



# **Förskolegården – det bortglömda uterummet?**

En empirisk studie om barns interaktion  
och lek på två förskolegårdar

**Karin Engdahl**

Handledare: Peg Lindstrand



# **Förskolegården – det bortglömda uterummet?**

En empirisk studie om barns interaktion  
och lek på två förskolegårdar

**Karin Engdahl**

Publikationen kan  
utan kostnad laddas ner  
i pdf-format från  
<http://www.lhs.se/iol/publikationer>

Handledare: Peg Lindstrand



## Sammanfattning

Engdahl, Karin (2005). *Förskolegården - det bortglömda uterummet? - En empirisk studie av barns lek och interaktion på två förskolegårdar*. Stockholm. Magisterprogrammet i Barn och Ungdomsvetenskap, 61-80 poäng. Lärarhögskolan i Stockholm: Institutionen för individ, omvärld och lärande.

Barns upplevelse av utemiljöer har kommit att stanna vid upplevelsen av den egna förskolegården. Allt större barngrupper och en minskad personaltäthet har inneburit att många förskolor inte klarar av att lämna den egna gården för lite längre utflykter i samma utsträckning som tidigare. Denna studie har därför fokuserat på barns utomhusmiljö och vardagssamvaro vid två olika förskolegårdar och på det sociala samspelet mellan barnen vid fri lek i olika utomhusmiljöer. Under två månader, juni och juli, observerades förskolebarn i den dagliga samvaron under leken ute på respektive gård.

Studien har en etnografisk ansats, barnen har observerats i sin vardagliga kontext. Huvudsyftet har varit att åskådliggöra hur barnens interaktion ter sig under fri lek och social samvaro. Ett ytterligare syfte är att fånga upp ett antal olika frågeställningar utifrån barns interaktion som kan ligga till grund för en framtida mer djupgående studie om hur barn leker och interagerar på de samspelsarenor som olika förskolegårdar kan utgöra.

Även om barns lek och sociala samspel är komplext att analysera kan man i denna studie finna vissa skillnader mellan barns lek och sociala samvaro på de två förskolegårdarna. På den ena förskolegården tenderar barnen att ha mer konflikter och leker i kortare leksekvenser i jämförelse med den grupp barn som observerats på den andra förskolegården.

Barns lek och sociala samspel är sammansatta företeelser vilket också kommer till uttryck i denna studies analys och resultatdiskussion. Studien genererar ytterligare frågeställningar att gå vidare med i en kommande studie. Faktorer som vuxnas närvaro och betydelse för leken, samt den sociala kontextens betydelse för lek och interaktion i olika socioekonomiska miljöer är centrala frågor som kan studeras utifrån tvärvetenskapliga perspektiv.

Nyckelord: Förskola, (ute) lek, interaktion, sensitivitet, samspel, kommunikation, konflikt.

## **Abstract**

Engdahl, Karin (2005). The pre-school playground – the forgotten outdoor space? – An empirical study of children's play and interaction in two pre-school playgrounds. MA Programme Child and Youth science, 61-80 credits. Stockholm Institute of Education.

These days, children's everyday experience of the outdoor environment largely stops within the bounds of their own playground. Ever increasing group size and a reduced staff/child ratio has meant that long excursions outside the playground are no longer possible to the same extent as they were previously. This study has therefore concentrated on the children's outdoor environment and the time spent together on a daily basis, in two pre-school playgrounds. The study also focuses on the social interaction between the children during free play in various outdoor settings. In the months of June and July the children's daily interaction during outdoor play was observed in their respective playgrounds.

The study has an ethnographic approach in so far as the children were observed in an everyday context where the main aim was to illustrate how interaction takes place between children during free play and time spent together socially. An additional aim was to gather a number of questions based on the children's interaction. In the future, these questions could form the basis of a more in-depth study, regarding the way children play and interact in the arena of the playground, and in other settings.

Despite the inherent complexity of children's play and social interaction, which can be explained from various theoretical standpoints, in this study one can discern certain differences in the play and social interaction of the children in the two pre-school playgrounds. In one the playgrounds children tend to have more conflicts and play in shorter bursts compared to the group of children observed in the other playground.

Children's play and social interaction are compound phenomena, something which finds expression in the analysis and the discussion and the findings of this study. It is not possible to suggest simple reasons for the differences in the number of conflicts shown in the study; on the other hand, follow up questions for further studies have been generated. There, different factors such as adult presence and its importance for play, and the importance of the social context in play and interaction in different socio-economic settings could be studied through interdisciplinary conceptions and perspective.

Key words: pre-school, (outdoor) play, interaction, sensitivity, interaction, communication, conflict.

## Förord

Uppvuxen som jag är i en norrländsk mindre kommun där skog och mark varit centrala platser för lek och samvaro har jag ett alldeles speciellt förhållande till platser som för mig signalerar frihet i någon mening. Under hela mitt yrkesliv som förskollärare har utevistelsen och möjligheten att vara ute under en stor del av dagen fått ett stort utrymme i samtliga förskoleverksamheter där jag tidigare arbetat. Det har varit ett självklart inslag i verksamheten liksom att barn utvecklas genom lek och lärande.

Under sommaren 2004 fick jag möjlighet att genomföra en delstudie inom ramen för ett samarbetsprojekt, Scamper (Sunshades and children's mental, motor and physical abilities in skill-promoting environments) vars huvudsyfte var att studera barns utsatthet för UV-strålning. I projektet fanns det också ett utrymme för olika delprojekt varav ett innebar en möjlighet att studera barns lek och interaktion på två förskolegårdar i två olika mellansvenska kommuner belägna utanför en större stad.

Jag vill därmed tacka alla fantastiska barn för att ni låtit mig ta del av era lekar och tankar. Ett stort tack vill jag också tillägna den personal som så villigt släppte in mig i det som är er vardag med allt vad det innebär av glädje och samhörighet men också stunder av trötthet och oro för att inte riktigt hinna med allt som förväntas av er. Ett stort tack också till Cecilia Boldemann, projektansvarig för Scamper-projektet och till Fredrika Mårtensson, miljöpsykolog som genom sin forskning och sitt projektdeltagande gav upphov till många nya intressanta frågeställningar hos mig.

Så till sist mitt stora och innerliga tack till min handledare Peg Lindstrand, docent i ämnet Barn- och ungdomsvetenskap. Tack för ditt oändliga tålamod. Jag vill också rikta ett stort tack till professor Jane Brodin. Ni finns alltid till hands och inspirerar mig att gå vidare när vardagströttheten tar överhand. Bådas genuina intresse för barn och för vetenskapligt arbete får mig alltid att orka lite mer...

Kramfors i oktober 2005

*Karin Engdahl*

*To Life is so startling...*  
Emily Dickinson 1830-1886





# Innehåll

<b>1. Inledning.....</b>	<b>1</b>
<b>2. Bakgrund.....</b>	<b>2</b>
<b>2.1 Barndom och barndomsbegreppet.....</b>	<b>2</b>
2.1.1 Barnets århundrade .....	5
2.1.2 Från utvecklingspsykologi till barndomspsykologi.....	5
2.1.3 Barns olika världar .....	6
2.1.4 I förskolans värld .....	8
2.1.5 En förskola i förändring .....	10
2.1.6 Synen på lek och lärande i förskolan .....	11
2.1.7 Miljöns betydelse för lek och lärande .....	12
<b>3. Teoretiska utgångspunkter och perspektiv.....</b>	<b>15</b>
<b>3.1 Min första utgångspunkt.....</b>	<b>15</b>
3.1.1 Sterns tankar - om den tidiga kommunikationens betydelse.....	15
3.1.2 Socialpsykologin.....	17
3.1.3 Det miljöpsykologiska perspektivet.....	19
3.1.4 Utvecklingsekologin .....	21
<b>4. Olika lekteoretiker - den andra utgångspunkten .....</b>	<b>23</b>
<b>4.1 Vygotsky – forskaren som kom att inspirera så många pedagoger .....</b>	<b>23</b>
<b>5. Vad är lek – kriterier på lek .....</b>	<b>25</b>
<b>6. Olika teorier och perspektiv - vad förenar .....</b>	<b>27</b>
<b>7. Syfte och frågeställningar .....</b>	<b>29</b>
<b>8. Urval .....</b>	<b>30</b>
<b>8.1 Val av förskolor och barngrupper .....</b>	<b>30</b>
8.1.1 Urval av enskilda barn .....	30
8.1.2 Introduktion av studien på förskolorna .....	30
<b>9. Metod .....</b>	<b>31</b>
<b>9.1 Kvalitativ ansats.....</b>	<b>31</b>
<b>9.2 Genomförande av observationer .....</b>	<b>31</b>
<b>9.3 Genomförande av intervjuer .....</b>	<b>32</b>
<b>9.4 Etnografisk ansats .....</b>	<b>33</b>

<b>9.5 Bearbetning av data</b> .....	<b>34</b>
9.5.1 Analysmodell .....	34
<b>9.6 Validitet och reliabilitet</b> .....	<b>37</b>
<b>9.7 Etiska överväganden</b> .....	<b>37</b>
<b>9.8 Metodiska överväganden</b> .....	<b>38</b>
<b>10. Resultat</b> .....	<b>39</b>
<b>10.1 Presentation av förskolan Villa Villerkulla</b> .....	<b>39</b>
<b>10.2 Presentation förskolan Måsen</b> .....	<b>39</b>
<b>10.3 Resultat från förskolan Villa Villerkulla</b> .....	<b>40</b>
10.3.1 Ute på gården .....	40
10.3.2 Svampfyndet - om att lära.....	41
10.3.3 Sandlådan .....	41
10.3.4 Kanalbygget i sandlådan .....	42
10.3.5 Bollplanket.....	43
10.3.6 Lek på öppen yta.....	44
10.3.7 Girlpower .....	44
10.3.8 Batmangänget.....	45
10.3.9 ”Äktenskapligt” drama.....	47
10.3.10 Gungorna.....	47
10.3.11 Tillträde till leken.....	48
10.3.12 Samtal med Tilde .....	50
10.3.13 Vår semester.....	51
10.3.14 Empati .....	52
10.3.15 Fröknarna och leken.....	53
10.3.16 Nästa tillfälle .....	54
<b>10.4. Resultat från förskolan Måsen</b> .....	<b>56</b>
10.4.1 Ute på gården .....	56
10.4.2 Sandlådan .....	56
10.4.3 Matlagning .....	56
10.4.4 Ramla i groparna.....	57
10.4.5 Lek på öppen yta.....	58
10.4.6 Jaga runt .....	58
10.4.7 Rymningen .....	59

10.4.8 Stenkastning .....	60
10.4.9 Gungorna.....	60
10.4.10 Skitningar och barnrumpor .....	61
10.4.11 Att gunga är härligt .....	61
10.4.12 Tillträde till leken.....	61
10.4.13 Min bästa kompis gick just hem .....	62
10.4.14 Empati .....	63
10.4.15 Semesterplaner – en diskussion .....	63
10.4.16 Kan fröknar leka.....	64
<b>11. Analysprocessen.....</b>	<b>68</b>
<b>11.1 En inledande jämförelse.....</b>	<b>68</b>
11.1.1 Likheter .....	68
11.1.2 Skillnader .....	69
<b>11.2 Det andra och tredje steget .....</b>	<b>70</b>
<b>12. Analys av Resultat .....</b>	<b>71</b>
<b>12.1 Kommunikation, sensitivitet och samspel i Vardagssamvaron .....</b>	<b>71</b>
<b>12.2 Kommunikation, sensitivitet och samspel i Leken.....</b>	<b>74</b>
<b>12.3 Konfliktsituationerna .....</b>	<b>75</b>
<b>13. Två förskolor, två verkligheter - En avslutande reflektion.....</b>	<b>77</b>
<b>Referenser.....</b>	<b>81</b>
<b>Bilaga 1 .....</b>	<b>86</b>
<b>Bilaga 2 .....</b>	<b>87</b>
<b>Bilaga 3 .....</b>	<b>88</b>



# 1. Inledning

En av de frågor som jag ställt under årens lopp är hur vi ska tolka miljöns betydelse för interaktion, lek, utveckling och lärande. Som pedagog i en liten norrländsk stad har skogen och naturen alltid varit ett vardagligt inslag i den pedagogiska verksamheten och fri lek i skog och näraliggande naturområden har av många vuxna nästintill betraktats som en mänsklig rättighet. Oavsett var vi växte upp är min generation sent 1950-tal och tidigare generationer fyllda av lekminnen från vår barndom. Lekminnen som många av oss förknippar med utomhuslek och frihet från vuxenvärlden med allt vad det innebär av begränsningar. Framförallt så är det en stor del av vår barndom och för många är den fria leken dessutom synonymt med barndom och barndomsbegreppet.

I dag vistas majoriteten av barn i åldrarna 1-5 år i någon form av gruppverksamhet där de flesta återfinns inom förskolans väggar. Hur ser deras miljö och vardag ut och vilket utrymme ges för den fria leken där barnen själva är de som styr och reglerar villkor och förlopp utan vuxnas begränsningar? Med allt större barngrupper och ett ökat antal barn i behov av särskilt stöd har verksamheten allt mer koncentrerats till förskolans gård vilket många pedagoger beklagar då jag samtalat med dem. I tidigare barnverksamhet har dessa pedagoger ofta gjort utflykter i närmiljöer som exempelvis närliggande lekparkar och till miljöer av skogskaraktär. Vid lek och utevistelse på förskolegården har utrymmet om än i många fall begränsat räckt till och det har funnits plats för barnen och deras lekar. Enligt dessa pedagogers tolkning kan man numer spåra ökad irritation och dessutom fler konflikter mellan barn än vad som tidigare erfarits såväl inomhus som i utomhusmiljön.

I en studie (Vågberg, 1994) angående risker som barnomsorgspersonal upplever i närtrafikmiljön visade det sig att barnomsorgspersonalen ansåg att trafik i barnens närmiljö påverkade barnen från att knyta och bibehålla sociala kontakter och att detta också var ett hinder för naturupplevelser. Personalen var därför beredd att trots merarbete aktivt uppsöka näraliggande naturområden. När Vågberg (1996) gjorde en uppföljningsstudie visade det sig att personalen i högre grad var förhindrad att göra utflykter till olika naturområden på grund av den minskade personaltätheten.

I takt med att barngrupper utvidgats och barnen ökat i antal har möjligheter till utflykter och upptäckande av näromgivning minskat det är många pedagogers upplevelse av sin vardagssituation. Dessutom erfar personal att inskränkning av rörelseutrymmet innebär en begränsning av barns möjlighet att utforska och träna olika förmågor hos sig själva. Många förskolor torde i större omfattning än tidigare vara hänvisade till den egna förskolegården. Numer ska den dessutom härbärgera ett större antal barn på förmodligen allt mindre ytor då förskolegrupper i dag består av ett större antal barn. Jag har därför i denna studie och utifrån mina samtal med före detta kollegor, där pedagogers ord och berättelser givit upphov till ett antal tankegångar valt att fokusera på barns interaktion och lek i utomhusmiljö.

Denna studie och dess empiriska material begränsar sig till två olika förskolegårdar där observationerna sker i den vardagliga utomhuskontexten och med perspektiv på det vardagsliv som levs på de båda gårdarna. Fokus har varit barnens förhållande till varandra, de vuxna och till den omgivande miljön i form av båda dessa gårdar.

## 2. Bakgrund

### 2.1 Barndom och barndomsbegreppet

*Barn är ett folk och de bor i ett främmande land detta land är ett regn och en pöl...*

Inledningen till denna för många av oss välkända text författad av Beppe Wolgers och tonsatt av Olle Adolphson har i mångt och mycket lyckats fånga in den känsla som många vuxna vill förknippa med en ljus och lycklig barndom, där barn har utrymme för lek, fantasi och frihet. En plats där tillvaron fylls av magi och skaparkraft som vi i vuxenvärlden inte har tillträde till. Texten fångar och beskriver delar av den fantastiska värld barn kan befinna sig i men kan också ses i perspektiv av och som ett uttryck för ett synsätt hur många vuxna väljer att se på barnet och barndomen – möjligen filtrerat genom en droppe rosa skimmer och några stänk av nostalgi.

Liknande farhågor kring vuxnas syn på barndom kan man finna i Ivarssons avhandling (2003) där även hon hänvisar till Beppe Wolgers text och gör följande skrivning: *Barnen inte bara besjungs som ett gåtfullt folk utan till och med som folk i ett främmande land... (s. 49)*. Denna syn representerar till viss del en bild av barnet och barndomen som något som i grunden väsensskilt från vuxenvärlden där man riskerar att se barn och vuxna som varandras motsatser eller åtminstone med få beröringspunkter.

Corsaro (1985) som studerat barns interaktion är även han inne på samma tankegångar då han menar att vårt nuvarande samhälle tenderar att se barndomen som en förberedelse inför klivet in till vuxensamhället. Synen på barn som delvis annorlunda varelser än vuxna människor diskuteras vidare av Ivarsson (2003) som hänvisar till den del av socialisationsforskning som fokuserar på barn.

Flera forskare bland andra James, Jenks och Prout (1998) pekar på att barn ibland beskrivs som en egen folkgrupp med klara demarkationslinjer gentemot vuxenvärlden. En sådan uppdelning av barn och vuxenvärld tenderar att producera förenklade tolkningsramar kring barn och barndom och ge upphov till snäva perspektiv, föreställningsvärldar och tolkningar.

Barndomen är för många vuxna ett värdeladdat begrepp som givit upphov till ett antal litterära skildringar. I Sverige uppstod det en stor massmedial uppståndelse då Jan Myrdals bok *Min barndom* publicerades (1982). Upprördheten och den efterföljande debatten kring boken gällde inte kanske i första hand den känsla av utanförskap som bokens författare gav uttryck för, utan kom mer att handla om de berömda föräldrarna. Makarna Myrdal och främst då Alva Myrdal hade tidigare gjort sig kända som en av barnpsykologins ledande företrädare. Dessutom var hon känd för den breda allmänheten för sitt politiska och sociala engagemang bland annat i debatten kring en institutionaliserad fostran av de yngsta barnen i det som hon kom att kalla ”storbarnkammare” där barnen skulle uppfostras av professionell personal som skulle vara väl insatta i ämnet barnpsykologi (Myrdal, 1935).

Astrid Lindgrens barndom hör också till dem som i offentlighetens ljus blivit både diskuterad och analyserad. I den stora produktionen av barnböcker kom hon som ingen

annan att lyfta fram den mångfacetterade verklighet som barn vistas och växer upp i. Frågan är om hennes egen barndom så ljus och fantastisk som den ibland framställts? En av de personer som stod Astrid närmast i många avseenden var Margaretha Strömstedt författarinna och långvarig vän som menar att Astrid Lindgren och hennes syskons barndom inte alls i alla stycken var så ljus, som den många gånger kommit att framställas under årens lopp. I en antologi utgiven av Centrum för Barn och Kulturforskning (1999) berättar hon om Astrids barndom och tar där upp en händelse när Astrid vid tre- fyra års ålder, i besvikelse hade riktat i väg en spark mot modern som reagerade tillbaka med att ge det lilla barnet stryk. En händelse som Astrid inte kom att glömma långt upp i vuxen ålder. Strömstedt menar dock att:

*Den som vet något om hur barndomsminnen fungerar förstår att de aldrig någonsin representerar hela sanningen utan bara de mycket personliga bilder varje människa skapar av sin barndom (s. 125).*

Barn och barndom är svårfunna begrepp i tidiga skriftliga källor. I den kristna historien har synen på barnet varierat men i de bibliska texterna återfinns inga konkreta beskrivningar av några barn eller någon närmare beskrivning av deras tillvaro. Däremot återfinns i Nya Testamentet ett flertal anspelningar på barnet som det rena och oskyldiga. Något som kommer att återkomma i många tankar och filosofier under århundraden. I det romerska riket var barnen något som representerade och säkrade familjens kontinuitet och överlevnad likväl som den romerska statens fortbestånd. I det latinska språkbruket var det under det sista århundradet f. Kr som man fick ord för barn - infans eller infantes dvs. små barn, om detta skriver Minten (2001) och även i Romarriket poängterades det rena och oskuldsfulla som barn ansågs representera (a. a.).

Synen på barnet har genom historien varierat och olika idéer om barnets *sanna* natur har under årens lopp både lanserats och ifrågasatts. Internationellt har den franske social-historikern Aries (1962) tidigt genom sin publikation bidragit till att skapa ett vidare intresse för hur barndomen uppfattats i den västerländska kultursfären och hur den varit sammankopplad med den historiska och kulturella kontexten. I det medeltida Frankrike delades inte befolkningen upp i vuxna och barn, utan innefattades i en gemensam värld där arbete och lek var något som man utövade tillsammans och det var först senare i och med olika samhällsförändringar som gränsen började dras mellan barn och vuxenliv.

Under 1700-talet som präglades av en stark utveckling av vetenskaper baserade på empirisk bas utvecklades också nya bildningsideal och kyrkan fick uppenbara auktoritetsproblem. Filosofer och författare diskuterade människans ursprungliga godhet och att varje individ till en början är fullständigt oskuldsfull. Tron på det mänskliga förnuftet kom att hänga samman med upplysningens framstegsoptimism (Liedman, 1998) och var det som förenade upplysningens mest namnkunniga företrädare. Rousseaus litterära verk *Emile*, det franska ursprungets titel var *Emile ou de l' éducation* kom att bli en av de mest kända och diskuterade romanerna kring uppfostran och utbildning. I denna roman diskuterar Rousseau olika aspekter runt familj och uppfostran och såg kvinnorna som de viktigaste personerna kring barnet och deras första uppfostran. Fadern var den som lämpade sig bäst som lärare men det allra viktigaste för barnet var att föräldrarna var överens om vad som skulle göras och hur detta skulle ske.

Om barnet skriver Rousseau bland annat:

*...Barnet ska varken visa djurets eller den vuxna människans karaktär, det ska helt enkelt vara ett barn, det ska känna sin svaghet, men inte lida av den det ska vara beroende, men inte i slavisk lydnad, det ska begära, men inte befalla. Det är endast beroende av andra på grund av sina behov, och därför att andra bättre än det själv förstår att bedöma vad som är menligt eller nyttigt, vad som skadar eller gagnar deras liv. Ingen, inte ens fadern har rätt att befalla ett barn något, som inte är till någon nytta för det... (s. 70).*

Barnets roll i samhället har varierat under historien men också beroende av i vilken samhällsklass det kommit att växa upp. För de mindre välbeställda familjerna var det länge självklart att barnen deltog i en produktionsenhet där samtliga familjemedlemmar var viktiga för familjens överlevnad. Ser vi till svenska förhållanden var det exempelvis vanligt att de fattigaste barnen i tidig ålder skickades hemifrån för att tjänstgöra som piga eller dräng hos någon bättre bemedlad bondefamilj. Under 1800-talet i takt med industrialismens genombrott i Sverige sysselsattes barn även inom industrin. Barnarbetet kunde återfinnas inom områden som tobakstillverkning, glasbruk och sågverksindustrin. I Sverige förbjöds barnarbete för barn under tolv år 1846 men med dålig efterlevnad vilket resulterade i en skärpt lagstiftning 1881. Efterhand avtog barnarbetet delvis på grund av den debatt som rådde kring barnens skolgång, och att deras religiösa och moraliska uppfostran försumrades. Anledningen till att barnarbetet kom att upphöra har flitigt diskuterats och Norborg (1993) skriver: – *om till följd av humanitära idéer, lagstiftning eller teknologins framsteg är omtvistat (s.19).*

Industrialismen innebar också att de kvinnor som tvingades ta ansvar för sin egen eller familjens försörjning fann den i lönearbetet inom industrin. Detta medförde att ett stort antal barn inte hade någon form av tillsyn. Att detta var ett växande samhällsproblem kan man bland annat utläsa av att det 1886 tillsattes en s.k. ligapojkskommitté (a. a). Under den period som industrialismen utvecklades kom också de mindre positiva sidorna att belysas och lyftas fram i ljuset då de utsatta barnens situation framstod som alltmer ohållbar. Framför allt de yngre barnens socialt ansträngda position kom allt mer att diskuteras i filantropiska kretsar och insikten om att något måste göras blev alltmer tydlig för den växande skaran av socialt och politiskt engagerade människor. Ett led i dessa åtgärder var att starta den verksamhet som kom att kallas barnkrubbor där tanken var att de yngre barnen skulle kunna erhålla någon form av tillsyn och också gärna vara moraliskt fostrande.

Under den senare delen av 1800-talet startades den första kindergården en mer pedagogisk inriktad verksamhet med inspiration hämtad från Fröbeltraditionen i Tyskland. Friedrich Fröbel är den som i allmänhet brukar betraktas som Fröbeltraditionens anfader även om det som Johansson (1994) påpekar aldrig har funnits någon ren Fröbelpedagogik utan endast en rik tradition i upphovsmannens anda. Fröbelpedagogiken kom att byggas på tankegångar som att barnen var födda goda och genom uppfostran, skulle det gudomliga i människan utvecklas, klarläggas och bli medvetet inom henne. Fröbel var också påverkad av den tidiga romantiken och ansåg att Guds skaparkraft tydligt visar sig i naturen. I dagens förskola kan man se flera inslag som går tillbaka till honom bland annat den fria leken och utevistelsen som än i dag är centrala inslag. Dagsprogrammet i barnträdgården präglades av aktivitet och barnen lekte ofta fritt (Wallström, 1992). Fröbel förespråkade en utvecklingspedagogik



(Johansson, 1995) där hans synsätt var att människorna som utgör en del av naturen aktivt måste förverkliga sin egen inre utveckling som den är given i och genom naturen och naturen var en viktig plats för erhållandet av kunskap. Detta genom att gå från det allmänna till det specifika.

Själv skriver Fröbel i den svenska och rekonstruerade texten av Johansson (1995) att:

*Tydligast och klarast kommer man till kunskap om varje ting, om man iakttar det i förhållande till sin omgivning (a. a. s. 164)*

### 2.1.1 Barnets århundrade

Under främst den senare delen av 1800-talet kom debatten att alltmer handla om vikten av en god uppfostran och moral samt att små barn behövde tillsyn och omsorg. Detta samtidigt som olika politiska nya idéer vann allt mer och större genomslagskraft. I denna debatt aktualiserades både kvinnans frigörelse och barnets rättigheter.

I början på 1900-talet skrev Ellen Key boken *Barnets århundrade* som kom att handla om kvinnans aktuella situation och barnets möjligheter till en god uppfostran och utbildning. I den nyutgåva som publicerades (1996) kan man läsa att Key inte var någon större anhängare av den tidens Kindergarten. I stället var det befrielse barnen behövde och hon skriver:

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

Key ansåg det var moderns sak att uppfostra barnen men om det inte av någon anledning gick att genomföra kunde Kindergarten undantagsvis göra någon nytta men då skulle barnen få leka fritt såväl inne som ute med en viss handräckning från en vuxen kvinna.

När det gäller skolan och utbildningssystemet ger Key det en svidande kritik och manar fram bilden av framtidens skola där det inte skulle finnas exempelvis klassrum. Däremot olika salar med olika material för olika ämnen och platser där barnen kunde arbeta individuellt med sina olika arbeten.

### 2.1.2 Från utvecklingspsykologi till barndompsykologi

Vid den här tiden i början på 1900-talet börjar psykologiämnet och forskningen kring detta ämne ta fart ute i Europa. Key (a. a.) skriver att det område som gjort de största landvinningarna för barnens århundrade kommer att vara ämnen som psykologi och framför allt den växande barnpsykologin. Under många år har just barn och utvecklingspsykologi fått stor genomslagskraft inte minst i uppbyggandet av olika pedagogiska miljöer som exempelvis förskola och skola och andra delar av barns närmiljöer. Synen på psykologiämnets förträfflighet och dess möjligheter till att

förklara och tolka har medfört att främst förskolans företrädare i olika sammanhang och på olika nivåer har lanserat den psykologiska teoribildningen som förklaringsmodell för i stort sett allt som rör barn och deras utveckling. Jämför man den omvärld som präglade exempelvis forskare som Arnold Gesell under 1950-talet och den värld som präglade Jean Piaget och Erik Homburger Eriksson som bägge fick ett så stort genomslag på 1970-talet kan man se att vår omgivning och därmed barnens värld kraftigt förändrats. Under 1970-talets senare del började det växa fram en kritik mot bland annat Barnstugeutredningen (1968) som man tyckte hade såväl en starkt förenklad och dessutom ideologiskt färgad syn på förskolepedagogiken (Hultqvist, 1990). Piagets och Erikssons utvecklingsteorier kom att präglade framförallt förskollärarytbildningen under en stor del av 1970-talet och långt in i vår tid. Utvecklingspsykologin kunde användas till att skilja på sant och osant och den hade makt att definiera vad som är kunskap (Askland & Sataöen, 2000).

Under slutet av 1900-talet och i början på 2000-talet har allt fler, speciellt de som arbetar med små barn eller bedriver forskning kring barn ifrågasatt om teorier som utvecklats i ett annat samhälle och för många år sedan fortfarande kan anses som relevanta i alla avseenden för den verklighet som barn lever i här och nu. Spädbarnsforskare som t.ex. Daniel Stern (1991) har beskrivit det lilla barnets tidiga försök till samspel och kommunikation som på ett mycket avgörande sätt skiljer sig från de tidiga utvecklingspsykologiska uppfattningarna. Sterns teorier om självet har av många forskare och pedagoger ansetts som banbrytande i och med att Stern hävdar att barnet har en upplevelse av sig självt innan det kan prata och förmedla sina upplevelser via språket. Stern (1990) relaterar i sin forskning till små barn som uppträder som självständiga individer, med förmåga till tidigt igenkännande och tidig empatisk förmåga. Ett barn som inte har många likheter med det egocentriska barnet som Piaget tidigare beskrivit i sin forskning. Trots detta finns det fortfarande områden som i stort sett är outforskade när det handlar om riktigt små barn och deras livsvärldar.

Sommer (1997) som kommit att kritisera delar av den barnpsykologiska forskningen skriver om psykologifackets problem:

*Forskare måste gå tillbaka till arkaiska teorier på grund av en närmast brist på grundläggande forskningskunskap om barns liv i det moderna samhällets olika uppväxtrum (förskolor, skolor närmiljö osv.) inklusive frånvaron av nya psykologiska teorier som på ett meningsfullt sätt förklarar denna uppväxt... (s. 13).*

Vidare menar Sommer att det är viktigt att kunna förstå den totala sociala verklighet som barnet lever i, det finns inte en enhetlig teori som kan ersätta de utvecklingspsykologiska teorierna utan snarare ett flertal teorier som belyser olika aspekter av utveckling. Barndomspsykologi är ett begrepp som Sommer föredrar framför barnpsykologi och inriktningen på forskningen bör vara tvärvetenskaplig och flexibel.

### 2.1.3 Barns olika världar

Hur ser barns olika världar ut? I dag torde det mer än någonsin handla om en värld i pluralis eftersom barn vistas i många olika sammanhang.

Tidsandan och den rådande samhällsuppfattningen påverkar och styr barns liv på samma sätt som den styr de vuxna samhällsmedborgarna livsvillkor. I en process där pågående relationer mellan macro- och micronivå innebär ett ständigt flöde, tas beslut på olika plan och får återverkningar på andra områden.

Bronfenbrenner som från ett utvecklingsekologiskt perspektiv (1985) tidigt studerade sambanden mellan den stora världen och den lilla världen talar om barnets olika villkor som avhängigt den lilla världen. Hemmet, förskolan/skolan och kamratgruppen är det som är mest betydelsefullt för individen.

Neil Postman amerikansk medieprofessor väckte en rad frågor kring den moderna barndomen när han i början på 1980-talet utkom med boken *The Disappearance of Childhood* som i sin svenska översättning fick titeln *Den förlorade barndomen* (Postman, 1984). Som titeln antyder resonerar Postman i termer av att barndomsbegreppet tenderar att gå förlorat och att samhällets nya symbolarena där bland annat massmedia ställs till svars för att den driver ut barndomen från den västerländska kulturen där den länge haft en fristad. Sammansmältningen mellan barn och vuxenliv är förödande menar Postman och som stöd för sin kritik tar han bland annat upp brottsstatistik som pekar på att barn och tonåringar i allt högre grad begår grova brott samtidigt som barnen själva alltmer utsätts för grova brott från de vuxnas sida.

*...Såvitt vi inte förutsätter att alla vuxna barnmisshandlare är psykopater, kan vi dra slutsatsen att barnmisshandeln åtminstone delvis beror på att många vuxna numera har en annan uppfattning om vad för slags person barnet är, en uppfattning som inte skiljer sig från den som var gängse på 1300-talet, nämligen att barn är vuxna i miniatyr... (s. 147).*

Postmans teorier kom inte att stå oemotsagda och ett flertal kritiker avfärdade honom som en konservativ moralist. I dag drygt 20 år senare är hans teorier återigen aktuella utifrån den massmediadebatt som bland annat blossat upp med jämna mellanrum i Sverige om barn och brott. Även små barn som förskolebarn har kommit att figurera i sammanhang när det handlar om våld och övergrepp mot andra barn. Brott som samhället brukar rubricera som grova när det handlar om vuxna förövare. Detta har föranlett en del politiska utspel om hur samhället bör se och förhålla sig till barn och ungdomar som bryter mot samhällets normer och lagar. Samtidigt har det förts en debatt om barns och ungdomars brist på empati. Vuxna både i och utanför förskolor och skolor har börjat oroas för hur det står till med barns förmåga till empati och det finns utarbetade program för förskola och skola där målsättningen är att hjälpa barn att träna upp sina sociala färdigheter. Ett exempel på ett sådant program är SET som står för Social, Emotionell, Träning, som är utarbetat för amerikanska förhållanden men modifierats för att passa den svenska kulturen och samhället. I programmet ingår bland annat övningar för själv-reglering och hanterandet av känslor, empati, konfliktlösning och sådant som att kunna lyssna aktivt när någon annan talar (<http://www.set.st> 050701). Även i Norge har man utvecklat pedagogiska program med liknande innehåll och där utvärderingar av programmen verkar visa på positiva resultat enligt Ogden (2001).

Synen på barnet och barndomen reflekteras och debatteras och det är viktigt att påminna om att vuxensamhället i hög grad är det som sätter ramar, normer och utrymme för det enskilda barnets möjlighet till en positiv utveckling.

## 2.1.4 I förskolans värld

Barns olika möjligheter till social samvaro ser olika ut beroende på hur deras uppväxtmiljö ter sig och i vilka sammanhang de vistas i. Den första samvaron sker vanligtvis i familjen ofta omgiven av den närmaste släkt och vänskapskretsen och mötet med dessa människor utgör den livsvärld som barnet ska förhålla sig till, för att därefter ta steget ut för att möta nya människor och andra världar. Johansson (1999) menar att vi lever i en värld gemensam med andra och att vi människor är födda in i en social värld som vi delar med andra. För många barn i Sverige är förskolan den värld som utgör den första mötesplatsen för en vidare samvaro utanför familjen och där man kanske skapar sin första vänskapsrelation med en annan människa. Alla former av samvaro kan innehålla moment av inklusion eller exklusion. Tillhörighet respektive uteslutning är exempel på olika delar som kan återfinnas i de sociala samverkansprocesserna och där utnyttjas av både barn och vuxna i olika situationer. Där de kommer till uttryck på många olika sätt beroende på omständighet.

### **Konflikt, Empati och Social kompetens**

I all samvaro mellan barn finns det utrymme för såväl ett empatiskt förhållningssätt som källor till olika slags konflikter. Detta går att se i leken såväl som den övriga samvaron som det också finns plats för i såväl förskolan som ute på förskolegården. Barn kan märkas på olika sätt och för oss vuxna kan olika barn likväl som olika vuxna väcka olika känslor av ömhet, irritation och ilska. På samma sätt kan barnen väcka olika känslor hos eller för varandra som kan hanteras på olika sätt. I förskolan handlar det till stor del om tre viktiga begrepp som kommit att diskuteras alltmer i takt med olika förändringsprocesser i samhället och som också påverkat förskolans inre arbete.

*Konflikt* är en del av livet skriver Öhman (1996) och pekar på att det latinska ordet *conflictio* närmast kan översättas med sammanstötning. Ser man på konfliktteorier så finns det ett flertal definitioner och kategoriseringar och konfliktbegreppet används olika beroende på vilken nivå man studerar begreppet. Ohlsson, (1998) menar att våra personliga erfarenheter medför att var och en av oss skapar en personlig uppfattning om hur konflikter uppkommer och hur de ska hanteras. I förskolemiljön uppstår ofta konflikter mellan barn på en interpersonell nivå där två barn eller fler hamnar i en situation av oförenliga handlingar eller synsätt på hur något ska fördelas eller organiseras. Olika barn har olika förmågor att hävda sin situation för en del barn är det språket och den kommunikativa förmågan som avgör hur en situation ska lösas. För andra kan det vara användandet av mer handlingsinriktade metoder där aggressivitet och fysiskt våld kan utgöra sådana inslag. I en gruppstillvaro som förskolan innebär ges stora möjligheter till att utforska och pröva vilka förutsättningar som gäller för mänsklig samvaro. Ljungberg (1998) beskriver arbetet med att försöka kartlägga och beskriva konflikter hos förskolebarn. Men också hur de hanterar och löser situationer som uppkommer efter det att konflikter uppkommit. Forskarna studerade olika orsaker kring vad som föregått konflikten och hur den kom att lösas och kunde då finna att konflikterna pågick under kortare eller längre tid och ofta avslutades med att styrkeförhållandena kom att ändras. Några barn kunde i kraft av sin verbala förmåga övertyga det andra barnet eller så började någon av kontrahenterna att gråta eller gick iväg till någon fröken men kunde också enbart utöva ett hot om detta, och på så sätt stärka den egna positionen. Man fann också att barnen själva, utan personal närvarande

kunde finna konstruktiva lösningar på konflikten genom att till exempel ge en invit om nya leksammanhang. I några fall kunde de se konflikter som spårade ut och att mer våldsamt aggressivitet uppkommit. Dessa barn hade svårare att nå en lösning på konflikter.

Svårigheter att klara av och lösa konflikter konstruktivt kan också innebära att man införskaffar makt genom att agera på ett sätt som upplevs som negativt för omgivningen. Bauman (1990) skriver utifrån ett vuxenperspektiv att makten är möjliggörande och ser man till Ljungbergs (1998) forskning så kunde barn genom att agera på olika sätt stärka den egna positionen. Både på ett positivt och ibland genom det som vi brukar betrakta som mer negativa angreppssätt. När det gäller reaktioner som ilska och aggression menar Pape (2000) att barn som exploderar känner att de förlorar ansiktet och att raseriutbrott ofta leder till att de gör saker som de vet att de inte borde.

*Empati* kan och ses av flera forskare som en medfödd egenskap eller åtminstone som en egenskap som väcks och utvecklas redan under spädbarnsperioden. Winnicott (1981), Stern, (1991), Öhman (1996) menar att det beror på de vuxna i barnets omgivning om empatin utvecklas eller bromsas. Förmågan till inlevelse och medkännande är medfödd menar även Öhman och ser empati som en cirkulär självförstärkande process som handlar om att; *iakta, tolka, handla och reflektera* (s. 31).

Under senare år har forskningsrörelsen alltmer pekat mot att även små barns förmåga att visa empati har underskattats. Små barn visar redan från mycket tidig ålder viss empatisk förmåga och andras beteende kan väcka barns empatiska insikt menar Lindahl (1996). Vidare skriver Lindahl att när man studerar barn i åldern mellan ett till två år verkar denna förmåga ha utvecklats till viss insikt i andras behov och en medvetenhet om när man sårar eller tröstar någon (a. a.)

*Social kompetens* är ett begrepp som aktualiserats under de senaste åren och omfattar både barn och vuxna. Social kompetens är relaterad till både person och situation (Pape, 2000). Små barns vänskap har i tidigare forskning ansetts vara relaterad till den som de för tillfället leker med men Johansson (1999) visar i sin forskning att små barn snarare differentierar sina relationer och att det verkar vara viktigt att de får vara tillsammans med någon som de uppskattar.

Ogden (1995) menar att social kompetens är nyckeln till framgång och har presenterat olika dimensioner för vad som brukar utmärka populära barn där exempelvis samarbete, självkontroll och empati är viktiga inslag. Mycket av faktakunskapen om barn och unga har som Ogden (2001) skriver kommit från problem- och avvikelsoorienterad forskning. Ogden menar att kunskapen är viktig men att den inte alltid framhåller barns resurser och positiva egenskaper (a. a.).

När det gäller förskolebarn är små barn luststyrda och följer i hög grad sina impulser (Knutsdotter Olofsson, 2001). Hon menar att social kompetens är något som man tränar på i olika leksammanhang och framförallt i rolleken som bland annat kräver samarbete ömsesidighet och turtagande.

Den sociala kompetensen utvecklas genom olika slags påverkansvariabler det är nog många forskare överens om och en av dessa faktorer som diskuterats har varit familjers inbördes förhållanden och olika sociala nätverk. I dag när barns nätverk utvecklas

snabbare och tidigare så är det än mer komplext och svårt att bedriva forskning och studera de olika kontexterna och dess inbördes sammanhang.

Vissa forskare menar också att det finns svårigheter med att definiera social kompetens men att begreppet är viktigt för förskolan uttrycks i dess läroplan där man i samma skrivning också pekar på miljöns betydelse: *Förskolan skall vara en levande social och kulturell miljö som stimulerar barnen att ta initiativ och som utvecklar deras sociala och kommunikativa kompetens (Lpfö 98 s. 9).*

### 2.1.5 En förskola i förändring

Kärnfamiljen som vi länge betraktat som en självklarhet och norm för det normala familjemönstret ses knappast som det enda tänkbara alternativet nu när vi befinner oss en bit in på 2000 – talet. I ett historiskt perspektiv beskriver Aronsson (1984) hur ordet *familj* knappt existerade i flera europeiska länder då det primära var gården eller hushållet, där ofta flera generationer samsades. Idag har den närmaste närmiljön utvidgats genom att barn vistas i förskolor, skolor och i olika gruppsammanhang, samtidigt som familjerna består av färre personer. Tidsbegreppet och känslan av att aldrig riktigt ha tid, har blivit en viktig fråga för såväl den enskilda familjen, för skola och förskola som brottas med allt större barngrupper och allt fler elever i klasserna.

Ser vi till de yngre barnen, de som är i förskoleåldrarna 1-5 år så har vardagen för dem som vistas i förskola förändrats under senare år dels genom att förskolorna har tvingats att genomgå organisatoriska förändringar men också genom att det i dag är fler barn som vistas i lokalerna än tidigare. Under 1990-talet har antalet barn i förskolornas barngrupper utvidgats. Den kommunenkät som Skolverket (2004) genomförde pekar mot att det i den genomsnittliga småbarnsgruppen finns 14,6 barn, i grupper med äldre barn 19,7 barn och i syskongrupp 18,4 barn. Tilläggas bör att det är stor variation mellan olika förskolor och mellan olika kommuner. Exempelvis finns det förskolor som har upp till 18 barn i sina småbarnsgrupper. Hur detta påverkar exempelvis barns möjligheter till nära relationer och kommunikationsutveckling och hur mycket tid personal i förskolan anser sig ha i relation till varje individuellt barn är komplicerade frågeställningar och det finns fortfarande lite av aktuell forskning att tillgå.

Ett av dessa viktiga uppväxtrum med möjlighet till utveckling och kommunikation är utifrån Sommers (1997) tolkning förskolan och förskolans värld. Den svenska förskolan har med sin långa tradition från 1800-talets barnkrubbor fram till dagens förskola genomgått en rad förändringar.

Under det tidiga 1930-talet präglades förskoledebatten av Alva och Gunnar Myrdal som i sin bok *Kris i befolkningsfrågan* (1934) bland annat lyfte fram följderna av en fortsatt befolkningsminskning. Genom att denna fråga fick ett sådant genomslag kom också de socialpolitiska frågorna upp på den aktuella politiska agendan och frågan om fler barnträdgårdar och förskolor aktualiserades. Samtidigt fanns det också ett intresse för nya idéer och kunskaper kring olika sociala frågor inte minst de som rörde barnfamiljerna och deras sociala förhållanden.

Under senare år har förskolornas olika styrdokument kommit att skrivas om och förändras och ser man till den läroplan som tillkom 1998 (Lpfö 98) är det den mest

genomgripande läroplan som för närvarande utarbetats. Läroplanen innebar att förskolan kom att genomgå en av sin hittills största perspektivförskjutning och förändring. Från att vara fokuserad på att vara en del av den svenska välfärdspolitikerna med Socialdepartementet som ansvarig myndighet övergick nu förskoleverksamheten inklusive skolbarnomsorgen till Utbildningsdepartementets ansvar. Samtidigt övertog Skolverket 1998 myndighets-ansvaret och i juridisk mening överfördes samtidigt regelverket från socialtjänstlagen till skollagen.

En politisk viljeinriktning var att skapa en likvärdig förskola med hög kvalitet där förskolans nyttillkomna läroplan skulle vara en viktig del i reformen. I en av regeringens propositioner (Prop.1997/98:93) uttrycks vikten av att förskolans pedagogiska roll bör förstärkas samtidigt som förskolans pedagogik ges utrymme även i skolan. I och med att förskolan för första gången får en läroplan så tar den steget från att vara en del av familjepolitiken till att bli en del av utbildningssystemet.

Kopplingen till det moraliska och religiösa arvet som tidigare redovisats har successivt försvunnit ur styrdokumentet. Pramling (2003) menar att det moraliska arvet främst från Fröbel har kommit att försvinna och ersatts med ett mer demokratiskt tänkande kring barn, vilket också återspeglar sig i läroplanen för förskolan. I uppdraget ingår att verksamheten ska främja barnens utveckling till ansvars-kännande människor och samhällsmedlemmar och i Lpfö 98 kan man finna följande text: *Verksamheten skall bedrivas i demokratiska former och därigenom lägga grunden till ett växande ansvar och intresse hos barnen för att de på sikt skall delta i samhällslivet (s. 7).*

Den demokratiska plattform som hela verksamheten vilar och skall bedrivas återspeglas och diskuteras utifrån ansvarsbegreppet och dess innebörd i den textanalys över förskolans styrdokument där Göhl (2004) skriver:

*Av min genomgång framgår att även om förskolans läroplan är av begränsat omfång så ger den komprimerade texten uttryck för en pedagogisk verksamhet med en uttalad inriktning att barnen i förskolan ska fostras till att omfatta samhällets grundläggande demokratiska värden (s. 231).*

En slutsats som Göhl drar utifrån sin analys är att talet om ansvar har ett nära samband med olika förändringar i samhället och att synen på barn och barnuppfostran förändrats under tid vilket också kommit till uttryck i de styrdokument hon studerat. Användningen av centrala begrepp (i det här fallet språkbruket kring ansvar) menar hon kan ha en performativ funktion genom att det användas på olika sätt och att språkbruket kring ansvar i förskolans dokument bidragit till att forma olika synsätt på olika barn (a. a.).

### 2.1.6 Synen på lek och lärande i förskolan

Leken har alltid haft en central placering i förskolan och den fria leken har setts av de allra flesta pedagoger som ett av de viktigare inslagen i förskolans verksamhet och det som ger barnet en möjlighet att utvecklas inom många områden.

Betraktas lekens betydelse i förskolan ur ett historiskt perspektiv så var verksamheterna många gånger tvungna att påvisa nyttoeffekter av leken och lekens betydelse. Detta för att möta motkrav om arbete och fostran som de viktigaste ingredienserna för att barnen

skulle växa upp till rättfärdiga vuxna och fullvärdiga medborgare. Dessa tankegångar har fortlevt genom alla år och genom alla styrdokument men uttryckts på olika sätt. Barnstugeutredningen (1968) såg leken som en aktivitet som utvecklar socialt samspel men också som ett sätt att bearbeta olika teman.

Den nuvarande läroplanen för förskolan ger ett starkt stöd för lekens betydelse och funktion samtidigt som den poängterar att leken är ett redskap och ett arbetssätt som pedagogerna ska göra ett medvetet bruk av. I läroplanen för förskolan står det att alla som arbetar i förskolan skall samarbeta för att erbjuda en god miljö för utveckling och lärande (Lpfö 98). Där är leken är ett viktigt inslag. Förskolans uppdrag är att lägga grunden för det livslånga lärandet och det poängteras att själva lärandet inte nödvändigtvis hör ihop med förskola och skola utan lärandet sker hela tiden och i olika sammanhang. Läroplanen poängterar också i flera sammanhang att lärandet ska vara lustfyllt och meningsfyllt och att kunskap produceras genom mångfald. Lek och lärande kopplas ihop och i en målbeskrivning för utveckling och lärande står det att förskolan skall sträva efter att varje barn bland annat: *utvecklar sin nyfikenhet och sin lust samt förmåga att leka och lära* (Lpfö s. 48).

När skolverket gjorde sin utvärdering (2004) kunde de konstatera att begreppet lärande inte är lättdefinierat och att det finns en betydande varians mellan olika förskollärares syn på begreppet. Den tradition som förskolan burit och vårdat allt sedan begynnelsen handlar om att se omsorg och pedagogik som en sammanvävd helhet där det inte gjorts någon åtskillnad mellan omsorg lek och lärande. I och med den nya läroplanens implementering så har Skolverket (2004) funnit att en viss perspektivförskjutning verkar ha ägt rum mot att förskolans uppdrag ändrats. Tyngdpunkten har förflyttats från omsorg till lärande. Pramling, Samuelsson och Sheridan (2003) tar upp en viktig diskussion då de ställer frågan var gränsen går mellan lek och lärande och hur pedagoger kan ge leken en större status som kan påverka utvecklingen från förskola, fritidshem och skola där leken och lärandet är en integrerad och lustfylld företeelse.

En annan viktig diskussion står de forskare och pedagoger för som ställer frågan om förskolan i praktiken håller på att "skolifieras" i mening att förskolan blir alltmer skollik. Myndigheten för Skolutveckling samlade i april 2004 ett antal forskare, lärarutbildare och praktiker för att diskutera pedagogiska konsekvenser av kunskap om små barns behov, utveckling och lärande. I ett konferensinslag diskuterade Brodin (2004) vikten av en helhetssyn på barn. Det innebär att man inte bör skilja på det *lärande* barnet och det *kännande* barnet. I detta ingår också synen på att lärande inte enbart är en kognitiv process utan på sätt och vis också en känslprocess. Lärande sker i kommunikation med andra och kunskap skapas i trygga och tillitsfulla relationer (a. a.).

Leken som av många ses som ett prioriterat område verkar fortfarande i högsta grad och kopplas kanske nu mer än tidigare till en nyttoaspekt. Dessutom tvingas leken fortfarande som Rasmussen (1993) påpekar försvara sin existens och får sällan lov att tala i egen sak.

### 2.1.7 Miljöns betydelse för lek och lärande

Miljöns betydelse är ett återkommande tema i läroplanen (a. a.) och det har under årens lopp funnits ett flertal pedagogiska idéer och tankar om hur olika rum och tillvaron runt



ett barn bör organiseras (Fröbel, 1826/1995; Vygotsky, 1978; Montessori, 1986; Lökenstam Hoel, 1995) för att på bästa sätt stimulera barnet till såväl interaktion som lek och lärande.

Under 1990- talet har Reggio Emilia pedagogiken och dess grundare Loris Malaguzzi blivit en inspirationskälla till många efterföljare i Sverige. Utifrån sina tankar om barnet som medskapare av kultur men också av kunskap, (Lenz Taguchi, 1997) betonar Malaguzzi vikten av att dokumentera samt synliggöra barnens vardagsmiljö. Likaså vikten av att stödja barns lärande i olika situationer men också utforma och ge tillgång till miljöer runt barnen som ett optimalt stöd för nya perspektiv, lärande och utveckling.

När Eriksson, (2000) undersökte miljöns betydelse för barns lek så fann hon att det tydligaste samspelet med den fysiska miljön var där det fanns mycket löst material såsom, stolar, kuddar, små bord och madrasser: *Då kunde barnen ändra om i miljön så att de passade deras lekteman ( s. 31)*. Vidare menar Eriksson att hennes observationer tyder på att förutom pedagogernas förhållningssätt så spelar också lokalernas utformning en stor roll för barnens samspel med miljön i den fria leken (a. a.).

Nordin-Hultman (2004) diskuterar i sin studie skillnader mellan svenska och engelska förskolor och menar att miljö och material alltid varit en stor del av pedagogiken och att det finns ett starkt enhetligt kulturellt mönster för hur en förskola i Sverige är inredd. För hennes del var det en överraskande erfarenhet när hon i mötet med de engelska förskolorna insåg att pedagogiska miljöer kan iscensättas på mycket olika sätt. En aspekt handlar om hur tid disponeras i förskolan. Dagarnas innehåll styrs och regleras vilket innebär att barn och även pedagoger utsätts för olika krav på anpassning till en rådande ordning.

I studien finner Nordin-Hultman (2004) att materialet dels är begränsat men också att materialutbudet i de svenska förskolorna till stor del är otillgängligt och svåråtkomligt och menar vidare att: *barns rika möjligheter till skapande verksamheter i förskolan snarast förefaller som en myt. (s. 86)*.

Övergår vi till utomhusmiljön och betydelsen av hur den är ordnad för att stimulera leken och lärandet så har både Grahn, Mårtensson, Lindblad, Nilsson och Ekman (1997) och Mårtensson (2004; 2005) funnit att barnen verkar behöva olika möjligheter för att skapa och utveckla sin egen lekmiljö. Tillgången till material som stenar, blad och pinnar etc. möjliggör och påverkar barnens kreativa tänkande och utveckling av lekar och samspel med varandra. Det är dock långt ifrån alla förskolegårdar som ger den möjligheten. Även Eriksson (2002) påtalar vikten av att barnen får agera "lekkonstnärer" som hon uttrycker det och själva får påverka utformandet av sin lekmiljö. Lekar som är komplexa, där möjligheter ges till förändring ger upphov till nya tankar och stimulerar i sin tur den intellektuella utvecklingen.

Bergström (1995) menar utifrån sin position som hjärnforskare att lek är en förutsättning för att hjärnan ska kunna utvecklas och att vi ibland av ren välvilja skyddar barn i alltför begränsade och instängda miljöer. Möjligheten för barnet att fokusera sitt intresse på yttre tings möjligheter att upptäcka det möjliga i det omöjliga och föra in kaos i de högre hjärnfunktionerna utvecklar dem till nya stadier. Kaos hjälper till att skapa utveckling och i den fria leken får ofta kaoskraften ett stort

utrymme. Kan barnet upprätthålla denna förmåga får detta konsekvenser långt upp i vuxenlivet där förmågan kan användas inom många områden och ge upphov till utveckling. Därför menar Bergström att det är förödande för ett barns utveckling om det inte ges möjligheter till lek och menar också att de barn som fått leka tillräckligt mycket klarar av att senare i livet fördjupa sig mer medvetet i aktiviteter och uppgifter.

Speciellt lekar som är lite våldsamma och högljudda får konsekvenser då många vuxna pedagoger tycker att sådan lek stör och ofta går in och avbryter eller avleder denna typ av lekar. Moralisering av lekens olika sidor i form av goda respektive dåliga sidor är vanliga och högljudda lekar får sällan förekomma inomhus. Ordning och kaos skapar lekens dynamik skriver också Rasmussen (1993) som tillägger att lekforskare i allmänhet vet alldeles för lite om de mer fysiska och sinnliga lekarna.

Kylin (2005) landskapsarkitekt och forskare har studerat hur barn skapar egna platser. Detta bland annat genom att bygga kojor, där hon menar att barnens utgångspunkt i kojbyggandet verkar härröra från en sinnlig och kroppslig utgångspunkt. Börjar vuxna att ta över eller ”lägga” sig i byggprocesserna falnar snabbt engagemanget från barnen. Utifrån bland annat detta menar Kylin att det är viktigt att barn själva ska kunna bestämma och sätta gränser för fysiska rum. Genom att ta det fysiska rummet i besittning tränas självständighet och hantering av omvärlden.

Lindstrand (2005) som publicerat en litteraturoversikt över olika internationella studier med forskningsinriktning barns lekplatser och utelek fann att endast ett fåtal av utomhusstudierna undersökte det kombinerade resultatet av samspelet mellan barns lek och interaktion med artefakter och kamratgrupper. Med utgångspunkt från ett socialkonstruktivistiskt synsätt menar Lindstrand att det med en viss kraftanstängning skulle gå att finna nya vägar och få en bredare tolkning av miljöperspektivet som ofta dominerat den teoretiska förståelsen av livet på lekplatser. Miljöperspektivet vid utomhusstudier av lek är ofta alltför individinriktat anser Lindstrand och uttrycker att det måste tas hänsyn till de flertal komponenter som är involverat i aktiviteten. Lindstrand ser utifrån sitt perspektiv hellre en betoning av den sociala aspekten då väldigt lite av meningsfull aktivitet utförs på egen hand. I en kommunikativ process där relationer och den sociala verkligheten är sammanvävda skapas förståelse vilket också inkluderar en slags kommunikation med den materiella världen (a. a.). När barn ägnar sig åt att konstruera tillsammans så handlar det också om ett gemensamt lärande.

## 3. Teoretiska utgångspunkter och perspektiv

### 3.1 Min första utgångspunkt

Min teoretiska utgångspunkt för denna studie har främst utgått från olika interaktionistiska teorier som delvis liknar varandra men fokuserar på olika områden, vilket enligt mitt förmenade kompletterar och berikar varandra och förståelsen av hur det lilla barnet utvecklas i samspel med andra. Främst är det två olika perspektiv i det här fallet företrädda av Daniel Stern (1990, 1991) och Georg Herbert Mead (1934/76) som i sina teorier framhäver att utveckling sker i individens möten med andra människor. Från dessa teorier har jag hämtat mycket av utgångspunkten för denna studie med fokusering på att studera mötet mellan olika barn och deras förhållande till lek och kommunikation med varandra.

Eftersom jag valt att studera barnen i deras utomhusmiljö så finner jag även behov av att redogöra för det miljöpsykologiska perspektivet som ofta finns med i de utomhusstudier (Grahn, et al. 1997; Mårtensson, 2004; Björklid, 1982; Heurlin-Norinder, 2005) där fokus varit barns samspel med varandra och med den omgivande miljön. Framförallt är det platsteorin (jag återkommer till denna teori) som jag finner intressant i perspektivet huruvida den spelar roll och skapar förutsättning för olika slags interaktion mellan barn men även kan spela roll i form av hinder. Även Bronfenbrenner (1979) med sin utvecklingsekologiska modell utgör en viktig pusselbit. Framförallt är modellen värdefull i så motto att den visar på att alla individer påverkas av andra individer i ett ständigt och pågående flöde av olika sammanhang.

#### 3.1.1 Sterns tankar - om den tidiga kommunikationens betydelse

Daniel Stern f.1934 amerikansk psykoanalytiker och spädbarnsforskare, är en av de forskare som bidragit starkt till bilden av det kompetenta barnet. I sin forskning och främst utifrån den moderna kameratekniken så har han fångat och tolkat spädbarns uppenbara intresse för andra människor och framförallt för andra små barn. Ingen kan riktigt veta vad som försiggår i det lilla barnets huvud men Stern (1990, 1991) har försökt att göra en tolkning av det lilla barnets inre föreställningsvärld.

Det begynnande självet skapas redan tidigt hos det nyfödda spädbarnet och beskrivs som en slags föraning om att barnet har ett fysiskt *själv*. Sterns teori om *självet* finns beskrivit i en översikt där känslan av ett gryende *själv* övergår till upplevelsen av ett *kärnsjälv*, vidare till upplevelsen av ett subjektivt *själv* samt till upplevelsen av ett verbalt *själv*.

Ungefär vid två månader (a. a.) förändras barnets beteende i hur de möter andra människor. Barnet söker ögonkontakt, ler, börjar jollra och är uppmärksam mot omgivningen. Kärnsjälvets utvecklingsperiod som pågår någonstans mellan två månader och åtta månader är den mest intensiva perioden i en människas liv och domineras av social samvaro, kommunikation i form av leende och joller samt föräldrarnas svar i form av besvarad kommunikation.

Stern menar vidare att denna period kan delas in i två, där den första perioden handlar om barnets känsla av *själv och den andre*. I slutet av perioden präglas känslan av *själv tillsammans med den andre*. Där *den andre* blir som en följeslagare som reglerar barnets känsloupplevelser i samband med bland annat uppmärksamhet, känslor, anknytning etc. Den *andre* blir också barnets *självreglerande andre*, den som ger en känsla av trygghet, sammanhang och styrka. I *kärnsjälvets* område eller domän finns ett erfarenhetsområde som Stern kallar samspelesdomänen. I detta område får barnet en upplevelse av sig själv i förhållande till andra. Barnet lär sig också i detta område var gränserna går mellan självet och andra. Varje ny upplevelse av självet gör att barnet kan relatera till sin omgivning på nytt sätt och på så sätt uppstår ett slags växelspel mellan barnet och andra människor där barnet och de andra personerna interagerar med varandra och kan förändra sitt sätt allt beroende på omständighet.

När barnet är runt tre år så tar det ett stort språng i sin utveckling enligt Stern (1991) som gör det till ett "annat" barn trots att det fortfarande är sig själv. Detta språng är 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, nej det går länge och djupare än så anser Stern (a. a). Det handlar om att uppfatta och tolka de mänskliga aktiviteternas värld i termer av en handling, en intrig. Från att ha uppfattat världen i mer eller mindre fragmentariska bitar har nu barnet förvärvat en mental kapacitet och begrepp som gör det möjligt att förstå en helhet med mening och sammanhang.

Ömsesidigheten i kommunikationen är det viktiga, genom att kommunicera med andra skapas vårt eget jag. Att dela upplevelser med andra är ett behov och ett motiv för sociala handlingar och därför är sådant som exempelvis avvisning något som barnet reagerar mycket starkt på och bristande intersubjektiva erfarenheter kan vara tecken på bristande omsorg av barnet.

Stern tar också upp olika slags intoningsbegrepp där *affektintoning* handlar om den icke-verbala kommunikationen mellan barnet och den närstående vuxne omsorgspersonen, där den vuxne visar att hon/han förstått barnet och känslan bakom uttrycket.

*Selektiv intoning* handlar om att föräldrar bekräftar bara vissa känsloupplevelser och utesluter andra samt försöker forma barnet efter deras egen bild och egna förväntningar.

*Felintoning* handlar om när föräldrar försöker ändra det känslomässiga innehållet hos barnet.

*Icke intoning* är när det inte finns något känsloutbyte överhuvudtaget emedan överintoning skulle vara motsatsen – att barnet aldrig lämnas i fred utan det blir utsatt för tolkning i alla möjliga och omöjliga sammanhang (Askland & Sataöen, 2003).

Under sin utveckling möter barnet olika världar (Stern, 1990, 1991) men lämnar samtidigt aldrig helt de andra världarna bakom sig då den nya världen inte ersätter den gamla utan tillför i stället nya och berikande dimensioner. Detta innebär att Stern (Brodin och Hylander, 1997) inte talar om stadier utan mer om att utveckling sker i form av språng.

Stern pekar på (1990) ett grundläggande behov, att vi vuxna och kanske framförallt som förälder behöver kunna göra oss en föreställning av barnets inre värld och liv för att kunna möta dess behov och önskningar. Likaså behöver andra vuxna som omger eller vårdar barnet försöka förstå den enskilda individen då det har betydelse för hela den fortsatta utvecklingen.

Sterns tankar och idéer har fått ett stort genomslag i många svenska förskolor. Brodin och Hylander, (1997) menar att Stern är en av de forskare som bidragit till bilden av det kompetenta barnet. De menar vidare att Stern genom sina teorier överbryggat en gammal polarisering mellan biologi och psykologi, mellan kropp och själ, mellan arv och miljö och att detta ingår i en trend som finns i dag. En trend som innebär ett mer tvärvetenskapligt sätt att se på barns utveckling.

### 3.1.2 Socialpsykologin

Georg Herbert Mead som levde mellan 1863-1931 var amerikansk socialpsykolog och filosof och kom att utveckla den teori som brukar benämnas symbolisk interaktionism. En teoretisk tradition som främst fått stor betydelse inom sociologin och som handlar om att medvetande och självuppfattning skapas ur sociala processer och som lägger stor vikt vid individen som en skapande och aktiv varelse. Meads grundläggande idé är att de själsliga fenomenen jaget och medvetandet är sociala produkter. Om människan ska kunna handla medvetet ha förmågan att reflektera över tidigare handlingar och dessutom kunna förutse sina egna och andras handlingar i framtiden, så måste hon också vara medveten om den omgivning som hon befinner sig i. Förmåga till självreflektion och självmedvetande och förmågan till ett språk är det som gör människan unik och skiljer henne från djuren (Hughes och Månsson, 1998).

Mead använder sig av begreppen *jag* och *mig* där självet utvecklas i en dialog mellan dessa bägge och enligt honom så upptäcker det lilla barnet sig självt som en varelse med egna initiativ och åsikter genom interaktion med andra (Berg, 1998). Man kan också förklara *mig/me* som den objektiva sidan av självet och som är den kända, medvetna och genomreflekterande aspekten av självet process. *Mig* är personens uppfattning om vem denne är och innehåller olika roller, situationer etc. av vem man är. *I* eller *jag* är jagets innersta kärna och varifrån de yttre, de sociala kraven och förväntningarna granskas, bedöms, värderas och slutligen kommer till uttryck (Bauman, 1990).

Mead har även myntat ett uttryck som han kallar den *signifikante andre*. En person eller flera personer i barnets närhet som kommer att ha en alldeles speciell betydelse för barnet och vilkas värderingar och reaktioner betyder mer än andras. Detta på grund av skriver Bauman (a. a) att barnet har en tätare och djupare relation till dessa människor.

Vid en genomläsning av Mead vars opublicerade material kommit att sammanställas och redigeras av Charles W Morris (1934/1976) kan vi läsa följande:

*Jaget, såsom det som kan bli ett objekt för sig självt, är väsentligen en social konstruktion, och det uppstår i den sociala erfarenheten. Men det är omöjligt att föreställa sig ett jag som uppstått utanför social erfarenhet... ( s. 112 ).*

Mead skriver att bakgrunden till jagets uppkomst finns att söka i konversationen med gester och pekar på att djur konverserar med gester och detta innefattar någon slags kooperativ aktivitet. Den enes handling sätter igång ett stimuli för den andre att reagera på ett visst sätt, medan början av responsen blir till ett stimuli för den första att anpassa sitt handlande. För människan är villkoret att sociala stimuli har en effekt på individen som liknar den som de har på andra. Mead menar exempelvis att en konversation med gester är början på en kommunikation där något som vi säger framkallar en respons hos den andre och att det i sin tur kan förändra vårt eget handlande (s.112).

Genom att placera sig i andra människors position och betrakta sig själv utifrån denna så skapas perspektiv. Vaage (1998) menar att ett av Meads stora bidrag till forskningen kan sammanfattas i formuleringen "att ta andras perspektiv" där Mead ser socialiserings-processen som en produkt av aktivt handlande individer som i olika former av gemenskap samverkar och kommunicerar.

Asplund (1972) skriver att Meads socialpsykologiska teori hör till de mest betydelsefulla men även de mest svår genomträngliga bidragen genom att ställa och besvara frågan: Hur uppstår och utvecklas människans medvetande och jag? Asplund fortsätter sitt resonemang med att skriva att Meads grundläggande tes är följande:

*De själsliga fenomenen, medvetande och jag är sociala produkter; de själsliga fenomenens ursprung återfinns inom socialpsykologins fält ( s. 135).*

Asplund (a.a.) menar dock att det inte bara är socialpsykologer som vet att människor påverkar varandra och förändras av att umgås. Det är något som många av oss *vanliga* (min. kursivering) förstår, vi umgås och låter oss påverkas, ändrar åsikter och beteenden. Även om vi förändras och låter oss påverkas av andra så finns det alltid kvar en viss "kärna" det som förblir jaget och identiteten.

När Mead beskriver *jaget* så beskriver han ett sammansatt *jag* som anpassar sig till olika situationer och individer och en viktig faktor för jagets uppkomst finns representerat i lek och spel. Vid en genomläsning av Meads (1934/1976) tankar om barnet och leken, (han beskriver bland annat ett niobolls kägelspel) så menar han att ett barn måste kunna gå in i olika roller och behärska dem. De behöver inte vara närvarande i medvetandet samtidigt men i vissa ögonblick måste man ha tre eller fyra individer närvarande i den egna attityden, den som ska kasta bollen, den som skall fånga bollen etc. När det gäller de yngre barnen så sker detta genom konkreta roller, där barnen ikläder sig olika roller och går ut och in i leken genom att byta perspektiv och skepnad. Meads betoning av lekens betydelse för utveckling handlar till stor del om betydelsen att se omvärlden på samma sätt som andra ser den och i förlängningen anamma normer och värderingar från det omgivande samhället. Från leken går utvecklingen vidare och ett viktigt steg i barns utveckling enligt Mead är den period eller ålder då barn klarar av att delta i mer organiserade lekar och spel och på så sätt alltmer förstår regler men även moral och värderingar.

Von Wright (2000) menar att det är ett centralt tema hos Mead att människors handlingar styrs genom sociala interaktionsprocesser, och befinner sig i ett ständigt vardande. Olika sociala processer i vilka människors själv formas och utvecklas och där perspektivtagandet är centralt både som meningsskapare och för konstruktionen av självet. I lekens olika roller kan barnet både pröva på att vara någon annan och olika

infallsvinklar medan spelet kräver att man kan inta flera olika perspektiv och genom dess processer formas identiteten.

Språket är också en form av gest, enligt Mead en *vokal* gest som till sitt innehåll är en uppsättning av olika symboler som svarar mot ett visst innehåll. Om kommunikation ska uppstå måste symbolen betyda densamma för alla individer. Den vokala gesten har också en betydelse som ingen annan gest har och Mead förklarar detta genom följande skrivning:

*Vi kan inte se oss själva när vårt ansikte antar ett visst uttryck. Om vi hör oss själva tala är vi mer benägna att vara uppmärksamma. När man är irriterad hör man sig själv använda en irriterad ton, och så behärskar man sig. ... Man är mer benägen att uppmärksamma och kontrollera ens vokala gester än ens ansiktsuttryck (Mead, 1934/1976 s. 66).*

Främst betonar Mead samspelet mellan människor men han tar även upp den fysiska miljön och att individen påverkar miljön med sin sensitivitet. Agerande och reagerande, vi påverkar och låter oss påverkas inte bara i sociala sammanhang. Den fysiska miljön får oss också att agera eller reagera och olika föremåls "attityder" påverkar oss i en mening där de välkomnar eller signalerar avstånd (a.a.).

Björklid, och Fiscbein (1996) tar upp Meads tankar om sensitiviteten/känsligheten och hur individens förmåga och utveckling av denna känslighet påverkar individens känsla för hur rik den omgivande miljön kan te sig. De menar också (a.a.) att Meads tankar och syn har mycket gemensamt med *transaktionismen* ett begrepp som utvecklats inom miljö-psykologin bland annat av Dewey och Bentley (1949) där den transaktionella ansatsen inte friställer miljön som något utanför den mänskliga aktiviteten, utan är integrerad med den. (Björklid, 1982; Björklid och Fiscbein, 1996).

Goffman är en av de moderna sociologer som innehar en särställning enligt Berg (1998) och som fört arvet från Mead vidare och dessutom vidareutvecklat teorin. Han har också varit en viktig inspirationskälla för förståelsen av interaktionsprocessen och framförallt av olika störningsprocesser. Goffmans syn på interaktion som ett ömsesidigt samspel där deltagarna finns i varandras närhet och där interaktionsprocesserna uppstår när flera individer eller grupper handlar i varandras närhet eller åhörande följer i spåren av Meads tankegångar men Goffman har också skapat begreppet "stigma" - det som gör någon till en avvikare i sociala sammanhang. Genom att stämpla vissa personer som avvikare så blir de synliga och betraktade som annorlunda. Goffman praktiserade visserligen inte några av sina studier på barn men Ytterhus (2003) kunde i sin undersökning om barns samvaro på olika förskolor i Norge konstatera att inte allt deltagande från de barn som uppfattades som "konstiga" av andra barn i barngruppen välkomnades i gemenskapen. Dessa barn fick vara med om flera sociala kraschlandningar menar Ytterhus och hade svårigheter att accepteras av de övriga barnen i gruppen.

### 3.1.3 Det miljöpsykologiska perspektivet

Det miljöpsykologiska området är ett område som återfinns inom många olika discipliner och forskningsområden som exempelvis samhällsplanering arkitektur,

kulturgeografi, biologi, pedagogik, sociologi och antropologi (Björklid, 2005) och utgår från ett interaktionistiskt synsätt där betoningen ligger på ett ömsesidigt samspel mellan miljön och individen. Björklid menar också (a. a.) att det är främst inom det miljöpsykologiska området som den fysiska miljön uppmärksammas och kopplas ihop med olika lär och –utvecklingsprocesser. Det finns också vissa likheter mellan ekologisk psykologi och miljöpsykologi även om miljöpsykologin är betydligt yngre som vetenskapsfält och har fått ett brett genomslag i och med att det återfinns i ett flertal olika forskningsområden och discipliner.

Heurlin-Norinder (2005) skriver att den fysiska miljön är påtaglig och konkret i människans liv och att miljöpsykologiska forskare företrädesvis kommit att bedriva studier i olika vardagsmiljöer.

### *Plats teorin*

Enligt Proshansky, Fabian & Kaminoff (1983) handlar platsidentitet om att vara knuten till en plats genom exempelvis starka minnen och erfarenheter. Den fysiska miljön anser de ha stor betydelse för människans identitet. De menar vidare att den starka kopplingen till en plats är direkt förbundet med sociala roller och attribut som definierar vem personen är, personens uppförande och vad hon eller han är värd.

Grahn, et al. (1997) skriver att oavsett den fysiska miljöns utformning erfar barn erfarenheter genom att vistas i den och använda den. Frågan är hur många möjligheter och erfarenheter som kan utvecklas i en viss miljö? Barnet bär på en stor utvecklingspotential men behöver en stödjande omgivning. Detta för att på ett bra sätt utnyttja sina tillgångar och ges möjligheter till att utveckla sina resurser (a. a.).

För att uppleva platser som meningsfulla bör följande kriterier ingå enligt Heurlin-Norinder (2005). Platserna bör vara trygga, att det ska finnas kännetecken för rum och möten, att de är orienterbara, att det finns mångfald och variation, att platserna är utmanande, spännande och gärna med överraskningsinslag. I sin avhandling tillägger Heurlin-Norinder (2005) att förutom att barn bör ha tillgång till en trygg plats och att de ska vara varierande så bör den vara beskaffad så att den underlättar sociala möten. Social responsivitet utvecklas och underlättas av en varierad miljö och Heurlin-Norinder skriver att hon ser hellre en ”dålig” miljö än en miljö som inte kommunicerar alls utan bara är likgiltig.

Sandberg (2002) som studerat vuxnas minnen och erfarenheter av lek fann att många vuxna upp i vuxen ålder bar på minnen som de förknippade till enskilda platser. När vuxna personer berättar om sina minnen handlar det ofta om sådana platser där det funnits möjlighet att leka med andra. Vuxnas minnesbilder från sin barndom kom också att handla till stor del om upplevelser av utelek. Platsidentitet menar Sandberg (a. a.) är ett begrepp som handlar om upplevelser av platser som är meningsfulla för en persons identitet. Med detta menar Sandberg att platsidentitet framförallt handlar om att individer tillskriver platsen identitet, inte att platsen har en identitet i sig själv.

*Affordance*, är ett annat uttryck som hör ihop med det miljöpsykologiska området och som förknippas med Gibson (Åberg-Bengtson, 1996) och som kan förklaras med att omgivningen står för en uppsättning av erbjudanden som individen har att förhålla sig till. Vilka erbjudanden i området är till exempel betydelsefulla för lek? I min studie av



lek och interaktion är det till exempel intressant att se hur barnen uppfattar och använder sig av utemiljöns speciella erbjudanden i form av olika lekinstallationer och föremål. Jag är också intresserad av hur de utnyttjar det specifika materialet i form av sand, vatten och hur de hanterar att få röra sig fysiskt över en större yta än vad de flesta inomhusmiljöer kan erbjuda.

### 3.1.4 Utvecklingsekologin

Urie Bronfenbrenner som från ett utvecklingsekologiskt perspektiv (1979) tidigt studerade sambanden mellan den stora världen och den lilla världen talar om barnets villkor som avhängigt den lilla världen där hemmet, förskolan/skolan och kamratgruppen är det som är mest betydelsefullt för individen. Andersson (1986) som beskriver utvecklings -ekologin och dess företrädare pekar på att Bronfenbrenner inriktar sig på individens utveckling och att det då för honom blev viktigt att uppmärksamma de processer i närmiljöerna som bidrar till denna utveckling. I och för sig så var det inga nya tankar som bland annat den amerikanske forskaren Urie Bronfenbrenner gjorde sig till tolk för. Det har funnits företrädare för andra metoder tidigare men Bronfenbrenner blev den forskare som slog igenom i forskningsvärlden med sitt synsätt. Han har utvecklat ett teoretiskt perspektiv eller en slags övergripande modell som ska hjälpa oss att förstå viktiga och avgörande förhållanden i miljön om vi vill främja en individs utveckling till en kompetent och harmonisk medborgare.

Att uppsatsen lyfter fram Bronfenbrenner och hans teorier beror på att jag menar att det är svårt att bortse från tankarna om att olika system hänger samman och ingår i varandra. Det är också komplicerat att skilja ut var det ena sammanhanget går in och det andra går ut. Forskningsansatsen med bidraget till att föröka förstå samspelet mellan individ och miljö är utvecklade för ett samhälle som i stora delar kraftigt förändrats efter att Bronfenbrenners bok publicerades (1979) och komplexiteten i nuvarande samhällsstrukturer är kanske än mer svårförstådda och/eller svårutredda. Dock kvarstår relevansen i arbetet med att se miljökontexten som en helhet i stället för olika osammanhängande delar.

Andersson (1986) menar att Bronfenbrenner ger uttryck för en pragmatisk hållning genom att försöka utveckla och implantera åtgärder som skulle kunna tänkas leda till bättre förhållanden för barn och familjer i USA. Detta gällde också synen på att utveckla en utvecklingsekologisk forskningstradition med behov av att exempelvis utveckla lämpliga teoretiska modeller. Bronfenbrenner tänker sig ett ekosystem bestående av olika struktur eller systemnivåer. Det system som ligger närmast barnet benämns som mikrosystemet. Det består av de vardagsmiljöer som barnet vanligtvis vistas i. I denna miljö erfar barnet ett direkt ömsesidigt samspel med omgivningen.

Kristjansson (2001) som studerat den förändrade barndomen i Norden menar att det är viktigt att hjälpa barn till upplevelser av kontinuitet och sammanhang i vardagen. Vidare påpekar han att det är viktigt att forskningen utvidgar sitt intresse för barns relationer med tanke på att barn av i dag tillbringar allt mer tid utom hemmet. Kristjansson hänvisar till Bronfenbrenners tankar om att det är främst barnets sociala interaktioner som har implikationer för dess utveckling, i en aktivitetsaspekt, en relationsaspekt och en rollaspekt (s. 45). Dessa tre faktorer bidrar till barnets utveckling, men är också konkreta uttryck för barnets utvecklingsnivå (Andersson, 1986). I

aktivitetsaspekten ingår det som Bronfenbrenner kallar moläraspekten (a.a.). En molär aktivitet är en sammansatt verksamhet som har en början och ett slut. De som är inblandade i verksamheten ser den som målinriktad och meningsfull.

Den andra nivån -mesonivån handlar om de närmaste närmiljöerna och dit hör sådana miljöer som t ex förskola och skola utgör och där menar Bronfenbrenner att det är viktigt hur dessa olika vardagsarenor samverkar med varandra.

Den tredje nivån -exonivån består av sociala arenor och förhållanden som ligger utanför eller bortom barnets vardagliga livsmiljö, men som ändå kan påverka barnet och dess utveckling. Här är det faktorer som exempelvis föräldrarnas utbildning, status och jobb som inverkar på det enskilda barnets väl och ve.

Den fjärde nivån -macronivån handlar om hur exempelvis politiska beslut och lagstiftning påverkar in i familjesystemet men också sådant som allmänna värderingar, kulturmönster och hur övergripande förhållanden påverkar individen på olika plan.

## 4. Olika lekteoretiker – den andra utgångspunkten

Den andra utgångspunkten har varit att försöka fånga in olika lekteorier med giltig utgångspunkt för den enskilda studien, vilket inte har varit helt lätt då leken och lekens teoretiska utgångspunkter är mångfacetterad och komplicerad. I leken får relationerna mellan barnet utrymme och det är i leken de lär känna varandra och blir vänner. Leken är en social aktivitet som börjar redan på skötbordet säger Knutsdotter Olofsson (2001) och citerar Garvey (1977) som tar upp leendets utveckling som en introduktion till barns lek och som också menar att leken till sitt ursprung är social vilket då innebär att barnet bör ha en viss social kompetens för att kunna delta i leken.

Winnicott (1981) som var både barnläkare och psykoanalytiker var den forskare som introducerade och såg leken som något livsnödvändigt för barnet och introducerade begreppet det tredje rummet, det rum som barn skapar i ett alldeles speciellt mentalt område. Leken är inte en inre process och försiggår heller inte i den yttre materiella världen, utan i ett område som ligger däremellan. I detta tredje rum utvecklas leken och fantasin och vi bär det tredje rummet med oss genom hela livet.

Gregory Bateson intresserade sig för leken ur ett kommunikationsperspektiv som inspirerat andra forskare som exempelvis Knutsdotter Olofsson. Bateson som tidigt kom att intressera sig för leken ur ett kommunikationsperspektiv (Hägglund, 1989) intresserade sig för vissa begrepp som kom att bli viktiga för honom. Text och kontext måste ses i ett sammanhang. Mänskliga handlingar måste studeras i förhållande till den helhet där de förekommer. Det tredje begreppet är metakommunikation, det undermedvetna budskap som vi hela tiden skickar till varandra för att tala om i vilket sammanhang eller kontext vi befinner oss i. Kommunikationen mellan människor försiggår på flera plan och det gäller att kunna skilja på ett faktiskt yttrande som betyder något reellt och konkret ifrån ett yttrande på en mer abstrakt metakommunikativ nivå där signalen är att detta är inte verkligt utan bara på låtsas. Som jämförelse brukar tas djurungars lek där det är livsnödvändigt att uppfatta leksignalen hos varandra så det inte övergår till ett slagsmål där parterna kan bli allvarligt skadade på grund av att de inte kan skilja mellan lek och allvar.

I min bakgrund finns också en viktig påverkansfaktor, Lev Vygotsky, den pedagog som funnits med under ett stort antal år och delvis format mitt tänkande och synen på hur våra minsta medborgare formas och växer upp i samverkan och samarbete med såväl barn som vuxna. Där leken ses som en viktig källa till utveckling och som på många sätt format och gett inspiration till min andra utgångspunkt, att försöka fånga in och ta stöd av olika lekteorier. När det gäller lekteorier så har Vygotskys syn på leken funnits med i många olika sammanhang under årens lopp.

### 4.1 Vygotsky – forskaren som kom att inspirera så många pedagoger

Den teoretiker som jag likväl många andra låtit sig inspireras av, Lev Vygotsky 1896 – 1934 räknas till en av psykologins och pedagogikens stora tänkare. Denne teoretiker har liksom Piaget fått en stor återverkan på pedagogisk forskning och i svenska lärarutbildningar genom åren. Framförallt är det tankarna och begreppet *zone of proximal*

*development* -utrymmet för möjlig utveckling, där barns utveckling sker genom deltagandet i aktiviteter som ligger strax över vad barnets egen kompetens och som utgör skillnad mellan barnets egen prestation och vad de kan prestera med hjälp av andra. En bärande tanke hos Vygotsky är att människor befinner sig i en ständig utveckling och förändrande vilket Säljö (2000) kommenterar som något som på sätt och vis är ganska välbekant. Med lite handledning eller assistans från vår omgivning kan vi ofta lösa problem på egen hand. Vi har i varje situation möjlighet att ta över och ta till oss kunskaper från andra människor i samspelssituationer (a. a.). Utvecklingszonen kan också ses som den zon inom vilken den lärande är mottaglig för stöd och förklaringar från en mer kompetent person, det kan vara en vuxen men även ett annat barn. I en samverkande och social miljö kan barnet ges rika möjligheter att imitera och observera andra. Leken som utvecklingsmöjlighet är en annan viktig del där barnets skapande och kreativitet medför att barnet kan skapa en ny verklighet. Det som reproduceras i leken återspeglar aldrig exaktheten i verkligheten. Grunden för allt skapande utgår från en bristande anpassning ur vilken det uppstår ett behov, en strävan eller önskan. Vilket sätter fantasiprocessen i rörelse (Vygotsky, 1995). Vygotsky var också en föregångare inom metakognitiv teori och begreppet *metakognitivt tänkande* ett begrepp som kommit att bli allt viktigare för pedagoger och forskare som intresserar sig för barn och deras olika vägar till kognitiv utveckling. Inte minst genom att barn deltar och utforskar lekens olika sammanhang.

Begreppet metakognition har enligt (Bråten, 1998) förblivit ganska vagt och oklart under många år men begreppet tas upp inom ett flertal områden i dag bland annat när lek och lärande diskuteras. Utifrån ett förskolepedagogiskt perspektiv menar Pramling Samuelsson och Carlsson (2003) att människors olika sätt att tänka om något kan vara ett uttryck för olika metakognitiva nivåer. Sättet att erfara, dvs. det sätt på vilka individer relaterar sig själva till specifika situationer innebär att själva erfandet är det viktiga och när vuxna umgås med små barn är det viktiga att den vuxne försöker förstå den innebörd som barnet ger uttryck för. Detta måste ske på barnets villkor och inte med avsikt att testa hur barnets värld stämmer överens med vuxnas (a. a.).

## 5. Vad är lek – kriterier på lek

### Vad är lek?

På den frågan kan ett flertal svar utkristallisera sig. Lek är ofta synonymt med aktivitet för många, frihet från ansvar menar en del och många pedagoger jämställer i dag lek med lärande trots att det under en lång period framställts som varandras motsatser. Precis som barndomsbegreppet är lekbegreppet något som förändrats över tid och rum. Leken är ett universellt pågående fenomen och många lekar *leks* på samma över hela världen även om innehåll och namn på leken delvis förändras. Att hoppa hage och leka med bollar är något som sysselsätter barn i alla världsdelar däremot kan leksaker och lekar variera. (Brodin & Molosiwa, 2000). Huizinga (1945) menar att den lekande människan (Homo ludens) anger en lika väsentlig funktion som den skapande (Homo faber) och förtjänar en plats bredvid denne. Redan i det antika Grekland uppmärksammade Platon lekens betydelse (Hägglund, 1989) och under den period när den tidiga romerska utbildningen formas hävdar Quintilianus (35-100) att utbildning också är en social aktivitet. Dessutom understryker han lekens betydelse för uppfostran och Lundgren (1998) återger följande citat av Quintilianus:

*Låt den första utbildningen ha lekens form, för det finns ett ting vi måste skydda oss mot framför alla andra, nämligen att den som inte kan älska studier kommer att hata allt lärande (Quintilianus/Lundgren, 1989 s. 31).*

Många forskare har under årens lopp studerat leken och då ofta utifrån olika kategorier som ensamlek, bredvidlek, samarbetslek, konstruktionslek, symbollek och regellek etc. När det gäller de yngsta barnen har ensamlek och bredvid eller parallelllek setts som de första försöken till lek som så småningom övergått till att inkludera eller låta sig inkluderas i andra barns lek. Beroende på vilken forskare man utgår ifrån så används begreppet lek olika och har också getts varierande innehåll.

### Kriterier på lek

Kan man definiera och urskilja vad som ska anses som lek och vad som inte är lek genom att finna ett antal punkter eller definitioner om vad lek är? Nej, knappast menar lekforskare som exempelvis Knutsdotter Olofsson (2001) och menar att man kan alltid finna invändningar. Lesignalen - det är ju bara på lek är dock något som Knutsdotter Olofsson tar som utgångspunkt för att pröva om något beteende eller aktivitet skall kallas lek. I sitt resonemang tar hon upp olika begrepp och resonemang för prövning och menar att det bästa sättet att utröna om ett barn leker eller inte är att tillfråga barnet. Så fort barn är stora nog att inse att lek inte är på riktigt kan de avgöra om de leker eller inte. Av olika orsaker är detta kanske inte alltid en framkomlig väg och då kvarstår frågan om vilka kriterier som kan vara möjliga utgångspunkter för olika teoribildningar om lek. Är det möjligt eller önskvärt för den delen att finna någon slags gemensam nämnare som kan sammanbinda olika i dag verksamma leketeoretiker?

Att definitionsmässigt försöka uttolka och förklara lekens innersta väsen blir lite av att försöka öppna Pandoras ask för varje ask hittar man ett nytt innehåll. Knutsdotter Olofsson (1993) menar att det är en nästintill omöjlig uppgift att förklara vad lek är

men anser också liksom Brodin, (1991) och Pramling Samuelsson (1999) m.fl. att det finns vissa kriterier exempelvis att leken sker av fri vilja, är lustbetonad och att den inte är målstyrd. När det gäller lekens betydelse för barn och i synnerhet barn med funktionshinder skriver Brodin och Lindstrand (2002). *Lek är glädje något som är viktigt att vidmakthålla då leken ofta används som ett medel för att stärka olika funktioner hos barn med funktionshinder ( s. 87).*

Brodin tar i sin avhandling (1991) upp att en grundförutsättning för lek och utveckling för barn på tidig utvecklingsnivå tycks vara att behovet av grundtrygghet har tillgodosetts och denna uppfattning delas av ett flertal forskare som studerar sammanhang kring barn och barns lek.

Glädje och lust är något som nutida forskare gemensamt tar upp som definition på vad verklig lek är och till detta läggs trygghetsbegreppet som ytterligare en viktig kvalitetsfaktor för lekens möjligheter till expansion.

Det finns ett flertal forskare som försökt definierat leken utifrån olika teorier. I den kunskapsöversikt som Wélen (2003) skrev om ämnet lek redovisas det aktuella kunskapsläget inom internationell och nationell lekforskning. I sin rapport pekar Wélen på komplexiteten och det omfattande arbete det innebär att försöka redogöra för denna forskning eftersom varje forskare sett på leken utifrån sitt perspektiv och sitt kunskapsområde.

*Lekforskning har bedrivits av ett stort antal vetenskapsmän, inte bara av psykologer och pedagoger utan även av forskare inom t ex antropologi, barnkultur, historia, språkvetenskap etnologi, massmedia, arkitektur och formgivning (Wélen, s. 23-24).*

Olika teorier har på olika sätt inspirerat och påverkat den syn som präglar och präglat synen på lekens innehåll och mening. Mångfalden av uppfattningar och teorier gör att det komplicerar precis som Wélen understryker i sin översikt möjligheten att redogöra för olika perspektiv på leken och lekens betydelse.

Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) tar upp leken och lekens betydelse för lärandet vilket jag tidigare skrivit om under rubriken, förskolan och leken. Nelson och Svensson (2005) ställer sig tveksamma till närmandet av lek - lärande, i och med att de ser en risk med att leken reduceras till en metod. De menar därför bland annat att nyttiggörandet av leken måste problematiseras. De hänvisar och refererar till Sutton-Smith (1997) som ställer sig tveksam till i vad mån lek skapar lärande. Vilka förmågor är det i leken som även är användbara i andra sammanhang och situationer?

## 6. Olika teorier och perspektiv – vad förenar

Det som främst förenar perspektiven i den teoretiska ansatsen är den gemensamma synen och betraktelsesättet:

- Där människan/individens ses i ett sammanhang.
- Där utvecklingen från det lilla barnet till en vuxen människa sker i ett ömsesidigt växelspel mellan olika individer.
- Där kommunikation och samspel utgör grunden för allt växande och utveckling och där olika miljökontexter skapar olika sammanhang och förståelse av omvärlden.

Områden som möjliggör växandet tolkas utifrån hur individen/barnet lär sig interagera med sin omgivning. Där utgör vardagens samspel och kommunikation med andra individer en förutsättning för hur man senare i livet klarar av att umgås med olika människor.

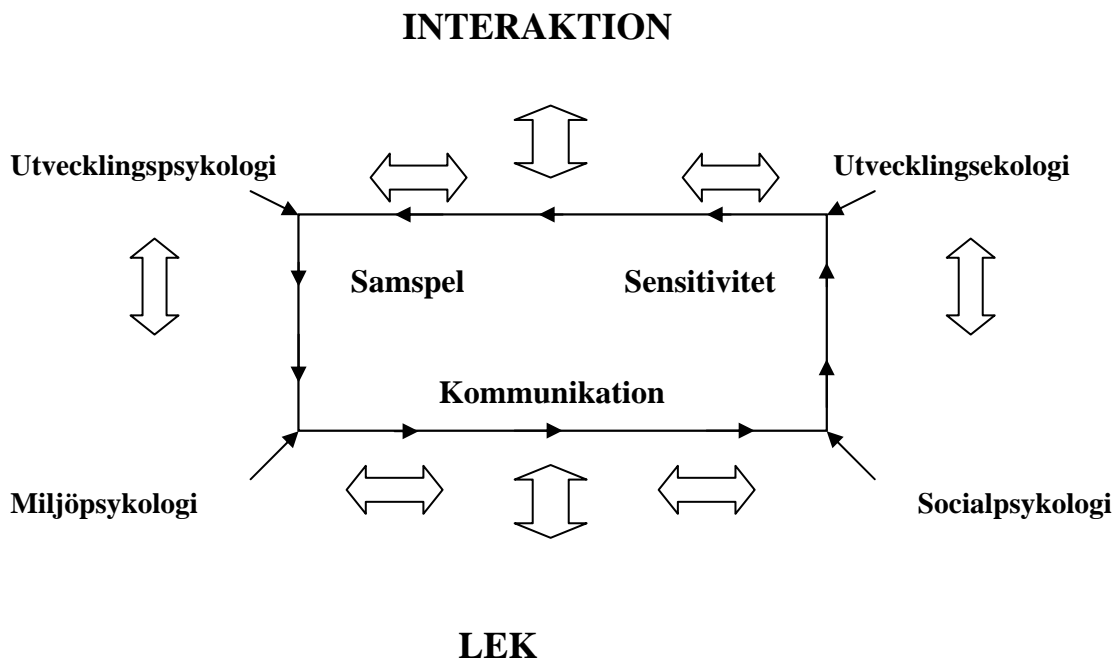
Leken är också ett område där kommunikation och samspel bearbetas, tränas och utvecklas för att vidga förståelsen för andra människor. För att klara av att leka och interagera med sin omgivning i vardagen pekar de olika teorierna var för sig på *kommunikationens* betydelse likaså *sensitivitet* och *samspelets* betydelse. Läggs alla tre begreppen ihop så ser jag på dem som om de förutsätter varandra och bör tolkas som att de påverkar varandra i ett ständigt pågående flöde. Detta flöde förutsätter en slags idealisk process i ett slutet system. Men i en *verklig* verklighet fungerar inte mellanmänskliga processer på ett idealt sätt utan utsätts hela tiden för störningar eller som det brukar kallas på kommunikationsspråk *brus* menar Shannon/Weavers (1949). Dessa störningar kan vara allt som på något sätt avleder en påbörjad kommunikation. Det kan vara yttre faktorer som stör eller det kan finnas störningar inom individerna. Kanske individen är starkt upptagen med att tänka på något annat eller så är den ene personen överhuvudtaget inte intresserad av vad den andre har att säga. På samma sätt fungerar det när vi vistas i olika grupper. Det finns hela tiden störande moment som påverkar eller avbryter en påbörjad utveckling. Ibland är det smärre avbrott men ibland kan det vara händelser av djupare karaktär som påverkar för lång framtid.

I de av mig tidigare genomgångna teorierna finns det gemensamma begrepp varav jag valt ut tre aspekter jag vill använda och som går att applicera på mina två delområden i min studie, interaktion och lek. För att en komplicerad process som utveckling ska kunna fortgå bör det finnas rika möjligheter att få träna och utveckla både *kommunikation*, *samspel* och *sensitivitet* tillsammans med andra människor.

Dessa tre begrepp eller färdigheter är viktiga var för sig men tillsammans ser jag dem som jag tidigare uttryckt som varandras förutsättningar. Vilket skulle kunna illustreras genom följande modell (se s. 27). Begreppen är inplacerade i en modell där jag vill påvisa deras betydelse och förutsättningar för att området *lek* och området *interaktion* ska fungera och utvecklas såväl i ett här och nu perspektiv som i ett mer långsiktigt sådant.

---

## Modell över interaktion och lek



**Figur 1: Modell över pågående process mellan samspel, sensitivitet och kommunikation kopplat till områden som lek och interaktion.**

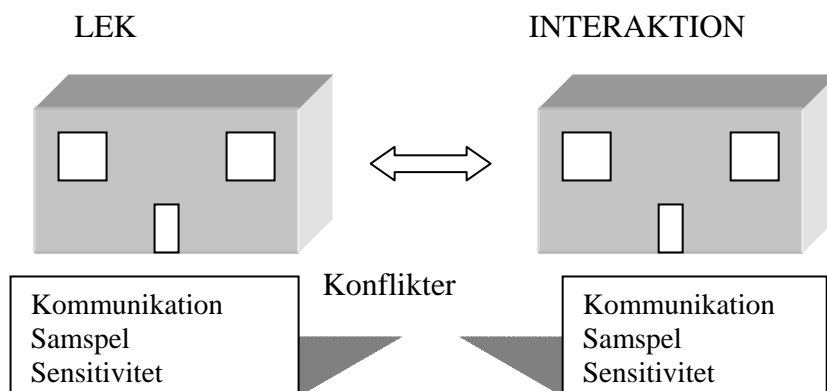
---

I ett teoretiskt sammanhang skulle man kunna betrakta de olika begreppen som ständigt pågående och det som skapar utveckling både på kort och på lång sikt. Som jag tidigare påpekat inträffar det hela tiden störningar som gör att olika processer avbryts och ibland blir stillastående för en tid. Jag ansluter mig dock till den syn som miljöpsykologin, socialpsykologin, utvecklingsekologin och utvecklingspsykologins gemensamt representerar i så motto att *samspel, kommunikation och sensitivitet* är viktiga förutsättningar för individens utveckling. Utifrån detta ställningstagande har jag skapat min egen modell. De små pilarnas riktning inne i modellen åskådliggör det ständigt pågående processflödet mellan de tre olika begrepp som gemensamt förutsätter och genererar utveckling. Blockpilar utanför modellen får representera begreppens förbindelse till fyra olika teorier kopplat till mina två delområden i studien, lek och interaktion. För att utveckla alla tre färdighetsområden *kommunikation, sensitivitet* och *samspel* behöver också barnet träna i att handskas med *konflikter* av olika slag och därför har jag även tagit med detta fjärde begrepp som jag ser som ytterligare ett viktigt begrepp och ett begrepp med relevans för min studie. Detta mot bakgrund av att konflikter finns med i de flesta mänskliga sammanhang. Jag har valt att åskådliggöra detta i en ytterligare modell.



---

## Likheter mellan lek och interaktion



**Figur 2: Modell över likheter mellan lek och interaktion avseende fyra gemensamma begrepp.**

---

Det finns uppenbara likheter när det gäller interaktion och lek. För att kunna utveckla dessa två områden behövs det en rad färdigheter varav *kommunikation*, *samspel* och *sensitivitet* är det som möjliggör utveckling och växande i bägge sammanhangen. Till denna utveckling hör också möjligheten att få träna och handskas med konflikter på ett utvecklande sätt. Lite metaforiskt uttryckt, när barnet ”knackar på” för att komma in i huset med lek så behöver det vissa färdigheter med sig för att det dels ska släppas in men också få stanna kvar. På samma sätt ser jag att barnets möjligheter att interagera med andra förutsätter samma slags färdigheter som jag påstår vara viktiga för leken. Interaktion handlar således inte enbart om själva samspelet utifrån min tolkning utan även om dessa andra färdigheter.

## 7. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att få kunskap om hur barns interaktion under utomhuslek ter sig i två olika miljöer. I denna studie utgörs miljön av två förskolor belägna i två olika kommuner utanför en större stad. Ett ytterligare syfte är att fånga upp ett antal olika frågeställningar utifrån barns interaktion som kan ligga till grund för en framtida studie om hur barn leker och interagerar på de samspelsarenor som olika förskolegårdar kan utgöra.

Följande frågeställningar ligger till grund för studien:

- vad och med vilka barn leker de studerade barnen
- hur ser interaktionen ut mellan barnen
- hur hanterar barn eventuella konflikter
- vilka uterum (delar) av förskolegården används för lek?

## 8. Urval

### 8.1 Val av förskolor och barngrupper

Under några månader sommaren 2004 fick jag möjlighet att genomföra en delstudie inom ramen för ett samarbetsprojekt, Scamper (Sunshades and children's mental, motor and physical abilities in skill-promoting environments) vars huvudsyfte var att studera barns utsatthet för UV-strålning. I projektet fanns det också utrymme för olika delprojekt varav ett innebar en möjlighet att studera barns lek och interaktion på två förskolegårdar i två olika mellansvenska kommuner belägna utanför en större stad.

De två förskolor som ingår i denna studie är belägna i två olika kommuner, den ena ligger i ett bostadsområde med hyresrätter och den andra förskolan är belägen i ett område av villakarakter. Urvalet baserades på att förskolegårdarna och förskolorna skulle ligga i olika kommuner.

Urvalet av de barn som ingår i studien baserades på att åldrarna skulle överensstämja med de barn som redan deltog i projektet Scamper vilket innebar att barnens åldrar varierade från fyra till fem år.

#### 8.1.1 Urval av enskilda barn

Förutom att urvalet av grupp och åldrar redan var givet utifrån Scamperstudien så baserades urvalet av barn i gruppen mer av ett slumpmässigt urval. De barn som lekte i min närhet eller i mitt uppmärksamhetsområde var de barn som fick bidra till observationer och intervjuer. Undantaget var de barn som av någon anledning blev mer *synliga* för mig i och med att de hade vissa svårigheter i kontakterna med de övriga barnen i barngrupperna. Där kom det i stället bli ett mer direkt urval baserat på vad jag observerat initialt under de första dagarna av min studie.

#### 8.1.2 Introduktion av studien på förskolorna

Den första kontakten med förskolorna togs i samband med förskolornas deltagande i Scamperprojektet. Förskolorna informerades vid detta första möte att Lärarhögskolan i ett senare skede och i en fristående studie var intresserade av att studera barns lek under utomhusvistelse vid två av de olika förskolor som ingick i Scamperprojektet. I huvudprojektet fick alla föräldrar möjlighet att tacka ja eller nej till projektdeltagandet och de barngrupper och barn som jag följde hade tidigare accepterat och ingått i studien. Inledningsvis tog jag därför kontakt per telefon med ansvarig personal på de två utvalda förskolorna. Jag presenterade mig och min personliga bakgrund samt informerade om denna delstudie och dess syfte. Därefter bestämde vi gemensamt en tid när jag skulle kunna hälsa på och prata mer om min undersökning samt träffa övrig personal. Tillsammans bestämde vi dagar och tidpunkter som skulle passa respektive förskola och vara lämpliga för mina observationer. Därefter presenterade förskollärarna mig och min uppgift för barnen. På den ena förskolan var jag med på samlingen och på den andra förskolan introducerades jag utomhus på förskolegården.

## 9. Metod

### 9.1 Kvalitativ ansats

Min utgångspunkt har varit att utifrån en kvalitativ ansats med hjälp av observationer och intervjuer studera barnens lek, sociala samvaro och interaktion utomhus. Den kvalitativa metoden är egentligen en uppsättning av olika metoder och till de vanligaste brukar man nämna direkta eller deltagande observationer, intervjuer och källstudier/granskning av olika dokument endera var för sig eller i kombination med varandra. En kvalitativ metod brukar kännetecknas av en närhet till forskningsobjektet, (Holme och Solwang, 1997) och kvalitativa metoder avser metoder som går ut på att beskriva eller karaktäriserar olika sammanhang eller fenomen. Eller som Hartman (2004) skriver, det handlar också om att man försöker förstå hur människor upplever sig själva och sin omgivning och att man i en sådan undersökning försöker komma åt något subjektivt och då räcker det inte bara med att observera utan måste förstås genom att man sätter sig in i människors situation genom att till exempel göra djupintervjuer.

Jag har i denna studie valt att i huvudsak använda mig av observationer och intervjuer som till sin karaktär har formen av ett vardagssamtal. Olika forskare Holme och Solwang (2004) men även Carlsson (1991) beskriver olika principer av metodisk karaktär som är viktiga att ta hänsyn till i det kvalitativa forskningsarbetet. I huvudsak handlar det om följande:

- *närheten* till undersökningsmaterialet ( forskaren bör fysiskt finnas på plats).
- *objektiviteten* (observationer och registreringar bör vara korrekta och sanna).
- den slutliga rapporten bör innehålla *deskriptiva* beskrivningar av miljöer och händelser.
- för bästa möjliga *förståelse* bör rapporten innehålla direkta citat.

### 9.2 Genomförande av observationer

Steg ett i genomförandet av observationer var att välja ut de observationsmetoder som var lämpliga för denna studie av barn ute på en förskolegård. Liksom vid intervjuer kan en observation ha olika karaktär från att vara välstrukturerad till att vara helt ostrukturerad. Jag valde utifrån mitt syfte med denna studie att använd mig av delvis strukturerade mallar med möjlighet att följa barnen i olika situationer. Dessa mallar eller utgångspunkter återfinns i bilaga. 1. och bilaga. 2.

Steg två var att välja ut de platser där jag kunde ha den bästa överblicken över så många barn som möjligt, för att se hur de fördelade sig ute på gården. Steg tre var själva genomförandet av observationerna. Som hjälpmedel användes endast block och penna, detta för att störa barnen så lite som möjligt i utevistelsen och leken och på bästa sätt ”smälta” in i miljön.

Merriam (1994) skriver att olika forskare utvecklar sin egen teknik för att komma ihåg och skriva ner det som forskaren anser vara viktigt under en observation. Det är också en fördel om observatören har tränat successivt på att registrera och minnas information. Detta har jag en långvarig erfarenhet av utifrån mitt yrke som förskol-

lärare och pedagogisk ledare. I mitt arbete ingick det att observera och analysera såväl barngrupper som enskilda barn och i förekommande fall föreslå åtgärder utifrån dessa analyser och observationer. Vid valet av observationsmetod hade jag att beakta att jag skulle vistas i en kontext där jag med en bakgrund som förskollärare riskerade att min tidigare erfarenhet och förförståelse av förskolors specifika miljöer kunde innebära att jag kom att bli alltför involverad i verksamheten. Därför valde jag att avstå från att aktivt delta i barnens sammanhang och lekar. I stället praktiserades ett förfaringsätt där jag genomförde mina observationer med viss distans och avstånd från barnen.

Observationerna är gjorda till största del under förmiddagarna under två månader, juni och juli och redovisas i antal och tid uttryckt i bil. 3.

### 9.3 Genomförande av intervjuer

Vid alla intervjuer finns ett flertal faktorer som är viktiga att ta hänsyn till. Dels den roll och förväntningar som jag själv har som intervjuare dels den eventuella förväntning som informanten kan tänkas ha på mig. Holme och Solwang (1991) menar också att den miljö som omger intervjusituationen är viktig och att den intervjuade kan känna sig naturlig i situationen. Att intervju barn är som att vara ute på en okänd resa. Du kan aldrig bestämma resvägen utan får följa med så gott det går. Kvale (1997) skriver att intervjuer är ett intersubjektivt företag där två personer talar om ett gemensamt intresse. När jag har pratat med barnen så är det just utifrån den tillfälliga gemenskapen som skapats i dessa mycket speciella sammanhang och intervjuerna har alla formen av ett vardagssamtal där jag pratat med barnen på de olika förskolorna på ungefär samma sätt. Jag väljer att återge samtalen/intervjuerna till största delen i dess helhet. Detta för att öppet redovisa hur en frågesituation och samtal kan utvecklas i ett sammanhang där man intervjuar barn. Att intervju eller samtala med barn kräver en viss erfarenhet och det är inte alltid en så lätt resa att företa sig, även om man har lång erfarenhet av att såväl samtala med och intervju barn. Andersson (1994) menar att som man *frågar - så får man svar*. Detta påstående gäller i högsta grad vid intervjuer av barn. Ju yngre barnen är desto svårare att formulera frågor som de förstår innebörden av och förskolebarn tolkar och beskriver dessutom oftast utifrån ett här och nu-perspektiv.

Yngre barn vill också oftast försöka vara till lags och anpassar sig därför gärna efter vad som efterfrågas eller vad de *tror* efterfrågas i en utfrågning eller intervju. Jag har därför försökt anslå en vardaglig ton i mina samtal/intervjuer med barnen.

Barnintervjuerna är till största delen gjorda som par/grupp intervjuer förutom en intervju som gjordes med ett enskilt barn. Alla intervjuer gjordes ute i barnens naturliga lekmiljö, direkt på plats under utevistelsen. Detta för att barnen skulle uppfatta samtalet/intervjun så naturlig som möjligt och spontant berätta lite om utevistelsen.

Till skillnad från observationstillfällena valde jag vid tidpunkterna för intervjuerna att vara nära och delvis delta i barnens aktiviteter för att det skulle finnas någon form av relation inför samtalet. Intervjuerna gjordes under den senare delen av studien. Pramling Samuelsson och Doverborg (2000) påpekar att det är viktigt att man bygger upp en positiv relation till barnet och i mitt fall innebar detta att jag föredrog att

samtala med barnen ute eftersom det i vår situation skulle bli alltför konstruerat om jag valt att förlägga samtalet/intervjun i en inomhusmiljö.

Valet av utomhusmiljön innebar en komplikation då det var uppenbara svårigheter med att få en bandspelare att fungera på ett tekniskt bra sätt. Min provbandupptagning stördes av olika biljud som förbipasserande bilar, regn och vind samt övriga barns röster. Dessutom blev det en extra tillströmning av barn då de såg att jag hade en bandspelare. På grund av dessa olika störningar tog jag ett beslut att jag i stället skulle anteckna vad barnen sa till mig vid våra samtal/intervjuer. Barnen var vana vid att jag hela tiden antecknade under mina observationer och reagerade inte på att jag skrev i mitt block under samtalen.

## 9.4 Etnografisk ansats

Etnografin undersöker traditionellt människor som tillhör olika kulturer eller grupper i samhället. För att förstå människors beteende måste man förstå den kultur som människan tillhör och det som karakteriserar en kultur är den kommunikativa kompetensen som medlemmarna i denna kultur besitter (Hartman, 2004). Etnografi är en forskningsmetod som utvecklats från antropologin för att kunna studera människans samhälle och kultur. Merriam (1994) menar att etnografi kommit att användas synonymt med till exempel kvalitativ forskning och med fältarbete men att det i första hand är en uppsättning metoder. Att inte enbart se etnografin som en enda metod utan snarare en uppsättning av metoder instämmer andra forskare i. Atkinson och Hammersley (1994) menar att den i sin mest karakteristiska form involverar etnografens deltagande i aktiviteter under en längre period. Ett vanligt förfarande är att forskaren använder sig av fältobservationer endera som deltagande observatör eller lite mer på avstånd och där olika slags intervjuer är ett vanligt inslag

Etnografi är också som Heurlin - Norinder (2005) skriver inriktad på att förstå människors perspektiv genom att delta och observera människors aktiviteter och det utifrån det vardagliga livet. Lind (2001) skriver i sin kunskapsöversikt över aktuell barnpedagogisk forskning att den etnografiska ansatsen i sin vidaste mening kommit att innebära att socialt liv skall i så stor utsträckning som möjligt studeras i sitt naturliga sammanhang. Lind (a.a.) menar också att gränsdragningarna kring etnografisk forskning är av nödvändighet oklara: *Den skall i en process söka sig fram i relationerna och skapande av innebörd och mening som pågår i verksamheten ( s. 31).*

Denna studie är präglad av en etnografisk metod och med perspektiv att få en nära kontakt med det vardagliga livet. Detta genom att jag kom att observera barns lek och vardag i två förskolor. I rollen som fältarbetare ingår att försöka förstå olika innebörder i vad som görs och sägs men som också kan innebära en risk för att förlora distansen och uppslukas av den grupp eller verksamhet man deltar i. Forskare som Ivarsson (2003) samt Hughes och Månsson (1998) varnar för detta och menar att man riskerar att "go native" och upphör att vara observatör, förlorar distansen och "fångas" av det sammanhang som skulle studeras. En risk som jag med min bakgrund från förskolefältet var tvungen att ta en alldeles och speciell hänsyn till. I denna studie har jag medvetet valt bort att aktivt delta i olika situationer men däremot funnits med i ett nära sammanhang där barnen umgåtts och lekt och på så sätt inspirerats och delvis utgått från en etnografisk ansats. Det slutgiltiga arbetet presenteras utifrån mitt sätt att

betrakta olika händelser och förlopp och genom analys och diskussion med andra forskare för att slutligen komma till ett resultat vilket anknyter till etnografiska tekniker (Goetz & LeCompte, 1984).

## 9.5 Bearbetning av data

För att kunna bearbeta observationerna var jag tvungen att så omgående som möjligt skriva ut mina anteckningar från mina iakttagelser. Samtalen/intervjuerna transkriberades under sena eftermiddagar. Detta för att jag inte skulle tappa bort händelseförlopp och enskilda företeelser ur närminnet. Observationsmaterialet krävde total närvaro och koncentration under den tid som krävdes för att renskriva och transkribera materialet. Jag insåg dock att även om det ibland är bra att kunna utnyttja tid till att reflektera och få distans till ett material kräver tillvägagångssättet en snabb och preliminär systematisering – detta för att senare komma tillbaka och reflektera över materialet.

Veckan efter den sista observationen satte jag mig ner och läste igenom all insamlad dokumentation. En fördel var att allt redan till stor del var ordentligt utskrivet och delvis bearbetat.

### 9.5.1 Analysmodell

När jag analyserat området *kommunikation* avsåg jag dels den verbala kommunikationen dels det som barnet uttrycker genom en fysisk kommunikation. Utifrån språkliga formuleringar såväl som det fysiska uttrycket har jag noterat hur barnen initierar kontakt, hur kommunikationen fortskrider och utvecklas. Inrymmer kontakten många avbrott och störningar och/eller finns det möjligheter att ta upp en avbruten kommunikation? Hur uttrycker sig barnen mellan och till varandra – den verbala kontakten är den positiv eller innehåller den många negationer? Exempelvis i form av olika tillmälen och olika språkliga försök att nedvärdera eller förminska något annat barn. I mitt försök till tolkning av kroppsspråket handlar det om att se om barnet välkomnar och inbjuder andra barn till lek och samvaro eller signalerar avstånd?

*Samspel* förutsätter enligt min tolkning kontakter av positiv karaktär, där barnen ser ut att ha roligt tillsammans och samarbetar runt olika moment eller har en positiv kroppslig kontakt. För att samspelet ska fungera bör där finnas ett mått av *sensitivitet* eller *känslighet* inför den andre för att individerna ska komma vidare och få en djupare förståelse för varandra.

*Sensitivitet* innebär känslighet, där jag också räknar in empatisk förmåga i kontakt med andra lekkamrater, men även hur barnen leker och använder sig av olika delar av den omgivande miljön.

*Konfliktsituationer* analyseras från två aspekter, vad som startat konflikten och hur väl barnen lyckats handskas med eller försökt lösa olika konflikter. Min utgångspunkt har varit att konflikter är en del av den mänskliga samvaron och att konflikter kan leda till utveckling.. Blir konflikterna för många eller om det uppstår svårigheter i varje form av försök till lösning så blir konflikter snarare en *negativ* del av tillvaron. Att utsättas för

många olösta konflikter kan vara en del av det som förhindrar ett barns utveckling. Både i det kortare perspektivet här och nu, men också med perspektivet inställt på lite längre sikt.

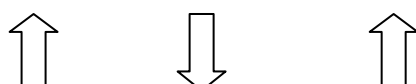
Tolkningsprocessen har skett i huvudsak tre steg för att slutgiltigt utmynna i en analys av resultatet. Se, Figur. 3. Sid. 38. Modellen utgör ett försök att åskådliggöra och illustrera de olika stegen och processen i att bearbeta det insamlade materialet.

---

## Modell för tolkningsprocess

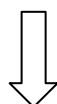
1. Det första steget var att förutsättningslöst jämföra hela materialet från de bägge förskolorna och undersöka eventuella likheter och därefter eventuella skillnader mellan barnens lek, interaktion och vardagliga sammanhang.

### Jämförelse, skillnader – likheter

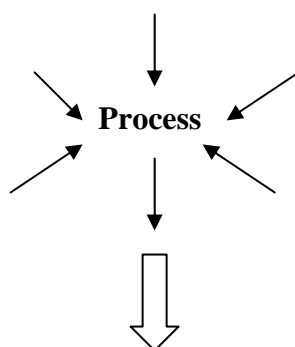


2. Steg två har varit att utifrån utvalda nyckelord och teorier göra samma jämförelse för att få en mer genomgripande analys.

### Analys utifrån nyckelord – teorier



3. Det sista och tredje steget har varit att utifrån de båda jämförelserna ytterligare processa hela materialet och bearbeta detta till en helhet i den del som jag kallar *analys av resultat*.



### Analys av Resultat

**Figur 3.**

---



## 9.6 Validitet och reliabilitet

Begreppen *validitet* och *reliabilitet* är ofta två viktiga begrepp i forskningssammanhang. Validitet är ett begrepp som till största delen hör ihop med det som brukar benämnas som kvalitativa studier. I denna studie med sin kvalitativa ansats har validitetsbegreppet varit något som jag vid flera tillfällen funderat och reflekterat över.

Holme och Solwang (1996) menar att validiteten (giltighet) är inte något större bekymmer att uppnå i en kvalitativ studie. Närheten till undersökningsobjektet eller i förekommande fall objekten bidrar till validiteten. Det ska inte tolkas som att det skulle vara problemfritt. Det kan uppstå situationer där forskaren inte förstått eller missuppfattat olika situationer. Närheten till det område som ska studeras kan ställa till problem i och med att deltagare kanske skapar situationer eller beteenden som inte skulle uppstå om forskaren inte fanns på plats.

Genom att noggrant beskriva hur jag gått tillväga och hur jag tänkt utifrån val av metoder och ansats har jag försökt stärka validiteten på studien. Jag var intresserad av att skapa mig en uppfattning om hur den sociala samvaron, interaktionen och leken ser ut på två förskolegårdar. Utifrån mina frågeställningar har jag valt att åskådliggöra olika exempel på barnens interaktion, lek och hur konflikter har uppstått och hanterats. Genom att exemplifiera olika händelser har jag försökt stärka validiteten på undersökningen även om urval och händelser naturligtvis alltid handlar om forskarens urval.

## 9.7 Etiska överväganden

Att få förtroendet att komma ut och följa barn och personal ute i deras vardag ställer krav på att man som forskare tar stor hänsyn till etiska aspekter som kan uppstå i olika sammanhang. Humanistiskt-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (2002) har ställt upp ett antal kriterier för olika forskningssammanhang men det tillkommer alltid ett slutligt och individuellt ansvar för den enskilda forskaren att ta ställning till och pröva relevansen i vilka metoder som kan användas och vad som slutligen publiceras.

Kvale (1997) menar att etiska koder och teorier sällan anvisar bestämda lösningar och normer i enskilda fall och undersökningar utan forskaren måste hela tiden vara uppmärksam inför de etiska problemställningar som kan uppstå.

Jag har noga prövat, diskuterat och värderat de händelser jag valt att ta med i denna uppsats och relevansen av dessa har prövats mot studiens syfte. Detta innebär att jag i denna studie har valt att inte närmare gå in på och beskriva de förskolor, barn eller personal som deltagit i studien. Detta betyder också att jag valt att inte nämna personalens olika yrkesbakgrunder. Jag har valt att genomgående använda endera uttrycket personal eller benämningen pedagoger. Avsaknaden av olika yrkestitlar bidrar till att personal och förskolor inte ska kunna identifieras.

Ett etiskt dilemma som uppstår i studier och observationer av små barn är frågan om samtyckeskravet. Det kan vara svårt för yngre barn att markera och säga ifrån till vuxna personer att de till exempelvis vill vara i fred med sin lek. Jag har försökt vara varsam med kontakterna med barnen och inte trängt mig på om de har signalerat någon

form av avståndstagande till mig. Under observationerna har jag försökt hålla ett litet avstånd från barnen så att de inte skulle känna sig trängda eller övervakade. I de fall där de allra yngsta barnen kommit fram till mig under observationsförfarandet och initierat samtal har jag självfallet avbrutit pågående observation för att samtala med dem och smakat på ”nybakade” sandkakor.

## 9.8 Metodiska överväganden

Att enbart använda sig av anteckningar vid observationer och intervjuer är ett val som gjordes utifrån att jag i denna studie ville skapa mig en uppfattning av vad som händer på hela förskolegården. Detta för att få en överblick över både enskilda barn och grupper av barn och välja ut några områden som skulle kunna vara lämpliga för en mer omfattande studie i ett senare sammanhang. Förfaringssättet är inte helt okomplicerat och kan verka onödigt i en tid fylld av tekniska hjälpmedel. Beslutet skulle komma att visa sig ha både för och nackdelar vilket jag kommer att redogöra för.

Vissa händelser hade med ett videoinspelat händelseförlopp med fördel kunnat studeras utifrån ett interaktionistiskt mikroperspektiv vilket kunnat tydliggöra och kanske förklara enskilda händelseförlopp. Svårigheterna med detta förfaringssätt är som Rostwall och West, (2001) påpekar vissa urvals- och samplingsproblem i att studera förskolegrupper, med undergrupper som rör sig i olika rum. I min studie uppstår dessutom problemet att studierna sker i utomhusmiljö där spridningseffekten är stor, många barn och stor yta. En annan nackdel är den anspänning som tillkommer av att försöka vara koncentrerad under långa perioder av observation och att bibehålla fokus på det som för tillfället observeras.

Till fördelarna ser jag att metoden att göra en skriftlig dokumentation ger en viss flexibilitet och är användbar i en kommande studie med deltagande observation, där det inte skulle fungera med att vara utrustad med kamera och bandspelare hela tiden. Jag har konstaterat att det är en framkomlig väg att gå, att vara utan teknikstöd och ändå kunna utföra giltiga observationer med relevans för innehåll och syfte. Även om man använder sig av videoinspelningar så ska dessa tolkas utifrån kamerans position och perspektiv. Det finns också metodiska och praktiska skäl till att avstå att filma då ett sådant material kräver att det finns ordentligt med tid för urval och granskning.

Det kan också vara lätt att hamna i en fälla där man tror att videon som observationsredskap är att betrakta som mer objektiv än andra kvalitativa metoder (Rasmussen, 1997). Ett övervägande som bör diskuteras. Nu kom avsaknaden av tid innebära en pragmatisk lösning som i denna studie kom att utesluta all vidare fundering på videoobservation.

## 10. Resultat

### 10.1 Presentation av förskolan Villa Villerkulla

Förskolan Villa Villerkulla ligger i ett äldre villa område utanför en större stad. Förskolan är en kommunal förskola och byggnaden inrymmer fem avdelningar samt en inhyrd privat avdelning. Utemiljön består av en stor gård som delats av för olika avdelningars behov. Detta innebär inte att barnen behöver hålla sig inom respektive område utan de rör sig fritt över gården. Uppdelningen har mer en praktisk funktion och innebär att så många barn inte behöver trängas på samma utrymme. Gården ger ett välkomnande intryck genom de många och stora träd som finns på området, något som inte är så vanligt vid en generell jämförelse av olika förskolegårdar. Förutom träd finns det också olika buskar och några trädgårdsland som inte är så stora. Det rör sig väl om någon kvadratmeter. Där odlas bland annat lite sallad, persilja och några jordgubbsplanter. Barnen har tillgång till två sandlådor, två olika gungställningar och ett flertal lite avskilda platser. Bland annat finns möjligheten att sparka boll mot ett plank placerat så att inga andra barn riskerar att få bollen på sig. Förskolans avdelningar är uppdelade på två femårsavdelningar en fyraårsavdelning samt en avdelning för de yngsta barnen. I byggnaden har också förskolechefen sitt kontor. De två avdelningar som har barn i lämplig ålder för denna studie är Skeppet och Jollen. Eftersom de båda avdelningarna ofta samverkar finns båda med i min studie.

#### *Avdelning Skeppet - avdelning Jollen*

På avdelning Skeppet är 12 barn, som alla är födda 1998, inskrivna. Anledningen till att det är så få barn beror på avdelningens trångboddhet, det ryms helt enkelt inte fler barn i denna lokal. Eftersom barnantalet är lågt arbetar endast två personer på denna avdelning, en kvinna som jag väljer att kalla Anna och en man Erik. På den andra avdelningen är barn antalet större det består av 18 stycken barn och samtliga är födda 1998. Vid avdelningen finns det tre personer anställda, samtliga kvinnor. Jag har valt att genomgående kalla personalen vid förnamn (fingerade) eller benämna dem som pedagogerna eller i förekommande fall personalen. Anledningen till att jag använder dessa benämningar är att studiens innehåll har fokus i studiet av barns lek och interaktion och att pedagogerna visserligen finns med i studien, men till största delen som bifigurer i detta sammanhang. Detta föranleder knappast att specifikt redogöra för deras utbildningsbakgrund. Med detta inte sagt att det är oväsentligt men som jag ser det av underordnad betydelse utifrån studiens huvudsakliga syfte.

### 10.2 Presentation förskolan Måsen

Förskolan Måsen är belägen i en medelstor kommun några mil utanför en större stad och ligger i ett bostadsområde med låga hus som har tillgång till små grönområden utanför huset. Förskolan består av en enplansbyggnad och är redan från början planerad att användas för den speciella verksamhet som den härbärgerar. Denna förskola med tillhörande gård är ritad och planerad som så många andra förskolor som tillkom på 1970-talet. Varje avdelning har en egen ingång som man når utifrån gården. I byggnaden ryms fyra avdelningar, alla syskonavdelningar vilket innebär att barnen är

från ett till och med fem års ålder. Gården på denna förskola skiljer sig markant från Villa Villerkullas. Den har varken träd eller buskar förutom några små buskar tätt intill själva förskolebyggnaden. En stor centralt placerad sandlåda, en gungställning, en klätter - ställning och några små lekhus är det som finns att tillgå på denna gård. Personalen består av tre kvinnor som alla har lång erfarenhet i sitt yrke. Barnen på den avdelning som jag observerade var en syskongrupp där barnens åldrar varierade mellan ett och fem år. Fördelningen var tre fyraåringar och sju femåringar. Resterande barn i gruppen var mellan ett och tre år. Syftet med min studie var att i första hand följa femåringarna och endast undantagsvis fyraåringarna.

## 10.3 Resultat från förskolan Villa Villerkulla

### 10.3.1 Ute på gården

På gården finns det flera stora och gamla träd som inramar området. Precis framför huset står några bord med tillhörande bänkar och utanför byggnaden ligger som tidigare beskrivits små grönsaksodlingar på någon kvadratmeter. En bit framför dessa lutar den gräsbeklädda marken ner mot barnens sandlådor och gungor. Några vinbärsbuskar och gamla syrenträd gör också sitt till för att gården ska uppfattas som välkomnande och inbjudande.

Vid mina observationer kunde jag se att barnen utnyttjade gården på olika sätt. Användandet av de fasta lekredskapen var tämligen begränsade. Liknande iakttagelser har gjorts i flera tidigare studier av barns utevistelse. Norén-Björns (1977) stora undersökning utgår från leken i ett samhällsperspektiv och det görs en omfattande beskrivning av olika lekmiljöer som visar att barnen i denna undersökning i hög grad avstår från att leka med de lekredskap som finns. Det bästa vore att vi slutar att planera för lek, menar hon och förtydligar med att om barn ska må bra måste de få variation i upplevelsen av miljön. Trots att denna studie gjordes för över tjugo år sedan har senare studier visat att inte mycket hänt när det gäller barns utomhusmiljöer. Mårtensson (2004) och Grahn et al. (1997) har i ett flertal studier visat på att barnens utnyttjande av fasta lekredskap är minimalt. I stället behöver barn få utrymme att fritt leka i en miljö där naturen lämnar fritt spelrum för barnets fantasi och som barnen kan användas till en rad aktiviteter.

De första dagarnas observationer på gården koncentrerade jag mina iakttagelser på de olika platser som jag såg att barnen använde i högre grad än övriga platser på gården. Vid mina iakttagelser satt jag ner (eller stod upprätt) på en central plats där jag kunde ha översikt och följa barnen på ett avstånd, av som längst ca 10 meter bort, och som närmast ungefär en halv meter. De barn som rörde sig utanför detta fält och på längre avstånd från min observationsplats var enligt min bedömning inte möjligt att ha översikt över. Dessa barn exkluderades från observationen i och med att de rörde sig utanför fältet från den plats som jag bedömt möjlig att observera.

### 10.3.2 Svampfyndet – om att lära

Under den första veckan är det gråkallt och regnet hänger hela tiden i luften. Barnen har precis kommit ut men de har redan hunnit starta upp sina lekar när jag anländer till förskolan.

11.00 Monika och Anita har på sin promenad runt gården hittat några svampar. De kommer upp till mig och Erik (personal) och visar svamparna.

11.03 Nu kommer också Jonas för att titta på vad som försiggår.

11.05 Ytterligare två pojkar Tore och Björn vill vara med och titta på svampen

Erik har under tiden börjat undersöka svampen och instruerar barnen att lukta och titta noga på svampen. Alla barnen luktar noga och petar försiktigt på svampen som nu börjar falla sönder i bitar. Erik säger till de barn som petat på svampen att de inte får röra den och förklarar att den inte är ätbar. Han förklarar vidare för barnen att han ska gå upp till huset och hämta en kniv – så ska barnen få se hur svampen ser ut inuti.

11.10 Erik går upp till huset och under tiden börjar Tore och Björn att peta lite på svampen igen. Får dock tillsägelse av övriga barn och släntrar i väg ner mot sandlådan.

11.15 Erik är tillbaka utrustad med en kniv. Även Tore och Björn kommer tillbaka då de ser Erik utrustad med kniv. Han tar upp olika bitar från svampen och skär igenom dessa så barnen får se hur de ser ut inuti.

#### *Mina kommentarer*

När flickorna kommer för att visa sitt svampfynd för Erik så utnyttjar han genast situationen till att bli ett lärmoment för barnen. Det hade kunnat vara enkelt i hans situation att bara säga till barnen att genast gå och kasta iväg svampen. I stället tar han tillfället i akt att prata lite om svampar och visar barnen hur en svamp är uppbyggd. De får titta och lukta två bra egenskaper att inneha för presumtiva svampplockare. Erik visar engagemang och tålmod i sin beskrivning av svampen och barnen visar samma tålmod som står kvar och lyssnar på Erik medan andra barn leker och stöjar runtomkring.

### 10.3.3 Sandlådan

Sandlådorna hör till de mer frekventerade platserna på förskolegården. Under den period jag observerade barnen var det nästan alltid något eller några barn som lekte endera i den sandlåda som ligger rakt framför huset eller i den sandlåda som ligger lite mer avskilt till höger från ingången till stora huset. Den sandlåda som ligger mitt på gården ligger mer öppet, på en rätt solig plats medan den nedre är mer placerad i skugga från de stora träden samtidigt som den är mer undanskymd för vuxnas insyn. Båda sandlådorna är livligt frekventerade och den mest centrala av de båda ligger ungefär en halvmeter ifrån min ordinarie observationsplats. Under en förmiddag där vädret växlar mellan sol och moln är det ett flertal av pojkarna som samlats i den sandlåda som ligger en halvmeter från min observationsplats. Natten innan har det

regnat, sanden är fuktig och lätt att gräva i och bearbeta, till skillnad från torr sand som är svår att bygga med.

Materialets konsistens och formbarhet utgör enligt Mårtensson (2004) grunden för hur barn ska uppleva det som intressant och beskriver i sin studie hur själva processen hos de lekande barnen blir som tydligast när de leker med material som lätt förvandlas. Snö, is och vatten är sådana exempel.

#### 10.3.4 Kanalbygget i sandlådan

Att materialets struktur och konsistens styr barnens intresse visar följande observation. Några pojkar har hämtat spadar i det närliggande förrådet och hoppar raskt ner i sandlådan där de med stor frenesi börjar gräva. Nedan anges tidpunkten för observationen.

10.30 Hela sandlådan är nästan full med pojkar (åtta barn). Alla gräver ivrigt, dels med de små spadar de tillförskansat sig med dels med enbart händerna som verktyg. Ivrigt diskuterar de med varandra om hur bygget ska gestalta sig med olika kanaler och vägbyggen. Micke, Anders och Kalle som cirkulerat runt sandlådan på sina cyklar ser intresserat på men fortsätter att cykla men alltmer långsamt och iakttagande.

10.35 Några av pojkarna i sandlådan springer och hämtar hinkar i förrådet. Ser sig om-kring och upptäcker stora vattenpölar borta vid bollplanket. Springer dit och hämtar mer vatten, och springer tillbaka med vattnet som skvätter ur hinken. Häller ut sitt vatten i de grävda kanalerna och skyndar tillbaka efter ännu mer vatten.

10.44 Nu kan ”cykelpojkarna” inte hålla sig längre de tränger sig också ner i sandlådan och nu är sandlådan definitivt fullbelagd.

10.54 Konflikt uppstår mellan två av pojkarna om hur man gräver i den gemensamma gropan varvid den ene är högljutt upprörd och skriker högt.

10.55 Personal (Lina) försöker medla, pratar med båda pojkarna. Har ingen framgång och lyfter då bort den skrikande pojken till ett annat hörn av sandlådan, där han fortsätter att skrika och gråta.

11.00 Den bortlyfta pojken sitter kvar i sitt hörn och gräver för sig själv, ignoreras av de övriga pojkarna som fördelar grävandet mellan varandra.

11.05 Den pojke som blivit bortlyft från de övriga har återvänt till de andra pojkarnas kanalbyggen och alla fortsätter att gräva med stor frenesi.

11.30 Fortfarande är sex pojkar kvar i sandlådan och gräver och bygger kanaler. Övriga har tröttnat, tre av dem sitter och pratar med Sara (personal) och de övriga har förflyttat sig längre ner på gården.

#### *Mina kommentarer*

Pojkarna som grävde och byggde i sandlådan var sysselsatta med detta under en förhållandevis lång period. Eftersom det var många pojkar samtidigt på en begränsad yta ställer det ett visst mått av krav på samarbete och tolerans inom gruppen för att alla

ska kunna delta i verksamheten. Visserligen inträffade en liten incident mellan två av pojkarna men den föreföll relativt kortvarig då pojkarna efter en stund kunde fortsätta samarbetet kring grävandet av nya gropar. Runt sandlådan pågår det också samtidigt flera andra aktiviteter.

Under pågående observation av pojkarna kunde jag samtidigt notera att två flickor tillsammans promenerade runt sandlådan i samspråk kring den docka som den ena flickan fått lov att ta ut, efter förfrågan hos närmaste pedagog (Lina). Lars och Erik som inte deltog i grävandet satt på slänten och diskuterade. Mia (pedagog) var sysselsatt med att rita upp en ny hopphage med nya och fräscha kriterier på den asfalterade väg som löper runt sandlådan. Erik (pedagog) satt under tiden på den bänk som ligger närmast sandlådan och småpratade med några av de övriga barnen. På så sätt utgör sandlådan en slags central mötespunkt för aktiviteter direkt på plats eller planläggning för andra aktiviteter en bit bort.

### 10.3.5 Bollplanket

Ett annat ställe på gården där jag kan se att barnen leker under längre perioder är vid bollplanket som ligger i ena hörnet av förskolegården. Tack vare den placering som är gjord går det att skjuta riktigt hårda skott mot planket utan att behöva riskera att skada andra barn eller något föremål. Bakom bollplanket finns dessutom en hög med gamla bildäck och plankor där barnen fritt kan bygga olika konstellationer eller dra omkring på materialet för att använda till det som det för tillfället passar för. Jag noterade att det alltid fanns barn som lekte i detta hörn, ofta i olika konstellationer och under olika lång tid. Jag noterade även att det nästan alltid fanns något barn som ensamt eller i samverkan med andra barn var i full färd med att flytta runt plankor och däck.

10.15 Albert har tagit en fotboll till bollplanket, där det går att skjuta riktigt hårda skott med en fotboll. Ensam skjuter han skott på skott, dribblar lite och skjuter igen, men avviker efter fem minuter och sällar sig till några andra pojkar. Bakom planket sitter samtidigt tre av barnen två pojkar Kalle och Jocke och en flicka Tina vid de utplacerade bildäcken som ligger i en hög tillsammans med några plankor.

10.20 Kalle har släpat iväg några plankor och Jocke och Tina håller på att flytta runt de återstående plankorna.

10.24 Lina (pedagog) kommer och tar en sopborste för att borsta bort lite vatten framför bollplanket.

10.25 Kalle och Tina vill också sopa bort vatten och springer iväg för att hämta fler sopborstar.

10.30 Kalle, Tina och Lina fortsätter att borsta vatten.

10.35 Kalle och Tina återgår till plankorna där Jocke fortsatt att bygga under de andra barnens frånvaro.

### *Mina kommentarer*

Under hela observationsperioden har Jocke fortsatt att bygga med plankorna trots att de två andra barnen övergav honom en stund för den andra sysselsättningen som blev intressant, nämligen att sopa bort vatten. Vatten visar sig ha en dragning på alla barn. När Tina och Kalle kommer tillbaka återupptas dock arbetet med plankorna och barnen fortsätter byggandet under ytterligare en halvtimme.

#### 10.3.6 Lek på öppen yta

Många av barnens lekar och interaktion karakteriseras av att ”fånga tillfället”. De fångar upp en händelse eller något som sägs och så gör de något av detta. Barn med hög lekstatus hos kamraterna kan ofta karakteriseras som fantasifulla, kan skifta synvinkel i olika situationer och är mentalt och socialt smidiga. Emma, ett av barnen på skeppet, var speciellt duktig på att fånga upp en situation eller en ordväxling och göra något av detta. Vid flera tillfällen befinner sig barnen på grässlätten utan att företa sig något speciellt och ofta är detta platsen för någon form av väntan eller förberedelse för aktiviteter någon annanstans på gården eller som uppsamlingsställe för förflyttningar från gården. Ett sådant samlingstillfälle uppstod en morgon när gruppen skulle gå på promenad till en näraliggande park.

#### 10.3.7 Girlpower

Vid denna händelse hade jag tillsammans med barnen på avdelningen gått ut för att invänta samtliga vuxna och barnen från Jollens avdelning som ännu inte var färdigklädda. Den lilla gruppen på sju personer ställer upp sig ordentligt på led för att invänta sina kamrater.

9.30 Alla närvarande sju barn på avdelningen Skeppet står och väntar på att hela avdelningen ska gå på promenad tillsammans med avdelningen Jollens personal och barn. Emma har en halsduk/sjalett knuten runt håret som hela tiden halkar ner och hänger ner över ögonen.

9.33 Anton som står bakom Emma småretas lite och säger till henne – *Emma du ser ut som en sjörövare* varvid Emma reagerar blixtnabbt. Hon vänder sig om sätter båda händerna i midjan, skjuter ut höfterna växelvis samtidigt som hon hoppar fram mot Anton och sjunger *Sjörövar, Fabbe, farfars, karl, var trots allt en sjusärdeles karl...* Därefter drar hon ner sjaletten över ena ögat, knyter näven och skakar den framför Anton som stirrar tillbaka och backar.

9.35 Alla flickorna i gruppen sjunger, *Sjörövar, Fabbe...* samtidigt som de rusar ner till gungorna i väntan på försenade fröknar.

9.36 Samtliga pojkar står kvar på samma plats.

9.37 Alla tre pojkarna springer ner till sandlådorna.



### *Mina kommentarer*

På grässlätten där barnen (tre pojkar och fyra flickor) stod och väntade på att få komma iväg finns inga redskap eller något speciellt att sysselsätta sig med. Innan alla barn och vuxna från Jollens avdelning var klara uppstår det en otålig rörelse i den lilla gruppen där de står uppradade. När Arvid genom att småretas lite försöker få kontakt med Emma interagerar hon genast med att plocka upp Pippis sång, bli sjörövar-Fabben och skakar näven hotfullt. Allt detta gör hon samtidigt som hon signalerar med sitt kroppsspråk (utifrån min tolkning) att detta *är bara på lek*. Det jag gör nu är inte vad det ser ut att vara. Man ser att Anton mycket väl vet att Emma inte kommer att slå honom, trots knytnäven under hakan. Anton som uppfattar leksignalen blir lite överraskad och backar samtidigt som han med skräckblandad förtjusning iakttar Emmas förvandling till sjörövare. Samtliga flickor stämmer in i sången samtidigt som de springer ner och lägger beslag på gungorna. Vad som kommuniceras mellan dessa flickor i denna ickeverbala situation kan vara svårt att ha en uppfattning om, men någon slags outtalad överenskommelse verkar finnas, eftersom de alla reagerar som på en given signal. Däremot reagerar inte pojkarna på samma sätt som flickorna utan står kvar och tittar efter dessa när de springer iväg. Först efter någon minuts fördröjning springer de också i väg men då till sandlådan. Att flickorna reagerar så snabbt kan möjligen ha med Emma som person att göra.

Vissa barn är fenomenala på att leka, har fantasi och många idéer och detta kan man se att Emma har i många leksammanhang. Hon är ofta den som drar igång leken organiserar och dramatiserar och måhända uppfattar flickorna på ett metaplan Emmas påbörjade rörelseriktning vana som de är att leka med henne. Möjligen fungerar sjörövarsången som en slags gemensam startsignal – nu tar vi gungorna. De fria gräsyrtorna är ständigt utnyttjade och används som transportsträcka till olika lekföremål och platser men det är också en yta som man kan utnyttja till att sitta stilla på, samtala eller fundera över olika fenomen i tillvaron. Oftast är det pojkarna som står för dessa springlekar. Flickorna springer också men oftast flanerar de omkring sitter och pratar eller är på väg mot ett bestämt mål som i fallet med erövringen av gungorna.

En vanlig lek är att springa och jaga varandra med olika teman men med samma inslag av att snabbt få förflytta sig över ett större område. Olika pojkkonstellationer drar iväg över den fria ytan i tävlan vem som kan springa fortast eller i olika roller. I följande exempel leker tre av pojkarna från Skeppet olika konstellationer av rollek där de prövar på att vara olika slags actionhjältar.

### 10.3.8 Batmangänget

Jag sitter som vanligt på min normala plats och runt omkring mig snurrar det av barn på väg till olika platser på gården. Den här dagen är det ganska varmt ute och flera av barnen har tagit av sina jackor som de lägger intill mig. Jag kanske passar bra som vakt för deras kläder eftersom jag alltid nästan sitter kvar på samma plats. De ger mig ett ögonkast men säger inget, lägger bara ner jackorna tätt intill mig och springer i väg en bit upp på slätten.

10.55 Längst upp på den sluttande slänten står John, Lukas och Ville. Pojkarna diskuterar om de ska vara krigare men tvekar lite och sätter igång en springtävlan i stället.

11.00 Till denna lilla grupp ansluter sig Viktor som precis anlänt (har varit på simskola) Pojkarna springer runt sandlådan upp och ner för sluttningen och efter fem minuter är de ganska trötta, andas hörbart.

11.05 Sätter sig strax bakom mig och resonerar om de ska vara Spindelmannen i stället. Viktor protesterar: – *Batman är bättre.*

11.06 Alla pojkarna springer runt, upp och ner för grässlänten och ropar: - *Vi är Batman.*

11.13 Springrundan är utvidgad, de springer runt gungor och sandlåda och de kommer tillbaka till utgångspunkten helt utpumpade.

11.14 John och Lukas sitter ner, de andra två ligger medan de resonerar om vilka action-hjältar som är bäst.

#### *Mina kommentarer*

I tidigare studier kring barns utemiljöer t.ex. Mårtensson, (2004) kan man finna att det är mycket vanligt att barnen springer omkring i löst ordnade sammanhang. Denna gård inbjuder verkligen till mycket spring då det är lätt att röra sig över gården och springa hoppa eller rulla nerför grässlänten utan att krocka med andra barn. Flera gånger såg jag pojkar som rullade snabbt eller långsamt utför den lilla slänten. Pojkar och flickor tenderar att leka och röra sig över hela förskolegården men under min vistelse såg jag enbart pojkar som rullade ner och utför slänten.

Barnen ger intryck av att hela tiden vara i rörelse, ibland myllrar det av barn på samma ställe ibland möts de som individer, i par eller i grupp. Frågan är om detta myller ger en bra illustration för hur barnens liv i förskolemiljö ter sig? Ibland gav gården ett intryck av att vara en enda stor utomhusteater, där det hela tiden utspelas olika slags scener och där ytterligare händelser hela tiden dessutom pågår i kulisserna. Scenbytena är snabba och de kan ibland vara svåra att följa och analysera som i fallet med Anna och Per.

Båda barnen har passerat mig flera gånger där jag sitter strax ovanför den centralt belägna sandlådan. För tillfället är det 22 barn ute, både från avdelning Skeppet och från avdelning Jollen. Båda barnen har passerat mig flera gånger där jag sitter strax ovanför den centralt placerade sandlådan. De flesta barn ser för tillfället ut att vara på väg någonstans alla passerar mig men ingen stannar upp utan alla barn är i rörelse. De springer, går, eller som två av flickorna, kryper på knäna och tittar ner i marken.

### 10.3.9 ”Äktenskapligt” drama

Det som gör att jag blir uppmärksam på Per och Anna är att de kommer förbi ett antal gånger tätt omslingrade och till synes upptagna av en viktig konversation. De har sina huvuden tätt ihop och eftersom de talar lågt kan jag inte uppfatta vad de pratar om. När de passerar mig för tredje gången har jag hela min uppmärksamhet och fokus koncentrerat på de båda barnen.

9.35 Anna tar Per i handen och drar iväg honom utom synhåll för mig.

9.40 Anna och Per passerar framför mig, Anna med handen runt Pers midja, vänder runt och så försvinner de igen.

9.43 Bägge barnen sitter uppe i slänten pratar om något som jag inte kan uppfatta.

9.46 Passerar igen nu är Per uppenbart motvillig, slingrar sig men Anna tar ett nytt hårt grepp. Släpar honom utom synhåll igen.

9.48 Per kommer springande, sätter sig på kanten till sandlådan och tittar på de aktiviteter som pågår däri.

10.02 Anna kommer också tillbaka, nu i sällskap med Petter som flinande tittar på Per och sedan med ett raskt grepp tillsammans med Anna låser upp armarna på Per.

10.04 Per sätter ner fötterna i marken men Petter och Anna drar i väg med honom under Annas kommentarer och förmaningar: - *Vi är faktiskt gifta.*

#### *Mina kommentarer*

När Anna och Per först dyker upp kan det ur ett vuxenperspektiv verka lite ”smått gulligt”, när Anna tar Pers hand och går iväg med honom. De dyker också upp framför mig igen relativt snabbt och omslingrade som ett kärleksfullt par. När Per fångas in av Anna kan man utläsa på barnens kroppsspråk att det knappast är något gulligt över situationen, utan mer något som liknar en tvångshandling från Annas sida. Per hyser inte någon som helst vilja att delta. Han slingrar sig och hela kroppen spänns när han försöker komma ur Annas grepp. I detta skede övergår situationen till en form av maktspel där Per är i klart underläge. Han lyckas varken avstyra bortförandet eller vända på situationen genom att försöka undkomma den hårdhanta behandlingen. När han äntligen har gjort sig fri blir han utsatt igen och inga protester hjälper. I Annas fall verkar den fysiska styrkan vara ett användbart maktmedel för stunden. Hon måste dessutom på kort tid övertala och få Per att medverka i övermanningen av den ovillige Per.

### 10.3.10 Gungorna

Till gungorna söker sig företrädesvis flickorna. Vid två tillfällen var det också pojkar som gungade en stund. Båda gångerna stod dessa pojkar i gungorna, de gungade upp farten rätt högt och hoppade sedan ner. Flickorna tenderade att använda gungorna lite annorlunda. De slog sig ner, gungade en stund, sjöng, pratade lite med varandra och fortsatte därefter precis som pojkarna till en ny aktivitet. Händelsen där Emma,

(Sjörövar-Fabbe) och hennes flickkompisar intog gungorna avvek dock från det mer stillsamma gungandet. De satte högsta fart, gungade högt samtidigt som de sjöng för full hals tillsammans.

Forskning har visat att gungor tycks inta en central position på många förskolor och lekplatser. Jag kunde dock inte se att det förhöll sig riktigt på samma sätt på denna förskola. Kanske för att de kunde sysselsätta sig mer med andra aktiviteter – kanske var det andra faktorer som avgjorde? Vädret var kallt, det småregnade då och då och barnen behövde röra på sig för att inte frysa. En av flickorna på avdelning Skeppet använde dock gungorna i betydligt högre grad än andra. Vid samtliga åtta observationstillfällen satt hon länge (10 minuter eller mer) i gungorna eller uppsökte dem vid flera tillfällen under utevistelsen.

### 10.3.11 Tillträde till leken

Vid de inledande observationerna kom ganska snart några barn att särskilt fånga mitt intresse båda var flickor som sinsemellan uppvisade diametralt olika sätt att förhålla sig till sina kamrater och olika lekar på gården. Dessa var Tilde fem år som vid ett flertal tillfällen lekte mycket ensam eller i närheten av andra barn dock utan att delta i själva leken med de övriga. Den andra flickan var en annan femåring Emma social och spontan, och som ledde och utvecklade många av de av mig iakttagna lekarna. För att få tillträde till leken krävs det för det mesta att barnen uppvisar någon form av social eller kommunikativ kompetens och olika barn har olika strategier för detta.

#### *Om Tilde – ensamlekare*

Under den första dagen som jag observerar ser jag Tilde fem år leka bredvid de andra flickorna. Bakom de andra flickorna, framför de andra flickorna eller på någon annan plats där hon leker, men leker för sig själv. Ofta kunde jag se henne iaktta andra lekande barn men på avstånd. Andra gånger kunde hon vara nära de andra barnen men deltog inte i deras lekar. Bara undantagsvis deltog hon i de andras lekar men då under korta stunder (under fem minuter). Ingen av de övriga barnen retade eller bråkade med henne men tilltalade henne enbart sporadiskt. Undantaget var Ulrica som ofta lekte med Tilde även om det var korta stunder. Ute på gården kunde förmiddagarna se ut på följande sätt för Tilde. Dessa exempel är hämtade från två av de dagar det var som kallast i juni månad och alla frös, både vuxna och barn vilket gjorde att ingen var stilla under en längre period.

Ute på gården fanns under dessa båda dagar 22 barn ute på gården både från både Skeppet och Jollen. Samtliga pedagoger fanns tillgängliga ute på gården vilket under denna förmiddag betyder fyra stycken då en pedagog var tillfälligt sjuk. De fanns spridda över gården fördelade över barngruppens olika aktivitetsmönster.

#### *Exempel 1*

Jag sitter och fryser på den vanliga observationsplatsen, fingrarna är stelfrusna men som tur är kommer personalen med kaffe till mig. Jag har i dag fokuserat på Tilde på

grund av att hon så sällan leker med övriga barn och jag vill gärna följa henne under denna förmiddag.

9.40 Tilde sitter ensam i gungorna, gungar långsamt och tittar på två av flickorna från Jollens avdelning som sitter i sandlådan och silar sand mellan fingrarna.

9.43 Tilde hoppar ner, går fram till sandlådan och sätter sig en liten bit från de andra, tittar på dessa och börjar också ösa sand mellan fingrarna.

9.45 Ingen kontakt med de andra flickorna som sitter kvar och småpratar med varandra.

9.48 De två flickorna från Jollen reser sig upp och går iväg till gungorna.

9.50 Tilde reser sig upp och går till samma gungor som de andra flickorna.

9.52 Tilde tittar på flickorna samtidigt som hon försiktigt makar sig på plats i den gunga som är ledig bredvid flickorna. Samtliga flickor gungar.

9.58 Flickorna från Jollen hoppar ner och springer iväg.

10.00 Tilde sitter ensam kvar, fortsätter att gunga.

#### *Mina kommentarer*

Resterande del av utevistelsen förflyter på samma sätt. Tilde iakttar de andra barnen, söker kontakt med att försiktigt närma sig dem men har uppenbara svårigheter att bli insläppt i de andra barnens gemenskap.

#### *Exempel 2*

Återigen är vädret kallt och det småduggar regn, alla barn och personal går omkring och småfryser. Jag försöker återigen följa Tilde som hela tiden är i min närhet för att se om mönstret från min tidigare observation upprepas.

9.45 Tilde går omkring med en boll som hon prövar att studsa upp och ner, upp och ner...

9.48 Tilde hittar en till boll som kommer rullande mot henne och fångar upp den samtidigt som försöker att ha kontroll på den första bollen.

9.50 Tilde iakttar Emma och Ulrica som är på väg till gungorna.

9.53 Emma och Ulrica har placerat sig i en däckgunga där de sitter tillsammans och nynnar på någon sång.

9.55 Tilde går fram till den gunga som är ledig, fortfarande bär hon på bägge bollarna.

9.58 Tilde har efter ett visst besvär kommit upp i gungan, den ena bollen håller hon i händerna men så försöker hon ta upp även den andra som hon placerat nedanför gungan, vilket inte går så bra och hon tappar båda bollarna.

10.00 Tilde har lagt den ena bollen i gungan som är av modell däckgunga, därefter placerar hon sig själv på kanten av gungan samtidigt som hon försöker behålla den andra bollen.

10.05 De andra flickorna har nu hoppat ner och sprungit iväg. Kvar finns Tilde som fortfarande håller på med sina bollar.

10.10 Tilde ger upp, tar bägge bollarna med sig och går därifrån.

10.15 Tilde sitter ensam i sandlådan.

10.20 Tilde leker med en av bollarna bredvid Ulrica, Emma, och Sanna som sitter i sandlådan och bygger hus.

### *Mina kommentarer*

När jag har iakttagit Tilde har hon för det mesta rört sig i en omedelbar närhet till övriga barn men sällan lekt mer direkt med dem även om detta också förekommit men då under kortare perioder. Jag kunde inte under observationerna se att övriga barn på något sätt exkluderade henne genom att säga att hon inte fick vara med och leka eller att de retade henne i något avseende. Hon både fanns och inte fanns med på något sätt och de andra barnen reagerade varken på hennes närvaro eller på hennes frånvaro.

Vid ett annat tillfälle försöker jag komma nära Tilde vid uteleken men det verkar som om hon har uppfattat att jag observerat henne vilket gör att hon är en aning restriktiv mot mina försök till kontakt med henne. Först i slutet på observationsperioden får jag en närmare kontakt med henne efter att ha följt med på en promenad med barn och personal till en intilliggande park. I detta samtal liksom i samtliga efterföljande samtal/intervjuer i studien har jag valt att sätta ut barnets/barnens fiktiva namn i början och därefter initialerna inom parantes. Min egen medverkan markeras med I som intervjuare.

### 10.3.12 Samtal med Tilde

När jag frågar Tilde om hon tycker bäst om att leka inne eller ute på gården svarar hon direkt:

*Jag tycker mest om inne.(T)*

*Jaha, vad brukar du göra inne då?(I)*

*Hm, jag brukar rita, måla, lägga puzzel...(T)*

Vi fortsätter att prata en stund och Tilde berättar om sitt hus och vad hon brukar göra hemma och så fortsätter hon en stund innan hon växlar över till förskolan igen och en händelse som inträffade tidigare på förmiddagen.

*Vet du, jag blir ängslig när Jocke viftar sådär med pinnen.(T)*

*Bli du rädd då? (I)*

*Nä, inte rädd, jag blir ängslig det är farligt med pinnar. Man kan faktiskt sticka ut ögonen med pinnar.(T)*

Tilde är allvarligt bekymrad över att någon kan vifta med pinnar även om det nu inte var hon själv som blev utsatt för själva händelsen. Vi fortsätter att tala om att det är viktigt att vara en bra kompis och jag frågar Tilde om hon har någon bästa kompis på förskolan. Hon ser på mig en lång stund, och så säger hon:

*Nää, ingen bästa kompis heller...  
Men brukar du leka med någon här? (I)*

Tilde funderar en stund igen och så säger hon allvarligt till mig;

*Men man kan väl leka med alla! (T)  
Javisst, så kan det ju vara, man kan leka med alla.(I)*

*Mina kommentarer*

Vi fortsätter att samtala en lång stund och det som jag framför allt fäster mig vid i samtalet är att Tilde använder sig av ett uttryck som ängslig. Precis det adjektiv jag själv skulle vilja begagna mig av för att karakterisera Tilde - inte rädd utan ängslig. Hon säger också i samtalet att hon inte har någon bästa kompis och det stämmer väl med de observationer jag har gjort av henne. Däremot kan jag inte utav dessa fåtal observationer se mer exakt vad det är som sker eller inte sker i interaktionen mellan Tilde och de övriga barnen.

På förskolegården är det inte bara liv och rörelse hela tiden även om man lätt får det intrycket när man står och betraktar en förskolegård som är fylld av barn. Det är också en plats för samtal dels mellan barn till barn men också mellan vuxna och barn och där man som barn säkert kan uppleva många goda stunder. Förskolegården kan också utgöra den plats på förskolan där barnet kan känna oro och ängslan något som man som vuxen kanske inte alltid tänker på eller vill tänka på? För andra barn kan den utgöra den plats där man umgås och funderar och kan utveckla samtal ihop med såväl vuxna som andra barn. Emma brukar ofta komma och slå sig ner en stund hos mig och ventilera något som hon för tillfället vill prata om.

### 10.3.13 Vår semester

Under den fjärde dagen av mina observationstillfällen kommer Emma fyra år fram till mig och frågar vad jag gör för något. Jag berättar för henne att jag sitter och skriver, att jag vill veta vad barnen gör på förskolan, om de leker och om de tycker om att vara ute på förskolegården. Emma sätter sig bredvid mig och kikar ner i mina anteckningar, skakar lite på det långa håret och ser fundersam ut.

*Ska du hälsa på länge. (E)  
Jag ska väl vara här några dagar i alla fall. (I)  
Vet du, jag har varit sjuk, jag hostade hela natten? (E)  
Stackars dig är du trött nu då. (I)*

Nu kommer även Ulrica fem år och slår sig ner, även hon kikar ner i mina papper och säger att hon också kan skriva.  
*Vet du, (Emma vänder sig till mig igen).*

*Jag ska åka till mitt land i helgen, (det är Ulrica som avbryter).*

*Jag ska också åka till mitt land, där ska jag vara hela sommaren och då kommer Lina och Fredrik och så kommer bebisen. (E)*

*Fast vi har redan varit på semester, vi var först till Spanien, men vi har varit i Thailand också... (U)*

#### *Mina kommentarer*

Så fortsätter flickorna sitt resonemang med att jämföra vilka länder som de semestrar i och uttrycker att det är härligt att bada. Flickorna längtar efter att få bada vilket båda älskar. Efter att ha diskuterat färdigt går de tillsammans upp till grönsakslandet som Lina (pedagog) just håller på att rensa och slår sig ner hos henne. Flickornas prat om semester ligger säkert nära till hands för dem för om två veckor semesterstänger förskolan som inte har öppet under sommaren.

### 10.3.14 Empati

Den förmiddag som jag gör min sista observation är personalen på avdelning Skeppet ombesatta att hjälpa till med att ta hand om de yngsta barnen på avdelning Skrållan som ligger i en av flyglarna på förskolan. Skrållan har sin uteplats placerad så att den ligger avskild från de stora barnens. Uteplatsen är inte stor men placerad så att den har en kuperad gård med en liten slänt ner mot sandlåda och klätterställning. Barnen från Skeppet springer snabbt igenom grinden och ner till småbarnen som leker på den lilla gården.

11.20 Alla sju barn har kommit in på de små barnens gård där de sprider ut sig. En av femåringarna Anna sätter sig i sandlådan tillsammans med ett av Skrållans barn.

11.22 Anna sitter med Emma ett år i sandlådan där hon pratar och visar Emma hur hon kan göra små sandkakor.

11.25 Erik ett år vill också vara med och Anna visar tålmodigt hur man håller sanden i den lilla formen, vänder på denna och knackar så att det blir en fin sandkaka.

#### *Mina kommentarer*

Samtidigt försöker några av de stora barnen hjälpa två av de små barnen som vill klättra uppför räcket i den lilla trappan som löper upp och mot deras ingång till huset. De stora barnen försöker med stor frenesi skjuta på och samtidigt knuffa upp de små barnens väl blöjförpackade bakdelar på räcket och samtidigt hålla dem kvar så att de inte ramlar ner. Projektet är dock föga framgångsrikt, storbarnen överger idén och tar i stället var sitt mindre barn i handen och går ner till sandlådan.



### 10.3.15 Fröknarna och leken

Vuxnas närvaro i leken är något som flitigt stötts och blötts mycket beroende på vilken inställning och utifrån vilket perspektiv man intagit gällande synen på leken (Brodin, 1999). Många tvekar att leka med barnet och gå in i en roll. Den fria leken ska vara fri... De som hävdar att vuxna inte ska delta i barnens lekar verkar ha många anhängare ute på dagens förskolor.

Förskolepersonal i gemen verkar iaktta en avvaktande hållning i allmänhet till att delta i barnens lekar om jag relaterar till de förskolor jag tidigare arbetat på. Jag såg heller inga lekar där personalen aktivt deltog under den tid jag vistades på förskolan. Däremot var personalen hela tiden i rörelse, cirkulerade mellan barnen, slog sig ner i olika barnkonstellationer eller satte sig så att de hamnade mitt i flödet av barnens rörelser över gården. En av mina frågeställningar i samtalen/intervjuerna med barnen var därför frågan om fröknarna brukar leka?

Anna, Emma och Tilde sitter och gungar vi pratar lite om att det är kallt för Emma fryser. Erik (pedagog) passerar en bit ovanför och jag frågar flickorna vad fröknarna brukar göra när de är ute på gården

*Går omkring... (A)*

*Ja. (T)*

*Jaa, fast ibland sitter de också. (A)*

*Brukar inte fröknarna leka då? (I)*

*Nehej, de har ju inte tid. (E)*

Flickorna tar sats på gungorna och gungar upp farten, samtidigt som de vill att jag ska se på när de gungar högt, högt upp i luften. Våldigt högt gungar de, och jag berömmar deras mod att gunga så högt och frågar om det kittlar i magen?

*Mm, lite. (A)*

*Visst kan vi gunga högt! (E)*

Jag försöker att återföra samtalet på ämnet fröknar och frågar vad dessa gör ute egentligen, om de nu bara går omkring?

Alla tre flickorna funderar en liten stund, därefter tar Emma initiativet till en förklaring.

*Jamen de måste ju passa barnen. Tänk om nå't barn ramlar eller så, fröknarna måste faktiskt passa barnen...*

*Mina kommentarer*

Flickornas beskrivning stämmer in på mina egna observationer. Det första spontana svaret från Anna var just att fröknarna *går* omkring och visserligen sitter de ibland också men för det mesta cirkulerar de runt bland barnen på gården.

### 10.3.16 Nästa tillfälle

Nästa tillfälle jag har att ställa mina frågor till barnen är när vi är på besök i en näraliggande park. Jag har inte i förväg valt ut dessa barn som i det här fallet är två pojkar utan det är situationen runt barnen som får styra. Pojkarna är ensamma i trädet och det finns inga andra barn i närheten som kan tänkas vilja delta i samtalet.

Johan och Anders sitter uppflugna i ett träd i parken. Anders har tappat skon och jag hjälper honom med att få tillbaka den på foten. Jag frågar var de bästa klätterträden finns. - På dagisgården eller här i parken?

*Bättre här. (J)*

*Ja bättre, här är ett jättebra träd. (A)*

*Men visst har ni väl bra träd på dagis också. (I)*

*Ja jättebra, vi brukar spionera på Oskar men då sa Oskar att vi var fantiga.*

Johan har lite problem med att få alla språkljudljud på rätt plats i munnen och klarar inte av konsonantkombinationen f och j kombinerat med vokal.

*Vad är fantig (A)*

Johan tvekar lite, funderar en stund och försöker förklara vad *fantig* är för någonting medan Anders ler lite åt förklaringen, vilket Johan upptäcker och avbryter sig tvärt. I stället påbörjar han en redogörelse för hur många de var *mot* Oskar samtidigt som han räknar på fingrarna.

*En två tre fem – nä fyra, fem...*

Efter en stunds funderande säger han att de var jättemånga *mot* Oskar och har ett längre utlägg om vad Oskar brukar hitta på. Båda pojkarna uttrycker att Oskar får man nog akta sig lite för. Jag frågar dem vad de brukar leka för något när de leker på dagisgården.

*Leker dunken. (J)*

*Leker dunken, vad är dunken? (I)*

*Man räknar först och så måste man gömma sig och så måste man säga namnet. (J)*

*Nää, inte i dunken heller... (A)*

Johan tänker en stund sedan förklarar han igen, tittar på Anders som nickar och inflikar lite detaljer.

*Brukar fröknarna leka burken också? (I)*

*Nää. Båda pojkarna svarar samfällt och i munnen på varandra.*

*Vad gör fröknarna ute då? (I)*

*Går runt och vaktar barnen. (J)*

*Ja så de inte gör något tokigt. (Pojkarna tittar på varandra och nickar samfällt.)*

*Brukar ni göra något tokigt? (I)*

*Ja, ibland. (A)*

*Ja lite ibland. (J)*

*Vad säger fröknarna då? (I)*

*De pratar med oss. (Båda igen)*

*Vad brukar ni mer göra på gården? (I)*  
*Spela fotboll. (A)*  
*Leka i sandlådan, gräva, jaga... (J)*  
*Brukar aldrig fröknarna leka? (I)*  
*Nää, men fast de brukar leka hagar och stå på händerna. (J)*

Därmed avslutar pojkarna samtalet om gården, hasar runt i klätterträdet och har lite svårt att komma ner. Några andra pojkar har tillkommit och de kommer å andra sidan inte upp i trädet, vilket de förtrytsamt påpekar för mig.

*Vet du, Johan som nu har klättrat ner vänder sig mot mig, att jorden är däruppe, faktiskt däruppe. Därnere (pekar) där är det faktiskt sand, och vet du, jag har faktiskt smakat en snigel.*

#### *Mina kommentarer*

Jag hann aldrig närmare utröna i vilket sammanhang Johan hade smakat på sin snigel eller om han tyckte den var god för nu ropar personalen på barnen. Det är dags att vända tillbaka till förskolan och den väntande lunchen. Inga barn i barngruppen protesterar utan alla går eller springer till fröknarna för en uppställning inför promenaden tillbaka till förskolan. Ser man till resultatet av Johans och Anders svar så är de överens om att fröknars funktion ute på gården är att passa barn. De säger också precis som de tillfrågade flickorna att fröknarna *går runt* och detta stärker ytterligare mina egna observationer, personalen cirkulerar mellan barnen och finns hela tiden i deras närhet. Under min vistelse såg jag också flera gånger personal som ritade upp hopphagar till barnen. De båda pojkarna gav också samfälliga svar hur personal agerar när barnen gör något som inte är tillåtet. Då pratar fröknarna med dem, vilket även jag noterade vid de tillfällen det uppstod smärre konflikter mellan barnen eller de gjorde något som inte var sanktionerat från personalens sida.

I relationen mellan Anders och Johan kan man också spåra något av en språklig maktkamp när det i vårt pågående samtal visar sig att Anders utnyttjar ett litet övertag i och med att Johan har vissa svårigheter med olika språkljud. När Anders vänder sig till Johan och frågar vad *fantig* är för något så är det med illa dold ironi, han vet mycket väl vad Johan menar men ger en känga åt det begränsade uttalet. Johan som först inte upptäcker ironin och småleendet från Anders sida finner sig emellertid snabbt genom att neutralisera situationen och byta ämne för att därefter fortsätta samtalet med mig.

Trots att pedagogerna nästan alltid verkar finnas vid barnens sida kan man i pojkarnas berättelse också spåra en känsla av oro för vissa saker precis som när det gäller Tilde. Även om det är olika saker man oroar sig för. För Johan och Anders del är det relationen till ett annat barn som man oroar sig lite över. Oskar, pojken som man kanske borde undvika ute på gården är inget barn som jag uppmärksammat eller observerat som indragen i någon konflikt därför skulle det ha varit värdefullt om jag hade haft möjlighet att observera Oskar i olika sammanhang. Detta lät sig dock inte göras utifrån den begränsning i tid som jag hade till förfogande i denna studie.

## 10.4. Resultat från förskolan Måsen

### 10.4.1 Ute på gården

Gården utgörs av ett plant område och omges av ett relativt lågt staket. Utomhusmiljön består av en stor sandlåda, centralt belägen på gården. I sandlådan finns en fast leksaksinstallation i form av ett leksakståg med några vagnar. På gården finns också en klätteranordning som man dels kan nå från utsidan dels från insidan. Den är konstruerad så att den liknar en båt. På gården finns därutöver en gungställning med fyra gungor, två små lekhus som barnen kan krypa in i och en asfalterad cykelbana för barnens sparkcyklar och trehjulingar.

### 10.4.2 Sandlådan

På denna gård finns precis som på de flesta andra förskolegårdar en sandlåda. Den är centralt belägen nära de olika avdelningarnas ingångar. Sandlådan är den plats många av förskolans yngsta barn utnyttjar och används i mindre omfattning av fyra-femåringarna på denna förskola än till exempel på Villa Villerkulla. Jag observerade att barnen från avdelningen endast var två gånger i sandlådan under den period jag vistades på förskolan. Sandlådan är stor men gemensam för förskolans alla fyra avdelningar. I sandlådan finns också ett fast lekredskap i form av ett litet tåg med några vagnar. Under min vistelse på förskolan såg jag aldrig några barn som lekte i tåget. På grund av sandlådans placering mitt på gården har förskolan nyligen fått ett solskydd i form av en stor parasoll. Detta solskydd blev utsatt för skadegörelse bara en kort tid efter det att det kommit på plats. Området som ligger mitt i ett bostadsområde är ofta tillhåll för större barn på kvällar och helger. Ytterligare solskydd ska under sommaren planteras i form av snabbväxande träd på strategiska ställen runt sandlådan men på grund av olika förseningar har dessa ännu inte kommit på plats.

### 10.4.3 Matlagning

Det är tidig förmiddag och nästan alla barn har kommit ut på gården. Alla avdelningar är samlade på gården och det är många barn som ska få plats. I sandlådan sitter några av ettåringarna från en annan avdelning tillsammans med en av sina pedagoger. De öser sand och bakar sandkakor. För en gångs skull denna sommar lyser solen och det är ordentligt hett ute på gården. Julia en av avdelningens fyraåringar har krupit in under en av de få buskar som växer utmed förskolans ytterväggar.

10.00 Julia sitter i sandlådan med en spade och en hink som hon öser sand i.

10.03 Miriam från avdelningen bredvid slår sig ner bredvid Julia.

10.05 Båda flickorna öser sand i var sin hink och bjuder varandra på mat.

10.08 Flickorna springer fram och plockar blad från buske utanför ingången till avdelningen, springer sedan tillbaka till sandlådan.

10.15 Flickorna springer åter och hämtar blad men får tillsägelse av Eva en pedagog från en annan avdelning. – *Ni får inte plocka blommorna från busken...*

10.18 Flickorna slänger iväg hinkarna och går iväg åt vart sitt håll.

#### *Mina kommentarer*

Båda flickorna var upptagna under cirka tretton minuter med att laga mat och bjuda varandra, en av de få lekar och långvarig kontakt två barn emellan som jag observerade under en så lång tidsperiod på denna förskolegård. Under matlagningen satt de med huvudena tätt ihop, fnittrade och pratade med varandra. När de fick en tillsägelse av pedagogen reagerade de med att slänga iväg sina hinkar och gå därifrån dock inte tillsammans utan åt vart sitt håll. Jag såg inte att de tog upp leken eller närmade sig varandra något mer under denna förmiddag.

Mina iakttagelser överensstämmer med Dencik (1988) när han beskriver hur barnens kontaktbehov eller pågående interaktion ständigt avbryts eller störs av personal i olika rutinsituationer inne på förskolan. På samma sätt kan man se att det förhåller sig mellan Julia och Miriam. Tillsägelsen från pedagogen leder till ett omedelbart avbrytande av den pågående matlagningen och interaktionen bryts.

#### 10.4.4 Ramla i groparna

Sandlådan som är relativt stor befolkas som jag tidigare nämnt företrädesvis av de yngsta barnen. Ett av de få undantagen är förutom flickornas matlagning när Lukas och Anders efter att ha studerat sandlådan en stund på avstånd uppifrån ett av lekhusen gör en räd ner mot sandlådan. Under samma förmiddag som jag observerat flickorna i sandlådan men några minuter senare när flickorna gått därifrån gör Lukas och Anders sitt besök i sandlådan, en visit som dock är av betydligt kortvarigare karaktär.

10.30 Först prövar Lukas att ramla ner i sandlådan, och ett par sekunder senare prövar han den djupa grop som grävts upp för nyplantering av träd.

10.32 Anders prövar också gropen, därefter springer han till nästa och så växlar de mellan groparna till en av pedagogerna Annica från en annan avdelning säger till dem på skarpen att sluta upp med att hoppa i groparna: - *För tänk om småbarnen skulle göra likadant...*

10.36 Anders och Lukas går därifrån.

#### *Mina kommentarer*

Även i denna situation blev barnen tillsagda och avbröt sin lek med att gå därifrån. Barnen var tillsagda redan från groparnas tillblivelse att de inte fick hoppa i groparna för risken var uppenbar att de skulle kunna skada sig, men dessa gropar hade stor attraktionskraft på fler barn som gärna ville testa dem. För personalen blev de till ett bekymmer under hela sommaren inte minst för passningen av de minsta som måste hållas därifrån.

#### 10.4.5 Lek på öppen yta

På denna förskolegård samsas som tidigare nämnts barn från fyra avdelningar vilket innebär att konkurrensen kan bli hård kring de mest populära redskapen. Leken böljar även här fram och tillbaka på de öppna ytorna men på denna gård verkar den mer planlös vid en jämförelse med leken på Villa Villerkullas gård. När barnen kommer ut på gården verkar några ha en strategi klar för var de ska ta vägen medan andra mer söker runt och spanar in olika redskap och platser på gården. Ett flertal av de äldre barnen (femåringarna) söker sig gärna mot gårdens ytterkanter där de strövar omkring längs staketet.

#### 10.4.6 Jaga runt

Uteleken på denna förskolegård verkar ryckigare än leken på den gård som tillhör Villa Villerkulla. När pojkarna på Måsen springer runt på gården så är det ofta för att de har eller tänker retas med någon och då gäller det att snabbt komma från platsen så att inte antagonisten hinner ifatt för att göra upp en eventuell oförrätt. Under den här observationen är alla avdelningar från förskolan ute och det är ca 50 barn som rör sig över gården vilket innebär att det tar en stund för mig att få kontroll över var jag har de barn som jag ska observera. Efter att ha letat en stund "läst av" gården visuellt har jag fått syn på var alla befinner sig. Flickorna sitter i gungorna och pojkarna drar runt mellan de små lekhusen, till klätterställningen (båten) från båten och upp så långt det går att komma mot staketet i det övre vänstra hörnet. Klockan är strax tio minuter i tio på förmiddagen. Pojkarna sitter på huk och studerar något som jag på grund av avståndet inte kan bedöma vad det är. Plötsligt reser de sig upp och börjar springa ner mot sandlådan

9.50 Arvid kommer först ner till sandlådan där han stannar upp och kastar en blick över axeln.

9.52 Lucas och Marcus kommer samtidigt ner till sandlådan, stannar upp och stirrar på Arvid.

9.53 Arvid rusar in i sandlådan och genar genom den upp mot höger, samtidigt som han nästan springer över ett av de små barnen från en annan avdelning.

9.54 En av pedagogerna som sett Arvids framfart ropar efter honom att se sig för och akta småbarnen.

9.55 Arvid springer runt på gräset och Lucas och Marcus springer efter honom. Plötsligt rycker Marcus Arvid i tröjan, varpå Arvid knuffar till Marcus så att han ramlar.

10.00 Arvid springer och hämtar en näve sand som han kastar mot Marcus och Lucas.

10.03 Arvid hämtar mer sand men uppmärksammas av pedagog som tar tag i honom och ger honom en utskällning.

10.05 Nu är det Marcus som kastar sand på Arvid som springer därifrån och sätter sig utanför ett av de små lekhusen.

#### *Mina kommentarer*

Under resten av observationen som pågår till klockan 10.45 undviker pojkarna varandra. Arvid håller mest till i klätterställningen/båten och de två övriga leker i ett av lekhusen till dess det är tid att gå in och tvätta händerna före lunch. Flera gånger denna vecka som är min andra observationsvecka har jag anledning att fundera över min egen roll som observatör. Jag hade redan innan studiens påbörjande gjort klart att jag inte skulle ingripa eller säga till barnen om de gjorde något som inte var tillåtet. Däremot var det självklart att jag skulle ingripa om jag såg att något barn var på väg att göra något farligt eller utsätta andra för fara. Detta förhållningssätt innebar ingalunda att det fanns någon klar gräns för ett ingripande vilket gav upphov till ett antal överväganden från min sida och olika former av beslut som måste fattas utan någon som helst betänketid. I teorin är det inte några svåra beslut men ute på fältet i en för fullt pågående verksamhet innebar det för min del att jag vid ett flertal tillfällen blev tvungen till att förlita mig på den mångåriga yrkeserfarenhet och den kompetens som förskolläraryrket gett mig.

#### 10.4.7 Rymningen

Barngruppen som helhet förflyttar sig ofta ut mot ytterkanterna av gården och mot det staket som omger gården. Ofta står de och tittar på det som försiggår utanför gården. Eftersom förskolan är placerad mitt i ett bostadsområde så rör det sig ofta utanför staketet. Många går förbi för att rasta sina hundar och då brukar barnen springa fram för att titta på hunden och eventuellt slå sig i slang med den/de personer som passerar utanför. Ibland är det ensamma katter ute på strövtåg som engagerar barnen och som de gärna vill titta på.

Under en av förmiddagarna ser jag hur några av barnen bland annat Arvid och Mikael tillsammans med några barn från en annan avdelning går fram och tillbaka längs kanten på staketet för att plötsligt hoppa över och ner på andra sidan. Från min observationsplats ser jag barnen passera över stängslet en efter en utan att uppmärksammas av någon personal från förskolan. Eftersom jag fortfarande ser barnen på andra sidan staketet och de befinner sig på en gångväg tar jag ett snabbt beslut att avvakta situationen. Pojkarna går fram och tillbaka utanför staketet, de ser ut att leta efter något. Efter att ha vistas utanför staketet i fyra minuter upptäcks pojkarna av personal som hämtar tillbaka dem och ger dem förhållningsorder om att aldrig hoppa över staketet igen. Det är strängt förbjudet, alla barn ska vara på gården och gör de om försöket får de stanna inomhus nästa gång.

#### *Mina kommentarer*

Det pojkarna gjorde vid detta tillfälle var att hämta ett föremål som någon av dem hade kastat ut över grinden. Barnen tillfrågade inte personal om de fick lov att gå ut och hämta det borttappade föremålet. I stället tog de saken i egna händer och hoppade över staketet. Gemensamt ågnade de sig åt att söka efter föremålet. Det som kunde ha varit

ett lovvärt initiativ att gemensamt söka efter ett borttappat föremål blev nu i stället en företeelse som inte kunde tolereras av de vuxna.

#### 10.4.8 Stenkastning

Efter en stund ser jag hur Arvid tar upp en stor sten, håller den i ena handen för att därefter väga den fram och tillbaka mellan händerna samtidigt som han går i väg en bit från de andra pojkarna. Dessa upptäcker Arvids nyförvärv och följer efter Arvid som inte vill lämna ifrån sig stenen utan drar sig undan de andra barnen och går och ställer sig vid den stora klätterställningen. Där ser jag hur Arvid återigen tar upp stenen och håller den prövande i ena handen och därefter övergår han till att ta upp handen i en ställning där han är redo att kasta iväg den stora stenen mot de andra pojkarna. I detta skede kan jag inte förhålla mig passiv utan är beredd att ingripa. Behöver dock inte göra detta då en av pedagogerna också uppmärksammat händelsen och snabbt plockar av Arvid stenen med en ordentlig utskällning som påföljd. Ingen personal har dock sett att även de övriga pojkarna också hade stenar vilka de snabbt gömde i fickorna. Arvids stora sten var inte möjlig att smussla undan eller bortförklara vilket gjorde att han var den ende som uppmärksammades.

##### *Mina kommentarer*

I detta fall är det *ett* barn som i första hand observeras och korrigeras av en vuxen. Det är lätt att situationer uppstår där något barn riskerar att bli utsedd som ”skyldig” i olika sammanhang. I den här barngruppen var det ofta samma barn inblandat i olika konflikter. Detta medförde också att just dessa barn i första hand var de som korrigerades av de vuxna även om de inte förorsakat alla incidenter.

#### 10.4.9 Gungorna

Gungorna utnyttjas i hög grad av både pojkar och flickor. För det mesta är det flickorna som först tar gungorna i besittning och de gungar ofta mycket länge. Vissa flickor som exempelvis Hanna fyra år och Maria fem år kan tillbringa den mesta delen av utevistelsen i gungorna. De både står, sitter och ligger i gungorna som är av modellen däckgungor där man kan rymmas två åt gången. Pojkarna på denna avdelning utnyttjar också gungorna men oftast lite annorlunda än flickorna. De gånger jag observerat någon av pojkarna har det ofta blivit någon form av konflikt endera mellan de barn som gungar eller i situationer runt gungorna. Att komma först till gungorna innebär en maktrelaterad position som barnen använder i det institutionella sammanhanget och speciella kontext som utemiljön på en förskola kan utgöra.

##### *Mina kommentarer*

Dessa två exempel från Måsens förskola får visa hur gungorna kan användas utifrån lite olika förhållningssätt och att det kan vara väldigt olika vilka upplevelser eller utlevelser som görs utifrån gungornas horisont. Situationen visar att barnen även på denna förskola använder gungorna utifrån en maktrelaterad position på liknande sätt som Ivarsson (2003) refererar till i sin undersökning.



#### 10.4.10 Skitungar och barnrumpor

Gungorna utgör en plats som man kan dels sitta lugnt i och fundera lite. Man kan snurra runt, gunga högt eller lågt allt efter sinnesstämning. Platsen är också användbar som en plats där diverse tillmälen ropas ut till andra förbipasserande barn. Under en eftermiddag när jag observerar Arvid och Lukas sitter de tillsammans i en av däckgungorna. De är inte riktigt överens om hur de ska sitta vilket slutar med att Lukas kliver ur men står kvar och håller i sig i kedjorna till gungan. I den andra däckgungan sitter Anna som går på en annan avdelning på förskolan. Anna sitter lugnt kvar i sin gunga trots att Arvid i gungan bredvid börjar gunga på sin gunga mot Annas så att de krockar. Under denna manöver så skriker bägge pojkarna samtidigt till några barn som passerar att de är barnrumpor. Dessa barn kontrar med att skrika skitungar tillbaka och fortsätter vidare förbi upp mot lekställningen. När barnen passerat vänder sig åter Arvid mot Anna och gungar på henne med benäget bistånd av Lukas, denna gång lite hårdare. Samtidigt som Arvid ska ta ny sats så upptäcker han att jag observerar dem vilket får honom att hejda sig. Jag försöker att se ut som om jag tittar på något helt annat men Arvid förstår att jag observerat dem och han är mycket noga med att se var jag befinner mig under resten av min observationstid denna eftermiddag.

#### 10.4.11 Att gunga är härligt

Att gunga kan också vara en möjlighet till lugn och ro och där man kan sitta och filosofera i ensamhet eller tillsammans med någon. Ofta sjunger och skrattar flickorna när de använder gungorna tillsammans. Tiden i gungorna kan utgöra en reträttplats som kan vara rätt långvarig. Har man väl lyckats lägga beslag på gungorna sitter man gärna kvar här så länge som möjligt. Maria är en av flickorna på avdelningen som älskar att gunga. Flera gånger ser jag henne sitta i gungan ensam eller tillsammans med någon och hon är ofta först till gungorna och den som sist går därifrån. Ofta sitter hon och sjunger och en förmiddag hör jag henne sjunga och smågnola om att *det är härligt att gunga, gunga är härligt, gunga är bäst!* För Maria utgör gungandet och gungan en plats där hon får sitta och ha kontroll över den egna tillvaron och där hon inte gärna släpper ifrån sig makten över detta redskap.

#### 10.4.12 Tillträde till leken

Att få ingå i en gemenskap är något som ses som självklart av oss vuxna. De flesta av oss vet att social kompetens är något som underlättar tillvaron. I förskolans värld har leken setts som ett viktigt inslag allt sedan Frøbels dagar och också som ett medel för att uppnå social kompetens. Interaktionen mellan barn kan förstärkas i både negativ och positiv bemärkelse beroende på hur man till exempel delar upp dagen i form av utevistelse, lekmöjligheter, under både för och eftermiddag och hur man underlättar för kontakter mellan olika barn. Ser man till hur omgivningen är strukturerad och organiserad på olika förskolor så kan det vara väldigt olika. På Måsens förskola är man ute på förmiddagarna men vid fint väder även på eftermiddagarna. Då gården saknar skydd som man kan uppsöka vid alltför soligt och varmt väder under sommar-månaderna har man från avdelningens sida beslutat att barnen inte bör leka utomhus

förrän vid tretiden på eftermiddagen. En tidpunkt som då sammanfaller med den tid då många föräldrar kommer och hämtar sina barn på förskolan.

#### 10.4.13 Min bästa kompis gick just hem

Eftermiddagarna på en förskola är fyllda av uppbrott. Klockan är strax efter tre på eftermiddagen den tid på dagen då många av barnen blir hämtade av sina föräldrar. Mikael och Erik leker tillsammans när Mikaelns mamma kommer för att hämta hem honom och systemen som går på samma avdelning. Mikaelns mamma har en del som hon vill prata med personalen om och under tiden springer Mikael och Erik runt på gården. När Mikaelns mamma ropar på honom väljer han först att inte komma men när mamman upprepar sig kommer han och släpar benen efter sig så mycket som det nu är möjligt. Erik kommer också och de bägge pojkarna tittar på varandra och småler lite. Vi leker i morgon säger Mikael och vänder sig om för att följa mamman och systemen som redan hunnit fram till grinden. Resten av eftermiddagen kunde jag se att Erik gick omkring lite planlöst och ensam efter det att Mikael blivit hämtad av sin mamma. Det är inte alla dagar som Erik och Mikael ägnar sig åt att leka enbart med varandra utan de kan ingå i olika konstellationer och leka både med andra pojkar och med flickor. De två ihop blir dock väldigt starka gentemot andra barn och tvekar inte att ta till hårdhänta metoder för att bevaka sina positioner.

Ett sådant exempel på positionering är när Arvid på ett hårdhänt sätt avvisas från den plats som Mikael och Erik förskansats sig på.

#### *Exemplet Arvid*

10.04 Mikael kommer nerspringande mot sandlådan men hejdar sig och springer snett upp till klätterställningen.

10.06 Arvid kommer efter och strax bakom kommer Erik.

10.09 Erik och Mikael sitter på det lilla lekhusets tak.

10.12 Både Mikael och Erik ålar sig ner från hustaket för att direkt klättra upp igen.

10.14 Arvid har kommit ifatt de bägge andra och står och tittar på när de klättrar upp och ner.

10.16 Arvid försöker klättra upp till de bägge pojkarna som nu sitter på taket. Erik sparkar efter Arvid som försöker komma upp.

10.20 Arvid gör ett nytt försök att komma upp och greppar efter Eriks fot.

10.22 Även Mikael sparkar efter Arvid som återigen försöker klättra upp.

10.24 Arvid tar knytnäven och slår till Erik på benet, upprepar... Erik och Mikael hoppar ner och försöker ta tag i Arvid som slår tillbaka och därefter springer iväg en kort bit. Erik och Mikael uppsöker en av pedagogerna som går fram

till Arvid och säger till honom att sluta slåss. Hon är arg och spänner ögonen i Arvid, det är inte första gången hon får säga till honom under denna förmiddag.

#### *Mina kommentarer*

I det här fallet var det dock inte Arvid ensam som startade konflikten, utan de båda andra pojkarna hade utestängt honom från att komma upp på taket genom att sparka mot honom så att Arvid inte skulle kunna ta sig upp. Trots detta var det Arvid som fick stå till svars när de andra pojkarna klagade hos pedagogen. Vid ett flertal tillfällen såg jag att de andra pojkarna retade Arvid eller utestängde honom på liknande sätt som vid det tillfälle när de var vid det lilla lekhuset. Ett flertal gånger fick också Arvid stå till svars för något som han inte varit ensam om att åstadkomma. Det är inte alltid så lätt att ha ett barn i sin omgivning som ofta är inblandad i bråk och konflikter och att hantera att samspela med barn som inte beter sig som andra ställer stora krav på den vuxne

#### 10.4.14 Empati

Barnen på avdelningen är vana vid att alltid ha med de små barnen i olika sammanhang såväl inne som ute på gården. Jag ser aldrig dem ägna sig åt någon av de mindre barnen vid utomhusvistelserna. De små barnen tultar på för sig själva och utan att någon tar någon som helst notis om dem. Undantaget är den eftermiddag när jag observerar och ser att Arvid står i klätterställningen dit han har klättrat upp. Försiktigt försöker han putta sin lillasyster som är två år framför sig så hon också ska kunna komma upp på ställningen. De blir dock iakttagna av en pedagog som raskt är där och plockar ner Emma som genast försöker klättra upp igen för att åter bli bortplockad av samma pedagog. Emma ger då upp och försöker sätta sig på en av trehjulingarna. När Arvid inser att Emma inte får klättra upp till honom klättrar han ner. Därefter går han runt med sin lillasyster och skjuter på bakifrån på en cykel så hon kommer runt några varv på cykelbanan. Detta är enda gången jag ser något av de äldre barnen i samspel med något av de yngre barnen på denna förskola. Däremot kunde jag se att de ibland lekte med dem inomhus.

I slutet av min observationsperiod på Måsen har sommaren äntligen tillfälligt kommit och erbjuder några dagar av sol och värme. Det är inte så många barn kvar på förskolan eftersom det är juli månad och många barn och föräldrar har semester. På förskolan har även de flesta i personalgruppen semester men Ingrid en av pedagogerna ska arbeta under hela sommaren då hon redan tagit ut årets semesterdagar.

#### 10.4.15 Semesterplaner – en diskussion

Arvid, Johan och Lukas sitter uppflugna på en bänk och diskuterar något som de uppenbarligen inte är överens om. Lukas gestikulerar med bågiga händerna medan Anton och Johan skakar på sina huvuden. Efter några minuter blir Arvid lämnad kvar då de övriga två springer till den stora klätterställningen i form av en båt. Jag går och sätter mig bredvid Arvid och i nästan samma ögonblick återvänder de två andra pojkarna. En av pojkarna ropar en fråga till mig: *hur länge ska du vara på dagis* och

jag berättar att jag snart ska vara ledig och ha semester. Vi pratar också om att Fröken Ingrid arbetar men att de andra fröknarna redan har semester.

*Å, de ska ja med. (L)*

*Mm, jag ska också åka på semester, vi ska åka båt.(J)*

*Åå, men jag ska också åka båt, först ska vi åka till, vad heter det nu... Åland.(L)*

*Men jag ska åka på semester två gånger, först ska vi åka båt, sen ska vi åka till norrland och där, där ska vi fiska.(L)*

*Fiska, fisk? (J)*

#### *Mina kommentarer*

Ögonen lyser på Johan när han förhör sig om Lukas kommande fiskesemester och både Johan och Lukas blir inbegripna i ett längre samtal om fiskar och hur kul det är att fiska. Under hela samtalet sitter Arvid tyst och när jag tittar på honom ser jag att han avskärmat sig från de andra pojkarnas prat om semester. Ögonen tittar på en punkt långt borta och axlarna slokar på honom där han sitter på bänken. Johan och Lukas springer iväg till den stora lekinstallationen som är gjord i form av en båt men Arvid sitter kvar ensam. Under tiden kommer två ettåringar fram till mig och vill att jag smakar på deras sandkaka. Jag försöker både prata med dem och Arvid som inte svarar. Inte förrän personalen ropar - *nu finns det glass* vaknar Arvid till, då har han suttit på samma sätt i fem minuter och knappt rört på sig. Man kan se att barn positionerar sig och skapar hierarkier redan i tidiga åldrar, och i olika sammanhang. Förmågan att nå framgång i leken eller andra sociala sammanhang handlar ofta om kommunikation. Deras sätt att delta och kommunicera betyder en hel del för deltagandet i olika lekar. Varken Johan eller Lukas tillfrågade Arvid om eventuella semesterplaner eller drog in honom i diskussionen om fiske och fisk. Arvid å sin sida gjorde ingen ansats till att vara med i diskussionen utan såg i stället ut som han varken hörde eller såg. En reaktion som ser ut att markera avståndstagande när omgivningen blir för arbetsam med anledning av de andra pojkarnas diskussion om semester. Barn som tillfälligt utesluts från lek, spel eller tillhörande sociala aktiviteter kan komma att försöka distansera sig från de övrigas aktivitet menar Moyles (1995) och fortsätter med att beskriva hur barn kan inta en sökande eller forskande kroppsställning för att visa sitt avståndstagande. Eftersom Arvid reagerade negativt när semesterplaner ventilerades så kändes det angeläget för mig att veta hur Arvids sommar skulle se ut och om personalen kände till något om detta. Svaret från den tillfrågade pedagogen var att för Arvids vidkommande så skulle det nog bli så han skulle vara kvar på förskolan under hela sommaren utan någon ledighet. En upplevelse som han delar med många andra barn i Sverige som också tillbringar större delen av sommarperioden på förskolan. Interaktionen mellan barnen på gården leder rätt ofta till konflikter av något slag och vid nästan alla observationstillfällen (14) så har det uppstått konflikter. I alla dessa konflikter var det samma barn som var inblandade men i olika konstellationer. Arvid var ett av dessa barn som nästan alltid fanns med i dessa konflikter.

#### 10.4.16 Kan fröknar leka

Denna förskola utgör inget undantag när det gäller de vuxnas engagemang i den fria leken om jag jämför den mot mina tidigare exempel. Lekfulla vuxna kan inspirera och uppmuntra leken så att den blir mer varierad och utvecklad. Inte minst viktigt där barn

tenderar att ha många konflikter med varandra. Den vuxne kan i de sammanhangen skapa en bra och trygg atmosfär som ger utrymme för leken.

Hanna och Maria ligger utsträckta i däckgungorna. Jackorna har de kastat av sig och deras skor ligger under gungorna. Det är en av de få dagar solen lyser under denna månad och flickorna vänder ansiktena upp mot solen och kisar med ögonen. Jag sätter mig på staketet nära dem och frågar därefter vad de gör för någonting:

*Vi ligger och solar. (M)*

*Ja, vi ligger och solar, titta så många färger det blir. (H)* Kisar ytterligare med ögonen och vänder sig mot mig.

*Var har du varit flera dagar? (M)*

Jag förklarar att jag bara hälsar på ibland och inte alla dagar. Frågar därefter Maria om hon var borta eftersom jag inte såg till henne när jag var på förskolan dagen innan.

*Nej jag var sjuk igår, lite sjuk bara. (M)*

*Jag har också varit sjuk, lite sjuk bara en nu är jag frisk. Jag fick medicin också. (H)*

*Jaha, blev du frisk sedan? (I)*

*Ja fast när man är sjuk måste man åka till doktorn. Har man ett halvt hjärta måste man operera...*

*Oj då, känner du någon som har ett halvt hjärta?*

*Nä, fast det finns gubbar som har ett halvt, nä ett ben. (H)*

*Ja en mamma på dagis har halvt, nä ett ben. (M)*

*Ja så finns det såna utan armar och ben och utan huvud. (H)*

*Ja utan huvud och ingen kropp... (M)*

Efter denna redogörelse av komplicerade funktionshinder kan de båda flickorna inte hålla sig längre utan fnittrar så ligger dubbelvikta över gungorna. Jag frågar dem med lite tillkämpad oro om det möjligtvis är så att de skojar med mig och visst de bara skojar. Så fnissar de igen för att sedan bli allvarliga. Vi pratar därefter lite om Marias skola som är en skola som jag väl känner till. Maria berättar att hon redan har hälsat på och att hon längtar till skolan. Eftersom en av mina avsikter med samtalet är att fråga om var och hur flickorna leker på förskolegården frågar jag vad de brukar göra när de är ute på gården.

*Vi leker, svarar båda samfällt.*

*Jaha, vad leker ni då? (I)*

*Vi leker burken och så där... (H)*

*Burken, hur leker man då, vad är det? (I)*

*Om någon räknar, ett två tre och så dunkar dom när dom ser mig. Eller så kan man dunka i stället för någon annan.*

*Jaha, då tror jag att jag vet. (I)*

*Mm. (H)*

*Vad är roligast att göra på dagis då? (I)*

*Leka picknick. (H)*

*Ja, picknick. I dag ska vi ha picknick inne för Emil har kalas och vi får tårta, lejonstårta. (M)*

Båda flickorna sätter fart på gungorna och smackar, tårta mums, lejonstårta mums filibabba. Jag väntar en stund tills de saktar ner gungorna igen och frågar vad som är roligast att göra här ute på gården?

*Gunga. (H)*

*Ja, gunga, leka på båten, leka, laga mat. (M)*

*Ja leka, cykla. (H)*

*Vi vill leva för alltid. (M)*

*Ja leva för alltid, vi blir hundra år. (H)*

Vi diskuterar en stund om att hundra år är väldigt länge och då är man väldigt gammal. Vi pratar också om att först måste man gå i skolan, och sedan kanske man måste man arbeta.

*Nää, inte jobba, båda flickorna är helt överens och svarar samfällt.*

*Nähä, varför inte då? (I)*

*Man blir bara trött. (H)*

*Och så är det så tråkigt. (M)*

*Å, så får man sitta på en stol. (H)*

*Sitta på en stol... (I)*

*Om man busar på dagis får man också sitta på en stol. (M)*

*Och så får man kanske inte gå ut. (H)*

*Jaha, har ni fått sitta på en stol? (I)*

På denna fråga svarar båda nekande samtidigt som de fnissar lite igen. Det uppstår en liten paus jag byter ämne, och frågar i stället om de brukar leka med varandra. Flickorna berättar för mig att de för närvarande är bästa vänner. Förut var visserligen Maria bästa kompis med Emma men nu har hon bytt till Hanna. Men fröknarna då, brukar de inte leka något med dem? Flickorna tittat storögt på mig, fnissar lite igen och svarar återigen samfällt:

*Nää, de sitter bara på bänkarna. (Båda)*

*Jaha, varför leker inte fröknarna då? (I)*

*De måste ju passa de små barnen. (M)*

*Ja så de inte klättrar över staketet. (H)*

*Och ramlar ner i groparna. (M)*

Samtalet avbryts nu av att Maria fryser och springer in för att hämta en annan jacka. Jag sätter mig i gungan bredvid Hanna och försöker gunga en stund. Detta är inte helt lätt eftersom jag är en aning för stor, men det går efter lite knölande. Vänd mot Hanna upptar jag konversationen och säger:

*Titta Hanna, gungan är för liten för mig. Det är kanske därför inga fröknar gungar? (I)*

Hanna vänder sig om tittar, och ger därefter mig en lång blick. Därefter konstaterar hon lakoniskt:

*Ja men du får ju plats... (H)*

### *Mina kommentarer*

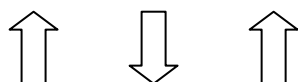
Barn iakttar och studerar hela tiden sin omgivning och drar slutsatser utifrån vad de upplever, känner, ser, och hör. Flickorna i den här intervjun var båda glada och nöjda med sin tillvaro. De kunde därför kosta på sig att testa hur långt de kunde driva och skruva till sina svar på de frågor jag ställde till dem. Flickorna ville säkert också pröva mig som de inte kände så väl och se hur långt de eventuellt kunde sträcka sig i sin fabuleringskonst. När de beskrev lekarna och tillvaron ute på gården kunde jag utifrån mina egna observationer se att de väl stämde in med de mönster jag observerat. Maria till exempel sitter ofta i gungorna och gärna tillsammans med Hanna och jag har också sett dem leka på lekinstallationer som båten och i de små husen tillsammans. När de kommenterar fröknarnas utevistelse så säger de att de ofta sitter på bänken och passar de små barnen, vilket också stämmer med mina iakttagelser. Eftersom det finns flera små barn i denna grupp behöver personalen ofta gå in för att byta blöjor eller följa någon på toaletten. Eller så måste de trösta något ledset barn eller gå in för att snyta något annat för tillfället snorigt barn. Någon av personalen måste också duka och bädda före lunchen och inför den efterföljande vilan. Utevistelsen innebar flera avbrott för personalen som sällan hann med att bara sitta ner och vara tillsammans med de äldre barnen. Barnen på denna förskola har en relativt god uppfattning om personalens reaktionsmönster och olika uppgifter ute på gården. Det innebär att de sällan eller aldrig söker kontakt med pedagogerna om det inte handlar om någon konflikt som behöver lösas eller att de behöver hjälp med någon konkret händelse som kräver ett vuxningripande. Under observationsperioden var dock den ordinarie personalen inte på plats hela tiden utan var ersatta av semestervikarier vilket kan ha påverkat barnens reaktionsmönster ute på gården under den senare delen av studien.

## 11. Analysprocessen

### 11.1 En inledande jämförelse

För att bringa ordning och möjliggöra en jämförelse mellan de två förskolegårdarna valde jag att göra en analys i tre steg. Det första steget - att jämföra dessa förskolegårdar samt skillnader och likheter presenteras här nedan.

#### Jämförelse, likheter – skillnader



#### 11.1.1 Likheter

Vid en ytlig betraktelse så såg barngrupperna ut att leka och röra sig på ungefär liknande sätt på de båda förskolegårdarna. Vid den ena förskolan, Måsen, gick alla barn ut på gården runt 9.30 och på samma sätt förhöll det sig på Villa Villerkulla. I bland var barngruppen ute redan vid 9-tiden på förmiddagen. Barnen på Måsen åt lunch vid 11-tiden och gick därför in till sin avdelning strax före eller strax efter kl.11.00. Villa Villerkullas barngrupp var oftast ute till ca 12.00. under sitt förmiddagspass. Eftermiddagarna tillbringades ute eller inne beroende på val av aktiviteter. I denna studie utfördes inga observationer under eftermiddagarna vid Villa Villerkulla. Däremot infann sig möjligheten att följa utevistelsen under några eftermiddagar vid Måsens förskola. Vanligtvis var barngruppen ute på gården efter det mellanmål som serverades vid 14 - tiden.

Barnens förhållande till fasta lekinstallationer präglades till stor del av ointresse. Något som präglade barngrupperna vid bägge förskolorna. Detta mönster verkar väl överensstämma med tidigare studier (Mårtensson, 2004; Grahn, et al. 1997; Norén-Björn, 1977). Mina observationer visar att på Måsens gård var gungorna den fasta lekinstallation som nyttjades mest. Detta gäller både pojkar och flickor med en viss dominans från flickornas sida. De var oftast snabbast till gungorna och lade beslag på dessa innan pojkarna hunnit ut. När det gäller Villa Villerkulla och dess barngrupp så utnyttjade både pojkar och flickor gungorna. Gungors dragningskraft på barn diskuteras bland annat av Ivarsson (2003) och Norén-Björn (1977) som menar att gungandet inte bara är populärt och roligt utan dessutom en plats där det skapas interaktionsutrymme. Tankegångar som även denna studie ger stöd för. Gungorna utnyttjas av barnen vid bägge förskolorna som en plats som kan användas för det egna välbefinnandet. Dessutom erbjuder gungorna barnen utrymme för samtal och samspel med sociala intentioner.

En reflektion som gjordes tidigt i analysen var barnens förfarande att vid olika tillfällen röra sig utefter staketet. Rörelsemönstret är ganska lika mellan förskolorna även om det förekom mer av förflyttning utmed staketet vid Måsens förskola. Vad är det som på ett djupare plan får barnen att så ofta dras mot staketet? Ett fenomen som inte enbart gäller dessa bägge förskolor. Detta mönster som jag ofta iakttagit på olika förskolegårdar men



inte förrän i denna studie haft anledning att på ett djupare plan reflektera över. Är det så att de flesta barn söker sig utåt från gården och i någon mening vidare som en del av utvecklingen? I observationerna från Måsen var det en vanlig företeelse att barnen följde livet som levdes utanför staketet. Precis som i observationsexemplet (s.59) pratade barnen med katter och andra djur men också med förbipasserande människor. Mårtensson (2004) kunde i sin studie se samma slags fenomen av hur barn tenderar att dra sig mot ytterkanten av en gård och gärna studerar sådant som händer utanför staket och inhägnader. På samma sätt kunde jag observera att en del barn gärna drog sig ner och längs staketet vid Villa Villerkulla. Dock var detta inte lika påtagligt som vid Måsens förskola. Där var det fler barn som spanade på omgivningen utanför förskolans område.

I den inledande jämförelsen såg pojkarnas rörelsemönster vid de bägge gårdarna ut att vara tämligen vidlyftiga och flyktiga. Flickorna har ett jämnare och lugnare rörelsemönster över gårdarna. Detta ser ut att förhålla sig på samma sätt mellan förskolorna. Dessa iakttagelser stämmer också mot tidigare studier. Bland annat Knutsdotter Olofsson, (1998) konstaterar att pojkar ofta har ett vidgat rörelsemönster gentemot flickor och även leker andra lekar. Under tiden som studien pågick kunde jag dock även upptäcka skillnader mellan barngruppernas rörelsemönster vid de bägge förskolorna. Dessa olikheter förefaller vara tydligast mellan pojkarnas olika rörelsemönster över de olika gårdarna.

### 11.1.2 Skillnader

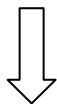
De båda förskolornas utemiljöer är som tidigare presenterats väldigt olika. Villa Villerkullas gård är stor. Den innehåller bland annat träd och buskar, två gungställningar och två sandlådor. För det mesta är det två barngrupper som utnyttjar den delen av gården. Måsens förskola har en stor men platt gård utan träd och buskar. Där ska en gungställning och en stor sandlåda räcka till för uppemot fyra barngruppers parallella vistelse på gården.

Vid Måsens förskola visade observationerna att pojkarnas springandet över gården var tämligen planlöst och ryckigt. Pojkarna i den observerade gruppen kunde sitta på en plats under en stund för att i nästa minut vara på väg någon annanstans. I en granskning av materialet för vidare jämförelse verkade dessa pojkar tendera att vara på väg *från* något i stället för att vara på väg *till* något för dem bestämt mål. I nästan varje observationstillfälle så inträffade något som gjorde att pojkarna sprang upp från sin plats. Vid dessa tillfällen uppstod någon form av verbal eller fysisk konflikt mellan olika pojkar som gjorde att de var tvungna att röra på sig i någon riktning. Pojkarna vid Villa Villerkullas förskola verkade snarast målinriktade endera sprang dessa pojkar för att det pågick någon slags lek dem emellan. Eller så sprang de över gården för att snabbt ta sig till en plats där det förekom någon slags aktivitet. Det anordnades också några improviserade springtävlingar mellan några pojkar under den tid jag vistades på förskolan. Sandlådan vid Måsens förskola utnyttjades till största delen av de yngsta barnen. Vid Villa Villerkulla var det sandlådorna som var en av de mest frekventerade platserna. Under tiden som jag observerade var det mest pojkar som höll till där. De hade många projekt på gång och utnyttjade sanden som för tillfället var blöt och formbar till många byggprojekt. Detta utnyttjades i hög grad av pojkarna vid Villa Villerkulla. Något sådant nyttjande av det fysiska materialet kunde jag inte utläsa i observationerna från Måsens förskola.

## 11.2 Det andra och tredje steget

Steg *två* i analysen är att utifrån utvalda nyckelord och teorier göra samma jämförelse som ovan med utgångspunkt att få till stånd en mer genomgripande analys.

### Analys utifrån nyckelord – teorier

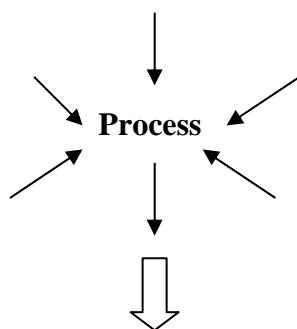


I detta steg har granskningen fokuserat utifrån nyckelbegrepp som *kommunikation*, *sensitivitet* och *samspel*. Till detta följde granskningen av hur *konflikter och konfliktsituationer* uppstått. Därefter har jag jämfört resultaten mellan de båda förskolorna. I denna fas kom också de etiska frågorna att processas i fas med tolkningen av de olika begreppen och i samband med uttolkningen av observationerna.

Nyckelbegreppen har varit till god hjälp vid analys av observationerna och olika händelseförlopp har utvärderats utifrån de olika begreppen. Detta har inneburit att jag försökt att se på observationerna med ”nya ögon” för varje granskningstillfälle utifrån de olika nyckelbegreppen.

Teoribakgrunden var också en viktig del i detta steg av processen. Genom att gå tillbaka till litteraturen ökade förståelsen av egna observationer vid jämförelse gentemot tidigare genomförd forskning och genomgångna teorier.

Det sista och *tredje* steget har varit att utifrån de båda jämförelserna ytterligare processa hela materialet och bearbeta detta till en helhet i den del som jag kallar *analys av resultat*. I denna process har nyckelbegreppen använts och kopplats till teoridelen. Resultatet av denna process presenteras här nedan. Jag har valt att redovisa detta resultat i tre delar. Först kommer den del som handlar om vardagssamvaron och *interaktionen* granskat utifrån mina nyckelbegrepp och därefter den del som handlar om *leken* granskat utifrån samma begrepp. Därefter följer del tre där studiens resultat från olika *konfliktsituationer* presenteras. Avslutningsvis vidtar en reflektion där det slutgiltiga resultatet diskuteras mer generellt utifrån en förskola i brytningstid, barns olika livsvillkor och skilda världar.



### Analys av Resultat

## 12. Analys av Resultat

### 12.1 Kommunikation, sensitivitet och samspel i Vardagssamvaron

Vid jämförelse av observationsmaterialet från de båda förskolorna var det möjligt att urskilja en diskrepans mellan de olika barngruppernas kommunikationsmönster. Utifrån mina observationer kunde jag utläsa att barnen vid Villa Villerkulla kommunicerade med varandra på olika sätt. Flickorna gick ofta omkring och småpratade med varandra och med olika personer i personalgruppen. Liksom flickorna använder sig pojkarna sig av detta småprat mellan varandra. De sökte sig dessutom nästan lika ofta som flickorna till personalen för att prata och diskutera. En vanlig företeelse bland barnen var att slå sig ner och resonera både med varandra och med de pedagoger som vistas tillsammans med barnen i utomhusmiljön. I det verbala uttrycket förekom det nästan aldrig några som helst tillmälen eller hot mot något annat barn som det förekom mellan barnen på Måsen. En situation som jag tolkar som förmåga till god *kommunikativ* men också *sensitiv* kompetens är när Johan och Anders sitter uppflugna i ett träd (s.54) och Anders småler åt Johans svårigheter att få alla språkljud på rätt plats. Johan upptäcker omgående den subtila markeringen från Anders sida och parerar situationen genom att snabbt byta ämne. Genom barnens förmåga att hantera olika situationer på ett ytterst subtilt sätt så undviker de situationer som kan leda fram till konflikter. Situationen visar också att var svårare att upptäcka meningsskiljaktigheter hos barnen på Villa Villerkulla därför att de inte uttryckte dem så direkt som ofta var fallet med Måsens barn. Det tilltal många av barnen på Måsen använde till varandra var i form av tillmälen eller så uttryckte de andra former av negationer. Vid dessa tillfällen var det inget av barnen som förblev svarslöst. De utsatta barnen klarade av att genast returnera ett svar av samma kaliber. Barngruppen på Måsen skilde sig också från Villa Villerkullas barngrupp avseende *kommunikationen* med den vuxna omgivningen. Det förekom enbart sporadiskt att barnen vid Måsens förskola sökte kontakt med personal på det sätt som barnen vid Villa Villerkulla gjorde. Anledningen till detta kan vara att personal på Måsen var mer upptagna med att ta hand om de mindre barnen i barngruppen men också var tvungna att ta hand om fler konflikttillfällen än vad personalen behövde göra vid Villa Villerkulla. När jag har tolkat och analyserat mitt material så fann jag att den *kommunikation* som uppstår i ett fysiskt uttryck på Måsen ofta visade sig som signaler som handlar om att ”flytta på dig”. Dessa situationer uppstod både på den öppna ytan på förskolegården och när barnen befann sig vid gungorna eller vid någon av de fasta lekinstallationerna. I observationen där Arvid tar upp en sten som han tänker kasta (s.60) på de andra pojkarna. Eller som i exemplet vid lekhuset (s.62) när Arvid inte får vara tillsammans med de andra pojkarna. Ett annat exempel handlar om när Arvid försöker använda sin egen gunga för att gunga på Anna med benäget bistånd och hjälp från Lukas.

Samspelet mellan barn på Måsen handlar ofta om att positionera sig och där det uppstår vissa svårigheter i att behålla den position eller plats som man valt ut. Endera får barnen försvara platsen verbalt eller så kan det leda till mer fysiska handgripligheter. I första hand handlar det om att det pojkarna som har svårt att finna sina egna utrymmen men det drabbar även flickorna som ibland blir tvungna att flytta på sig. Vid Måsens förskolegård blir *samspelet* dessutom ofta avbrutet av något annat störande moment. Det kunde vara vuxnas tillsägelser, eller helt enkelt att något utanför staketet väckte ett

större intresse. Hos enskilda barn kunde företeelser utanför staketet få dem att lämna en pågående relation med någon kamrat. Vilket inträffade ett par gånger i olika barnkonstellationer. Sätter jag det i relation till Mead (1934/76) och vad denne skriver om *jaget* som uppstår i den sociala erfarenheten så blir detta en negativ spegling för det övergivna barnet som lämnas för något som är mer intressant. *Jagmedvetenhet* handlar till stor del om att individen betraktar sig själv som andra personer uppfattar henne eller honom.

Även på Villa Villerkulla förekom det att barn med intresse noterade och uppmärksammade händelser utanför staketet. Jag kan dock spåra en viss gradskillnad. När det förekom någon enstaka gång var det en gemensam och riktad uppmärksamhet av ett antal barn. Inget barn lämnade någon kamrat eller sysselsättning för att undersöka vad som pågick utanför staketet. Inom miljöpsykologin används uttrycket *affordance* (Åberg-Bengtsson, 1996) i mening att miljön står för en uppsättning av olika erbjudanden. Är det möjligen så att gården på Villa Villerkulla erbjuder ett större antal valmöjligheter och erbjudande till barnen än vad utemiljön på förskolan Måsen förmår att erbjuda. Eller är det den sociala ordningen i form av *gemenskap* och tillhörighet som ”håller” tillbaka barnen och minskar intresset för vad som finns utanför förskolegården? Utifrån *platsteorin* är det vanskligt att utifrån resultaten från denna studie uttala sig om i vilken mån enstaka platser spelar någon större roll för barnen i form av hinder eller erbjudanden. Är det som Heurlin-Norinder (2005) skriver viktigt att platser bör vara trygga och att det bland annat ska finnas ett inslag av mångfald och variation. Då har utemiljön på Villa Villerkulla en stor fördel och kan erbjuda mer gentemot Måsens utemiljö som inte är lika varierad. I Heurlin-Norinders (2005) studie uttalar sig Klas 9 år om hur en bra plats ska vara:

*Det spelar ingen roll hur det ser ut bara det är någon buske här och där något som man kan leka med. Att det händer någonting ... ( s. 89).*

Det Klas uttrycker är inte några större krav på en omgivande miljö, någon buske här och där och möjligheter till lek och lite spänning. Utifrån mina observationer kunde jag iakttä att få platser verkade vara trygga i Måsens utemiljö i så motto att det ofta hände att barnen blev bortkörda av andra kamrater men även av vuxna. Det fanns heller inga planteringar i form av träd eller buskar som man kunde utnyttja för att gömma sig eller leka under eller utnyttjas för lite lugn och ro. Barnens svårigheter på Måsen att upprätthålla en plats under en längre stund är svårtolkat. Är det den fysiska miljön som reser hinder eller beror svårigheterna av det sociala klimatet? Förmodligen rymmer förklaringen en kombination av såväl miljö som socialt klimat.

När det gäller Villa Villerkullas gård är situationen annorlunda. På denna gård fanns både träd och buskar att utnyttja. Att barnen fick tillsägelser eller att de inte hade tillträde till någon speciell plats förekom överhuvudtaget inte så vitt jag kunde observera vid Villa Villerkullas förskola. Barnen fick fritt utnyttja den yta utomhus som de hade till förfogande. Den varierade gården hade en väl tilltagen yta. Detta innebar att enskilda barn kunde gå undan en liten stund om de ville vara ifred men gården erbjöd också utrymme för barn som ville leka i större grupper. För att *kommunikation* ska kunna uppstå och utvecklas nämner Stern (1990, 1991) ömsesidigheten i *kommunikationen* men också närhetens betydelse vilket jag tolkar som en viktig faktor inte bara i relationen mellan barn och vuxna utan också i relationen barn till barn. Mead (1934/76) framhåller vikten av den *generaliserande*

*andre* och skriver att dessa andra har stor betydelse för utvecklingen. Mead (a.a.) skriver också att språket är en form av gest och om *kommunikation* ska uppstå måste symbolen betyda densamma för alla individer i den ömsesidiga kontakten och det verkar som om den förståelsen fanns både mellan barnen i barngruppen men även i kontakten med pedagogerna. Pedagogerna på Villa Villerkulla fanns hela tiden i barnens närhet och barnen gick ofta och satte sig hos någon pedagog för en stunds samtal. Jag kunde också notera den uthållighet som barnen på Villa Villerkulla besatt som i den situation när pedagogen lämnade dem för att gå in på avdelningen och hämta en kniv. Barnen väntade tålmodigt och lyssnade uppmärksamt när denne kom tillbaka och fortsatte sin genomgång av svampens uppbyggnad. Den uthålligheten kopplar jag inte enbart till en fungerande *kommunikation* utan även till ett fungerande *samspel* där barnen visar lust och nyfikenhet i väntan på att få veta mer om svampfyndet. Kristjansson (2001) uttrycker tankar om hur viktigt det är att hjälpa barn till upplevelser av kontinuitet och sammanhang och tar fasta på Bronfenbrenners syn på utveckling i form av olika aspekter. I aktivitets-aspekten ingår det som Bronfenbrenner kallar molär-aspekten och som Kristjansson (2001) liksom Bronfenbrenner menar har en stor betydelse. Särskilt i vår moderna tid som vi lever i för närvarande med komplicerade sammanhang. Den molära aktiviteten är en sammansatt verksamhet som har en början och ett slut. De som är inblandade i verksamheten ser den som målinriktad och meningsfull. Barnen som ingick i den grupp som studerade svampfyndet på Villa Villerkulla bör rimligen ha upplevt hela situationen som meningsfull eftersom de tålmodigt stod kvar och väntade på pedagogen.

Utifrån *sensitivitetsbegreppet* har analyserats hur empatiska och känsliga barnen har varit både gentemot sina kamrater men också till den omgivande miljön. Detta utifrån hur barnen utnyttjar de olika möjligheter som finns vid förskolans gård. Ett exempel som har redovisats under rubriken kommunikation är när Johan mycket snabbt uppfattar det småleende som spreds över Anders ansikte vid Johans uppenbara språksvårigheter. Johan upptäckte direkt den subtila markeringen och bytte snabbt ämne för att komma vidare i diskussionen. Jag menar att det måste finnas en väl uppbyggd *känslighet* inför andra människor och hur de uppfattar mig som individ för att lyckas upptäcka även en "hårfin" markering som detta var. Iakttä, tolka och handla skriver Holm (1987) utifrån *empatibegreppet* och precis detta lyckas Johan göra när han snabbt byter ämne. I det här fallet var det frågan om lyhördhet och känslighet inför den andres lite negativa attityd som Johan ville komma bort från och som han hanterade genom att helt enkelt byta ämne. Stern (1991) menar att när barn kan relatera till sin omgivning och andra människor på nya sätt så uppstår det ett slags växelspel och interaktion och barnet lär sig att förändra sitt sätt allt beroende på omständighet. Ser jag till hur barnen på Villa Villerkulla förhåller sig till varandra så visar de ofta intresse och *empati* för sina kamrater. De samverkar ofta i olika projekt och visar intresse för vad både vuxna och andra barn håller på med i olika situationer. De var också ömsinta mot de små barnen och försökte se till deras behov. Exempel på detta är när de små ettåringarna försöker komma upp på ett räcke och de stora barnen hjälper till. Den enda iakttagelse där jag såg att något barn inte till fullo accepterade sin medverkan var i exemplet "äktenskapligt" drama där Per tvingades in i en situation som han inte uppskattade. (s.47). Gården på Villa Villerkulla var varierad och det utnyttjar barnen till fullo. De är både som enskilda individer men också som grupp ofta upptagna med att upprätta ett antal projekt med hjälp av det material som finns på gården.

På Måsens förskolegård var barnen mer upptagna av att försöka hitta positioner där de inte stördes av andra barn. Några lyckades ofta, som de flickor som var snabba ut till gungorna. Både Maria och Hanna satt ofta och gungade. De var alltid glada och nöjda när jag såg dem och de visade stor förståelse för varandra och varandras behov. Det fanns också en stor förståelse och känslighet inför varandra hos några av pojkarna när de ett fåtal gånger erbjöds möjligheten att vara tillsammans utan avbrott. Den storebror som visade stor *känslighet/sensitivitet* inför sin lillasysters behov när hon försökte klättra upp i klätterställningen (s.63) ser jag som ett exempel som visar att det ofta är situationen runt omkring barnen som får dem att agera med mer eller mindre *känslighet*. Den ömsinnet som den äldre brodern visade i kontakten med sin lillasyster såg jag sällan i andra situationer tillsammans med andra barn. Barnen på Måsen var nästan aldrig involverad i den form av projekt som kunde iakttas på Villa Villerkulla. Därför såg jag heller aldrig samma form av *samspel* eller samma slags *sensitivitet* som barnen i sin vardagstillvaro vid Villa Villerkulla lyckades förmedla till varandra eller till den omgivande miljön. Ser jag till förskolegården och utemiljön vid Måsens förskola var den inte lika varierad som den miljö som Villa Villerkulla hade till förfogande. Trots detta kunde jag se att det fanns spridda försök till att utnyttja det som fanns till hands. Meads (1934/76) tankar om hur den fysiska miljön får oss att agera eller reagera och hur olika föremåls "attityder" påverkar oss får plötsligt en ny aktualitet. Exemplet med att plocka blad från buskarna som Julia och Miriam (s.56) gjorde fick ett hastigt avslut när de blev tillsagda av pedagogen. Fortsättningsvis såg jag aldrig någon av flickorna använda sig av något fysiskt material.

## 12.2 Kommunikation, sensitivitet och samspel i Leken

Det var främst på Villa Villerkullas gård som jag kunde följa olika lekars utveckling. Leken vid Villa Villerkulla var mer utvecklad och innefattade både samspel mellan deltagarna och den omgivande miljön. Barnen höll hela tiden igång en dialog mellan varandra och *kommunikationen* dem emellan både flöt på såväl verbalt som i mer fysisk form. Framförallt var många barn språkligt verbala och var duktiga på att förklara för varandra och hur de ville agera eller inte agera i leken. Detta innebar att *samspelet* kunde hållas igång utan några större avbrott eller störningar på grund av bristande *kommunikativ* förmåga. Batmangänget till exempel hade inga svårigheter att ena sig kring om de ska vara krigare eller arrangera springtävling. De resonerade sig snabbt fram till en lösning som samtliga pojkar i gruppen kunde godta. Barnen var också uppmärksamma på varandras *känslor och sensitivitet* för varandra visade sig i bland annat i den observation (s.45) där Arvid småretas och Emma blir Sjørövar-Fabbe och där hon skakar sin lilla knytnäve tätt inpå ansiktet på Arvid. I det här fallet har denne inget som helst problem med att uppfatta att Emma bara skojar när hon återsignalerar till honom. Detta sker först och främst genom sitt öppna kroppsspråk där Emma markerar förståelse för att Arvid inte menar något nedsättande med sin kommentar. Observationen är också ett exempel på hur barnen på Villa Villerkulla klarar av "rolltagandet" något som Mead (1934/76) menar är avgörande för barnets utveckling och för deras identitet. Även när de stora barnen lekte med de allra yngsta kunde jag erfaras deras *empati* när de lyssnade och försökte tillfredsställa de yngre barnens önskemål. Nu var det inte så alla barn deltog på samma villkor som de övriga vare sig i det vardagliga samspelet eller i leken på Villa Villerkulla. Tilde höll sig för det mesta strax utanför de andra flickornas lekdomäner. I samspelet med hennes bästa vän fungerade det alltid bra och de lekte tillsammans. Leken på Måsens förskolegård

hade en helt annan karaktär och innehåll än den lek som jag observerade på Villa Villerkulla. *Kommunikationen* mellan barnen stördes ofta många igångsatta lekar kom av sig, innan de ens nästan påbörjats. De flesta lekarna varade bara några minuter innan de avbröts av någon eller något. Undantaget var Julias och Miriams lek med varandra, där de samlade blad från en buske. De lekte ihop nästan i tjugo minuter innan de fick den tillsägelse av pedagogen som innebar att deras lek avbröts. Barns utveckling påverkas och stimuleras av om de får en chans till att själva få delta i en utvidgad rollrepertoar, (Bronfenbrenner 1979). Leken som möjliggörare av sociala relationer får ett stort innehåll i moderna lekforskarens teorier. Leken är en social aktivitet skriver exempelvis Knutsdotter Olofsson (2001) och menar att barnet behöver en viss social kompetens för att kunna leka. Bergström (1996) menar också att leken är en förutsättning, speciellt den mer yviga leken för att skapa förutsättningar för hjärnbarken att vara aktiv och ta till sig kunskap. Lekens betydelse för att utveckla lärandet går igenom som en röd tråd i läroplanen (lpfö, 98) och lekens betydelse för lärandet har alltmer kommit i fokus. Brodin (1991) skriver om vikten av trygghet för att leken ska kunna utvecklas och sätter jag detta i relation till observationerna blev det tydligt att barnen saknade möjlighet att få vara ifred på olika platser och därmed försvårades och inskränktes lekutrymmet. Tryggheten i att få vara i fred och utveckla lek utan störningar verkade till stor del saknas på Måsen. Det innebär också att möjligheterna till *samspel* och ”rolltagande” inte fanns i samma höga grad som på Villa Villerkulla. Det blir få tillfällen till att träna den *sensitiva* förmågan och *empatin* när barnen hade så få tillfällen och möjligheter till att utveckla sina leksituationer. Detta innebär inte att barnen skulle sakna *empatisk* förmåga, långt därifrån. När barnen stördes i olika situationer var det också svårt för dem att använda sig av de lekinstallationer som fanns på gården. De använde sig inte heller av fysiskt material som sand och vatten som det fanns i överflöd efter det myckna regnandet. I övrigt hade de inte tillgång till löst material. Såväl (Grahn, et al. 1997) som Mårtensson (2004) poängterar vikten av att det finns tillgång till löst material på gården likaså Eriksson (2000). Barnen på Villa Villerkullas förskolegård kunde såväl leka och bygga med sanden i sandlådan, ett byggande som kom att utveckla sig till projektlänkande verksamheter och företag. De använde sig av material som fanns till hands. Regnvattnet exempelvis möjliggjorde byggande av kanaler i sandlådan. Barnen grävde djupa gropar och byggde hus med den blöta och formbara sanden och de hade tillgång till löst material i sin närhet, något som inte fanns tillhands ute på gården vid Måsens förskola. Möjligheter till att skapa och bygga tillsammans med material och som kan användas på olika sätt fanns således inte på Måsen. Frågan som uppstår är om möjligheter till samverkan kring ett sådant material skulle kunna ge upphov till mer och långvarigare kontakt och längre leksekvenser?

### 12.3 Konfliktsituationerna

Konflikter var som jag tidigare beskrivit tydligare och fler till antalet på förskolan Måsen. Eftersom de ofta övergick till att bli fysiska i sin karaktär var de lätta att upptäcka och följa. *Konflikt* är en del av livet skriver Öhman (1996). Konflikter är en del av livet som vi alla måste lära oss att förhålla oss till och att hantera. När Ljungberg (1998) skriver att olika barn har olika förmågor att hävda sig i olika situationer stämmer detta väl överens med vad jag själv iakttagit under mina observationer. Barnen på Måsen använde sig både av verbala uttryck och fysiskt våld för att hävda sig i olika situationer. Ett antal konflikter på Måsen utmynnade i fysiska handgripligheter

och ledsna barn där alla parter såg ut att bli förlorare. Den enda tydliga konflikt som uppstod på Villa Villakulla var när pojkarna i sandlådeexemplet inte kom överens om hur man grävde och utvidgade en grop. Denna situation slutade ändå med att barnet som protesterat och fick flytta på sig kom tillbaka efter en stund utan några protester från de övriga. Det fanns helt säkert konflikter ute på gården även vid denna förskola vilket bland annat några av barnen gav uttryck för i samtalen. Jag är också medveten om att de barn som använde sig av fysiska uttryck i konfliktsituationer blev mer synliga både för personalen och för mig som observatör och därmed i studien. Barnen vid Villa Villerkullas förskola verkade mer verbalt kommunikativa och var bättre på att lyssna och uttrycka önskemål vid en jämförelse av Måsens barngrupp. Även i sina fysiska uttryck var barnen i Villa Villerkullas barngrupp mer tillåtande och inbjöd mer till lek och gemenskap i jämförelse med vad Måsens barngrupp förmådde uttrycka. Möjligheter till kommunikationsutrymme har stor betydelse för barns utveckling anser både Stern (1991) och Mead (1934/76). Lekforskare som Brodin och Lindstrand (2003) uttrycker vikten av att detta utrymme involverar all möjlig sorts kommunikation.

När det gäller reaktioner som ilska och aggression menar Pape (2000) att barn som exploderar känner att de förlorar ansiktet och att raseriutbrott ofta leder till att de gör saker som de sedan får anledning att ångra på ett eller annat sätt och sådana situationer uppstod emellanåt på Måsen. Att bli synliggjord i negativa sammanhang innebär att barnet blir "syndabock" även för händelser som det inte är medskyldig till. En slutsats utifrån denna studie att det är viktigt för barn att de får lov att träna på att hantera sina känsloupplevelser så att olika uttryck inte leder till någon form av skada för barnet själv eller skapar sådana problem att det skadar andra barns välmående.



### 13. Två förskolor, två verkligheter - En avslutande reflektion

Mitt syfte med undersökningen har varit att studera interaktion och lek på två olika förskolegårdar. Genom att observera och intervjua några slumpvis utvalda barn har jag försökt skapa mig en uppfattning om och visa hur barns sociala liv kan levas i en utemiljö på två olika förskolor. Barns sociala liv i dag är inte detsamma som bara för några år sedan. Samhället förändras i en rasande fart och många vuxna upplever att de inte har kontroll över sin vardag. I samhällsdebatt och i parlament diskuteras med jämna mellanrum frågor om stress och utmattning och om dåliga arbetsmiljöer skapar arbetsrelaterade sjukdomar med långvariga sjukskrivningar som följd? I detta brus av ständigt pågående diskussioner om vuxnas tillvaro skapas också ibland en mindre hörbar debatt om barns vardagstillvaro. I Sverige återfinns de allra flesta förskolebarn inom förskolans väggar (Skolverket, 2004) och om deras vardagstillvaro vet vi i dag väldigt lite då få studier har fokuserat på deras tillvaro under de sista åren.

En angelägen fråga har därför varit hur barns vardagstillvaro ser ut när barnen vistas ute på förskolegården. Jag ser det också som betydelsefullt att diskutera miljöns utformning och möjligheter för lek och lärande. Hur ser förskolegårdar i allmänhet ut i Sverige idag och vad är det för miljö som erbjuds barnen utomhus? Vågbergs studie (1996) pekade på att förskolepersonal kände oro och begränsningar inför att göra utflykter i närmiljön. I stället fick barngrupperna stanna kvar på den egna förskolegården. Inget tyder på att personal skulle tänka annorlunda i dag. Tvärtom, allt större barngrupper och omorganiseringar i förskoleverksamheten under senare år har inte gått spårlost förbi och någonstans borde spåren efter alla nerdragningar inom förskolans område ge avtryck. Utevistelsen har alltid setts som ett viktigt inslag i förskolans verksamhet allt sedan Frøbels dagar (Johansson, 1994). Är förskolegården i dag ett frirum för barnen? Med plats och möjlighet att utforska egna och andras gränser? Där det finns rika möjligheter till samarbete, förhandling och konfliktlösning. Ett utrymme som möjliggör sinnliga lekar, kreativitet, interaktion och positiv samvaro? Ett rum som pedagoger engagerat diskuterar och omsorgsfullt utformar, eller har förskolegården blivit det bortglömda rummet?

I min studie kunde jag inte vid en första anblick av barnens lek på de olika förskolorna observera att det skiljde sig så mycket åt avseende barnens lekar och engagemang på gården. Det var ett skiftande scenario, barnens lekar växlade hela tiden och beroende på vem de lekte med gjorde de olika saker. Tempot var högt och flera forskare som jämfört det sociala liv som utspelas inom förskolan har kategoriserat dessa i olika termer som exempelvis Corsaro (1985) som liknar vimlet med ett cocktailparty. Rörligheten bland barnen är påfallande. I båda utomhusmiljöerna vimlar barnen omkring och tycks knyta kontakt med än den ene än den andre för att i nästa ögonblick vara på väg till något annat barn eller plats. I detta kan man erfara likheter mellan de bägge förskolorna liksom när jag utifrån mina observationer såg hur pojkar och flickor rörde sig över förskolegården. Att flickor och pojkar delvis leker på olika sätt finns det flera studier som pekar mot till exempel Knutsdotter Olofsson (1998) samt Norén-Björn mfl. (1993). Mina iakttagelser på dessa två förskolegårdar visar att pojkar och flickor uppvisar delvis olika lekmönster och dessa stämmer väl in på de beskrivningar som gjorts i tidigare studier. Exempel på detta är att pojkarna på båda förskolegårdarna rör sig gruppvis, ibland snabbt och flyktigt över hela gården medan flickorna tenderade till lite mer långsamma rörelser och lekar. Jag kunde också notera att barnen på de olika

förskolorna har ett gemensamt drag, nämligen att dra sig mot ytterkanten på förskolegården och gärna stå och titta vid staketet på olika händelser som pågår utanför gården. Att detta är ett vanligt beteende för förskolebarn ger även Mårtensson (2004) uttryck för då hon diskuterar landskapets betydelse och exemplifierar genom att beskriva hur de större barnen sparkar ut bollar för att få en möjlighet till att gå ut och hämta dessa.

Genom observationerna kunde jag dock finna att interaktionen mellan barnen på de olika förskolorna i vissa avseenden skiljer sig åt. Det finns en tendens i observationerna som visar att barnen leker tillsammans under längre perioder och med färre konflikter som följd på förskolan Villa Villerkulla vid en jämförelse mellan de båda förskolorna. Detta exemplifieras med olika observationstillfällen där jag i ett flertal observationer kunde iaktta konflikter av olika slag på Måsens förskola som jag inte kunde erfara i barngruppen under den period jag vistades på Villa Villerkulla. För att åter exemplifiera kunde jag i mina observationer se att det nästan alltid handlade om samma barn när det uppstod konflikter och att dessa barn både drog igång och själv blev utsatt för situationer som blev svårhanterliga. I dessa situationer blev flera gånger den enda utvägen att ta till någon form av fysiskt våld både för barnet självt likväl för de andra barnen. Observationerna tyder också på att det finns barn som uppvisar vissa svårigheter att komma in i andra barns lekgemenskap och då reagerar med aggressivitet. Ytterhus (2000) skriver om sociala kraschlandningar för en del barn och mot bakgrund av hennes beskrivning så är det säkert många pedagoger och vuxna som skulle anse att det är vuxenvärldens ansvar att förebygga så långt det nu går att barn exkluderas ur gemenskaper redan i tidig ålder. Att barn har konflikter med varandra i en miljö som förskolegården utgör är i och för sig inte så mycket att orda om. Konflikter är en del av livet (Öhman, 1998) och som barn måste man pröva och utforska hur långt man kan gå för att hävda den egna rätten och integriteten. Förskolan ger som antytts tidigare rika möjligheter till detta. Den fråga som dock uppstår med anledning av de observerade konflikterna vid Måsens förskola är hur enskilda barn klarar av att förhålla sig till de konflikter de varit med och skapat eller blivit indragna i. Barn kan redan i tidig ålder positionera sig och använda sig av olika maktmedel och Ivarsson (2003) menar att barn inte tvekar att använda sig av de bud som står tillgodo:

*...ytterligare en strategi som förekommer frekvent är att hota och locka om erbjudanden, t.ex. att få komma på kalas. Den strategin förefaller ha positiv effekt som förstärkning för att få sin vilja igenom... ( s. 129).*

Maktaspekten och tillgång på makt tenderar att vara en lika viktig aspekt i den värld som barn vistas i som den är för många i vuxenvärlden. Bauman (1990) skriver att det bästa sättet att förstå makten är faktiskt att se den som en möjlighet att handla både i betydelsen att fritt välja målet för en handling och i betydelsen att förfoga över de medel som gör målen realistiska (a.a.). Konflikterna kom till uttryck både genom de språkliga uttrycken och genom fysiska sammandrabbningar. Såväl Stern (1990) som Mead (1934/76) påpekar hur språkliga uttryck upplevs och påverkar oss. Språket och ordens olika valörer är emotionellt sammankopplade med värderingar och styr i hög grad vår självuppfattning. Nu är det också väldigt lätt, vilket måste påpekas att det blir en slags moralisk värdering i vad som är ett bra respektive dåligt språk. Detta är inte mitt syfte utan jag vill enbart redovisa att det finns skillnader i språkbruket mellan barnen vid de båda förskolorna. Utifrån min bakgrund som pedagog finns intresset att reflektera över ordets ”makt” och påverkan utifrån olika kontextuella sammanhang.

Ivarsson (2003) tar upp problematiken om var man själv befinner sig i relation till de aktörer som ska studeras och jag kan tydligt se att mina beslut att inte ingripa i konfliktsituationer i hög grad var kopplad till en tidigare erfarenhet. Jag var noga att hela tiden försöka ha uppmärksamhetsfokus på barnen och kunde därför följa många konflikter och situationer från hur de startade till hur de kom att avslutas. Även om observationerna tydde på att antalet konflikter var större i barngruppen vid Måsens förskola visar intervjuerna med barnen från Villa Villerkulla att det förekom konflikter även hos dem. Under några intervjuer uttryckte barnen en viss rädsla eller ängslan för vad andra barn kunde tänkas ta sig för, om man inte var uppmärksam och trots den synbart trygga och lugna miljön kunde de alltså signalera sådana känslor i samtalen. Nu var det ett fåtal barn som uttryckte sig i termer av rädslor, men oberoende av varandra och i olika sammanhang. Jag anser därför att det är värt att vidare reflektera över eftersom vi vuxna inte alltid har möjlighet att veta vad barn känner och tänker i olika miljöer.

Barnens lek i denna studie skiljer sig åt i vissa avseenden när man skärskådar den genom de olika observationerna. Barnen på Villa Villerkulla kunde leka tillsammans under långa perioder. Ibland med smärre avbrott men lika ofta i långa leksekvenser där de formulerade strategier tillsammans som i exemplet med kanalbygget där åtta pojkar tillsammans kunde samarbeta kring sitt projekt. Andra sammanhang var när en grupp barn lekte tillsammans, och några avvek för att senare komma tillbaka och fortsätta leken som om det aldrig funnits något avbrott. Barnen på Måsen utvecklade aldrig dessa långa leksekvenser med undantag av de bägge flickorna som lagade mat i sandlådan och hämtade påfyllning i form av blad från en näraliggande buske. Den leken blev dock abrupt avslutad i och med pedagogens tillsägelse. Leken är det utrymme där många olika funktioner får plats och utvecklas men om en del barn inte förmår eller ges möjlighet till att leka på ett konstruktivt sätt kan man ställa frågan hur de ska utveckla de många förmågor som vuxenvärlden så ivrigt eftersträvar och efterfrågar. Dit hör bland annat frågor om social kompetens och empati. I dag talar pedagoger och forskare allt mer om leken i ett lärandeperspektiv och allt mindre om lekens sociala roll och betydelse. Bergström (1995) poängterar dock att leken är en förutsättning för allt lärande. Barn som fått leka tillräckligt tidigt i livet klarar senare av att medvetet ta sig an olika aktiviteter och uppgifter.

Förskolan är en arena för *alla* barn vilket ofta och gärna påpekas i såväl nya som gamla styrdokument. Skolverkets rapport (2004) visar på en förskola i brytningstid med skilda villkor. Även denna studie visar på två olika förskolor med skilda villkor. Därför menar jag att blotta misstanken om att förskolan i dag inte förmår att ge en likvärdig grund och likvärdiga omständigheter för barns växande och lärande är skäl nog till att vidare undersöka barns villkor på olika förskolor runt om i landet. Framför allt handlar det om barnens nuvarande livsvillkor, deras här och nu. Hur och varför skiljer sig lekprocesserna åt mellan olika förskolor i ett vidare perspektiv och varför tenderar konflikterna att överväga och dominera i det sociala samspelet på den ena förskolan Måsen, vilket verkar vara fallet avseende denna studie.

När Brodin (1991) diskuterar sambandet mellan barns trygghet och barns lek menar hon att en grundförutsättning för att kunna utveckla lek i olika sammanhang är att barnet känner en form av grundtrygghet. De flesta förskolor i dag har relativt stora barngrupper och personal uttrycker oro för att de inte längre hinner med varje enskilt barn på ett sätt som de borde och önskar (Skolverket, 2004). Mårtensson (2004) som

studerat förskolebarns utelek i förhållande till det omgivande landskapet skriver i sin slutreflektion att det finns 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. Frågan är berättigad när det gäller all lek och interaktion. Jag kunde i min studie se exempel på samma fenomen. Vissa barn har uppenbara svårigheter att finna vägar in i leken. Hur bemöter vuxenvärlden dessa barn som inte finner vägar in i leken och hur skapas trygghet och sammanhang för dessa barn.

Det jag kan utläsa av mina resultat är att lek och interaktion är två mycket viktiga begrepp för barns välmående och utveckling och att konflikter återfinns i högre grad på den ena förskolegården. Denna undersökning från två förskolegårdar presenterar i övrigt få slutsatser om barns lek och interaktion. Uppsatsen genererar snarare en rad nya frågor om komplexiteten i barns interaktion och lek tillsammans i förskolans utemiljö. Möjliga frågeställningar i kommande studier kan till exempel vara att explicit studera interaktion mellan pedagoger och barn i utemiljön. En annan viktig frågeställning är hur interaktion äger rum i skilda sociala kontexter. Förskolornas upptagningsområde och olika socioekonomiska verkligheter är ett viktigt område att studera utifrån en förskola i brytningstid men också frågor som:

Hur möter vuxna barn som av någon anledning inte verkar finna sig tillrätta i olika sammanhang utan stör och utmärker sig på olika sätt?

Hur kan vuxna hjälpa barn som inte hittar in eller får tillträde till leken?

Hur kan vuxna hjälpa barn att utveckla den empatiska förmågan?

När det gäller villkor och möjligheter till lek menar Knutsdotter Olofsson (2001) att de vuxna spelar en viktig roll. Detsamma uttrycker Brodin och Lindstrand, (2003) den vuxnes roll för hur barnens lek ska utvecklas bör inte underskattas. Kompetenta barn behöver kompetenta pedagoger och vuxna, som finns i och möter barn i deras olika verkligheter. Det är viktigt att komma ihåg att barn lever i olika verkligheter och världar. Vår uppgift som vuxna måste vara att möta barnet i den värld som det för tillfället befinner sig i.

## Referenser

- Andersson, B-E. (1986). *Utvecklingsekologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, B-E. (1994). *Som man frågar får man svar*. Kristianstad: Rabén Prisma.
- Ariès, P. (1962). *Centuries of childhood*. London: Penguin books.
- Aronsson, K. (1984). *Barn i tid och rum*. Kristianstad: Gleerups Förlag.
- Askland, L., & Sataöen, S. (2003). *Utvecklingspsykologiska perspektiv på barns uppväxt*. Stockholm: Liber.
- Asplund, J. (1972). *Sociologiska teorier*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Atkinson, P., & Hammersley, M. (1994). Ethnography and Participant observation. I N. Denzin & Y. Lincoln, (Eds.), *Handbook of Qualitative research*. London: Sage.
- Bateson, G. (1976). A theory of Play and Fantasy. In J.S. Bruner., K, Sylva., A., Jolly.(eds): *Play. Its Role in Development and Evolution*. A. Harmondsworth, England:Penguin Books.
- Bauman, Z. (1990). *Att tänka sociologiskt*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Berg, L-E. (1998). Den sociala människan: Om den symboliska interaktionismen. I P. Månson. (Red.), *Moderna samhällsteorier. Traditioner, riktningar, teoretiker*. 153-184. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Bergström, M. (1995). *Neuropedagogik. En skola för hela hjärnan*. Borås: Wahlström & Widstrand.
- Björklid, P. (1982). *Children´s outdoor environment :a study of children´s outdoor activities on two housing estates from the perspective of environmental and developmental psychology*. Doktorsavhandling. Lund: Libergleerup.
- Björklid, P., & Fischbein, S. (1996). *Det pedagogiska samspelet*. Lund: Studentlitteratur.
- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö. En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i skola*. Myndigheten för Skolutveckling.
- Brodin, J., & Molosiwa, S. (2000). International outlook - empirical study on teacher's views of play in Botswana. *EuroRehab*, 2, 65-72.
- Brodin, J. (1991). *Att tolka barns signaler. Gravt utvecklingsstörda flerhandikappade barns lek och kommunikation*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen.
- Brodin, J., & Lindstrand, P. (2003). *Perspektiv på IKT och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Brodin, M. (2004). *Praktiska pedagogiska konsekvenser av kunskap om barn under 3 år*. Dokumentation av konferens på Sätra Bruk i april 2004. Myndigheten för Skolutveckling.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. London: Harvard University Press.
- Bråten, I. (red). (1998). *Vygotsky och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

- Carlsson, B. (1991). *Kvalitativa forskningsmetoder. För Medicin och Beteendevetenskap*. Falköping: Almqvist & Wiksell.
- Corsaro, W. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood: Ablex Publishing Company.
- Dencik, L., Bäckström, C., & Larsson, E. (1988). *Barnens två världar*. Falköping: Esselte Studium AB.
- Eriksson, S. (2000). *Förskolan – en miljö för lek? – en studie med miljöpsykologisk ansats*. C-uppsats i pedagogik. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Garvey, C. (1977). *Play*. Cambridge, MA : University Press.
- Goetz, J.P., & LeCompte, M.D. (1984). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. Florida: Academic Press.
- Grahn, P., Mårtensson, F., Lindblad, B., Nilsson, P., & Ekman, A. (1997). *Ute på Dagis*. Hässleholm: Norra Skåne Offset.
- Göhl-Muigai, A-K. (2004). *Talet om ansvar i förskolans styrdokument 1945 till 1998*. Doktorsavhandling. Örebro Studies in Education.
- Hartman, J. (2004). *Vetenskapligt tänkande. Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Heurlin-Norinder, M. (2005). *Platser för lek, upplevelser och möten. Om barns rörelsefrihet i fyra bostadsområden*. Doktorsavhandling. Stockholm: HLS Förlag.
- Holm, E. (1987). *Empati*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Holme, I. D., & Krohn Solvang, B. (1991). *Forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- HSFR. (1994). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Hughes, J. A., & Månsson, S-A. (1988). *Kvalitativ sociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Huizinga, J. (1945). *Den lekande människan*. Stockholm: Andra utgåvan. Natur och Kultur.
- Hultqvist, K. (1990). *Förskolebarnet - en konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen*. Stockholm/Stehag: Symposium.
- Hägglund, K. (1989). *Lek - Teorier*. Arlöf: Esselte Studium AB.
- Ivarsson, M.-P. (2003). *Barns gemenskap i förskolan*. Doktorsavhandling. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, J-E. (1994). *Svensk förskolepedagogik under 1900-talet*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, J-E. (1995). *Friedrich Fröbel, Människans fostran*. Lund: Studentlitteratur.
- Key, E. (1996). *Barnets århundrade*. Södertälje: Informations förlaget.

- Knutsdotter Olofsson, B. (2001). *Lek för livet*. Stockholm: HLS förlag.
- Knutsdotter Olofsson, B. (1996). *De små mästarna*. Stockholm: HLS förlag.
- Kristjansson, B. (2001). *Barndomen och den sociala moderniseringen: om att växa upp i Norden på tröskeln till ett nytt millennium*. Doktorsavhandling. Stockholm: HLS förlag.
- Kvale, S. (1977). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kylin, M. (2005). *Kojan är barnets sätt att ta plats i världen*. Artikel hämtad ur Gröna Fakta 3/2005. Utgivare: Utemiljö och Movium.
- Lenz-Taguchi, H. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS Förlag.
- Liedman, S-E. (1998). *Från Platon till kommunismens fall*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Lind, U. (2001). *Positioner i svensk barnpedagogisk forskning. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverkets Monografiserie.
- Lindahl, M. (1996). *Inläring och Erfarande. Ettåringars möte med förskolans värld*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lindstrand, P. (2005). *Playground and outdoor play - a literature review*. Stockholm International Toy Research Center, KTH.
- Ljungberg, T. (1998). Konflikt hantering och social kompetens. I B. Wrangsjö. (Red.), *Barn som märks. 252-261* Falun: Natur och Kultur.
- Lundgren, U. P. (1989). *Att organisera omvärlden -En introduktion till läroplansteori*. Borås: Centraltryckeriet AB.
- Lökensgard Hoel, T.(1995). *Elevsamtalar om skrivning i vidaregående skole. Responsgrupper i teori og praksis*. ALS-Skrift nr 3 1&11 1995 Avdelning for Laerarutdanning og skoleutvikling. Den allmänvitenskaplige högskolen. Universitetet i Trondheim.
- Lökken, G. (1996). *Når små barn møtes*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Mead, G. H. (1934/1976). *Medvetandet jaget och samhället från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Kalmar: Argos Förlag AB.
- Merriam, S. (1994). *Fallstudien som metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Minten, E. (2001). "Quod quidem est natum" . I A. Banér. (Red.), *Tjugo sekel tjugo barn. 19-30*. Centrum för barnkultur forskning. Stockholms Universitet.
- Moyles, R. J. (1995). *Släpp in leken i skolan*. Malmö: Runa förlag AB.
- Myrdal, A., & Myrdal, G. (1934). *Kris i befolkningsfrågan*. Omtryck av 2. uppl. (1997). Nora: Nya Doxa.
- Myrdal, A. (1935). *Stadsbarn. En bok om deras fostran i storbarnkammare*. Stockholm: Kooperativa Förbundet.
- Myrdal, J. (1982). *Min barndom*. Södertälje: Norstedts förlag.
- Mårtensson, F. (2004). *Landskapet i leken -En studie av utomhusleken på förskolegården*. Doktorsavhandling. Alnarp: Acta Universitatis Agriculturae Sueciae.

- Nelson, A., & Svensson, K. (2005). *Barn och leksaker i lek och lärande*. Stockholm: Liber.
- Norborg, L-A. (1993). *Sveriges historia under 1800- och 1900- talen*. Klippan: Liber AB.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Doktorsavhandling. Stockholm: Liber AB.
- Norén-Björn, E. (1977). *Lek, lekplatser. Lekredskap*. Stockholm: Liber förlag.
- Norén-Björn, E., Mårtensson, F., & Andersson, I. (1993). *Uteboken*. Uppsala: Liberutbildning AB. Almqvist & Wiksell.
- Ogden, T. (1996). Trenger barnevernet egen forskning? *Norges Barnevern* (3/4): 4-15.
- Ogden, T. (2003). *Social kompetens och problembeteende i skolan*. Angered: Liber AB.
- Ohlsson, E. (1988). *Förändring och konflikt*. Lund: Studentlitteratur.
- Pape, K. (2001). *Social kompetens i förskolan*. Stockholm: Liber AB.
- Postman, N. (1984). *Den förlorade barndomen*. Arlöv: Prisma Förlag.
- Pramling Samuelsson, I., & Doverborg, E. (2001). *Att förstå barns tankar*. Eskilstuna: Liber AB.
- Pramling Samuelsson, I., & Carlsson Asplund, M. (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Prop.1997/98:93 *Läroplan för förskolan*.
- Proshansky, H., Fabian, A., & Kaminoff, R. (1983). Place – identity, Physical World Socialization of the self. *Journal of Environmental Psychology* 3. 57-83
- Rasmussen, T. H. (1993). *Den vilda leken*. Lund: Studentlitteratur.
- Rasmussen, T. (1997). Video mellem samtal og observation. I H. Alrö & L. Dirckinick-Holmfeld. (Red.), *Videoobservation*. Aalborg: Aalborgs universitetsförlag.
- Rostvall, A-L., & West, T. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling*. Doktorsavhandling Stockholm: KMH Förlaget.
- Rousseau, J. (1977). *Emilie*. Göteborg: Stegelsands.
- Sandberg, A. (2002). *Vuxnas lekvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis. Gothoburgensis.
- Shannon, C., & Weavers, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. Illinois: University of Illinois Press.
- Skolverket. (2004). *Förskola i brytningstid. - Nationell utvärdering av förskolan*. Rapport 239. Stockholm: Liber distribution.
- Sommer, D. (1997). *Barndomspsykologi – Utveckling i en förändrad värld*. Hässelby: Runa förlag.
- SOU 1972:26. *Förskolan. Del 1*. Betänkande avgivet av 1968 års Barnstugeutredning. Stockholm: Liber förlag.
- Stern, D. (1990). *Ett litet barns dagbok*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Stern, D. (1991). *Spädbarnets interpersonella värld*. Stockholm: Natur & Kultur.



- Strömstedt, M. (2001). Astrid Anna Emilia, född 1907: Vem var hon som barn? Pippi eller Madicken? Ronja eller Lisa i Bullerbyn.? *Tjugo sekel tjugo barn*. I A. Banér. (Red.), 117- 130. Centrum för barnkulturforskning. Stockholms Universitet.
- Sutton-Smith B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, Mass; Harvard University Press.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Utbildningsdepartementet, (1998). *Läroplan för förskolan. Lpfö 98*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vaage, S. (1988). *Å ta andres perspektiv. Grunnlag for sosialisering og identitet. George Herbert Mead i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Wallström, B. (1992). *Möte med Fröbel*. Lund: Studentlitteratur.
- Wélen, T. (2003). *Kunskap kräver lek*. Forskning i Fokus, nr. 17 Myndigheten för skolutveckling.
- Winnicott, D.W. (1981). *“Lek och verklighet”*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Von Wright, M.(2000). *Vad eller vem?: en pedagogisk rekonstruktion av G. H. Meads teorier om människors intersubjektivitet*. Doktorsavhandling. Göteborg: Daidalos.
- Vygotsky, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Vågberg, M. (1994). *Så många barn - så mycket ansvar! Barnomsorgspersonals upplevelser av risker i trafikmiljön*. Lärarhögskolan i Stockholm. C-uppsats i Barn och Ungdomsvetenskap.
- Vågberg, M. (1996) *Kan vi gå ut? En intervjustudie av förskolepersonals resonemang om trafiksäkerhetsarbetet i förskolan*. Forskningsgruppen för miljöpsykologi och pedagogik. Institutionen för pedagogik. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Ytterhus, B. (2003). *Barns sociala samvaro*. Lund: Studentlitteratur.
- Åberg-Bengtsson, L. (1996). *En sammanfattning av James J. Gibsons ekologiska ansats*. Institutionen för pedagogik. Göteborgs Universitet.
- Öhman, M. (1996). *Empati Genom Lek och Språk*. Stockholm: Liber.

#### **Elektroniska referenser:**

<http://www.set.st> (050701). *Social, Emotionell, Träning*. (Botkyrka kommun)

## **Bilaga 1**

Observationsmall 1

Observationsprotokoll för minutobservation

Observationsdatum:

Observationstid:

Utevistelse/Plats

Tidsintervall i min Vuxeningripande	Deltagande barn	Handling
0 –2		
2-4		
4-6		
6-8		
8-10		
10-12		
12-14		
14-16		
16-18		
18-20		

## **Bilaga 2**

Observationsmall 2

Löpande protokoll

Observationsdatum:

Observationstid:

Antal barn:

Utgångsläge/beskrivning (Var befinner sig barnen/pedagogerna? Vad sysselsätter sig barn och pedagoger med?)

Objektiva iakttagelser

Egna kommentarer

Sammanfattning:

## **Bilaga 3**

Redovisning av observationer

Förskola Villa Villerkulla

Juni månad, förmiddagar.

Antal observationer utförda mellan 9.30-11.30  
Åtta observationer

Förskola Måsen

Juni månad, förmiddagar och eftermiddagar

Antal observationer utförda mellan 9.30-10.30  
Åtta observationer

Antal observationer utförda mellan 14.30-15.30  
Två observationer

Förskolan Måsen

Juli månad, förmiddagar och eftermiddagar

Antal observationer utförda mellan 9.30-10.30  
Två observationer

Antal observationer utförda mellan 14.30-15.30  
Två observationer



**Lärarhögskolan i Stockholm**  
Institutionen för individ, omvärld och lärande

## Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap, 61-80p

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: MAGISTERUPPSATS I PEDAGOGIK, ISSN 1404-9023.

Tidigare utgivna D-uppsatser (magisteruppsatser) nr 1-31, med inriktning mot specialpedagogik, har givits ut i serien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad.

Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 96 30).

### *Utgivna publikationer:*

Nr 1 (2000) Karin Arnesén & Jessica Kjerrman: Barnets bästa i utlänningslagen.

Nr 2 (2000) Christina Sandberg: Språk och Identitet. Pedagogers språkbruk i förskolan i två områden med olika socioekonomiska strukturer och språkkulturer.

Nr 3 (2000) Linda Åkerström: Mamma, vi ses väl igen? Om vikten av att hjälpa barn som sörjer en anhörigs död.

Nr 4 (2000) Perina Breimark: Finns det plats för 7-åringarnas rörelsebehov? - Om inläring och kroppsrörelse i en svensk och en engelsk skola.

Nr 5 (2000) Anamarija Todorov: DET VAR EN GÅNG TRE BOCKAR... Barns tolkning av en känd folksagas text och undertext.

Nr 6 (2000) Nicklas Lundberg: Betydelse av drama i förskola och skola.

Nr 7 (2000) Anders Nylén: Pedagogens betydelse för samspelet mellan småbarn i förskolan.

Nr 8 (2000) Annelie Fredricson: FÖRSKOLANS MÖTE MED BARBIE, MC-MÖSS OCH DATORER.

Intervjuer med sex förskollärare om barns leksaker och nya medier.

Nr 9 (2000) Roufia Hosseinian & Camilla Nordin: Elevinflytande i gymnasieskolan. En enkätundersökning gjord vid tre olika gymnasieskolor i Stockholms län.

Nr 10 (2000) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan. 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.

Nr 11 (2000) Suzanne Kriström: Övergång till föräldraskap. Hur upplever 20 förstagångsföräldrar att deras roller, relationer, aktiviteter och tid har förändrats sedan de blev föräldrar?

Nr 12 (2001) Göta Eriksson: Matematiskt lärande. Ett radikalkonstruktivistiskt perspektiv. En litteraturstudie.

Nr 13 (2001) Birgitta Fagerlund: Att berätta med ord och bild - en studie om barns fria textskapande.

v.g.v

- Nr 14 (2001) Lena Sundbaum: Pedagogiska strategier inom bildämnet – stimulans och utveckling av kreativitet, fantasi och skapande förmåga hos barn med autism.
- Nr 15 (2001) Bodil Halvars-Franzén: Det kompetenta barnet – varför behöver vi ett kompetent barn just nu, i vår tid och i vårt samhälle.
- Nr 16 (2001) Ulrika Djerf Hedbom: "Hästen, hästen skakar på sin man" en studie om små barns första möten med sång.
- Nr 17 (2001) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan, 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.
- Nr 18 (2001) Birgitta Thulén: Skolledarrollen i grundskolan – en diskussion om ledarroller och perspektiv på ledarskap.
- Nr 19 (2001) Ulla Morales-Adefalk: Anpassad studiegång .... och sen då? Nätverket kring två gymnasieelevers skolgång.
- Nr 20 (2001) Annika Kristoffersson: Diagnos på en debatt om diagnoser. Reaktionen på Eva Kärfves bok *Hjärnspöken, DAMP och hotet mot folkhälsan* i tryckta medier under hösten -00 och våren -01.
- Nr 21 (2002) Bengt Wahlund: Åtgärdsprogram – för vad och för vem? En analys av lärares utsagor om barn och ungdomar, skrivna inom ramen för kurser i specialpedagogik.
- Nr 22 (2002) Ann-Christine Wennergren: Dialogiskt lärande för elever i hörselklass. En studie om att utveckla ett förhållningssätt.
- Nr 23 (2002) Anna Egwall: Specialpedagogiska centra och specialpedagogens yrkesroll.
- Nr 24 (2002) Anna-Lena Ljusberg: Fritidshemmet som arena för formellt och informellt lärande. Vilka normer och värden etableras i fritidshemmet i interaktion mellan dess olika aktörer?
- Nr 25 (2002) Magdalena Karlsson: Flerspråkighet – problem eller förutsättning för utveckling? En förskolestudie.
- Nr 26 (2002) Eva Obäck: Makt och motstånd i klassrummet. Klassrumsobservationer i individuella program.
- Nr 27 (2002) Anneli Hippinen: Fritidspedagog eller lärare. En studie kring yrkesvalet.
- Nr 28 (2003) Yvonne Ekström: Lära för livet. Om kommunikationsstöd i skola och vuxenliv för personer med autism och samtidig utvecklingsstörning.
- Nr 29 (2003) Toura Hägnesten: Matematikscreening II – studium av ett kartläggningsinstrument relaterat till teoribildning, lärandeprocesser och styrdokument.
- Nr 30 (2003) Anders Rönnbäck: Lärandemiljön i skolan för den yngre punktskriftsläsande eleven.
- Nr 31 (2003) Anna Fouganthine: Maud. En fallstudie över en dyslektikers skriftspråkliga utveckling.
- Nr 32 (2003) Martina Lif Uddenfeldt: Särskilda undervisningsgrupper – en historisk tillbakablick samt en studie om hur personal i särskilda undervisningsgrupper ser på sitt arbete idag.
- Nr 33 (2003) Jorun Inderberg: Samhällsvetenskapsprogrammet för elever med DYSLEXI. En studie om att utveckla förhållningssätt.
- Nr 34 (2003) Susanne Montin: "Kroppen i lärandet – lärandet i kroppen". Elever i åk 5 reflekterar över sig själva och över sitt lärande, med utgångspunkt tagen i upplevelsen av den egna kroppen.
- Nr 35 (2003) Birgitta Bergqvist: Gråzonsbarnen i förskolan. Hur hittar vi dem och kan vi ge dem stöd?
- Nr 36 (2004) Ulla Collén: Utlandsadopterade ungdomars upplevelser av skolan. En enkätstudie.

Nr 37 (2004) Ragna Alveblad: Samspelets betydelse för lärandet. En fallstudie om konstruktivism och matematik i särskolan.

Nr 38 (2004) Caisa Holm: Frihet under makt och ansvar. Lärarnas professionalism i det postmoderna samhället.

Nr 39 (2004) Pia Hed-Andersson: Läsförberedd. En studie om hur läs- och skrivsvårigheter kan förebyggas.

Nr 40 (2004) Ann-Gitt Hols: Specialpedagogiskt stöd för elever i år 7-9 – en intervjustudie med specialpedagoger, speciallärare, lärare och rektorer.

Nr 41 (2004) Marie Nilsson: Jag vill berätta... Specifik AKK som möjlighet och samspel med en elev i träningskolan.

Nr 42 (2005) Gunilla Angerbjörn-Ahlbäck: Kan man springa ikapp ett tåg? Om föräldrars möte med skolan.

Nr 43 (2005) Barbro Johansson: En tonåring och hennes barn möter förskolan.

Nr 44 (2005) Margareta Johnson: Tänk om ... – från svårigheter till möjligheter. Lärandemiljöns betydelse för elever med läs- och skrivsvårigheter.

Nr 45 (2005) Anneli Molander: Human Dynamics – ett verktyg för en inkluderande skola? Pedagogers erfarenheter och uppfattningar av Human Dynamics som ett verktyg i den pedagogiska praktiken.

Nr 46 (2005) Britt Persson: Gymnasieelever och läsning – Läsintrasse och läsvanor hos elever vid studie- och yrkesförberedande program.

Nr 47 (2005) Berit Åstrand: Relation Play vid autismspektrumstörning. Föräldrars och pedagogers upplevda förändringar under två år av vissa förmågor hos åtta barn som deltagit i Relation Play.

Nr 48 (2005) Rina Andersson: Barn och ungdomar med invandrarbakgrund i den svenska skolan. Elevers attityder till skolan och undervisningen.

Nr 49 (2006) Mimmi Waermö: Vad betydde Maria Fritidsklubb? Tolv ungdomar blickar tillbaka.

Nr 50 (2006) Ulrika Jonsson: Bara Vara – en kvalitativ utvärdering av ett händelserike integrerat vid Tom Tits Experiment.

Nr 51 (2006) Karin Engdahl: Förskolegården – det bortglömda uterummet? En empirisk studie om barns interaktion och lek på två förskolegårdar.







## D-uppsatser i specialpedagogik, 61-80 p (magisteruppsatser)

Magisterkursen i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik syftar till att ge en vetenskaplig fördjupning inom det specialpedagogiska kunskapsområdet, i första hand för lärare och andra verksamma inom skolans värld. Följande D-uppsatser (nr 1-31), inom området specialpedagogik, har givits ut i rapportserien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad och nya magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: Magisteruppsats i pedagogik, ISSN 1404-9023. Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 59 00).

### *Utgivna rapporter:*

Rapport nr 1 (1996) Kerstin Dominkovic': Lässvårigheter i ett helhetsperspektiv. En litteraturstudie.  
ISRN LHS-SPEC-D-96-1-SE

Rapport nr 2 (1996) Lena Lind: Petö-metoden - Konduktiv pedagogik. En alternativ pedagogik och behandlingsform för barn med rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-96-2-SE

Rapport nr 3 (1996) Ingrid Isaksson: Tillbaka till samhället. Studier om personer med utvecklingsstörning och beteendestörningar. ISRN LHS-SPEC-D-96-3-SE

Rapport nr 4 (1996) Sanja Paulin: Föräldrarnas perspektiv på avlösarservice. ISRN LHS-SPEC-D-96-4-SE

Rapport nr 5 (1996) Inger Claesson: Avlösarservice sedd ur avlösarens perspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-96-5-SE

Rapport nr 6 (1997) Carin Richardsson: Fusionsoperationer, en väg till hälsa och ökad livskvalitet?  
ISRN LHS-SPEC-D-97-6-SE

Rapport nr 7 (1997) Karin Renblad: Lek och socialt samspel - Förskolebarn med invandrarbakgrund.  
ISRN LHS-SPEC-D-97-7-SE

Rapport nr 8 (1997) Jan-Erik Wänn: Värdering av olika utbildningsmoment inom hjälpmedelsteknik. Utveckling av en enkätundersökning bland sex yrkesgrupper utförd inom ramen för EU:s HEART-studie. ISRN LHS-SPEC-D-97-8-SE

Rapport nr 9 (1997) Rigmor Parsmo: Vägen tillbaka till skolan. Konsekvenser av förvärvade hjärnskador.  
ISRN LHS-SPEC-D-97-9-SE

Rapport nr 10 (1998) Peg Lindstrand: Diagnosen - ett tidstypiskt fenomen? Diagnoser och förklaringsmodeller till barns svårigheter i slutet av 1900-talet. ISRN LHS-SPEC-D-98-10-SE

Rapport nr 11 (1998) Marianne Krüger: Lärarrollen i arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter. En intervjustudie med 10 lärare om kunskapsförmedlaren, stimulansgivaren, föräldern och mångsysslaren. ISRN LHS-SPEC-D-98-11-SE

Rapport nr 12 (1998) Teresa Aidukiene: Special education in two different perspectives - The Lithuanian experience.  
ISRN LHS-SPEC-D-98-12-SE

Rapport nr 13 (1998) Eva Siljehag: Från kaos till eget nyskapande - Beskrivning av en kunskapsprocess i en forskningscirkel med lågstadielärare. ISRN LHS-SPEC-D-98-13-SE

Rapport nr 14 (1998) Mona E. Folkander: Maktlösa - uttråkade eller chanslösa. Stockholmsungdomar med och utan läs- svårigheter på ett individuellt gymnasieprogram. ISRN LHS-SPEC-D-98-14-SE

Rapport nr 15 (1998) Anna-Carin Rehnman Larsson: Hörselrehabiliteringen - för bästa möjliga livssituation.  
ISRN LHS-SPEC-D-98-15-SE

Rapport nr 16 (1998) Eva Sandstedt: Hur beaktas behov hos elever med funktionshinder vid stora IT-satsningar i skolan. ISRN LHS-SPEC-D-98-16-SE

Rapport nr 17 (1999) Désiré Nisser: Tid till samtal tid till tankar - en väg ut ur skolvårigheter. ISRN LHS-SPEC-D-99-17-SE

Rapport nr 18 (1999) Ninni Sirén: Datatek - en beskrivning av verksamheten ur personalperspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-99-18-SE

Rapport nr 19 (1999) Marianne Näslund: BILD - SPRÅK - KÄNSLA. Tre elever med språkstörning målar och berättar om sina tankar och känslor. ISRN LHS-SPEC-D-99-19-SE

Rapport nr 20 (1999) Jari Linikko: Internatskola för ett dövt barn med utvecklingsstörning? Intervjuer med föräldrar om deras beslutsprocess. ISRN LHS-SPEC-D-99-20-SE

Rapport nr 21 (1999) Vera Oliveira Juhlin: Tidig läs- och skrivutveckling. En studie av elever i särskild undervisningsgrupp. ISRN LHS-SPEC-D-99-21-SE

Rapport nr 22 (1999) Tatiana Skoglund: På andra sidan månen. En studie av gymnasieelever med olika kulturell bakgrund och deras upplevelser av skolan. ISRN LHS-SPEC-D-99-22-SE

Rapport nr 23 (1999) Kirsti Paatero: Dyslexi och andraspråksinläring hos vuxna invandrare. Diagnostisering tolkad i en helhetsram. ISRN LHS-SPEC-D-99-23-SE

Rapport nr 24 (1999) Anna Ellström Lindholm: Möten och möjligheter - om språkmiljön. Skolpersonalens betydelse för barns språkutveckling. ISRN LHS-SPEC-D-99-24-SE

Rapport nr 25 (1999) Elisabeth Lundström: Samspel när barnet har ett funktionshinder. ISRN LHS-SPEC-D-99-25-SE

Rapport nr 26 (1999) Terttu Johansson: Arbetstillfredsställelse i läraryrket - en intervjustudie med lärare i åk 1-6. ISRN LHS-SPEC-D-99-26-SE

Rapport nr 27 (1999) Anders Söderberg: Delaktighet i grundskolan för elever med grav synskada. ISRN LHS-SPEC-D-99-27-SE

Rapport nr 28 (1999) Margareta Edén: Speciallärare och specialpedagoger i cirkel - yrkesroll och arbetsfunktion. ISRN LHS-SPEC-D-99-28-SE

Rapport nr 29 (1999) Emelie Cramér-Wolrath: Habilitering i teckenspråk för hörande föräldrar till teckenspråkiga döva och hörselskadade barn. En utvärderingsstudie av "FR-modellen". ISRN LHS-SPEC-D-99-29-SE

Rapport nr 30 (2000) Katarina Florin & Yvonne Hansson: Mötet. Bakgrunden till ett professionellt bemötande gentemot föräldrar med barn i träningsskolan. ISRN LHS-SPEC-D-00-30-SE

Rapport nr 31 (2000) Ulla Holmqvist-Äng: "JAG VILL - JAG KAN". Den Kommunikativa Kompetensen hos tre elever som har hörselskada/dövhet, utvecklingsstörning och rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-00-31-SE



