som kan sägas vara förutsättningar för en pedagogisk miljö, fysiska utformning, material, samspelsmönster och klimat.

Min analys visar att pedagogerna vistas nära eller i närheten av främst yngre barn men också i närheten av äldre barn. I likhet med Tallen så har de yngsta barnen specifika behov av fysisk omsorg och de håller sig märkbart nära vuxna, även vid olika utflykter över gården. Både yngre och äldre barn tar ofta kontakt med vuxna och deltar gärna av vuxna initierade olika sorters regellekar.

När jag analyserat pedagogers berättelser och händelser som framträder i mina fältanteckningar så framgår det att pedagoger på den här förskolan särskiljer begrepp som delaktighet och inflytande vilket framkommer i pedagogers resonemang men därtill synligörs vid olika händelser i den vardagliga praktiken. När den pedagogiska utomhusverksamheten och pedagogernas insatser analyseras och jämförs mot Shiers (2001) inflytandemodell så hamnar förskolan i vad som Shier beskriver nivå fyra. Detta med hänvisning till pedagogerna involverade barnen i utomhusmiljöns utformande efter att de efterhört barnens åsikter.

7. Hjortronets förskolegård - vår vinter, vår, sommar och höst

Barns möten och mötesplatser

När jag anländer till förskolan min första förmiddag så inleder jag enligt tidigare mönster, det vill säga jag strosar runt på gården och försöker bilda mig en uppfattning om hur utemiljön är disponerad. Under tiden samtalar jag lite med de barn som söker kontakt och kan ställa frågor som: *Vad ska du göra på vår gård?* På den här förskolan är det rätt många äldre barn som uppmärksammar mig och ställer frågor av liknande karaktär som den ovan, men många verkar också insatta om anledningen till mitt besök, och känner till mina avsikter att samla information. Flera av barnen känner igen mig då det inte hunnit förflyta så lång tid mellan den senaste vistelsen, då jag presenterades för barnen, och denna förmiddagsvistelse. Denna förskolegård är organiserad och inhägnad avdelningsvis, vilket betyder att den gemensamma ytan är uppdelad i tre områden med staket och grindar som skiljer de olika avdelningarna åt.

Förskolegården avviker från andra förskolor i närheten, då dessa förskolor har platta och mer tillrättalagda ytor på den plats som utgör deras förskolegård medan Hjortronets gård är ordentligt kuperad. På en av de avgränsade gårdarna huserar de yngsta barnen. Här återfinns en gungställning och en sandlåda som är placerad närmast en av ingångarna till småbarnsavdelningarna. Strax bakom gungställningen växer det några träd. I träden har pedagoger satt upp olika föremål som rör sig och åstadkommer olika ljud beroende på hur vinden blåser. Mellan de två närmaste småbarnsavdelningarna finns en grind. Grinden står ofta öppen då avdelningarna i hög grad bedriver ett samarbete med varandra.

Även i anslutning till den tredje och tillika äldre barns gårdsutrymme finns en avskiljande grind. Den är vanligtvis stängd något som medför att de yngre barnen inte själva kan ta sig över till den gård där de äldre barnen vistas. ”Storbarnens” gård är till ytan lite större än de andra gårdarna och det finns mer material på denna gård om man jämför den och de två övriga. Högst upp på denna gård är två gungställningar placerade varav den ena är belägen vid en av sidoingångarna till förskolan. En central plats är ungefär i mitten på gården där det finns ett två våningar högt trähus som personal byggt och utformat som ett lekhus till barnen. Mot den ena kortväggen på huset och rätt nära lekhuset återfinns en vattentunna. Tunnan är placerad så att barn

själva kan hämta vatten när de så önskar. Längre ner på gården är en stor sandlåda utplacerad och i sandlådan ligger det nästan alltid olika sorters material som plaströr och brädor av varierande storlek. Bredvid sandlådan i riktning mot de andra avdelningarna står ett träd som fungerar som klätterträd och vid det ena hörnet på förskolegården återfinns ett förråd för utematerial. I detta hörn mellan förrådet och det omgivande staketet är marken vanligtvis i ett sådant skick att den är lättbearbetad. När barnen vill söka efter mask så utgör det här hörnet den plats som barnen återvänder till.

När jag en dag anländer till en av grindarna möter jag femårsgruppen som är på väg ut till en närliggande skog. Eftersom vintern är ovanligt ihärdig även detta år är luften fortfarande kylslagen trots att årstiden betecknas som vår. En av pojkarna, Petter, passar nu på att beklaga sig, han har ju ett åtagande som han gärna vill realisera. Detta åtagande består av att Petter vid ett tidigare tillfälle samtalat med mig och då lovade att visa mig var maskarna bor på denna förskolegård, men marken var vid detta tillfälle väl hård och svårforcerad. Nu vill han gärna på nytt visa mig var man kan gräva fram dessa maskar varvid en av pedagogerna vänder sig till Petter och förklarar att:

Karin kommer ju att komma fler gånger. Du kan visa henne maskarna vid ett annat tillfälle.” Petter nöjer med en sådan lösning, han nickar välvilligt och barngruppen kan åter sätta sig i rörelse. (Fältanteckning, 2010.05.03).

Yngre barns gård

Eftersom Hjortronets förskolegård i praktiken är uppdelad så presenteras de olika gårdarna var för sig. Om vi börjar hos de yngsta barnen så nyttjar de en begränsad del av gården som till sin fysiska utformning liknar de övriga gårdarna med sin kuperade utformning. Under en del av den period jag observerar pågår flera inskolningar. De barn som nyligen inskolats är angelägna om att hålla sig intill de vuxna, då de ännu inte är helt trygga. Detta betyder att pedagogerna nästan alltid har ett barn i famnen, eller tätt intill sig. Pedagogerna som arbetar här berättar att det kan vara ganska tufft med så många små barn som söker och behöver de vuxnas närvaro. Men säger pedagogerna, ”vi vill ju självklart vara barnens trygghet, samtidigt så vill vi ju gärna utmana lite i taget, så barnen får försöka hitta sina egna lösningar också.”²²

På den här gården är sandlådan centralt utanför de yngsta barnens avdelning, en mötesplats för barn och pedagoger. Här befinner sig nästan alltid något eller några barn tillsammans med vuxna även under den period som sandlådan till viss del är fylld av snö. Därmed fungerar platsen som ett ge-

²² Samtal med pedagoger. Fältanteckning 2010.03.24.

mensamt mötesutrymme genom sin centrala placering och där barn ofta sitter ner, åtminstone någon stund av utevistelsen.

Frampå vårkanten när snön börjar smälta undan ökar närvaron av barn vilket innebär att sandlådan blir allt populärare som mötesplats, men också att konkurrensen om utrymmet tilltar. Platsen för gemenskap blir också en plats för förhandling där det förhandlas flitigt om olika material som, hinkar och spadar etc. Andra vanliga förhandlingar handlar om huruvida vem som har rätt till en plats nära eller allra helst till någon pedagogs famn. Även om sandlådan utgör en plats med utrymme för positiv samvaro, så inrymmer den också möjligheter till förhandlingar.

I följande utdrag är det nu höst (2010) och ordentligt blåsigt. Jag sitter strax ovanför sandlådan. I sandlådan sitter fem ett-åringar och gräver i sanden tillsammans och även pedagogen Ylva bidrar. Barnen har precis åstadkommit en stor hög. Vilket fint samarbete ni har kommenterar Ylva samtidigt som hon höjer blicken och observerar att David (som nyligen inskolats) är på väg in i förrådet. Vad vill du ha David? säger hon och reser sig upp. I samma ögonblick som pedagogen reser sig upp så passar ett av barnen på att kasta sand på ett annat, som i sin tur högljutt protesterar mot denna behandling.

Nej, säger Ylva till barnet som kastat sand. Inte kasta sand. Det går inte för sig. Efter att ha rätt upp situationen i sandlådan och hämtat en bil är hon tillsammans med David tillbaka i sandlådan. När hon satt sig ner försöker Mårten att ta sig fram genom barngruppen. Vad ska vi göra Mårten? frågar Ylva. Mårten säger inget men sätter sig ner i hennes famn. Pedagogen sätter honom tillrätta och säger burr, burr sade katten det är ganska kallt här om natten. Hon värmer därefter händerna på David som tidigare lyckats ta av sig sina vantar. Sedan vänder hon sig om för att sätta tillrätta en mössa som glidit nerför ögonen på Frida, som sitter på hennes vänstra sida. Därpå (fortfarande med Mårten i knäet) vrider sig Ylva till höger åt höger, nu för att torka upp den ansenliga mängd snor, som rinner från en annan ett-åring näsa. Under tiden så börjar två barn i närheten av sandlådan bråka om en hink, som båda vill ha. Ylva slipper dock rycka in denna gång då en av de övriga pedagogerna går in och medlar mellan barnen. (Fältanteckning, 2010.10.12)

I ovanstående händelse passar ett av barnen på att kasta sand på ett annat barn i samma ögonblick som pedagogen är på väg att lämna platsen, något som tyder på att vuxennärvaron i sig reglerar barnens handlingar gentemot varandra. Pedagogen som snabbt uppmärksammar händelsen ger direkt en tydlig korrigerings; man kastar inte sand på sina kamrater.

Även om det är vanligt förekommande att de yngre barnen värnar sitt närområde mot andra barn, så är även olika förhandlingar likväl som olika sorters samarbete vanligt förekommande. Detta samarbete sker på olika sätt

och på olika platser. En sådan utmärkande plats är vid gungställningen. Gungorna är populära bland de yngsta barnen och de brukar turas om så att alla får möjligheter att gunga. Det innebär att pedagogerna behöver finnas till hands då dessa barn är för små för att själva ta sig i och ur gungorna. Pedagogernas bistånd handlar om att hjälpa upp barnen i gungorna, för att i nästa stund erbjuda hjälp till de barn som vill klättra ur. Det erfordras också vuxeninsatser för att få upp lite fart på gungan då barnen ännu inte lärt sig hur man åstadkommer denna rörelse. Då det är många små barn som behöver vuxenhjälp får pedagogerna i långa stunder hålla på med dessa lyft, ur och i gungorna allt efter barnens olika önskemål. Den ständiga vuxennärvaron innebär att både barn och vuxna ofta befinner sig på denna plats som därför blir en av de mest centrala platserna för de yngsta barnen.

Vid ett tillfälle när det är fortfarande är ett antal minusgrader utomhus är markytan fortfarande är isbelagd. Under några minuter har jag iakttagit hur två flickor (två-åringar) vandrar omkring och spanar efter olika saker på gården, som de under stora svårigheter samlar ihop. Barnen har uppenbara svårigheter att ta sig fram på den isiga gården, de ramlar flera gånger men reser sig igen. Efter ett tag kommer de upp till den plats där jag befinner mig och i famnen har de ”stjärtlappar” och sopar. Jag placerar mig i ögonhöjd med flickorna genom att gå ner på knä och frågar:

Vad gör ni för något? När flickorna får frågan så ser den ena upp på mig och förklarar därefter: Vi gör lika. Jaha, vad är lika? Jo, säger flickorna och nickar samstämt, ”dom” där. De pekar mot de två röda ”stjärtlapparna som de burit med sig. Och så ”dom” där, de pekar nu på två sopborstar. Men varför är de lika? fortsätter jag. Men /.../ flickorna tittar nu uppfordrande på mig /.../ de ser ju likadana ut. De pekar ut formen på ”stjärtlapparna”/.../ och så är de röda /.../. (Fältanteckning, 2010.03.17)

Dessa flickor är vid tillfället drygt två år och har uppenbart redan klart för sig hur man klassificerar och bedömer likhet. Men de har också tillsammans funnit ut och gemensamt påtagit sig en uppgift; de har samlat ”lika”. Flickorna har trots det motstånd den isbelagda gården utgör och svårigheter att stå upprätt samverkat kring något som verkar vara en för dem viktig gemensam uppgift.

Vid ett av de tillfällen när jag observerar platsen med gungställningen är det två barn och en pedagog som vistas på platsen. Det ena barnet befinner sig i gungan och det andra barnet står bredvid pedagogen. Denna förmiddag har hittills präglats av liv och rörelse på gården, många barn är påtagligt trötta och gråter högljutt. Flera barn visar också tydligt att de föredrar att komma inomhus och då några barn ställer sig vid dörren in till avdelningen påkallas

pedagogernas uppmärksamhet. Den pedagog som är placerad vid gungan är den som först uppmärksammar barnens trötthet och med hjälp av en kollega börjar hon snabbt att slussa in de gråtande barnen. Barnet som för tillfället blir kvarlämnad i gungan börjar därmed också då gråta och försöker att krångla sig ur gungan varvid följande händelse utspelar sig:

Under den tid som pedagogerna är upptagna av inslussningen av ett flertal trötta barn så uppmärksammas det gråtande barnet (pojke) i gungan av ett annat barn (pojke två år). Han ser ut att fundera en stund därefter går han fram till platsen med gungorna och letar fram en liten back som står i ett hörn. Han plockar upp backen och vänder tillbaka och skjuter in den under det gråtande barnets gunga. Därefter försöker han få ur det gråtande barnet ur gungan, men misslyckas. Pedagogen återvänder och lyfter ur barnet ur gungan. (Fältanteckning, 2010.09.08)

Ovanstående händelse visar att även de allra yngsta barnen visar förmåga att identifiera sig med andra och ta ansvar för deras välbefinnande. Genom praktisk handling försöker den två-åriga pojken lösa en situation där han uppfattat sin kamrats utsatthet och med sin handling och den praktiska åtgärden försöker han lösa den uppkomna situationen.

Andra delar av gården där barnen ofta rör sig är området framför sandlådan och en bit nedanför där det växer ett stort träd. Barnen på den här avdelningen som är för små för att klättra upp i trädet vistades ändå ofta i närheten. Vid flera tillfällen samlas man och betraktar det material som pedagogerna har hängt upp i trädet.

Några ett och två - åringar är nere vid trädet tillsammans med en pedagog. Där tittar de på spadar och ett klockspel som är upphängda i trädet och som nu är i rörelse. Pedagogen visar på sakerna och så säger hon till barnen att lyssna. – ”Sch, säger vinden, hör ni”? Barnen tystnar och lyssnar intensivt (Fältanteckning, 2010.09.01).

Efter att ha lyssnat en stund på vinden så kommer barngruppen i rörelse. De rör sig åt lite olika håll men ett av barnen (Martin, 2 år) som springer förbi mig i en ”sicksack” rörelse ljudar högt, sch... sch... sch! Martin som delat gemenskapen i barngruppen under hela händelsen visar att han uppenbart lyssnat till pedagogens uppmaning och omsätter vad han nyss fått höra att vinden säger, något som han åstadkommer via såväl ett verbalt som kroppsligt uttryck.

Nedanför en starkt sluttande slänt så finns ett område med gräs och där står ett litet lekhus av plast. Där vistas barn ofta på egen hand men vanligtvis så stannar de inte så länge inuti det lilla huset. Vanligt förfaringsätt är att ett barn går in i huset, tittar ut genom ett fönster, varpå det väljer att gå ut igen.

Barnen brukar också vandra upp och ner i slänten bakom det lilla huset och ibland försöker de springa, vilket de ofta klarar men lika ofta ramlar de omkull. Vanligtvis tar de då sin tillflykt till någon pedagog som får trösta eller uppmuntra, oftast båda delarna.

Barnen har tillgång till cyklar som ofta kommer till användning trots att området är begränsat. Gården har dessutom en avsevärd lutning som innebär att barnen får dra upp cyklarna till den högsta punkten på gården. Där kör de sedan med hög fart ner till den lägsta punkten, där de sätter ner fötterna och bromsar in, hårt. Ibland lyckas de svänga av och skapar på detta sätt skarpa kurvor. Dessa barn får arbeta hårt med sin kroppskontroll i form av alla samordnade rörelser som måste till, för att hantera olika hinder, och för att klara av att exempelvis bromsa när så behövs.

Äldre barns gård

I andra änden av förskolan vistas de äldre barnen. Även om det inträffar att de yngre barnen ger uttryck för att de vill komma över till de äldre barnen och leka. De barn som formulerade en sådan önskan brukar då också få gå över till "storbarnens" sida. Det förekommer också att de äldre barnen vistas nere på yngre barnens sida där de har tillgång till förskolans fotbollsplan. Det är fritt fram för dem att vistas på denna del förutom under den period som varar mellan lunch och mellanmål. Anledningen till begränsningen är att de yngsta barnen som vanligtvis då ska sova riskerar att bli störda under sin vila.

De platser som frekventeras i hög grad är centralt placerade på gården och med åtkomst för de flesta barn. Även på den här gården finns ett klätterträd som dessutom är oerhört lövrikt. Detta medför att när trädet har som mest löv så kan barnen klättra upp och bli nästintill osynliga, vilket är en vanlig syn under sommarperioden. När trädet avlövas längre fram under hösten kan jag notera att barnen inte klättrar upp i samma utsträckning som tidigare noterats.

På den här delen av förskolans gård finns det två gungställningar och vid varje observationstillfälle finns det åtminstone under någon stund barn vid gungorna, såväl pojkar som flickor. Oftast så är det två eller fler barn vid gungorna. Det pågår alltid livliga samtal och framförallt är det pojkarnas röster som förekommer i materialet då de högljutt kommenterar olika sätt att gunga på. Flickorna är vanligtvis mer lågmälda. Men för både pojkar och flickor så är gungorna föremål för ett flertal förhandlingar som mestadels handlar om vem som ska få företräde till en gunga, eller vem som har gungat längst, och därmed nog borde lämna tillträde till andra.

På gården finns en hög kulle där ofta barn befinner sig. Ibland står barnen och spejar ut över gården, ibland springer upp och ner, och upp igen. Någon gång sitter barnen i förtroliga samtal med varandra uppe på kullen eller i dess omedelbara närhet. Somliga gånger kan jag notera ett ensamt barn men vanligast förekommande notering innefattar en beskrivning av två eller fler barn som befinner sig på samma plats. Platsen runt och på kullen inbjuder också till många slags lekar. Det här är också ett område där det förhandlas om pågående lekar och vilken rörelseriktning leken ska ta. Många lekar har karaktären av "spring och jaga" lekar mellan barn men det är också påtagligt att det här är en plats som man samlas på för att leka olika slags regellekar. Vid dessa tillfällen deltar både barn och vuxna. Ibland är det barn som initierar och bjuder in vuxna till lek, ibland är det de vuxna som kommer med ett erbjudande till barnen.

Ungefär mitt på gården står det trähus som byggts till barnen. Det befinner nästan alltid barn i eller runt huset och platsen har en funktion som samlings eller mötesställe. Ibland fungerar huset som ett hem i barnens lekar.

Lena, Annika och Lisa alla fem (5) år sitter bakom huset. Lena säger till de övriga att hon vill vara storasyster, samtidigt som hon kör med en liten leksaksbil fram och tillbaka. Sluta göra så där, säger Annika. Nä, säger Lena, jag får göra så där. Nä, du kör över mina händer, sluta då. Annika reser sig upp och flyttar sig en bit. Ni bodde ju i det där huset säger hon till Lena och Lisa. De nickar. Vill ni ha juice föreslår Lisa till de övriga. Jag hämtar. Hon går ner till huset och ropar till de andra. Men kom då, kom med en gång. Annika och Lena ansluter sig. Lisa vänder sig till Lena och frågar, vill du ha en godis mamma? Hon sträcker fram några små stenar till Lena. Får man inga andra karameller? säger Annika. Nää, man får väl dela, svarar Lisa (Fältanteckning a2010.05.20).

Därefter så försvinner flickorna från platsen bakom huset. Jag som blir kvar på min observationsplats väntar och ungefär fem minuter efter det att flickorna försvunnit från platsen så är de åter tillbaka. Det visar sig då att de fortfarande förhandlar om de stenar som de betraktar som karameller.

Lena säger till de övriga att hon måste köpa mer godis. Jag ska köpa en till godis, säger hon och visar de övriga en sten. Nä, förresten, jag ska köpa en godispåse, säger hon och börjar plocka fler småstenar. Annika och Lisa flyttar sig en bit bort medan Lena samlar stenar. Efter någon minut sätter sig Lena med de övriga och visar, nu har jag köpt godisar. Bra, säger de andra flickorna. Därefter springer de i väg ner till sandlådan.(Fältanteckning, b2010.05.20)

Det man kan utläsa ur denna händelse är hur väl interaktionsutrymmet pendlar mellan flickorna. Alla flickorna kan sägas ta ett gemensamt ansvar för att samvaron kan fortsätta i och med att flickorna ser till att det upprättas nya meningserbjudanden, även när det uppstått protester. Deras lek som

pendlar mellan olika platser hålls samman i en pågående lek som de gemensamt utvecklar och där stenar blir ett användbart material som kan transformeras till "godis" i det gemensamma lektemat.

Under den period jag vistas på gården används cyklarna en hel del. Barnen har en runda som sträcker sig förbi sandlådan uppför en lutning mot kortsidan av huset och därefter vidtar en kortare sträcka innan rundan avslutas med en ordentlig nedåtlutande sträcka igen. Cykelrundan är fysiskt ansträngande och barnen tränas i att utöva kroppskontroll i och med att cykelbanan dessutom avslutas med en skarp kurva.

Vid ena hörnet av förskolebyggnaden har pedagogerna placerat en diskbänk med en vattentunna. Där kan barnen själva hämta och fylla på vatten. Det här är en plats som utgör en stor lockelse för barnen som i olika omgångar besöker platsen för att hämta vatten i olika slags kärl. Därefter förekommer olika slags hantering av det insamlade vattnet som att snabbt hälla ut vattnet, spruta det på någon kamrat, eller så kommer det till användning i ett av de många projekt som försiggår i närheten av platsen eller i sandlådan.

Sandlådan är relativt rymlig och ett tillhåll för både pojkar och flickor. Mestadels pågår flera projekt parallellt med många barn inblandade. Under en period grävs det ovanligt intensivt i sandlådan vilket utmynnar i riktigt djupa gropar. I följande observationsutdrag så sitter en av pedagogerna tillsammans med Anna som är fyra (4) år. Ibland engagerar sig någon pedagog tillfälligt och hjälper barnen att gräva. Ibland brukar de också slå sig ner en stund och då vanligtvis samtala i uppmuntrande ton till de barn som har något projekt i sandlådan, något som då vanligtvis medför att barnen intensifierar sitt grävande.

Pedagogen och Anna sitter och gräver vid en av de stora groparna i sandlådan. De håller för närvarande på att möblera om några lösa plankor som ligger där. Vad gör ni? frågar två andra femåriga flickor. Svara du Anna, säger pedagogen, vad gör vi? Anna vrider lite på sig så pedagogen svarar i stället. Oj säger hon, vi är så rädda att ramla ner i gropen! Hon reser sig upp och prövar om plankan håller för henne. Oj törs jag gå här? Barnen tittar uppmärksamt på pedagogen som nu låtsas pröva hållbarheten. Samtidigt sjunger hon lite på sången, en elefant balanserar här/.../. Olle som är fyra år kommer och ställer sig för att titta på Linda som fortfarande sjunger. Hon avbryter sig lite och frågar Olle, ska du med och balansera? Nä, inte jag, svarar Olle och backar lite. De andra flickorna vill dock pröva och de börjar också lägga ut plankor.(Fältanteckning, 2010.09.09)

Ovanstående händelse utgör ett exempel på samverkan mellan en pedagog och ett barn kring en riktad uppgift. Först ska det grävas en grop och därefter ska några plankor läggas över denna grop Det gemensamma projektet

lockar snabbt andra barn till platsen. När hållbarheten på plankorna ska testas så låtsas pedagogen först vara lite rädd för att balansera över plankorna, men visar sedan sitt mod då hon försiktigt tar sig över en plank, något som drar till sig extra uppmärksamhet från omgivande barn. Olle som inviteras att också pröva låter sig dock inte utmanas medan flickorna tämligen omgående blir inspirerade av pedagogens aktivitet. Flickorna som vill testa om plankan håller, samverkar och stöder varandras försök med uppmuntrande kommentarer.

Att just den här platsen är central på många sätt gör att den i vid bemärkelse blir en slags sambandscentral. Vid följande observation befinner jag mig på kanten till sandlådan. Det är strax efter mellanmål och det är många barn i olika åldrar som vistas i min omedelbara närhet. Några barn är i den här händelsen i full färd med att i likhet med tidigare exempel utföra olika tester med lösa plankor medan andra barn i stället koncentrerat gräver nya gropar.

En av pedagogerna närmar sig. Hon har ett barn i handen och ett till barn befinner sig strax bakom hennes ryggta. Hon samtalar med båda barnen och när de kommer till sandlådan stannar hon upp och intresserar sig för vad för slags projekt dessa barn håller på med. Barnen upplyser henne om sina förehavanden och visar samtidigt att det går att lägga plankorna på olika sätt över ett av hålen. Pedagogen fortsätter samtalet samtidigt som ett annat barn anländer. Detta barn vill omedelbart förklara något, varpå pedagogen ber barnet vänta lite då pedagogen måste ta upp ett papper ur fickan och snyta ett av de barn som vistas i sandlådan. I samma stund dyker en förälder upp med spädbarn i en barnvagn. Föräldern är på ingång för hämta ett av sina äldre barn på förskolan, men vill först samtala lite med pedagogen. Pedagogen svarar och försöker rikta sin uppmärksamhet mot föräldern samtidigt som övriga barn rycker i hennes i arm. De vill också ha lite uppmärksamhet. Efter det att föräldern samtalat med pedagogen så gör sig föräldern sig redo att gå vidare och hämta sitt barn. Men jag kan väl lämna vagnen här, säger föräldern och nickar mot barnvagnen. Så går föräldern i väg medan pedagogen nu utökat barnaskaran med en liten bebis. Hon tar vagnen och gungar den försiktigt. Samtidigt försöker hon ha uppsikt över sandlådan och de barn som befinner sig lite mer på avstånd men som ändå vill att pedagogen ska titta på dem, när de nu balanserar på ett räcke. (Fältanteckning, 2010. 10. 21).

Vanligtvis försöker jag hålla min uppmärksamhet riktad mot vad som försigår i barngruppen men i föregående händelse blir det även påtagligt hur vardagsarbetet ter sig för en pedagog. Observationen av händelseförloppet pågår under ca åtta till tio minuter och under hela händelsen så kan vi följa hur pedagogen riktar sin uppmärksamhet mot flera håll samtidigt som hon försöker upprätthålla något som i min tolkning, kan liknas vid ett relationellt förhållningssätt till de individer som hon samtalar med.

Platsen i sandlådan är central och förvisso en mötesplats men blir också vid flera tillfällen hemvist för olika uteslutningsprocesser, som vid ett tillfälle när ett yngre barn (pojke 3 år) intresserar sig för vad några av de femåriga flickorna bygger för fina hus i sandlådan. Följande händelse utspelar sig i september månad. Det har regnat så sanden är fuktig och flickorna har byggt flera sandslott. En av de flickor som befinner sig i sandlådan vill inte släppa in nykomlingen utan avvisar honom samtidigt som hon förtydligar: ”han kan förstöra något!” ”Men han vill ju också vara med och leka”, inflikar en av de andra flickorna. ”Nä, det får han inte, han är för liten”. Flickorna tittar på varandra och förvisar därefter gemensamt pojken ur sandlådan varvid treåringen utan att protestera retirerar från sandlådan. Han intresserar sig i stället för en omkullslängd cykel som han försöker dra iväg, bort från sandlådeområdet.

De äldre flickorna som i ovanstående exempel sluter sig samman markerar gemensamt att ålder utgör en viktig faktor om man ska få vara med och leka eller inte. Även om det uppstår en viss meningsskiljaktighet mellan flickorna i den här situationen så blir det ändå ett gemensamt val att exkludera det yngre barnet, och man kan också se att det uppenbara motståndet från flickorna förmår honom att avvika från platsen utan några som helst protester.

Vid det nedre hörnet på denna gård är förrådet placerat. Vid den ena sidan av förrådet är det möjligt att gräva dels i en befintlig jordhög dels vid några buskar där marken mestadels är en aning uppluckrad. Barnen ägnar sig ofta åt att leta efter mask och denna ”maskletning” är något som både pojkar och flickor deltar i. I följande situation har några femåriga flickor precis grävt fram ett antal maskar. Det är oktober månad och hela veckan präglas av den kalla blåsten och vid observationstillfället kommer det dessutom ett kyligt duggregn.

Fyra flickor som samtliga är fem år uppehåller sig vid förrådets ena sida. Jag har precis anlant till förskolan och frågar flickorna om jag får titta på vad de håller på med. En av flickorna Annika, förklarar för mig att de letar mask. Men jag är inte så bra på att hitta mask fortsätter hon. Evelina inflikar att det är hårt och jobbigt att gräva i jorden[...] men också ganska lätt. Så tystnar hon och gräver vidare medan Annika säger, att aldrig har jag hittat en tusenfoting heller[...] men jag har hittat en i vårt garage hemma. Evelina tittar på henne och säger uppmuntrande, man ska aldrig ge upp [...] det är bara att leta...(Fältanteckning, 2010.10.14)

I ovanstående händelse så förefaller Annika vara lite ledsen och modstulen. Till skillnad från sina kamrater har hon inte funnit några maskar, inte heller någon tusenfoting. Evelina som uppmärksammat sin kamrats vånda betraktar henne och så kommer hon med sina uppmuntrande ord. Man ska aldrig

ge upp /.../ och därmed visar hon sitt omdelbara emotionella stöd för sin kamrat.

En bit bortanför förrådet så finns det sommartid platser där barnen ofta kommer i skymundan för de vuxnas blickar. Här strövar barn i sakta mak jäms det långsgående staketet och vid sådana tillfällen kan jag se att barn slår sig ner vid staketet några minuter för att samtala med varandra. Företrädesvis är det pojkar som stannar till i detta område. Platsen utgör en lummig del av gården sommartid. Vid en av mina observationer i juni så kan jag iaktta hur Oskar försöker hjälpa sin jämnåriga kamrat, Per, över kanten på staketet genom att lyfta upp honom. De utför försöket flera gånger men misslyckas då staketet är för högt. Inga pedagoger finns i närheten och kan därmed inte se vad barnen sysslar med då de döljs av den rika vegetationen.

Vid båda dessa ovanstående händelser visar enskilda barn hur de uppmärksammar och med både ord och handling visar solidaritet med sina kamrater. I det första fallet visar Evelina att hon uppmärksammat att Annika känner sig lite nedtryckt då hon inte hittar maskar, något som de andra flickorna lyckats med. Evelina vill därför styrka sin vän genom att uppmana henne att man aldrig ska ge upp. Det vill säga hon visar Annika emotionellt stöd och visar även på att det finns hopp, om man är lite uthållig.

I den andra händelsen kan vi se hur Oskar försöker stödja Per genom att fysiskt bistå honom så att Per kan ta sig över staketet. De prövar, och prövar igen, trots att båda borde veta att det är ett riskabelt projekt de håller på med. Det här tilltaget är inte något pedagogerna skulle uppskatta, om de nu händelsevis skulle komma på pojkarna med att klättra över ett staket på förskolegården.

Den omtanke barn visar gentemot varandra är dock inte bara förbehållet kamratgruppen. Precis som vid Tallens förskola så visar även barn vid den här förskolan en omsorg om den gästande forskarens fysiska välbefinnande, som vid ett tillfälle under en eftermiddag när pedagoger precis bjudit in barnen till mellanmål. Jag har precis slagit mig ner bredvid en grupp femåringar när barnen uppmärksammas på att mellanmålet är framdukat på en av verandorna. Barnen tittar då på mig och ställer frågan: "Men ska inte du Karin äta mellanmål"? När jag kommenterade frågan med ett: "Nej, jag sitter här ute och skriver lite i stället", så ser de lite bekymrade ut. "Men en macka kan du väl ta"...?

I den vardagliga praktiken testar barnen olika perspektiv och de använder olika strategier när de försöker att "tona" in sig på varandra. I likhet med de övriga förskolorna i min studie, så uppstår det olika slags sammanstötningar

mellan barnen. Vanligtvis försöker då de äldre barnen på ett aktivt och med en väl underbyggd argumentation att förhandla sig tillträde till eller ut ur olika situationer. Ibland lyckas barnen förhandla till sig ett område eller någon sak som de är intresserade av men ibland misslyckas dessa förhandlingsförsök. Nedanstående exempel är ett exempel på det sistnämnda.

Fyra pojkar som alla är fem år gamla, springer runt på gården med ketchupflaskor som de fyllt med vatten. De sprutar på varandra och skriker högt när någon träffas. Pojkarna springer runt några varv och en av pedagogerna kommenterar, mhm, ketchuphuliganer. Pojkarna kommer tillbaka och riktar flaskorna mot personal och några andra barn ... nu ska vi spruta på er! Nej, ni får inte spruta på någon, ni ingriper pedagogerna, ni får bara spruta på marken. Pojkarna lyssnar men springer sedan därifrån. Det går några minuter och två av pojkarna är nu åter vid vattentunnan för påfyllning. De fyller på vatten och den ena säger till den andre att det här är min vattenspistol. Den andre svarar inte utan tittar upp mot gungorna - nu är mellangungan ledig kom vi skyndar oss. Ja, men jag fyller ju min vattenspistol. Medan de står kvar ansluter en tredje pojke, kan jag få låna? Han nickar mot ketchupflaskan. Nää, den är min ... men snälla... du är min kompis ... nä, sa jag ... men du är ju min kompis ...(Fältanteckning, 2010.05.27)

I den här händelsen förenas de pojkar som inleder vattenkriget i en gemensam och för dem positiv upplevelse när de med sina vattenfyllda flaskor sprutar vatten på varandra med så uppenbar förtjusning. Närvarande pedagoger som noterar "vattenkriget" ingriper först när pojkarna övergår till att spruta vatten på andra barn men i övrigt får pojkarna hållas. Andra barn har också noterat den glädjefyllda leken och när två av pojkarna stannar till vid vattentunnan för att fylla på sina flaskor så ansluter snabbt ytterligare en jämnårig pojke. Han inleder sin förhandling med att säga att han också vill låna en flaska men när han inte får gehör för detta så övergår han till att vädja och framhålla sitt kompisskap, "du är ju min kompis". Detta hjälper dock inte upp hans situation för trots sin vädjan till kamraten, så förblir denne kallsinnig. Många gånger när barn lyckas med sina förhandlingar så handlar det om ett samspel där barnen växlar ståndpunkter för att tillsammans ta ansvar för att utveckla en gemensam situation men ibland slutar det i någon form av misslyckande som i denna händelse.

Det finns också tillfällen när barnen tar tillfället i akt att övervinna hinder i form av olika regler. Vid den här förskolan liksom i de två som tidigare beskrivits så får inte barnen lämna gården på egen hand. Vid ett tillfälle så är det en hel grupp av femåringar som hoppar över det staketet som inramar gården. Barnen har upptäckt en groda som väcker deras intresse. Då pedagogerna vid detta tillfälle befann sig på avstånd så passar alla barn i gruppen på att ta sig en titt på den åtråvärda grodan. När en pedagog närmar sig så försöker några barn att komma tillbaks innanför staketet, men misslyckas.

Pedagogen lyfter över barnen och uppmanar övriga i gruppen att genast ta sig tillbaka in på förskolegården. Därefter uttalar pedagogen en rad förmaningar om vikten att hålla sig på rätt sida staketet. Barnen i sin tur redovisar skälet till överträdelsen och pedagogen lyssnar. Därefter förklarar han åter att även om han förstår intresset för grodan så får de absolut inte hoppa över staketet

Vid ett senare tillfälle så har några från samma barngrupp men enbart pojkar samlats för att gräva nere i sandlådan. Ingen pedagog är närvarande utan befinner sig ett långt stycke därifrån. Jag småpratar som jag brukar med pojkarna under deras aktivitet samtidigt som jag antecknar i mitt block. Barnen som är vid väldigt gott humör, kan närmast beskrivas som lite ”småbusiga”. De levererar ett antal mycket livfulla beskrivningar av hur man kan busa genom att lägga ”skruttiga” saker i brevlådan hos folk. Jag, som väljer att inte kommentera dylika beteenden, frågar i stället pojkarna om de också brukar busa på förskolan ibland? Ja, säger de varpå de börjar namnge flera barn som busar nästan dagligdags. Sedan påbörjas en beskrivning av ett bus som inleds med att de äter tårta på golvet och slänger glass på varandra. När jag frågar pojkarna om det är sådant bus man gör på förskolan så svarar pojkarna att det stämmer, och så tillfogar barnen att de vill att jag ska skriva ner informationen. ”Skriv det på lappen som du har”, säger pojkarna. Jag skriver ner den avlevererade informationen och de förhör sig noga om vad jag skrivit. När jag sammanfattat mina anteckningar vill pojkarna omedelbart fylla på med ytterligare detaljer genom att skruva upp berättelsen ytterligare. När pojkarna triggat upp sin berättelse så ger det utfall också i deras fysiska rörelser, de nästan dansar omkring och visar med olika kroppsrorelser hur de kastar glass på varandra.

Det är dock uppenbart att pojkarna i allra högsta grad är helt medvetna om att jag uppfattar att berättelsen är en konstruktion dem emellan och ett utslag av den euforiska stämningen. När jag under pågående berättelse råkar titta upp från mitt anteckningsblock så ser jag hur en pedagog (Lisen) är på väg att närma sig barngruppen. Så fort hon närmar sig så uppstår en gräns och ett slag osynligt hinder för barnens berättelser. Barnens vida kroppsrorelser avstannar och de ägnar sig intensivt åt grävandet. Ingen nämner ett ljud fortsättningsvis om allt bus som de tidigare så intensivt berättat om. Eftersom pedagogen närmar sig barnen bakifrån så förstår jag först inte hur de så snabbt kan uppfatta hennes närvaro, men möjligen lyfte jag på blicken på ett sådant sätt att jag avslöjar pedagogens närvaro, en närvaro som får barnen att tvärt avbryta sina utläggningar. Något som indikerar att barnen förstår att deras ”kryddade” berättelse förmodligen skulle kunna ge upphov till en vidare diskussion; om nu deras pedagog skulle fått möjlighet till att avlyssna den sortens historieberättande.

När barn berättar om olika platser

De barn som tillfrågades vid Hjortronets förskola om de ville visa mig runt på gården var mellan fyra och fem år. Tre av barnen är flickor och två är pojkar. Flickorna följs åt i grupp och vi börjar nere vid sandlådan. Flickorna Lena, Annika och Lisa har placerat sig på varsin cykel och vi följs åt.

Var börjar vi? frågar jag. Flickorna tittar på varandra och så kliver de av och visar vad som finns i sandlådan. De visar sedan lite snabbt vad som finns i förrådet. Får ni hämta grejer själv frågar jag. Samtliga nickar och Lisa säger att vi får ta vad vi vill. Därefter sätter de sig på cyklarna igen och cyklar mot den del som skiljer avdelningarnas gårdar med en grind. Vid grinden försöker ett av de yngre barnen lirka med låset något som uppmärksammas av den pedagog som nu närmar sig. Ni får vara försiktiga säger Lisa till pedagogen, "småbarna" kanske rymmer. Ja, vi måste nog stänga till här svarar pedagogen. Vi vänder om och jag frågar flickorna om de får gå själva till de andra gårdarna. Nä, svarar Lena. Nä, säger Lisa, vi måste fråga. Jaha säger jag men om ni frågar - får ni gå till de andra gårdarna då? Ja, flickorna nickar samstämt. Har du sett fotbollsplanen därnere, där kan man spela. Därefter vill flickorna visa gungorna men när vi kommer dit är de upptagna. Flickorna funderar en stund och så säger de att nu har vi visat dig vår gård. Därefter stannar de kvar vid gungorna och förhandlar med barnen som sitter där om det inte är dags att byta plats nu. (Fältanteckning, 2010.05.26)

Anders och Anton (båda 5 år) visar också intresse för att förevisa gården men initialt är de nog mest intresserade av min kamera. De frågar nämligen unisont om de inte kan låna min lilla kamera. Barnen får då låna kameran vilket medför att de stannar upp en liten stund för att undersöka kameran och då passar jag på att ge en kort instruktion i hur kameran fungerar. Pojkarna kan inte riktigt komma överens om vem som ska få börja fotografera utan det krävs en kortare förhandling mellan pojkarna innan de är överens om att Anders kan låna kameran före Anton. När pojkarna är redo påbörjas vår rundvandring. Första anhalten sker vid vattentunnan och pojkarna beskriver platsen som något av det roligaste stället på hela gården. När Anders därefter börjar fotografera platsen och tunnans upptäcker han samtidigt några andra barn så han börjar fotografera dem i stället men skyndar sig att fråga kamraterna och några närvarande pedagoger om han får lov att "fota" dem, vilket de ger tillåtelse till. Därefter vänder han tillbaka och vi tittar gemensamt på de bilder han tagit. Efter det att pojkarna kommenterat bilden så funderar de en stund och kommer överens om att de vill visa sitt klätterträd. Båda pojkarna klättrar upp i trädet och där blir de sittande en bra stund medan jag står nedanför och samtalar med dem. När de klättrar ner igen fastslår de: "nu ska vi gå upp och titta på gungorna". När jag frågar om de brukar gunga så svarar pojkarna: "vi gillar att gunga, men... bara... ibland".

När jag frågar vidare så berättar pojkarna att det kan vara lite krångel vid gungorna då de ibland är upptagna, och då blir man tvungen att vänta hur länge som helst på sin tur. Längre fram i samtalet fortsätter jag att ställa nya frågor och ber dem berätta lite om vad de föredrar att göra på gården, men också om de föredrar någon viss plats förutom den som de redan nämnt. Anton som svarar först pekar ut sandlådan: "För där kan man bygga och gräva jättedjupa gropar". Efter pojkarnas beskrivning bestämmer vi oss för att inspektera sandlådan. Framme vid sandlådan beslutar pojkarna sig omgående för att ansluta sig till övriga barn vilka är involverade i ett pågående arbete, ett arbete som består i att gräva gropar i den fuktiga sanden. Eftersom såväl Anton som Anders blir påtagligt intresserade av det arbete som pågår i sandlådan så börjar de förhandla med övriga barn om de också kan få delta, något som de andra barnen accepterar. Själv placerar jag mig på kanten av sandlådan, för att anteckna lite men också för att lyssna till pojkarna i sandlådan.

I likhet med exemplen från Tallen och Lingonets förskola ställer jag frågor till de barn som jag befinner mig i närheten av. De flesta barn är villiga att berätta och visa olika platser men det är också tydligt att den omgivande miljön även på den här förskolegården är betydligt mer intressant än mina frågor. I följande händelse befinner jag mig bredvid sandlådan där jag ställer frågor till Andreas (4 år) som precis är i färd med att gräva olika gropar i sandlådan. Här nedan redovisas ett utdrag från detta samtal

Karin: Andreas vet du jag undrar en sak? När barnen är ute här på gården och leker. Vad leker ni för lekar då? Andreas: Mamma pappa barn... och med maskrosor och sådant... Karin: Mhm - vad leker ni mer?

Andreas som i det här läget väljer att inte svara på min fråga rycker på axlarna samtidigt som han följer de andra barnen med sin blick. Vi fortsätter dock diskussionen om sandlådans förtjänster men medan Anders fortsätter att gräva i sandlådan övergår jag till att fortsätta utfrågningen om gårdens olika platser.

Karin: Vad är bästa ställena att vara /.../här på gården? Anders: Det stället, Andreas nickar upp mot klätterställningen. Vill du se när jag hoppar?

Framme vid gårdens klätterställning väljer Andreas att klättra längst upp i ställningen, för att därefter hoppa ner i sanden. Några andra jämnåriga pojkar som uppmärksammat mitt intresse för Andreas vill då också förevisa att de kan hoppa och ordnar en köordning bakom Andreas för att invänta sin tur. Andreas ignorerar dock denna köordning och väljer att åter klättra högst upp i ställningen, varvid han frågar mig: "Kollar du"? "Ja, jag kollar". Däref-

ter får även köande kamrater utföra några hopp ytterligare. Eftersom jag som vanligt bär min kamera synligt vill barnen att jag ska fotografera dem när de utför sina hopp, vilket jag också gör. Barnen får därefter titta på bilderna och det uppstår en livlig diskussion om vem som kan hoppa längst. I samband med diskussionen så passar jag åter på att fråga lite om vem som bestämmer på förskolan, och vänd till Andreas som nyligen visat sin egen regelordning, frågar jag efter vilka regler som gäller ute på gården.

*Karin: Vem är det som bestämmer vad man får leka på gården då?
Andreas: Alla. Karin: Får alla bestämma? Andreas: Ja, barnen får bestämma. Karin: Jaha, får alla barn bestämma ...? ... men fröknarna då - får de bestämma någonting?*

”Ja, de bestämmer när man ska gå in eller ut”. Anna (5 år), som anslutit sig levererar ett blixtnabbt svar och detta innan pojkarna ens tycks hunnit fundera över frågan. Jag försöker återgå till mina frågor om vad barnen får bestämma om, men misslyckas då nu fler pojkar samlas kring oss och vill titta på bilder som tidigare tagits. Jag går dem till viljes och visar bilderna varpå barnen i småskrattande ordalag kommenterar både hur de hoppat och hur de landat. Andreas som är speciellt intresserad av att se lite närmare på bilderna frågar intresserat om det går att filma med kameran. Jag förklarar att: ”Nej, med den här kameran är det inte möjligt att filma”. Därefter försökte jag åter lyfta frågan om vem som bestämmer på gården varvid jag startar ett resonemang med de närvarande barnen om ”det här med att bestämma”. När jag ställer frågan: ”Vem bestämmer på gården, egentligen”? så svarar Christoffer (5) direkt och utan tvekan. ”Jag”! När jag vill veta vad han får bestämma om så säger Christoffer att han brukar få göra vad han vill ute på gården, utan att därmed lämna några detaljer. ”Jaha, får fröknarna bestämma något då”, undrar jag vidare. ”Ja, de bestämmer att man inte får bråka och ”såna” saker”. Därefter startar en gemensam berättelse från närvarande barn som beskriver sådana episoder där ”fröknarna” varit tvungna att ingripa för barnen varit så bråkiga. I övrigt så är barnen överens om att de har någon form av självbestämmanderätt då de själva kan hitta på egna lekar. Men när de resonerat en stund sinsemellan så framträder en gemensam syn att ”fröknarna” håller ordning och ingriper då barnen gör saker som inte är så bra. Dessutom är det alltid ”fröknarna” som bestämmer om det uppstår bråk mellan barnen.

Vid ett annat tillfälle upprepas frågan om vem som bestämmer på gården. Vid detta tillfälle är jag placerad strax utanför sandlådan och resonerar där med sex stycken pojkar, alla i åldrarna fyra till fem år. En av de femåriga pojkarna är den som pratar mest och han har precis avslutat en lång utläggning om vilka möjligheter som finns i sandlådan. ”Man kan bygga hus och vägar i sandlådan, och så går det att gräva tunnlar”. ”Jättelångt”. ”Man kan

komma ner till andra länder”. Efter att ha lyssnat en stund uppstår ett kort uppehåll varvid jag passar på att fråga pojkarna:

Hörni”, kan jag fråga er en sak medan ni håller på att gräva här? Ja, svarar barnen. Vet ni, jag undrar vem är det egentligen som bestämmer vad man får göra ute? Det är fröknarna, säger pojkarna. Tror du barnen ska bestämma, va? Men vem bestämmer vad man ska leka och så då? frågar jag. ”Barna”, svarar pojkarna. Jaha är det ”barna” som bestämmer det? Men vad gör fröknarna ute då? fortsätter jag. De går runt och tittar, säger ett av barnen. Jaha, brukar inte fröknar leka då? Nähä, svarar alla barn. Men Mickael (pedagog) brukar gräva, säger Pelle, efter att ha funderat en stund. Men varför leker inte fröknarna då? undrar jag. Därför att ”dom” är för stora för att leka. Nu tittar Pelle bestämt på mig och frågar - brukar du leka eller...? Ibland svarar jag, fast jag är stor, men det är inte så ofta, men ibland. (inspelat på diktafon, 2009.06.20)

Under detta tillfälle är pojkarna fullt upptagna med sitt grävande och det uppstår rätt långa pauser i frågandet. Jag sätter mig ner på sandlådekanten och blir kvar i samma position en längre stund. Barnen verkar inte störas av min närvaro, då de växelsvis småpratar med varandra och svarar på frågor från mig, varvid de också gör små uppbrott i grävandet. När Pelle så uppfordrande frågar om jag själv brukar leka så blir jag nästan lite svarslös. Brukar jag leka? Jag funderar en liten stund och svarar så ärligt jag kan. ”Jo, jag brukar leka ibland, kanske inte så ofta, men ibland”.

Utemiljön och pedagogrollen

När jag i slutet av mitt fältarbete bad om intervjuer med pedagogerna är det i likhet med de övriga förskolorna ganska svårt att få till tider som passar för lite längre samtal. Pedagogerna var villiga att ställa upp men hade svårt att komma ifrån under sin verksamhetstid. På Hjortronets förskola får detta som konsekvens att jag intervjuar två pedagoger under en förmiddag och två andra pedagoger under samma eftermiddag. Pedagogerna representerar samtliga fyra avdelningar. I det första intervjuutdraget som redovisas deltar en kvinnlig pedagog som arbetar med de äldre barnen och en kvinnlig pedagog som arbetar med de yngsta. I det andra samtalet så deltar ytterligare en kvinnlig pedagog från småbarnsavdelningen och en manlig pedagog som vanligtvis arbetar med de äldre barnen. Som går att följa av intervjuutdragen härnedan så ger pedagogerna delvis likartade svar på mina frågor men deras uppfattning går också isär, exempelvis angående gårdens storlek. När jag frågar pedagogerna om de tycker att förskolegården är tillräckligt stor så svarar en pedagog;

Nej absolut inte. Medan en annan pedagog svarar: Alltså jag tycker den är perfekt, jag tycker den är fantastisk! Jag tror att om den här inte är den största - så är den nog en av de största här i sta'n. Samma pedagogs

samtalskollega förhåller sig dock lite tveksam. Om vi skulle vara ute samtidigt alla 30, jag talar för småbarnssidan nu ... men... ja nu är ju inte alla ute samtidigt/.../. Men ibland kan man kanske känna att sandlådan inte heller är tillräckligt stor /.../ det kan ju bli lite, lite trångt /.../men det är klart blir det så får man väl ta några barn och gå iväg en bit.

Samtliga pedagoger var dock i samtalen överens om att en avskiljning, i form av grindar mellan avdelningarnas gårdar, var nödvändigt. Detta för att skapa en ökad säkerhet för de yngsta barnen som man ville ha uppsikt över. När jag frågar var och hur barnen leker på förskolegården övergår samtalet till att handla om genus. Den kvinnliga pedagogen som arbetar med de yngsta barnen uttrycker till exempel följande:

Rent spontant skulle jag nog säga att det är fifty-fifty. Det måste jag nog säga. Vi sätter oss i gungorna, vi sparkar boll, vi går ner till bilen, där är det också flickor/.../ varvid den manliga kollegan inflikar: Sedan är ju också vattenlekar populära hos alla. Sedan har vi ju alltid försökt få med tjejer i fotbollen. Vi får ju med tjejer, men trots att vi kämpar, är det mest killar ändå /.../

Båda pedagogerna ger uttryck för att det kanske är lite mer "lika" lek utomhus, pojkar och flickor leker lite mer lika på förskolegården resonerar pedagogerna. Den manliga pedagogen vänder sig i samtalet till sin kvinnliga kollega och frågar:

Du som jobbat länge ser du skillnader i tid. Var det mer "flick" respektive "pojke" lekar förut. Ja säger kollegan, det tror jag. Kanske för att man själv blivit lite mer observant att man ska erbjuda lika/.../vi som jobbar försöker ju att man ska kunna erbjuda många erbjudanden, men det är klart att barnen har egna val.

Även om pedagogerna är överens om, som de uttrycker det, att försöka erbjuda "lika" så finns det ett område i min analys som sticker ut och som visar på motsatsen. Vid flera observationstillfällen pågår fotbollsmatcher och då deltar för det mesta någon av de manliga pedagogerna i bollspelandet. Den delaktighet och gemensamma kollektiva upplevelse som många pojkar kunde erfaras i ett flertal matchomgångar verkar inte innefatta flickor i någon högre grad. Förskolans kvinnliga pedagoger deltar inte heller, under den tid mitt fältarbete varar, i den sortens sociala och kollektiva gemenskap. Däremot var de kvinnliga pedagogerna ofta involverade i andra sorters regellekar och då var det vanligtvis en "mixad" barngrupp som deltog, såväl sett till ålder som till kön.

I samtalen framhåller pedagogerna den fria leken som oerhört viktigt för barnens utveckling, men också för att de där får inflytande över sin egen vardag. Samtidigt framhåller pedagogerna att de även ser de organiserade

lekarna som viktiga inslag. I samtalen uppstod också en diskussion mellan pedagogerna om hur man ska se på lärarledda aktiviteter. Här menar pedagogerna att det är en avvägning, men att det mesta som sker handlar om ett lärande i stunden. Det handlar om att ta tillvara barnens intresse vilket en av pedagogerna menar har skett så länge hon har arbetat i förskolan, även om olika saker fokuserats från tid till tid. Samtliga pedagoger menar att det kan vara bra att observera och dokumentera olika lek och lärprocesser. De menar också att det är av vikt i dagsläget i vad som de uttryckte som, en alltmer stressad tillvaro, att pedagoger verkligen värnar den tid som hör till barnen.

Sammanfattande analys:

Vardagens möten

I analysen framträder en bild som visar att de flesta barn i olika möten tar egna initiativ och har åsikter i olika samvaro och lekprocesser som försiggår på gården. Det finns ett flertal händelser i mitt datamaterial där jag noterat sådana tillfällen där enskilda barn testade och prövade att förhålla sig till andra barns förståelse, vilket med hänvisning till Mead, (1976) är en viktig del i att både förstå sig själv och den andre. Vid den här förskolan så delas barngrupperna åt via egna gårdar och tidvis vistas de också ute på olika tider vilket innebär att perspektivtagning främst sker i den egna gruppen, även om det också förekommer att barnen alternerar mellan gårdarna.

För de yngsta barnen var de vuxna i form av *signifikanta* andra betydelsefulla (jfr Mead, 1967) något som även kunde iakttas vid de övriga förskolorna. Barnen höll sig gärna nära pedagogerna och ville ofta och gärna sitta i deras famn. Flera av de yngre barnen som ännu inte hade förmåga att verbalisera sina önskemål kommunicerade via fysiska uttryck och gester. Vanligtvis handlade om små subtila *gester* i form av ögonkast till någon vuxen för att söka kontakt. Ibland övergick mindre gester till betydligt starkare ofta vokala sådana, om inte den vuxne var tillräckligt uppmärksam. Framförallt så blev uttrycken starka i form av gråt när många barn precis innan lunchdags visade irritation i samband med att trötthet och hunger tog överhanden.

Förhandlingar mellan barn handlade ofta om tillgång till en viss plats (jfr Newman, 1995) eller om tillgång till olika material. I dessa förhandlingar var det inte alltid barnen lyckades inta det *perspektivtagande* som Mead (1967) talar om för att det skulle uppstå någon slags gemensam förståelse, utan de avslutades med ett fysiskt handgemäng eller så uttalade barn glåpord mot varandra. Precis som vid de två övriga förskolorna så förmedlade barn regler mellan varandra och höll ordning på de platserr där inte pedagoger närvarade och den generaliserande andre (jfr Mead, 1967) blir på olika sätt synlig i

stora delar av datamaterialet som också innefattar händelser där barnen värnade varandra och visade sin omtanke. Under juni månad när många barn skulle vara semesterlediga så förekom många kramar mellan barnen där de betygade varandra sin vänskap. Även de observationer som utgör mina data från de yngre barnens gård visar hur de i flera sammanhang pussar och kramar varandra och också hur de visar medlidande och försöker trösta ledsna kamrater, vilket också är en form av perspektivtagande (jfr Mead, 1967).

Den sinnlighet som finns representerat på Tallen och Lingonets förskola i förhållande till material och årstider kan också utläsas i relation till den här förskolan och dess barngrupper. Precis som barnen vid de övriga förskolgårdarna så fick de exempelvis använda vatten fritt och blanda med sand och jord och på så sätt uppleva materialets olika konsistenser, utan förmaningar från vuxna. Barnen på den här gården samlade också ofta på olika saker alltifrån små stenar till upphittade insekter i likhet med barngrupperna på de två andra förskolorna.

Förskolegårdens olika platser

Precis som vid de två övriga förskolorna har denna förskolegård en till ytan relativt stor gård som dock är uppdelad efter ålder och avdelningar. De avgränsade ytorna innefattar en fysiskt varierad miljö med tillgång till träd och buskar och med rik tillgång till löst material. Min tolkning av gårdens utformning, är att den ser ut att till stor del vara designad från de råd som Barnstugeutredningen (SOU 1972:27) utformade avseende förskolans utemiljö. Förutom träd, häckar, buskar och gräs innefattar gården även markkuperingar, vilket också är i enlighet med utredningens förslag.

Gårdens utformning med dess variation innebär att barnen kan utföra många förflyttningar och leka rätt vidlyftiga lekar åtminstone när det inte är alltför många barn som vistas ute samtidigt. Det finns flera möjligheter för barnen att dra sig undan en stund till olika platser. Bakom olika byggnader och i lövrika träd under och bakom buskar erhöles ett utmärkt skydd när barn ville värna såväl sin lek som övriga förehavanden för andra intressenter. På flera av dessa platser blev barns förmågor extra tydliga i mötet med omgivande miljö och att de med olika strategier försökte övervinna sådant som hindrade dem att nå de mål som de föresatt sig.

Via olika observationer har jag kunnat följa hur barn försöker forcera diverse hinder något som vanligtvis skedde i en gemensam aktion mellan olika barn. Även de yngsta kunde ses samverka i som i de fall när de försökte få upp låset på den grind som fungerade som avgränsning till övriga gårdar, trots

att de var väl medvetna om att de inte fick röra låset. I likhet med de händelser som observerats på Lingonets och Tallens förskola så var samverkan vanligt förekommande när barn i olika sammanhang prövade att överskrida respektive förskolas regler.

Vid de rundturer som företogs med barn i den här miljön så förekom inte samma inviter och förtroliga samtal som jag blev inbjuden till på de andra förskolorna. Däremot så framstår vissa platser som mer betydelsefulla än andra och där rättigheten till en plats (jfr Newman, 1995) som exempelvis gungorna är föremål för olika förhandlingar. I datamaterialet framgår det att barnen inte heller verbaliserade den typ av känslouttryck för olika platser i samma höga grad som vid de andra två förskolemiljöerna. Däremot beskrev de de i liknande konkreta ordalag vilka aktiviteter som kan utövas, men också vilka hinder som kan uppstå vid försök att ta en plats i anspråk. Därmed blir platsens betydelse (jfr Asplund, 1983, Holloway & Valentine, 2000) vid genomförda rundturer inte lika framträdande som vid övriga förskolegårdar.

Delaktighetens olika aspekter

I generell bemärkelse har barnen goda möjligheter att få känna *tillhörighet* och bli *erkända* som en del av det kollektiv som de vistas i (jfr Janson, 2005). Något som också kan påvisas i de övriga förskolor som studerats.

Den *symboliska* tillgänglighet som enligt Janson kan beskrivas utifrån begriplighet i exempelvis en aktivitets meningssammanhang framgår i olika händelser och i olika samspele och leksituationer. Exempelvis när tre flickor gemensamt tar ansvar för att föra sin lek framå. Trots att det uppstår hinder i deras kommunikation så hittar de nya vägar genom att komma med nya förslag. Den *Socio-kommunikativa* tillgängligheten visar sig utifrån att de allra flesta barn kan behärska olika förhandlingssituationer. Undantagsvis framgår att enskilda barn ibland har svårigheter med att förstå vilka leknormer som gäller i olika miljöer. I den här pedagogiska praktiken ses det som viktigt att barn får delta och bli inkluderade i olika samhandlingar. Både vuxna och barn visar uppskattning för att leka kollektivt inriktade lekar och här kan även barn med viss funktionsnedsättning oftast vara med och då få samma erkännande som övriga deltagare. Den femte aspekten behandlar den egenupplevda aspekten av delaktighet. De flesta barn var vanligtvis på olika sätt *engagerade* i olika lek-konstellationer och min tolkning är att det *engagemanget* även uppfattades och tolkades välvilligt av andra kamrater.

Att utöva inflytande

När barn på Hjortronets förskola tillfrågades om vem eller vilka som bestämmer ute på deras förskolegård så överensstämmer svaren med vad barn uttryckt på förskolorna Tallen och Lingonet. I huvudsak motsvarar barnens uppgifter den information jag fått av barn vid de andra förskolorna. I likhet med de andra förskolorna som ingick i studien så hade ”Hjortronbarnen” inflytande över gårdens material som de kunde ordna efter behov och barnen kunde också välja var på gården de vill leka eller idka samvaro vilket hör samman med begreppet *autonomi* det vill säga vilka möjligheter barn har till inflytande över sin egen situation (jfr Janson, 2005) och enligt tillfrågade barn så uppfattar de har utrymme för att utöva ett visst mått av självbestämmande.

I motsats till de barn som tillfrågades vid Tallens och Lingonets förskolor så var dock barnen tvungna att tillfråga någon vuxen innan de förflyttade sig över området till de yngre barnens gård. I de fall barnen frågade pedagoger fick de vanligtvis lov att besöka de andra gårdarna förutom när de yngsta barnen sov. Äldre barns rörelsefrihet inskränktes därmed till viss del under ett par timmar under eftermiddagen.

Om pedagogrollen i en utomhusmiljö

Min analys visar att pedagogernas förhållningssätt till barnen i utomhusmiljön i stort motsvarar det förhållningssätt som Lingonets pedagoger uppvisar. I förhållande till min fyrfältsmodell så hamnar pedagogerna inom fält fyra. Det vill säga de hamnar i samma fält som Lingonets pedagoger. Pedagogerna rör sig hela tiden över förskolegården men stannar till i olika möten med barn. I likhet med övriga förskolor så är de yngsta barnen specifika behov av fysisk omsorg märkbart och pedagogerna som arbetar med de allra yngsta har fullt upp under utevistelsen, för att tillgodose alla barns olika behov. Både yngre och äldre barn tar ofta kontakt med vuxna och deltar gärna av vuxna initierade olika sorters regellekar. Även pedagoger tar ofta initiativ till olika grupp och regellekar främst på de äldre barnens gård.

När jag analyserat pedagogers berättelser och framträdande mönster i mina observationer så framgår det att pedagoger på den här förskolan framhåller fri utomhuslek som oerhört viktigt för barnens utveckling, men också för att barnen då får inflytande över sin egen vardag.

När denna förskola analyseras och jämförs mot Shiers (2001) inflytandemodell så hamnar förskolans pedagogiska uteverksamhet trots vad som nyss angetts på den nivå som Shier beskriver som nivå tre. Detta med beaktande

av att pedagogerna, även om de framhåller barns inflytande, inte på samma sätt som kollegorna på Lingonets förskola arbetat mer systematiskt för att involvera barnen i utomhusmiljöns utformande. Pedagogerna har därmed inte efterhört barnens åsikter i samma höga grad.

8. Förskolans pedagogiska utomhusmiljö

I detta kapitel sammanfattas och analyseras studiens resultat utifrån avhandlingens forskningsfrågor i relation till vad som framkommit i tidigare resultatkapitel och i relation till studiens teoretiska ramar och begrepp. Kapitlet inleds med en analys av hur barns möten gestaltas i studien via deras aktörskap och samspel. Därefter analyseras vilka meningserbjudanden som uppstår i den fysiska miljön relaterat till plats. Vidare analyseras hur barns aktörskap och samspel kan förstås i termer av inflytande och delaktighet. Kapitlets avslutande avsnitt behandlar pedagogernas roll i utomhusmiljön.

Olika möten

Samspel och aktörskap

Min analys utgår från att barns möten, samspel och aktörskap kan läsas såväl mot den fysiska miljön som mot händelser som hör samman med den sociala samvaron. Min utgångspunkt är att miljön inte kan friställas från barnens aktiviteter, vilket också Björklid och Fischbein (2012) hävdar när de uttrycker att mänsklig aktivitet ska ses som integrerad med miljön. Analysen som vidtagits visar att barnen dagligdags möter olika situationer som ställer olika krav på deras kompetenser och förmågor i dessa olika möten, något som jag ämnar visa i följande avsnitt.

I mitt datamaterial finns exempel på olika olika former av samspel och aktörskap, något som hör samman med förskolornas samvaroklimat som till stora delar var sådant att det gav förutsättningar för den sorts kommunikation och samspel som Mead (1967) beskriver som "co-operative activity". Rådande klimat har därmed betydelse avseende vilka möjligheter barn får i olika möten för att pröva sina egna sociala och emotionella handlingar. Därmed får barnen olika utrymme att skapa eller rekonstruera den egna erfarenheten i mötet med den andre (jfr Mead, 1967). Mead använder uttryck som, "att se ur andras perspektiv" för att karakterisera relationen mellan den upplevda världen och den upplevande individen. Att varje individ upplever världen något annorlunda än den andre framgår i min analys av vardagliga händelser, främst i de ständigt återkommande förhandlingar som fördes mellan olika barn.

En förutsättning för att självmedvetande ska utvecklas hos en individ enligt Mead (1967) ligger i det sociala samspelet, men det förutsätter samtidigt att andra individer ser och ger individen erkännande. Den analys som utgår från Janson (2005) visar att barn på de olika förskolorna mestadels välkomnas in

i sociala sammanhang och på flertalet platser. Det betyder att barnen i generell bemärkelse har goda möjligheter att få känna tillhörighet men också att de som individer blir *erkända* som en del av det kollektiv som de vistas i (jfr Janson, 2005). Enskilda barns möjlighet att bli delaktig i olika lek- och samvarokonstellationer präglades många gånger av att barnen i grunden *erkände* varandra även om de ofta blev tvungna att förhandla sig in i olika lekprocesser.

Som kan utläsas av resultatkapiteln så finns det dock observationer som avviker från det vanliga mönstret och visar på motsatsen dvs. när barn inte får det *erkännande* som det behöver för ett deltagande. Förskolegården är en komplex miljö där förhandlingar måste till och där både enskilda barn och barngrupper tillfälligt kan välja att endera inkludera eller exkludera andra barn. Dessa händelser handlar företrädesvis om att barn vill värna sin lek, material eller plats, eller att barn nekas tillträde till olika platser utifrån ålder eller fysisk storlek.

Det är också uppenbart att barn på olika sätt prövar sitt aktörskap gentemot pedagoger. Det sker exempelvis genom att öppet protestera mot någon regel, även om det inte var så vanligt förekommande under mitt fältarbete. Mer vanligt var att barnen signalerade ett aktivt eller ett passivt motstånd genom att strunta i tillsägelser. Detta skedde på olika sätt, som att gå sakta, sakta, när det var dags att lämna sin lek, eller göra saker bakom ryggen på någon vuxen, eller att man transformerade om sin lek när en pedagog närmade sig.

Vid de studerade förskolegårdarna var som tidigare beskrivits det generella samlevnadsklimatet sådant att mycket var tillåtet men inte allt och inte alltid. Vad som var tillåtet kunde regleras med vokala tillsägelser mellan barn men som också uttrycktes i form av fysiskt subtila gester (jfr Mead, 1967). Sådana gester kunde iakttas både bland barnen och bland pedagogerna såväl i de fall gester kommunicerade tillåtelse som i de fall när den gav uttryck för någon form av reglering.

Vid Tallens förskola så uppstod olika sorters hinder i barngruppen, framförallt i förhållandet mellan äldre barn som förmedlade ett antal regler till varandra, regler som barnen hävdade kom från de vuxna. Sådana regleringar återfinns i datamaterialet främst när det gäller områden och platser med fasta installationer som gungorna, klätterställningen, klätterträdet och lianen, det vill säga platser och material som barnen blev tvungna att förhandla om och fördela utifrån någon form av turordning. Detta kunde ske genom tillsägelser men också via olika gester som var mer eller mindre tydliga. Om något barn ville vara ifred och försvara sin plats så kunde det räcka med att

det barnet tittade argt på den individ som närmade sig för att denne skulle avvika från ett närmare möte.

Liknande regleringar som de som utspelades mellan barnen på Tallens förskolegård kunde också iakttagas mellan barn på Lingonets förskolegård. Även här förmedlades ett antal regler från barn till barn och vanligtvis med tydlig hänvisning till vad någon av pedagogerna bestämt, exempelvis när några äldre flickor uttryckte till yngre barn, att de var för små för att gunga. I likhet med Tallen så framträder regleringar i mitt datamaterial företrädesvis när det handlar om platser eller material där det uppstod konkurrens. Även här så kommunicerades regleringar mellan barn genom tillsägelser men också genom olika gester som blickar, huvudskakningar eller mer hårdhänt i form av fysiska styrkedemonstrationer.

Analysen av Hjortronets förskola visar på ett liknande resultat då olika regler förmedlades mellan barn, som ofta hänvisade till något som vuxna bestämt. Gungställningen var en sådan plats där barn kommunicerade regler vars innehåll handlade om gällande turordning. De äldre barnen såg också till att inga ”småbarn” kunde smita över till deras gård. I likhet med Tallen och Lingonet så kommunicerades regler vanligtvis via vokala tillsägelser mellan barn, men även här förekom regleringar som uttrycktes via fysiska gester i form av ögonkast eller fysiska kraftmätningar.

Det fanns mer eller mindre implicita regler som barnen var tvungna att förhålla sig till, ute på förskolegården. Det som var tillåtet på en plats som att rita med krita på en tavelvägg medförde inte att det var tillåtet att rita med tuschpennor (Tallens förskola). Att springa och ropa högt var ”kanske” tillåtet på en plats men inte tillåtet på en annan plats (Hjortronets förskola). Att springa snabbt och leka ”jaga” lekar över gården var tillåtet för de äldre barnen (Lingonet och Hjortronets förskola) men ”kanske” inte när de yngsta barnen vistades där etc. Vanligtvis förekom det få regleringar från pedagogernas sida men de regleringar som förekom och företrädesvis kan relateras till satsadverbet ”kanske” handlar i ovanstående exempel om att individuella pedagoger visade olika förhållningssätt till de mer eller mindre implicita regler som förekom.

Vid Hjortronets förskola där gården är avgränsad i mindre områden kunde inte äldre barn röra sig fritt mellan gårdarna under en period, eftermiddags-tid. Det innebar att fotbollsspel eller högljudda lekar under fick förläggas till andra tider under dagen. Den sortens reglering drabbade överhuvudtaget inte barnen på Tallen och Lingonet som vanligtvis höll till på mer avlägsna platser på gården, på behörigt avstånd från avdelningarna.

I de fåtal fall jag kunde ta del av pedagogers reglering av barns förehavanden så handlade det vanligtvis om hur individer eller grupper av barn bemötte andra barn. När alla avdelningar vistades ute på gården så ökade graden av tillsägelser från pedagogerna till de äldre barnen. Vanligtvis inbegrep en sådan tillsägelse att de måste ta hänsyn till sina kamrater.

Även om det sällan förekom förmaningar från de vuxna som var relaterade till den fysiska miljön så finns det undantag i datamaterialet. Ett sådant undantag var exempelvis den händelse som handlade om vilka regler Tallens förskola hade för ting som inte direkt hörde till förskolan, vilket i det här fallet gällde några cyklar. När några barn ändå lånat cyklarna som inte tillhörde förskolan markerade pedagogen regelbrottet. Barnen valde dock i det här läget att inte besvara pedagogens frågor. Istället så hördes några lågmälda nej, de visste inte något, därefter uppstod tystnad och huvudskakningar som markerade deras samlade förnekelse. Ingen hade rört cyklarna! Ett annat undantag var när två-åringarna på Lingonets förskolegård förmanades att inte krypa under det avspärrade området runt klätterställningen men ändå valde att utföra just en sådan handling.

Utifrån ovanstående medges därmed ett antal variationer, då flera olika miljöer kan existera parallellt på de enskilda förskolorna. Det betyder att barnen i omväxlande grad i socialt hänseende behövde göra olika slags relationella bedömningar gentemot kamrater men också gentemot pedagoger, beroende på situation, plats och vilka som var närvarande. Ett sätt att mer kollektivt utöva aktörskap var att hålla samman i barngruppen och inte tala om för pedagoger när man sysselsatte sig med något som exempelvis kunde uppfattas som otillåtet. Händelser med ett sådant innehåll går att utläsa från alla tre förskolor. Min analys visar att även om barnen inte alltid var överens när de utförde en sådan handling så, uppvisade de alltid en gemensam fasad mot vuxna i de fall de upptäcktes. Händelserna visar också att den generaliserande andre (jfr Mead, 1967) i dessa händelser utgörs av andra barn, inte av vuxna.

Fördjupade kritiska händelser

De äldre barnen på de olika förskolegårdarna vilka ibland hamnade i hetsiga men oftast kortvariga diskussioner med varandra lyckades vanligtvis att lösa upp dem lika snabbt som de verkade uppstå. De sammanstötningar som blev synligast mellan de yngsta barnen hörde mestadels samman med den konkurrens som uppstod om materiella ting men också om vem som hade tillgång eller tillåtelse att placera sig i en "frökens" famn. Sådana situationer har tidigare redovisats i varje enskilt resultatkapitel. Det finns dock i det analy-

serade materialet händelser där barn mer påtagligt uteslöts från andra barns gemenskap. Ibland tog vardagens sammanstötning en annan mer allvarlig riktning, där enskilda barn mer långtgående och under tid var utsatta för olika slags exkluderingsprocesser.

De händelser som avviker från den ordinarie bilden, har jag valt att beskriva och tolka som fördjupade kritiska händelser. Dessa präglades av att de under tid återkom, d.v.s. de var långvariga och/eller förekom i upprepad exkludering av ett och samma barn. Detta visade sig i de rätt "tystgående" processer som handlade om att vissa barn inte släpptes in i den sociala samvaron med övriga barn men också om mer "handgripliga" situationer. Jag kommer här nedan att ge några exempel på sådana händelser.

I det första exemplet så handlar det om vad jag benämner som "tyst" exkludering. Som vuxen och som betraktare av en situation så upplever man kanske initialt att barnet interagerar med övriga barn och att barnen deltar i gemenskapen. Min observatörsroll tillät dock goda möjligheter att följa mer utvidgade händelsekedjor och vid några tillfällen, så framträdde andra mönster. Jag kunde exempelvis erfa hur vissa barn under en period överhuvudtaget inte tilläts ingå in i en lekgemenskap. Exkluderingen var svår att upptäcka då den skedde med subtila medel. Den strategi för utestängning som tillämpades var att helt enkelt osynliggöra och behandla det exkluderade barnet som luft. Detta praktiserades genom att inte tilltala barnet eller låtsas som att det inte fanns i direkt närhet. De olika barngrupperna var ofta medvetna om vilka individer som var föremål för olika exkluderingsprocesser, en kunskap som de inte var villiga att dela med vuxenvärlden, dvs. pedagogerna. I de händelser där pedagoger kom att involveras kompliceras bilden dock emellanåt av att pedagogerna inte alltid hade inblick i hur kritiska händelser startat eller vad konflikterna egentligen handlade om.

Det uppstod också tillfällen när barn tappade kontrollen över en situation och tillgrep handgripligheter, som vid ett tillfälle när en grupp barn kastar sand och jord på ett barn, för att på så sätt förmå barnet att avvika från platsen. Det var dock enbart vid det här tillfället som jag kunde se att de barn jag observerat tog till sådana metoder, som att gå samman och handgrip-ligen utestänga ett annat barn, genom att kasta sand och jord på det sätt som nu förekom. Det var en massiv och tydlig makt demonstration från de inblandade barnens sida, att de inte ville leka med detta barn.

Just denna händelse uppmärksammades av en pedagog som visade sin upprördhet gentemot de barn som utfört gärningen, när hon med emfas förklarade att detta var en helt oacceptabel händelse, vilket i sin tur föranledde att några av de inblandade barnen började gråta. Detta utlöste i sin tur en ny

emotionell händelsekedja varpå det utsatta barnet som fått sand och jord kastat på sig vände sig till en av sina antagonisterna och utbrast: ”Det gör ingenting, ni får kasta sand på mig!”

I likhet med den sistnämnda situationen har vuxenvärlden möjlighet att uppmärksamma dem och reagera vilket de också oftast gör, med några få undantag. I just denna situation blev det starka emotioner från både barn och den vuxne. Det blev också en situation som ledde till en långvarig diskussion med alla inblandade barn och där alla inblandade kom till tals.

Så är inte alltid fallet, vilket visade sig när tre fyraåriga barn, två flickor och en pojke, hade klättrat upp på taket till en mindre byggnad, vilket uppmärksammades av en pedagog som ropade till barnen: ”Ni får klättra ner, ni får inte lov att hoppa därifrån!” ”Nä, det gör vi inte”, svarade barnen och klättrade ner varpå pedagogen lämnade dem. När pedagogen lämnar platsen så klättrar barnen upp på taket igen men började samtidigt ifrågasätta varandra, då den begränsade ytan inte tillåter några yviga rörelser. Situationen försvåras när pojken i ett försök att sätta sig ner råkade stöta till en av flickorna som snabbt replikerar att ”jag ska minsann säga till fröken”, varpå hon lämnar platsen. Den pedagog som får lyssna till klagomålet uppmanar då flickan att korrigera den pojke som knuffats: ”Säg till honom, säg till honom i så fall, att ni inte är kompisar”. När flickan återvänder till sina kamrater så upprepar hon noggrant vad pedagogen just sagt och därefter försvinner de båda flickorna från platsen.

Beskrivna händelser visar att det på alla förskolegårdar trots ett i grunden positivt samvaroklimat förekommer sådana inslag där bristande samförstånd och kommunikation får ytterst negativa konsekvenser för enskilda barn

Om meningserbjudanden och olika platser

Studerade förskolegårdar har alla olika platser som är av vikt för de barn som vistas dagligen ute på gården och det framgår av mitt datamaterial att barn använder olika platser utifrån grad av meningserbjudanden (jfr Qvarsell, 2011) relaterat till platsens olika funktioner eller värde (jfr Holloway & Valentine, 2000) för det enskilda barnet/barnen. Det går dock att urskilja platser som de flesta barn besökte i någon omfattning.

För de äldre barnen på Tallens förskola handlade det om klätterträdet på baksidan och den lilla dungen av skog, men det handlade också om klätterställningen och platsen för gungställningen. För de äldre barnen på Lingo-nets förskola så var det företrädesvis området runt restaurangen, det lilla

skogsområdet, området framför förskolan och platsen för gungställningen. För äldre barn på Hjortronets förskola så handlade det företrädesvis om ett område nära vattentunnan, platsen runt gungorna och området runt sandlådan men även ett område kring den byggnad som personalen byggt till barnen.

I analysen och jämförelsen mellan studerade förskolegårdar framgår det att för de yngsta barnens del, så handlar det företrädesvis om sådana områden som ligger närmast förskolebyggnaden, även om det går att utläsa individuella undantag på samtliga förskolor. Några av de platser som utmärkte sig genom att vara "rumsligt" omslutna verkade innehålla ett specifikt värde för barn som var i behov av att dra sig undan eller tillsammans med kamrater resonera om viktiga eller allvarliga händelser.

Den mest centrala plats på samtliga förskolor, som lockar till sig alla åldrar av barn men också flertalet individer, utgörs av den plats där sandlådorna är placerade. Och då handlar det om centralt placerade sandlådor. Här blev dock barnen vanligtvis tvungna att förhålla sig till platsens fysiska förutsättningar då den i hög grad reglerades via årstid och väder, vilket också medförde att barnens sensitivitet gentemot det föränderliga materialet prövades på ett påtagligt sätt. Exempelvis skedde detta när sandens konsistens förändrades utifrån väderlek. Var sanden fuktig gick det utmärkt att forma sandkåkor eller bygga hus men var sanden torr så rasade kakan eller huset samman. När det blev kallt och senhöst så fick barnen arbeta frenetiskt för att försöka hacka loss sanden vid sina grävförsök. När sanden så frös på ytterligare under en senare del av höstperioden så misslyckades de flesta grävförsök, varvid flertalet barn vanligtvis valde att uppsöka andra platser på gården, något som tyder på att barnen inte upplevde samma grad av meningserbjudanden som under andra årstider.

Då samtliga gårdar under en stor del av året dessutom förblev snötäckta så var barnen tvungna att närma sig och förhålla sig på liknande sätt till andra platser på gården. Ibland verkade snötillgången erbjuda mening som när barnen kunde använda snön utifrån egna premisser, men lika ofta möttes barnen av motstånd från det föränderliga materialet. Bara att ta sig över oplogad, snöfylld gård eller som ofta var fallet en isbelagd gård kräver ett flertal relationella bedömningar (jfr Mead, 1967) och när det blev för svårt att ta sig till en enskild plats så blev platsen temporärt övergiven.

I de olika rundturer som genomfördes på de tre förskolegårdarna så visade barnen såväl en omfattande kunskap såväl som känslor inför de platser som de förevisade (jfr Asplund, 1983). Många platser på de tre olika gårdarna har organiserats av pedagoger för barn, men då en stor del av materi-

alet var möjligt att bära runt mellan olika platser kunde materialet både flyttas och transformeras utifrån barns olika behov i olika sorters lekar. När jag i analysen jämförde och gjorde åtskillnad mellan vad som kan betraktas som platser för barn och barns *egna* platser (jfr Rasmussen, 2004) så framgår det utifrån flera händelser hur barn erövrar olika platser och gör dem till sina utifrån skiftande behov. Exempelvis så intog några äldre pojkar den lilla byggnad som kallas för restaurangen på Lingonets förskola och omvandlade platsen till fängelsehåla, även om barnen förnekade detta när en pedagog plötsligt uppenbarade sig. Händelsen visar att barn transformerar om en plats utifrån egna behov och att de utvecklar olika strategier för att värna platsen, vilket även inkluderar olika sorters motstånd.

För de barn som vistas på olika platser så handlar det hela tiden om att göra en bedömning i relation till de variationer som uppstod i miljön. Det kan handla om årstider och olika grad av växtlighet, men det handlar också om bedömning gentemot det material som tillhandahölls på de olika gårdarna som cyklar, gungor, klätterställningar etc. Min analys av datamaterialet visar att olika barn har olika relation till och gör olika bedömning gentemot olika material, något som kan förklaras utifrån Mead (1976) men också hur barnen erfar *affordances* (jfr Gibson, 1979) i den omgivande miljön. Här ger begreppet *meningserbjudande* Qvarsell (2011) en möjligt till förståelse av vad i miljön som kan ses som ett inbjudande. Här framträder speciellt det material som kan flyttas av barnen själva och transformeras om utifrån olika behov som ett erbjudande som nästan alla barn använde sig av. Vid den jämförande analysen mellan förskolorna så är det just det material som enkelt låter sig transformeras som verkar tilltala flertalet barn.

De händelser som analyserats i den här studien kan relateras till olika grad av kompetens, fysisk storlek och ålder, men som också beskrivits, vilken form av sensitivitet som enskilda barn använder i mötet med en fysisk omgivning. Sammantaget påverkar alla dessa faktorer hur barn uppfattar olika meningserbjudanden på olika platser och även vilken form av erkännande som uppstår. Att barns värde (Proshansky, Ittleson & Rivlin, 1970) kan ses i relation till plats framkommer i alla resultatkapitel, där individens värde kan kopplas till status i barngruppen.

Delaktighet och inflytande

När det gäller delaktighet så erbjuder samtliga förskolors pedagogiska utomhusmiljöer många möjligheter att få känna *tillhörighet* och bli *erkända* som en del av det kollektiv som de vistas i (jfr Janson, 2005). Både barn och pedagoger bidrar till att försöka skapa ett klimat av *symbolisk* tillgänglighet i de olika möten som hela tiden uppstår mellan barn och barn, men också

mellan barn och pedagoger. Ett i grunden positivt klimat bidrar också till en *socio-kommunikativ* tillgänglighet då de allra flesta barn kan behärska olika kommunikationsstrategier. Däremot finns exempel på undantag från alla gårdar som visar att enskilda barn ibland har svårigheter med att förstå vilka leknormer som gäller i olika miljöer. Den aspekt som behandlar en egenupplevd aspekt av delaktighet är analytiskt svårhanterlig. Även om de flesta barn på olika sätt framstår som *engagerade* i olika lekkonstellationer så är det svårtolkat (jfr Molin, 2004). Min tolkning är dock att barns *engagemang* i olika lekar och i samvaro med varandra mestadels uppfattades och tolkades välvilligt av andra kamrater. Den aspekt som handlar om *autonomi* (jfr Jansson, 2005) där barn får inflytande över sin egen situation handlar på alla förskolor om det inflytande som barn hade i form av ett självbestämmande över den egna leken, gårdens material och var de skulle leka. Men även här visar analysen att det är en *autonomi* som är villkorad i förhållande till förskolans regler och organisation. Mina samtal med barn visar att barnen själva till stora delar ser det som en självklarhet att det ytterst är pedagogerna som bestämmer. Det finns en betydande överensstämmelse mellan de barn som tillfrågades i studien om att vuxnas rättigheter är mer långtgående än barns.

Pedagogers roll i utomhusmiljön

En utgångspunkt för föreliggande studie har varit att i första hand observera och rikta blicken mot barns aktörskap och samvaro, vilket betyder att pedagogers närvaro och insatser till största delen analyserats i sådana händelser där de på något sätt interagerat med barn. Vuxnas betydelse framgår dock med all tydlighet när allt datamaterial sammanförts och analyserats. Därmed utgör pedagogerna vad som med Meads termer skulle uttryckas som den signifikante andre (Mead, 1967) för barnen i de studerade utomhusmiljöerna, även om den signifikante andre också kan utgöras av andra barn i den dagliga praktiken.

När pedagogernas berättelser sammanfördes i en jämförande analys så återkom några gemensamma teman i samtliga berättelser. Dessa handlar företrädesvis om den ambivalens som framkommer när pedagoger berättar om den egna pedagogiska utomhusmiljön. Det är en ambivalens som framkommer i synen på närhet kontra distans men också i synen på lek kontra lärande. Pedagogernas ambivalens framträder också när de beskriver hur barns inflytande ska kunna realiseras i en pedagogisk praktik, en praktik som måste förhålla sig till såväl enskilda individer som ett barnkollektiv. Detta dilemma kommer att diskuteras mer utförligt i nästkommande kapitel.

Som tidigare beskrivits i avhandlingens teorikapitel så analyseras pedagogers insatser i en utomhusmiljö dels med hjälp av den egna fyrfältsmodellen modellen (med ursprung i Björklids, 1992 samspelsmodell), dels med hjälp av Shiers (2001) inflytandemodell.

Utifrån den fyrfältmodell som utarbetats för att jämföra förskolornas pedagogiska utomhusmiljöer så finner jag att jag Tallens verksamhet hamnar inom ramen för det fält där pedagoger beskrivs som avvaktande i sitt förhållningssätt gentemot de barn som vistas på en förskolegård. Det är dock ingen entydig bild som framträder då det avvaktande förhållningssättet mestadels kan relateras till de äldre barnen. De äldsta barnen vistades ofta bakom förskolebyggnaden medan pedagogerna mestadels vistades i närheten av de yngre barnen som höll till i sandlådan eller i dess närhet. Analysen av pedagogernas berättelser visar att de har en intention och ser ett värde i att barn erövrar förmågor som medför att de kan skapa och upprätthålla egna lekar. Därmed, enligt pedagogerna, får ökat inflytande över sin vardagsmiljö. Det är ett förhållningssätt som blir synligt i relation till utförda fältanteckningar där jag mer sällan noterat pedagogers närvaro vid äldre barns aktiviteter. Även om pedagogerna till viss del kan ses som avvaktande så visar studiens resultat att det förekommer hög aktivitet bland de äldre barnen.

Min analys visar också att det förekommer händelser med äldre barn där pedagogerna uppvisar en stark emotionell närvaro och förmåga att skifta till barnens perspektiv. Exempelvis så var pedagogerna noga med att visa sin uppmärksamhet mot de äldre barn som uppsökte dem för att söka stöd eller bara vila sig en stund. När det förekom sådana situationer så ombads vanligtvis någon kollega ta över tillsynen över de yngre barnen, så att den enskilde pedagogen kunde frigöra utrymme för de barn som sökte stöd.

För Lingonets del så blir resultatet av min analys att verksamheten kan placeras i det fält som utgörs av en fysisk miljö där vuxna aktivt försöker tillgodose barns olika behov. Pedagogerna arbetar aktivt med att skapa nya och olika förutsättningar utifrån en befintlig barngrupp. I den här miljön ser tillfrågade pedagoger barns aktörskap som en viktig del i den pedagogiska miljön. Den intention pedagogerna förmedlar i sina berättelser syns också i det analyserade datamaterialet. Det finns ett flertal händelser som synliggör pedagogers vilja till närhet och vilja till att försöka förstå barnens perspektiv. Sådana händelser präglades av viljan till dialog med barnen. I en sådan dialog visade enskilda pedagoger förståelse för barnens perspektiv samtidigt som de försökte förklara det egna perspektivet men också orsaken till ett specifikt handlande.

För Hjortronets del visar analysen att pedagogernas insatser ligger nära resultatet från Lingonets förskola, vilket placerar verksamheten i samma fält utifrån att pedagoger uttrycker att de vill vara aktivt närvarande och kommunicera med barnen. Vikten av att vara nära barnen framhålls i pedagogernas berättelser, men viktigt är att det också framkommer i analysen av observerade händelser. I analysen framträder den påtagliga interaktion som sker mellan barngruppen som helhet och flertalet pedagoger, vilket innefattar många möjligheter till skämt och bus. Vid ett flertal tillfällen kunde jag höra barns gemensamma skratt, (jfr Gibson & Pick, 2003) vilket noterats i fältanteckningarna; barnen skrattar så att de kiknar när vuxna på olika sätt spejar till olika situationer.

I relation till Shiers (2001) modell så finns det en gradskillnad i hur förskolorna arbetar med inflytandefrågor. Vid alla förskolor visar pedagoger en beredskap för att stödja barn så att de kan uttrycka sina åsikter och även att pedagoger möjliggör tillfällen för barn att uttrycka sina åsikter och synpunkter. Vid nivå tre menar Shier att det inte räcker med att vuxna lyssnar. De måste också ta hänsyn till barnens synpunkter, en nivå som enligt Shier är nödvändigt att uppnå om FN:s konvention om barnets rättigheter ska anses som uppfyllda. Alla tre förskoleverksamheter når utifrån analyserade data mestadels upp till den nivån, men det finns undantag. Dessa undantag framträder i specifika händelser där vuxna inte förmått lyssna till eller kommunicera med barn och därmed inte heller tagit in deras synpunkter. För Lingonets del så hamnar verksamheten företrädesvis i nivå fyra utifrån att det tydligt framkommer i olika händelser att vuxna lyssnar till barnen och att förskolans pedagoger arbetat systematiskt med att involvera barnen i utomhusmiljöns utformande.

Sammanfattning

I detta kapitel har jag sammanfört och analyserat studiens mer framträdande resultat från de tre olika pedagogiska utomhusmiljöerna. Som tidigare avhandlats så växlar förutsättningarna för de möten som uppstår i vardagspraktiken. Individer som möts får genom det möte som uppstår en möjlighet att dela en gemensam verklighet och att utvecklas genom dessa olika möten. Barns aktörskap och samspel är ett komplext fenomen vilket framgår av de händelser som presenterats i tidigare resultatkapitel. Mitt resultat visar att aktörskapet och samspelet regleras dels av olika meningserbjudanden och den tillhörighet som barnet erbjuds, dels utifrån i vilken grad av *erkännande* som uppstår i mötet med den fysiska miljön, mötet med andra barn och mötet med pedagoger.

Studerade förskolegårdar och den pedagogiska verksamheten inbjuder på många sätt till social samvaro med platser för förtroliga samtal mellan barn liksom till en vidlyftig lek, där barn vanligtvis får någon form av erkännande i de möten som uppstår. De barn som deltog i vandringsrundor och förevisade olika platser uttryckte sin relation till platsen, något som ofta kompletterades med en fysisk illustration. Vid de platser som utmärkte sig genom att vara "rumsligt" omslutna så förde barn vid ett flertal tillfällen allvarliga samtal med varandra om allvarliga händelser. Där blev de på ett alldeles speciellt sätt delaktiga i varandras liv genom att dela plats. Där fick även jag som gäst på Tallen och Lingonet förtroenden som inte upprepades på andra platser.

Resultatet från den sammanfattande analysen visar att det är av stor betydelse att en förskolegårds platser får olika utformning med hänsyn till att barn upplever olika slags meningserbjudanden i den fysiska miljön. Barn i min studie uttryckte behov av stillsamma aktiviteter och möjligheten att kunna dra sig undan för att vila en stund, såväl som behov av platser där mer aktivitet och vidlyftiga rörelser var tillåtna.

I studerade miljöerna så är barn till allra största delen delaktiga utifrån egna förutsättningar i relation till den omgivande miljön, sett utifrån ett erkännande de möter i flertalet sammanhang. Det erkännande barnen får i sociala sammanhang får de också mestadels i mötet med den fysiska miljön som till största delen är organiserad så att plats och material är tillgängliga för barnen. Därmed visar studiens resultat att barnen i en vardaglig utomhuspraktik ges förutsättningar som innebär att flertalet barn får ett inflytande över den egna lekpraktiken, även om det finns undantag.

Ett sådant undantag handlar om att enskilda barn under en tid inte välkomnades in i de övriga barnens lek eller samvaropraktik, trots att studiens deltagande pedagoger eftersträvade ett förhållningssätt och ett arbetssätt som innebär att förskolegården ska präglas av en trygg social miljö, en miljö som främjar barns samspel, delaktighet och inflytande. Studiens resultat visar i det här avseendet att även om pedagogerna reflekterar över både det egna förhållningssättet och arbetssättet (om än från olika utgångspunkter och föreställningar), så förekommer händelser som innebär att pedagogerna själva eller verksamhetens regler utgör hinder för barns delaktighet och inflytande.

9. Diskussion och slutsatser

I detta sista kapitel har jag för avsikt att sammanfatta och diskutera studiens mer framträdande resultat utifrån syfte och forskningsfrågor. Syftet med studien är att undersöka och analysera hur barns möten gestaltas i en pedagogisk utomhusmiljö och min avhandling innefattar empiri från tre förskolegårdar. Den pedagogiska utomhusmiljön som studerats innefattar ett antal områden som klimat och atmosfär, fysisk utformning, material, samspel mellan barn och i viss mån samspel mellan barn och vuxna, även om tonvikten ligger på det förra. Pedagogisk miljö som begrepp presenterades i mitt introduktionskapitel bland annat genom följande översiktsmodell, där samtliga områden i figuren innefattas i begreppet.

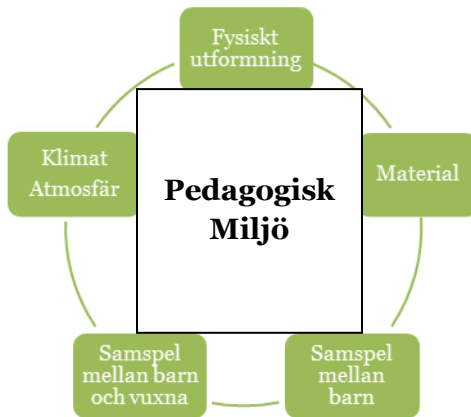


Fig.1 Samtliga fem områden i figuren ingår i det växelspel som ger förutsättningar för vad som kan benämnas pedagogisk miljö.

En utgångspunkt som redovisats i avhandlingens inledande kapitel utgår från den växelverkan som råder mellan olika områden i ovanstående figur. Sammantaget kan dessa områden sägas beskriva innehållet i en pedagogisk miljö. Samtliga områden, om än olika explicit ger förutsättning för avhandlingens syfte då de införlivats i studiens forskningsfrågor och på samma sätt kommer dessa områden att behandlas i kapitlets resultatdiskussion.

Inledningsvis, innan jag övergår till resultatdiskussionen, vill jag via en retrospektiv metoddiskussion återgå till avhandlingens metodkapitel. I avsnittet ingår även några etiska frågeställningar och dilemman som kan vara av betydelse för studiens resultat och slutsatser. Därefter vidtar en resultatdis-

kussion som i sin struktur huvudsakligen utgår från studiens ordningsföljd av forskningsfrågor. Kapitlet och föreliggande avhandling avslutas därefter med några tankar om studiens kunskapstillskott och fortsatt forskning inom området.

Metoddiskussion

Om forskarrollen och fältarbetet

Tidvis har det varit problematiskt att upprätthålla alla olika delar som ingår i en etnografiskt inspirerad studie. Framförallt så har det för min del handlat om att inte hamna och bli alltför införlivad i den verksamhet som studerats. Vissa barn höll sig gärna i min närhet och ville följa mig i olika sammanhang, vilket innebar att jag i vissa stunder upplevde en viss begränsning i min handlingsfrihet. Samtidigt var det viktigt för mig att inte avvisa de barn som sökte närmare kontakt. Efter en tid på fältet insåg jag att vissa barn på ett helt annat sätt än tidigare uppmärksammade mig som person och ville följa min närvaro vilket fick till följd att jag för att skapa en viss distans mellan förskolemiljön och mig själv ”backade” från fältet en period. Fangen (2005) har som tidigare påpekat en uppfattning om att forskaren kan gå ut och in i olika roller under studien något som jag ansåg att jag behövde praktisera för att inte riskera att ”go native” i allt för hög grad.

Eftersom uterummet i sin tur består av en uppsättning av olika rum så innebar det också ett flertal metodiska problem. Ett sådant problem har varit att följa enskilda barn eller grupper som rör sig över ett större område. Då vissa barn är väldigt fysiskt aktiva kan de byta positioner med bara några sekunders mellanrum, vilket kunde noteras redan i min tidigare studie (Engdahl, 2005). Detta innebar att även om ett antal förberedelser vidtagits inför inträdet på fältet så uppstod det likafullt ett antal problem av metodisk karaktär som måste lösas från situation till situation. Ett problem som jag konfronterades med var hur svårt det är att följa barnens lek när de rör sig över stora ytor och vistas på många platser. För mig blev valet i stället att mestadels inta en omvänd position det vill säga jag valde att följa vad som utspejade sig på olika platser snarare än att jag följde enskilda barn.

Utifrån tidigare erfarenhet blev ett annat val i föreliggande studie att inte använda en filmkamera då jag snarast upplevt den som ett hinder än som ett stöd. Det är dock ett högst personligt ställningstagande och jag är medveten om att det finns andra som skulle hävda motsatsen. Jag menar dock att man som enskild forskare nog bör gå igenom vilka metoder och hjälpmedel som passar för ändamålet och vad som passar den enskilde forskaren som individ. För min personliga del, så har det inneburit att jag vid de allra flesta

observationer använt ett anteckningsförfarande som efter avslutad observation bearbetats för att erhålla ett första läsbart och översiktligt material. Det är en metod som jag blivit förtrogen med och praktiserat i tidigare studier och som jag valde att använda även i föreliggande studie.

Det uppstod dock ett antal problem som hör samman med ett anteckningsförfarande i en utomhusmiljö utifrån att vädret plötsligt blev en aspekt att räkna med. Rent konkret har det inneburit att under sådana dagar där det förekom hållregn, storm eller när snön plötsligt vräkte ner så uppstod det ansevliga svårigheter att skydda anteckningarna. Helt plötsligt kunde ett helt pappersark blötas upp, trots försök till skydd. Det innebar också vissa svårigheter, under årets kallare dagar med temperaturer ner mot sju-tion - arton minusgrader. Ett flertal gånger blev jag tvungen att lägga undan mina handskar bara för att omgående stöta på nästa problem; stela fingrar. Såväl kyla och regn betydde också problem med kameror och diktafon, då kameran erbjöd ett begränsat skydd mot alltför kraftig fukt. Även batterier i bandspelare och kameror kom att påverkas under den period när det var som kallast, vilket mer konkret handlade om att batteritiden reducerades i sträng kyla.

Observationer som vanligtvis ses som viktig del i etnografisk forskning (jfr Delamont, 2008) utgjorde ett första steg in i verksamheten. Nästkommande steg blev fotografering och ett tredje steg handlade om att börja samtala med barn på de olika förskolegårdarna. Att jag kom att välja detta stegvisa angreppssätt utgår från två motiv. Det första motivet har sin bevekelsegrund i ett metodiskt ställningstagande - att först observera barn och platser medger ett första intryck - som kan utgöra plattform för vidare frågeställningar. Det andra motivet kan också förvisso ses som en metodisk fråga men innefattar även en etisk dimension som handlar om att jag ville undvika att barnen skulle komma att betrakta mig som någon slags vikarierande pedagog. Jag försökte tydliggöra min intention - att jag vistades på gården som gäst- utifrån ett uppdrag som forskare. Sökte barnen däremot direkt kontakt med mig så betraktade jag det som en etisk fråga. Jag kom därmed inte att avvisa något barn som sökte kontakt. Först när jag vistats en period på förskolan och blivit ett bekant ansikte för barnen plockades kameran fram. Min tolkning var dock att vissa barn på Tallens förskola inte var helt bekväma med kameran. En tolkning som jag gör utifrån att barnen såg ut att sätta sig tillrätta, de sträckte lite på sig med försök till leenden, varvid man kan ana ett visst posering. Detta var ett fenomen som inte kunde iaktas på Lingonets eller Hjortronets förskola. Däremot uppfattade jag att vissa pedagoger på dessa förskolor upplevde min närvaro med kamera besvärande, främst i ett initialt skede. Dessa pedagoger ändrade snabbt position och flyttade sig från det område som fotograferades. Mitt val blev då att förtydliga informationen

till pedagoger om att de självfallet hade samma rätt som barnen att avstå från att bli fotograferade.

I likhet med andra forskare (exempelvis Fasoli, 2003; Änggård, 2012) så var min intention att förklara för barnen varför jag fotograferade dem och hur materialet skulle komma att användas. Jag förklarade även för barnen att fotografier och anteckningar skulle hjälpa mig att komma ihåg saker som jag annars skulle kunna glömma bort. Jag berättade också för barnen att jag senare och vid olika tillfällen till andra vuxna skulle berätta om deras förskolegård och därför skulle behöva fråga dem om olika saker.

När det har varit genomförbart har bilderna visats direkt för barnen. I samband med bildvisningen fick barnen möjligheter att kommentera och berätta om pågående aktivitet. Vid några tillfällen ville barnen själva fotografera med min mindre digitalkamera och de fick vid dessa tillfällen godkänna vilka bilder som kunde sparas och nyttjas till min forskning. En femårig flicka på Tallens förskola bad mig vid ett sådant tillfälle om hjälp att radera två bilder som hon inte kände sig bekväm med. Jag gick henne till mötes och vi hjälptes åt att ta bort dessa bilder från den lilla digitalkameran.

Det höga antalet fotografier i denna studie kan diskuteras och ger ett utrymme för att diskutera om bilderna i sig möjliggör och bidrar till en utvidgad analys. Jag menar dock att det höga antalet kan motiveras utifrån den bedömning som gjordes när jag under fältarbetet upptäckte att kameran blev föremål för en viss uppmärksamhet, även hos de barn som var relativt vana vid att såväl bli fotograferade som dokumenterade. För att inte "exotisera" användandet av kameran i alltför hög grad så beslutade jag mig för att ta många bilder när väl kameran var i bruk. Ett annat skäl var att försöka minimera den risk jag ansåg föreligga, risken att barn och vuxna kunde misstänka att jag bara fotograferade sådant som jag såg som "särskilt intressanta" situationer.

Sammanfattningsvis så menar jag att det har funnits goda skäl för att använda kameran då merparten av alla fotografier varit behjälpliga som ett minnesstöd för mina fältanteckningar. Fotografierna har även fungerat som granskningsstöd av olika platser i efterhand, och därmed har bilderna underlättat delar av analysarbetet.

Eftersom jag kom att utföra fältstudier under en längre tid men med återkommande avbrott i vistelsen valde jag att förlägga majoriteten av barnsamtalen under den senare delen av fältarbetet. Ett beslut som fattades utifrån att jag ville att barnen skulle se mig som ett välkänt inslag i deras miljö även om det innefattade perioder av frånvaro. Flera barn uppmärksammade mina

perioder av frånvaro och de var noga med att informera mig om vad som hade hänt i verksamheten under min frånvaro. Framförallt vid Tallens och Hjortronets förskola kom jag att bli uppmärksam och fick detaljerade kommentarer om olika händelser som inträffat under min frånvaro. Flera sådana rapporter innehöll sådana detaljer som barnen var upprörda över och det mest framträdande exemplet på detta var när klätterträdet beskars på Tallens förskola, men det kunde också handla om mindre händelser. Vid Lingonets förskola blev min närvaro och frånvaro inte lika framträdande då det vanligtvis var många barn och vuxna som vistades ute på gården. Detta medförde att jag inte erhöll samma sorts information om vad som hade hänt under min frånvaro. Det finns ett antal andra händelser som barnen ville dela med sig, men då de varit av personlig karaktär har jag valt inte närmare redogöra för dessa i avhandlingens resultatkapitel (jfr Eder & Fingerson, 2003; Punch, 2002).

Det uppstod också andra svårigheter i studien exempelvis när jag skulle genomföra rundturer med enbart ett eller några utvalda barn. Vid flera tillfällen tog övriga barn tillfället i akt för att påkalla min uppmärksamhet. Det kunde vara allt från att de ville ha bistånd från min sida kring en tappad sko till filosofiska resonemang om döda djur. Då kunde det tidvis vara svårt att upprätthålla en uppmärksamhet på de frågor som jag försökte att diskutera med de barn som deltog i rundturen. Vid ett par samtalstillfällen tvingades jag avbryta samtalet för att vid ett senare tillfälle återkomma och ta upp tråden från förra intervjutillfället. I de samtal som kom att avbrytas visade det sig dock att samtliga barn hade förmåga att ta upp *en tappad samtalstråd* från tidigare tillfälle. Detta föranleder en vidare diskussion om det hade varit bättre att genomföra rundturer med barn för att därefter i efterhand ställa frågor? Samtidigt vill jag framhålla att såväl rundturer som platsintervjuer innehåller specifika kvalitéer och däri ingår det speciella sammanhang som uppstår när man samtalar på en specifik plats. Här blir det också av särskild vikt att tänka in den etiska dimension som uppstår i de fall när barn ser rundturer och besök på vissa platser som en specifik möjlighet att uttrycka viktiga känslor och erfarenheter, något som jag menar att den vuxne måste vara förberedd på men också villig att härberga.

Studiens forskningsfrågor

Efter ovanstående och inledande metoddiskussion övergår jag nu till att diskutera studiens forskningsfrågor, resultat och slutsatser. Den första forskningsfrågan handlar om hur barns samspel och aktörskap gestaltas i olika miljöer.

Samspel och aktörskap

Utifrån genomförd analys framträder mönster som kan ses som likartade på en generell nivå avseende att samspel och aktörskap villkoras och regleras utifrån vilket erkännande (jfr Janson, 2005) barnen erhåller i olika situationer och på olika platser. Vanligtvis utgår detta erkännande från ett här och nu perspektiv utifrån vad som sker i ett specifikt möte. I flertalet händelser som analyserats i min studie så uppstod någon form av förhandling i olika möten, som i sin tur vanligtvis ledde till någon sorts förståelse för varandras perspektiv och som torde innebära att det finns goda förutsättningar för att barnen ska kunna utveckla det självmedvetande som beskrivits i mitt teorkapitel (jfr Mead, 1967).

Som kan utläsas i kapitel åtta så innehar flertalet barn något som kan tillskrivas som olika samvarokompetenser. Resultatet från studien visar att det fanns några tydliga samvaromönster bland barnen. Företrädesvis handlar det i likhet med Sommers studie (2005) om att flertalet barn hade en förmåga att tyda andra barns intentioner och ta hänsyn till andra barns önskemål och markera sina egna preferenser i leken. Vissa barn i min studie barn visade också upp *självartikulerande mönster*, något som Sommer beskriver som att barnen i hög grad markerar vad de själva vill samtidigt som de har låg *uppmärksamhet* mot vad andra barn vill. De barn som vanligtvis uppvisade en stark vilja i min studie visade dock inte alltid en låg uppmärksamhet gentemot andra barns vilja, vilket berodde helt på situationen och på vilka barn som var inblandade i de olika händelserna.

Därmed visar studiens resultat att förskolebarn inbegripit de allra yngsta tycks vara aktiva aktörer och kan ses som kompetenta förhandlare i de flesta sociala situationer (jfr Alvesstad, 2010; Corsaro, 1985, 1997; Engdahl, 2011; Ivarsson 2003; Löfdahl, 2004; Sommer, 2005). De olika tillträdesstrategier som blir synliga i mitt datamaterial utmärks i hög grad av ett verbalt förhandlande men också av en kroppslig strategi där barn som ville vinna tillträde till ett lek område och interaktionsutrymme rörde sig i allt snävare cirklar runt området (jfr Corsaro, 1979).

Att barn är kompetenta och sociala aktörer i olika sammanhang betyder dock inte att en sådan kompetens kan ses som allmängiltig utan hör i hög grad samman med de olika miljöerna eller de olika kontexterna som barn vistas inom (jfr Löfdahl, 2004). Detta visar sig i studien utifrån hur exempelvis enskilda barns aktörskap prövades i olika sammanhang både gentemot kamrater och gentemot pedagoger. Här blir det tydligt att det aktörskap som prövas gentemot vuxna företrädesvis sker i ett kollektivt aktörskap.

Min studie visar att barn går samman och protesterar mot pedagoger eller mot regler som gäller på de enskilda förskolegårdarna. Många gånger handlade det om tysta protester eller överträdelse mot regler, som i de fall när pedagoger inte närvarade. Förskolornas eller pedagogers mer eller mindre uttalade regler möttes därmed av ett såväl passivt som aktivt motstånd från barnen. Ibland handlade det, som beskrivits ovan, om ett motstånd mot olika regler på förskolegården, men ibland riktades barnens motstånd direkt gentemot pedagogerna. Exempel på sådana händelser framkommer i alla tre resultatkapitel (kap 5-7).

Det fanns också ett uttalat motstånd mot kamrater i de händelser där barn försvarade sin plats eller sådant som de betraktade som en införskaffad rättighet. Att även förskolebarn positionerar sig och endera utövar motstånd eller utövar makt framgår i datamaterialet från alla tre gårdar. De platser som innefattade gungställningar var exempelvis sådana områden (jfr Ivarsson 2003) men det förekom även att barn mer aktivt försvarade andra områden, material eller handlingsutrymme (jfr Corsaro, 1997).

Som tidigare beskrivits i kapitel åtta så fanns det också händelser som visar hur vissa barn under en period överhuvudtaget inte tilläts ingå in i en lekgemenskap (jfr Jonsdottir, 2007). En sådan exkludering var svår att upptäcka då den skedde med subtila medel. Den strategi för utestängning som tillämpades var att helt enkelt osynliggöra och behandla det exkluderade barnet som luft. Detta praktiserades genom att inte tilltala, eller låtsas som att barnet inte fanns i direkt närhet. De olika barngrupperna var ofta medvetna om vilka individer som var föremål för olika exkluderingsprocesser en kunskap som de inte var villiga att dela med vuxenvärlden, dvs. pedagogerna (jfr Hägglund, 2006; Sommer, 2005). I de händelser där pedagoger kom att involveras i komplicerades dessutom händelserna av att pedagogerna inte alltid hade inblick i hur sammanstötningar startat och utvecklats. Sådana händelser som ledde till att barn exkluderades, kan inte sägas vara ovanliga. De accentuerar dock frågan om vuxnas bidrag och förhållningssätt i händelser som de inte kunnat följa, när enskilda individer eller grupper av barn ger uttryck för att ha hamnat i någon form av konflikt (jfr Johansson, 2007; Löfdahl & Hägglund, 2006, 2007; Ytterhus, 2003; Öhman, 1996).

Den slutsats som dras utifrån ovanstående resultat blir därmed att barns samspel och aktörskap i olika utomhusmiljöer i hög grad villkoras och regleras utifrån omgivningens erkännande.

Meningserbjudanden i pedagogiska utomhusmiljöer

I likhet med vad som framkommit i tidigare studier (exempelvis Bergström, 2013; Änggård, 2008; Sandberg, 2003; Sandberg & Vuorinen, 2005; Sobel, 1990) så visar även denna studie betydelsen av att det finns en variation av innehåll den fysiska miljön och på olika platser. Det varierar från barn till barn hur de uppfattar olika erbjudanden i den omgivande miljö, vilket visade sig i de olika rundturer som genomfördes med barn (jfr Niklasson och Sandberg, 2010) och som styrktes av mina observationer.

Sammantaget visar rundturer, samtal och observationer att det är av vikt att barn får tillgång till olika material. Framförallt bör det finnas material som inte är definierat i förväg så att barnen kan tolka och transformera materialet utifrån sina egna behov och tankar. På de förskolegårdar som ingår i min studie var det fritt fram för barnen att använda "smutsiga" material som exempelvis vatten, sand och lera utan några större restriktioner. Det fick barnen i min studie att ofta ägna sin uppmärksamhet mot materialet och inbegripa det i sina lekar. Det framkommer även, utifrån observationer, att sådant material innefattar egenskaper som fick till följd att barnen upprätthöll koncentrationen under långa stunder (jfr Grahn et al., 1997; Nordin-Hultman, 2004). Här visar mitt resultat i likhet med andra studier, att utemiljön får en explicit betydelse för barn utifrån dess specifika möjligheter till olika erbjudanden, som innebär ett utforskande av egna förmågor (jfr Brodin & Lindstrand, 2008, Björklid, 2005, Sandberg & Vuorinen, 2005).

De tre förskolegårdar som ingår i min studie innefattar, mer dynamiska områden, men också platser för sinnlig lek. Detta bidrar till en varierad miljö där olika individer har möjlighet att finna trygghet och utmaningar på olika platser. Gårdarna innehåller också ytor så att barn får möjlighet till vidlyftig lek (jfr Grahn, 2007; Mårtensson, 2004). Den variation som finns i den fysiska miljön innebär att barnen hade möjlighet att springa, hoppa och balansera, sådant som har betydelse för att de tidigt kan tränas i att bedöma risker och egna förmågor, vilket kan reducerar senare skaderisk enligt Sandseter (2010). Det finns dock en uppenbar oro hos studiens pedagoger för de risker som kan ingå i en fysisk miljö och som blir uppenbar när Tallens pedagoger bestämmer sig för att såga ner en gren på barnens klätterträd. Pedagogernas oro för att ett barn kan komma till skada får dem att ta ett hastigt beslut. Som Little och Wyver (2008) påpekar så hör risktagande samman med kulturella föreställningar. Med hänvisning till vad som framkommer i studien så är min tolkning att barn och vuxna som vistas i en förskolemiljö nog torde ha olika föreställningar om vad som kan ses som risk och risktagande.

Grahn (2007) anger 5000 kvadratmeter, som ett riktmärke för att en förskolegård ska fungera bra. I studien så är det enbart Lingonets förskola som har den storleken på gårdsytan. Moser och Martinsen (2010) framhåller att norska förskolegårdars storlek ger barn goda möjligheter att röra sig och finna nya mötesplatser, vilket de menar hör samman med gårdarnas storlek med närmare 50 kvm yta i genomsnitt per barn. Sett till barns plats per kvadratmeter så erbjuder alla förskolegårdar i föreliggande studie samma eller högre antal kvadratmeter som de förskolor som studerades i den norska studien. Det kan därmed inte uteslutas att förskolegårdarnas yta även i min studie kan vara en bidragande faktor att räkna in utifrån de resultat som visar barnens i huvudsak positiva samvaro och lek.

Studiens resultat visar framförallt att platsen har betydelse för de barn som vistades i de olika utomhusmiljöerna. Här blir platser som barn skapar själva eller kan utöva kontroll över av vikt i likhet med sådana platser som erbjuder vila, lugn och ro. Att sådana platser är viktiga för barn framgår i observationer men också i de samtal som fördes. I de rundturer som företogs med olika barn beskrev de sitt behov av lugn och ro. Här verkar träd ha en alldeles särskild betydelse och en bra plats om man vill ha lugn och ro.

Med anledning av det ovan beskrivna drar jag slutsatsen att det bör finnas en variation av olika platser och innehåll, utifrån att de meningserbjudanden som uppstår kan ses i relation till hur enskilda barn uppfattar såväl en plats som dess innehåll.

Barns rättigheter i en pedagogisk miljö

När data från alla förskolegårdar sammanförts och analyserats så framgår det att barns samspel och aktörskap kan länkas samman med grad av delaktighet och inflytande. Det handlar om aktörskapet om vad som sker i spelet mellan individ och övriga aktörer men också hur samspel och aktörskap formas i en fysisk miljö och på olika platser.

När jag analyserat i vilken mån barn blir delaktiga så finner jag (jfr Janson, 2005; Molin, 2004) att även om det på ett teoretiskt plan finns utrymme att diskutera en subjektiv och objektiv dimension av begreppet delaktighet, så är det i praktiken svårt att göra någon form av gränsdragning mellan en subjektiv respektive objektiv dimension av delaktighet. På liknande sätt kan det vara svårt att avgöra delaktighet utifrån en deltagandeaspekt.

Några barn i min studie deltog sällan i andra barns aktiviteter, men de sysslade ofta med sin egen aktivitet jämte andra barn, verkade nöjda med detta, och drogs ofta in i de olika samtal som fördes mellan övriga barn. Därmed kan man möjligen tala om att det inryms en subjektiv dimension i ett begrepp som delaktighet.

I andra fall kunde ett barn som vistades nära andra barn bli behandlat som om det inte existerade och blev helt negligerat av övriga barn. Till följd därav blir det ytterst tveksamt om barnet i fråga ändå kan uppleva någon form av delaktighet.

I min analys har jag företrädesvis utgått från den delaktighetsdimension som blir synligt i en handling och i och med det möjligt att observera och beskriva. En delaktighetsdimension kan dock inrymma olika aspekter, som beskrivits ovan, och utifrån att individer är olika så kan det att vara av vikt att problematisera och diskutera de olika dimensionerna. I en sådan frågeställning inryms även frågan om deltagande är en förutsättning för delaktighet. Det är en fråga som inte besvaras i den här studien men som jag utifrån studiens resultat menar ändå finns anledning att lyfta upp och belysa i framtida studier.

Studiens resultat tyder på att ålder eller fysisk storlek kan relateras till det inflytande som kan tillskrivas barns inflytande över den egna tillvaron. Detta framgår tydligt i de olika händelser som ingår i resultatkapiteln. Olika händelser tydliggör att vissa barn inte kunde dra fördel av samma förmåner som jämnåriga kamrater. Ett exempel är den händelse från Lingonets förskolegård, (kap 6) där en fyraårig flicka på grund av sin fysiska storlek inte för-

mådde klättra upp på busstaket. Samtidigt kunde jag från min position uppleva hur de jämnåriga kamraterna med lätthet förflyttade sig upp på taket. I den här händelsen blev förskolans regel ett hinder för delaktighet. Samma slag av begränsningar återfinns också vid övriga förskolor. Sådana begränsningar går att utläsa i datamaterialet när exempelvis pedagoger saknade möjlighet eller valde att vistas på andra platser än vid en gungställning. Vid dessa tillfällen blev yngre barn per automatik utestängda från gungorna.

Begreppet inflytande har fått ett allt starkare retoriskt inslag i de läroplaner som formulerats för förskolan. I jämförelse med andra studiers resultat (jfr Arnér & Tellgren, 1998; Sheridan, 2001) visar även avhandlingsstudien att barns inflytande kan relateras till lärares förhållningssätt och att vuxna vanligtvis villkorar inflytandet. Att vuxna är närvarande och kommunicerande ses som en viktig faktor (Sandberg & Eriksson 2008) i förhållande till förskolebarns delaktighet och inflytande. Att det då också kan bli frågan om ett villkorat inflytande framgår av mina observationer men också av de samtal som förs med olika barn i studien.

Från barnens perspektiv så har pedagogerna företrädde i relation till frågan om vem eller vilka som har den formella makten över förskolegården. Det är vuxna som sätter ramar för vad man som barn får göra respektive inte får göra. Dessa ramar var de flesta barn mellan tre och fem år medvetna om då de vanligtvis kunde berätta för mig vilka regler som gällde på den enskilda gården. Det var också tydligt att barnen anpassade sig till vissa regler men utövade motstånd mot andra genom att utmana såväl regler som pedagoger i olika situationer. Studiens analyserade data visar att barnen företrädesvis utmanade olika regler i de fall när vuxna befann sig på ett visst fysiskt avstånd, men att barn också kunde utmana enskilda pedagoger i olika möten.

Då resultatet visar att det finns ett antal barn som inte möter fullt erkännande i vistelsen med andra barn blir min slutsats att de därmed inte heller blir delaktiga i samma utsträckning som övriga barn, vilket reducerar möjligheten till att utöva inflytande. Detta är en problematik med många dimensioner, som handlar om det enskilda barnets välmående men också inefattar ett demokratiproblem och frågan om barns rättigheter i en pedagogisk miljö.

Pedagogernas dilemman

Studiens resultat och min analys visar att pedagoger mestadels försöker vara tillgängliga för att stödja barns olika kommunikativa uttryck, samhandlingar och för att stödja barns plats i gruppen. Om barn ska kunna bli delaktiga så handlar det om pedagogers förhållningssätt och att vuxna kan tolka och

stödja barns intentioner (Sandberg & Eriksson, 2010). Analysen visar samtidigt att den möjligheten villkoras i en daglig praktik utifrån exempelvis barngruppens storlek och förskolans organisatoriska förutsättningar. Tallens förskola som enbart består av en avdelning har inte samma förutsättningar och kan inte organisera personresurser på samma sätt som övriga förskolor.

Såväl Lingonets som Hjortronets pedagoger samverkade mellan de olika avdelningarna. En sådan samverkan betyder att många vuxna kan finnas tillgängliga under barnens utomhusvistelse. Trots dessa förutsättningar så visar denna studie genom olika exempel av händelser, att pedagogerna vid dessa förskolor i likhet med kollegorna på Tallen inte alltid har möjlighet att stödja enskilda barn eller att följa de händelser som uppstår i utemiljön.

När händelser uppstår i studien som handlar om att enskilda individer upprepade gånger fråntas det erkännande som flertalet barn hade tillgång till benämns de som fördjupade kritiska händelser. Här blir bristen på omgivningens erkännande kännbar för enskilda barn och ett påtagligt hinder för dessa barns delaktighet och inflytande. Som exemplifierats tidigare (kapitel åtta) tilläts vissa barn inte att ingå i övriga barns gemenskap. Den form av exkludering som tillämpades under dessa perioder var svår att upptäcka då den mestadels skedde i form av ”tyst” exkludering och utfördes med subtila medel. Det var en strategi som utifrån min tolkning verkade löna sig då den vanligtvis inte upptäcktes av barnens pedagoger.

Min slutsats av det ovan beskrivna blir därmed att barns samvaro, delaktighet och inflytande inte enbart villkoras av andra barn. Här spelar även andra faktorer in, faktorer som kan relateras till pedagogers förhållningssätt men också till vilka möjligheter i praktiken pedagoger har att på nära håll följa enskilda barn och händelser.

Deltagande pedagoger framhåller också lekens betydelse och menar att det är av vikt att den är ett vardagligt inslag. Samtidigt framkommer ett dilemma som handlar om närhet kontra distans till barnens lekar utomhus. Pedagogerna ger uttryck för att de vill tillgodose barns behov av egenstyrd lek samtidigt med att de ser att vuxna ibland behöver vara nära så att enskilda barn verkligen blir delaktiga i leken och hittar sin plats.

Förskolan har ett demokratiskt fostransansvar samtidigt som förskolans läroplan anger verksamhetens ansvar för att ge barn ett reellt inflytande i sin vardag (Lpfö 98/2010). Det var ett uppdrag som pedagogerna i studien var medvetna om, samtidigt som de uttryckte att det föranledde en hel del dilemman utifrån olika svårigheter som uppstod i deras vardagspraktik. Det handlade exempelvis om hur pedagoger kan bidra till att enskilda barn blir

delaktiga, erhålla vuxenstöd i de fall det behövs, samtidigt som det kan förorsaka kollision mellan ett enskilt barns behov kontra barngruppens behov.

Här ser jag i likhet med Johansson (2007) vikten av att diskutera dilemman som kan uppstå när individens vilja eller behov krockar mot kollektivets, men också den spänning som kan uppstå mellan det kollektiva och det individuella. Dolk (2013) menar att det finns en pedagogisk osäkerhet i förskolan när det handlar om delaktighet och inflytande och då speciellt när barn uttrycker självbestämmande på ett sätt som avviker från förskolans normer. Detta framkommer även i andra studier (jfr Bigsten 2010; Ekström, 2007) som visar att det är något av ett pedagogiskt dilemma då autonomi och barns självbestämmande ska kombineras med förskolans regler och normer. Härvidlag bidrar min studie med ett liknande resultat då pedagoger från deltagande förskolor beskriver den ambivalens de upplever avseende delaktighet och inflytande i förhållande till enskilda barns behov och vilja gentemot kollektivets.

Pedagogers förhållningssätt i relation till barns delaktighet och inflytande kan sin tur relateras till förskolors kvalitet (Sheridan, 2009), där kvalitet hör samman med ett förhållningssätt som innebär att pedagoger är inriktade mot att lyssna, bekräfta och göra barnet delaktigt. Som framgår av föregående kapitel (kap 8) så gör vanligtvis inte deltagande pedagoger någon åtskillnad mellan begreppen delaktighet och inflytande. Detta är en åtskillnad som jag menar bör ses i ljuset av att begreppen inte heller är vanligt förekommande i de studier som utförts i olika förskolemiljöer (jfr Johannesen & Sandvik, 2009; Pramling & Sheridan, 2003).

I likhet med andra forskare (jfr Bae, 2004; Emilson, 2008; Forsberg, 2000) ser jag dock en viss problematik med att begreppen inte åtskiljs. På ett teoretiskt plan är det absolut av vikt att diskutera och problematisera skillnader, men det kan också finnas anledning att problematisera begreppen i en vardaglig praktik. När frågan ska problematiseras av pedagoger i en vardaglig praktik kan Shiers (2002) inflytandemodell utgöra ett bidrag som underlättar för pedagoger att uppmärksamma och fästa blicken på det egna arbetet med inflytandefrågor.

Utifrån olika händelser som studerats inom ramen för detta avhandlingsarbete så visar resultatet att förskolornas pedagogiska utomhusmiljöer, åtminstone på en generell och övergripande nivå, kan placeras inom ramen för vad Sheridan (2009) tillskriver en genomsnittlig eller hög kvalitet. De förskoleverksamheter som studerats var i huvudsak inriktade mot enskilda barns perspektiv utifrån att de vanligtvis försökte, lyssna, bekräfta och arbeta för att barn skulle bli delaktiga i verksamheten. Delaktighetsaspekten

var något som alla pedagoger framhöll som en fråga av vikt och som också blev synligt i den vardagliga utomhuspraktiken.

Den fråga som infinner sig är att trots den generellt höga nivån och kvaliteten i studiens utomhusmiljöer så finns det inslag av händelser där barn exkluderas och därmed inte blir lika delaktiga som sina kamrater. En ytterligare konsekvens blir att exkluderade barn inte heller får möjlighet att utöva inflytande. Utifrån beskrivna händelser (se kap 8) inställer sig därmed åter frågan om hur pedagoger upptäcker, möter och stödjer barn som inte finner vägar in i lek och samvaro (jfr Jonsdottir, 2007; Mårtensson, 2004).

Det ovan beskrivna är en här och nu fråga av betydelse för enskilda barn men som också kan lyftas upp och diskuteras i ett vidare perspektiv. Vad betyder det på sikt för ett demokratiskt samhällssystem om ett enskilt barn redan i tidig ålder förvägras möjligheten till delaktighet och hur kan det påverka barnets syn på inflytande? Här menar jag att den etiska dimensionen åter blir synlig då andras omsorg (jfr Nodding, 2005) har grundläggande betydelse för hur ett barn ska kunna utveckla den form av kunskaper som medför att de kan bry sig om andra. Ser man långsiktigt så torde detta också ha betydelse för om man som individ vill vara med och forma det som kan ses ett "anständigt samhälle" (jfr Margalit, 1998).

Studiens kunskapsbidrag

När barn kommer samman i en verksamhet som förskolan så får det betydelse, vilket bygger på ett synsätt som innefattar att både människor, ting och platser samspelar (jfr Asplund, 1987; Dewey & Bentley, 1949; Mead, 1967). Med ett teoretiskt perspektiv som i huvudsak utgår från Mead (1967) och som kompletterats med andra teoretiska perspektiv som gäller begreppet plats (jfr Asplund, 1983, Holloway & Valentine, 2000) och därtill begreppet affordances (jfr Gibson & Pick, 2003; Qvarsell, 2011), så har studien via sin transaktionella ansats visat att barns möten, delaktighet och inflytande i en utomhuspraktik är en komplex företeelse som påverkas av ett flertal faktorer.

Nya forskningsfrågor

I föreliggande studie dras slutsatsen att alla tre förskolegårdar har pedagogiska utomhusmiljöer som var utformade så att utbudet av platser gav en variation av erbjudanden, något som bidrog till att olika barn kunde relatera till och finna egna meningserbjudanden på olika platser.

Skolinspektionen (2012) beskriver i sin rapport att många förskolegårdar är oinspirerande ur en lärandesynpunkt. Den slutsats som dras i rapporten går ut på, att många förskolor behöver arbeta mer medvetet med att utforma och utveckla den fysiska miljön och ta mer hänsyn till olika barngruppers behov. I min tolkning handlar det då om att Skolinspektionen framhåller förskolornas verksamhetsansvar men också pedagogernas ansvar för att forma en god lärandemiljö. Jag frågar mig om pedagoger kan utveckla bra lärmiljöer oavsett den fysiska miljöns förutsättningar, exempelvis förskolegårdens yta?

Att barn vistas i så kvalitativt skiftande utomhusmiljöer blir från mitt perspektiv en rättighetsfråga och en fråga om hållbarhet som inbegriper många enskilda frågeställningar inför framtiden, inte minst frågan om omgivande strukturers betydelse för hur enskilda verksamheter utvecklas.

Summary

Purpose and research questions

This thesis centres on the study of preschool children's encounters with the physical environment, other children and pedagogues (preschool teachers). The physical environment is seen as a vital factor, to the extent that it can foster different kinds of encounters but also the opposite, i.e. constituting an obstacle to children's encounters and their different activities (cf. Heurlin-Norinder, 2005). It is worth studying the social environment from the same viewpoints; with a special focus on what fosters, or alternatively impedes, for different children the meeting between child and pedagogue. Since both the physical and social environment are of importance in the contexts I have chosen to study, they jointly form the foundation for this thesis. When children come together in an activity such as preschool, it acquires meaning in the same way as when people in other contexts come together. People, things and places, everything, acquire significance in what – in overall terms – can be seen as something of a constantly ongoing interaction (cf. Asplund, 1987; Dewey & Bentley, 1949; Mead, 1934).

The purpose of this thesis is to investigate how children's encounters are shaped in the preschool outdoor environment, with special focus on how children's participation and influence find expression in the different places and spaces of the preschool playground (yard). In this study I have chosen to study three different preschool playgrounds. The study's preschools are to be found in three different municipalities all located in the northern part of Sweden.

The following research questions have been central in the thesis:

- How are children's interaction and active roles shaped in different encounters?
- Which type of affordances arise in the physical environment, related to place or space?
- How can children's interaction and active roles be understood in terms of participation and influence?

My decision to use the concept of pedagogical environment in the above description of purpose should be seen from the perspective that those children who are included in the study are, in practice, to be found in different

outdoor environments but the framework or setting is the same; a pedagogical activity. This concept may be seen as a summarised concept that encompasses a number of essential areas, areas that are considered central in this thesis.

When the concept of pedagogical environment is used in the thesis, it is in the sense formulated by Pramling Samuelsson and Sheridan (1999), both with professional experience of preschool. The concept includes both the *environment's physical design* and the *material* which is provided. It also comprehends different types of *interaction amongst children, interplay between children and adults*²³, and it also includes the *climate* or the *atmosphere* that prevails in the preschool activity. On the basis of the above, other questions too are raised which more explicitly deal with how children's participation and influence are shaped in everyday preschool practice.

²³ In this thesis, adults refer to preschool teachers and child minders/child care workers. Two occupational categories that, over a long period, have shared responsibility for the preschool content, but in the revised curriculum for preschool (Swedish National Agency for Education, 2010) the preschool teachers' pedagogical responsibility is clarified. In the thesis, however, both these personnel categories are termed "adults" or "pedagogues" interchangeably.

The pedagogical environment (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999) therefore encompasses a number of important areas or dimensions. These areas, with different content, can each be studied individually. My choice in the existing study, however, is to see how all the areas included in the concept, when taken together, provide the preconditions in the form of an intricate interactive diagram, which is illustrated here in a simplified model, figure 1.

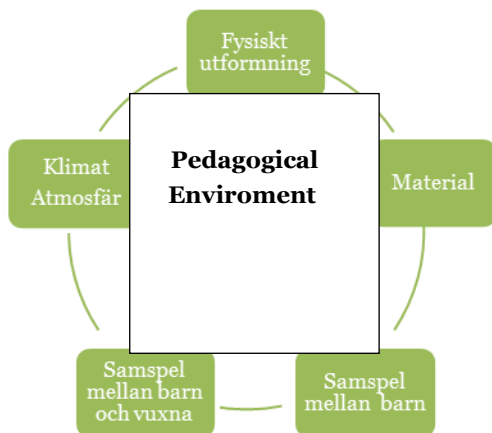


Fig.1. All five areas in the figure here are included in the interactive diagram that provides preconditions for what can be designated as a pedagogical environment.

Theoretical framework

As previously stated, this thesis aims to investigate how children's encounters are shaped in the preschool's pedagogical outdoor environment, with the focus on how children's participation and influence find expression in the different places and spaces of the preschool yard. The study's theoretical contribution is based on the insight that both the physical and social environments are of importance in the contexts where people meet, and in this encounter people, things and places become important in what, as a whole, may be conceived of as a constantly ongoing interplay (cf. Asplund, 1983; Dewey & Bentley; 1949,; Mead, 1967). Besides these fundamental premises, emphasis is placed on what is characterised as the individual's or child's

sensitivity to the environment that is encountered in different places and spaces.

Meeting with the other

The study's theoretical perspective is based on the fact that the human being is fundamentally a social creature searching for meaning; is capable of development and can develop both self-reflection and adopt different viewpoints and, moreover, that development takes place through different kinds of encounters. This also includes the ontological and epistemological bases that involve seeing the preschool child as a social and active interacting individual. When different individuals meet, then the capacity for interplay and sensitivity to the viewpoints of others becomes an important asset since these capacities may be seen as one of the more important features in all human communication.

Inter-subjectivity is a concept that is frequently used to describe an encounter that takes place in communication and mutual understanding and that enables those involved to share a common reality. Here I find support in Mead's reasoning, even if Mead herself does not refer to the concept of inter-subjectivity but makes use of other terms such as: "co-operative activity" to describe a communication situation. Even if Mead describes how we develop our individuality and our awareness through communication and interplay with other persons, this does not mean that mutual understanding in the context implies total accord but rather something that encompasses diversity. Inter-subjectivity may thereby be understood as a communicative process of the creation of meaning more than a state in unity, something that has acquired significance for how I have come to interpret the preschool practice that has been studied. The mutual construction of meaning is created in the preschool child's encounters with, and relations to, other children and preschool teachers.

When Mead (1967) makes use of concepts such as a *I* and *me* together with *Self* which are developed in a dialogue between these, then this involves seeing also really small children, if gradually, discovering themselves as a being with own initiatives and viewpoints and that it is a process that arises through interaction with others. Self may be described in terms of it being developed in dialogue between *I* and *me* and is explained as *me* comprising a kind of objective side of self and that can be seen as the familiar, aware and reflective aspect of the process that continuously forms the self. The concepts of *I* and *me* are central in Mead's theory about people's awareness and both are seen as aspects of the self.

The entire process is based on, and is dependent on, the reflection that can be obtained through another person. A fundamental idea is that the individual's development takes place in the individual's encounters with other persons. An essential element in Mead's (1967) thought processes comprises the meaning-creative communicative process that is based on a triadic relation of the relationship between a *gesture*, and how others adapt to and respond to this *gesture*, gives this gesture its significance. The response gives *the gesture* meaning and constitutes a prerequisite enabling the activity to be completed. For the small child, the response to what it expresses acquires major significance for how the interaction can be developed.

Mead (1967) also uses other concepts such as "taking over a role" or what rather can be seen as "role taking", since it relates to how a child takes over/assumes the norms and values of others from the person/s that are found in the child's vicinity, something that also leads to emotional and physical identification. Thus, this does not involve a passive role assumption but instead an active process which is developing.

Persons in the child's absolute vicinity are assigned thereby an altogether special meaning. Their evaluations and reactions obtain more significance than persons who are not equally "near" the child. Such an important person is called by Mead (1967) the *significant other*. Through the small child taking part in a social interaction with its care providers where both parties in different ways through its mimicry, for example smiles or different *gestures* can the adult as well as the small child attune themselves to one another. One could say that the adult, in this way, attempts to get close to the child's perspective and the child attempts to get near the adult's.

When returning to Mead's (1967) concept pair of *I* and *me*, *I* stands for the part that can be ascribed agency and *me* stands for that part within the individual that concerns how this party perceives the expectations set by the surroundings; something that plays a role in how the interaction (relationship) between different individuals is developed.

One area of great importance and that promotes the adoption of a perspective taking is play; here Mead, for example, states the importance of role play and role taking for identity development and in the building up of an own *I*. Mead, however, distinguishes between play and games where he expresses the view that those who take part in a game should be ready to adopt the attitude with every *other* participant, and be able to organise these roles, this in order to be able to play the game and to pass it on through generalising the approach of others.

Play and the game are, moreover, seen as an illustration or metaphor for that which will take place, namely that the child will develop into becoming a functioning member of society. According to Mead (1967), this development is based, however, on the fact that the child's own experiences are utilised and the child is allowed to feel its way forward and try different kinds of social games. What then becomes interesting for my study is how Mead's reasoning can constitute a contribution that widens the understanding of the different and important dimensions of play. This may also be linked to how the children's active roles can be understood in our time, on the basis that they are affected and shaped by their social conditions but that, at the same time, they may be involved and contribute to the shaping process. It is thus not *either or* but *both and*.

Encounter with the physical environment

Mead (1967) also describes other forms of perspective taking where, besides the emphasis on the interaction between people, he also takes up the significance of the physical environment, and the fact that the individual affects the environment with his or her sensitivity. Acting and reacting can thereby not only be ascribed to the social context. The physical environment also gets us to act or react, since different objects' "attitudes" affect us in some sense where they welcome or signal distance. In order to be able to meet the physical surroundings the individual must be able to make different types of relational assessments. Children need to try out and experience different social situations and different environments. Thereby prerequisites are created for children to become aware of the fact that they can affect a surrounding environment but also how they can adjust and overcome obstacles.

Mead (1967) also emphasises what he sees as the individual's sensitivity in relation to the environment and how this faculty and the development of such sensitivity affects the individual's feeling for how rich the surrounding environment may appear. These properties may be seen as transactional, i.e. in a continuous interaction, integrated and hard to differentiate one from another (Dewey & Bentley, 1949); here the transactional approach does not make the environment redundant as something outside human activity but which is integrated with it (Björklid, 1992; Björklid & Fischbein, 2012).

Significance of the place/space

Other researchers also call attention to the significance of the physical environment for a person's identity, whereby a strong link to a *place* is seen as directly associated with social roles and attributes that define who the person

is (Newman, 1995) and, moreover, the person's behaviour as well as what he or she is worth (Proshansky, Fabian & Kaminoff, 1983). It thus relates also to which opportunities and experiences of control an individual is considered to have over his or her own surroundings (Proshansky, Ittleson & Rivlin, 1970). The value or significance of the place has also been observed within the research field of children's geographies, where for example the places and spaces of children's everyday lives are emphasised (Holloway & Valentine, 2000), based on the fact that knowledge and feelings may be seen as linked to the place and the local environment where children lead their everyday lives.

When Rasmussen discusses place or space on the basis of a child sociology perspective, he considers that it is necessary to make a distinction between what can be regarded as places and spaces *for* children and children's *own* places and spaces. Places and spaces *for* children are defined, according to Rasmussen, on the basis that they are initially designed by adults for children. Children's *own* places are those places and spaces that children, to a large extent, use and which they, through their use, show the significance of the place or space. At times, children wholly create their own places and spaces in direct opposition to adults and where the play is sometimes so physical and questionable that the adults forbid them frequenting the place or encourage the children to indulge in less physical play. Rasmussen's (2004) distinction between different places constitutes an essential distinction even in the study here. This difference or distinction is used primarily in relation to the questions in the study which involve investigating and analysing children's active roles in relation to different places located in different preschool playgrounds, but also how the interaction and active role can be understood in terms of participation and influence.

Method

The study here is an ethnographic study inasmuch as it is inspired by and, like other ethnographic studies, lays weight on the field work (see e.g. Atkinson & Hammersly, 1994; Delamont, 1993; Larsson, 1998). An ethnographic study implies that the researcher participates in people's everyday life and collects data through observing, listening and conversing with the people involved (Atkinson & Hammersly, 1995). To take part in the children's everyday life is, for this study, a precondition for understanding the children's creation of meaning (Ehn & Löfgren, 1982). The field work that constitutes the foundation of the study shall take place over a longer period; however, what is intended (referred to) by this is open to discussion and the period

can be reduced depending on the purpose and if the researchers already have good knowledge of the research field (Alvesson, & Sköldbberg, 1994; Jeffrey & Troman, 2004).

The role of observer can also be discussed and the problem analysed on the basis of participant observation. Fangen (2005) uses the following concepts: fully participating observer, partly participating observer, non-participant observer and what she calls non-observing participant. She is of the opinion that the different roles entail different choices, but it is possible to change between participatory roles in distinct periods. Fangen believes that in the first place it involves looking for a complete participation without it being necessary to choose the participation that delivers the best possible data.

The encounter with children has been indicative in selection of method since how the children have chosen to communicate about their preschool playground has varied somewhat, an approach that also Clark (2010) recommends on the basis that children are then offered different ways of communicating but that also can reduce the risk that may exist with a child only stating what they believe the adult wants to hear.

At what age approximately can one expect that younger children can formulate their own accounts in verbal form? Cederborg (2004) maintains that children from about the age of four have a capacity to reproduce and recapitulate different situations also in more critical situations when, for example, they constitute the witness in different criminal cases. The children's answer is then associated with, on the one hand, how professional the person is who speaks with the child, and on the other hand, which expectations the child believes the adult has. In respect of the conversations that I have with the children in my study, I have taken pains to infer from, and communicate well with, children so they feel secure in the conversation. The significance of the dialogue is also taken up by Pramling Samuelsson and Sheridan (1999) who believe it is essential to provide scope for children in the conversation and that, as interviewer, one must move between active and passive dialogue.

To support children's different stories requires secure contexts, believes Hundeide, (2006), who emphasises that it is essential to be observant of the hidden obligations and loyalties that may arise. "As a result of different obligations, children may deliver answers which, in actual fact, are directly contrary to their perception and convictions" (pp. 203).

Through being close to the child in the preschool playground, it becomes possible to study how the child's existence is formed in a physical and social

milieu on the basis of a participant perspective, where also different relations are studied.

During the data collection process, this has meant that I have chosen to observe the relations between child-child, but also between child-place and, to a certain extent, child-adult and child-adult-child. In this study the focus is on the child, but adults' treatment and organisation of daily activities plays a role in children's lives. In this way the child perspective is not only the child's perspective; it facilitates also an analysis of the conditions to which the children are subject (Halldén, 2003).

In the table below there is a summary of the field work. The field study was started during the autumn of 2008 and was completed in November 2010.

Table 3. Overview: Fieldwork Content 2008-2010

<p>Tallen Preschool. Autumn 2008- autumn 2009</p> <p>Field work: November, December (2008) February, March, April, May, June, August, September, Oct (2009)</p>	<p>Lingonet Pre-school Early spring 2009- spring 2010</p> <p>Field work: March, April, May, June, September, October,(2009) January, February (2010)</p>	<p>Hjortronet Pre-school. Early spring 2010- autumn 2010</p> <p>Fieldwork: March, April, May, June, September, October, November</p>	<p>Field work completed during November 2010</p>
<p>Fieldwork started</p> <p>General maps of Tallen's physical environment (November, 2008).</p>	<p>Fieldwork started</p> <p>General maps of Lingonet's physical environment (March, 2009).</p>	<p>Fieldwork started</p> <p>General maps of Hjortronet's physical environment (March, 2010).</p>	<p>Fieldwork completed</p> <p>Processing of data, interpretation, analysis and text production started.</p>
Field notes	Field notes	Field notes	
Observations	Observations	Observations	
Conversation/ children	Conversation/ children	Conversation/ children	
Photographs	Photographs	Photographs	
Playground visits with children	Playground visits with children	Playground visits with children	
Concluding interviews/adults	Concluding interviews/adults	Concluding interviews/adults	
Provisional analysis/feedback to pre-school via continuous discussion with pedagogues (November, 2008-October, 2009)	Provisional analysis/feedback to pre-school via continuous discussion with pedagogues (March, 2009-October, 2010)	Provisional analysis/feedback to pre-school via continuous discussion with pedagogues (March – October, 2010)	Summary analysis of study results.

Results

Interaction and active roles

My analysis is based on the idea that the children's encounters, interaction and participation can be read in terms of the physical environment and in terms of events that belong to their everyday interaction with one another. My premise is that the environment cannot be detached from the children's activities. This is also maintained by Björklid and Fischbein (2012) when they express the view that human activity must be seen as integrated with the environment where it takes place. The analysis adopted shows that children, every day of the week, encounter different situations which make different demands on their abilities and capacities in their different encounters; something that I intend to show in the following section.

In the data, I have acquired there are examples of different forms of interaction and active roles, part of the preschool climate of interaction which was largely such that it gave prerequisites for the kind of communication and interaction that Mead (1967) describes as "co-operative activity". The prevailing climate is thereby significant in respect of those possibilities children acquire in different encounters in order to try out/test their own social and emotional gestures. Thereby, the children obtain varying scope to create or reconstruct their own experiences in the meeting with the other (cf. Mead, 1934). Mead uses such an expression as "to see from another's perspective" to characterise the relation between the experienced world and the experiencing individual. The fact that each individual experiences the world slightly differently than others appears in my analysis of everyday events, primarily in the constantly recurring negotiations undertaken between different children.

A precondition for ensuring the development of an individual's self-awareness, according to Mead (1967), lies in the social interaction but it presupposes, at the same time, that other individuals see and offer the individual recognition.

In the case of the preschool playgrounds (yards) studied, the general climate of co-existence was such that much was allowed but not everything and not always. What was allowed could be regulated by vocal demands between children but also expressed in the form of physically subtle gestures (cf. Mead, 1967). Such gestures could be observed both amongst children and amongst the pedagogues, both in those cases when the gesture communicat-

ed permission and in those cases when it gave expression to some form of regulation.

Concerning affordances and different places and spaces

The studied preschool playgrounds all have different places and spaces which are important to the children who are present daily in the playgrounds. It is evident from my data material that children utilise different places and spaces depending on the level of affordances (cf. Qvarsell, 2011) related to the different functions or value of the place/space for the individual child/children (cf. Holloway and Valentine, 2000). However, it is possible to differentiate between places/spaces that most children visited to any significant extent.

For the older children at Tallen Preschool, it was a question of the climbing tree at the back and the little clump of trees, but it also encompassed the jungle gym and the place for swing set. For the older children at Lingonet Preschool it was preferably the area around the canteen, the little forest area, the area in front of the preschool and the place for the swing set. For older children at Hjortronet Preschool, meanwhile, it was preferably an area near the water-butt, the space around the swings and the area around the sandpit/sandbox but also an area around the building that the personnel built for the children.

In the analysis and comparison between studied preschool playgrounds it appears that, for the youngest children, there is a preference for such areas that are located nearest the preschool building, even where there are individual exceptions at all preschools. Certain of the places that stood out through being “spatially” enclosed seemed to contain a specific value for children who were in need of withdrawing or together with their fellows discussing important or serious events.

The most central place at all the preschools which attract children of all ages, and also the majority of the individual children, consists of the place where the sandboxes are placed. Here, however, the children were normally forced to relate to the physical preconditions of the place since it was to a great extent conditioned by season and weather; this also entailed that the children’s sensitivity in respect of the mutable material was tested in a tangible way.

For example, this took place when the sand's consistency was changed on account of the weather conditions. If the sand was damp, it was great for making mud pies or building a house but where the sand was dry then the mud pie or the house would collapse. When it was cold, and in late autumn, the children had to work frenetically to attempt to dislodge the sand when trying to dig. When the sand then froze later on in the autumn most digging attempts ended in failure, on which the majority of the children usually chose to find other places in the playground, which indicates that the children did not experience the same level of affordances as during other seasons of the year.

When all yards during a large part of the year were covered in snow then the children were forced to come together and relate to one another in a similar way to other places in the playground. On occasions the presence of snow appeared to offer meaning, such as when the children could use the snow on the basis of their own initiatives; but equally often the children encountered resistance from the mutable material. Merely to move across the uncleared, snow-filled yard or – as was frequently the case – an ice-covered yard requires a number of relational judgements (cf. Mead, 1967) and when it became too difficult to get to a particular intended place so that place was temporarily abandoned.

In the different research visits which were carried out at the three preschool playgrounds, the children demonstrated extensive knowledge and also feelings (cf. Asplund, 1983) in the presence of the places that they showed. Many places/spaces at the three different playgrounds have been organised and arranged by pedagogues/educationalists for children. However, since it was possible to carry around a large part of the material between different places, the material could be both moved and transformed on the basis of the children's varied needs in different kinds of play contexts. When, in the analysis, I compared and distinguished between what may be regarded as places and spaces intended *for* children and children's *own* places and spaces (cf. Rasmussen, 2004) it is evident how, on the basis of many actions, children capture different places/spaces and make them theirs on the basis of shifting needs.

The events that are analysed in this study can be related to different levels of competence, physical size and age, but also described is which form of sensitivity that individual children use in their encounter with the physical surroundings. Taken together, all these factors affect how children perceive different affordances in different places and, here also, the form of recognition that arises. That children's value (Proshansky, Ittleson & Rivlin, 1970)

can be seen in relation to place emerges in all result sections, where the individual's value can be linked to status in the children's group.

Where concepts such as participation and influence are concerned, all the preschools' pedagogical outdoor environments offer many opportunities for feeling *affiliation/belonging* and being *acknowledged* as a part of the community where they are present (cf. Janson, 2005).

Both children and pedagogues/teachers contribute to preschool creating a climate of *symbolic* accessibility in the different encounters that arise the whole time between child and child, but also between children and pedagogues/teachers. A fundamentally positive climate also contributes to a *socio-communicative* accessibility since the great majority of children can command different communication strategies. On the other hand, there are exceptions from all playgrounds that show that individual children sometimes have difficulties in understanding the playing norms that apply in different environments/settings. The aspect that treats a self-perceived aspect of participation is analytically difficult to handle. Even though most children, in different ways, appear as *engaged* in different play constellations this is interpreted with difficulty (cf. Molin, 2004). My interpretation, however, is that children's *engagement* in different play situations, and in social interaction with each other, is mostly perceived and interpreted favourably by their preschool fellows. The aspect that relates to *autonomy* (cf. Janson, 2005) where children acquire influence over their own situation, at all preschools, relates to the influence that children had in the form of self-determination over their own play, playground material and where they should play. But here, too, the analysis shows that it is an *autonomy* which is conditioned by the preschool rules and organisation. My conversations with children show that the children themselves largely view it as matter of course that, when all is said and done, it is the teachers who decide. There is significant agreement amongst the children who are asked in this study that adult rights are more far-reaching than those of children.

The preschool /yards studied, and the pedagogical activities there, invite social interaction in many ways; with places and spaces for confidential conversations as well as unrestrained play, where children normally acquire some form of recognition in the encounters that arise at the different playgrounds. The children that participated in the research visits and demonstrated different places expressed their relation/interaction with the places concerned, something often supplemented with a physical illustration. At those places/spaces distinguished by being "spatially" enclosed, children on several occasions held serious conversations with one another on serious

events. There they became, in an altogether exceptional way, participants in each other's lives through sharing the relevant place. There, even I as a guest at Tallen and Lingonet, was confided, something which was not repeated at other places.

Results from the summarised analysis shows that it is most important that the places and spaces of a preschool yard are designed in such a way that due regard is paid to the children experiencing different affordances within the physical environment. Children in my study expressed both the need for quiet activities and the possibility of being able to withdraw to rest just a little and they also expressed the need for places/spaces where more activity and unrestrained movements were permitted.

In the environments studied, the children are very largely participants on the basis of own abilities in relation to the surrounding environment, from the point of view of an acceptance they meet in the majority of contexts. The acceptance the children receive in social contexts they also obtain for the most part in the encounter with the physical environment which is, to a large extent, organised so that place and materials are accessible to the children. The study results thereby show that the children in everyday outdoor activities are given the prerequisites which mean that the majority of the children acquire an influence over their own play activities, even if there are exceptions.

Such an exception refers to individual children, for a period, not being welcomed into the play or interactive activities of the other children despite the study's participating teachers striving for an approach and a working method which means that the preschool playground shall be characterised by a secure, social environment; an environment that promotes children's interactivity, participation and influence. The study's results show, in this respect, that even if the pedagogues reflect on both their own approach and working method (even if from different starting points and notions), there occur events that imply that the pedagogues themselves, or the rules governing activities, comprise obstacles for children's participation and influence.

Based on different occurrences in what was studied within the framework of this thesis, my summarised analysis shows that the preschool pedagogic outdoor environments, at least at a general and holistic level, can be ascribed what Sheridan (2001, 2009) credits with an average or high quality. The preschool activities that were studied were mainly concentrated on the individual children's perspective; based on the notion that they normally attempted to listen to, confirm and work for children being participants in the activities concerned. The participation factor was something that all teachers

pointed out as being a vital issue and that was also visible in the everyday outdoor activities.

The question that appears is that, despite the generally high level and quality of the outdoor environments studied, there are certain elements and occurrences where children are excluded and thereby do not participate as much as their fellows. An additional consequence of this is that children thereby excluded do not have the possibility of exercising influence.

The issue becomes a here and now one of significance for individual children, but one that can also be highlighted and discussed in a wider perspective. What does it mean in the longer term for a democratic social system if a children, already at an early age, is refused the possibility of participation and how may this affect the child's view of influence? This issue is one that contains an important ethical dimension since the care of others (cf. Nodding, 2005) has fundamental significance for how a child shall be able to develop such knowledge so that they can care for others. A child who in the longer term, moreover, wants to be involved and to shape what may be considered as a "decent society" (cf. Margalit, 1998).

Litteratur

Alderson, P., & Morrow, V. (2011). *Children and Young people. A Practical Handbook*. London: Sage Publication.

Alanen, L. (2001). Childhood as a generational condition; Children's daily lives in a central Finland's town. In L. Alanen, & B. Mayall, (Eds.) *Conceptualizing Child-Adult Relations* (pp.11-22). London: Routledge Falmer.

Alver, G., & Öien, Ö. (1998): *Etik och praktik i forskarens vardag*. Lund. Studentlitteratur.

Alvestad, T. (2010). *Barnehagens relasjonelle verden-små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Alvesson, M., & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Ambjörnsson, R. (2012). *Ellen Key. En Europeisk Intellektuell*. Stockholm: Albert Bonniers.

Archard, D.W. (2002). *Childrens Rights*. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. plato.stanford.edu/entries/rights-children/ Hämtat. 2013.11.14 .

Arnér, E. (2009). *Barns inflytande i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Arnér, E., & Tellgren, B. (2006). *Barns syn på vuxna - Att komma nära barns perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Arnstein S. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35 216-224.

Askland, L., & Sataoen A.O. (2003). *Utvecklingspsykologiska perspektiv på barns uppväxt*. Stockholm: Liber.

Asplund, J. (1983). *Tid, rum individ och kollektiv*. Stockholm: Liber.

Asplund, J. (1987). *Det sociala livets elementära former*. Göteborg: Korpen.

Bae, B. (2004). *Dialoger mellen førskolærer og barn- en beskrivande og fortolkende studie*. Høgskolan i Oslo: Avdeling for lærutdanning.

Bae, B. (2010). 'Realising children's right to participation in early childhood settings: some critical issues in a Norwegian context'. *Early Years*, 30(3), 205-218.

Bartley, K. (1998). *Barnpolitik och barnets rättigheter*. Sociologiska Institutionen. Göteborgs Universitet.

Bauman, Z. (1995). *Postmodern etik*. Göteborg: Daidalos.

Berg, L-E. (1998). Den sociala människan: Om den symboliska interaktionismen. I P. Månson. (Red.), *Moderna samhällsteorier. Traditioner, riktningar, teoretiker*.s.153-184. Stockholm: Prisma.

Biesta, G. (2006). *Bortom lärandet: Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.

Bigsten, A. (2012). What problems do teachers face when anchoring individualism and solidarity in preschool? I E. Johansson & D. Berthelsen (red.), *Spaces for solidarity and individualism in educational contexts* (Gothenburg studies in educational sciences 318, (pp. 65-81). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Björklid, P. (1992). Barn-Miljö-Samspel. Exempel utifrån studier om barns medinflytande, utemiljö och trafiksäkerhet. I.P., Björklid & S. Fischbein (red.) *Individens samspel med miljön. Ett interaktionistiskt perspektiv på pedagogik*, (s.67-83). Stockholm: HLS.

Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö. En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i skola*. Myndigheten för Skolutveckling.

Björklid, P & Fischbein, S.(2012). *Det pedagogiska samspelet*. (rev.upplaga) Lund: Studentlitteratur.

Boldemann, C., Dal, H., Blennow, M, Wester, U., Mårtensson, F., Raustorp, A., & Yen, K.(2005) *Förskolemiljöer och barns hälsa. En studie av hur förskolegårdar kan påverka barns fysiska aktivitet och solexponering*. SCAMPER Rapport från Centrum för folkhälsa. Avdelningen folkhälsoarbete 2005:3 Stockholm: Stockholms läns landsting.

Bryman, A. (2009). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.

Brodin, J., & Lindstrand, P.(2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.

- Brodin, J., & Lindstrand, P. (2008). Alla kan vara med i en tillåtande lek-miljö. I A. Sandberg (red.) *Miljöer för lek, lärande och samspel*. (s.87-106). Lund: Studentlitteratur.
- Cederborg, A-C. (2004). Factors influencing child witnesses. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45 197-205.
- Cele, S. (2006). *Communicating Place. Methods for Understanding Children´s Experience of Place*. Stockholm Studies in Human Geography 16. Stockholm: Almqvist & Wiksell International. Diss.
- Cele, S. (2007). Platser för barn. Platsintegrerande metoder som verktyg för att förstå barns känsla för plats. *LOCUS-tidskrift för forskning om barn och ungdomar*. 19(4), 15-24
- Clark, A. (2010). The Mosaic Approach and Research with Young Children. In Lewis V, Kellet, M. Robinson, C, Fraser, S & Ding S (Eds). *The Reality of Research with Children and Young people*. pp. 142-156. London: The Open University.
- Corsaro, W.A. (1979). We friend´s right?: Children´s use of access rituals in a nurseray school. *Language in society*, 8, 315-336
- Corsaro, W.A. (1981). Entering The Child´s World-Research Strategies for field entry and Data Collection in a Preschool setting. In J. Green, & C. Walfat (Eds.). *Ethnography and language in educational settings*. (pp. 117-146). Norwood, NJ: Ablex.
- Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood: Ablex Publishing Company.
- Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousands Oaks, California: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. A. (2003). *We are friends right? Inside kid´s culture*. Washington, DC: Joseph Henry Press.
- Dahlberg, M., Moss, P., & Pence, A. (2001). *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv- exemplet förskolan*. Stockholm: HLS.
- Dahlbäck, J & Tallberg Broman I. (2011). Ett bättre samhälle genom pedagogik.högre världen och barnet som budbärare. I.P. Williams, & S Sheridan (red.), *Barns lärande i ett livslångt perspektiv* (s.212-214). Stockholm: Liber.

- Davies, C.A. (2008). *Reflexive ethnography. A guide to researching selves and others*. (2:a upplagan). London. New York: Routledge.
- Davidsson, B. (2006). The schoolyard as a Place of Meaning-Children's Perspectives. J. Brodin & P.Lindstrand (eds.) *Interaction in Outdoor Play Environments Interaction in Outdoor Play Environments - Gender, Culture and Learning*. (p. 61-80). Stockholm: TKH-report 47. Institute of Education.
- de Jong, M. (2010.). Förskolans fysiska miljö. I B. Riddarsporre, & S. Persson.(red.) *Utbildningsvetenskap för förskolan*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Delamont, S. (2008). For lust of Knowing – Observations in Educational Ethnography. I G. Walford (Ed.). *How to do Educational Ethnography*. (pp. 39-57).
- Dewey, J., & Bentley, A.F. (1949). *Knowing and the Known*. Boston: The Beacon Press.
- Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn. Makt, Normer och Delaktighet i förskolan*. Doktorsavhandling. Stockholm: Ordfronts förlag.
- Edger, D., & Fingerson, L., (2002) Interviewing children and adolescents. In J.F. Gubrium & J. A. Holstein. (Eds.). *Handbook of interview research: Context and method*, (pp.181-201). CA: Sage.
- Eilard, A.(2010). Perspektiv på barn och barns villkor i relation till lärande. S. Persson, & I. Tallberg Broman (red.) *Perspektiv på barndom och barns lärande*. Stockholm: Skolverket.
- 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 och individualisering*. Malmö: Gleerups.
- Ehn, B., Löfgren, O. Löfgren (1982). *Kulturanalys: Ett etnologiskt perspektiv*. Stockholm. Liber.
- Ekholm, B., & Hedin. A. (1993). *Det sitter i väggarna! Daghemsklimat-barns och vuxnas utveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekström, K. (2007.) *Förskolans pedagogiska praktik. Ett verksamhetsperspektiv*. Doktorsavhandling. Umeå: Fakulteten för lärarutbildning.

- Elvstrand, H.(2009). *Delaktighet i skolans vardagsarbete*. Doktorsavhandling. Linköpings universitet.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Engdahl, I. (2011). *Toddlers as social actors in the Swedish preschool*. Doctoral Thesis in Child and Youth Studies at Stockholm University.
- Engdahl, K. (2005). Vi vill leva – leva för alltid. En empirisk studie av barns lek och samspel i utomhusmiljöer. Forskningsrapport 41, TKH-serien. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Engdahl, K., Brodin, J., & Lindstrand, P. (2006). Play and Interaction in two preschool yards. In J. Brodin & P. Lindstrand (Eds.) *Interaction in Outdoor Play Environments - Gender, Culture and Learning*. (s. 45-60). TKH- report 47. Institute of Education.
- Englundh, E. (2008). *Folkrätt för barn som pedagogiskt åtagande. Statligt ansvar-regionalt lärande?* Doktorsavhandling. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet, 143. Stockholm: Stockholms universitet.
- Eriksson Bergström, S. (2013). *Rum barn och pedagoger*. Doktorsavhandling. Umeå universitet. Pedagogiska Institutionen.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber.
- Fasoli, L. (2003). Reflections on doing research with young children. *Australian Journal of Early Childhood*, 28(1), 7-12.
- Fjörtoft, I. Kristoffersen, B., & Sageie, J. (2009). Children in Schoolyards: Tracking movement patterns and physical activity in schoolyards using global positioning system and heart rate monitoring. *Landscape and Urban Planning*, 93, 210-217.
- Forsberg, E. (2000), *Elevinflytandets många ansikten*. Doktorsavhandling. Uppsala universitet.
- Freeman, M.D.A. (1983). *The Rights and Wrongs of Children*. London and Dover N.H. Frances Pinter (Publishers).
- Furberg, M. (1999): *Den första stenen. En moralitetsfenomenologisk undersökning*. Göteborg. Daidalos.

- Förenta Nationerna (1989). Konventionen om barnets rättigheter.
- Garvey, C. (1990). *Play*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Gibson, E.J., & Pick, A.D. (2003). *An ecological approach to perceptual Learning and Development*. Oxford: University Press.
- Gibson, J.J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Grahn, P., Mårtensson, F., Lindblad, B., Nilsson, P., & Ekman, A. (1997). *Ute på Dagis*. Hässleholm: Norra Skåne Offset.
- Grahn, P. (2007). Barnet och Naturen. I L. Dahlgren, S. Sjölander, J.P. Strid, & A Szczpansky. *Utomhuspedagogik som kunskapskälla. Närmiljö blir lärmiljö*. (s.55-104). Lund: Studentlitteratur.
- Gullestad, M. (1997). A passions for boundaries. Reflections on connections between everyday lifes of children and discourses on the nation in contemporary Norway. *Childhood* 4: 19-42
- Gustavsson, A. (2004). *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, B. (2004). *Kunskapsfilosofi: Tre kunskapsformer i historisk belysning*
- Göhl-Mugai, A.C.(2004). *Talet om ansvar i förskolans styrdokument 1945-1998. En textanalys*. Doktorsavhandling. Örebro Universitetsbiblioteket.
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 12-23.
- Halldén, G. (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlssons bokförlag.
- Halldén, G. (2009). *Naturen som symbol för den goda barndomen*. Stockholm: Carlssons förlag.
- Halvars-Franzén, B. (2010). *Barn och etik: Möten och möjlighetsvillkor i två förskoleklassers vardag*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Halvars-Franzén, B. (2007). Platsens kopplingar. Att göra rundturer med barn. *LOCUS-tidskrift för forskning om barn och ungdomar*, 19 (4), 26-35 .

- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in Practice*, 2: uppl. (London: Routledge).
- Hammersley, M. (1998). *Reading Ethnographic Research*. London: Longman.
- Hangard Rasmussen, T.(1993). Den vilda leken. Lund: Studentlitteratur.
- Harcourt, D. & J. Sargeant (2011).The challenges of conducting ethical research with children. *Education Inquiry*, 2(3), 421-436.
- Hart, R.A. (1992). Children's participation: From tokenism to citizenship. Innocenti essays, *United Nations Children's fund* (4), 3-39.
- Hart, R.A. (1997). *Children's participation: The theory and Practice of involving citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan.
- Hart, R. A. (2008). Stepping back from the 'ladder': Reflections on a model of participatory work with children. In A.,Reid, B. Bruun Jensen, J. Nikel, & V. Simovska.(Eds.). *Participation and learning* (pp. 19-31). Springer.
- Hartman, J. (2004). *Vetenskapligt tänkande. Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Hedin, C. (1993). *Etikens grunder, En vägledning bland värden och normer*. Stockholm. HLS förlag.
- Herméren, G. (1986): *Kunskapens pris. Forskningsetiska problem och principer inom humaniora och samhällsvetenskap*. Stockholm. HSFR.
- Heurlin-Norinder, M. (2005). *Platser för lek, upplevelser och möten. Om barns rörelsefrihet i fyra bostadsområden*. Doktorsavhandling. Stockholm: HLS Förlag.
- Hood, S., Mayall, B., & Oliver, S. (1999). *Critical issues in social research: Power and prejudice*, Buckingham: Open University Press.
- Holloway, S. Valentine, G. (2000). *Children's geographies.Playing, living, learning*. London: Routledge.
- Hughes, J. A., & Månsson, S-A. (1988). *Kvalitativ sociologi*. Lund: Studentlitteratur.

Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling-barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.

Hägglund, S. (2007). FN:s konvention om barnets rättigheter. *Kapet* (Karlstads universitets Pedagogiska tidskrift), *Kapet 3(1)*, 21-34.

Hägglund, S. (2011). Förskolebarnet och rätten till lärande för hållbar utveckling. Några tankar om förutsättningar, möjligheter och lärande. I P. Williams, & S. Sheridan (red.) *Barns lärande i ett livslångt perspektiv* (s. 245-247). Stockholm: Liber.

Hägglund, S., & Pramling Samuelsson, I. (2009). Early childhood education and learning for sustainable development and citizenship. *International Journal of Early Childhood*, 41 (2), 49-63.

Ivarsson, M.-P. (2003). *Barns gemenskap i förskolan*. Doktorsavhandling. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood*. Cambridge: Polity Press.

James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorising Childhood*. Cambridge: Polity Press.

Janson, U. (2004). Delaktighet som social process- om lekande och kamratkultur I förskola. I A. Gustavsson (red). *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur.

Janson, U. (2005). *Vad är delaktighet? En diskussion av olika innebörder*. Opublicerat PM. Stockholm: Pedagogiska Institutionen, Stockholms universitet.

Jeffrey, B. Troman. G. (2004). Time for ethnography. *British Educational Research Journal*, 30(4), 535-548.

Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning I Sverige*, 8 (1/2), 42-57.

- Johansson, E. (2007). *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar*. Göteborg studies in educational sciences 249. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, E. (2011). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. (2: a reviderade upplagan). Skolverket: Fritzes.
- Johansson, E., Emilson, A. (2010). Toddlers life in Swedish Preschool. *International Journal of Early Childhood*. 2(42), 165-177.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2007). *Att lära är nästan som att leka*. Stockholm: Liber.
- Johansson, J-E.(1994). Svensk förskolepedagogik under 1900-talet. Lund: Studentlitteratur.
- Johannesen, N., & Sandvik. N., (2009). *Små barns delaktighet och inflytande – några perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Jonsdottir, F. (2007). *Barns kamratrelationer i förskolan. Samhörighet tillhörighet vänskap utanförskap*. Malmö högskola.
- Jonsson, A. (2011). *Nuets didaktik. Förskollärare talar om läroplan för de yngsta*. Licentiat.uppsats. Göteborgs Universitet. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/34089/2/guepa_34089_2.pdf
Hämtat 12.12.2013
- Kaiser, L., & Öhlander, M. (1999). *Etnologiskt fältarbete*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Kallos, D. (1978). *Den nya pedagogiken. En analys av den så kallade dialogpedagogiken som svenskt samhällsfenomen*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Kampman, J.(1998). *Børneperspektiv og børn som informanter*. Arbejdsnotat. (1), Börnerådet: Roskilde universitetscenter.
- Kampman, J. (2003). Etiske overvejelser i etnografisk barneforskning. I E. Gullöv, & S. Höjlund (red.). *Feltarbejde blandt børn. Metodologi, og etik i etnografisk borneforskning*. Köpenhamn: Gyldendal.

- Key, E. (1900/1996). *Barnets århundrade*. Omläst 100 år senare med kommentar av Ola Stafseng. Södertälje: Informationsförlaget.
- Korczak, J.(1929/1988). *Barnets rätt till respekt*. Efterskrift av S. G. Hartman och R. M. Hartman., (1988). Stockholm: Natur och kultur.
- Kjørholt, A.T. (1991). Barneperspektivet: Romantiske frihetslengsler og nostalgisk søken etter en tapt barndom, eller nye erkjennelsesdimensjoner. *Barn.–nyt fra forskning om barn I Norge* nr 1, Norsk Senter for barneforskning, Trondh
- Krekula, C., Närvänen, A-L., & Näsman, E., (2005). Ålder i en interseksjonell analys. *Kvinnovetenskaplig Tidskrift*, 26(2-3), 81-94.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitatvaforskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1998). Om skolning av fältforskare. *Pedagogisk Forskning*, 3 (3) 161-175.
- Liedman, S-E. (1998). *Från Platon till kommunismens fall*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Lindahl, M. (2005). Children´s right to democratic upbringing. *International Journal of Early Childhood*, 37(3), 33-47.
- Lindahl, M. (1995). *Ettåringars möte med förskolans värld*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Lindgren, A-L. (2002). Den nyttiga leken. Sammanlänkningen av begreppet lek och lärande under 1990-talet. *LOCUS, tidskrift för forskning om barn och barndom*, 14(3) 22 -35.
- Lindstrand, P. (2005). *Playground and Outdoor Play. A literature review*. TKH-rapport nr 42. Stockholms Lärarhögskola. Stockholm.
- Little, H., & Wyver, S. (2008). Outdoor play: Does avoding the risks reduce the benefits? *Australian Journal of Early Childhood*, 33(2), 33-40.
- Läroplan för förskolan Lpfö 98*. (1998). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Läroplan för förskolan Lpfö 98. (Rev.). (2010). Läroplan för förskolan
Stockholm: Skolverket.

Löfdahl, A. (2002). *Förskolebarns lek: En arena för kulturellt och socialt meningsskapande*. Doktorsavhandling. Karlstads universitet.

Löfdahl, A. (2004). *Förskolebarns gemensamma lekar - Mening och Innehåll*. Lund: Studentlitteratur.

Löfdahl, A., & Häggglund, S. (2006a). Och jag har redan fyllt fyra år-kunskaper och användning av ålder bland förskolebarn. *BARN. Norsk center for barneforskning* (4), 45-63.

Löfdahl, A., & Häggglund, S. (2006b). Power and participation. Social representations among children in pre-school. *Social Psychology of Education*, 9(2), 179-174.

Löfdahl, A., & Häggglund S. (2007). Spaces of participation in pre-school. Arenas for establishing power orders? *Children and Society*, 21 (5), 328-338.

Löfdahl, A. (2007). *Kamratkulturer i förskolan - en lek på andras villkor*. Stockholm: Liber.

Lökken, G. (1996). *Når små barn møtes: Om de yngste barnas gruppefelleskap i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag

Lökken, G.(1998). *Toddlarkultur*. Lund: Studentlitteratur.

Margalit, A. (1998). *Det anständiga samhället. För en värdighetens politik*. Göteborg: Daidalos.

Mayall, B. (2000). Conversations with Children. Working with Generational Issues. In P Christensen and A. James (Eds). *Research with Children: Perspectives and Practices*. pp. 120-135. London Falmer Press.

Mead, G. H. (1934/1967). *Mind Self and Society. From the standpoint of a Social Behaviorist*. (Edited and with an Introduction by Charles W. Morris). Chicago Press: Chicago.

Mead, G. H. (2001). Play and the School. In M. J., Deegan, (Ed.), *Play school and Society*. (Arkivmaterial).New York: Peter Lang.

Merriam, S. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

- Molin, M. (2004). Delaktighet inom handikappområdet. I A. Gustavsson, (red.) *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Morrow, V., & Richards, M. (1996). The ethics of social research with children: An overview. *Children and Society*, 10, 90-105.
- Moser, Y., & Martinsen, M. (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 457-471
- Myrdal, A. (1935). *Stadsbarn. En bok om deras fostran i storbarnkammare*: Kooperativa förbundets bokförlag.
- Månsson, A. (2000). *Möten som formar. Interaktionsmönster mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Malmö: Lärarhögskolan i Malmö, Institutionen för pedagogik.
- Mänskliga rättigheter - Konventionen om barnets rättigheter*. Regeringskansliet: UD info, 2003.
- Niklasson, L., & Sandberg, A. (2010). Children and the outdoor environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 485-496.
- Nodding, N. (2005). Caring in Education. *In the encyclopedia of informal education*. www.infed.org/biblio/noddings_caring_ineducation.htm. Hämtat 2012.01.20
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- Norman, K. (1996). *Kulturella föreställningar om barn. Ett socialantropologiskt perspektiv*. Köping: Rädda Barnen.
- Nussbaum, M. (1995). *Känslans skärpa, tankens inlevelse. Essäer om etik och politik*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Olofsson, B. Knutsdotter. (1987). *Lek för livet*. Stockholm: HLS förlag.
- Olofsson, B. Knutsdotter. (2003). *I lekens värld*. Stockholm: Liber.
- Olsson, L.M. (2009). *Movement and experimentation in young children's learning. Deleuze and Guattari in early childhood education*. London: Routledge/Taylor & Francis Ltd.

Olsson, H., & Sörensen S. (2001). *Forskningsprocessen. Kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber.

Plan-och bygglagen (2010:900) 8 kap. 9-10§§
<https://www.notisum.se/rnp/sls/fakta/a0100900.htm>
Hämtat 2011.10.10

Persson, P., Riddarssporre B. (2010). *Utbildningsvetenskap för förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur.

Persson, S. (1991). *Förskolan i ett samhällsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.

Pramling Samuelsson, I., & Doverborg, E. (2001). *Att förstå barns tankar*. Eskilstuna: Liber AB.

Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.

Pramling Samulesson, I. (2011). På spaning efter kännetecknen på barnperspektiv och barns perspektiv inom utvecklingspedagogiken. I I. Pramling Samuelsson, D, Sommer, & K. Hundeide (red.) *Barnperspektiv och barnens perspektiv* i teori och praktik. (s.195-210). Stockholm: Liber.

Proshansky, H., Fabian, A., & Kaminoff, R. (1983). Place – identity, Physical World Socialization of the self. *Journal of Environmental Psychology* 3(1), 57-83.

Proshansky, H., Ittelson, W.H., Rivlin, L.G. (1970). *Environmental Psychology: Man and his physical setting. People and their physical setting*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Prout, A. (2005). *The Future of Childhood*. London: Routledge Falmer.

Punsch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood*, 9 (3), 321-34.

Qvarsell, B. (2001). Juridik och politik i barnpedagogiken. Om FN konventionens dilemma. *Utbildning & Demokrati*, 10 (2) 51-63

Qvarsell, B. (2005). Barns rätt till kultur. I A. Banér (Red.). *Centrum För Barn och Kulturforskningsskriftserie* (s. 9-20). Stockholms Universitet.

Qvarsell, B. (2004). *Barnets bästa som globalt problem. Om barns rättigheter och kultur i internationell pedagogisk belysning*. Stockholms Universitet, Pedagogiska Institutionen.

Qvarsell, B. (2003). Barns perspektiv och mänskliga rättigheter: Godhetsmaximering eller kunskapsbildning? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1/2), 101 – 113.

Qvarsell, B. (2011). Demokrati som möjlighet i små barns liv och verksamhet: *Nordisk Barnehageforskning*, 4 (2), 65-74.

Qvennerstedt, A. (2010). Den politiska konstruktionen av barnets rättigheter i utbildning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 15(2/3), 119-141

Qvortrup, J. (1990). A voice of children in statistical and social accounting: a plea for children's right to be heard. In J. Allison & A. Prout, A. (Eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: The Falmer press.

Qvortrup, J. (1985). Placing children in the division of labour. In P. Close, & R. Collins, (Eds.) *Family Economy in Modern Society*. London: Macmillan.

Qvortrup, J. (1994). Childhood matters. An introduction. In I. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritts, & H. Witnesberger (Eds.) *Childhood matters: Social theory, practice, and politics*. Brookfield, VT: Averbury.

Rasmussen, K. (2004). Places for children: Children's places. *Childhood*, 11 (2), 155-173.

Raustorp, A. (2004). *Att lära fysisk aktivitet*. Uppsala: Kunskapsförlaget.

Sandberg, A. (2003). *Vuxnas lekvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Doktorsavhandling. Göteborg Studies in Educational Sciences 189. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Sandberg A., & Vuorinen. T. (2005). *Barndomens lekarenor*. Västerås: Mälardalens högskola, ISB. CHILD. Rapport 13.

Sandberg A., & Vuorinen. T. Barndomens lekmiljöer - förr och nu.(2008). I A. Sandberg (red.) *Miljöer för lek, lärande och samspel* (s.13-36). Lund: Studentlitteratur.

Sandell, K., & Öhman, J., (2010a). Educational reflections from a Swedish outdoor perspective. *Environmental Education Research*. 16 (1), 95-114.

Sandell, K., & Öhman, J. (2010b). Educational potentials of encounters with nature: reflections from a Swedish outdoor perspective. *Environmental Education Research*, 16(1), 113-132.

Sandin, B., & Halldén G. (2003). *Barnets bästa. En antologi om barndomens innebörder och välfärdens organisering*. Stockholm: Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.

Sandseter Hansen, E. B. (2010). *Scaryfunny. A qualitative study of risky play among preschool children*. Doktorsvhandling. Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet og teknologiledelse, Psykologisk institutt.

Schiratzki, J. (2006). *Barnrättens grunder*. (3 uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Sheridan, S. (2001.) *Pedagogical quality in preschool: an issue of perspectives*. Göteborg studies in educational sciences 160. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Sheridan, S. & Pramling I. (2009.). *Barns lärande: fokus i kvalitetsarbetet*: Stockholm: Liber.

Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15 (2), 107-117.

Silverberg, G. (2005). *Ovisshetens etik*. Nora. Bokförlaget Nya Doxa.

Simmons-Christensen. G. (1977). *Förskolepedagogikens historia*. Malmö: Natur och Kultur.

Skolinspektionen. (2012). *Förskola, före skola-lärande och bärande. Kvalitetsgranskningsrapport om förskolans arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget*. Skolinspektionens rapport 2012:7. Hämtat 2013.12.12. www.skolinspektionen.se/Documents/.../kvalgr-forskolan2-slutrapport.pdf

Skollagen, SFS: 2010:800. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Smith, D.E. (1990). *Texts, facts and femininity. Exploring the Relations of Ruling*. London and New York: Routledge.

Sobel, D. (1990). A place in the world. Adult's memories of childhood's special places. *Children's Environments Quarterly*, 7 (4), 5-12.

Socialstyrelsen (1987). *Pedagogiskt program för förskolan*. Allmänna råd.

Sommer, D.(2003). *Barndomspsykologi: utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Liber.

Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologiska fasetter*. Stockholm: Liber.

Sommer, D. (2011). Barndomssociologi och kontextuell-relationell psykolog i- gemensamma plattformar för ett barnperspektiv? I I. Pramling Samuelsson, D. Sommer, & K. Hundeide (red.) *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik* (s. 93-108). Stockholm: Liber.

SOU.1972:26 *Förskolan del 1. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Socialdepartementet.

SOU.1972:27. *Förskolan del 2. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Socialdepartementet.

Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Stafseng, O.(1996). *Barnens århundrade. Omläst hundra år senare med introduktion och kommentarer av Ola Stafsgeng*. Stockholm: Informationsförlaget.

Stephenson, A. (2003). Pshysical risk-taking: Dangerous or endangered? *Early years*, 23 (1), 35-43.

Stern, D. (1990). *Ett litet barns dagbok*. Stockholm: Natur och kultur.

Stern, D. (1991) *Barnets interpersonella värld*. Stockholm: Natur och Kultur.

Stoltz, P. (2011). Barnkonventionen och ansvarsfördelningen I I. Tallberg Broman (red.) *Skola och barndom. Normering, demokratisering, individualisering*. Malmö: Gleerups.

Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of play*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.

Szczepansky, A. (2007). Uterummet - ett mäktigt klassrum med många lärmiljöer. *Barnet och Naturen*. I L. Dahlgren, L. Sjölander, S., J.P., Strid, & Szczepansky, A. *Utomhuspedagogik som kunskapskälla. Närmiljö blir lärmiljö* (s. 9-37). Lund: Studentlitteratur.

Söderström, M., Mårtensson, F., Grahn, P., & Blennow, M. (2004). Utomhusmiljön i förskolan. Betydelse för lek och utevistelse. *Ugeskrift for legere*, 166(36), 309-309.

Telhaug, A.O. (1991). Barneperspektivet i historisk lys. *Barn.Norsk center for barneforskning*. (1), 70-72. .Trondheim.

Tallberg, Broman, I. (1995). *Perspektiv på förskolans historia*. Lund: Studentlitteratur.

Tiller, P.O. (1991). Barneperspektivet - om å se og bli sett. Vårt perspektiv på barn – eller omvendt? *Barn. Norsk senter for barneforskning* (1), 72-77. Trondheim.

Trondman, M. (2009). Slutkommentar: Mångkontextuella och gränsöverskridande läroprocesser - om barn som självreglerande och egenansvariga subjekt”, *Educare*, 2(3), 239-298.

Tullgren, C. (2003). *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet*. Malmö Lärarutbildningen. Malmö Högskola.

Törnebohm, H.(1983). *Studier av kunskapsutveckling*. Karlshamn. Doxa.

Unicef Sverige. (2009). *Gör barnkonventionen till lag*.www.unicef.se/press/debattartiklar/gor-barnkonventionen-till-lag. Hämtad 2010. 06.03.

Vallberg-Roth, A-C. (2002). *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.

Wélen, T. (2003). *Kunskap kräver lek*. (Forskning i Fokus, nr 17). Myndigheten för skolutveckling.

Wélen, T. (2009). Historiska perspektiv på lek: I M. Jensen & Å. Harward (red.), *Leka för att lära: utveckling, kognition och kultur* (s.29-42). Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Hämtat: 2010. 12.12. www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf

Ytterhus, B.(2003). *Barns sociala samvaro: -inklusion och exklusion i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Åhm, E. (1993). *Leken ur barnets perspektiv*. Borås: Natur och Kultur.

Änggård, E. (2010). Making use of 'nature' in an outdoor preschool: classroom, home and fairyland. *Children, Youth and Environment*, 20(1), 4-25.

Änggård, E. (2011). Children's gendered and non-gendered play in natural spaces. *Children, Youth and Environment*, 21(2), 5-33.

Änggård, E. (2012). Att skapa platser I naturmiljöer. Om hur vardagliga praktiker i en I Ur och Skur-förskola bidrar till att ge platser identitet. *Nordisk Barnehageforskning* 5(10), 1-16.

Ärlemalm-Hagsér, E. (2006) Gender, Playing and Learning in Natural Outdoor Environments, In: J. Brodin, & P. Lindstrand, (Eds.) *Interaction in Outdoor Environments- Gender, Culture and Learning* (pp.23-44). Stockholm: TKH-report 47. Institute of Education.

Ärlemalm-Hagsér, E. (2008). Skogen som pedagogisk praktik ur ett genusperspektiv. I A. Sandberg (red.) *Miljöer för lek, lärande och samspel* (107-136). Lund: Studentlitteratur.

Ärlemalm-Hagsér, E. (2013). *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan*. Göteborg. Acta Universitatis Gothburgensis.

Öhman, M.(1996). *Empati genom lek och språk*. Stockholm: Liber.

Öhman, M. (2009). *Hissad och dissad. Om relationsarbete i förskolan*. Stockholm: Liber.

Öksnes, M. (2011). *Lekens flertydighet*. Stockholm: Liber.

Bilagor

Bilaga 1. Informationsbrev till vårdnadshavare

Till Dig/Er som har Ditt/Ert barn vid x förskola!

Med detta brev vill jag fråga Dig/Er om Du/Ni kan tänka Dig/Er att låta Ditt/Ert barn delta i en studie om förskolebarns lek och samvaro på olika förskolegårdar.

Eftersom jag kommer att intervjua och samtala med barnen vill jag ha Din/Er tillåtelse om att få göra detta. Jag kommer också att ta en del foton, som inte kommer att användas i andra sammanhang än det som rör min forskning. De kommer att förvaras tillsammans med annat insamlat material på säkert låst utrymme och endast användas för forskningsändamål.

Jag har en långvarig bakgrund som förskollärare och har därför erfarenhet av att samtala med barn i förskolan, men har också ingått i tidigare forskningsprojekt om förskolor och förskolebarn. Min utgångspunkt är att barnen själva ska vilja beskriva och samtala om förskolegården, men jag kommer också att samtala med deras pedagoger.

Miljön betyder mycket för människor men i dag har vi inte så mycket samlad forskning om förskolegårdens betydelse. Få studier låter barn själv komma till tals och jag vill gärna att även yngre barn ska få möjligheter att uttrycka vad de upplever under utevistelsen på förskolan. Därför är det värdefullt att så många barn som möjligt får möjlighet att bidra med sina erfarenheter.

Tackar du ja för ditt barns räkning – vill jag informera om att Du/Ni när som helst under studiens genomförande kan välja att avstå från medverkan. Jag hoppas dock få förtroendet att samtala med Ditt/Ert barn!

Om du har frågor kan du gärna kontakta mig eller min handledare!

Hälsningar!

Karin Engdahl, Doktorand i pedagogiskt arbete

Institutionen för Barn och Ungdomspedagogik, Specialpedagogik och Vägledning, Umeå Universitet

E-post: Karin.Engdahl@educ.umu.se

Handledare är Anders Garpelin

E-post: anders.garpelin@educ.umu.se

OBS! LÄMNA svar OM DELTAGANDE TILL PERSONALEN PÅ DIN AVDELNING SENAST XXXX.

A/ Samtal/Intervju:

JA, jag tillåter samtal/intervjuer med mitt/vårt barn.

NEJ, jag tillåter *inte* samtal/Intervjuer med mitt/vårt barn.

B/ Fotografering:

JA, jag tillåter att du fotograferar mitt/vårt barn i utomhusmiljön

NEJ, jag tillåter *inte* att du fotograferar mitt/vårt barn i utomhusmiljön.

Datum:

Underskrift av vårdnadshavare:

Bilaga 2.

Tabellöversikt

Tabell 1.1 Sammanställning, pedagogers ålder

Ålder	20 - 24	25 - 30	31 - 35	36 - 40	41 - 45	46 - 50	51 - 55	55 -
Lingonet	0	1	2	1	3	1	1	2
Hjortronet	0	0	1	1	3	0	4	3
Tallen	0	0	3	0	0	0	0	0

Tabell.1.2. Sammanställning, pedagogers utbildningsbakgrund

Utbildning	Förskollärare	Fritidspedagog	Barnskötare	Annan utbildning
Lingonet	9	0	2	0
Hjortronet	10	0	1	1
Tallen	3	0	0	0

Tabell.1.3 Sammanställning, pedagoger/ kön

Kön	Kvinna	Man
Lingonet	9	2
Hjortronet	10	2
Tallen	3	0

Tabell. 1.4. Sammanställning, pedagogers tid i yrket

Tid i yrket	Mindre än 3 år	3 – 5 år	6 – 10 år	11 – 15 år	Mer än 15 år
Lingonet	1	0	2	2	6
Hjortronet	0	0	2	1	9
Tallen	0	0	0	3	0

Bilaga 3.

Tabellöversikt antal barn och kön/studerade förskolor

Tabell A

Förskola	Antal barn	Flickor	Pojkar
Tallen	19	12	7
Lingonet	58	30	28
Hjortronet	75	48	27

Tabellöversikt antal barn/studerade förskolor

Tabell B

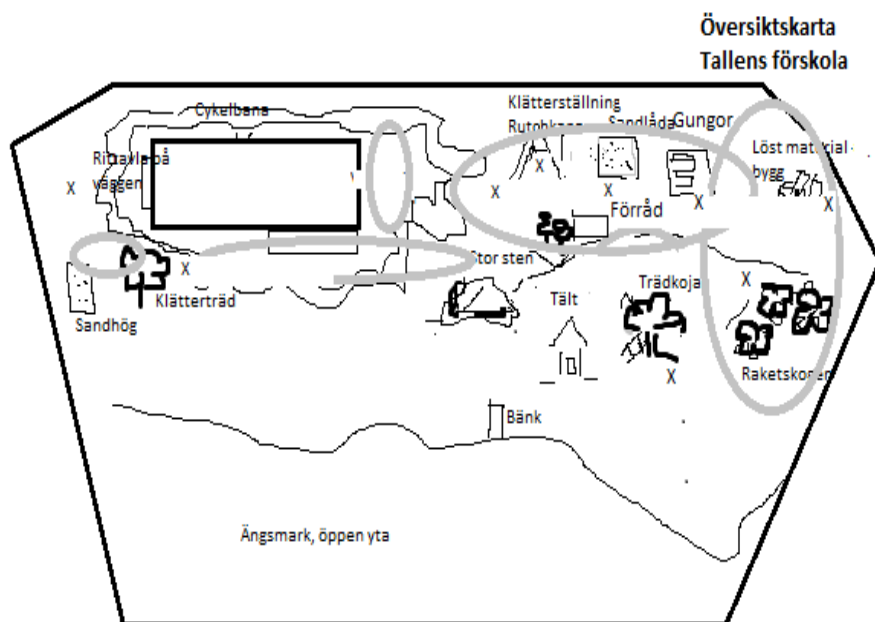
Förskola	Antal barn	Flickor	Pojkar
Tallen	19*	12	7
Lingonet	58**	30	28
Hjortronet	75***	48	27

* Samtliga vårdnadshavare medgav deltagande för sina barns räkning.

** Fyra vårdnadshavare medgav inte deltagande för sina barns räkning. En vårdnadshavare avböjde fotografering men gav i övrigt tillstånd till deltagande för sitt barns räkning.

*** Två vårdnadshavare avböjde fotografering för sina barns räkning.

Bilaga 4: Översiktskarta Tallens förskolegård

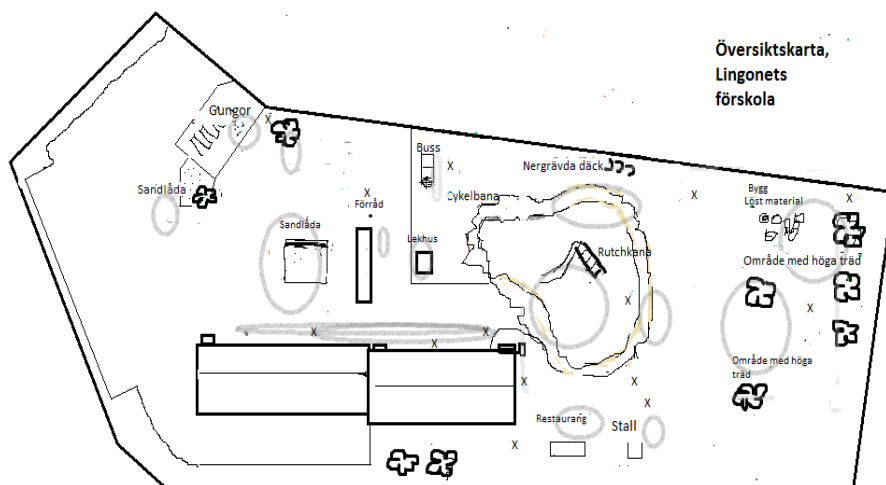


Översiktskarta där jag ringat in områden/platser där grupper av barn i huvudsak befann sig under min fältstudie.

X = vanlig observationsplats

OBS ej skalenlig karta

Bilaga:5 Översiktskarta Lingonets förskolegård

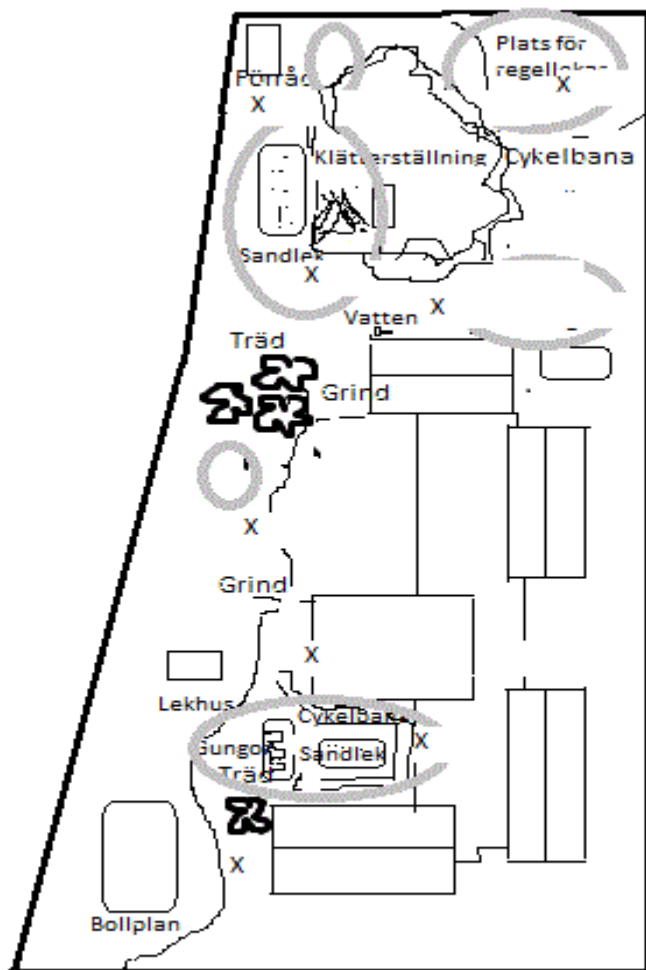


Översiktskarta där jag ringat in områden/platser där grupper av barn i huvudsak befann sig under min fältstudie.

X = vanlig observationsplats

OBS ej skalendig karta

Bilaga 6: Översiktskarta Hjortronets förskolegård



Översiktskarta där jag ringat in områden/platser där grupper av barn i huvudsak befann sig under min fältstudie.

X = vanlig observationsplats

OBS ej skalenlig karta

Bilaga 7: Frågeunderlag

7.1 Pedagoger

Berätta:

Om er förskolegård

Var brukar barnen leka?

Vad brukar barn leka/olika årstider?

Ser ni skillnader i barns lek, exempelvis ålder?

På vilka platser?

Vad tänker ni om gården, yta, innehåll?

Hur ser ni på uteleken

Upplever ni skillnader gentemot inomhuslek?

Hur ser ni på den egna pedagogrollen- i ett utomhusperspektiv?

7.2 Barn

Berätta:

Om er förskolegård

Vad brukar du göra?

Vad brukar du leka?

Var brukar du leka?

Vilka lekar?

Vad tycker du om att göra på gården?

Vilka platser gillar du att vara på?

Vilka platser gillar du bäst?

Vem bestämmer på gården?

Brukar "fröknar" leka?

AKADEMISKA AVHANDLINGAR

inom ämnet pedagogiskt arbete, Umeå universitet

1. Monika Vinterek, 2001. *Åldersblandning i skolan: elevers erfarenheter*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7305-136-5.
2. Inger Tinglev, 2005. *Inkludering i svårigheter. Tre timplanebefriade skolors svenskundervisning*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7305-806-8.
3. Inger Erixon Arreman, 2005. *Att rubba föreställningar och bryta traditioner. Forskningsutveckling, makt och förändring i svensk lärarutbildning*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7305-855-6.
4. Berit Lundgren, 2005. *Skolan i livet – livet i skolan. Några illitterata invandrarkvinnor lär sig tala, läsa och skriva på svenska som andraspråk*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7305-843-2.
5. Camilla Hällgren, 2006. *Researching and developing Swedkid. A Swedish case study at the intersection of the web, racism and education*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-031-6.
6. Mikaela Nyroos, 2006. *Tid till förfogande. Förändrad användning och fördelning av undervisningstid i grundskolans senare år?* ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-007-3.
7. Gunnar Sjöberg, 2006. *Om det inte är dyskalkyli – vad är det då?* ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-047-2.
8. Eva Leffler, 2006. *Företagsamma elever. Diskurser kring entreprenörskap och företagsamhet i skolan*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-041-3.
9. Ron Mahieu, 2006. *Agents of change and policies of scale. A policy study of entrepreneurship and enterprise in education*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-121-5.
10. Carin Jonsson, 2006. *Läsningens och skrivandets bilder. En analys av villkor och möjligheter för barns läs- och skrivutveckling*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 91-7264-127-4.
11. Anders Holmgren, 2006. *Klassrummets relationsetik. Det pedagogiska mötet som etiskt fenomen*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 91-7264-221-1.
12. Kenneth Ekström, 2007. *Förskolans pedagogiska praktik. Ett verksamhetsperspektiv*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-241-6.
13. Anita Håkansson, 2007. *Lärares pedagogiska arbete inom den kommunala vuxenutbildningen*. ISSN 1653-6894, 1650-8858, 1404-9066. ISBN 978-91-7264-271-3.
14. Ulf Lundström, 2007. *Gymnasielärare – perspektiv på lärares arbete och yrkesutveckling vid millennieskiftet*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-278-2.
15. Gudrun Svedberg, 2007. *Entreprenörskapets avtryck i klassrummets praxis. Om villkor och lärande i gymnasieskolans entreprenörskaps-projekt*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-310-9.
16. Eva Nyström, 2007. *Talking and Taking Positions. An encounter between action research and the gendered and racialised discourses of school science*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-301-7.
17. Eva Skåreus, 2007. *Digitala speglar – föreställningar om lärarrollen och kön i lärarstudenters bilder*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-341-3

18. Elza Dunkels, 2007. *Bridging the Distance – Children's Strategies on the Internet*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-371-0.
19. Constanta Oltenau, 2007. "Vad skulle x kunna vara?": *Andragsgradsekvation och andragsgradsfunktion som objekt för lärande*. ISSN 1653-6894, 1650-8858, 1404-9066. ISBN 978-91-7264-394-9.
20. Tommy Strandberg, 2007. *Varde ljud! Om skapande i skolans musikundervisning efter 1945*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-449-6.
21. Laila Gustavsson, 2008. *Att bli bättre lärare. Hur undervisningsinnehållets behandling blir till samtalsämne lärare emellan*. ISSN 1653-6894, 1650-8858, 1404-9066. ISBN 978-91-7264-527-1.
22. Maria Wester, 2008. "Hålla ordning, men inte överordning" *Köns- och maktperspektiv på uppförandenormer i svenska klassrumskulturer*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-533-2.
23. Berit Östlund, 2008. *Vuxnas lärande på nätet – betingelser för distansstudier och interaktivt lärande ur ett studentperspektiv*. ISBN 978-91-7264-590-5.
24. Edmund Knutas, 2008. *Mellan retorik och praktik. En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-634-6.
25. Liselott Olsson, 2008. *Movement and Experimentation in Young Children's Learning: Deleuze and Guattari in Early Childhood Education*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-655-1.
26. Maria Hedlin, 2009. *Konstruktion av kön i skolpolitiska texter 1948-1994, med särskilt fokus på naturvetenskap och teknik*. ISSN 1653-6894. ISBN 978-91-7264-703-9.
27. Manfred Scheid, 2009. *Musiken, skolan och livsprojektet. Ämnet musik på gymnasiet som en del av ungdomars musikskapande*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-716-9.
28. Lottie Lofors-Nyblom, 2009. *Elevska och elevskapande – om formandet av skolans elever*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-751-0.
29. Per Högström, 2009. *Laborativt arbete i grundskolans senare år: lärares mål och hur de implementeras*. ISSN 1652-5051. ISBN 978-91-7264-755-8.
30. Lena Lidström, 2009. *En resa med osäkra mål. Unga vuxnas övergångar från skola till arbete i ett biografiskt perspektiv*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-813-5.
31. Alison Hudson, 2009. *New Professionals and New Technologies in New Higher Education? Conceptualising struggles in the field*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-7264-824-11.
32. Lili-Ann Kling Sackerud, 2009. *Elevers möjligheter att ta ansvar för sitt lärande i matematik. En skolstudie i postmodern tid*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-7264-866-1.
32. Anna Wernberg, 2009. *Lärandets objekt: vad elever förväntas lära sig, vad görs möjligt för dem att lära och vad de faktiskt lär sig under lektionerna*. ISSN 1653-6894, 1650-8858, 1404-9066. ISBN 978-91-7264-895-1.
34. Anna Lindqvist, 2010. *Dans i skolan – om genus, kropp och uttryck*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-968-2.

35. Niklas Gustafson, 2010. *Lärare i en ny tid: Om grundskollärares förhandlingar av professionella identiteter*. ISSN 1653-6894, 1650-8858, 1651-4513. ISBN 978-91-7459-013-5.
36. Kerstin Bygdeson-Larsson, 2010 "Vi började se barnen och deras samspel på ett nytt sätt ": *Utveckling av samspeledimensionen i förskolan med hjälp av Pedagogisk processreflektion*. ISSN: 1650-8858. ISBN 978-91-7459-076-0
37. Charlotta Edström, 2010. *Samma, lika, alla är unika: En analys av jämställdhet i förskolepolitik och praktik*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7459-078-4.
38. David Lifmark, 2010. *Emotioner och värdegrundsarbete: Om lärare, fostran och elever i en mångkulturell skola*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7459-098-2.
39. Lena Granstedt, 2010. *Synsätt, teman och strategier – några perspektiv på mångkulturella frågor i skolan i ett praktiktäna projekt*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7459-099-9.
40. Carina Granberg, 2011. *ICT and learning in teacher education - The social construction of pedagogical ICT discourse and design*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-212-2
41. Esko Mäkelä, 2011. *Slöjd som berättelse – om skolorngdom och estetiska perspektiv*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-282-5.
42. Maria Rönnlund, 2011. *Demokrati och deltagande. Eleveinflytande i grundskolan årskurs 7-9 ur ett könsperspektiv*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-288-7.
43. Mikael Hallenius, 2011. *Clio räddar världen: En analys av argumentationen för historieämnets ställning i det svenska skolsystemet i Historieläraarnas Förenings Årsskrift, 1942–2004*. ISSN 1653-6894, ISBN 978-91-7459-290-0
44. Helena Persson, 2011. *Lärares intentioner och kunskapsfokus vid ämnesintegrerad naturvetenskaplig undervisning i skolår 7-9*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-299-3
45. Anna Olausson, 2012. *Att göra sig gällande. Mångfald i förskolebarns kamratkulturer*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-363-1
46. Peter Bergström, 2012. *Designing for the Unknown. Didactical Design for Process-Based Assessment in Technology-rich Learning Environments*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-386-0
47. Hakim Usoof, 2012. *Designing for eAssessment of Higher Order Thinking. An Undergraduate IT Online Distance Education Course in Sri Lanka*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-455-3
48. Eva Mårell-Olsson, 2012. *Att göra lärandet synligt? Individuella utvecklingsplaner och digital dokumentation*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-456-0
49. Per-Åke Rosvall, 2012. "... det vore bättre om man kunde vara med och bestämma hur det skulle göras..." *En etnografisk studie om elevinflytande i gymnasieskolan*. ISSN 1650-8858, 0280-381X, ISBN 978-91-7459-465-2
50. Carina Hjelmér, 2012. *Leva och lära demokrati? En etnografisk studie i två gymnasieprogram*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-514-7
51. Birgit Andersson, 2013. *Nya fritidspedagoger – i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-550-5

52. Katarina Kärnebro, 2013. *Plugga stenhårt eller vara rolig? Normer om språk, kön och skolarbete i identitetsskapande språkpraktiker på fordonsprogrammet*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-741-7
53. Karin Engdahl, 2014. *Förskolegården. En pedagogisk miljö för barns möten, delaktighet och*