



UPPSALA
UNIVERSITET

*Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations
from the Faculty of Educational Sciences 24*

Barns samspel bortom förskolans väggar

*Om yngre barns samspel och platsskapande på
förskolegården och i en mobil förskola*

CARINA BERKHUIZEN



ACTA
UNIVERSITATIS
UPSALIENSIS
UPPSALA
2021

ISBN 978-91-513-1208-8
urn:nbn:se:uu:diva-440266

Dissertation presented at Uppsala University to be publicly examined in hall Eva Netzelius, Blåsenhus, von Kraemers allé 1A, Uppsala, Friday, 4 June 2021 at 10:15 for the degree of Doctor of Philosophy. The examination will be conducted in Swedish. Faculty examiner: Associated professor Eva Ånggård (Emerita, previously at Stockholm University).

Abstract

Berkhuizen, C. 2021. Barns samspel bortom förskolans väggar. *Om yngre barns samspel och platsskapande på förskolegården och i en mobil förskola. Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Educational Sciences* 24. 110 pp. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. ISBN 978-91-513-1208-8.

The general aim of this thesis is to explore the relations between children's interaction and places within preschool activities. How children's interaction opportunities are conditioned by the physical and social environment in the preschool yard (study I), as well as place-making processes in various contexts in mobile preschool activities (studies II and III), are examined within the framework of this purpose. As these three sub-studies have different research focuses, they use different theoretical perspectives.

In study I, special attention is given to how the physical environment and teachers emerge in the contexts of children's (aged 1–3 years) interaction in the preschool yard. Study II focuses on how children (aged 3–4 years) use the spatiality of a mobile preschool to create places in a recurring fantasy play. In study III, the focus is directed on both children's place-making within fantasy play and how children and teachers create "place" together in a mobile preschool. Destination choices can be part of place-making processes of a mobile preschool; therefore, which aspects considered as important, in choosing a destination, are investigated.

The first study starts from sociocultural perspectives on children's interaction (e.g. Vygotsky, 1930/ 1995). Taking an abductive approach, the concept of artifacts (Wartofsky, 1979) and concepts from an environmental psychological perspective (see Gump, 1969; Westlander, 1999; Wicker, 1985, 1987) are added to explore how the social and physical environments relate to opportunities for different interactions. The results show how children reveal "interaction junctions" and "interaction swathes" in their activities within the preschool yard.

In order to investigate place-making within a mobile preschool, the second and third studies combine a relational perspective on spatiality (Massey, 2005) with a sociology of childhood perspective that emphasizes children's agency and collective activities, such as fantasy play (e.g. Corsaro, 2015). The results show how children create their own "play-places" in their place-making and how teachers choose destinations.

Through its chosen perspectives and focus on younger preschoolers, this thesis provides further knowledge on how opportunities for interaction can arise in the preschool yard. Furthermore, this thesis reveals a new kind of spatiality within the preschool – that is, a mobile preschool – by using a relational perspective on place-making. Thus, this thesis contributes additional knowledge in the interdisciplinary field of Childhood Studies regarding children's (possible) interaction in diverse places.

Keywords: Pedagogy, interaction, context, preschool, children, fantasy play, play, mobile preschool, interpretive reproduction, place, agency, ethnography, spatiality, physical, social, environment, environmental psychology, preschool teacher, artifact, preschool yard, bus

Carina Berkhuisen, Department of Education, Box 2136, Uppsala University, SE-750 02 Uppsala, Sweden.

© Carina Berkhuisen 2021

ISBN 978-91-513-1208-8

urn:nbn:se:uu:diva-440266 (<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-440266>)

Till min älskade familj

I val av sammanhang och i våra gemensamma samspel märks vår agens inte minst i skapandet av våra egna föränderliga platser

Avhandlingens texter

Denna avhandling är baserad på tre studier presenterade i en licentiatuppsats och två vetenskapliga artiklar, vilka kommer att refereras till med romerska siffror enligt följande:

- I Berkhuizen, C. (2014). *De yngsta barnens möjligheter till samspel på förskolegården*. [Licentiatuppsats, Malmö högskola]. Malmö.
- II Berkhuizen, C. (2020). Playing bus in a bus – Children transforming spaces within a mobile preschool into resources in place-making fantasy play, *International Journal of Play*, 9(2), 182–201.
- III Berkhuizen, C. (manuskript). Platsskapande processer i en mobil förskola – I val av destinationer och i den kulturella rutinen ”att göra upp en eld”.

Innehåll

Förord.....	9
Kapitel 1: Inledning	11
Förskolegården och mobila förskolan – Olika ”platser för barn”?.....	14
Bortom förskolans väggar.....	15
Olika förskolegårdar – olika förutsättningar.....	16
Frågan om vad en mobil förskola är	17
Säkerhetsaspekter och styrdokument – gemensamma nämnare i förskoleverksamheter av olika slag	19
Förskolegården och mobila förskolan – lika och olika.....	19
Samspel	19
Om samspel människor emellan – såsom lek	20
Syfte och frågeställningar.....	22
Avhandlingsarbetets kontexter.....	22
Kappans disposition	23
Kapitel 2: Tidigare forskning.....	24
Barns möjligheter till gemensam lek och andra samspel	26
Barn, platsskapande och rumslighet.....	29
Om barns användning av och skapande av olika rumsligheter.....	30
Barns lek i relation till förskolegården	32
Förskolebarn och rumslighet bortom förskolebyggnaders fysiska väggar och staket	35
Relationell syn på barns samspel och rumslighet.....	36
Kapitel 3: Teoretiska utgångspunkter	38
Teoretiska perspektiv och begrepp i studie av barns samspelsmöjligheter på förskolegården	39
Artefakter.....	40
Behavior setting och segment.....	41
Teoretiska perspektiv och begrepp i studier av platsskapande processer i en mobil förskola.....	44
Kamratkultur, kulturella rutiner och tolkande reproduktion.....	45
Rum och plats	46
Kapitel 4: Metoder	48
Urval av deltagare och tillträde till fältet.....	49

Design, genomförande och analys.....	51
Datakonstruktion	51
Design, genomförande och analys i studie I.....	52
Design, genomförande och analys i studie II och III.....	54
Forskningsetiska aspekter	56
Studiernas trovärdighet och min forskarroll.....	59
Min forskarroll.....	60
Kapitel 5: Sammanfattning av studierna i avhandlingen	61
Studie I De yngsta barnens möjligheter till samspel på förskolegården...	61
Studie II Playing bus in a bus – Children transforming spaces within a mobile preschool into resources in place-making fantasy play	63
Studie III Platsskapande processer i en mobil förskola – I val av destinationer och i den kulturella rutinen ”att göra upp en eld”	65
Kapitel 6: Diskussion.....	69
Undersökande av samspel i olika kontexter	69
Samspelsmöjligheter på förskolegården	70
Barns och pedagogers agens i platsskapanden	71
Föränderlighet, variation, kontinuitet samt återkommande platser och lekar	72
Möjligheter till och möjliggörande av samspel såsom lek – något grundläggande	74
Möjliggörande av barns samspel och erbjudande av varierande miljöer – en del i förskolans uppdrag	75
Slutord.....	78
English summary	79
Referenslista.....	90
Bilagor	99
Bilaga 1	101
Bilaga 2	102
Bilaga 3	103
Bilaga 4	104
Bilaga 5	105
Bilaga 6	109
Bilaga 7	110

Förord

Skrivandet av avhandlingen *Barns samspel bortom förskolans väggar: Om yngre barns samspel och platsskapande på förskolegården och i en mobil förskola* har för mig som doktorand inneburit att ingå i flera olika samspelssammanhang. Jag har under avhandlingsprocessen burit med mig en syn på att människor har agens men också att fysisk miljö, såsom fysiska platser, har betydelse i samspelssammanhang och även för vad för plats som skapas i olika samspel. Detta kan märkas i den nyfikenhet jag har på olika sammanhang för barns och andra människors samspel och även när det gäller vilka teoretiska perspektiv som setts som behjälpliga i den här avhandlingen.

I Masseys formulering "I want to see space as a cut through the myriad stories in which we are all living at anyone moment" (Edmonds & Warburton, 2013) tolkar jag en mångfald av möjliga rumsligheter, av möjliga platser. Vad för trådar som ingår i sammanhang för olika samspel påverkar vad för plats som kan skapas i mötet mellan dem. Bland de sammanhang som varit betydelsefulla för avhandlingens tillkomst ingår olika sammanhang som kommit till under genomförandet av studie I; på tre förskolegårdar, och studie II och III; i en mobil förskola. Tillträdet till dessa fält har varit väsentligt och jag vill speciellt tacka alla de barn, vårdnadshavare och pedagoger som välkomnat mig in i respektive förskolas verksamhet. För avhandlingsprocessen har även de sammanhang mina handledare inkluderat mig i haft stor betydelse. Jag vill därför, och av många andra orsaker, också sända ett stort tack till Lena Rubinstein Reich och Barbro Bruce, som var handledare till mig under den tid jag skrev licentiatuppsatsen, samt till Katarina Gustafson och Danielle Ekman Ladru, som varit mina handledare i resterande avhandlingsarbete. Varmt tack till er alla för er guidning, vänlighet och all respons på mina texter! På olika sätt har också kommentarer och råd som getts vid olika seminarier, där avhandlingen och dess delar diskuterats, betytt mycket för avhandlingsarbetets framskridande. Tack alla ni som bidragit på dessa seminarier såväl på Uppsala universitet som på (dåvarande) Malmö högskola. Inte minst har kommentarer från er som agerat som diskutanter/opponenter vid de högre seminarierna: Annika Månsson (vid 25%-seminariet för licentiatuppsatsen), Polly Björk Willén (vid 90%-seminariet för licentiatuppsatsen respektive 75%-seminariet för doktorsavhandlingen), Fredrika Mårtensson (vid licentiatseminariet) och Ingrid Engdahl (vid 90%-seminariet för doktorsavhandlingen) varit av stor betydelse. Jag har under skrivandets gång i olika perioder (under licentiantiden

i Malmö och som doktorand i Uppsala) haft förmånen att få råd och kommentarer även från Ingegerd Tallberg Broman, Allan Wicker, William Corsaro, Marjanna de Jong, Ann-Carita Evaldsson och Marie Carlsson som betytt mycket för de val jag gjort. Varmt tack för er tid och alla de kloka ord ni delat med er av!

Som doktorand har jag mött och lärt känna flera fantastiska människor på Uppsala universitet och som licentiand på Malmö högskola men också på andra lärosäten. Stort tack till alla er som stöttat mig under den resa som avhandlingsarbetet inneburit och för de fina vänskaper jag upplevt under denna tid! Ett särskilt tack vill jag här skicka till Gabriella Gejard för långa, fina och intressanta samtal. Det känns så bra att vi har lyckats att hålla liv i vår vänskap via telefon på ett sätt som gör att avståndet mellan de städer vi bor i får oväsentlig betydelse.

Avhandlingsarbetet har för mig varit roligt och lärorikt men ibland svårt och tufft. Varmt tack till hela min älskade fantastiska familj som varit outhärliga energigivande följeslagare. Alicia, Dennis och Erik – och Paul förstås, tack för alla de lekfulla samspel som vi haft! Jag bär med mig dem med stolthet. Paul, Alicia och Manuel, Dennis och Nora, Erik och Alva, mamma och pappa, syster, bror, svärsyskon och svärföräldrar, tack för fina samtal om annat än avhandlingen. Positiva stunder med er har varit mycket viktiga för mig för att klara av den här resan. En resa som var värd att göra.

Älskade Paul som alltid finns där vid min sida, vilken fantastisk läsare och samtalspartner du också är. Du har fortsatt att med stort engagemang läsa mina texter och formuleringar och gett mig mycket betydelsefull respons. Allt ditt stöd har varit och är ovärderligt! Från djupet av mitt hjärta, stort varmt tack till dig!

Med detta sätter jag punkt för den berättelse den här avhandlingen kommit att utgöra. Förhoppningsvis kan den fungera som en tråd i kommande sammanhang där barns och andra människors platskapande sker i olika samspel.

Kapitel 1: Inledning



Figur 1.1 Barn som använder en koja i sin lek

I ett skogsområde använder några lekande barn i en mobil förskola tillfälligt en koja byggd mot ett stort träd. Tätt, sida vid sida, riktade med ansiktena mot de långa pinnarna som står mot trädet sitter de en stund inne i kojans.

“Tu-tu, tu-tu, brandbilen. Tu-tu, tu-tu, brandbilen” halvsjunger Henrik medan han rör sina händer upp och ned i sitt knä och vickar på huvudet i takt med orden. Tuva (sittandes i mitten) vänder sig mot Henrik och protesterar med ”Nej, det är mitt hem”. Henrik fortsätter med ”Tu-tu, brandbilen” och när Tuva åter säger ”Nej, det är mitt hem” svarar han halvsjungande med ”Också brandbilen, de släcker eld och de kryper runt”. Tuva säger åter ”Nej det är mitt hem” och Henrik svarar med att halvsjunga ”Å det kan vara ett brandbilshem. Också”.

Leksekvensen fortgår och platsen kallas ömsom ett hem, ömsom en brandbil. Tillsammans ger barnen sig slutligen iväg från kojans. Samtliga med pinnar i händerna som benämns som vattenslangar. De ska släcka eld.

Den fysiska platsen, kojans, i ovanstående utdrag¹ (se även figur 1.1) fungerar för förskolebarnen som en plats för samspel, för deras lek. Platsen som skapas

¹ Ur material från mitt etnografiska fältarbete bl.a. med filmkamera

med fantasins hjälp innebär för de lekande barnen såväl ett hem som en brandbil – eller ett brandbilshem. I samspelet mellan barnen förhandlas platsens innebörd. De olika betydelser som barnen ger platsen indikerar innebördens förändringsbarhet (se Green, 2018). Med en relationell syn på rum och plats ses barn, liksom andra människor, ständigt delta i processer i vilka platser skapas. Platsskapandet innebär, med ett sådant perspektiv, att vara med och förändra och skapa mening (se Massey, 2005).

Hur platser skapas och omskapas i barns samspel med andra människor är fokus för denna avhandling i pedagogik. Min blick är också riktad mot såväl fysiska som sociala aspekter i olika samspelessammanhang. I de studier som ingår i avhandlingen har förskolegården och mobila förskolan använts som arenor, rumsligheter² som utifrån en vuxens horisont kan ses som tydligt ämnade för barn.

Barns relationer till olika rumsligheter, såsom platser avsedda för dem, påverkas alltmedan olika samhälleliga förändringar sker – såsom urbanisering (Poikolainen & Honkanen, 2019) och förändringar som rör förskolans samhälleliga funktioner (se Bollig & Millei, 2018). Det medför att var förskolebarns olika samspel sker och vilka platser som skapas i deras samspel inte är något självklart eller statistiskt. Studier av olika platser och barns platsskapande inom förskolors verksamhet är därför av betydelse. Inte minst behövs sådana studier i en tid då städer förtätas och därmed stora förskolegårdar inte kan tas för givet, barns rörelsefrihet har minskat och det på olika håll märks en utmaning i att låta barn få tillgång till tillräckliga friytor där de kan leka (se Boverket & Movium, 2015). Sådana utmaningar kan dessutom bli än mer tydliga om förskolebarns utomhusmiljöer behöver användas mer än vanligt, såsom vid en pandemi³ (Skolverket, 2021), vilket i sin tur än mer pekar på betydelsen av att rikta strålkastarljuset på olika slags platser och platsskapande inom förskola.

Föreliggande avhandling skrivs med intentionen att öka förståelsen om platsskapande i förskolebarns vardagliga aktiviteter. Hur fysisk miljö och pedagoger, som en del av social miljö, kan förstås i relation till barns olika samspelemöjligheter undersöks dessutom särskilt. Avhandlingen består därvid av olika delstudier i vilka jag haft olika forskningsintressen, vilket avspeglar sig i mina frågor och de olika teoretiska perspektiv jag använder.

I den första studien undersöks de yngsta förskolebarnens möjligheter till samspel på tre förskolegårdar i södra Sverige medan de övriga två studierna har fokus på yngre barns platsskapande samspel i en mobil förskola med buss i samma trakt. I barns möjligheter till samspel uppmärksammas i studie I pedagoger och fysisk miljö som delar av förutsättningarna för barnens samspel. Utgångspunkten är, liksom i studie II och III, de samspel som framkommer

² I föreliggande avhandling ser jag rumslighet som ett paraplybegrepp som inkluderar rum och plats.

³ En världsomfattande pandemi som skulle visa sig vara långvarig bröt ut under våren 2020.

genom barnens handlingar. Det innebär såväl barns egen lek med varandra som lekfulla samspel mellan barn och pedagoger. De tre studierna i avhandlingen har gemensamt att de utgår från förskolebarns samspel och att dessa samspel sker när förskoleverksamhet, på olika sätt, bedrivs bortom förskolebyggnaders väggar. Samtidigt har de forskningsintressen jag haft i undersökandet av spelet varit olika i de olika studierna: i studie I undersöker jag hur fysisk och social miljö påverkar möjligheten av barns samspel, medan jag i studie II och III mer uppmärksammar barns och pedagogers agens i de platsskapande processer de deltar i. Mina olika forskningsintressen har medfört olika teoretiska ansatser. I studie I utgår jag från ett sociokulturellt sätt att se på barns samspel och med ett abduktivt tillvägagångssätt tar jag hjälp av sociokulturella begrepp (se Jakobsson, 2012; Kultti, 2012; Säljö, 2005; Wartofsky, 1979) tillsammans med begrepp från ett miljöpsykologiskt perspektiv (se Wicker, 1987; Gump, 1969) för att undersöka hur social och fysisk miljö påverkar förutsättningar för olika samspel. I studie II och III kombinerar jag ett relationellt sätt att se på plats (t.ex. Massey, 2005) med ett perspektiv där barns agens (t.ex. Corsaro, 2018; James, 2011) betonas. Mer om mina teoretiska utgångspunkter tar jag främst upp i kapitel 3.

Studien på förskolegårdarna (studie I) gjordes med förskolans yngsta barn, det vill säga barn i åldern 1–3 år, och mötte därmed upp ett behov av mer forskning just bland de yngre barnen och i detta slag av miljö. Mer pedagogisk forskning om vad barn är med om då de är ute på förskolegårdar har efterfrågats (se Moser & Martinsen, 2010). Likväl har det konstaterats en underrepresentation av de yngsta barnen i tidigare forskning som rör de tidiga åren i skolväsendet, ofta har de deltagande förskolebarnen varit mellan 3–6 år (se Engdahl, 2011). I avhandlingens efterföljande två studier är de deltagande förskolebarn som lyfts fram i resultaten i åldern 3–4 år, vilka var de yngsta i en mobil förskoleverksamhet.

Fenomenet mobil förskola har varit nästintill obeforskat (se dock Gustafson & van der Burgt, 2015; Meyer Orsén, 2016) fram till de allra senaste åren då bland annat forskningsprojektet (Gustafson & van der Burgt, 2016) som studie II och III ingår i startade. Denna brist på forskning är därmed de aktuella studierna med och möter upp. Med en relationell syn på rumslighet fokuserar jag på platskapande samspel i en mobil förskolas verksamhet. Det innebär att jag undersöker hur rum och plats skapas, i samverkan mellan fysiska och sociala aspekter, i barns och pedagogers aktiviteter. Inte minst fokuserar jag på platskapande i barnens fantasilek.

Studier av innehållet i barns lek kan, såsom Löfdahl (2002) för fram, bidra till mer förståelse av sådant som barnen genom sin lek behandlar som viktigt. Detta uppmärksammas särskilt i studie II men även i studie III där jag dessutom undersöker hur pedagoger är med och skapar platser i den mobila förskoleverksamheten.

Studierna i avhandlingen ämnar alltså på olika sätt bidra med mer kunskap vad gäller barns (möjliga) samspel på olika platser som erbjuds dem. I samtliga studier har det funnits en strävan efter att försöka se, förstå och visa vad de deltagande barnen med sina olika uttryckssätt gör och säger i de samspel de ingår i. På så sätt har jag försökt närma mig och ge utrymme till barnens perspektiv även om det är genom vuxnas filter som barns handlingar i den här avhandlingen visas och förstås (se Roos, 2014). Tillsammans med barnen, vars olika samspel varit avhandlingens utgångspunkt, har också såväl förskollärare som barnskötare, vilka arbetat i de olika barngrupperna, varit oundgängliga deltagare i studierna. Uttalade tankar från pedagoger har på olika sätt⁴ bidragit till förståelsen av sammanhang runt barnens samspel och hur olika platser skapas.

I följande avsnitt resonerar jag kring förskolegården och mobila förskolan, de valda arenorna i den här avhandlingen. Därefter för jag resonemang kring begreppet samspel – och lek som en form av samspel.

Förskolegården och mobila förskolan – Olika ”platser för barn”?

Flertalet barn i åldern 1–5 år i Sverige går numera i förskola. År 2019 var 85 % av barnen i dessa åldrar inskrivna i någon förskoleverksamhet (Skolverket, 2020). Uppfattningen om hemmet som given plats för barn har fått sällskap av att också förskolan kan ses som en självklar plats för barn (se Holloway & Valentine, 2000; Lindgren & Söderlind, 2019). I Sverige har en positiv syn på förskolan särskilt alltsedan 1970-talet främjats av politiska krafter och ideal. Med den expansiva utbyggnad som detta ledde till fanns, och finns, bland annat målet att alla barn i Sverige ska få gå i en högkvalitativ förskola (se Tallberg Broman, 2017; Lindgren & Söderlind, 2019). Detta mål kan inte ses som uppfyllt. Skolinspektionen för fram i en rapport från 2018 att det är alltför varierande kvalitet mellan olika förskolor, det finns brister på olika sätt, och förskolan i Sverige kan inte betraktas som likvärdig. Även om kvalitetsbegreppet är komplicerat, vilket också skolinspektionen påpekar, kan en viktig aspekt ses vara förskolans pedagogiska processer och hur de vuxna arbetar med att stötta barnens meningsskapande och att bredda deras lärande (Skolinspektionen, 2018).

Att gå i förskola innebär bland annat att använda, och befinna sig på, vissa fysiska platser. Eftersom de flesta barn i Sverige tillbringar en stor del av sin barndom i förskola är förskolebyggnader och därmed tillhörande förskolegårdar ofta en allmänt synlig del av den fysiska miljö som barn använder på da-

⁴ Jag hade fokusgruppsintervjuer med de olika barngruppernas pedagoger i studie I, och i studie II och III deltog jag bl.a. i flera planeringsmöten som hölls mellan pedagoger.

garna. Som en distinkt del av ett bebyggt område, iakttagbar för alla förbipasserande, kan förskolegården ses som ett tydligt exempel på platser som (av vuxna) är ämnade för barn (jmf. Rasmussen, 2004). Eftersom mobil förskola är en variant av hur förskola i Sverige numera kan ta form omfattas även denna slags rumslighet i förståelsen av en plats för barn. En viss skillnad är dock att mobila förskolan som plats för barn, eller som plats över huvud taget, inte är allmängods. I jämförelse med en förskolegård är inte mobila förskolors synliga existens lika självklar. Även om bussen, mobila förskolans signum, i sig kan ses som visuellt framträdande om den väl kommer i sikte (den är ofta dekorerad på ett speciellt sätt) vill jag samtidigt beskriva fenomenet som fluktuerande. En mobil förskolas buss kan till exempel skymtas vid ett rödljus eller ses parkerad i anslutning till en park, ett stort friluftsområde eller kanske ett museum. Då kan den och barngruppen väcka uppmärksamhet. Det är dock inte säkert att barngruppen, då den är en bit från bussen, förknippas med denna förskoleform eftersom även förskolebarn som inte deltar i en mobil förskola ibland rör sig utanför förskolegårdens territorium. Såväl en barngrupp i en mobil förskola som i en stationär förskola kan vara i rörelse och använda fysiska platser som inte har vikts enbart för dem, miljöer som är offentliga.

Bortom förskolans väggar

En tydlig gemensam nämnare som framkommer i en jämförelse mellan förskolegården och mobila förskolan är att såväl att vara på en förskolegård som i en mobil förskola innebär att kliv har tagits ut från förskolebyggnaden och att barnen befinner sig bortom dess väggar. Detta är också något som knyter samman studierna i den här avhandlingen. Förskolebarns samspel som är någon annanstans än i förskolebyggnaders inomhusmiljöer har således studerats. Användandet av en förskolegård innebär att vistas utomhus och många av de fysiska platser som mobila förskolor inkluderar medför också utomhusvistelse, då olika offentliga miljöer används, även om aktiviteter av olika slag också genomförs inuti en buss (se t.ex., Gustafson & Melander, 2018) eller inomhus på annat sätt (se Ekman Ladru & Gustafson, 2018).

Att vara ute betraktas som en självklar del av vardagen i en förskola i Sverige (se Björklid, 2005; Skolinspektionen, 2012; Tallberg Broman, 2015). Generellt sett vistas Sveriges förskolebarn dagligen utomhus, även om tidsrymden varierar. För en del förskoleverksamheter och under vissa årstider utgör utomhusvistelsen en stor del av den dagliga förskoletiden (se Engdahl, 2014). Vad förskolebarn gör och erbjuds under sin utevistelse är av betydelse bland annat ur en pedagogisk synvinkel (se Moser & Martinsen, 2010). Hur förutsättningar för barns möjligheter till att vara med i samspel, såsom lek, kan se ut vid användningen av olika förskolegårdar utgör här en aspekt.

Olika förskolegårdar – olika förutsättningar

Det har i tidigare forskning visats att olika förskolegårdar innebär olika förutsättningar för barns samspel (se t.ex. Engdahl, 2014; Mårtensson, 2004). Det kan konstateras att bland annat fysiska förutsättningar skiljer sig åt mellan olika förskolegårdar (se t.ex. Mårtensson, 2004; Männik et al., 2018). Detta är en betydelsefull faktor i det ändamålsinriktade urval (se Merriam, 1994) som jag gjorde av förskolegårdar vilka inkluderas i studie I i föreliggande avhandling. Bland annat valdes förskolegårdar som skilde sig åt storleks- och innehållsmässigt.

Mårtensson för fram att utformningen av en förskola beror mycket på vilka prioriteringar, riktlinjer och lagar som var rådande vid byggandet. Exempelvis fanns det under den mycket intensiva perioden med daghemsbyggande, under 1970-talet och 1980-talet, riktlinjer som styrde upp utomhusmiljöernas ytstorlek och utformning. Ett tag var det till exempel ett minimum på 55 kvadratmeter per barn som gällde (Mårtensson, 2004). Dessa riktlinjer skapades i samband med barnstugeutredningens konstaterande av att förskolors fysiska utomhusmiljö ofta försummas och därför behövde särskilt uppmärksammas. I utredningens detaljerade program (se Engdahl, 2014) betonades såväl yta som utformning. Variation poängterades, liksom barnens möjligheter till lek (se SOU 1972:27). Riktlinjerna gällande förskolegården, som fördes fram med barnstugeutredningen, ersattes dock så småningom (Engdahl, 2014) med råd och regler som var betydligt mindre detaljstyrande (se Socialstyrelsens allmänna råd 1989:7; SFS 1987:10; SFS 2010:900). Avsaknaden av detaljer i de riktlinjer som rör förskolornas utemiljö (se Mårtensson, 2004) har gjort att ett behov byggts upp och behövt bemötas.

Mer detaljerade vägledning och råd i relation till förskolegården har under senare år formulerats (se Boverket & Movium, 2015; BFS 2015:1). I och med detta riktas åter tydlig uppmärksamhet mot förskolebarns utomhusmiljöer. Intressant är att i en rapport publicerad av Skolinspektionen år 2012 fanns en tydlig indikation på bristande kvalitet hos flera förskolegårdar. Många förskolegårdar sågs i denna rapport som oinspirerande och tråkiga (Skolinspektionen, 2012). I rapporten poängterar Skolinspektionen, med hänvisning till Björklid (2005), att "[l]ärande sker i samspel med omgivningen, med människor såväl som fysisk miljö, vilket innebär att det är viktigt vad barnen möts av i förskolans rum" (Skolinspektionen, 2012, s. 27). I en rapport som Skolinspektionen gav ut 2018 förs istället fram att av de förskolor som undersökts hade de flesta en variationsrik fysisk utomhusmiljö, anpassad för bland annat rörelseaktivitet. Dock var den inte alltid anpassad till dåvarande läroplanens (Skolverket, 2016) alla mål. I de intervjuer som genomfördes i undersökningen talade ofta förskolepersonal entusiastiskt om miljö som en "viktig pedagogisk del i förskolan" (Skolinspektionen, 2018, s.17). *Ett* kännetecken för hög kvalitet enligt Skolinspektionen är att det erbjuds en miljö som är såväl varierad som innehållsrik. Eftersom den ska bjuda in barnen till utforskande

behöver bland annat material finnas tillgängligt på så sätt att barnen själva kan använda och testa det på olika sätt (Skolinspektionen, 2018).

En befintlig variation *mellan* olika förskolegårdar går att konstatera: såsom Mårtensson (2004) för fram skiljer sig förutsättningarna för utevistelse mycket mellan gårdar med olika storlek och innehåll. En del förskolor som ligger i utkanten av en stad kan ha förskolegårdar med relativt stora ytor medan vissa innerstadsförskolor har en liten uteplats, om ens det (a.a.). Förekomsten av förskolor utan gård är en realitet i såväl Sverige som i flera andra länder. Att städer fortsätter att förtätas (se Boverket, 2015) medför fortsatta utmaningar när det gäller kvalitetsaspekter på barns utemiljöer (se t.ex. Jensfelt, 2021). Barns utemiljöer riskerar att minska och i viss mån förloras då annat kommer högre upp på prioriteringslistan i utvecklingen av en stad (jmf. Karsten, 2005; Boverket, 2020). Det kan dock också, i stadens förändringsprocesser, finnas ambitioner att på olika sätt värna om och vika plats för barn (Boverket, 2016). Detta gäller såväl förskolegårdar, vilka kan vara mer eller mindre avgränsade, som andra fysiska platser. Vad för slags utemiljöer som vuxna anser vara ”bra” för barn, och hur de bör utformas, varierar. I de nordiska länderna och i England finns en betoning på vikten av att natur, inklusive växlighet, är tillgänglig för barn. I Frankrike framhävs istället miljöer som kan ses som socialt rika, nära andra människor. Här utgör Nice ett exempel på hur en utveckling av en stad kan medföra att barns tillgänglighet till stadens offentliga miljöer kan öka (Boverket, 2015).

Frågan om vad en mobil förskola är

Att konceptet mobil förskola inte är lika vedertaget som vad en förskolegård kan tänkas vara för plats har blivit mycket påtagligt för mig under den tid jag skrivit föreliggande avhandling. Vad denna variant av förskoleverksamhet kan innebära har många gånger krävt någon form av belysning. Formuleringen *mobil* förskola kan annars bjuda in till missförstånd. Frågor som vittnar om missförstånd men också om viss misstänksamhet mot ”det mobila” har till exempel, enligt Balldin och Harju (2020), ställts av utomstående som har undrat ifall barnen i en mobil förskola någonsin går av bussen och ifall de stannar då man ska äta. Jag vill därför här ytterligare förtydliga vad som menas med mobil förskola.

Mobil förskola, såsom den ofta är strukturerad i Sverige och även i andra nordiska länder (se Hellman & Sunnebo, 2009; Gustafson & van der Burgt, 2015), innebär konkret att för ändamålet anpassade bussar dagligen används för förskoleverksamhet. Pedagoger⁵ och barn som är i en mobil förskoleverksamhet åker med en egen buss varje dag till olika destinationer, såsom olika grönområden. Dessa destinationer, som innebär att såväl återkommande plat-

⁵ En av pedagogerna kan också vara chaufför.

ser som ibland nya platser används, kan det ta upp till 30 minuter att nå. Mobila förskolan är alltså uppenbart föränderlig när det gäller vilka fysiska platser som används.

Mobil förskola är en relativt ung variant av förskola och omfattningen är än så länge inte så utbredd: år 2007 introducerades mobil förskola som förskoleform i Sverige efter att inspiration hade hämtats i Danmark (se Hellman & Sunnebo, 2009) och uppskattningsvis fanns det år 2020 ett femtiotal mobila förskolor med buss i Sverige (Gustafson et al., 2020), vilket innebär en successiv ökning (jmf. Gustafson & Melander, 2018; Gustafson et al., 2017). Mobila förskolor av samma slag, där barngrupper dagligen åker iväg till olika platser med en för ändamålet specialdesignad buss, förekommer dessutom i Norge (Gustafson & van der Burgt, 2015). Förskoleformen börjar med andra ord märkas i de nordiska länderna. En anledning till fenomenets uppkomst i Sverige var brist på förskoleplatser men det har också uttryckts handla om pedagogik: i användandet av bussen ses potential till att pedagogisk verksamhet kan utvecklas eftersom man kan ”erbjuda nya och intressanta lärandemiljöer utanför den ordinarie förskolan och dess förskolegård” (Gustafson et al. 2020, s. 232). Verksamhetsansvariga har uttryckt att ”bussen innebär att ytterligare dimensioner kan adderas till den vanliga förskolepedagogiken” (a.a.). Det går också att konstatera, baserat på att mobil förskola som verksamhet är just mobil, att fysiska platser som förskolebarn inom en mobil förskola kan använda sig av inte behöver hänga samman med en förskolebyggnad och det som finns precis utanför dess väggar. Vad för destinationer som väljs i en mobil förskolas verksamhet blir i detta sammanhang relevant. Pedagogers val av destinationer har därför i föreliggande avhandling undersökts som en del av en mobil förskolas platsskapande processer (se studie III).

Vilka slags destinationer som väljs och hur vistelse inomhus och utomhus balanseras åvilar den enskilda mobila förskolan. Att de lekande barnen i den inledande vinjetten har tillgång till den fysiska platsen i ett visst naturområde, det vill säga att de faktiskt kan göra valet att använda en koja, är ingen slump. Bakom dagens destination finns pedagogers planering som påverkats av olika aspekter. Detta framgår i det här fallet av det etnografiska material som studie III bygger på.

Med detta sagt kan påpekas att en mobil förskola inte är precis som en annan mobil förskola (se t.ex. Harju et al., 2020), liksom en förskola med en förskolebyggnad och en förskolegård som främsta hemvist inte är exakt som en annan förskola med samma grundtanke om var förskoledagarna ska tillbringas.

Säkerhetsaspekter och styrdokument – gemensamma nämnare i förskoleverksamheter av olika slag

Svensk förskola behöver givetvis följa olika slags samhälleliga regler. Regler som rör säkerhet på en förskolegård berör till exempel också vissa av en mobil förskolas destinationer som inkluderar en lekplats (se BFS 2011:6). I en jämförelse med hur en förskolegård vid en förskolebyggnad används kan dock poängteras att en mobil förskolas destination inte alltid inbegriper en lekplats eller motsvarande utan det kan vara vanligare med skog eller andra naturområden. Det kan, utifrån en säkerhetsaspekt, noteras att mobila förskolor istället dagligen är berörda av och behöver följa det regelverk som finns angående trafiksäkerhet, såsom användning av säkerhetsbälte (se SFS 1998:1276). Detta är relevant för studie II i denna avhandling i vilken säkerhetsbältesanvändning dryftas i lek av olika barn.

Eftersom mobila förskolor inbegrips i förskolan som skolform förväntas dessa verksamheter – såsom andra förskoleverksamheter i Sverige – följa de styrdokument som svensk förskola ska förhålla sig till (t.ex. Skolverket, 2018; SFS 2010:800; UNICEF Sverige, 2009). Denna förskoleform är alltså i dessa avseenden som en ”vanlig” förskola som har den dagliga utevistelsen på förskolegården eller i närheten av förskolebyggnaden.

Förskolegården och mobila förskolan – lika och olika

Såväl en förskolegård som en mobil förskola kan, som jag varit inne på, konstateras vara exempel på platser, rumsligheter som (av vuxna) är ämnade för barn (jmf. Rasmussen, 2004). Det går i sammanhanget att se gemensamma nämnare men det finns också sådant som skiljer, vilket jag diskuterat i detta avsnitt. I föreliggande avhandling förs i de olika studierna fram vad för rumsligheter förskolegårdar och mobil förskola *kan* innebära för platser på ett konkret plan. Eftersom avhandlingen utifrån dessa arenor syftar till mer förståelse kring hur plats skapas i barns samspel, och kring social och fysisk miljö i relation till barns samspel, kommer jag i nästa avsnitt redogöra för hur jag ser på begreppet samspel.

Samspel

I föreliggande avhandling uppmärksammas människors samspel med varandra i relation till fysisk miljö och social miljö. Vad för samspel som är möjligt i olika kontexter är inkluderat i blickfånget liksom vad för plats(er) som kan ses skapas i olika undersökta samspel.

Att barn är med i sammanhang där samspel sker med andra människor förs i studie I fram som en förutsättning för barns språkutveckling. Talspråk kan

ses uppstå ”ur ett levande umgänge med andra människor” (Vygotskij, 1930/1995, s. 54). Min blick riktas i denna studie, eftersom det kan ses som signifikant, mot sammanhang som möjliggör barns samspel med andra människor. I dessa sammanhang inkluderar jag såväl social som fysisk miljö. I studie II och III undersöker jag närmare vad som sker i olika samspel och hur plats skapas i de undersökta samspelet. Detta görs med ett relationellt sätt att se på plats (t.ex. Massey, 2005) i kombination med ett perspektiv där barns agens (t.ex. Corsaro, 2018; James, 2011) betonas. Vad som sker i interaktion mellan deltagarna är här väsentlig för analyserna men även fysiska aspekter av plats, såväl artefakter och bussinredning som naturmaterial, inkluderas då de platsskapande samspelet av olika slag undersöks.

Vidare i detta avsnitt förklarar jag vad jag menar med samspel människor emellan. Dessutom tar jag upp några aspekter kring lek och hur denna form av samspel förstås i föreliggande avhandling.

Om samspel människor emellan – såsom lek

Innebörden av människors samspel kan ses som ömsesidig mänsklig kommunikation, vilken sker människor emellan i deras strävan efter att förstå varandra och skapa mening. I detta lägger jag betydelsen att i människors samspel finns alltid någon form av kommunikation men däremot behöver inte kommunikation innebära att det finns samspel (se studie I). Med samspel åsyftas därvid såväl barns verbala möten, med varandra och pedagoger, som annan ömsesidig kommunikation som formas av deras kroppar. Denna betydelse ansluter till en definition av samspel formulerad i tidigare forskning, vilken jag hänvisar till i studie I: ”Med samspel avses att barn agerar verbalt eller kroppsligt med gester, ord och tonfall i förhållande till andra barn och att den andre reagerar på något sätt.” (Johansson et al., 2009, s. 195). Människor som är i samspel gör alltså någonting i relation till varandra. Ett krav är att det blir ”någon form av reaktion från båda parter” (a.a.). I min användning av begreppet samspel har jag uppmärksammat möjligheter till samspel som uppstår mellan såväl barn och pedagog(er) som barn emellan.

Samspel som på olika sätt undersöks i föreliggande avhandling är ofta i former som kan ses som lek av olika slag. Liksom samspel, i en mer generell innebörd, kan beskrivas som en av människans grundläggande aktiviteter (Askland & Sataøen, 2014) kan lek i sig ses handla om grundläggande förågor (Knutsdotter Olofsson, 2017a). Att delta i lek kan ses som centralt för barn (t.ex. Evaldsson, 2011; Corsaro, 2015). I styrdokumentet Lpfö18 framkommer till exempel ett förhållningssätt som går ut på att lek är grundläggande vad gäller såväl barns välbefinnande som lärande och utveckling, samt att ”för barn är det lek i sig som är viktigt” (Skolverket, 2018, s. 8).

Lek som begrepp kan konstateras vara svårdefinierat. Det förklaras på många olika sätt (se Löfdahl, 2004). Ett sätt är att som Bateson (1972/2006) förstå en aktivitet som lek om den eller de som är i aktiviteten signalerar att

det är lek: ”This is play” (Bateson, 1972/2006, s. 316). Detta budskap, på metanivå, sätter en ram runt det som sker, det vill säga hur deltagarna agerar. En slags mening skapas inom ramen (Evaldsson, 2011; Knutsdotter 2017b). I lek, i sin strävan efter att skapa mening – eller ”sense, and sometimes nonsense” (Schwartzman, 1978, s. 1) – av världen, kan barn ses konstruera och transformera de sammanhang de är i (t.ex. Corsaro & Johannesen, 2007; Evaldsson, 2011; Schwartzman, 1978). Detta gör de kontinuerligt, menar Schwartzman (1978), och lek kan, såsom Evaldsson (2011) för fram, betraktas som en grundläggande process för barn då de skapar förståelse av sitt sammanhang.

Schwartzman uppmärksammar att innebörden i begreppet lek, såväl som innebörden i begreppen barn och barndom, kan ses som föränderligt. Vilken kulturell kontext som kastar ljus över fenomenet har betydelse för hur det ses (Schwartzman, 1978). Likväl har *vem* som definierar en företeelse som lek betydelse: vad pedagoger och barn uppfattar som lek är till exempel, som McInnes och Birdsey (2015) lyfter, inte alltid lika. Närvaron av en vuxen i en aktivitet kan för ett barn innebära att det inte är lek man håller på med. Detta kan dock se olika ut, till exempel beroende på vilket förhållningssätt lärare har till lek. I en verksamhet där pedagoger använder en pedagogik som innebär att såväl lärande som lek lyfts, och därmed genom sitt deltagande inte bara lämnar barns lek åt barnen själva, kan även aktiviteter vuxna är med i ses som lek av barnen (McInnes et al., 2011). Begrepps innebörden i lek är alltså, på *olika* sätt, föränderlig.

Samspel som framkommer i föreliggande avhandling sker inom ramen för, det som jag betecknar, ”fri lek”. Denna generella benämning, vanlig inom förskolan, åsyftar här främst barninitierade aktiviteter (se Evaldsson, 2017) men jag lämnar även i min tolkning utrymme för vuxnas deltagande och visst initiativtagande. Det avgörande är, så som jag ser innebörden, att barn i fri lek går in och ut ur aktiviteter till stor del på grund av vilka intressen de har. I praktiken kan det innebära att vissa aktiviteter inte tydligt innebär lek utan mer är i formen av mer eller mindre lekfulla samspel. Uppfattningar om huruvida ett samspel kan betraktas som lek eller ej kan dessutom, som jag tidigare varit inne på, skilja sig mellan deltagarna.

Fri lek i en form som benämns fantasilek framkommer på olika sätt i samtliga studier i avhandlingen. Grundat i Vygotskijs syn på fantasi (se Vygotskij, 1930/1995) kan möjligt innehåll i en fantasilek ses hänga samman med deltagarnas tidigare erfarenheter. Mångfasetterad erfarenhet kan leda till mer mångskiftande kreativ fantasi (se Ångquist, 2000).

I studie I ses fantasilek i ljuset av ett artefaktbegrepp (Kultti, 2012; Wartofsky, 1979) och i de påföljande studierna ses kollektiv fantasilek som en aktivitet i vilken barn kan såväl producera som tolka sociokulturell kunskap (t.ex. Corsaro & Johannesen, 2007).

Syfte och frågeställningar

Den här avhandlingen syftar övergripande till att undersöka relationer mellan barns samspel och platser i förskoleverksamhet. Inom ramen för detta syfte studeras dels hur yngre förskolebarns samspelsmöjligheter villkoras av fysisk och social miljö på förskolegården, och dels platsskapande processer i olika kontexter i mobil förskoleverksamhet.

I avhandlingen behandlas följande frågeställningar:

1. Hur kan relationen mellan barn, pedagoger och fysisk miljö förstås i samspelsmöjligheter som framträder för de yngsta barnen på en förskolegård?
2. Hur använder yngre barn i en mobil förskola olika rumsligheter för platskapande i fantasilek?
3. Hur kan barns och pedagogers platskapande processer inom en mobil förskola förstås inom ramen för pedagogers val av destinationer och en återkommande aktivitet?

Avhandlingsarbetets kontexter

Avhandlingsarbetet har skett i två steg och i olika kontexter. Den första studien kom till inom ramen för en forskarskola för förskollärare finansierad av Vetenskapsrådet⁶. Forskarskolan baserades på ett samarbete mellan Malmö högskola, Linköpings universitet, Göteborgs universitet och Karlstads universitet, och startade 2012. Den nära kopplingen till pedagogisk praktik inom förskolan beskrevs som en aspekt av forskarskolans potentiella bidrag.

Att undersöka möjligheter och förutsättningar för barns språkliga utveckling och lärande utgjorde en del av syftet med forskarskolan och detta bidrog till mitt val att undersöka yngre förskolebarns möjligheter till samspel i förskolors utomhusmiljö. Studien presenteras i en licentiatuppsats, *De yngsta barnens möjligheter till samspel på förskolegården* (Berkhuizen, 2014), i formen av en monografi publicerad hösten 2014.

Det andra steget i avhandlingsarbetet initierades hösten 2016. Då klev jag innanför ramarna för det av Vetenskapsrådet finansierade projektet *Lärande i staden: tidsrumsliga aspekter av en mobil förskolepedagogik* (Gustafson & van der Burgt, 2016), förlagt till Uppsala universitet⁷. Projektets inriktning gav mig möjlighet att fördjupa och vidga analyser av barns meningsskapande i

⁶ Nationella forskarskolan för ämnesdidaktik i mångfaldens förskola. Förutsättningar och möjligheter för barns språkliga och matematiska utveckling och lärande (FoBaSM). Diarienummer 729-2011-4652.

⁷ projektnr. 2015-01260

särskilda miljöer genom att utgå från barns samspel och platsskapande i en mobil förskola. Två vetenskapliga artiklar presenterar dessa studier. Avhandlingsarbetet har därmed resulterat i en sammanläggningsavhandling bestående av en kapp, en licentiatuppsats samt två vetenskapliga artiklar.

Kappans disposition

Kappan består av sex kapitel. I det första kapitlet, innevarande Inledning, beskrivs avhandlingens bakgrund, syfte och kontexter. Tidigare forskning som avhandlingen knyter an till behandlas i kapitel två medan en genomgång av de olika teoretiska perspektiv och begrepp som används görs i kapitel tre. I det fjärde kapitlet beskrivs metoder, genomförande, analys och etiska överväganden. Sammanfattningar av licentiatuppsatsen och de två vetenskapliga artiklarna, vilka behandlar de tre studier sammanläggningsavhandlingen bygger på, återfinns i kapitel fem. I den avslutande delen, kapitel sex, diskuteras resultaten i relation till avhandlingens syfte samt avhandlingens kunskapsbidrag och pedagogiska innebörder.

Kapitel 2: Tidigare forskning

Synen på barn som sociala aktörer finns genomgående närvarande i föreliggande avhandling i pedagogik. Detta sätt att se, som succesivt har satt sin prägel på samhällsvetenskaplig forskning av olika slag alltsedan 1970-talet och därmed har påverkat hur barn studeras, märks i det urval av tidigare forskning som lyfts fram i föreliggande avhandling. Med ett perspektiv på barn som varande sociala aktörer fungerar inte en metafor som liknar barn vid tomma kärl som fylls på av till exempel lärare, utan det öppnas istället upp för att se barns agens och att på olika sätt se barn som aktiva medlemmar i samhället (t.ex. James, 2011; James & Prout, 1990/2015; Qvortrup et al., 2011), i de olika kulturer de ingår i (t.ex. Corsaro, 2011, 2018). James menar att innebörden av att se barn som sociala aktörer är att förstå dem som varande

‘active in the construction of their own lives and as leading lives that are ‘worthy of study in their own right’ and not just for what they reveal about the future or about the development of humankind. (James, 2011, s. 41)

Den skärpning som finns i uttrycket att barn har agens i jämförelse med att barn enbart är sociala aktörer kan förstås i Mayalls resonemang:

The term *agent* suggests a further dimension: negotiation with others, with the effect that the interaction makes a difference – to a relationship or to a decision, to the workings of a set of social assumptions and constraints. (Mayall, 2002, s. 21)

Att, såsom Mayall, se barn som ”agenter” medför alltså att förstå det som att de spelar en aktiv roll även i andra människors liv, de människor de samverkar med, menar James (2011). Inom samhällsvetenskaperna har perspektivet på barns agens fått utrymme inte minst genom framväxandet av den nya barn-domssociologin (se Corsaro, 2018; Holloway & Valentine, 2000; Prout, 2005) till vilken barndomsgeografi bidragit (se Aitken, 2004, Balldin, 2010; Holloway & Valentine, 2000; James, 1990; Vanderbeck, 2008) genom att uppmärksamma barndom och rumslighet, med fokus på hur barn skapar egna platser och rum (se Bollig & Millei, 2018). Med ett barndomsgeografiskt perspektiv kan till exempel hur förskolan som plats *görs av* barnen studeras, vilket skiljer sig mot att enbart studera förskolan som en plats *för* barn (Halldén, 2007b).

Den tidigare forskning som tas upp i detta kapitel, som är ämnad att sammantaget sätta avhandlingens tre studier i ett forskningssammanhang, inkluderar olika aspekter: i urvalet finns forskning som handlar om barns möjligheter till gemensam lek och andra samspel⁸ samt forskning om barn, plats och rum, där jag lägger ett särskilt fokus på ett relationellt perspektiv på barn och rumslighet. En del av forskningen som lyfts fram har gjorts specifikt på förskolegårdar och i mobil förskola⁹. Då ett sådant urval hade blivit för snävt har jag också utgått från forskning, som setts som relevant för föreliggande avhandling, genomförd i andra kontexter. I urvalet finns därför studier genomförda inom förskoleforskning – med vilket åsyftas forskning genomförd inom Early Childhood Education (ECE) – men även annan barndomsforskning, bland annat inom det mångfasetterade forskningsområde som berör barn och rumslighet i andra kontexter än förskola. Detta har medfört att jag anammat ett tvärvetenskapligt perspektiv på barndomsforskning.

Forskningsfältet som rör relationer mellan barn, plats och rum kan ses som brett (Harju & Rasmusson, 2013) och härrör från olika forskningsdiscipliner (Philo, 2000). Området som kommit att benämnas som barndomsgeografi, vilket har vuxit fram i tät anslutning till barndomssociologi (Halldén, 2007b; Harju & Rasmusson, 2013; Holloway & Valentine, 2000; Philo, 2000), framträder här som ett tongivande subfält (t.ex. Christensen & O'Brien, 2003; Holloway & Valentine, 2000). Här kan noteras att uppmärksamheten framförallt har riktats mot äldre barn (se Vuorisalo et al, 2015) men det finns också exempel på studier, förankrade i fältet, som inkluderar barn i förskoleåldern (se t.ex. Ekman Ladru & Gustafson, 2018; Eriksson & Sand, 2017; Hackett, 2015). Även studier som har miljöpsykologiska ingångar (eller inslag) har tydligt bidragit till forskning i vilken barn och rumslighet studeras på olika sätt (t.ex. Fjortoft, 2004; Kytta, 2002; Mårtensson, 2004; Ånggård, 2009).

Inför urvalet av tidigare forskning som rör barns möjligheter till samspel har jag haft utgångspunkten att vardaglig kommunikation med andra människor kan ses som något fundamentalt. Samspel mellan barn och andra människor är bland annat betydelsefullt för barnens språkutveckling (t.ex. Rogoff, 1990; Vygotskij, 1930/1995). Detta innebär att jag i urvalet från tidigare forskning inledningsvis har riktat blicken mot aspekter i fysisk och social miljö som kan möjliggöra barns samspel av olika slag. I efterföljande avsnitt lyfts, i olika delavsnitt, forskning om barn, platsskapande och rumslighet. Kapitlet avslutas med ett sammanfattande avsnitt om vad jag fått syn på i tidigare forskning. I

⁸ Se även avsnittet ”Barns möjligheter till deltagande i språkutvecklande samspel” i licentiatuppsatsen (Berkuhuizen, 2014).

⁹ Det finns hittills begränsad mängd tidigare forskning som inkluderar den variant av mobil förskola i vilken förskolebarn och pedagoger dagligen åker till olika destinationer tillsammans. (se Gustafson & van der Burgt, 2015). Innan den forskning som sista åren genomförts bl.a. inom projektet *Lärande i staden: tidsrumsliga aspekter av en mobil förskolepedagogik* (Gustafson & van der Burgt, 2016) saknades forskning när det gäller detta relativt nya koncept inom svensk förskola.

detta inkluderas att jag poängterar att föreliggande avhandling ansluter sig till en relationell syn på barns samspel och rumslighet. En av avhandlingens utgångspunkter blir därmed att rum och plats, i samverkan mellan fysiska och sociala aspekter, kan förstås skapas i barns och pedagogers aktiviteter.

Barns möjligheter till gemensam lek och andra samspel

I föreliggande avhandling är min blick riktad mot olika samspel som sker barn emellan och mellan barn och deras pedagoger. När det gäller barns möjligheter att vara med i samspel med andra människor framkommer det i tidigare forskning att såväl fysiska som sociala aspekter av miljön har betydelse (se t.ex. Engdahl, 2007, 2011; Kultti, 2012; Michélsen, 2004; Änggård, 2009; 2014).

Att kamrater såväl som erbjudanden i fysisk miljö påverkar förskolebarns lek förs fram i forskning genomförd av Engdahl med ettåriga barn i svensk förskola. Barnen beskrivs vandra ”mellan de rum och platser som står till deras förfogande” (Engdahl, 2007) och på detta sätt deltar de korta stunder i olika pågående lekar som tillsammans formar en ny slags lek som kan pågå länge. Det framkommer att barnen i studien leker mycket tillsammans och ofta tas initiativ till lek med sådant som finns tillgängligt i den fysiska miljön. Såväl i Engdahls studier (2007, 2011) som i forskning genomförd av Michélsen (2004), med barn i åldern 1–2 år, startar samspel ofta där det är något aktivt barn som öppnar upp för lek med andra barn, det innebär ett slags socialt erbjudande. Leksaker, som en del av den fysiska miljön, konstateras ha betydelse och Engdahl (2011) påpekar att hur pedagoger organiserar miljön har konsekvenser för barns möjlighet till lek. Att det finns en länk mellan rumslighet, lekmaterial och barns aktiviteter förs uttryckligen fram i Kulttis avhandling som presenterar en studie med 10 förskolebarn, i åldern 1–2 år, i åtta förskolor i Sverige (Kultti, 2012). Kultti undersöker vilka villkor olika förskolor ger yngre flerspråkiga barn bland annat när det gäller deltagandet i olika aktiviteter. Framförallt inomhusaktiviteter som innebär samspel av olika slag (lek, måltider, sångsamlingar och sagostunder) observeras i studien. Resultatet visar bland annat att den rumsliga organisationen och tillgången till fysiska artefakter, såsom leksaker, har betydelse för barns möjlighet till deltagande i lek och andra samspel. Kultti uttrycker att rumslig och materiell organisering i förskolan möjliggör aktiviteter som är gemensamma och strukturerade men också aktiviteter som barnen, utifrån intressen och erfarenheter, driver själva (Kultti, 2012). Det är bland annat intressant att förekomsten av dubletter, eller ännu fler, av samma sorts leksaker möjliggör vissa gemensamma lekar. Kultti poängterar att flera barns tillgång till likadana leksaker är en resurs för kommunikation mellan barnen och deltagandet i aktiviteter som är barninitierade. Särskilt i yngre barns lek kan användningen av föremål ses som en betydelsefull förutsättning betonar Kultti men nyanserar också detta med sin

egen studie; i en av observationerna leker de deltagande barnen en fantasilek utan leksaker eller andra fysiska föremål. I upprätthållandet av leken är talat språk och rörelser (såsom gester med händerna) viktiga (Kultti, 2012). I detta sammanhang är det intressant att föremål som är ”neutrala” ofta används av barn på ett mångsidigt sätt i deras lek. Föremålen kan tolkas och transformeras med fantasins hjälp (se Colwell et al., 2016; Eriksson Bergström, 2013; Morrissey et al., 2017; Änggård, 2009). I till exempel en studie i en förskola med utomhuspedagogik ses barnen använda ”naturens resurser” (Änggård, 2009) i sina fantasilekar med varandra, såsom pinnar och naturmiljöer. Det förs fram att i sammanhanget behöver barnen bland annat kommunicera med varandra, de behöver tillsammans tolka och förhandla för att komma överens om gemensamma innebörder för olika föremål (a.a.). Dock, lyfter Änggård (2014), i användandet av naturmaterial i fantasilek – på så sätt att barnen använder naturmaterial som en ersättning för något annat föremål – behöver föremålet som det föreställer vara bekant. Föremål som behöver tolkas främjar barns fantasi men fungerar inte som ett språkligt stöd på det sätt som en föreställande artefakt kan göra.

Ytterligare en aspekt som rör fysiska artefakter och barns samspel är att i anslutningsprocessen, det vill säga vid tillträdet, till en lek kan innehav av ett aktuellt föremål, såsom en leksak av något slag, men också *hanterandet* av det vara avgörande (Cobb-Moore et al., 2009; Häll, 2013). Detta framkommer tydligt i ett exempel från en studie i vilket två barn försöker komma in i en lek där de involverade barnen snurrar med varsin snurra. Det ena barnet som har förmågan att sätta snurran i snurning blir inkluderat i samspelet med barnen som leker tillsammans, till skillnad från det andra barnet som inte ännu lärt sig hantera föremålet (a.a.). I detta exempel framgår det alltså att det kan underlätta för ett barn att komma in i en lek ifall det kan göra ungefär som de andra barnen som redan är i leken. Att sådan förmåga *har* betydelse för möjligheten att vara med i olika samspel tydliggörs av Corsaro, som har uppmärksammat flera olika slags tillträdesstrategier som barn använder för att bli inkluderade i lek (Corsaro, 1979, 2018). En ofta fungerande tillträdesstrategi, som därmed innebär att klara den sköra processen att få komma med i andra barns aktiviteter, är enligt Corsaro just att närma sig leken genom ett efterliknande av den kommunikation som sker mellan de barn som redan är i den. Utifrån det de andra barnen gör i leken frambringar alltså barnet, med sitt agerande, en variant av aktiviteten (Corsaro, 1979, 2018). Sådan anpassning till en lek kan, såsom Björk-Willén (2006) exemplifierar i forskning om flerspråkig lek, innebära att omedelbart i likhet med en skugga upprepa handlingar andra barn utför i leken¹⁰ för att få möjlighet att bli inkluderad i den (a.a.). Det kan konstateras att det kan finnas en hel del kreativitet i barns strategier då de försöker komma med i en aktivitet, det kan förutom redan nämnda sätt även till exempel handla om användning av humor, erbjudande av hjälp (Walldén

¹⁰ Björk-Willén (2006) för fram begreppet "shadowing."

Hillström, 2020) eller kanske en gåva (Corsaro, 1979). Som nämnts är det dock en skör process att bli inkluderad och det är inte alltid strategierna lyckas (se t.ex. Corsaro, 1979; Evaldsson & Karlsson, 2020; Walldén Hillström, 2020).

I tidigare forskning (se t.ex. Corsaro, 1979; Björk-Willén, 2006; Evaldsson & Karlsson, 2020; Walldén Hillström, 2020) framkommer tydligt det också Häll (2013) poängterar: barn använder i sitt samspel, såsom lek, många ”fler interaktionella resurser än det verbala språket” (Häll, 2013, s. 89) och vikten av att uppmärksamma multimodala uttrycksätt kan betonas. Inte bara verbalt språk behöver beaktas för att kunna förstå lek av olika slag (se t.ex. Goodwin, 2000). Detta uppmärksammas tydligt i studier med multimodal interaktionsanalys i vilka undersöks hur människors handlingar byggs upp av olika multimodala resurser (t.ex. Goodwin, 2000; Martin & Evaldsson, 2012; Melander, 2012; Walldén Hillström, 2020). Särskilt kan fokus på hur multimodala resurser används ha betydelse i barngrupper med olika talade språk men där det saknas ett verbalt lekspråk som är gemensamt, menar Häll. Häll (2013) utgår, i den egna studiens sammanhang, från Björk-Willéns forskning (2006) i sin förståelse av vad begreppet multimodal innebär. Begreppet förklaras därvid som ”kombinationer av olika kommunikativa resurser; tal, ljud, gester, blickar, rörelser och användandet av artefakter” (Häll, 2013, s. 81).

Hur förskolans verksamhet ska organiseras för att möjliggöra barns samspel har inte ett givet svar. Vardagliga rutiner då barn och pedagoger på olika sätt samlas kan organiseras på olika sätt och det inverkar i sig på samspelemöjligheterna. Ett tydligt exempel på detta är måltiden. I tidigare forskning framkommer hur organisering av denna rutin har betydelse för samspelemöjligheterna barn emellan samt mellan barn och pedagoger (Gustafson & van der Burgt, 2015; Gustafson & Melander, 2018; Munck Sundman, 2013). Måltids-situationen i en buss påverkas till exempel på ett särskilt sätt av rutiner som rör säkerhet och hygien. Detta kan i praktiken medföra att pedagoger serverar mat och barn väntar på måltiden ungefär så som det går till på flygplan med flygplanspersonal och passagerare. Detta innebär annorlunda samspelemöjligheter jämfört med om man sitter runt ett stort bord (a.a.). Det är inte heller självklart att alla måltider, varken i en mobil förskola (Gustafson & Melander, 2018) eller i någon annan mer stationär förskola, är inomhus. Måltidsverksamheten kan vara organiserad på annat sätt utomhus, med eller utan bord¹¹.

Ljunggren (2013) framhåller att möjliggörande av barns kommunikation beror mycket på hur verksamheten är organiserad av pedagoger. Att mer styrda kommunikationssätt inte verkar gynna barns ”erbjudanden till kommunikation” (Ljunggren, 2013, s. 147) framkommer i Ljunggrens egen studie av

¹¹ I studie III förs till exempel fram att matlagning över öppen eld var en återkommande aktivitet i den mobila förskolan i studien. Vid dessa tillfällen fanns det ofta möjlighet att, flera tillsammans, äta runt stora utomhusbord eller sitta så att stora delar av gruppen såg varandra.

situationer från såväl måltider som lek, med 4–5-åriga barn i en flerspråkig förskola. I den tidigare nämnda studien genomförd av Kultti (2012), där de medverkande barnen var yngre (i åldern 1–2 år) kan å andra sidan hittas stöd för att gruppaktiviteter ledda av pedagoger, till exempel en ”pedagogiserad” måltid, kan ses som betydelsefulla för barnens samspel. För skapandet av arenor där barnen kan samspela med andra människor, understryks betydelsen av erbjudanden om aktiviteter av olika slag. Det framkommer här att ibland behövs formen för en aktivitet ändras för att fler barn ska delta. I en studie genomförd av Lagerlöf et al. (2019) med barn i åldern 3–5 år förs fram hur barns agency kan främjas i samspel med (andra barn och) en pedagog, i så kallad lekresponsiv undervisning. I studien sker detta bland annat genom att en pedagog stöttar barns deltagande i en fantasifull lek som hon själv är aktiv i. Utifrån initiativ barnen kommer med koordinerar till exempel pedagogen lekriktningen. Genom sitt agerande bereder pedagogen tydligt plats för barnen att delta aktivt och bidra till lekberättelsen.

Barn, platsskapande och rumslighet

Detta avsnitt handlar mer specifikt om tidigare barndomsforskning som berör barn och rumslighet, såsom barns platsskapande. Såväl studier som behandlar barns användande och skapande av olika rumsligheter som studier som behandlar relationella aspekter mellan barn och plats är här särskilt intressanta för föreliggande avhandling.

Rumslighet behandlas i tidigare barndomsforskning genom begreppen rum (space) och plats (place) (se t.ex. Holloway & Valentine, 2000). Begreppen har inte en given betydelse. Tvärtom finns en variation som Cele (2006) tydligt sätter fingret på genom att föra fram att definitionerna av rum och plats

vary and intertwine. Whereas some consider space to be more abstract or alien, and place to be more familiar and concrete (e.g. Tuan, 1977), others argue that both space and place are grounded and concrete (e.g. Massey, 2005), and still others see space as being practiced place (e.g. de Certeau, 1984) and, finally, still other people view place as grounded and practiced space (e.g. Merrifield, 1993). (Cele, 2006, s. 35)

Beroende på vilket perspektiv som antas kan således såväl begreppet rum som plats ges en konkret innebörd men också en mer abstrakt. En innebörd som för någon handlar om begreppet plats kan för någon annan innebära rum. För att kunna sammanföra forskning som innehållsmässigt hör samman men som inte använder sig av de olika begreppen på riktigt samma sätt har jag valt att använda rumslighet som paraplybegrepp för rum och plats (se vidare utveckling i kapitel 3).

Beroende på vad som fokuseras med hjälp av begreppen plats och rum betonas sociala och fysiska dimensioner i olika utsträckning. Det kan noteras (se Vuorisalo et al., 2015) att det i barndomsforskning som berör rumslighet, såsom inom förskola, har varit mycket fokus på framförallt det som kan ses som fysiska rum. Såväl sociala som fysiska dimensioner av rumslighet har betydelse för föreliggande avhandling. Även om *hur* stor tonvikt som läggs på fysisk rumslighet varierar mellan de studier som finns i det urval av den tidigare forskning som lyfts här uppfattar jag en förenlighet med perspektiv på rumslighet som något som är socialt konstruerat men där en fysisk aspekt också finns tydligt inkluderad.

Om barns användning av och skapande av olika rumsligheter

Att barn erfar omgivningen, till exempel kvarteret där de bor, annorlunda än vuxna har poängterats i tidigare forskning. Betydelsen av kroppars storlek har relevans i sammanhanget: längden på ett yngre barn och en vuxen skiljer sig och därmed också möjliga upplevelser av till exempel nivåskillnader och golvnära ytors textur, barnen är helt enkelt närmare marken (Christensen & O'Brien, 2003b). Detta blir intressant i Christensens forskning i vilken det finns exempel på hur barn (i essäform) besvarar en fråga om vad de ser att de själva kan göra som vuxna inte kan. I barnens svar framkommer bland annat att de upplever att de kan krypa in och ut ur små rumsligheter och även gömma sig där det inte är möjligt för vuxna att göra likaledes.

Hur barns användning av rummet även påverkar hur vuxna förstår rummet kan exemplifieras av Hackets studie av ett par yngre barns meningsskapande kommunikation i ett museum. I analysen ses barnen skapa rum när de med sina kroppar samspelar, genom rörelser och gester av olika slag, runt en uppstoppad björn. Barnens meningsskapande ses i studien som situerad: den mening som skapas är ”specific to this particular room in this particular museum” (Hackett, 2015, s. 89). Multimodalitet får utrymme i studien: hur barnen rör sig, till exempel i form av att gå och springa runt på platsen, inkluderas och blir viktiga aspekter i sammanhanget (Hackett, 2015). Detta kan jämföras med en annan studie, med några av förskolans yngsta barn (eng. toddlers) och deras pedagoger, där det exemplifieras hur barns användning av rummet får betydelse då även deras röster tillåts ta mycket plats. Som en del i gemensamma, så kallade, röstpromenader används en gångtunnel av barnen och pedagogerna till lekfullt röst-experimenterande. I studien skapas olika begrepp, däribland ”voice rooms”¹² (Eriksson & Sand, 2017).

Att erbjudanden (eng. affordances) till olika aktiviteter kan skilja sig mellan olika miljöer framkommer tydligt i en studie (Kytä, 2002) med 8–9-åriga barn i både stadsmiljö och i landsbygdsmiljö, i såväl Finland som i Vitryssland. Barnen tillfrågades om vad för slags erbjudanden de kunde, eller inte

¹² En översättning av ”voice rooms” (eng.) är ”röst-rum” (sv.).

kunde, förknippa med sin närmiljö. (Till exempel ifall det fanns en plats för att springa.) I studien framkommer det att barnen i den finska landsbyggdsmiljön upplevde flest erbjudanden. Kyttä för fram att antalet erbjudanden för barn skulle kunna påverkas med planering av den fysiska miljön. Detta exemplifieras med förslag på att skapa rumsligheter där barn kan mötas. Det går till exempel att underlätta för vattenlek och även att skapa platser där barnen kan gömma sig och platser som fungerar som hemliga skrymslen. Kyttäs studie kan sättas i relation till Celes studie (2006), med barn i åldrarna 8 år och 11 år, i vilken de deltagande barnen uttrycker ett behov av platser som de kan använda. I studien, genomförd i en stad i Sverige och i en stad i England, används flera metoder för att barnen ska kunna komma till tals. Cele för fram att vad barn kan uttrycka om sina upplevelser av plats, barnets platsupplevelser, beror på vilken forskningsmetod som används och barnet därmed får möjlighet att kommunicera genom. Olika aspekter kan komma fram med olika metoder (Cele, 2006). Detta är bland annat tänkvärt eftersom det är av betydelse vilka människor som får möjlighet att definiera en plats. Vilken innebörd av en plats som blir synlig hänger ihop med vem/vilka som får talutrymme.

Att innebörden av plats kan se olika ut beroende på vem/vilka som definierar den blir tydligt i en diskussion om *barns platser* och *platser för barn* (se Rasmussen, 2004). Dessa olika vinklingar på innebörden av plats diskuteras av Rasmussen utifrån två studier med barn i Danmark. Som en del i studien fick barn i åldern 5–12 år fotografera platser som de såg som meningsfulla. ”Barns platser” (Rasmussen, 2004, s. 155, min översättning) ses av Rasmussen som platser vilka barnen ger mening, medan ”platser för barn” (a.a.) är platser som skapas av vuxna för barn. I dessa kategorier finns en intressant glidning: I en plats för barn (skapad av vuxna) kan barnen även skapa sina egna platser. Hur barn tolkar och använder en plats är alltså inte alltid det samma som vad de förväntas göra på platsen som skapats för dem. Rasmussen understryker att begreppet ”barns platser” kan ses som forskarens uttryck medan barn oftast enbart säger plats. Däremot kan barn kroppsligt visa var deras (dvs. barns) platser är. Frågan om huruvida vuxnas tolerans gentemot barns platser minskar allteftersom de skapar platser för barn dyker upp i Rasmussens diskussion (a.a.). Intressant i detta sammanhang blir hur barn kan vara med som aktiva deltagare i skapandet av en rumslighet ämnad för just dem. Olika studier fokuserar på hur barns delaktighet i planering och design av sin fysiska miljö kan realiseras (se t.ex. Clark, 2010; Burke, 2007) och ett konkret exempel på detta är en interventionsstudie genomförd i Wales (Clement, 2019). Med i studien var en liten grupp barn, i åldern 4–5 år, och deras lärare. Organisatoriskt gavs barnen reellt mandat, med start i en tom yta av det fysiska rummet, att vara med och utforma samt skapa den rumslighet som utgjorde deras ”classroom space”, såväl vad gäller fysisk miljö och aktiviteter. Barnen fungerade i processen själva bland annat som en slags planerare, lärare, problemlösare och arkitekter. Studien är ett konkret exempel på hur barn, med

stöd i en demokratisk process, kan ges en position där de uttalat fungerar som medskapare av en rumslighet som de själva ska använda.

Ovanstående exempel visar hur barns agens ges utrymme och erkänns i en offentlig och därför tydligt synlig process men det går också att notera och lyfta barns agens i vardagliga, ständigt pågående processer, i vilka olika rumsligheter skapas. Särskilt intressant för föreliggande avhandling är Gustafsons synliggörande av en ömsesidig relation mellan barns lek och platser. Samtidigt som platser till exempel kan ses som barns sociala konstruktioner kan leken (såsom en av barns aktiviteter) beskrivas som socialt situerad. Barns aktiviteter kan ses ta plats i olika ”platser som inbjuder till deltagande i olika aktiviteter” (Gustafson, 2009, s. 13, min översättning). I Gustafsons avhandling (2006), om 11–12 åriga barns identitetsarbete i en svensk förort, lyfts processer i vilka barn är med och skapar samt återskapar sociala geografier. Avhandlingen utgår från hur barn berättar om och även agerar i olika platser. I definitionen av plats ingår såväl fysiska aspekter (hur platsen ifråga ser ut och är utformad) som sociala (vad som görs där av människor) och mentala aspekter (föreställningar om platsen samt symbolvärdet detta kan innebära). Förhållandet mellan platser och aktörer ses som dynamiskt och relationellt¹³, vilket till exempel innebär att ”platser har betydelse för hur barnen agerar i dessa men att barnens användande i sin tur påverkar platserna” (Gustafson, 2006, s. 105). I ett konkret exempel visas hur flickor tillsammans omskapar favoritplatsen från att vara en klätterställning till att vara en teatersalong. Detta kan jämföras med en studie (Änggård, 2012) av hur platser skapas i en Ur och Skur-förskola då barn och förskolepersonal är i naturmiljöer. Änggård har som utgångspunkt ett perspektiv på rumslighet i vilket platser ses skapas och också omskapas ”när människor tar dem i bruk och tillskriver dem mening” (Änggård, 2012, s. 1–2). På detta sätt får platser identitet menar Änggård. Även Green (2018) uttrycker tydligt en syn på att platser påverkar barn men att barn också inverkar på platser. De betydelser som barn ger platser ska ses som flytande, understryker Green. En plats kan betyda olika saker för olika barn. Dessutom kan samma barn, med tiden, ändra uppfattning om och förståelse för vad en viss plats innebär för honom/henne.

Barns lek i relation till förskolegården

Ett reciprokt förhållande som kan liknas med den ömsesidighet som framkom i föregående avsnitt, men här med mer betoning på fysisk miljö, beskrivs i Mårtenssons (2004) studie av två olika förskolegårdar i Sverige. I studien undersöks hur förskolebarn använder förskolegårdars fysiska miljö i lek. Utomhuslek uttrycks av Mårtensson som en situerad praktik och barnen kan, mer eller mindre, vara medskapare av platsers funktion i sina lekar. Såväl exempel på hur barn gör vissa platser på förskolegården till ”sina egna” som exempel

¹³ Bland annat i linje med Masseys (1994 a) syn på plats.

på då den fysiska miljön fungerar mer styrande beskrivs. Mårtensson menar att det är i en relation mellan fysisk miljö och social miljö samt lekaktivitet som en plats får betydelse och definieras. Att en ”mer mångtydig möjlighetskaraktär på den fysiska miljön” (Mårtensson, 2004, s. 127) verkar bidra till att barn blir ”medskapare till de platser där de leker, medan tydligare former och funktioner gör det lättare för dem att samordna lek och samspel” (a.a.), uttrycks i sammanhanget.

Förekomsten av naturmark kan ha betydelse för hur en förskolegård fungerar som lek miljö (Björklid, 2004, 2005; Puhakka et al., 2019). Tidigare forskning visar att på förskolegårdar som har rikligt med naturmark leker barnen fler lekar och de bedöms leka bra i grupp. Barnen tränar på sådana förskolegårdar till exempel ofta sin balansförmåga och vighet samt att springa snabbt och länge (Björklid, 2005). Rörelseinriktade kollektiva lekar kommer tydligt fram i Mårtenssons avhandling och barnen beskrivs använda den mångtydighet som kan kopplas ihop med naturmark då de dramatiserar lek som rör sig över förskolegården. På så sätt ses barnen i samordnandet av samspel använda bland annat former som finns i fysisk miljö och de relationer platser har till varandra (Mårtensson, 2004). Björklid (2004) uppmärksammar, med hänvisning till Mårtenssons avhandling, frågan om förskolepersonals förhållnings sätt till sådant som skulle kunna ses som erbjudanden på förskolegården: ”En nog så attraktiv gård kan bli otillgänglig eller outnyttjad beroende på personalens uppfattning och behov av exempelvis kontroll, något som i sin tur har betydelse för skapande av fysisk miljö” (Björklid, 2004, s. 322–323). Vad som är tillåtet eller inte påverkar därmed också hur en lek kan utvecklas på förskolegården. Ett exempel på detta blir synligt i en observation som lyfts fram i en annan svensk studie (Eriksson Bergström, 2013). I observationen framkommer hur en glassbilslek, som några femåriga barn leker, utvecklas och sedan avbryts. Glassen i glassbilarna består av sand i skottkärror och när glassbilarna körs upp på en gräsmatta är en pedagog tydlig med att barnen inte får ta med sand dit. Möjligheten att köra glassbil med glass (sand) på gräsmattan ses av barnen men det är här inte en användning som tillåts av pedagogen. Leken avslutas snart trots att förslag ges från pedagogen om att barnen kan vara på en annan fysisk plats där det finns en slags affärsdisk (a.a.). Förutom att pedagoger och barn kan ha olika uppfattningar om vad som kan göras på olika fysiska platser, kan också lyftas att det även skiljer sig mellan hur olika barn uppfattar förskolegårdens platser och dess innehåll. Utifrån en svensk studie, med 1–5-åriga barn på tre förskolegårdar, för Engdahl (2014) fram att det är betydelsefullt att det finns variation när det gäller förskolegårdens platser så att *olika* meningserbjudanden¹⁴ kan uppstå. Detta är samstämmigt med Fjørtoft (2001) som hänvisar till olika studier i en betoning av betydelsen att det finns en mångfald, en variation, i lekplatsers innehåll. Fjørtoft för fram att hur

¹⁴ I användningen av begreppet meningserbjudande utgår Engdahl från en tolkning av begreppet ”affordance”.

variationsrikt en plats är utrustad kan påverka kreativitet och mångsidighet i barns lekar.

Att en förändring av fysisk lekmiljö kan påverka barns samspel har synliggjorts i ett forskningsprojekt i USA med två förskolegårdar¹⁵ där barnen var i åldern 2–6 år (Herrington & Studtmann, 1998). Innan förändringen, då lekredskap användes mycket av barnen, var vighet och kroppslig styrka förmågor som främst var betydelsefulla i de aktiviteter som barnen höll på med. Efter förändringen, då vegetation som fungerade som gröna rum tillkommit, erhöll förmågor som kreativitet och språklig förmåga mer betydelse i samspelet mellan barnen. En annan studie där det framkommer att barns aktiviteter kan påverkas av förändringsbara faktorer i förskolegårdsmiljön är en studie från Belgien med barn i femårsåldern (Cardon et al., 2008): i studien förs fram att större lektytor samt ifall pedagoger är med i fysiska aktiviteter kan inverka positivt på barnens rörlighet (a.a.). Här kan nämnas att i utvecklingsprojektet *Barns delaktighet i det fysiska rummet*, genomfört med barn i åldern 1–6 år av svenska OMEP¹⁶, pekas fysiska platser som innebär möjlighet till fysiskt utmanande lek ut av barn själva som intressanta platser att vara på. Exempel på sådana platser är backar, berg, rutschkanor och klätterträd (Engdahl & Ärlemalm-Hagsér, 2011; OMEP, 2009). I sammanhanget kan noteras att även här betonas att pedagogers förhållningssätt har betydelse för barns lek på förskolegården. I utvecklingsprojektet framkommer att barnen har uppfattningen att det är de själva som bestämmer över sina lekar på förskolegården trots att det även framkommer att det är de vuxna som har mest makt när det gäller vad som är tillåtet och vad för erbjudanden som finns (Engdahl & Ärlemalm-Hagsér, 2011). I utvecklingsprojektet (OMEP, 2009) noteras bland annat att de yngsta förskolebarnen ofta är nära sina pedagoger. En reflektion görs huruvida det egentligen är barnen som håller till där pedagogerna är eller om det är pedagogerna som ser till att befinna sig nära de yngsta barnen. Utifrån slutrapporten av projektet framgår att en vanlig slags fysisk plats för unga förskolebarn är en sandlåda som helst är nära förskolebyggnaden där den egna avdelningen är. Vad pedagogerna gör på förskolegården är här relevant för barns lek och andra samspel. Om exempelvis de yngsta barnen introduceras till olika delar av en förskolegård kan urvalet av möjliga fysiska platser vidgas för dem, vilket skedde på en av förskolegårdarna i utvecklingsprojektet (se OMEP, 2009). En intressant iakttagelse i studien av Cardon et al. (2008) är också att när många pedagoger var ute på förskolegården med barnen blev barnen generellt sett mindre fysiskt aktiva. Den förklaring som ges är att många pedagoger står still eller sitter. Speciellt kan detta påverka den fysiska aktiviteten hos de många barn som gärna är nära pedagogerna, menar Cardon et al.

¹⁵ De båda gårdarna som hörde till en sk. Lab School fungerade som förskolegårdar.

¹⁶ Det vill säga svenska kretsen av Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire (eng. World Organisation for Early Childhood Education)

Förskolebarn och rumslighet bortom förskolebyggnaders fysiska väggar och staket

Vad som kan hända då förskolans rytmer och rutiner flyttas bortom det som vanligtvis ses som en förskolas territorium har på olika sätt undersökts i forskning med fokus på mobil förskola (se t.ex. Gustafson & van der Burgt, 2015; Gustafson & Melander, 2018; Ekman Ladru & Gustafson, 2018; Balldin & Harju, 2020). En studie genomförd av Eriksson (2020) utgör ett intressant exempel på forskning som genomförts med en barngrupp som i vanliga fall är på en förskolegård. Tillsammans med pedagogerna ses barnen i studien ”transformera” en gångtunnel genom sina olika aktiviteter. Förskolebarnen, i åldern 1–3 år, är inte bara ”placerade” i tunneln, på en ny plats, de placerar också en del av förskolans praktik i tunneln. Dock, poängteras i studien, transformerar även gångtunneln deras göranden. Det rör sig således om en ömsesidig omvandling. En lek som flyttas med, och som är vanlig på förskolegården, är att jaga varandra och springa. Till skillnad från barnens förskolegård, som innebär en begränsad plats för springlekar, är tunneln lång med mjuka golv. I studien görs tolkningen att väggarna i tunneln styr rörelser i den framåt (a.a.).

Att den tidsrumsliga organisationen i förskolans verksamhet kan ses påverkas av de rörelser, såsom förflyttningar, som oundvikligen görs i en mobil förskola visas i en tidig studie av mobil förskola i Sverige (Gustafson & van der Burgt, 2015). Mellan platser och inom dessa sker det förflyttningar – förutom transporter med bussen till olika destinationer konstateras att det är vanligt att gå på led mellan platser som finns vid själva destinationen – och dessa påverkar på olika sätt rutiner såsom fri lek och samlingar (a.a.). En mobil förskola innebär såväl att ”vara på väg” (Gustafson & Melander, 2018, s. 33) som att stanna och vara på olika platser. Dagliga rutiner, såsom måltider, kan därmed genomföras på både olika platser och sätt (a.a.). Detta kan också ses i den nämnda rutinen att gå på led som satts ytterligare i fokus i en av Ekman Ladrus och Gustafsons studier (2018). Utifrån två kontrasterande exempel argumenteras för att gående på led inte bara är transport mellan olika platser utan det handlar här om viktiga sociala rum och ett slags lärande rum. Kollektivt, i en process som beror på hur och var man går på led, ”gör” de deltagande barnen rum medan de går. Som en del i processen förhandlas säkerhetsaspekter med pedagoger. Såväl rum som aktiviteter och rutiner ses transformeras i processen och den mobila förskolegruppen liknas i studien vid en kollektiv kropp som skapas (produceras) av barnens och pedagogernas individuella kroppar (Ekman Ladru & Gustafson, 2018). Att gående på led organiseras och genomförs på olika sätt i olika verksamheter, det kan till exempel ske på ett strikt sätt eller på ett sätt där barn har mer frihet och därmed mer tydligt utrymme till agens, framkommer bland annat som en del i en studie genomförd av Harju et al. (2020).

Tid och rum för samspel och rutiner kan ses skapas tillsammans av barn och pedagoger. När det gäller rutiner som anpassas till mobila förskolans särskilda förutsättningar kan, förutom att gå på led, nämnas toalettbesöksbestyr (se Gustafson & van der Burgt, 2015) och måltider¹⁷ (Gustafson & Melander, 2018). Att vilka som är i verksamheten har betydelse för bland annat hur mobil förskola görs, och därmed för vad för platsskapande som kan ske, kan utläsas i studien genomförd av Harju et al. (2020). I studien, med tre olika mobila förskoleverksamheter, märks två olika sätt att se på verksamheten: ett kompensatoriskt sätt eller att verksamheten avses fungera kompletterande för barnen. Enligt Harju et al. möts olika barngrupper på olika sätt vad gäller detta. Harju et al. pekar på att en förståelse av ”natur” som en (idealiserad) ”bra” plats för barn är vanlig i nordiska länder. Detta sätt att se på barndom, det vill säga att barns vistelse i naturmiljöer ses som något ”gott”, praktiseras på olika sätt i studiens olika barngrupper. Studien genomförd av Harju et al. kan ses som ytterligare ett exempel, denna gång bortom förskolegårdens staket, på hur pedagogernas förhållningssätt till verksamheten, som en social aspekt, kan påverka barnens möjliga platsskapanden.

Relationell syn på barns samspel och rumslighet

I forskning som förs fram i detta kapitel finns flera exempel där det är en relationell syn på rumslighet närvarande (se t.ex. Ekman Ladru & Gustafson, 2018; Eriksson, 2020; Green, 2018; Gustafson, 2006; Mårtensson, 2004; Ånggård, 2012). Att denna syn på rumslighet är intressant för Early Childhood Education (ECE) lyfts särskilt tydligt fram i en studie av Vuorisalo et al. (2015). Utifrån empiri med leksekvenser från två etnografiska studier i Finland, med barn i åldern 1–3 år respektive barn i 6-årsåldern, görs en ansats att använda och utveckla ett tydligt relationellt perspektiv på rumslighet. Studien beskrivs som ett första steg när de gäller utvecklingen av ”theoretically relational-spatial perspectives of ECE” (Vuorisalo et al., 2015, s. 77). Analyserna ses främst som teoretiska experiment och syftet är att undersöka och illustrera processen (fokus ligger alltså inte på individerna) i vilken rum skapas inom ECE. I analyserna ses rum som socialt konstruerade i vardagliga samspel. Rummen, gemensamt producerade av barn och pedagoger (utifrån olika positioner) ”in that particular institutional setting according to the cultural knowledge that they share” (Vuorisalo et al., 2015, s. 75), betraktas som relationella. Den institutionella kontexten är inbäddad i processen i vilken fysisk miljö och

¹⁷ Barnen i en mobil förskola behöver tillägna sig kompetenser som möjliggör det för dem att äta i bussen. Det innebär att kunna sitta på bussens säte och vänta på att få maten men också sådant som att äta ur en kåsa med en gaffel och att vara förberedd på att mat även kan ätas på andra platser än inne i bussen – till exempel sittandes på ett sittunderlag utomhus (Gustafson & Melander, 2018).

konkreta objekt, kollektiva och kulturella perspektiv på rumslighet (inom ECE), samt individuella (personers egna) tolkningar av kulturellt och fysiskt rum flätas samman. Ett så kallat delat kulturellt rum ses framträda i vilket rummets erbjudanden används. Om ingen använder de erbjudanden som finns betraktas de som potentiella. Vuorisalo et al. uttrycker att båda sidor av relationen, det vill säga barn/vuxna samt miljö, är avgörande i analyserna av det kulturella rummet (Vuorisalo et al., 2015). Genom analys av barns och vuxnas handlingar kan vad det är för rum som produceras förstås. På så sätt undersöks vad för rum som konstrueras och *hur* de konstrueras. Vad är det möjligt att göra och hur ses det i handling? (Vuorisalo et al., 2015).

Föreliggande avhandling kan placeras bland forskning som har ett relationellt perspektiv på barn och rumslighet och därmed på olika sätt uppmärksammar en ömsesidig relation mellan barns samspel och rumslighet. Från tidigare forskning tar jag med mig att barn med sina aktiviteter – såsom samspel i form av lek – är med och skapar och omskapar rum och plats, liksom rum och plats kan ses ha betydelse för barns aktiviteter. En plats föränderlighet kan ses i att den skapas och omskapas. I detta kan inkluderas att olika barn kan ge olika betydelser för en plats och dessutom kan förståelsen för en plats ändras, både kollektivt och individuellt sett.

Jag uppmärksammar även att det inte bara är talat språk som är betydelsefullt i barns samspel och gemensamma platsskapande. Andra kommunikativa uttrycksätt och kombinationer av dessa, såsom blickar, ljud, användande av artefakter av olika slag, gester och andra rörelser (se Björk-Willén, 2006; Goodwin, 2000; Häll, 2013; Martin & Evaldsson, 2012; Melander, 2012; Walldén Hillström, 2020), ser jag därför som viktiga för föreliggande avhandling, liksom att förekomsten av fysiska artefakter, inte minst i form av leksaker, har särskild betydelse för att vissa samspel ska kunna möjliggöras (t.ex. Kultti, 2012; Änggård, 2014). Även att hur pedagoger agerar har betydelse för barns möjligheter att vara med i olika samspel framkommer i tidigare forskning (se t.ex. Cardon et al., 2008; Lagerlöf et al., 2019; Ljunggren, 2013).

I detta kapitel, med forskning i vilken såväl sociala som fysiska aspekter har varit inkluderade, har jag ämnat att sätta föreliggande avhandling i en forskningskontext. I nästa kapitel kommer jag att behandla avhandlingens teoretiska utgångspunkter.

Kapitel 3: Teoretiska utgångspunkter

Teorier behöver ses i ljuset av huruvida de är användbara eller ej för det de är ämnade att ge stöd åt (se Askland & Sataøen, 2014; Løvlie, 1992; Silverman, 2010). Föreliggande avhandling, som är skriven i två steg och i olika kontexter, består av studier med forskningsfokus som skiljer sig något åt. I undersökandet av olika aspekter av barns samspel och plats har jag därvid valt att använda olika teoretiska ansatser. I detta kapitel, uppdelat i två delavsnitt, kommer jag att i första delen gå igenom de teoretiska perspektiv och centrala begrepp som är behjälpliga i studie I, för att sedan i andra delen göra på motsvarande sätt för studie II och III.

I avhandlingens första studie utgår jag från ett sociokulturellt perspektiv på språkutveckling i min motivering att undersöka barns möjligheter till samspel på förskolegården (t.ex. Vygotskij, 1930/ 1995) och för att använda ett artefaktbegrepp (Wartofsky, 1979) i undersökandet av samspelen. I studien får jag dessutom stöd i ett miljöpsykologiskt perspektiv (t.ex. Wicker, 1987) för att undersöka sociala och fysiska aspekter.

I studie II och III använder jag mig av ett barndomssociologiskt perspektiv (t.ex. Corsaro, 2018) för att, med betoning på barns agens, bland annat kunna undersöka barns kollektiva fantasilek. Dessutom används ett relationellt perspektiv på rumslighet för att utveckla förståelsen av platsskapande processer i olika kontexter i mobil förskoleverksamhet (t.ex. Massey, 2005).

De teoretiska perspektiven har valts i ett abduktivt förfarande. Den abduktiva processen har inneburit ett sökande arbetssätt i vilket olika teorier har fungerat som viktiga redskap i strävandet efter förståelse av det som studeras (se Alvesson & Sköldberg, 1994, 2008; Fejes & Thornberg, 2009). Viss förståelse och teoretisk bakgrund fanns då data började genereras och därefter har teoriförankring och datagenerering växelverkat (se även kap 5 i licentiatuppsatsen). En samstämmig tråd i de valda perspektiven och de begrepp som är centrala för analyserna är att de är behjälpliga i studier av samspel men de olika forskningsintressen jag har i de olika studierna har gjort att andra teoretiska utgångspunkter än de som valdes i studie I setts som mer lämpliga för studie II och III. De olika perspektiven och centrala begreppen, som jag använt beroende på vad som studeras, har tillsammans fungerat som en tillgång eftersom olika kunskap har kunnat genereras om mitt avhandlingsämne.

Teoretiska perspektiv och begrepp i studie av barns samspelemöjligheter på förskolegården

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv går det att få syn på en relation mellan människors samspel och språk. Samtidigt som socialt samspel är väsentligt för ”produktionen av och användande av språk” (Wartofsky, 1979, s. xvi, min översättning) utgör språk på olika sätt en central del av, och även förutsättning för, socialt samspel.

I den första studien (studie I) är utgångspunkten ett sociokulturellt perspektiv på språkutveckling (se Vygotskij, 1930/ 1995; Rogoff, 1990). Att barn är med i sammanhang med samspel med andra människor ses därvid i studien som en förutsättning för barns språkutveckling. Jag riktar därför blicken mot sammanhang som möjliggör barns samspel med andra människor. Därvid undersöker jag särskilt social och fysisk miljö som aspekter i sådana sammanhang. Genom undersökandet av samspelessammanhang på tre olika förskolegårdar möter studien upp frågeställningen *Hur kan relationen mellan barn, pedagoger och fysisk miljö förstås i samspelemöjligheter som framträder för de yngsta barnen på en förskolegård?*

Sociokulturella perspektiv på *lärande* och *utveckling* kan sägas ha ursprung i, eller koppling till, Vygotskijs arbete (Jakobsson, 2012). Enligt Vygotskij infinner sig utveckling av högre mänskliga funktioner först på en social nivå och därefter inuti människan (Vygotskij, 1978). Det innebär till exempel att yttre språk kommer före det språk som kan ses som inre (Vygotskij, 1934/ 2005). Vygotskij uttrycker därvid att ”[s]pråk uppkommer ursprungligen som medel för kommunikation mellan barnet och människorna runt det” (Vygotskij, 1956/1980, s. 168). Enligt Vygotskij är det i kollektiva sociala aktiviteter som språk först ”uppträder” (a.a.). Vygotskij menar att språk är medel för kommunikation samtidigt som språk bär erfarenheter och kunskap som människor utvecklat (Hydén, 1980). Säljö uttrycker också, på liknande sätt, att människor under sitt liv såväl använder som utvecklar språket och de fyller språket med sina erfarenheter. Successivt lämnar de sedan vidare språket till nästa generation. Det går att se det som att människor har språk till låns. Ur ett sociokulturellt perspektiv kan användningen av fysiska redskap ses på ett liknande sätt. Fysiska redskap finns omkring människor när de gör olika erfarenheter och det är i sociala sammanhang som människor lär sig använda dem. När nya redskap utvecklats integreras även de i människornas aktiviteter, liksom de förs vidare (Säljö, 2005).

Vygotskij menar att *artefakter* medierar människors tankar samt handlingar. Detta kan förklaras som att kulturella produkter aktiverar tänkande och handlingar eller som att de kulturella resurser som är tillgängliga för en människa möjliggör tankar, vilket kan förstås som att människan kan tänka ”med hjälp eller via dem” (Jakobsson, 2012, s. 153). Vygotskij framhåller också att människors förmåga att använda artefakter utvecklas främst i sociala samman-

hang (Jakobsson, 2012). Då en människa skaffat sig förmåga att kunna använda en artefakts innehåll kan det ses som att lärande skett. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan det benämnas som att appropriering ägt rum (se Jakobsson, 2012; Säljö, 2005). Det handlar här om att det är medierande möjligheter eller en artefakts inneboende potential som approprieras (se Jakobsson, 2012).

Det sociokulturella begreppet artefakt, i Wartofskys tolkning (se Jakobsson, 2012; Kultti, 2012; Säljö, 2005; Wartofsky, 1979), används för att i studie I på ett plan förstå interaktionen mellan deltagarna och omgivningen (se Jakobsson, 2012). Artefakter ses i studien som verktyg, formade och använda av människor, vilka fungerar som bärare av kunskap och skicklighet av olika slag som kan förmedlas i människors sociala gemenskaper (Wartofsky, 1979).

För att ytterligare kunna förstå fysisk och social miljöns betydelse för barnens möjligheter till samspel, det vill säga hur dessa aspekter av miljö framträder i samspelssammanhangen, har jag valt att även använda mig av ett miljöpsykologiskt perspektiv i avhandlingens första studie. De miljöpsykologiska begreppen behavior setting (se Westlander, 1999; Wicker, 1985, 1987) och segment (Gump, 1969) har därvid varit behjälpliga.

I följande avsnitt kommer jag att först utveckla mitt val när det gäller artefaktbegreppet som centralt begrepp och därefter kommer jag berätta mer om de miljöpsykologiska begrepp som varit användbara i studie I.

Artefakter

Förutom det mer övergripande sociokulturella synsättet i studie I, vilket är en betydelsefull del av förståelsen, har som nämnts det sociokulturella begreppet artefakt fungerat som ett av de valda analysverktygen. Definitionen och användningen av detta begrepp ser olika ut (Jakobsson, 2012) och i studien har utgångspunkten varit hur Wartofsky (1979; Kultti, 2012) ser på innebörden av artefaktbegreppet. Wartofsky uttrycker bland annat att

[t]he crucial character of the human artifact is that its production, its use, and the attainment of skill in these, can be transmitted, and thus preserved within a social group, and through time, from one generation to the next. (Wartofsky, 1979, s. 201)

Enligt Wartofskys definition kan artefakter vara av tre slag. Uppdelningen innebär att en artefakt kan ses som primär, sekundär eller tertiär (Jakobsson, 2012; Kultti, 2012; Säljö, 2005; Wartofsky, 1979). Generellt sett kan det ses som att funktionerna hos artefakter bestäms ”i sociala praktiker, i praxis” (Säljö, 2005, s. 100).

Primära artefakter kan bland annat konkret beskrivas som fysiska verktyg eller redskap (Jakobsson, 2012; Wartofsky, 1979) och kan exemplifieras med

bestick, snickarverktyg (Kultti, 2012), spadar och liknande men också till exempel bilar. De kan sägas erbjuda ett visst användande (Säljö, 2005). Sekundära artefakter utgör en slags mentala representationer (Kultti, 2012). En beskrivning av en primär artefakt samt dess funktion utgör en sekundär artefakt (Kultti, 2012; Jakobsson, 2012; Säljö, 2005), till exempel broschyren med monteringsbeskrivningen och instruktionen till en ny utegrill. Sekundära artefakter ger oss vägledning angående hur primära artefakter ska användas (Säljö, 2005). Andra exempel som kan nämnas är recept och almanackor. Minneskapaciteten hos människan kan utvidgas med sekundära artefakter (Jakobsson, 2012) och dessa artificiella minnen kan ses som så kallade externa minnessystem. De möjliggör kommunikation av mänskliga erfarenheter genom olika tecken/symboler (se Säljö, 2005, 2009) som till exempel kan innebära visuella beskrivningar bestående av bilder (Wartofsky, 1979).

Tertiära artefakter är, enligt Wartofsky (1979), imaginära. De utgör ett slags kulturella verktyg som människor skapar för att bland annat förstå mer om sin omvärld och kan exemplifieras med skönlitteratur, konst och vetenskapliga teorier (Jakobsson, 2012). Andra exempel på tertiära artefakter är sånger och fantasilekar (Kultti, 2012).

I studie I används begreppen primära och tertiära artefakter som verktyg i analysen¹⁸ för att förstå till exempel betydelsen av sånger och fantasilekar samt tillgången till materiella ting såsom leksaksgrävskopor och skottkärror i barnens samspel.

Behavior setting och segment

Att människan *påverkar* men även *påverkas* av miljön understryks inom miljöpsykologi (Janssens & Laike, 2006; Johansson & Küller, 2005; Björklid & Fishbein, 2011)¹⁹. Detta sätt att se på relationen mellan människors görande och miljö fungerar väl ihop med avhandlingens första studies forskningsfokus. Miljöpsykologiska analysverktyg som utgörs av utvecklade begrepp som här rör från Barkers ekologiska psykologi blir därvid användbara i studien. Särskilt begreppet *segment* (Gump, 1969) som är en del av en *behavior setting* (se Wicker, 1987) blir behjälpligt i undersökandet av hur och var barnen inom fri lek medverkar i olika samspelsammanhang.

För forandet och framväxten av miljöpsykologi har bland annat Barkers forskning gärning haft betydelse (Stokols, 1995; Westlander, 1999). Forskning som Barker och hans forskarkollegor genomförde ledde fram till nya metoder och begrepp (se Bechtel & Churman, 2002). Ett viktigt bidrag är begreppet *behavior setting* som är ett verktyg för att analysera socio-fysisk miljö

¹⁸ Sekundära artefakter är inte aktuella i datamaterialet.

¹⁹ Se dessutom kapitel 3 i licentiatuppsatsen (Berkhuizen, 2014) för att läsa mer om miljöpsykologi som forskningsområde och det aktuella miljöpsykologiska perspektivet.

(Westlander, 1999). Begreppets tillkomst innebar en reaktion mot, och ett förslag på alternativ till, forskning i laboratoriemiljö om relationer mellan människor och miljö (se Bechtel & Churman, 2002; Mårtensson et al., 2011; Westlander, 1999). Med hjälp av begreppet behavior setting kan fokus riktas mot människors handlanden i så kallade naturliga situationer, det innebär att miljöerna forskningen bedrivs i inte har ordnats på något särskilt sätt av forskaren (Westlander, 1999). Behavior settings kan beskrivas som

systems of happenings on the scale of retail shops, offices [...] and academic classes. They are characterized by specific place and time boundaries, and human and non human components organized in such way that regularly occurring activities can be carried out relatively smoothly. (se Bechtel & Churman, 2002, s. 115)

Även om det sammansatta begreppet behavior setting kan konstateras vara svårt att översätta till svenska utan att innebörden går förlorad går det att med avstamp i ett resonemang av Westlander (1999) att hitta en alternativ svensk formulering. Med svenska ord kan en nära översättning av ”setting” vara *iscensättning* eller *inramning* medan ”behavior” kan innebära *beteende* men också exempelvis handlingar (a.a.) eller handlande. *Handlings-iscensättning* eller, med omkastad ordföljd, *iscensättning för handlande* är därmed mina förslag på svenska benämningar på begreppet. Även om jag kommer fortsätta att använda den engelska benämningen i föreliggande avhandling ger hur jag väljer ord för en översättning en indikation på hur jag menar att begreppet kan förstås.

Enligt Wicker åsyftar begreppet behavior setting små sociala system som ursprungligen sågs som fasta, som självreglerande (Westlander 1999; Wicker, 1987). Wickers vidareutveckling av begreppet, som också är avgörande för att det ska kunna vara intressant för min studie, har inneburit att en behavior setting ska ses som en social konstruktion, det vill säga som ett slags resultat bildat på grund av deltagarnas interaktion och meningsskapande (Wicker, 1987). Människor ses av Wicker som aktörer vilka skapar ”sin miljö” (Westlander, 1999, s. 79) och en behavior setting kan av människor, över tid, såväl organiseras som reorganiseras (a.a). Detta innebär att en så kallad behavior setting är föränderlig. Förändringar beror till exempel på människor eller fysiska attribut som kan tillkomma eller falla ifrån (Wicker, 1987). Förändringar kan därmed också bero på att de människor som är med får nya erfarenheter som de tar med sig in i en aktuell behavior setting.

Wicker betonar vikten av en behavior settings kontext, dess sammanhang. Var i världen, i vilken tid (historiskt sett), och i vad för samhälle en aktuell behavior setting blir till har betydelse för konstruktionen (Wicker, 1987).

Enligt Wicker kan en förskolegårds aktiviteter förstås som en behavior setting på grund av att det här finns fysiska ramar samt regelbundna aktiviteter. Det går såväl ur Barkers som Wickers perspektiv på begreppet att

generally consider a preschool playground activity that occurs on a regular basis (school hours on school days) and that has a clear physical boundary (such as marked by a fence, bushes, or sidewalks, for example) to be a behavior setting. (Allan Wicker, personlig kommunikation, 20 november 2013)

En behavior setting har alltså vissa betecknande drag. I dessa kan förstås att det handlar om ett öppet system som ingår som en del i ett större nätverk. Aktiviteterna som äger rum inom en behavior setting utgörs av människors samspel som ofta inkluderar olika objekt, såsom redskap och olika slags material. Hierarkiska inslag finns i, det som kan ses som, den lokala kulturen i en behavior setting²⁰. Det finns också människor där som varit involverade i omfattande grad (Wicker, 1985). Fysiska ramar och en regelbundenhet när det gäller tid hör också till kännetecknen. Om sociala eller fysiska förändringar sker i miljön påverkar det, som nämnts tidigare, enligt Wicker aktiviteterna i en aktuell behavior setting (Allan Wicker, personlig kommunikation, 20 november 2013).

Wickers perspektiv har i studie I influerat till användningen av ett analysverktyg som benämns för *segment*, vilket är kopplat till begreppet behavior setting. Segment är ett begrepp formulerat av Gump (1969), och utgör en del av en behavior setting. Låt mig förklara det så här, de i studie I undersökta samspelssammanhangen innebär tillfälliga ”aktiviteter i den mer övergripande aktiviteten ”fri lek” samt lokalisering till vissa ytor av förskolegårdarna” (Berkhuizen, 2014, s. 30). Dessa samspelssammanhang innebär delar av en behavior setting, förskolegården med daglig fri lek, och kan betraktas som ett slags segment: *samspelssegment*. Detta sammansatta begrepp används som analysverktyg i studie I.

Kännetecknande för alla segment är att det finns ett ändamål för aktiviteten i segmentet, man kan hitta aktivitetsmönster²¹, det finns ett fysiskt läge och olika objekt bidrar till segmentet. I Gumps forskning finns ett exempel på ett segment i ett av hörnen i ett rum och med aktiviteten läsning. Texter och stolar ses här som signifikanta objekt (Gump, 1969).

Begreppet segment har i studie I bedömts som behjälpligt i analysen eftersom jag i studiet av barnens samspelssammanhang undersöker hur och var barnen i sina samspel inom fri lek medverkar i de olika samspelssammanhangen med såväl andra barn som pedagoger. I detta inkluderas också huruvida olika objekt, såsom redskap, används av barnen.

²⁰ Ett hierarkiskt förhållande kan ses mellan pedagoger och barn. Det innebär exempelvis att det är pedagoger som främst bestämmer ramarna för barngruppens utomhusvistelse (såsom tidsramen).

²¹ Aktivitetsmönster kan enligt Gump bl.a. exemplifieras med vad för slags lärardeltagande man kan se i aktiviteten, hur elevgruppen är indelad och hur elevernas handlingar ser ut (Gump, 1969).

Teoretiska perspektiv och begrepp i studier av platsskapande processer i en mobil förskola

Valet att i studie II och III ha en barndomssociologisk utgångspunkt, i vilken barns agens betonas (se t.ex. Corsaro, 2018; James, 2011), görs för att ingående kunna undersöka barns kollektiva samspelsprocesser – dels i barns gemensamma fantasilek, dels i ett lekfullt samspel med en pedagog. Centralt för analysen är William A. Corsaros perspektiv på *tolkande reproduktion* (särskilt i studie II) och *kulturella rutiner* (särskilt i studie III) (se t.ex. Corsaro, 2015). I Corsaros barndomssociologiska perspektiv finns betoning på såväl barns agens som kollektiva processer vilket är behjälpligt i studie II och III som svarar upp mot forskningsfrågorna *Hur använder yngre barn i en mobil förskola olika rumsligheter för platsskapande i fantasilek?* (studie II) samt *Hur kan barns och pedagogers platsskapande processer inom en mobil förskola förstås inom ramen för pedagogers val av destinationer och en återkommande aktivitet?* (studie III).

För att kunna få syn på hur barn tillsammans med sina kamrater i fantasilek och tillsammans med en pedagog involverar rumslighet, en aspekt som inte Corsaro har fokus på, uppstår också ett behov av rumsteoretiska begrepp. Jag har därför, till Corsaros perspektiv (se t.ex. Corsaro, 2015), tillfört rumsteoretiska begrepp med utgångspunkt i kulturgeograf Doreen Masseys relationella syn på rumslighet (se t.ex. Massey, 1994b, 2005).

Den nya barndomssociologin, som började ta form på allvar under 1980-talet, hade en samhällsvetenskaplig tvärvetenskaplig grogrund med forskare från olika håll som ifrågasatte det rådande universella sättet att se på barndom. Denna start har sedan haft fortsatta multi- och interdisciplinära bidrag från samhällsvetenskaper på bred front, och den nya barndomssociologin kan ses som tvärvetenskaplig (Prout, 2005). Ett tydligt bidrag från fältet har varit en epistemologisk brytpunkt genom framlyftandet av betydelsen av barns varande (eng. being), som skiljer sig mot fullt fokus på barns tillblivelse (eng. becoming) – barn som blivande vuxna. Förutom att synen på barn som sociala aktörer började ses som en betydelsefull utgångspunkt (se Holloway & Valentine, 2000), framhölls barndom såsom en social konstruktion som varierar med kontexten. Med ett sådant perspektiv kan barndomar förstås som olika beroende på samhälleliga variationer, till exempel historiskt sett och mellan sociala grupper (se Holloway & Valentine, 2000; Prout, 2005). Framförallt den sociala kontexten framhålls som betydelsefull på detta sätt. Prout (2005) understryker dock att det komplexa fenomenet barndom inte kan ses bara som socialt konstruerat. Sociala relationer skapas av många slags resurser – häribland mänskliga, materiella och kulturella. I detta sammanhang pekar Prout på vikten av att inte tänka i dikotomier, såsom att barndom som social konstruktion ställs mot barndom som ett biologiskt fenomen (Prout, 2005). Det går till exempel inte heller att entydigt hävda att barn är i ett varande (som ”beings”)

eftersom de, liksom vuxna, är med i processer som leder till ständiga förändringar (Halldén, 2007a). Prout öppnar tydligt upp för att tänka inter-disciplinärt när det gäller barndomssociologi:

In order to move the field on it is necessary to reconnect the social study of childhood with those aspects of earlier or different approaches that have something valuable to offer. The fundamental reason for this is that, however illuminating it is to regard childhood as a social phenomenon, it is not and never has been purely social. In fact it is hard to envisage what a 'purely social' phenomenon would look like. Social relations are already heterogeneous, that is they are made up from a wide variety of material, discursive, cultural, natural, technological, human and non-human resources. Childhood, then, like all phenomena, is heterogeneous, complex and emergent, and, because this is so, its understanding requires a broad set of intellectual resources, an inter-disciplinary approach and an open-minded process of enquiry. (Prout, 2005, s. 2)

Mitt val att till Corsaros barndomssociologiska perspektiv (se t.ex. Corsaro, 2015) tillföra ett rumsteoretiskt perspektiv ligger således i linje med Prouts formulering kring att barndom inte enbart är något som är socialt konstruerat (Prout, 2005). I det avsnitt som följer kommer jag att ta upp de barndomssociologiska begreppen kamratkultur, kulturella rutiner och tolkande reproduktion. Därefter avslutas kapitlet med ett avsnitt om Masseys relationella perspektiv på plats och rum.

Kamratkultur, kulturella rutiner och tolkande reproduktion

Barns kamratkultur förklaras av Corsaro, utifrån ett barndomssociologiskt perspektiv, som en ”stabil uppsättning av aktiviteter eller rutiner, artefakter, värderingar, och angelägenheter som barn producerar och delar i samspel med jämlingar” (Corsaro, 2015, s. 122, min översättning). Fantasilek ingår här som en betydelsefull aktivitet, vilken fungerar som en kulturell rutin, som bidrar till barnens kamratkulturer. I bland annat kollektiv fantasilek producerar och tolkar barn sociokulturell kunskap (se t.ex. Corsaro & Johannesen, 2007), de internaliserar inte bara samhällsliga kulturer utan de medverkar också till att skapa och förändra dem. Detta är, enligt Corsaro, innebörden i tolkande reproduktion. Ett deltagande i samhället innebär även att begränsas av sociala strukturer, vilket inkluderas i innebörden av begreppet (Corsaro, 2000, 2015).

Med Corsaros perspektiv på tolkande reproduktion sätts fokus främst på barns deltagande i skapande av kultur och inte på deras individuella internalisering av olika förmågor. De kulturella rutiner barnen deltar i fokuseras på så sätt (Corsaro, 2015). Genom att delta i, och även vara med och kollektivt skapa, kulturella rutiner – såväl inom kamratkulturer som tillsammans med vuxna i rutiner härrörda till ”vuxenvärlden” – utvecklas barnens medlemskap i olika kulturer. Corsaro påpekar att även om barn ses som aktiva i deltagandet i kulturella rutiner tillsammans med vuxna, inklusive i skapandet av dem, har

de ofta en position som kan betraktas som underordnad de vuxnas. Dessutom kan de i interaktion med vuxna även överösas med kulturell information som kan vara svår att processa. Ett antagande som görs utifrån Corsaros perspektiv på tolkande reproduktion kan därmed ses: kamratkulturer utvecklas då barnen försöker skapa mening av (men också gör motstånd mot) det som kan ses som vuxenvärlden (Corsaro, 2015). Corsaro understryker att ”children’s peer cultures have an autonomy that makes them worthy of documentation and study in their own right” (2015, s. 41). I föreliggande avhandling har jag uppmärksammat detta och försökt lyssna in och se vad barnen gör i sina samspel, särskilt i olika fantasilekar, för att förstå mer om deras platsskapande processer.

Rum och plats

Eftersom jag i studie II och III valt att undersöka platsskapandet i barnens samspel har jag behövt teoretisera plats och rum. Då Corsaro (se t.ex. 2015) inte har rumslighet som fokus har jag sökt efter lämpliga begrepp från andra teoretiska tänkare för att stärka den delen av mina analyser. Wickers begrepp *behavior setting* (se Wicker, 1985) och Gumps begrepp *segment* (Gump, 1969) har här inte kunnat bedömas som lämpliga. För att kunna använda dessa begrepp behöver fysiska ramar kunna identifieras liksom en regelbundenhet när det gäller tid, såsom delar av en förskolegård som barnen om och om igen använder i samspel. Detta är inte görbart på samma sätt i en mobil förskoleverksamhet som i en verksamhet som använder en förskolegård regelbundet. Jag har därför valt att till Corsaros olika begrepp tillföra de rumsteoretiska begreppen plats och rum. I min tolkning av begreppen använder jag mig av Masseys relationella syn på rumslighet (se t.ex. Massey, 1994a, 1994b, 2005).

Enligt Masseys perspektiv – som rör sig på en generell och abstrakt nivå – skapas rum och platser ständigt i praktiker, som produkter av sociala relationer. Människor deltar alltid i processer där rum och platser skapas. Detta deltagande innebär att vara med och skapa mening och förändra (Massey, 2005). Min tolkning är att fantasilek såsom en kulturell rutin enligt Corsaro (se t.ex. Corsaro & Johannesen, 2007) kan jämföras med Masseys syn på praktiker (2005). Det innebär att i fantasilek, liksom i andra praktiker, skapas rum och plats.

Rummet kan liknas vid en sfär med en ”plurality of trajectories; a simultaneity of stories-so-far” (Massey, 2005, s. 12) som möter upp och påverkar varandra (Massey, 1999) medan platser kan ses som händelser: själva mötena i rums multipla flöden, av det som Massey kallar trajektorer. Genom att använda sig av begreppen ”trajectory” (sv. trajektor) och ”story” (sv. berättelse) vill Massey betona en förändringsprocess, en rörelse. Platser är i ständigt framträdande.

En plats; en händelse; ett event, utgörs av olika trajektorers tillfälliga sammanlänkning. En tillfällig knutpunkt skapas då banorna sammanfaller. Mas-

sey uttrycker det som en "throwntogetherness" (2005, s. 140). I Masseys användning av trajektorer och berättelser finns som sagt en betoning på förändringsprocesserna inom olika fenomen (vilka kan vara levande, utgöras av geologiska formationer, innebära vetenskapliga ståndpunkter, sociala konventioner m.m.); fenomenens historia, rörelser och förändringar (Massey, 2005). Plats ska därmed inte inskränkas till att ses som en begränsad yta utan som ett slags tillfälle "i nätverk av sociala relationer och överenskommelser" (Massey, 1994b, s. 154, min översättning). Vi är hela tiden med och skapar förändringar som följs av ytterligare förändringar. Då vi kommer till en plats länkar vi in i (såväl lokala som globala) trajektorer som finns där, det vill säga i de sammanvävda berättelserna (Massey, 2005). Detta innebär att den som kommer till en plats väver ihop berättelser som är relevanta för sin egen person i omskapandet av platsen till dennes "här och nu" (Massey, 2005, s. 130, min översättning). Visuellt skulle detta kunna förklaras ytterligare med att den plats man som person upplever skapas genom att de trådar man har med sig knyts samman med de (rumsliga) trådar man möter.

Masseys perspektiv på rum och plats har varit användbart i analys av hur barn involverar rumslighet i kollektiva lekprocesser inom mobila förskolan i studie II och III samt också av hur pedagoger är med och skapar plats i studie III. Mobila förskolan kan ses som en rumslighet: en sfär, med berättelser såsom bussens och barnens. Den kulturella rutinen fantasilek kan här ses som en praktik i vilken platser skapas (jmf. Massey, 2005). Även om inte Massey studerar barns fantasilekar kan den teoretiska förståelsen av att platser skapas inom praktiker användas.

Med betoning på barns agens ses de platser som skapas i barnens fantasilekar i studie II som barnens formationer. Med inspiration från Masseys tal om plats där platser förs fram som tillfälliga konstellationer med uttrycket "event of place" (Massey, 2005, s. 153, s. 160), benämns formationerna i studie II som barns egna "novel events of place" (se även kapitel 5, föreliggande avhandling). Med detta uttryck ämnar jag föra fram att det finns nyskapande och agens i barnens formande av deras egna temporära platser för lek, deras så kallade "play-places". Att se plats som event, händelse, understryker här platsers föränderlighet, de är tillfälliga formationer som omskapas om och om igen. I min tolkning och användning av Masseys sätt att se på plats betonar jag därmed människors agens i skapandet av platser. Människor involverar rumslighet i de praktiker de deltar i och i denna process skapas och omskapas plats. Såväl pedagogers val av destinationer som platsskapande efter framkomsten till en destination kan ses ingå i en sådan process (se studie III).

Kapitel 4: Metoder

Olika metodval har gjorts i genomförandet av studierna i föreliggande avhandling. Förutsättningarna för de empiriska fälten har inte varit likadana (Aspers, 2011) och jag har haft olika forskningsfokus samt teoretiska ansatser i studierna.

I den första studien hade jag fokus på att i olika samspelsmöjligheter, som kunde ses framträda för de yngsta barnen på en förskolegård, undersöka hur relationen mellan barn, pedagoger och fysisk miljö kunde förstås. Jag ville alltså undersöka ett förhållande mellan olika faktorer verksamma inom en särskild inramning (se Densecombe, 2018) för att förstå mer om en viss företeelse, vilken var de yngsta barnens möjligheter till deltagande i olika samspels-sammanhang (se Merriam, 1994). I studien använde jag mig av olika metoder som genomfördes stegvis, i tur och ordning, på tre olika förskolegårdar (se Merriam, 1994). Utgångspunkten var ett sociokulturellt perspektiv på språkutveckling, och ett miljöpsykologiskt perspektiv på social och fysisk miljö var behjälpligt i analys av hur olika samspel var beroende av fysiska och sociala aspekter. Det första inledande steget innebar kartläggande direktobservationer av barns samspelssammanhang med fältanteckningar på situationsplaner. Därefter genomförde jag observationer, där olika samspelssammanhang filmades (se Yin, 2009), samt fokusgruppsintervjuer med pedagoger (se Wibeck, 2000). I studie II och III, i vilka fokus låg på platsskapande processer i mobila förskolan var etnografiska metoder (se Aspers, 2011) mer lämpliga. Dessa studier, även de genomförda ”in situ” (Silverman, 2010, s. 131), hade ett barn-domssociologiskt perspektiv som utgångspunkt vilket kombinerades med ett relationellt perspektiv på rumslighet. Med ett etnografiskt angreppssätt valde jag deltagande observationer (Bryman, 2016; Silverman, 2010) som metod. Jag använde ett ”hela-dagen-perspektiv”; jag deltog från morgonen när barn och pedagoger steg ombord på bussen, färdades med förskolegruppen till olika destinationer och var med i de aktiviteter som genomfördes där, och på eftermiddagen återvände vi alla tillsammans med bussen till den stationära förskolan. Jag förde fältanteckningar, filmade och tog bilder.

I genomförandet av samtliga studier har jag varit medveten om att det är väsentligt att så mycket det går på olika sätt ge utrymme för barnen att lära känna mig som forskare, vilket kan poängteras vara viktigt i studier med mycket unga barn (Engdahl, 2011). Även om jag har hållit en låg profil och försökt påverka så lite som möjligt har jag samtidigt varit tydligt närvarande i och med att jag genomfört observationer av olika slag. Jag har närmat mig

fälten på ett inlyssnande, respektfullt sätt och varit mån om att varken barn eller pedagoger ska känna sig obekväma med min närvaro.

I de olika delavsnitten som följer i detta kapitel berättar jag närmare om mina metodval. I det första delavsnittet redovisar jag urvalet av studiernas deltagare och om hur jag fick tillträde till de olika fälten. Nästföljande delavsnitt behandlar först design, genomförande och analys för de olika studierna och sedan tar jag upp forskningsetiska aspekter. Kapitlet avslutas med ett avsnitt om studiernas trovärdighet och min forskarroll.

Urval av deltagare och tillträde till fältet

Inför den första studien (studie I), vilken handlade om att försöka få syn på olika möjligheter för yngre barns samspel på förskolegården, tillfrågade jag tre avdelningar med barn i åldern 1–3 år. Avdelningarna var hemmahörande på olika förskolor och förskolegårdar i olika ytterområden i en medelstor stad. De kriterier som sattes upp i det ändamålsinriktade urvalet (se Merriam, 1994) var (1.) att respektive förskolegård skilde sig på olika sätt från de andra när det gällde den fysiska miljön och (2.) att en språklig mångfald²² fanns representerad i varje barngrupp. Mitt urval av förskolegårdar byggde på min idé om att studien skulle ha fokus på olika möjligheter. Respektive förskolegård betraktades därför utgöra en del av ett sammansatt fält som jag konstruerade (se Berkhuizen, 2014, s. 36–39).

Urvalet av de tre barngrupperna och förskolegårdarna skedde utifrån kriterierna med hjälp av en förteckning på internet över stadens förskolor, förskolornas hemsidor, programmet Google Earth samt förskolecheferna²³ på respektive förskola. Förteckningen på internet över stadens förskolor gjorde det möjligt för mig att leta upp de olika förskolornas hemsidor. På hemsidorna framgick hur barnen grupperades, det vill säga ifall det fanns avdelningar som var uppdelade i åldersgrupper eller ifall det var blandade åldrar. På så sätt kunde jag säkerställa att förskolorna jag valde hade avdelningar med barn i åldern 1–3 år. Med hjälp av programmet Google Earth kunde jag visuellt uppskatta förskolornas läge i staden och hur respektive förskolegård såg ut storleks- och, i viss mån, innehållsmässigt. Jag valde tre förskolor som låg i tre olika ytterområden i staden och vars förskolegårdar visuellt skiljde sig åt vad gäller form och storlek. I telefonsamtal med förskolecheferna på respektive förskola fick jag reda på om intresse fanns att delta i studien och om det fanns en språklig mångfald representerad i de olika förskolorna. Efter dialog med, och positiv respons från, förskolecheferna för de valda förskolorna frågade jag

²² När det gällde den språkliga mångfalden kunde jag innan studiens start enbart förvänta mig att få veta något om ifall det i barngrupperna fanns en mångfald av olika verbala språk representerad. I studien har jag dock även uppmärksammat andra uttrycksätt än verbala.

²³ Yrkestiteln är numer, sedan 1 juli 2019, rektor.

pedagogerna i de aktuella barngrupperna om de var intresserade av att delta i studien. Även pedagogerna gav ett positivt gensvar och samtyckte till sitt deltagande (se bilaga 4). Pedagogerna hjälpte i sin tur till att kontakta vårdnadshavarna till barnen för att de skulle få skriftlig information och kunna ta ställning till och godkänna sina barns medverkan. I dialog med pedagogerna säkerställdes att det räckte att information och samtyckesförfrågan fanns på svenska och engelska (se bilagor 2–3). Tillräckligt många vårdnadshavare samtyckte för att studien skulle kunna påbörjas. I samband med förfrågan om och insamling av samtycken satte jag, i samförstånd med pedagogerna, upp en lapp på avdelningarna med en kort presentation av mig som forskare där det bland annat framkom vilket lärosäte jag kom ifrån (se bilaga 1).

Urvals- och tillträdesprocessen inför studie II och III innebar inledningsvis, liksom i studie I, sökningar på internet. Eftersom studierna handlar om platsskapande i en mobil förskola med buss var ett viktigt kriterium i urvalet att deltagarna skulle ingå i en sådan verksamhet. En medelstor stad i södra Sverige med mobila förskolor valdes ut och av informationen på olika förskolors hemsidor framgick det att förskolebussar användes på olika sätt i olika förskolor. Antingen användes bussen av flera avdelningar, vilket innebar att man turades om, eller så användes den enbart av en avdelning²⁴. I telefonsamtal med samordnare inom Barn- och skolförvaltningen i den aktuella kommunen bekräftades de olika arbetssätten och vilka förskolor som jobbade på respektive sätt. Jag gjorde valet att försöka få tillträde till en verksamhet som dagligdags, varje vardag, gav sig iväg med en buss. Därefter kontaktade jag via telefon en förskolechef som hade hand om en förskola där enbart en av förskoleavdelningarna var knuten till förskolebussen. Förskolechefen var positiv till forskningsprojektet och hänvisade vidare till tre pedagoger vilka utgjorde arbetslaget som arbetade på den aktuella avdelningen. Även pedagogerna var positiva till att delta och gav sitt samtycke (se bilaga 7).

Det framkom att den aktuella förskoleavdelningen, i likhet med merparten av svenska mobila förskolor (se Gustafson & Ekman Ladru, 2020) bedrev den mobila verksamheten klockan 9.00–15.00, då de hade tillgång till sin buss. De hade även tillgång till lokaler i förskolans byggnad som, liksom förskolegården, utnyttjades för de barn som var i förskolan längre tid än då den mobila verksamheten var igång. (Det hände även att ifall den mobila verksamheten inte var igång att hela barngruppen var på den ”stationära” förskolan.)

²⁴ En annan variant av mobil förskola finns t.ex. i Australien (Gustafson & van der Burgt, 2015). Där innebär konceptet mobil förskola istället att mycket avsides liggande samhällen, med barn från framförallt ursprungsbefolkningen, stötts genom att en (mobil) förskollärare regelbundet (i genomsnitt en dag var fjortonde dag) åker ut och leder och ger stöd till den lokala, så kallade, assisterande läraren. Det är den assisterande läraren som genomför det dagliga pedagogiska arbetet med barnen. Varje mobil förskollärare kan ha 4–5 förskolor att åka till (se Nutton, 2013). Detta är således inte likt den mobila förskola som föreliggande avhandling behandlar.

Under ett föräldramöte, i den mobila förskolan, berättade jag om projektet för vårdnadshavarna till barnen och gav i anslutning till det ut skriftlig information och samtyckesblanketter (se bilagor 5–6). Eftersom inte alla vårdnadshavare var med på föräldramötet var pedagogerna därefter behjälpliga med att dela ut information och förfrågningar om samtycken. För samtliga barn på avdelningen erhöles tillstånd att vara med i studien och därefter kunde fältarbetet i denna del av forskningen påbörjas.

Av tabell 5:1 framgår hur många barn som varit med som deltagare i studierna, vilken ålder de hade då respektive fältarbete påbörjades samt hur fördelningen var mellan pojkar och flickor. I tabellen presenteras barnen på de tre förskolegårdarna i en gemensam kolumn. För dataöversikt av respektive barngrupp på förskolegård A, B och C, se studie I i licentiatuppsatsen (Berkhuizen, 2014).

Tabell 5:1 Medverkande barn i studierna; antal, ålder och könsfördelning

Studie	I	II–III
Antal barn i studien	34	17
Barnens ålder då fältarbete påbörjas (År; Månader ²⁵)	1:3 – 3:0	3:0 – 5:9
Antal deltagande flickor/pojkar	13/21	9/8

Design, genomförande och analys

I detta avsnitt förklarar jag hur jag gått tillväga i de olika studierna när det gäller design, genomförande och analys. Avsnittet inleds med ett delavsnitt som med hjälp av en tabell översiktligt visar data som genererats.

Datakonstruktion

I nedanstående tabell (5:2) redovisas data som genererats i respektive studie de dagar jag som forskare genomförde främst observationer av olika slag men även fokusgruppsintervjuer. Data som genererats på de tre förskolegårdarna har här räknats samman. För dataöversikt av respektive förskolegård, det vill säga förskolegård A, B och C, se studie I i licentiatuppsatsen (Berkhuizen, 2014).

Jag var, då studie I genomfördes, totalt 17 gånger på förskolorna med de tre förskolegårdarna. Det innebar att jag sammantaget var 14 förmiddagar med de olika barngrupperna på förskolegårdarna för att observera samt att jag vid

²⁵ Det yngsta barnet i studie I var i åldern 1 år och 3 månader.

tre andra tillfällen (som var på olika dagar) genomförde fokusgruppsintervjuer med pedagogerna. När det gäller studie II och III var jag under sammantaget två terminer i kontakt med en mobil förskola. Det totala antalet dagar under vilka jag genomförde deltagande observationer i barngruppen och var med vid pedagogernas planeringar var fokuserat till totalt 20 dagar som var uppdelade i två perioder, varav en period genomfördes under två höstveckor och den andra under två vårveckor. Av denna tid var det 17 dagar där jag deltog hela dagar i verksamheten med barnen. Dessa dagar inkluderade även fyra planeringstillfällen med pedagogerna. Utöver detta var jag med vid två av pedagogernas planeringar utanför fältarbetsperioderna. Dessutom besökte jag verksamheten en sista gång i slutet av den andra terminen. Då samlade jag in information om alla destinationer som valts under de två terminerna med hjälp av pedagogernas almanacka och korta samtal med pedagogerna.

Tabell 5:2 Översikt av genererade data i studierna

Studie	I	II–III
Fältanteckningar	Fältanteckningar på 34 situationsplaner (en situationsplan/barn)	32 sidor renskrivna fältanteckningar (till skrift i ordbehandlingsprogram)
Tid videoinspelningar	Ca 4 h	Ca 39 h
Tid ljudinspelningar	2 h 22 min	4 h 26 min
Bilder/Fotografier	107	235

Design, genomförande och analys i studie I

För att besvara frågeställningarna i studie I designade jag mina metoder på så sätt att jag i tre steg genomförde: (1.) Observationer av barns samspels-sammanhang med fältanteckningar på situationsplaner (det vill säga på kartor där utformningen av förskolegårdarna framgick), (2.) Observationer med filmkamera av utvalda samspels-sammanhang, (3.) Fokusgruppsintervjuer med pedagoger. De få bilder som togs var ämnade till att på ett lätthanterligt sätt påminna om olika fysiska aspekter i miljön (såsom hur kullen på den ena förskolegården såg ut). Eftersom observationerna med filmning var en uppföljning av observationerna som gjorts med fältanteckningar valde jag i denna studie att filma korta, fokuserade sekvenser. Alla metodstegen genomfördes på de tre olika förskolegårdar som valts ut för studien²⁶. I samspels-sammanhangen, det vill säga de sammanhang i vilka barns samspel skedde, beaktades såväl fysiska som sociala aspekter.

²⁶ För mer ingående beskrivning av de sammansatta metoderna i studie I, se Berkhuisen (2014).

De tre olika förskolegårdarna sågs som ett sammansatt fält. I ett tidigt stadi skissade jag fram en slags kartor över förskolegårdarna, det vill säga situationsplaner, där gårdarnas innehåll vad gäller till exempel sandlådor och lekredskap såsom rutschkanor och gungor samt gröna områden framgick. Första steget innebar att observationer med framförallt fältanteckningar på situationsplanerna gjordes. Fokus låg här på barnens rörelser över förskolegården och var de samspelade med andra barn och även pedagoger. Genom att observera individuella barns aktiviteter och förflyttningar i miljön (som flest följdes tre barn i taget) under hela utomhusvistelser inkluderades till slut samtliga barn i studien.

En inledande analys av det första materialet gjordes med kodning vilket innebar att fältanteckningarna tematiserades (se Gibbs, 2007). På så sätt hittades fokus för filmning i nästa steg, det vill säga de möjliga samspelssammanhang som utkristalliserat sig. Vid observation med filmkamera var det sedan dessa slags samspelssammanhang som fokuserades. I denna fas av genomförandet förflyttades därmed fokus från de individuella barnen till sammanhang runt olika samspel. Till exempel innebar det konkret, eftersom empiri från det första observationssteget visade att barnen ofta var med i samspelssammanhang vid sandlådorna, att jag filmade samspelssammanhang vid sandlådor. Jag kunde i och med detta koncentrera filmningen och därmed ”fokusera en situation i taget” (se Heikkilä & Sahlström, 2003, s. 29). Utdrag ur filmerna användes sedan som underlag i fokusgruppsintervjuer med pedagogerna, som var det tredje steget i metoden. Ett urval av korta filmsekvenser som så tydligt som möjligt, tematiskt, visade de olika samspelssammanhangen användes. Med hjälp av fokusgruppsintervjuerna kunde jag bland annat bredda min förståelse av empirin. Fokusgruppsintervjuerna möjliggjorde att pedagogerna, som var en del av fältet, kunde dela med sig av hur de förstod empirin jag visade från observationerna.

Resultaten i studien presenteras stegvis i licentiatuppsatsen (Berkhuizen, 2014) och inleds med redovisning och analys av data från den första förskolegården, förskolegård A. Genom tematiseringar av olika samspelsammanhang framkommer tre kategorier: samspelssammanhang på fasta platser, samspelssammanhang på tillfälliga platser samt rörliga samspelssammanhang.

Grundat i de samspelsammanhang barnen ingår i utvecklar jag en begreppsapparat. *Samspelsknutpunkt*, *potentiell samspelsknutpunkt* och *samspelsstråk* är begrepp som därmed skapas utifrån empirin. Till exempel visar sig en sandlådas ena hörn fungera som en samspelsknutpunkt. I ett abduktivt sökande efter analysverktyg hämtas inspiration från miljöpsykologi: Wickers utveckling av det miljöpsykologiska begreppet *behavior setting*, såsom en social konstruktion (Wicker, 1985, 1987), samt Gumps syn på *segment*, som en del av en *behavior setting* (Gump, 1969), visar sig bli användbara. Mina egna begrepp förankras i teori: de teoretiskt förankrade begreppen benämns *samspelssegment*, *potentiellt samspelssegment* samt *flexibelt samspelssegment*.

Såväl fysiska som imaginära artefakter (se Wartofsky, 1979; Jakobsson, 2012; Kultti, 2012) uppmärksammas i analysen av barnens samspelellsammanhang.

Design, genomförande och analys i studie II och III

Att sträva efter att förstå vad som händer på fältet guidade mig även i studie II och III men det var andra förutsättningar som gällde, vilket innebar att metodvalen blev annorlunda jämfört med i studie I. Studierna som ingår i den andra delen av avhandlingen hade fokus på olika platsskapande processer och jag valde därför ett etnografiskt tillvägagångssätt. Detta ligger i linje med att, som Bryman för fram: "[q]ualitative research that is based in ethnographic methods is particularly associated with [...] emphasis on process" (Bryman, 2016, s. 395). En utgångspunkt i studierna är en förståelse av platskapande som något som sker i processer, vilket innebär att deltagarna tillsammans, i sina praktiker, såväl skapar som omskapar platser (se Massey, 2005). Som nämnt i teoriavsnittet tolkar jag att en kulturell rutin, det vill säga en återkommande aktivitet såsom en fantasilek (se Corsaro & Johannesen, 2007), kan jämföras med innebörden i praktiker. Jag ser därför det som att i en fantasilek kan barn skapa och omskapa plats.

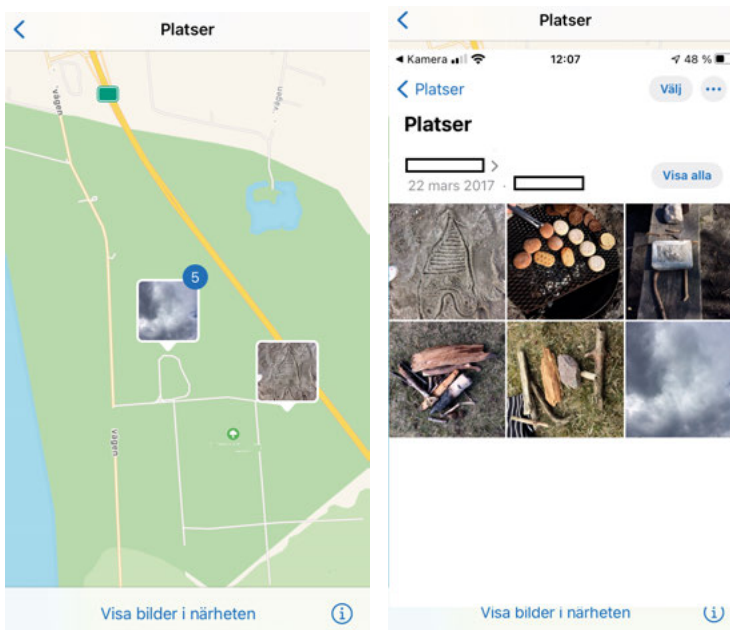
Enligt Evaldsson är det lämpligt att använda en etnografisk ansats i kombination med videoinspelningar bland annat i studier av "vad barn gör när de leker" (Evaldsson, 2017, s. 121) och för att till exempel kunna få syn på barns kreativitet. En styrka med att använda etnografiska metoder är att det möjliggör uppmärksammandet av "det kulturella och institutionella sammanhanget" (Evaldsson, 2017, s. 111) som deltagarna ingår i (a.a.). De olika studierna II och III utgör delar av resultat som genererades genom användningen av de etnografiska metoderna.

På olika sätt höll jag, som nämnts tidigare i kapitlet, kontakten med en mobil förskola under två terminer. Tillvägagångssättet medförde att deltagarna i studie II och III hade möjlighet att lära känna mig mer än deltagarna i den första studien eftersom jag i de senare studierna, på olika sätt, deltog i verksamheten under en längre tidsperiod. Mitt val av metoder medförde att jag bland annat genomförde deltagande observationer i vilka jag dokumenterade med fältanteckningar, filmkamera och kamera i mobilen. Jag var med i vardagliga spontana samtal med barn och pedagoger samt var dessutom med och lyssnade på pedagogernas planeringar. Så mycket som möjligt försökte jag på så sätt lära känna fältet.

Eftersom det ofta var svårt att föra utförliga fältanteckningar på plats då jag var med i den mobila förskolans verksamhet använde jag filmkameran som verktyg på olika sätt. Dels filmade jag korta sekvenser som i praktiken fungerade som visuella noteringar, dels fokuserade jag filmningen på situationer som uppstod. Bilder som togs med min mobils kamera var enbart på fysisk

miljö och fungerade även de som visuella noteringar. Fältanteckningar renskrevs vid varje dags slut och filmsekvenser sparades ned i en mapp för varje dag. I genomgång av fältanteckningar tillsammans med noggrann genomgång av filmsekvenser framträdde succesivt barnens lekande och samspel med pedagoger. Jag fick på så sätt en förståelse av att barnen i den här mobila förskolan var mycket involverade i fantasilekar, häribland fordonslek av olika slag. Det medförde att jag i studie II fokuserade på just barnens fordonslek. Empiri som inkluderade både inomhuslek och utomhuslek valdes för att studera hur barnen, i sitt platsskapande, använde olika fysiska rumsligheter som den mobila förskolan erbjöd dem.

Med mina egna fältanteckningar tillsammans med pedagogernas förda noteringar i en almanacka samt med stöd av gps-information från bilderna jag tog (se figur 4.1), kunde jag på en karta pricka in de destinationer barnen och deras pedagoger haft under de två aktuella terminerna. Eftersom jag kunde räkna antalet gånger de olika destinationerna varit aktuella kunde frekvensen för vardera destinationen tas fram. I och med det framkom också vilka destinationer som var frekventa. Empirin som används i studie III är från data som omfattar den kulturella rutinen att göra upp en eld och som skapats vid den mest frekventa destinationen.



Figur 4.1 Exempel på hur det, med hjälp av mobilens kamerafunktion, gick att se när och var olika bilder var tagna.

Vid användning av videokamera i forskningssammanhang är själva utrustningen av betydelse (se t.ex. Ochs et al., 2006). I den första studien där filmning ingick i ett av momenten i trestegsmetoden kunde jag (på de tre förskolegårdarna) gå lagom nära med min handhållna filmkamera som var av det mindre slaget. Denna kamera hade inbyggd mikrofon vilket innebar att ljudupptagningen inte var optimal vid längre avstånd. Mycket av de yngsta barnens samspel byggde dock på icke-verbal kommunikation. I de efterföljande studierna krävdes mer av utrustningen eftersom jag både behövde kunna filma på mycket nära håll samt på långt håll. De lite äldre barnen kommunicerade dessutom mer verbalt. Jag använde då en handburen kamera med vidvinkelobjektiv samt extern riktad mikrofon med vindsydd.

Forskningsetiska aspekter

I samtliga studier har det funnits en medvetenhet angående etiska aspekter och ett reflekterat etiskt förhållningssätt hos mig som forskare (Vetenskapsrådet 2011, 2017). Forskningsetiska överväganden har gjorts, något som är viktigt inte minst när det gäller deltagande observationer (Vetenskapsrådet, 2017).

Den första studien (studie I) ansågs inte vara aktuell för etikprövning²⁷ medan studie II och III ingår i ett projekt, *Barns lärande i staden – tidsrumsliga aspekter av mobil förskolepedagogik*, där etikprövning genomfördes.

De deltagande pedagogerna har fått muntlig och skriftlig information som gällt den forskning i avhandlingen som de varit involverade i och gett sitt samtycke till sitt deltagande. I informationen som getts framgår tydligt att deltagandet är frivilligt och kan avbrytas när som helst.

Barnen i studierna är alla i förskoleåldern. Det har inneburit att vårdnadshavarna till barnen som varit med har fått skriftlig information om respektive projekt och blivit tillfrågade om, samt gett samtycke till att, deras barn fått delta. Jag har dessutom försökt vara lyhörd för vad barnen själva gett uttryck för under studiernas genomföranden. Barnen har fått förenklad muntlig information i samband med att jag presenterat mig. Jag har ständigt under fältarbetena försökt vara uppmärksam på både verbala och kroppsliga signaler från barnen som kunde antyda att någon av dem inte vill delta. Detta var inte minst viktigt i studien med de yngsta barnen vilka själva, i realiteten, enbart kunde förväntas ge sitt samtycke till min närvaro i stunden. Förutom att jag har varit lyhörd för barnens signaler har jag också varit öppen med vad jag gjorde. För vart och ett av barnen i studie I har jag till exempel visat och berättat vad jag gjorde då jag inledningsvis i fältarbetet förde anteckningar om var på gården de var och vad de gjorde där. Jag har uppfattat barnen som positiva till min närvaro både då jag antecknade och då jag senare i fältarbetet

²⁷ Efter diskussion med bl.a. jurist på det aktuella lärosätet inför studiens genomförande.

filmade aktiviteter på olika platser på förskolegårdarna. Varje gång jag frågade barnen om det var ok att jag filmade bemöttes det positivt och barnen verkade inte heller besvärade av filmandet.

Filmning och stillbildsfotografering har skett öppet i såväl studien på de tre förskolegårdarna (studie I) som i den mobila förskolan (studie II och III). Även i användningen av diktafon vid samtal med pedagoger har jag varit tydlig med när den varit på och av.

Jag sa inledningsvis till barnen i den mobila förskolan att de fick säga ifrån om de inte ville vara med och, liksom i studie I, frågade jag även under fältarbetets gång barn individuellt om det var ok att jag filmade och jag var lyhörd för om någon inte verkade vilja delta. Det har inneburit att jag vid tveksamheter stängt av kameran. Vid till exempel ett tillfälle då jag påbörjade att observera några barns lek utomhus vilken förflyttades in i ett buskage avbröt jag filmandet då jag uppfattade det som att jag kanske störde. Barnen bad mig inte att sluta filma men jag trodde att de kanske ville vara ifred. Dock förklarade barnen sedan för mig att det var en del i deras superhjältelek att de skulle vara i buskaget och när jag frågade om det var ok att jag fortsatte filma fick jag svaret att det var det. Här gjorde jag således en felbedömning av varför barnen gick in i buskaget men valet att stänga av kameran såg jag som nödvändigt eftersom det var oklart ifall barnen ville vara med.

Hur en kamera är riktad har betydelse för vad som kommer med i såväl förgrund som bakgrund. Detta ser jag som en viktig aspekt när filmning ska ske på ett respektfullt sätt och för värnandet av deltagarnas integritet. Även om jag som står bakom kameran har fokus på en sak kan något annat ske i bakgrunden som också kan hamna i bild. I den mobila förskolan används till exempel ibland pottan utomhus som alternativ till toaletten inne på bussen och barn kissar även vid olika tillfällen ”ute i det fria”. Jag har gjort valet att rikta bort kameran genom att vända ryggen till eller ha kameran avstängd vid de tillfällen då barnen varit i färd med att utföra sina behov utomhus (inne i bussen finns en dörr till toaletten vilket gör att motsvarande situation inte uppstår).

Flera av barnen har visat intresse för kamerorna och jag var mån om att visa och berätta hur de fungerar. När det gäller de mycket unga barnen som var med i studien på förskolegårdarna visade jag och berättade om kamerorna för de som jag uppfattade som intresserade. Detta skedde i samband med att jag filmade vad som hände på olika platser på förskolegårdarna, det vill säga en bit in i fältarbetet. De barn som var med i den mobila förskolan kom däremot i kontakt med filmkameran redan första dagen. För dessa barn visade jag och berättade om videokameran dels i grupp, alla fick möjlighet att titta ordentligt på kameran då de satt på sina säten i bussen och jag i bussgången gick fram till var och en, dels individuellt vid olika tillfällen för de barn som ville se mer. Ofta handlade barnens intresse om tekniken men i den mobila förskolan uppmanades jag ibland även av barn att sätta igång kameran och filma dem då de berättade om olika saker.

Samtliga deltagare och förskolor i studierna har fått fingerade namn. De bilder som finns med i avhandlingen har avidentifierats: antingen genom att de har genomgått en filterbehandling i Photoshop (studie I) (se figur 4.2) eller bearbetats på så sätt att de delar av bilderna som deltagare finns med på har skurits ut och tecknats innan de skannats in och åter satts samman med respektive bild (studie II och III) (se figur 4.3 – 4.4).



Figur 4.2 Exempel på bild: Ett rörligt samspel i studie I



Figur 4.3 Exempel på bild: Children playing airplane on the stone fence i studie II



Figur 4.4 Exempel på bild: Barn och pedagog samspelar vid grill i studie III

All data som genererats har förvarats på platser som inte nås av obehöriga. Film har sparats ner på lokala hårddiskar samt förvarats i ett låst skåp och fältanteckningarna har renskrivits och sparats på datorer med inloggningsuppgifter för åtkomst.

Studiernas trovärdighet och min forskarroll

I samtliga studier har jag försökt att eftersträva en ”täthet” i redogörelserna (se Merriam, 1988) av resultaten men som också är i balans med läsbarheten. För att texterna ska vara läsbara har vissa empiriavsnitt sammanfattats medan andra har redovisats med citat.

I studie I kan genomförandet av fokusgruppsintervjuerna ses som ett bidrag till studiens trovärdighet. Empiri från observationer av samspel på de tre förskolegårdarna fungerade som underlag till samtalen med pedagogerna. Pedagogerna kunde på så sätt ge nyanser till det som observerats samt i och med detta bidra till förståelsen av fältets ”egenskaper” (se Edwards, 2010). Detta var extra betydelsefullt eftersom jag var en begränsad tid på varje förskolegård. I studie II och III kunde jag vara mer närvarande i *en* verksamhet och samtal med pedagoger ingick som en del i att jag använde mig av etnografiska metoder.

Jag vill här understryka min medvetenhet om att forskaren själv kan ses som det huvudsakliga forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning. Detta formuleras bland annat av Daymon och Holloway (2011) som också förklarar detta med att såväl forskarens tidigare erfarenheter som karaktärsdrag påverkar på olika sätt fokus som läggs och hur slutsatser dras (a.a.). Det kan också poängteras att de fält som studeras innehåller multipla röster och alla kommer inte till tals. Urval sker på olika sätt genom forskaren (se Alvesson & Skoldberg, 1994) – både vad gäller deltagare och fokus. I föreliggande avhandling

har jag till exempel skapat utrymme särskilt för yngre förskolebarn men det är fortfarande genom vuxnas filter barnens göranden uppmärksammas.

Min forskarroll

Med mig in i forskarrollen har jag en viss förförståelse både vad gäller förskola och teorier. Dessutom hade jag också redan innan studiernas start en stor nyfikenhet på människors samspel i relation till social och fysisk miljö. Jag sällar mig till en växande skara förskollärare som nyfiket trätt in i en forskarroll och min upplevelse har varit att min utbildning till, och erfarenhet som, förskollärare varit en fördel när det gäller både tillträdet till fältet och själva fältarbetet. Eftersom jag varit närvarande har jag oundvikligen utgjort en del av fältet även om jag har försökt att påverka det så lite som möjligt. Jag har upplevt att deltagarna i studierna har accepterat min närvaro. Det har inte känts främmande att prata med barn och pedagoger. Det kan, såsom Gejard för fram, vara en styrka att som forskare med förskollärarerfarenhet vara bekant med verksamheten. Kunskaper om fältet kan till exempel bidra till att möjliggöra upptäckter av ”nyanser i det som studeras” (Gejard, 2018, s. 53). Dock finns det, vilket Gejard också påpekar, en risk att glida bort från forskarrollen. Jag har varit på min vakt för att inte hamna i en pedagogroll och jag har strävat efter att balansera närheten till fältet med att med ett öppet sinnelag (se Alvesson & Sköldberg, 1994) ta ett steg tillbaka för att kunna studera olika skeenden. Jag har eftersträvat att vara tydlig med att jag inte var barnens lärare. Liksom Kultti (2012) erfor jag att handskandet med filmkameran bidrog till att viss distans skapades. Kultti för fram att hon upplevde att ögonkontakten mellan henne och studiens deltagare försvårades på grund av kameran även då de var nära varandra fysiskt sett. Detta bidrog till att distans kunde hållas. Även om jag inte filmade hela tiden och även om jag under filmning rent praktiskt kunde ha viss ögonkontakt med deltagare innebar kameran ändå faktumet att jag var bakom den och deltagarna framför den. Med detta kom en viss distans som i sig förstärkte att jag hade en forskarroll, både för deltagarna och för min egen del.

Kapitel 5: Sammanfattning av studierna i avhandlingen

Studie I

De yngsta barnens möjligheter till samspel på förskolegården

I denna studie undersöks vad för samspelssammanhang för yngre barn, i åldern 1–3 år, som framträder som samspelsmöjligheter på tre olika förskolegårdar²⁸, under utomhusvistelser med ”fri lek”²⁹, och hur relationerna mellan förskolegårdens aktörer och fysisk miljö kan förstås i dessa sammanhang. Det övergripande syftet är ”att studera, och hitta begrepp för att analysera, möjligheter för de yngsta förskolebarnen att ingå i olika språkutvecklande sammanhang på förskolegården” (Berkhuizen 2014, s. 8). Såväl fysisk miljö som förskolegårdens olika aktörer, det vill säga andra barn och pedagoger, beaktas i dessa sammanhang. När det gäller aktörer läggs ett särskilt fokus på pedagogers betydelse. I studien behandlas följande frågeställningar:

- Vilka möjligheter till samspel kan identifieras för barn i åldern 1–3 år på en förskolegård?
- Med vilka begrepp kan man analysera samspelsmöjligheter på en förskolegård?
- Hur kan betydelsen av den fysiska miljön och förskolegårdens aktörer förstås i de identifierade samspelsmöjligheterna? (Berkhuizen, 2014, s. 8)

Samspel är ett signifikant begrepp i studien vilket förklaras som ”ömsesidig, mänsklig kommunikation” (Berkhuizen, 2014, s. 6; se även Johansson et al., 2009, s. 195). Denna förklaring ska ses omsluta människors verbala möten och även andra reciproka kroppsliga signaler som ”används i människors strävan efter att skapa mening och förstå varandra” (Berkhuizen, 2014, s. 6).

Ett abduktivt förfarande innebär i den här studien en viss teoribakgrund och förförståelse och att teoretisk förankring görs parallellt med datagenereringsprocessen. Undersökandet av barnens möjligheter att vara i olika samspelssammanhang innebär att blicken riktas mot både aktörer (människor) på förskolegårdarna och fysisk miljö.

²⁸ Se figurer i licentiatuppsatsen (Berkhuizen, 2014, s. 39–42).

²⁹ Se resonemang om ”fri lek” i avsnittet om samspel i Kapitel 1.

Samspelsmöjligheter som framkommer i analysen av data från de tre förskolegårdarna redovisas som olika segment (jmf. Gump, 1969). Flera sandlådor samt en kulle utkristalliserar som samspelssegment på fasta platser. Flexibla samspelssegment (med samspelssammanhang i rörelse) är i stort lokaliserade till områden som finns centralt på förskolegårdarna. En träbil, ett lekhus, en trappa samt ett trädäck ses i resultatet som potentiella samspelssegment³⁰.

I förutsättningarna för barnens samspelsmöjligheter på de tre förskolegårdarna undersöks i studien såväl hur betydelsen av fysisk miljö som pedagoger kan förstås. Utifrån empirin framträder dessa som förknippade. Läget för segmenten kan till exempel påverkas av om pedagoger har möjlighet till att hålla uppsikt. Ifall det går att hålla god uppsikt, vilket kan innebära att pedagogen genom att enbart lyfta sin blick kan få grepp om olika skeenden på förskolegården, kan det möjliggöra samspelssammanhang i vilka barn i sammanhängande spel ingår tillsammans med en närvarande pedagog. I resultatet framkommer att då en pedagog reser sig kan samspelssammanhang brytas även om flera barn är inblandade. Förutom att kunna ha god överblick visar sig i empirin säkerheten vara ett skäl till hur pedagoger placerar sig själva på förskolegården. Om något betraktas som lite farligt behöver en pedagog vara närvarande ifall barn är där. Trappan på den ena förskolegården innebär, enligt pedagogerna, både möjlighet till god överblick samt en viss upplevd säkerhetsrisk. Genomförande av spontana sångsamlingar utgör här en återkommande aktivitet och sånger tolkas i studien utgöra artefakter som av pedagog och barn formas tillsammans.

Artefaktbegreppet används för ökad förståelse i studien när det gäller betydelsen av sånger och även fantasilekar, dessa ses som tertiära artefakter. I tolkningen av empirin framkommer att pedagogerna bidrar till dessa artefakter genom att möta upp och spinna vidare på barns fantasilek och även sjunga sånger med dem.

Vad gäller fysiska redskap, primära artefakter, visas i studien att tillgången till dessa – i form av till exempel grävsopor, vagnar, cyklar eller skottkärror – har betydelse för barns samspelsmöjligheter. I till exempel tre barns lek med två grävsopor synliggörs att barnen har möjlighet att delta på olika sätt beroende på om de har tillgång till en artefakt eller ej.

Som en del i resultatredovisningen behandlas olika varianter av tillfälliga bidrag i den fysiska miljön. Här ges löv, nederbörd, varuleveranser och nyckelpigor som exempel. Hur pedagoger förhåller sig till olika aktiviteter på förskolegården kan indirekt påverka samspelssammanhang kring till exempel vattenpölar, vilket tas upp. Pedagogers motsättning av lekar kan upplösa samspelssammanhang. I resultatet framgår även exempel på hur pedagoger tillför variation till barnens utomhusvistelse och de samspelssammanhang som då

³⁰ Se figurer i licentiatuppsatsen (Berkhuizen, 2014, s. 90–91).

kan uppstå – det kan innebära att pedagoger tillför nytt material till den fysiska miljön på förskolegården eller att de går iväg med barnen till en annan gård. Det uttrycks också en uppfattning om att för barn som varit länge i en barngrupp, och därmed varit mycket på en och samma förskolegård, finns risk för att utevistelsen på förskolegården kan bli tråkig.

Studiens resultat bidrar till ökad förståelse angående betydelsen av fysisk miljö respektive pedagoger i yngre barns samspelssammanhang på förskolegården. I och med studiens fokus bidrar den till att möta upp en efterfrågan på mer pedagogisk forskning som studerar förskolegården (Moser & Martinsen, 2010) samt till studier inom förskola med yngre barn (1–3 år) som deltagare, där det tidigare konstaterats en underrepresentation (Engdahl, 2011).

Studie II

Playing bus in a bus – Children transforming spaces within a mobile preschool into resources in place-making fantasy play

Syftet i denna studie (II) är att undersöka hur barn i en mobil förskola involverar rumsligheter och sina erfarenheter relaterade till en förskolebuss i kollektiv fantasilek.

Studien genomförs i en mobil förskola i södra Sverige under två perioder, den ena i slutet av en höst och den andra under en tidig vår. Detta medför under fältarbetet ofta kall väderlek och att verksamheten organiseras på så sätt att flera förmiddagar förläggs inne i bussen medan eftermiddagarna innebär utomhusvistelse. Med ett etnografiskt angreppssätt där deltagande observationer görs, med bland annat filmkamera och fältanteckningar, följs en grupp med barn och pedagoger i deras dagliga rutiner (praktiker) i och utanför förskolebussen.

För att förstå mer om processerna i vilka barn involverar rumsligheter relaterade till förskolebussen i gemensam fantasilek³¹ kombineras Corsaros perspektiv på *tolkande reproduktion* (2018) med Masseys perspektiv på *rum* och *plats* (Massey, 2005) (se även kap. 3). Det finns en betoning på barns agens (se t.ex. James 2011; Corsaro, 2015) i studien: de platser som skapas i de undersökta fantasilekarna tolkas som barnens, det är deras rumsliga händelser som lyfts fram. Fantasilek ses med hjälp av Masseys teoretiska syn på rumslighet som en platsskapande praktik (Massey, 2005) samtidigt som den förstås som en rutin i barns kamratkulturer (Corsaro, 2018). I denna rutin producerar men också tolkar barnen olika kulturer. Mobila förskolan kan förstås som en kultur (jmf. Corsaro & Johannesen, 2007) och även som en sfär; en rumslighet med olika berättelser (jmf. Massey, 2005) såsom barnens, pedagogernas och

³¹ Då det är ”fri lek”, se tidigare definition.

bussens. Utifrån Masseys perspektiv kan platser uppfattas såsom formationer som skapas om och om igen i processer.

Under fältarbetets gång uppmärksammas en återkommande kollektiv fantasilek om fordon som formas och omformas av barnen. Vad för innehåll fantasileken har och vilka barn som är med varierar, den kan ses som en föränderlig process. I analysen framkommer hur barn (3–4 år) i olika fantasilekar om fordon i tolkande processer formar fantasifulla platser för sin lek. Utifrån empirin visas hur de i dessa processer kopplar samman och ombildar (transformerar) inomhus och utomhus på ett innovativt sätt. Hur barnen skapar föränderliga lekresurser av olika slag, relaterade till mobila förskolan, exemplifieras. Det första exemplet visar hur tre barn vid två säten längst fram i bussen i sin lek transformerar några få enkla objekt – små plastpinnar och hjul (som de tar med sig från en plats i bussen där bygg-aktiviteter ofta sker) – till hammare, borrar och en ratt. I fantasileken inkluderas bussens inredning på olika sätt och så småningom även vad som syns utanför vindrutan. Allteftersom fantasileken fortskrider skapar och omskapar barnen sin egen plats för lek och i detta sker ett vidgande där utomhus och inomhus länkas ihop i platsskapandet. I en kollektiv improviserad process omvandlar barnen bussens fysiska rumslighet och deras erfarenheter av den (bussen hade t.ex. gått sönder och behövde lagas på en verkstad en liten tid innan den aktuella fantasileken om fordon skapas av barnen) till resurser i sin lek. I leken lagar barnen med sina omvandlade resurser ett fordon, ett skepp, men de omvandlar även fordonet till en buss som de kraschar mot träden utanför vindrutan så att fordonet kan gå sönder.

I ett andra exempel omvandlas konceptet säkerhetsbälte till lekresurser av barnen och då i form av föreställda säkerhetsbälten i fantasilekar om fordon, ett ambulanståg och ett flygplan, utomhus. I den första delen av exemplet dryftas säkerhetsbältesanvändning av olika barn, huruvida det behövs säkerhetsbälten på ett tåg eller ej, medan den avslutande delen visar en samstämmighet mellan medverkande barn (som leker att de kör ett flygplan) angående att säkerhetsbälten ska sättas på. Barnen är också överens om att man inte får gå omkring då de kör.

Ämnen som kan tolkas som viktiga för barnen och som kommer fram i den föränderliga fordonsleken är således *fordon som är något som kan gå sönder* samt *betydelsen av att använda ett säkerhetsbälte*. Att bussen fungerar och betydelsen av olika säkerhetsaspekter är även sådant som kan ses som signifikant för mobila förskolan i sin helhet.

I analysen av barnens fantasilek om fordon undersöks barnens platsskapande inom mobila förskolan. Barnens platsskapande framträder som tolkande, transformerande och ihopkopplande processer. I studien tolkas det barnen visar med sina handlingar innebära att de i fantasilekarna *omvandlar* rumsligheter relaterade till den aktuella mobila förskolans buss *till* lekresurser. I denna föreslagna betoning framhävs barnens agens i deras skapande och omskap-

ande av resurser. I processerna, då barnen omvandlar rumsligheter inom mobila förskolan, skapas rumsliga händelser, vilka kan ses som barnens egna platser, deras ”play-places”

Resultaten i studien är avhängigt att det i den studerade mobila förskolans organisation fanns rum för lek – fantasilek – och barns platser, både inne i bussen och utanför den. Sammantaget bidrar studien till barndomsforskning om barns lek, utifrån valt teoretiskt angreppssätt och fokus på hur barn i gemensam fantasilek inom en mobil förskola skapar egna platser (“children’s own novel events of place”), med en ökad förståelse av praktiker där yngre barn leker.

Studie III

Platsskapande processer i en mobil förskola – I val av destinationer och i den kulturella rutinen ”att göra upp en eld”

I ett föränderligt samhälle påverkas synen på barndom och därmed också synen på platser för barn (se Bollig & Millei, 2018; Holloway, & Valentine, 2000). Mobil förskola med buss är ett exempel på sådan föränderlighet.

Utifrån tidigare forskning konstateras i denna studie (III) att barn i mobila förskolor kan få tillgång till offentliga platser som inte är planerade som ”rum för barn” (se Ekman Ladru & Gustafson, 2020; jmf. Rasmussen, 2004). I pedagogers dagliga planering riskerar dock pedagogiska överväganden att, i mobila förskolors verksamhet som behöver ta hänsyn till flera praktiska aspekter, underordnas överväganden som är mer av ett logistiskt slag (Gustafson & van der Burgt, 2015). Flexibilitet och det improvisatoriska i mobil förskoleverksamhet lyfts i sammanhanget som en styrka och samtidigt som en nödvändighet (a.a.).

Eftersom *var* förskolebarnen i en mobil förskola tillbringa sin förskoledag inte är något självklart undersöks i denna studie (III) platsskapande processer i en mobil verksamhet. Detta görs genom att studera hur pedagogers val av destination kan förstås samt hur, utifrån exempel från ett frekvent besökt grönområde, plats kan framträda i yngre barns³² samspel med pedagoger och med varandra inom den återkommande aktiviteten ”att göra upp en eld”.

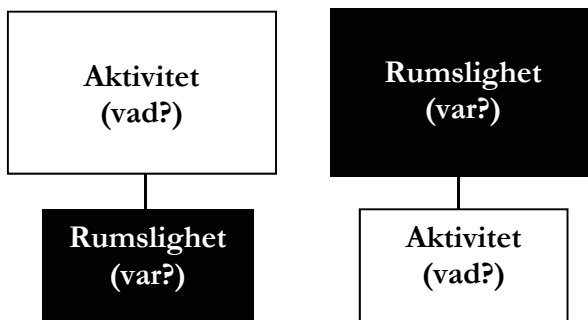
Frågeställningen som behandlas i studien är:

- Hur kan barns och pedagogers platsskapande processer inom en mobil förskola förstås inom ramen för pedagogers val av destinationer och en återkommande aktivitet?

³² Barnen i exemplen är i åldern 3–4 år.

Teoretisk utgångspunkt i studien är Corsaros barndomssociologiska perspektiv på barns deltagande i *kulturella rutiner* (Corsaro 2018) och för att kunna undersöka barns och pedagogers platsskapande tillförs, med inspiration från Masseys relationella sätt att se på rumslighet, analysverktyget *plats* (Massey, 2005). Begreppet *lärande*, så som det kan förstås utifrån ett sociokulturellt perspektiv (se Jakobsson, 2012; Säljö, 2005) används dessutom i ett sammanhang då plats för lärande skapas i samspel mellan en pedagog och några barn. Massey menar att plats (liksom rum) framträder genom praktiker och platsskapande sker därmed i processer (se Massey 2005). Utgångspunkten i studien är i och med detta en förståelse av platsskapande som innebär att deltagarna tillsammans, i sina praktiker, skapar och även omskapar plats om och om igen. Bland annat vilka människor som deltar i skapandet av plats, och vad de har med sig in i processen, konstateras ha betydelse. Med stöd i dessa teoretiska tankar undersöks i studien på ett konkret plan olika platsskapande processer i den mobila förskolan. Det etnografiska datamaterial som studien grundar sig på består bland annat av ljud- och videoupptagningar och fältanteckningar från perioden oktober 2016 – juni 2017.

Pedagogernas val av destination är medvetna på olika sätt. På frågan om *var* förskolebarnen och deras pedagoger ska vara framkommer i resultatet *vad* en aktivitet ämnas handla om som betydelsefull då destination väljs av pedagogerna i planeringsskedet. Vad särskilda aktiviteter ska handla om kan här därmed ses som en överordnad aspekt i valet av destination (se figur 5.1). Men även en destination i sig – en rumslighet som kan ses ha latent pedagogiska möjligheter eller betraktas vara logistiskt sett välplacerad – kan också bli vald innan en aktivitet planeras. Därmed kan ibland också praktiska skäl och destinationen i sig ses ha överordnad betydelse (se figur 5.1).



Figur 5.1 I val av destination kan en planerad aktivitet (vad förskolegruppen ska göra) vara överordnad rumslighet som aspekt (var förskolegruppen ska vara). Förhållandet kan andra gånger vara vice versa.

Val av destinationer ses i studien ingå i platsskapande processer, liksom val av fysiska platser i barns och pedagogers skapande av plats i olika rumsligheter de kommer till (val görs här på mikronivå). Fysiska platser som väljs, var man bestämmer sig för att vara, har betydelse för aktiviteter som sedan genomförs och de platser som skapas. I studien framkommer bland annat att de mest frekvent valda destinationerna är grönområden där naturinslag är tydliga – såsom naturmaterial, buskar och träd.

En återkommande aktivitet som innebär att göra upp en eld för att laga mat (en aktivitet initierad av pedagoger), samt återkommande eld- och matlagningslek (en aktivitet som barn tolkar inom sina kamratkulturer), förs i studien fram som exempel på en platsskapande kulturell rutin som kan anta olika skepnader. Barnen gör inte precis som vuxna initierat utan deras lekar med eld- och matlagningssinne håll improviseras och utvecklas kreativt (jmf. Corsaro, 2018). Pedagogernas kännedom om destinationernas fysiska egenskaper förs fram som betydelsefull i de initiala valen av destination. I de analyserade exemplen ses hur fysisk rumslighet kan komma att utnyttjas i olika platsskapanden som inkluderar en eldstad. Grillplatsen ses här som en föränderlig formation (jmf. Massey 2005) vars innebörd ändrar karaktär allteftersom deltagarnas aktiviteter blir förändrade.

Såväl grönområdet med grillplatsen som aktiviteten är välbekant för barngruppen och pedagogerna, Storskogen³³ är den frekventaste destinationen för dem. Redan innan pedagoger ramar in den fysiska platsen genom att sätta ord på var de är och vad planen är att de ska göra där (en av byggstenarna i en platsskapande process) börjar flera barn tillsammans använda platsen i en kollektiv fantasilek i vilken de gör upp en låtsaseld i avsikt att laga mat.

I resultatet lyfts särskilt ett exempel med en pedagog och tre barn där försolläraren tar vara på det potentiella lärotillfället som uppstår. En plats med en pedagogisk dimension, en plats med möjlighet till lärande, ses skapas i det lekfulla samspelet mellan pedagogen och barnen. Såväl säkerhetsavstånd till elden – skapandet av en så kallad frizon – som olika moment som har att göra med hur man gör upp en eld tydliggörs genom det som görs och sägs. I detta inkluderas att handskande av tändstickor och nödvändigheten av syre behandlas. Då pedagogen stöttar barnens lärande skapas utrymme till att barnens och hennes handlingar kan möta varandra och barnens agens kommer fram. Deras platsbygge sker gemensamt.

Av resultatet framkommer också att flera barn själva, i såväl olika konstellationer som vid olika tillfällen, leker att de gör upp eld. Hur eld tänds och vilken betydelse blåst kan ha dryftas även i barnens fantasilek, men på ett annat sätt. Olika naturmaterial som finns tillgängligt, både träbitar och sten, används i dessa platsskapande processer som sker både innan och efter aktiviteten som hålls av pedagogen. Imaginära platser skapas successivt.

³³ Fiktiv benämning.

Stödet till lärande som framkommer i studien ligger i linje med, det som kan ses som ett för förskolepedagogik generellt kännetecken, att förskolepersonal på ett spontant sätt ofta passar på att utnyttja uppkomna potentiella tillfällen för barns lärande. I detta arbetssätt krävs kunskap och medvetenhet för att barns olika förståelse ska kunna mötas upp och utmanas (se Björk-Willén et al., 2018; Pramling Samuelsson & Pramling, 2011).

I studien konstateras att även om destinationer är medvetet valda för att de medför möjlig användning av vissa slags rumsligheter är dessa rumsligheter inte statiska. Olika aspekter är betydelsefulla för platsskapandet. Fysisk rumslighet kan till exempel förändras av bläst och att trä kan murkna. Men också, inte minst, vad som görs mellan människor i till exempel pedagogiska relationer (jmf. von Wright, 2018; Massey, 2005) har betydelse för vad för plats som skapas. I studien föreslås metaforen att en mobil förskoleverksamhet tillgår möjligheter som skulle kunna liknas med att ha tillgång till en mycket stor föränderlig förskolegård. Genom att välja olika destinationer kan pedagogerna introducera fysiska platser vilka kan ingå i pedagogers och barns gemensamma platsskapanden.

I studie III efterfrågas vidare forskning samt diskussioner om platsskapande processer i förskolan. I ett relationellt perspektiv förstås att rum och plats skapas i människors aktiviteter. Detta perspektiv kan till exempel ge en didaktisk var-fråga (jmf Andersson, 2012) en dimension inkluderande (men inte enbart vilande på) fysiska aspekter.

Kapitel 6: Diskussion

Den här avhandlingen är skriven i en tid då förskolan kan betraktas som en given plats för barn i Sverige (se t.ex. Tallberg Broman, 2017; Lindgren & Söderlind, 2019). Under veckans vardagar samspelar förskolebarn på olika sätt med varandra och med sina pedagoger. Användningen av förskolegården som fysisk plats är självklar och periodvis är denna norm än mer påtaglig. Vårvintern 2021 är ett tydligt exempel på en sådan period då omständigheter, som en pandemi kan orsaka, medför tydliga hänvisningar till den tradition som svensk förskola har av att vistas utomhus. I anknytning till råd om hur förskolan kan organiseras under en pandemi påpekar Skolverket att ”undervisning utomhus ger barn möjlighet att få uppleva olika miljöer där såväl lek, fysiska aktiviteter, språkutveckling och problemlösning kan ges ett annat utrymme än inomhus” (Skolverket, 2021). Vad ett sådant utrymme kan innebära, vad barn är med om då de är i en rumslighet som är utomhus, kan dock inte ses som givet. Fysiska förutsättningar skiljer sig mellan olika förskolegårdar (se studie I och t.ex. Mårtensson, 2004; Männik et al., 2018). Även de olika fysiska platser som barnen i en mobil förskola ges möjlighet att använda varierar (se studie II och III). Förskoleverksamhet kan bedrivas genom användning av olika miljöer, vilket studierna i föreliggande avhandling är exempel på. I de samspel som studerats har barngrupperna använt tre förskolegårdar med varierande design, offentliga grönområden och en buss. Det innebär att barns och pedagogers vardagliga samspel, såsom lek, har undersökts i mycket olika kontexter.

Undersökande av samspel i olika kontexter

Det övergripande syftet med den här avhandlingen har varit att undersöka relationer mellan barns samspel och platser i förskoleverksamhet. Inom ramen för detta syfte har jag studerat dels hur yngre förskolebarns samspelsmöjligheter kan ses villkoras av fysisk och social miljö på förskolegården, och dels platsskapande processer i olika kontexter i en mobil förskola. De samspel som därvid har undersökts på olika sätt på de valda arenorna, förskolegården och mobil förskola, har uppstått främst under tid för så kallad fri lek. Det har inneburet ett undersökande av barns egna lekar av olika slag men också andra samspel, däribland lekfulla samspel med pedagoger. Specifikt har jag undersökt samspelsmöjligheter för de yngsta barnen, i åldern 1–3 år, på förskolegården samt relationen mellan barn, pedagoger och fysisk miljö i identifierade

samspelemöjligheter. Jag har dessutom undersökt hur yngre barn, i åldern 3–4 år, inom en mobil förskola i fantasilek använder olika rumsligheter för platsskapande. Avslutningsvis har jag vidare studerat platskapande processer i den mobila förskolan genom att undersöka vad för aspekter som framkommer som betydelsefulla i pedagogers val av destinationer, samt vad för platser som skapas av barn samt av barn och pedagoger tillsammans i en återkommande aktivitet. På detta sätt har jag ytterligare uppmärksammat det reciproka förhållande som tidigare forskning pekat på: barns samspel kan ses som situerat men plats(er) kan i sig ses (om)skapas i barnens samspel (se Gustafson, 2006; Hackett, 2015; Mårtensson, 2004).

Samspelemöjligheter på förskolegården

Hur kan relationen mellan barn, pedagoger och fysisk miljö förstås i samspelemöjligheter som framträder för de yngsta barnen på en förskolegård? Denna frågeställning möts upp i avhandlingens första studie som genomfördes på tre olika förskolegårdar med tre olika barngrupper och deras pedagoger. I ett abduktivt förfarande utkristalliserades tre teman: samspelessammanhang på fasta platser, samspelessammanhang på tillfälliga platser samt rörliga samspelessammanhang. De begrepp som jag sedan skapade utifrån empirin, samspelesknutpunkter och samspelesstråk, vittnar om att det är mötesplatser av olika slag jag uppmärksammat. För att samspel mellan människor ska kunna uppstå behöver människor mötas. Det kan innebära att barn i samspel använder särskilda fysiska platser men också större områden i rörelse: mobila möten kan uppstå i det stationära, vilket barnen så tydligt visade på de tre förskolegårdarna. I de mobila mötena märktes hur barnen med multimodala uttryckssätt (se Björk-Willén, 2006; Hackett, 2015; Häll, 2013) skapade ömsesidighet i sin kommunikation på olika vis. Med efterliknande och ibland synkroniserade rörelser samt med hjälp av blickar samspelade barn när de rörde sig över förskolegården. Ofta med artefakter inblandade kunde barn ses röra sig mellan de fysiska rumsligheter som var tillgängliga för dem (jmf. Engdahl, 2007) i, det som jag som forskare tolkar som, olika slags kollektiva rörelseinriktade lekar (jmf. Mårtensson, 2004).

Att sandlådor kan ses fungera som samspelesknutpunkter och att de rörliga samspelessammanhangen (samspelesstråken) framkom som centralt placerade i den fysiska miljön utgör viktiga delar i resultatet. I samspelessammanhangen visade sig tillgången till vissa artefakter vara av betydelse. Fanns bara ett par exemplar av en fysisk artefakt som en lek kretsade kring kunde detta till exempel påverka ett tredje barns möjlighet till samspel med de barn som lyckats erövra de existerande exemplaren. Även ifall förmåga till att efterlikna deltagarnas ageranden och kommunikation i samspelet fanns hos det tredje barnet, något som annars kan vara en nyckel till deltagande (se Corsaro, 1979; Björk-Willén, 2006; Häll, 2013), kunde det då bli problematiskt. Att själva innehavet av föremålen som är aktuella i lekar är betydelsefulla för tillträde har även

lyfts fram i tidigare forskning (se Cobb-Moore et al., 2009; Häll, 2013; Kultti, 2012). Här finns alltså en faktor som kan ha reell betydelse för barns möjligheter att delta i vissa samspel. Såsom Kultti (2012) för fram möjliggör den rumsliga och materiella organiseringen i förskolan olika slags aktivitet. I studie I framkommer att de deltagande pedagogerna kunde styra barns tillgång till fysiska artefakter som redan fanns på förskolan. Pedagoger kunde också förstärka artefakter såsom sånger men också fantasilekar. Detta skedde genom att möta upp och tillföra nya tankar till fantasilekar och att sjunga sånger tillsammans med barnen. Ett mångsidigt sätt att använda artefaktbegreppet öppnar upp för att betrakta artefakter som såväl fysiska som imaginära (se Warfotsky, 1979; Jakobsson, 2012; Kultti, 2012). Det går då att få syn på att det inte bara är fysiska verktyg som pedagoger kan bidra med för att underlätta barns samspel.

I kontentan av studie I kan ses att i möjliggörande av samspel är barn, pedagoger och fysisk miljö lierade. Här finns, latent, ett relationellt sätt att se på social och fysisk miljö. Till de samspelssammanhang som studerades bidrog såväl barnen och pedagogerna, med sina ageranden då de använde fysiska platser, som platsernas beskaffenhet. Vissa samspel var möjliga och sågs i handling (jmf. Vuorisalo et al., 2015). Såväl den fysiska miljön som den sociala miljön sågs som delar av samspelssammanhangen. Med ett relationellt sätt att se på plats kan samspelssammanhangen ses som rumsligheter som skapas (och omskapas) i processer. De samspelsknutpunkter och samspelsstråk som framkom i studien fungerade som en slags föränderliga mötesplatser. Dessa skapades för att barn, och ibland pedagoger, möttes i samspel. Vilka människor som möter varandra påverkar processer med platsskapande och det var tydligt att vissa samspel kunde bli mer varaktiga då pedagoger var med (jmf. se Kultti, 2012; Lagerlöf et al., 2019).

En viktig aspekt av resultatet var att det visade att pedagoger valde att placera sig där det gick att hålla uppsikt och fanns det fysiska platser i förskolegårds miljön som sågs som en säkerhetsrisk kunde det vara där man valde att befinna sig. I relation till studien av Cardon et al. går det att konstatera att om anledningarna till att en pedagog sitter eller står stilla på en förskolegård är just dessa så minskar möjligheten till rörliga samspel med en pedagog. Effekten blir att de barn som söker sig till pedagogen inte heller blir så fysiskt aktiva (jmf. Cardon et al., 2008).

Barns och pedagogers agens i platsskapanden

Såväl i frågan om hur yngre barn i en mobil förskola använder olika rumsligheter för platsskapande i fantasilek som i frågan om vilka aspekter som är betydelsefulla i pedagogers val av destinationer i en sådan form av verksamhet är mitt antagande att människor har agens (se t.ex. James 2011; Corsaro, 2015). En människas agens kan dock vara mer eller mindre omfattande – samt mer eller mindre synlig. I föregående avsnitt förde jag fram att resultatet från

studien med de tre förskolegårdarna, i vilken jag delvis använde mig av ett miljöpsykologiskt perspektiv (Gump, 1969; Wicker, 1985, 1987), visade att pedagogers ageranden påverkas av hur de upplever den fysiska miljön, liksom barnens ageranden påverkas av fysiska faktorer – som i sin tur har påverkats av pedagogers val. Med andra ord framkommer här såväl pedagogers som barns agens på olika sätt beroende av den fysiska miljön men även sociala faktorer har stor betydelse.

I studierna med den mobila förskolan som arena valde jag att försöka få syn på barnens platsskapande i olika samspel. Detta gjorde jag genom att undersöka deras gemensamma användning av de rumsligheter de får tillgång till. Här kan påpekas att pedagogerna har uppenbart stor makt vad gäller val av fysiska platser som barngruppen ska introduceras till eller återkomma till. Det finns dock även här en komplexitet: logistiska aspekter behöver balanseras och samordnas med pedagogiska möjligheter.

I resultatet i studie II framkom bland annat hur barnen i sin användning av olika föremål omvandlade dessa till resurser i sin fantasilek. I denna formulering betonas och förtydligas att barnen inte bara använde resurser de hittade utan det skedde något mer, de *omvandlade* något *till* en resurs, till vilket det krävs agens (jmf. Kultti, 2012; Änggård, 2009). Barnens innovativa approach märktes även då de, allteftersom fantasilek med fordonstema i studie II fortskred inne i bussen, i sitt samspel skapade och omskapade sin egen plats för lek, deras egen ”play-place”. I detta skedde ett vidgande där utomhus och inomhus länkades ihop i platsskapandet.

I linje med tidigare forskning (se Colwell et al., 2016; Eriksson Bergström, 2013; Morrissey et al., 2017; Änggård, 2009) framkom det i såväl studie II som III att så kallade ”neutrala” föremål som kan användas på flera sätt var användbara för barn i deras fantasilek. Föremålen har i fantasilek kunnat transformeras till lämpliga verktyg. I användningen av dessa föremål märktes med andra ord barnens agens tydligt.

I undersökandet av hur olika rumsligheter används av förskolebarn (såväl tillsammans med varandra som tillsammans med pedagoger) och hur plats(er) skapas i olika samspel framträder föränderlighet på olika sätt. I detta ligger förståelsen av plats som något som inte är statiskt utan som förändras med människors agens – såväl pedagogers som barns. Fysiska aspekter av plats kan dessutom förändras till exempel på grund av orsaker såsom väder och vind. Såväl de människor som de fysiska rumsligheter som barnen möter har betydelse (jmf. Björklid, 2005; Engdahl, 2014; Skolinspektionen, 2012).

Föränderlighet, variation, kontinuitet samt återkommande platser och lekar

Vad en plats innebär beror bland annat på vad för mening den ges av olika människor (se t.ex. Eriksson & Sand, 2017; Green, 2018; Gustafson, 2009;

Hacket, 2015; Rasmussen, 2004; Änggård, 2012). Mening kan här ses som något flytande. Vad en plats ges för mening av en människa kan vara mycket olik den mening en annan människa ger den (Green, 2018). Dessutom, såsom Green för fram och som vinjetten till denna avhandling kan vara ett komprimerat exempel på, den mening som till exempel ett barn ger en plats kan skifta. I undersökande av frågan om hur barns och pedagogers platsskapande i en återkommande aktivitet inom en mobil förskola kan gå till och förstås är just föränderlighet och transformerande processer viktiga nyckelord.

Förändring kan sägas vara en slags innebörd i variation. Variation är något som, liksom i tidigare forskning (se Engdahl, 2014; Fjørtoft, 2001), lyfts i studien med de tre förskolegårdarna som betydelsefullt. Här förs det fram att för barn som varit mycket på samma förskolegård riskerar utevistelsen på förskolegården i längden att bli tråkig och att det ligger i pedagogernas ansvar att variation tillkommer. Variation framkommer, i jämförelse, som en mer ofrånkomlig självklar del i vardagen inom en mobil förskolepraktik. Dock finns här också en tydlig kontinuitet. I pedagogers val av destinationer märks alltså inte bara variation utan också återkommande fysiska platser, liksom dagliga rutiner. Vissa grönområden besöks frekvent och i en mobil förskolas verksamhet finns såväl nödvändiga säkerhetsritualer, till exempel att säkerhetsbältet sätts på och behålls på (se studie II), som förskoletraditionsenliga ritualer, såsom måltider, gå på led (se t.ex. Ekman Ladru & Gustafson, 2018; Ekman Ladru, & Gustafson, 2020; Gustafson et al., 2020; Gustafson & Melander, 2018) och tidsutrymme för ”fri lek” (se studie II och III). I den sista studien (III) formas en idé om att mobil förskoleverksamhet förfogar över möjligheter som kan jämföras med tillgänglighet till en *gigantisk föränderlig förskolegård*. Påfallande är dock att även då variation märks i pedagogers val av destinationer framkommer att lekar och aktiviteter som återkommer inte behöver vara relaterade till samma fysiska plats. Platsskapanden där barns egna föränderliga platser för lek kan ses framträda sker till exempel i återkommande fantasilekar men med olika fysiska platser och material. Barnens egen varierande fordonslek utgjorde ett exempel på en sådan återkommande fantasilek (studie II), liksom lek som handlade om att göra upp en eld (studie III). De olika fysiska platser och material barnen mötte inkorporerades i dessa slags samspel – det vill säga fantasilekar som höll sig inom vissa teman men som ständigt var i en tydlig förändringsprocess. I fordonslek använde barnen såväl bussinredning som utomhusmiljö i ett grönområde. När de använde bussen som fysisk plats kopplade barnen ihop en del av (det som med hjälp av Masseys vokabulär kan ses som) bussens berättelse (jmf. Massey, 2005) med det de såg utomhus genom vindrutan. Det ledde till att de (sittandes på den fysiska bussens säte) med fantasins hjälp kraschade mot ett träd med sin imaginära buss så att den gick sönder (på låtsas). Vice versa bar barnen med sig en aspekt av bussen när de lekte fordonsleken i utomhusmiljön. Då förhandlade de säkerhetsbältet med varandra på olika sätt. Förutom att den mobila förskolans pedagoger genom

sin organisering av verksamheten erbjöd barnen en mångfald av fysiska miljöer (jmf. Fjørtoft, 2001) visade de ett förhållningssätt till barns lek som framkom som avgörande för de lekar och de platsskapande processer som realiserades (jmf. Björklid, 2004).

Eftersom barnen hade med sig aspekter av bussen i sin återkommande fordonsslek går det härigenom att förstå det som att bussen är viktig för dem (jmf. Löfdahl, 2002). I den mångfald av fysiska miljöer som barnen i en mobil förskola möter blir (förutom den stationära förskolan som förskolegruppen är kopplad till) bussen ett slags nod (jmf. Ekman Ladru & Gustafson, 2020). Paradoxalt är bussen, och dess fysiska miljö, det fasta som barnen kommer tillbaka till från ena dagen till den andra.

Möjligheter till och möjliggörande av samspel såsom lek – något grundläggande

Även om jag i den här avhandlingen i pedagogik inte undersökt exakt vad barnen lär sig i de olika samspelssammanhang de har möjlighet att ingå i har jag, med utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv (Vygotskij, 1930/ 1995; Rogoff, 1990), ändå framhållit att de erfarenheter de har möjlighet att göra i dessa är betydelsefulla ur ett lärandeperspektiv. Ett lärandeperspektiv på samspel som sker i form av lek ska här inte ställas mot existensberättigandet av lek för lekens egen skull. Dessa aspekter på lek kan samexistera. Det finns en viktig poäng i formuleringen att alla behöver ”lära sig leka på många olika sätt” (Knutsdotter Olofsson, 2017a, s. 10). Att delta i lek kan ses vara centralt för barn (t.ex. Evaldsson, 2011; Corsaro, 2015) och förmågan att leka kan ses som en grundläggande förmåga som sedan bidrar till utvecklandet av andra förmågor. Det som barn kan ha möjlighet att utveckla i lek – till exempel inlevelseförmåga, ömsesidighet, turtagning och associationsförmåga (se Knutsdotter Olofsson, 2017a) – är betydelsefulla förmågor även i andra former av samspel människor emellan.

Utifrån ett barnperspektiv framkommer såväl i studie I och III som i tidigare forskning att det kan vara mycket betydelsefullt för barns samspel om en aktiv pedagog är med (se Kultti, 2012; Lagerlöf et al., 2019). Om en pedagog till exempel stöttar barns deltagande i en lek genom att koordinera lekriktningen på ett visst sätt kan pedagogen bereda plats för barn att delta aktivt i leken. Intressant är att lekresponsiv undervisning (se Lagerlöf et al., 2019), då en vuxen kommer med i barns lek, inte behöver innebära att det slutar vara lek för barnen (jmf. McInnes et al., 2011). Det är dock inte självklart vad som betraktas som lek eftersom det barn och pedagoger ser som lek inte alltid är detsamma (se McInnes & Birdsey, 2015).

I samtliga studier, inom ramen för ”fri lek”, fann jag på olika sätt samspel som utifrån mitt vuxenperspektiv skulle kunna betraktas som barnens egen lek

men också lekfulla samspel där pedagoger var deltagare. Möjligheter till sådana samspel fanns och i möjliggörandet hade, som jag varit inne på, såväl pedagoger som fysisk miljö olika betydelse. Säkerhetsaspekter var en faktor som framkom som vara av betydelse i resultatet i studie I. Säkerhet, denna gång i samband med skapandet av en frizon, blev också betydelsefullt i den tredje studien (III) då barn och en pedagog i en sekvens tillsammans var involverade i ett lekfullt samspel då en eld skulle tändas. I den gemensamma aktiviteten – som också kan ses som en kulturell rutin (se Corsaro, 2015) som går ut på att tända en eld för att laga mat – skapades en gemensam plats av deltagarna. Möjliggörandet av samspelet var ingen slump även om det var av en spontan karaktär. Pedagogerna hade gjort val såväl när det gäller *vad* de ville genomföra för aktivitet – vilken i det här fallet fungerade som en potentiellt pedagogisk aktivitet – och *var* aktiviteten skulle ske. Valet av destination hade givetvis betydelse inte bara för denna aktivitet utan även andra potentiella aktiviteter under dagen. En del av barnen lekte, såväl före som efter att pedagogen började göra upp en eld tillsammans med några av dem, att de tände eld. Den kulturella rutinen var således tydligt aktuell även i barns egen lek. Såväl stenar som träbitar, som fanns fritt tillgängliga där de var, inkluderades i de platsskapande processerna. Barns agens märktes utifrån de förutsättningar som pedagogerna stakat ut. Likaledes var det i studie II; i empirin fanns inte någon vuxen med som aktiv deltagare men det var tydligt att fantasilekarna möjliggjordes för att utrymme skapats för dem. Det var pedagogerna som avsatte tid och bestämde i stora drag vilken rumslighet barnen hade till sitt förfogande.

Möjliggörande av barns samspel och erbjudande av varierande miljöer – en del i förskolans uppdrag

Utifrån såväl ett lärandeperspektiv som utifrån (ett närmande till) barns perspektiv på betydelsen av samspel i form av lek, kan barns möjlighet till samspel ses som relevant. I föreliggande avhandling har realiserade samspelssammanhang undersökts på olika sätt i totalt fyra barngrupper. Samspelet har, genom sin realisering, visat sig vara möjliga.

Pedagogik kan bland annat ses handla om stöd till lärande (se Svensson, 2014). Hur stöd till lärande realiserar berörs på olika sätt genom samhällliga förväntningar förkroppsligade i de styrdokument som är aktuella. I uppdragsbeskrivningen i *Läroplan för förskolan Lpfö18*, ett styrdokument som är tydligt ämnat åt att inverka på förskolans pedagogiska processer, förs samspel mellan förskolebarnen fram som en viktig del i barnens lärande och utveckling. Undervisning ska till exempel, enligt Lpfö18, bygga på såväl att barn lär av varandra och tillsammans, som samspel mellan barn och vuxna. Olika slags samspel ses således i styrdokumentet ha betydelse och alla barn ska ha ”möjligheter till samspel mellan enskilda barn, i barngruppen och med de vuxna”

(Skolverket, 2018, s. 6). Bland annat understryks att det är genom uppmuntran och tillvaratagande av såväl barnens nyfikenhet som deras intresse för att på olika sätt kommunicera, som språkutveckling ska stimuleras.

En av slutsatserna i studie I pekar på att förskolegårdens fysiska miljö påverkar möjligheten för de yngsta barnen att vara med i samspel där en pedagog är med på ett aktivt sätt. Huruvida pedagogerna har möjlighet att hålla uppsikt över gården har som tidigare nämnts betydelse, liksom deras upplevelse av om lekredskapen är säkra eller ej. För de yngsta barnens samspel med varandra har det framkommit att tillgängliga primära artefakter (t.ex. grävskopor eller vagnar), har betydelse. Deltagande i andra barns lek kan försvåras för vissa barn om det bara finns enstaka exemplar av en aktuell artefakt. Här har pedagoger möjlighet att påverka, liksom de har möjlighet att förstärka tertiära artefakter såsom fantasilekar och sånger, vilka också kan ses som betydelsefulla för barnens samspel. När det gäller lekens ställning har denna – i jämförelse med föregående version av förskolans läroplan (Skolverket, 2016) – förstärkts i Lpfö18 (Skolverket, 2018). Att lek ”ska ha en central plats” (Skolverket, 2018, s. 8) i förskolan understryks på olika sätt i styrdokumentet och såväl lekfrämjande förhållningssätt hos alla som jobbar med barnen samt miljö som uppmuntrar lek framhålls som betydelsefullt för barns välbefinnande, lärande och utveckling. Det ingår i förskolans uppdrag att möjliggöra att barn aktivt kan vara med i samspel, som till exempel kan innebära lek och samtal tillsammans med andra människor. Likaså ska barn ha möjlighet att vara i varierande miljöer såväl inomhus som utomhus – såsom i olika naturmiljöer. Dessa ska vara utmanande, stimulerande och främja inte minst lek. Att barns egen fantasi, initiativ och kreativitet ska ha utrymme i utbildningen förs också fram, liksom vikten av ”att ge barnen tid, rum och ro att hitta på lekar, experimentera och uppleva” (Skolverket, 2018, s. 8). I strävandet efter och realiserandet av ovanstående har såväl fysisk som social miljö betydelse.

Ett relationellt sätt att se på plats gör det möjligt att få syn på en ömsesidighet när det gäller plats och förskolebarns samspel. Plats som skapas, och omskapas, av såväl barn som vuxna i förskolans praktiker kan se olika ut beroende på olika rumsligheters sociala regler och fysiska förutsättningar. I studie III i föreliggande avhandling framkom pedagogernas val av destinationer som betydelsefulla i mobila förskolans platsskapande processer. I val av destination samverkade olika aspekter. Inte minst hade vilka aktiviteter som planerades betydelse som en överordnad aspekt för var pedagogerna sedan bestämde att förskolegruppen skulle vara. Frågan om *var* de skulle vara kunde andra gånger ses som överordnad. Platserna i sig kunde latent ses erbjuda pedagogiska möjligheter och ibland krävdes närhet till staden på grund av logistiska skäl. En *var*-fråga var således på olika sätt aktuell i processen då destinationer valdes. Även då plats skapas vid utvalda mål eller då en barngrupp använder sig av andra fysiska miljöer, såsom i bussen, blir frågan om *var* man ska vara relevant – liksom en fråga om vilken tid som viks till vad. Ett tidsrumsligt

främjande av barns lek och andra samspel kan till exempel föra med sig möjligheter till platsskapande processer i vilka barn kan skapa sina egna föränderliga platser för lek.

Utifrån Barnkonventionen (UNICEF Sverige, 2009), som sedan 2020 ingår i svensk lagstiftning och är inskriven i förskolans läroplan, har bland annat barns rätt till lek³⁴ understruktits de sista åren. Artikel 31, som kortfattat tar upp barns rätt till lek, har kompletterats med en allmän kommentar som förtydligar och poängterar synen på lekens betydelse för barns utveckling (FN:s barnrättskommitté, 2013)³⁵. I kommentaren återfinns en oro för barns egen lek, i en alltmer målorienterad tillvaro. Det framgår bland utmaningarna, för att förverkliga artikel 31, till exempel att många barn i världen förnekas tillräckliga möjligheter till lek när tonvikt läggs på prestationer inom utbildning. Även att barn hindras använda det, så kallade, offentliga rummet för att leka och att fler och fler av barns, traditionellt sett tillgängliga, utrymmen undanträngs ses i kommentaren som utmaningar (FN:s barnrättskommitté, 2013). Här behövs mer förskoleforskning som exemplifierar möjliga arbetsätt som kan leda till att barn erbjuds såväl kontinuitet som variation vad gäller utomhusmiljöer. Såsom studierna i föreliggande avhandling visar är pedagogers förhållningsätt till barns samspel, såsom lek, och vilka fysiska platser som klassificeras och därmed erbjuds som platser för barn av stor betydelse för möjliggörande av olika slags samspel och därmed platsskapanden. Barns samspel kan även främjas organisatoriskt på olika sätt. Härigenom bidrar avhandlingen till tidigare forskning om förskolegårdars fysiska miljö och design genom sitt fokus på barns sociala liv. Jag har även visat, genom att undersöka en ny slags rumslighet inom förskolan – mobil förskola – och genom sättet att resonera om platsskapande, att platsskapande processer inte bara handlar om vad som sker i stunden utan förutsättningarna för ett platsskapande behöver ses i ett sammanhang av tidigare platsskapanden. Pedagoger skapar förutsättningar för kommande möjliga platser inte minst genom val av fysiska platser och genom att skapa tidsutrymme för olika slags samspel. Härigenom bidrar avhandlingen med kunskap till forskning om förskoleverksamheter som bedrivs i en variation av miljöer utanför förskolans lokaler och gårdar. Ytterligare ett bidrag är att avhandlingen visar hur barnen är delaktiga i platsskapanden i olika miljöer tillsammans med andra barn och med pedagoger och hur de i detta tar med sig erfarenheter från ett sammanhang till ett annat.

³⁴ Lek åsyftad i Barnkonventionen beskrivs (i handbok skriven utifrån FN:s barnrättskommittés kommentarer och slutsatser) som ”ostrukturerad och fri från vuxnas ledning (även om vuxna kan ha ordnat den och kan ha uppsikt över den)” (UNICEF Sverige, 2008, s. 330)

³⁵ Dvs. *Barnrättskommitténs allmänna kommentar nr 17 (2013) om Barnets rätt till vila, fritid, lek och rekreation samt till det kulturella och konstnärliga livet (art.31)* som översattes till svenska år 2014.

Slutord

I föreliggande avhandling har jag, genom att lyssna och vara uppmärksam på barns olika uttryckssätt i sina samspel, försökt närma mig de deltagande barnens perspektiv i undersökandet av olika samspelssammanhang. Genom sitt görande (jmf. Björk-Willén, 2006; Häll, 2013) har barnen inte minst visat ”samspelsknutpunkter” och ”samspelsstråk” på förskolegården och egna ”play-places” i den mobila förskolans verksamhet. Utifrån förskolebarns samspel med varandra och med närvarande pedagoger har min blick riktats mot de realiserade samspelens sammanhang för att kunna förstå mer av möjliggörandet av dem. Vilka rumsligheter barn blir del av påverkar det platsskapande de är med i och däribland skapandet av deras egna möjliga platser för samspel. I balansakten som rör de fysiska och sociala förutsättningarna finns styrningsmekanismer. Pedagogernas förhållningssätt och agerande framträder här som avgörande – de har makt över regler, tidsutrymmen, val av fysiska platser, tillgång till material av olika slag och olika samspelpartners – men det går också att få syn på barnens agens. Denna kan vara mer eller mindre synlig, tidsrumsligt kan även barns agens ges olika utrymme. Förutom att det finns ett reciprok förhållande mellan barns samspel och plats vill jag slutligen tydligt föra fram att denna ömsesidighet också gäller för pedagoger och plats: i platsskapande processer ingår pedagoger på olika sätt men beroende på fysisk miljö kan pedagoger till exempel vara mer eller mindre aktivt med i olika samspel med barnen.

Utbildning inom förskola kan se mycket olika ut. Det är inte säkert att vissa samspel som är självklara att sträva efter idag i en förskola i Sverige kommer vara understödda i framtida versioner av styrdokument. Samhällen förändras både när det gäller förhållningssätt och vilka olika fysiska platser som konkret tillgängliggörs för barn. Med detta sagt vill jag hävda att det behövs kontinuerlig forskning kring vad som möjliggör och begränsar barns samspel – såväl innanför som bortom förskolans väggar (och staket).

English summary

Children's interaction beyond the preschool walls: About young children's interaction and place-making in the preschool yard and in a mobile preschool

Introduction

How children's interaction opportunities are conditioned by the physical and social environment in the preschool yard (study I), as well as place-making processes in various contexts in mobile preschool activities (studies II and III), are examined within the framework of this thesis. As these three sub-studies have different research focuses, they use different theoretical perspectives.

The first study examines the interaction opportunities for the youngest preschool children in three preschool yards in southern Sweden, while the other two studies focus on younger children's place-making interaction in a mobile preschool in the same area. Study I was conducted with children aged 1–3 years, while studies II–III involved preschool children aged 3–4 years, who were the youngest in the mobile preschool. All three studies consider the interaction that emerges from the children's actions. By *interaction*, I refer to both the children's play with each other and the playful interactions between children and teachers.

The studies in this thesis contribute to the knowledge in the interdisciplinary field of Childhood Studies, regarding children's (possible) interactions in the different places offered to them. Study I focuses on the youngest children in the preschool yard, and thus meets a specific need for more research among younger children in this kind of environment. Studies II and III examine a different kind of preschool in Sweden: the phenomenon of the mobile preschool, in which adapted buses are used daily for preschool activities. Mobile preschools were almost unexplored until a few years ago, when the research project incorporating studies II and III began. The current studies address this gap in the literature of Childhood Studies by focusing on a relational view of place-making interaction in a mobile preschool, including place-making within children's fantasy play.

Where preschoolers' various interactions take place and which places are created in their interactions are neither obvious nor static. Studies of different

places and children's place-making within preschool activities are therefore important.

Interaction

Human interaction can be defined as mutual human communication that occurs between humans in their quest to understand each other and create meaning. To this, I add the understanding that human interaction always includes some form of communication, although communication does not always include interaction. In this thesis, *interaction* refers to children's verbal encounters with each other and with teachers, as well as bodily-expressed mutual communication. This meaning aligns with a definition of interaction formulated in previous research: 'interaction means that children act verbally or bodily with gestures, words and intonation in relation to other children and that the other reacts in some way' (Johansson et al., 2009, p. 195, author's translation). In interaction, humans 'do' something in relation to each other, and there is 'some kind of reaction from both parties' (ibid.). In my use of the concept of interaction, I highlight the opportunities for interaction that arise both between children and teachers(s) and among children.

Aim and research questions

The general aim of this thesis is to explore the relations between children's interactions and places within preschool activities. Within the framework of this purpose, I examine how younger preschoolers' interaction opportunities are conditioned by the physical and social environments in the preschool yard, and place-making processes in various contexts within mobile preschool activities.

The following research questions are examined:

1. How can the relationship between children, teachers and the physical environment be understood in the interaction opportunities that emerge for the youngest children in a preschool yard?
2. How do younger children in a mobile preschool use different spatialities for place-making within fantasy play?
3. How can children's and teachers' place-making processes within a mobile preschool be understood within the framework of teachers' destination choices and a recurring activity?

Theoretical foundations

This thesis takes an abductive approach. Some understanding and theoretical background existed when the data began to be generated; since then, synergy has occurred between theory anchoring and data generation. The chosen per-

spectives and concepts central to the analyses are helpful in studies of interaction. Nevertheless, the three studies have different research interests, so the theoretical choices made in the first study was not followed in studies II and III.

In the first study, I start from a sociocultural perspective on language development, with the motivation to investigate children's opportunities for interaction in the preschool yard (e.g. Vygotsky, 1930/1995). The concept of an *artifact* (e.g. Wartofsky, 1979) is used to understand the interaction between the participants and the environment in study I (see Jakobsson, 2012). Artifacts are seen as tools, shaped and used by humans, which act as carriers of knowledge and various skills that can be conveyed in human social communities (Wartofsky, 1979). In order to further understand the importance of the physical and social environments for children's opportunities for interaction, how this appears in the contexts of interaction, I use the environmental psychology concepts of *behaviour setting* (see Westlander, 1999; Wicker, 1985, 1987) and *segments* (Gump, 1969)³⁶.

Studies II and III are based on a sociology of childhood perspective, with an emphasis on children's agency (see e.g. Corsaro, 2015, 2018; James, 2009); this choice was made in order to investigate children's collective processes in depth – partly in terms of children's shared play within their peer cultures and partly in terms of a playful activity with a teacher. Corsaro's perspective on *interpretive reproduction* (especially in study II) and *cultural routines* (especially in study III) (see e.g. Corsaro, 2015) is therefore central to the analyses. Corsaro's perspective emphasizes both children's agency and collective processes. In addition, a relational perspective on spatiality (Massey, 2005) is used in order to investigate different place-making processes in mobile preschool contexts.

Method

Different methods were used in the three studies in this thesis because the conditions for the empirical fields were not the same; thus, the studies have different research focuses and adopt different theoretical approaches.

Selections

The chosen field in study I consists of three different preschool yards, with children aged 1-3 years old. Each preschool yard was part of a field that I constructed. The combined field was selected to increase the opportunities for varied contexts of interaction. The criteria for the purpose-oriented selection (see Merriam, 1994) were: (1) that the preschool yards differed in terms of the

³⁶ For a more detailed description of the theoretical perspective and concepts in study I, please see Berkhuizen (2014 pp. 162-164).

physical environment; and (2) that a linguistic diversity was represented in each group of children.

Studies II and III explore place-making in a mobile preschool, that uses a bus; therefore, an important criterion in the studies was that the participants were included in this kind of preschool. I chose a preschool that uses a bus every weekday to travel to different destinations.

Design, implementation, and analysis of study I

The design of the method I created for study I involved: (1) observations of children in the contexts of interaction, based on field notes on situation plans (see figures, Berkhuizen 2014, pp. 39-42); (2) observations of selected contexts of interaction, recorded with a video camera; and (3) focus group interviews with teachers. All these steps were carried out in the three different preschool yards. Both physical and social aspects were considered in the contexts in which the children's interaction took place.

The three preschool yards were treated as a combined field. At an early stage, I outlined situation plans showing the layout of the yards in terms of the play equipment and green areas. The situation plans were then used as a basis for the first observational step. An initial analysis of the first material from this step was done using encoding; that is, the field notes were thematized (see Gibbs, 2007). This permitted the focus for filming to be identified for the next step; that is, the initial analysis identified the realized contexts of interaction to be filmed. Therefore, the video recordings could be concentrated on short sequences that focused on one context at a time (see Heikkilä and Sahlström, 2003). Excerpts from the video films were then used as a basis in the focus group interviews with the teachers.

The thematization of the different contexts of interaction revealed three categories: *contexts of interaction in fixed locations*; *contexts of interaction in temporary places*; and *mobile contexts of interaction*. Based on the contexts of interaction involving the children, I developed a conceptual apparatus. The concepts of *interaction junction*, *potential interaction junction* and *interaction swathes*³⁷ were thus created from the empirical data. These concepts were then anchored in theory using the concept of *segment*. Both physical and imaginary *artifacts* (see Wartofsky, 1979; Jakobsson, 2012; Kultti, 2012) are highlighted in the analysis of the children's contexts of interaction.

Design, implementation and analysis of studies II and III

The two studies included in the second part of this thesis focus on different place-making processes; therefore, I chose different methods within an ethno-

³⁷ For a more detailed description of the concepts, please see Berkhuizen (2014 pp. 78-79, 166-168).

graphic approach. The analyses of both studies start from a relational perspective on spatiality (Massey, 2005) and from a perspective within the sociology of childhood (e.g. Corsaro, 2015, 2018).

I interacted with the mobile preschool for two semesters. During this time, one of the methods I used was participant observation³⁸, in which I took field notes and used both a video camera and a mobile phone camera. I participated in everyday spontaneous conversations with the children and teachers and listened to the teachers' planning sessions. Reviewing the field notes and carefully examining the video sequences revealed the children's own play and interactions with the teachers.

Based on the field notes, the teachers' notes in a calendar and GPS information from the pictures, I was able to plot the destinations the children and their teachers visited during the two semesters on a map. The frequency of visits to each destination could also be determined.

Ethical aspects of the research

In all three studies, I was aware of the ethical aspects and took a reflective and ethical approach as a researcher. Considerations of research ethics were made (Vetenskapsrådet, 2011, 2017).

The participating teachers received oral and written information and consented to participate. The information stated that participation was voluntary and could be recalled at any time. The guardians were given written information about each project and gave consent to their children's participation. In addition, I was sensitive to what the children themselves expressed as the studies were carried out. The children were given simplified oral information when I introduced myself to them. During the fieldwork, I was alert to verbal and bodily signals from the children that might indicate that any of them did not want to participate in my observations. The participants and preschools in the studies were given fictional names, and the images used in the thesis are anonymized. All generated data is stored securely.

Credibility of the studies

In the three studies, I have sought a 'density' (see Merriam, 1988) in the accounts of the results, while finding a balance with readability. In study I, carrying out focus group interviews contributed to the credibility of the study. Empirical data from my observations of the interactions in the three preschool yards served as a basis for the interviews with the teachers. The teachers were able to provide nuance regarding what had been observed, and thus contributed to an understanding of the 'characteristics' of the field (see Edwards,

³⁸ I conducted participant observations and joined the planning sessions of the teachers for a total of 20 days, divided in two periods: one period during the autumn and one period during the spring.

2010). This nuance was significant, because I could only be present for a limited time in each preschool yard. In studies II and III, I was present for a longer time in a *single* preschool; conversations with teachers were included in these studies because of the ethnographic approach that was taken.

Result

Study I: The youngest children's opportunities for interaction in the preschool yard

In the first study, interaction opportunities emerge in the analysis as segments (see Gump, 1969). Sandboxes and a hill appear as interaction segments in fixed locations. Flexible interaction segments (with contexts of interaction in motion) are localized in central areas in the preschool yard. For example, a set of stairs emerges in the results as a potential interaction segment.

The conditions for the children's interaction opportunities are examined in terms of how they relate to the physical environment and the teachers. Based on the empirical data, children, teachers, and the physical environment appear to be connected. For example, the location of a segment can be affected by whether teachers have an overview of the yard. If a teacher has a good overview of the situation in the yard, this enables contexts of interaction in which the children are included in continuous interaction together with a present teacher. The results show that when a teacher stands up, contexts of interaction can be broken, even if several children are involved. In addition to obtaining a good overview of the situation in the yard, it turns out that the teachers position themselves in the preschool yard for reasons of safety.

The concept of artifacts is used in study I to obtain an increased understanding of the importance of songs and fantasy play, which are seen as tertiary artifacts. The teachers contribute to these artifacts by adding to the children's fantasy play and singing songs with them. In the case of primary artifacts, which are physical tools (e.g. a toy excavator), the study shows that their use affects the children's interaction opportunities: children can participate in different ways depending on whether they have access to an artifact or not.

How teachers relate to different activities in the preschool yard can indirectly affect different contexts of interaction. Teachers' disagreement with games can dissolve contexts of interaction. The results also provide examples of how teachers can add variety in different ways: they can add new material to the physical environment of the preschool yard or walk with the children to another yard.

Study II: Playing bus in a bus – Children transforming spaces within a mobile preschool into resources in place-making fantasy play

The second study examines how the children in a mobile preschool involve spaces and their experiences related to the preschool bus in collective fantasy

play. Taking an ethnographic approach involving participant observations made through (among other things) video camera and field notes, I followed a group of children and teachers in their daily routines inside and outside the preschool bus. During the field work, the weather was often cold, and the activities were organized so that several mornings' activities were located inside the bus, while the afternoons' activities involved outdoor stay.

To understand more about the processes in which children involve spaces related to the preschool bus in shared fantasy play, Corsaro's perspective on interpretive reproduction (2018) is combined with Massey's relational view on spatiality (Massey, 2005). Emphasizing the children's agency (see e.g. James 2009; Corsaro, 2015, 2018), the places created within the fantasy play are seen as the children's formations. Fantasy play is seen as a place-making practice; based on Corsaro's perspective, it is also seen as a routine in children's peer cultures. In line with Massey's perspective, I perceive places as formations that are repeatedly created in processes.

The analysis of the children's fantasy play about vehicles examines children's place-making within the mobile preschool. The children's place-making emerges in the form of interpretive, transformative and interconnected processes. In this study, what the children show with their actions within fantasy play is interpreted as the children *transforming* spaces related to the current mobile preschool bus *into play resources*. This proposed emphasis highlights the children's agency in their creation and recreation of resources. The children's innovative approach is also noticeable when they create and recreate their own place for play: their own *play-place*. This event also involves an expansion in which the children link together the outdoors and indoors in their place-making.

The study results depend on the presence of room for play – that is, fantasy play – and of children's places within the studied mobile preschool, both inside and outside the bus. Overall, this study contributes to childhood research on children's play, based on the chosen theoretical approach and the focus on how children create their own novel events of place in shared fantasy play within a mobile preschool, with an increased understanding of the practices where the children are playing.

Study III: Place-making processes in a mobile preschool – In the choices of destinations and in the cultural routine "to make a fire"

The third study examines place-making processes in a mobile preschool by studying how teachers' choice of destination can be understood and how, based on examples from a frequently visited green area, places can appear in younger children's interactions with teachers and with each other within the recurring activity "to make a fire". The ethnographic data on which the study is based consists mainly of audio and video recordings and field notes.

The theoretical starting point of study III is Corsaro's (e.g. 2018) perspective on children's participation in *cultural routines*; in order to study the place-making of children and teachers, the concept of place from Massey's (2005) relational perspective is added. The concept of *learning*, as it can be understood from a sociocultural perspective (see Jakobsson, 2012; Säljö, 2005) is also used in the study. In their interaction, a teacher and some children create a place for learning. In this study, *place-making* is understood as the participants creating and recreating place together. Who participate in the creation of place, and what they bring into the process matter.

The teachers' choices of destination are conscious. Regarding the question of *where* the preschoolers and their teachers should go, the results show that *what* an activity is intended to be about is important when the destination is chosen at the planning stage. What specific activities 'should' be about can be seen here as a superior aspect in the teachers' choice of destination. However, a destination – which may have latent pedagogical opportunities or be considered to be logistically well placed – can also be chosen before an activity is planned. Thus, a destination itself can have superior significance.

The choice of destination is seen in this study as part of the place-making processes. The physical locations that are selected have significance for the activities that are then completed and the places that are created. The study shows that the most frequently chosen destinations are green areas.

A recurring activity involves making a fire to cook (an activity initiated by teachers); there is also recurring fire and cooking play (activities that the children interpret within their peer cultures). The study presents such activities as examples of a place-making cultural routine that can assume different forms. The children do not act exactly as the adults do when making a fire; rather, their play is improvised and developed creatively (see Corsaro, 2018). The analysed examples show how physical place may be utilised in various place-making that includes a fireplace. The barbecue area is seen here as a changing formation (see Massey, 2005) whose meaning changes in character as the participants' activities change.

In particular, the results highlight an example with a preschool teacher and three children in which the teacher takes advantage of the potential learning opportunity that arises. In the playful interaction between the teacher and the children, a place with a pedagogical dimension – a place with the possibility of learning – is created. As the teacher supports the children's learning, space is created for the children's and teacher's actions to meet and for the children's agency to emerge. Their place-building is created together.

The results also show that several children play at making fire on their own, in different combinations of children as well as at different times. How fire is lit is also discussed in children's fantasy play, but in a different way. Various natural materials that are available are used in these place-making activities.

Study III concludes that although destinations are deliberately chosen because they involve the possible use of certain types of spaces, these spaces are

not static. Different aspects are important for place-making; physical place, for example, can be altered by wind and wood rot (see Massey, 2005), but also what is done between humans in, for example, pedagogical relationships (see von Wright, 2018) has an impact on what kind of place is created. This study suggests a metaphor: the mobile preschool allows for opportunities which can be compared with having access to a gigantic and changeable preschool yard. By choosing different destinations, teachers can introduce physical locations that can be included in teachers' and children's shared place-making.

From a relational perspective, space and place are understood to be created in human's activities. For example, this perspective can give a didactic *where* question a dimension that includes (but does not just rely upon) physical aspects.

Discussion

Preschool activities can be conducted using different environments, as exemplified by the studies in this thesis. The thesis aligns with research that points to a reciprocal relationship between children's interactions and places: children's interactions can be seen as situated, while place(s) can be seen as (re)created in children's interactions (see Gustafson, 2006; Hacket, 2015; Mårtensson, 2004).

Both children and teachers contributed to the studied contexts of interaction with their actions using physical places, as well as the nature of these places. Some interactions were possible and seen in action (see Vuorisalo et al., 2015). Both the physical and social environments were viewed as part of the context in the preschool yards. With a relational perspective on place, contexts of interaction can be spaces that are (re)created in processes. The interaction junctions and interaction swathes that emerged in study I served as changeable meeting places. These were created when children, and sometimes teachers, met in interaction. Certain interactions became more durable when teachers were involved. Processes of place-making are affected by which humans meet each other.

An important finding was that the teachers' ability to monitor the yard, and their perception of whether something in the physical preschool yard environment posed a safety risk, affected where they were positioned. This, in turn, affected the kinds of interaction that could be realized with a teacher. Similarly, access to certain artifacts mattered. If there were only a couple of a certain type of physical artifact, around which a play revolved, a third child's ability to interact with the children who managed to conquer the existing artifacts might be affected. Teachers could control the children's access to physical artifacts. They could also enhance artifacts such as songs and fantasy play. This was done by adding new thoughts to fantasy play and by singing songs

together with the children. With a versatile way of using the concept of artifacts, it is possible to see that teachers can contribute more than just physical tools to facilitate children's interaction.

The children in the mobile preschool were inventive when they used different objects by transforming them into resources in their fantasy play. It should be noted that the children did not only use the resources that were already available; they *turned* what was available *into resources*.

In examining the question of how children's and teachers' place-making in a recurring activity within a mobile preschool can be understood, *changing and transformative processes* are important keywords. Variation is highlighted as significant in the study on the three preschool yards. Variation emerges as an inescapable part of everyday life in a mobile preschool practice in studies II and III. A clear continuity also exists: in teachers' choice of destinations, not only variation but also recurring physical places are noticeable, as well as daily routines. For example, some green areas are visited frequently by the mobile preschool. In study III, an idea that mobile preschools have opportunities that are comparable to having access to a gigantic and changeable preschool yard is created. Remarkably, even when variation is noticeable in the teachers' choice of destinations, recurring play and activities are not necessarily related to the same physical location. In place-making, children's own changeable places for play can be seen to emerge – for example, in recurring fantasy play that involves different physical places and materials.

Paradoxically, the bus and its physical environment is unchangeable. In the diversity of physical environments that the children in a mobile preschool encounter, the bus becomes a kind of node.

A relational perspective on place makes it possible to see a reciprocity when it comes to place and children's interaction. The place (re)created, by both children and adults in preschool practices may look different depending on social rules and physical conditions.

As the studies in this thesis show, the attitude of teachers towards children's interactions, such as play, and which physical places are offered, are of great importance in enabling different types of interactions and thus place-making. Children's interaction can also be promoted organizationally in different ways. Accordingly, this thesis contributes to previous research on the physical environment and design of preschool yards through its focus on children's interactions with each other and with teachers. By examining a new kind of space within preschool – that is, mobile preschool – and through the reasoning about place-making in this thesis, I have also shown that place-making processes are not only about what happens in the moment; rather, the conditions for place-making need to be seen in a context of earlier place-making. In this way, the thesis contributes knowledge to the current research on preschool practices, that are conducted in a variety of environments outside of the preschool premises. An additional contribution is that this thesis shows how children are involved in place-making in different environments together with

other children and with teachers, and how children bring experiences from one context to another.

Concluding words

Based on preschoolers' interaction with each other and with teachers, this thesis focuses on the context of the realized interactions. Through their actions, the participating children in the studies show interaction junctions and interaction swaths in the preschool yard, and their own play-places within the activities of a mobile preschool. Which spaces children become part of affects the place-making they participate in, as well as the creation of their own possible places for interaction. This balancing act, which is related to physical and social conditions, includes governance mechanisms. The attitudes and actions of teachers emerge here as crucial: the teachers have power over rules, time spaces, the choice of physical places, access to material of various kinds and different interaction partners. Nevertheless, it is also possible to see the children's agency. Aside from the reciprocal relationship between children's interaction and place, it is notable that this reciprocity also applies to teachers and places. Place-making processes include teachers in different ways; however, depending on the physical environment, teachers may be more or less active in different processes with the children.

Referenslista

- Aitken, S. C. (2004). Editorial: From Dismissals and disciplinary Inclusions: From block politics to panic rooms. *Children's Geographies*, 2(2), 171–175.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Andersson, E. (2012). Rum och plats i didaktiken. Om var-frågan i svensk didaktisk forskning och undervisning – exemplet digitala medier. *Utbildning och lärande*, 6(2), 16–27.
- Askland, L. & Sataøen, S. (2014). *Utvecklingspsykologiska perspektiv på barns uppväxt*. Liber AB.
- Aspers, P. (2011). *Etnografiska metoder*. Malmö: Liber AB.
- Balldin, J. (2010). Barndomens geografi och platser för nuet Möjligheter och utmaningar I J. Qvarsebo & I. Tallberg Broman (Red.), *Från storslagna visioner till professionell bedömning: om barndom, utbildning och styrning* (s. 135–147). Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Balldin, J. & Harju, A. (2020). The rhythmicity of daily travel: young children's mobility practices along the mobile preschool route. *Children's Geographies*, DOI:10.1080/14733285.2020.1828825
- Bateson, G. (2006). A theory of play and fantasy. I K. Salen & E. Zimmerman (Red.), *The game design reader: A rules of play anthology*. (s. 314–328). The MIT Press. (Originalverk publicerat 1972).
- BFS 2011:6. *Boverkets byggregler: Föreskrifter och allmänna råd, BBR*.
- BFS 2015:1. *Boverkets allmänna råd (2015:1) om fria för lek och utevistelse vid fritidshem, förskolor, skolor eller liknande verksamhet*.
- Berkhuizen, C. (2014). *De yngsta barnens möjligheter till samspel på förskolegården*. [Licentiatuppsats, Malmö Högskola]. Malmö.
- Bechtel, R. B. & Churman, A. (2002). *Handbook of environmental psychology*. John Wiley & Sons.
- Björklid, P. & Fishbein, S. (2011). *Det pedagogiska samspelet*. Studentlitteratur.
- Björklid, P. (2004). Fakultetsopponenten sammanfattar Fredrika Mårtensson – Landskapet i leken. En studie av utomhuslek på förskolegårdar. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 9(4), 321–323.
- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö: En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och förskola*. Liber.
- Björk-Willén, P. (2006). *Lära och leka med flera språk Social samspel i flerspråkig förskola*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]. Linköping.
- Björk-Willén, P. Pramling, N. & Simonsson, M. (2018). Språkundervisning i förskolan: Teoretiska principer och empiriska exempel, *Barn*, 36(3–4), 39–57.
- Bollig, S. & Millei, Z. (2018). Spaces of early childhood: Spatial approaches in research on early childhood education and care, *Journal of pedagogy*, 9(1), 5–20.

- Boverket (2015). *Barns och ungas utemiljö – en europeisk utblick; Planering av förskole- och skolmiljöer i Norden, England och Frankrike*. Boverket.
- Boverket (2016). *Rätt tätt: En idéskrift om förtätning av städer och orter*. Boverket.
- Boverket (2020). *Barnkonventionen i fysisk planering och stadsutveckling: Kartläggning och analys*. Boverket.
- Boverket & Movium (2015). *Gör plats för barn och unga!: en vägledning för planering, utformning och förvaltning av skolans och förskolans utemiljö*. Boverket.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods 5th edition*. Oxford university press.
- Burke, C. (2007). The view of the child: Releasing “visual voices” in the design of learning environments, *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 28(3), 359–372.
- Cardon, G., Cauwenberghe, E. V., Labarque, V., Haerens, L. & De Bourdeaudhuij, I. (2008). The contribution of preschool playground factors in explaining children’s physical activity during recess. *International journal of behavioural nutrition and physical activity* 5(11), 1–6.
- Cele, S. (2006). *Communicating place: Methods for understanding children’s experience of place*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. Stockholm.
- Clark, A. (2010). *Transforming children’s spaces: children’s and adults’ participation in designing learning environments*. Routledge.
- Christensen, P. & O’Brien, M. (Red.) (2003). *Children in the city Home neighbourhood and community*. Routledge.
- Christensen, P. & O’Brien, M. (2003b). Children in the city Introducing new perspectives I P. Christensen & M. O’Brien, M. (Red.), *Children in the city: Home neighbourhood and community* (s. 1–12). Routledge.
- Clement, J. (2019). Spatially Democratic Pedagogy: Children’s Design and Co-Creation of Classroom Space. *International Journal of Early Childhood*, 51(3), 373–387.
- Cobb-Moore, C-M., Danby, S. & Farrell, A. (2009). Young children as rule makers. *Journal of Pragmatics* 41(2009) 1477–1492.
- Colwell, M. J., Gaines, K., Pearson, M., Corson, K., Wright, H. D. & Logan, B. J. (2016). Space, place and privacy: Preschool children’s secret hiding places. *Family and consumer sciences research journal* 44(4), 412–421. <https://doi.org.ezproxy.its.uu.se/10.1111/fcsr.12169>
- Corsaro, W. A. (1979). 'We're Friends, Right?': Children's Use of Access Rituals in a Nursery School. *Language in Society*, 8(3), 315–336.
- Corsaro, W. A. (2000). Early childhood education, children's peer cultures, and the future of childhood, *European Early Childhood Education Research Journal*, 8(2), 89–102.
- Corsaro, W. A. (2011). Peer culture. I J. Qvortrup, W. A. Corsaro, & M. Honig (Red.), *The Palgrave handbook of childhood studies* (pp. 301–315). Palgrave Macmillan.
- Corsaro, W. A. (2015). *The sociology of childhood. Fourth edition*. SAGE Publications.
- Corsaro, W. A. (2018). *The sociology of childhood. Fifth edition*. SAGE Publications.
- Corsaro, W. A. & Johannesen, B.O. (2007). The Creation of New Cultures in Peer Interaction. I J. Valsiner & A. Rosa (Red.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (s. 444–459). Cambridge University Press.
- Daymon, C. & Holloway, I. (2011). *Qualitative Research Methods in Public Relations and Marketing Communications. Second edition*. Routledge.
- Densecombe, M. (2018). Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna. Studentlitteratur AB.

- Edmonds, D. & Warburton, N. (2013, 1 februari). Doreen Massey on space. [Poddavsnitt]. I *Social Science Bites*. SAGE Publishing. <https://www.socialsciencespace.com/2013/02/podcastdoreen-massey-on-space/>
- Edwards, A. (2010). Qualitative design and analysis. I G. Mac Naughton, S. A. Rolfe & I. Siraj-Blatchford (Red.), *Doing early childhood research: International Perspectives on Theory Theory and practice* (s. 155–175). Open University Press.
- Ekman Ladru, D., & Gustafson, K. (2018). 'Yay, a downhill!': Mobile preschool children's collective mobility practices and 'doing' space in walks in line. *Journal of Pedagogy*, 9(1), 87–107.
- Ekman Ladru, D. & Gustafson, K. (2020). Children's collective embodiment – mobility practices and materialities in mobile preschools. *Population, Space and Place*, 26(3), 1–13. <https://doi.org/10.1002/psp.2322>
- Engdahl, I. (2007). *Med barnens röst: ettåringar "berättar" om sin förskola*. [Licentiatavhandling, Lärarhögskolan i Stockholm]. Stockholm.
- Engdahl, I. (2011). *Toddlers as social actors in the Swedish preschool*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. Stockholm.
- Engdahl, I. & Ärlemalm-Hagsér, E. (2011). *Barns delaktighet i det fysiska rummet: Svenska OMEP:s utvecklingsprojekt med stöd av Allmänna arvsfonden 2007-2010*. Svenska OMEP.
- Engdahl, K. (2014). *Förskolegården: En pedagogisk miljö för barns möten, delaktighet och inflytande* [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. Umeå.
- Eriksson, C., & Sand, M. (2017). Placing voice meetings through vocal strolls–Toddlers in resonance with public space. *SoundEffects – An Interdisciplinary Journal of Sound and Sound Experience*, 7(2), 64–78.
- Eriksson, C. (2020). The art of displacement–curating a preschool context in a public transport system. *Children's Geographies*, 18(4), 450–462.
- Eriksson Bergström, S. (2013). *Rum, barn och pedagoger Om möjligheter och begränsningar i förskolans fysiska miljö*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. Umeå.
- Evaldsson, A-C. (2011). Play and Games. I J. Qvortrup, W. A. Corsaro, & M. Honig (Red.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (s. 316–331). Palgrave Macmillan.
- Evaldsson, A-C. (2017). Barns lek. Socialisation och kamratgruppskulturer. I A-L. Lindgren, N. Pramling & R. Säljö (Red.), *Förskolan och barns utveckling: Grundbok för förskollärare* (s. 109–123). Gleerups Utbildning AB.
- Evaldsson, A-C & Karlsson, M. (2020). Protecting interactional spaces: Collusive alignments and territorial arrangements of two-against-one in girls' play participation. *Journal of Pragmatics*, 155(2020), 163–176. doi.org/10.1016/j.pragma.2019.10.014
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2009). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 13–37). Liber.
- Fjørtoft, I. (2001). Environmental education The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 111–117.
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as Playscape: The Effects of Natural Environments on Children's Play and Motor Development. *Children, Youth and Environments* 14(2), 21–44.
- FN:s barnrättskommitté (2013). *Barnrättskommitténs allmänna kommentar nr 17 (2013) om Barnets rätt till vila, fritid, lek och rekreation samt till det kulturella och konstnärliga livet (art. 31)*. Barnombudsmannen (BO).
- Gejard, G. (2018). *Matematiserande i förskolan: geometri i multimodal interaktion*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. Uppsala.

- Gibbs, G. (2007). *Analyzing qualitative data*. SAGE Publications Ltd.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32(10), 1489–1522.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. (2000). *Making Spaces: Citizenship and Difference in Schools*. Basingstoke.
- Green, C., J. (2018) Young children's spatial autonomy in their home environment and forest setting *Journal of pedagogy* 9(1), 65–85. DOI 10.2478/jped-2018-0004
- Gump, P. (1969). Intra-Setting Analysis: The Third Grade Classroom as a Special but Instructive Case. I E. P. Willems & H. L. Raush (Red.), *Naturalistic Viewpoints in Psychological Research* (s. 200–220). Holt, Rinehart and Winston.
- Gustafson, K. (2006). *Vi och dom i skola och stadsdel: Barns identitetsarbete och sociala geografier*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. Uppsala.
- Gustafson, K. (2009). Us and them: Children's identity work and social geography in a Swedish school yard. *Ethnography and education*. 4(1), 1–16.
- Gustafson, K. & van der Burgt, D. (2015). 'Being on the move': Time-spatial organisation and mobility in a mobile preschool. *Journal of Transport Geography*, 46(June 2015), 201–209.
- Gustafson, K. & van der Burgt, D. (2016). *Lärande i staden: tidsrumsliga aspekter av en mobil förskolepedagogik, 2016–2019*. Uppsala universitet.
- Gustafson, K., van der Burgt, D. & Joelsson, T. (2017). *Mobila förskolan, vart är den på väg? Rapport från en kartläggning av mobila förskolor i Sverige april 2017*. Uppsala universitet.
- Gustafson, K., Ekman Ladru, D. & Joelsson, T. (2020). Säkerhet samt upplevelsebaserat lärande i en variation av lärmiljöer – två centrala policyer i mobila förskolor. *Nordic Studies in Education*, 40(3), 229–248.
- Gustafson, K. & Melander, H. (2018). Berättelser om måltider i en mobil förskola. I A. Löfdahl Hultman, C. Olin-Scheller & M. Tanner (Red.), *Berättelser: Vänbok till Héctor Pérez Prieto* (s. 19–35). Karlstad University Press,
- Hacket, A. (2015). Children's Embodied Entanglement and Production of Space in a Museum. I J. Seymour, A. Hacket & L. Procter (Red.), *Children's Spatialities Embodied, Emotion and Agency* (s. 75–92). Palgrave Macmillan.
- Halldén, G. (2007a). Barndomssociologi och möjligheten av ett psykosocialt perspektiv. I G. Halldén (Red.). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv* (s. 25–40). Carlsson Bokförlag.
- Halldén, G. (2007b). Barns plats och platser för barn. I G. Halldén (Red.). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv* (s. 81–96). Carlsson Bokförlag.
- Harju, A. & Rasmusson, B. (2013). Stadsbarndom: Om barns erfarenheter av platser i staden. *Barn* 31(2), 23–35.
- Harju, A., Balldin, J., Ekman Ladru, D. & Gustafson, K. (2020). Children's education in 'good' nature: Perceptions of activities in nature spaces in mobile preschools. *Global Studies of Childhood*. 1–10. DOI: 10.1177/2043619900519
- Heikkilä, M. & Sahlström, F. (2003). Om användning av videospelning i fältarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1–2), 24–41.
- Hellman, L., & Sunnebo, L. (2009). *Mobil pedagogik – nya äventyr varje dag*. Studentlitteratur.
- Herrington, S. & Studtmann, K. (1998). Landscape interventions: new directions for the design of children's outdoor play environments. *Landscape and Urban Planning*, 42(2–4), 191–205.
- Holloway, S. L., & Valentine, G. (2000). *Children's Geographies playing, living, learning*. Routledge.
- Hydén, L-C. (1980). Lev S. Vygotskij Psykologi och dialektik: En antologi i urval av Lars-Christer Hydén. Norstedt & Söners förlag.

- Häll, L. (2013). Kommunikativ mångfald i förskolans lek. I P. Björk-Willén, S. Gruber & T. Puskás (Red.), *Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag* (s. 71–90). Liber.
- Jakobsson, A. (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling. Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 17(3–4), 152–170.
- Janssens, J., & Laike, T. (2006). *Rum för återanpassning Den fysiska miljös betydelse inom ungdomsvården – en miljöpsykologisk översikt*. Statens Intitutions Styrelse
- James, A. (2011). Agency. I J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M. Honig (Red.), *The Palgrave handbook of childhood studies* (s. 34–45). Palgrave Macmillan.
- James, A. & Prout, A. (Red.) (2015). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary Issues in the sociological study of childhood*. Routledge. (Originalverk publicerat 1990). <https://doi.org/10.4324/9781315745008>.
- James, S. (1990). Is there a 'Place' for Children in Geography? *Area*, 22(3), 278–283.
- Jensfelt, A. (2021). Britt Berntsson kämpar för friyor i staden. *Arkitekten*, 2021(1), 34–39.
- Johansson, E., Pramling Samuelsson I. & Sheridan, E. (Red.) (2009). *Barns tidiga lärande: En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, M. & Küller, M. (2005). *Svensk miljöpsykologi*. Studentlitteratur.
- Karsten, L. (2005). It all used to be better? Different generations on continuity and change in urban children's daily use of space. *Children's Geographies*, 3(3), 275–290.
- Knutsdotter Olofsson, B. (2017a). Inledning I M. Larsén (Red.) *Den fria lekens pedagogik Teori och praktik om fantasileken* (s. 10–12). Liber.
- Knutsdotter Olofsson, B. (2017b). Del 1 Vad är lek? Forskning och teorier I M. Larsén (Red.) *Den fria lekens pedagogik Teori och praktik om fantasileken* (s 13–56). Liber.
- Kultti, A. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Göteborg.
- Kyttä, M. (2002) Affordances of children's environments in the context of cities, small towns, suburbs and rural villages in Finland and Belarus. *Journal of environmental psychology*, 22, 109–123.
- Lagerlöf, P., Wallerstedt, C., & Kultti, A. (2019) Barns agency i lekresponsiv undervisning. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1), 44–63.
- Lindgren, A-L. & Söderlind, I. (Red.) (2019). *Förskolans historia: Förskolepolitik, barn och barndom*. Gleerups Utbildning AB.
- Ljunggren, Å. (2013). *Erbjudanden till kommunikation i en flerspråkig förskola Fria och riktade handlingsområden*. [Licentiatuppsats, Malmö Högskola]. Malmö.
- Löfdahl, A. (2002). *Förskolebarns lek en arena för kulturellt och socialt meningskapande*. [Doktorsavhandling, Karlstads universitet]. Karlstad.
- Löfdahl, A. (2004). *Förskolebarns gemensamma lekar – mening och innehåll*. Studentlitteratur.
- Løvlie, L. (1992). Pedagogisk filosofi. I Dale, E. L. (Red.) *Pedagogisk filosofi* (s 13–34). Ad Notham Gyldendal.
- Martin, C. & Evaldsson, A-C. (2012). Affordances for participation: Children's appropriation of rules in a Reggio Emilia school. *Mind, Culture and Activity*, 19(1), 51–74.
- Massey, D. (1994a). *Space, Place and Gender*. Polity Press.
- Massey, D. (1994b). *From Space, Place and Gender*. University of Minnesota Press.

- Massey, D. (1999). Space-time, science and the relationship between physical geography and human geography. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 24(3), 261–276.
- Massey, D. (2005). *For space*. Great Britain: SAGE Publications Ltd.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood: thinking from children's lives*. Open University Press.
- McInnes, K. & Birdsey, N. (2015). A comparison of teachers' and children's perceptions of play and the implications for early years classroom practice. I Barns lek – en barnlek? [Children's play – a pushover?] *Play and Early Learning Conference*, 21 August 2015, Malmö: Malmö högskola.
- McInnes, K., Howard, J., Miles, G. & Crowley, K. (2011). Differences in practitioners' understanding of play and how this influences pedagogy and children's perceptions of play. *Early Years*, 31(2), 121–133.
- Melander, H. (2012). Knowing how to play the game of jump rope: Participation and stancetaking in a material environment. *Journal of pragmatics*, 44(11), 1434–1456.
- Merriam, S. (1988). *Fallstudien som forskningsmetod*. Studentlitteratur.
- Merriam, S. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Studentlitteratur.
- Meyer Orsén, E. (2016). *Vad upplever barnen som går i mobil förskola?* [Masteruppsats, Stockholms universitet]. Stockholm.
- Michélsen, E. (2004). *Kamratsamspel på småbarnsavdelningar*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. Stockholm
- Morrissey, A-M., Scott, C., & Rahimia, M. (2017). A comparison of sociodramatic play processes of preschoolers in a naturalized and a traditional outdoor space. *International Journal of Play*, 6(2), 177–197.
- Moser, T. & Martinsen, M. (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 457–471.
- Munck Sundman, U. (2013). *Hur barn gör måltid*. [Licentiatuppsats, Stockholms universitet]. Stockholm.
- Mårtensson, F. (2004). *Landskapet i leken*. [Doktorsavhandling, SLU Alnarp]. Alnarp.
- Mårtensson, F., Jensen, E. L., Söderström, M. & Öhman, J. (2011). *Den nyttiga utevistelsen? Forskningsperspektiv på naturkontaktens betydelse för barns hälsa och miljöengagemang*. Naturvårdsverket.
- Männik, M-L., Philipson, K., & Linnros, F. (2018). *Förskolegårdens fria i förhållande till naturliga material*. White Research Lab WRL 2017:26.
- Nutton, G. D. (2013). *The effectiveness of mobile preschool (Northern Territory) in improving school readiness for very remote indigenous children*. [Doktorsavhandling, Charles Darwin University]. Darwin.
- Ochs, E., Graesch, A., Mittmann, A., Bradbury, T., & Repetti, R. (2006). Video Ethnography and Ethnoarcheological Tracking. I M. Pitt-Catsoupes, E. E. Kossek, & S. Sweet (Red.), *Work and family handbook: Multi-Disciplinary Perspectives and Approaches* (387–409). Lawrence Erlbaum.
- OMEP (2009). *Barns delaktighet i det fysiska rummet. Svenska OMEP:s utvecklingsprojekt med stöd av Allmänna arvsfonden 2007–2009*. Svenska OMEP.
- Philo, C. (2000). The corner-stones of my world: Editorial introduction to special issue on spaces of childhood. *Childhood* 7(3), 243–256.
- Poikolainen, J., & Honkanen, K. (2019). Urban residential areas as children's learning places and spaces. *Nordic Studies in Education*. 39(02), 89–103. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2019-02-02>

- Pramling Samuelsson, I. & Pramling, N. (2011). Didactics in early childhood education: Reflections on the volume. I: N. Pramling & I. Pramling Samuelsson (Red.). *Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics* (s. 243–256). Springer.
- Prout, A. (2005). *The Future of Childhood Towards the interdisciplinary study of children*. RoutledgeFalmer.
- Puhakka, R., Rantala, O., Roslund, M. I., Rajaniemi, J., Laitinen, O. H., Sinkkonen, A., ADELE Research Group (2019). Greening of daycare yards with biodiverse materials affords well-being, play and environment relationships. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, (16), 1–16.
- Qvortrup, J., Corsaro, W., A. & Honig, M-S. (2011). Why social studies of childhood? An introduction to the handbook. I J. Qvortrup, W. A. Corsaro and M-S. Honig (Red.), *The Palgrave handbook of childhood studies* (s. 1–18). Palgrave Macmillan.
- Rasmussen, K. (2004). Places for children – Children’s places. *Childhood*, 11(2), 155–173.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. Oxford University Press.
- Roos, C. (2014). Att berätta om små barn – att göra en minietnografisk studie. I A. Löfdahl, M. Hjalmarsson & K. Franzén (Red.), *Förskollärarens metod och vetenskapsteori* (s. 46–57). Liber.
- Schwartzman, H. B. (1978). *Transformations: The Anthropology of Children’s Play*. Plenum Press.
- SFS 1987:10. *Plan och bygglag*.
- SFS 1998:1276. *Trafikförordning*.
- SFS 2010:800. *Skollag*.
- SFS 2010:900. *Plan och bygglag*.
- Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research. Third edition*. SAGE Publications.
- Skolinspektionen. (2012). *Förskola, före skola-lärande och bärande: Kvalitetsgranskningsrapport om förskolans arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget* (rapport 2012:7). Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2018). *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse: ett treårigt rege-
ringsuppdrag att granska förskolan*. Skolinspektionen.
- Skolverket (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. [Ny, rev. uppl.]. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2020). Förskola, Barn och grupper, Riksnivå. Tabell 2 C-D. Skolutveckling statistik.
- Skolverket. (2021). Organisera förskolan under coronapandemin. Hämtad från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/organisera-forskolan-under-coronapandemin>
- Socialstyrelsens allmänna råd (1989:7), Lokaler och miljö i förskola och fritidshem. Socialstyrelsen.
- SOU 1972:27. *Förskolan Del 2: Betänkande angivet av 1968 års barnstugeutredning*.
- Stokols, D. (1995). The Paradox of Environmental Psychology. *American Psychologist*, 50(10), 821–837.
- Svensson, L. (2014). *Introduktion till pedagogik*. Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: om läroprocesser och det kulturella minnet*. Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2009). Lärande och externa minnessystem – från stenredskap till googlande. *Tvärnsnitt – Om humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning sedan 1979, Vetenskapsrådets ämnesråd för humaniora och samhällsvetenskap*, (3), 5 – 9.

- Tallberg Broman, I. (2015). Delstudie 1: Förskola till stöd för barns utveckling och lärande. I I. Tallberg Broman, A-C. Vallberg Roth, L. Palla & S. Persson, *Förskola tidig intervention: Delrapport från SKOLFORSK-projektet*. (s. 16–60). Vetenskapsrådet.
- Tallberg Broman, I. (2017). Svensk förskola i kontinuitet och förändring I B. Ridersporre & S. Persson (Red.), *Utbildningsvetenskap för förskolan* (s.19–41). Natur & Kultur.
- UNICEF Sverige (2008). *Handbok om barnkonventionen*. UNICEF Sverige.
- UNICEF Sverige (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. UNICEF Sverige.
- UNICEF Sverige. (2018). *Vad betyder det att barnkonventionen blir svensk lag?* UNICEF Sverige.
- Vanderbeck, R. M. (2008). Reaching critical mass? Theory, politics, and the culture of debate in children's geographies. *Area*, 40(3), 393–400.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Vuorisalo, M., Rutanen, N. & Raittila, R. (2015). Constructing relational space in early childhood education. *Early years: an international journal of research and development*, 35(1), 67–79.
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Daidalos. (Originalverk publicerat 1930).
- Vygotskij, L. S. (2005). *Tänkande och språk*. Daidalos. (Originalverk publicerat 1934).
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Vygotskij, L.S. (1980). Inläring och psykisk utveckling i skolåldern I L-C. Hydén (Red.), *Tanke och språk: Lev S. Vygotskij Psykologi och dialektik: En antologi i urval av Lars-Christer Hydén* (s. 154–172). (Originalverk publicerat 1956). Norstedt & Söners förlag.
- Waldén Hillström, K. (2020). *I samspel med digitala medier – förskolebarns deltagande i multimodala literacypraktiker*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. Uppsala.
- Wartofsky, M. W. (1979). *Models: Representation and the Scientific Understanding*. D. Reidel Publishing Company.
- Westlander, G. (1999). *Ekologisk psykologi och behavior setting-teorin*. Studentlitteratur.
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Studentlitteratur.
- Wicker, A. (1985). Getting Out of Our Conceptual Ruts Strategies for Expanding Conceptual Frameworks. *American Psychologist*, 40(10), 1094–1103.
- Wicker, A. (1987). Behavior settings reconsidered: Temporal stages, resources, internal dynamics, context. Kap. 16, vol. 1 I Daniel Stokols & Irwin Altman (Red.), *Handbook of Environmental Psychology* (s. 613–653). Wiley & Sons.
- Von Wright, M. (2018). Relationella perspektiv i pedagogiken I M. Nilsson Sjöberg (Red.), *Pedagogik som vetenskap: En inbjudan* (s. 185–198). Gleerups.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Sage.
- Änggård, E. (2009). Skogen som lekplats Naturens material och miljöer som resurser i lek. *Nordisk pedagogik*, 29(2), 221–234.
- Änggård, E. (2012). Att skapa platser i naturmiljöer: Om hur vardagliga praktiker i en Ur och Skur-förskola bidrar till att ge platser identitet. *Nordisk barnhageforskning* 2012, 5(10), 1–16.

- Änggård, E. (2014). *Ett år i ur och skur – utomhuspedagogik i förskolan*. Studentlitteratur.
- Ängquist, L. (2000). Vygotskij's kreativitetsbegrepp. *Journal of Research in Teacher Education*. 7(2/3), 19–25.

Bilagor

1. Presentation som sattes upp på avdelningarna i studie I
2. Information samt samtyckesförfrågan ang. studie I på svenska
3. Information samt samtyckesförfrågan ang. studie I på engelska
4. Information samt samtyckesförfrågan ang. studie I till pedagoger
5. Presentation samt information ang. projekt
6. Samtyckesförfrågan Blankett till vårdnadshavare
7. Samtyckesförfrågan Blankett till personal

Bilaga 1

Hej!

Mitt namn är Carina Berkhuizen och jag ingår i den nationella forskarskolan FoBaSM*. Jag arbetar som förskollärare en dag i veckan och är forskarstuderande resterande dagar. Min placering är vid Malmö Högskola och jag är inriktad mot språk och kommunikation.

Jag ser mycket fram emot att få vara på er förskola och göra en del av en studie som är inriktad mot de yngsta förskolebarnens möjligheter till kommunikation ute på förskolegården. (Med de yngsta barnen menar jag barn i åldern 1 - 3 år)

Jag kommer vissa dagar att vara med ute på förskolegården som observatör och det ska bli spännande att få ta del av vad barnen visar för möjligheter.

Fråga gärna om det är något ni undrar. Ni kan nå mig på telefonnr. 070-6309836



Hello!

My name is Carina Berkhuizen and I study at the National research school FoBaSM*. I work as a preschool teacher 1 day per week, and am a research student the rest of the week. I study at the University in Malmö and I am focused on language and communication.

I really look forward to spend time at your preschool and conduct a part of my study that is focused on the youngest children's possibilities to communicate outside in the preschool yard. (With the youngest children I mean 1-3 years)

Some days I will be participating in the preschool yard as an observer and it will be exciting to understand the possibilities to communicate the children will show me.

Please, don't hesitate to ask me if there is anything you would like to ask me.

You can reach me on 070-6309836.



*The National Research School of Childhood, learning and subject education in a diversified Pre-School. Conditions and possibilities for children's development and learning of language and mathematical abilities. This study is focused on language/communication.

* Forskarskolan i Barndom, lärande och ämnesdidaktik i mångfaldens förskola
Förutsättningar och möjligheter för barns språkliga och matematiska och utveckling och lärande. Den aktuella studien på er förskola är inriktad mot språk/ kommunikation

Bilaga 2

Information angående forskarstudie

Hej! Jag heter Carina Berkhuisen och arbetar som förskollärare i Lunds kommun. Dessutom är jag med i en forskarskola* i vilken bl.a. Malmö Högskola ingår. Under hösten kommer jag att påbörja en studie som handlar om små barns kommunikation ute på förskolegården. Målet är att studien ska vara klar om två år. Ert barns förskola är positiva till att delta och därför skriver jag nu till er.



Studiens syfte är att undersöka den kommunikation som sker när barngruppen är ute på förskolegården. Med kommunikation menas förutom det talade språket även t.ex. kroppsspråket. Vad för kommunikation finns var? Var på förskolegården pratar t.ex. barnen med varandra?

Kartläggning av gården, observationer när barnen är utomhus på förskolegården och någon form av intervjuer med pedagogerna är metoder som kommer att användas. Observationerna kommer innebära att anteckningar görs och ibland att filmkamera och kamera används. Film och bilder på barnen är tänkta enbart som underlag till denna studie och kommer att förvaras så att inte obehöriga kan komma åt dem (med hjälp av säkerhetsinloggning på dator och låst rum). Skulle det uppkomma önskemål om att använda bilder eller film i något annat sammanhang kommer en ny förfrågan götas till er.

Förskolans namn eller era barns namn kommer inte att finnas med i redovisningen av studien. Inte heller kommer några bilder eller någon film där barnen går att känna igen att på något sätt publiceras utan att ni blir tillfrågade om aktuell bild eller film.

Jag ber här om ert samtycke till att ert barn medverkar i studien. Samtycket får tas tillbaka när som helst. De data som samlats in innan kan dock komma att användas i forskningen. Även då samtycke, från er som vårdnadshavare, finns kommer jag, som forskare, vara lyhörd för barnens egna åsikter då jag observerar. Det är viktigt att barnen tycker att det är ok att vara med i observationerna.

Är det något ni undrar över får ni gärna höra av er till mig. Jag har telefonnummer 070-6309836. Med vänliga hälsningar
Carina Berkhuisen

*Nationella Forskarakolan i Barns, lärande och ämnesdidaktik i mångfaldens förskola Förenämningar och möjligheter för barns språkliga och matematiska och utveckling och lärande, FoBaSM. Denna studie är inriktad mot språk/kommunikation

Förfrågan om samtycke

Barnets namn:

- Ja, jag samtycker till att mitt barn medverkar i studien som beskrivs i ovanstående information och godkänner att mitt barn medverkar vid filmning med videokamera samt fotografiering med kamera i samband med de observationer som görs.
- Nej, jag samtycker inte till att mitt barn medverkar i studien eller observationerna som beskrivs ovan

.....
vårdnadshavarens underskrift

.....
vårdnadshavarens underskrift

- Nej, jag samtycker inte till att mitt barn medverkar i studien eller observationerna som beskrivs ovan

.....
vårdnadshavarens underskrift

.....
vårdnadshavarens underskrift

Bilaga 3

Information about a research study.

Hello! My name is Carina Berkhuisen and I work as a preschool teacher in the Municipality of Lund. Furthermore I am also a student in a research school governed by a number of Universities including the University in Malmö. During the fall I will start a study that will focus on the young children's communication outside in the preschool yard. My target is that the study will be finished two years from now. The preschool your child attends is positive to participate in my study and that is the reason for me to write to you now.



The purpose of the study is to investigate the communication that take place when the children are outside in the preschool yard. Communication covers not only the spoken language, but also other forms of communication, like for instance body language. What types of communication exist where? Where in the preschool yard, as an example, do the children talk to each other?

Mapping of the preschool yard, observations of the children when they are outside in the yard and interviews with the preschool teachers are methods that will be used. I will conduct the observations by taking notes and sometimes I'll use a video camera or a camera. Film and images of the children are intended as basis for this study and will be stored in a way that will ensure that unauthorised persons do not have access (secure log-in on the computer and an alarm in the room.) If any requests to use the film or images in any other circumstance should occur, a new request for your approval will be made to you.

The name of the preschool or your child will not be revealed when I write and present the study. Neither will any images or film where any child would be recognisable in any way be published unless you have given your consent.

I hereby ask for your consent that your child participate in my study. The given consent can be withdrawn at any time. The data that is collected before a consent is withdrawn can be used in the study. Even though consent exists, given by you as a parent/guardian, I will be very sensitive to what the children think while I observe. It is important that the children are OK with their participations in the observations.

If there is anything that you need to ask me, you are more than welcome to contact me. My telephone number is 070-630 98 36.

Best regards
Carina Berkhuisen

*The National Research School of Childhood, learning and subject education in a diversified preschool. Conditions and possibilities for children's development and learning of language and mathematical abilities. This study is focused on language/communication.

Enquiry for consent

The child's name:.....

- Yes, I consent to that my child participate in the study that is described above and allow that my child participate in films and images captured as part of the observations made.
- No, I do not consent to that my child participate in the study or the observations described above.

.....
Signature of parent/guardian

.....
Signature of parent/guardian

Bilaga 4

Information till pedagoger angående forskarstudie

Hej! Mitt namn är, som ni vet, Carina Berkhuizen och jag arbetar som forskollärare i Lunds kommun. Dessutom är jag med i en forskarskola* i vilken bl.a. Malmö Högskola ingår.

Hösten 2012 påbörjade jag en studie som handlar om barns kommunikation ute på förskolegården. Målet är att studien ska vara klar under hösten 2014. Er forskoleavdelning är med i studien eftersom ni visat er positiva till att delta. Ni har tidigare fått muntlig information och gett era muntliga samtycken till deltagandet. Jag skriver nu till er för att be er även om skriftliga samtycken.



I studien undersöks den kommunikation som sker när barngruppen är ute på förskolegården. Med kommunikation menas förutom det talade språket även t.ex. kroppsspråket. Vad för kommunikation finns var? Var på förskolegården pratar t.ex. barnen med varandra och med pedagoger?

Kartläggning av gården, observationer när barnen är utomhus på förskolegården och en fokusgruppsintervju med er pedagoger är de valda metoderna. Observationerna innebär att anteckningar gjordes och ibland att filmkamera och kamera användes. Film och bilder är tänkta enbart som underlag till denna studie och förvaras så att inte obehöriga kan komma åt dem (med hjälp av säkerhetsinloggning på dator och larmat rum). Skulle det uppkomma önskemål om att använda bilder eller film i något annat sammanhang kommer en ny förfrågan göras till er. Fokusgruppsintervjun innebär, som ni vet eftersom detta först godkändes av er, att en ljudinspelning gjordes. Ljudinspelningen förvaras på samma sätt som filmer och bilder.

Förskolans namn eller era namn kommer inte att finnas med i redovisningen av studien. Inte heller kommer några bilder eller någon film, där ni går att känna igen, att på något sätt publiceras utan att ni blir tillfrågade om aktuell bild eller film.

Jag ber här, som komplement till era muntliga samtycken, om skriftliga samtycken, från var och en, till er medverkan i studien. Samtycket får tas tillbaka när som helst. De data som samlats in innan kan dock komma att användas i forskningen.

Är det något ni undrar över får ni gärna höra av er till mig. Jag har telefonnummer 070-6309836. Med vänliga hälsningar
Carina Berkhuizen

*Nationella Forskarskolan i Barndom, lärande och ämnesdidaktik i mångfaldens förskola Förutsättningar och möjligheter för barns språkliga och matematiska och utveckling och lärande; FoBaSM. Denna studie är inriktad mot språk/ kommunikation

Förfrågan om skriftligt samtycke

Namn:

- Ja, jag ger här mitt skriftliga samtycke, som komplement till mitt tidigare givna muntliga samtycke, angående min medverkan i studien som beskrivs i ovanstående information
- Nej, jag samtycker inte till medverkan i studien.

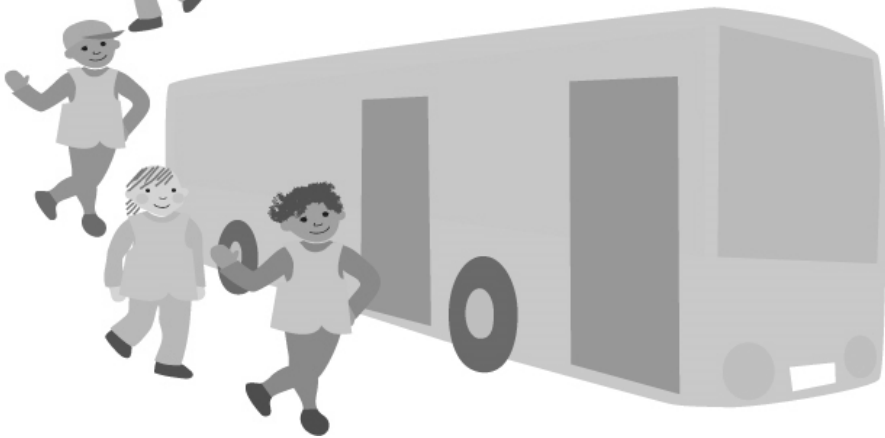
.....
Underskrift

Bilaga 5



Information till föräldrar/vårdnadshavare
om forskningsprojektet

Barns lärande i staden – tidsrumsliga aspekter av mobil förskolepedagogik



*Hej förälder/vårdnadshavare
till barn på [REDACTED]!*

Här kommer information om ett forskningsprojekt; "Lärande i staden – tidsrumsliga aspekter av en mobil förskolepedagogik", från Uppsala universitet. En delstudie i detta projekt kommer att genomföras på [REDACTED] under ht. 2016 samt under vt. 2017.

Carina Berkhuisen heter jag som genomför delstudien och jag är doktorand i pedagogik vid Uppsala universitet. Jag har förskollärlärolegitimation och har tidigare arbetat som förskollärare i Lunds kommun. Delstudien innebär att jag kommer att vara med och delta i verksamheten cirka 2 veckor under höstterminen samt cirka 2 veckor under vårterminen. På följande sidor beskrivs projektet mer ingående och jag svarar gärna på eventuella frågor, antingen när jag är här på förskolan och presenterar mig eller via mail/telefon.

Jag ser mycket fram emot att få ta del av [REDACTED] mobila förskoleverksamhet.

Vänliga hälsningar

Carina



Carina Berkhuisen
carina.berkhuisen@edu.uu.se
Tel: [REDACTED]

Forskningsprojektet ”Lärande i staden – tidsrumsliga aspekter av en mobil förskolepedagogik”


Allt fler barn växer idag upp i städer samtidigt som utrymmen för barn i staden har minskat. Även i förskolan har utemiljöernas storlek minskat och barn tillbringar alltmer tid inomhus. Barns aktiviteter utomhus samt aktiva deltagande i staden är väsentligt, inte bara för deras fysiska aktivitet utan även för deras känsla av tillhörighet i samhället. Den mobila förskolan är ett relativt nytt fenomen i den svenska förskolan. Det övergripande syftet med detta forskningsprojekt är att studera hur svenska mobila förskolor använder staden som ett pedagogiskt rum och vilka möjligheter och begränsningar detta innebär för barns mobilitet, lärande och socialisation. Forskningsprojektet, som delstudien i xxx ingår i, är finansierat av Vetenskapsrådet. Uppsala universitet är forskningshuvudman och projektet är förlagt till Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier.


Under förutsättning att föräldrar och barn ställer sig positiva till medverkan i projektet kommer undersökningen att genomföras ht. 2016 – vt. 2017.

Projektet innehåller tre olika delstudier, som var och en följer verksamheten i en förskolebuss med hjälp av olika och kompletterande metoder som deltagande observationer, formella intervjuer och informella samtal, videoinspelningar, stegräkning och gps-dokumentation. Du som vårdnadshavare kommer beröras av delstudie 2. Här kommer det etnografiska fältarbetet genomföras under cirka två veckor under ht. 2016 samt cirka två veckor under vt. 2017.

Vi dokumenterar bussens rörelser, som t.ex. transporten mellan olika resmål, barnens rörelser, fysiska aktivitet och kroppsliga lärande och samspel med varandra och med pedagogerna samt barnens, pedagogernas och föräldrars/vårdnadshavares erfarenheter av mobila förskolan.

Deltagande i projektet är frivilligt och ni kan närsomhelst avbryta er medverkan, utan att ange något skäl för detta. Under genomförandet av studien kommer vi att vara lyhörda för ditt/ert barns eventuella önskan om att avbryta videoinspelningarna. I vår forskningsgrupp (Studier av barndom, lärande och identitet som interaktionella praktiker) har vi stor erfarenhet av att arbeta med den här typen av undersökningar. Som deltagare i ett forskningsprojekt är du/ert barn garanterade att vi inte avslöjar din/ert barns identitet för utomstående. Det innebär att ingen obehörig får se videomaterialet.

Vi vill också informera om att du enligt personuppgiftslagen, PUL (1998:204), har rätt att gratis en gång per år få ta del av samtliga uppgifter om dig/ert barn som hanteras och vid behov få eventuella fel rättade. Kontaktperson är Katarina Gustafson (huvudansvarig forskare, e-post katarina.gustafson@edu.uu.se, tel: 

Forskningsresultat kommer så småningom att finnas tillgängliga på vår hemsida och redan nu finns där mer information om projektet. Om du har frågor och funderingar är du välkommen att kontakta Carina Berkhuizen som kommer att genomföra fältarbete i den mobila förskolan som hör till . Carina Berkhuizen kommer även att närvara vid ett föräldramöte i början av terminen för att informera om projektet.

Med vänliga hälsningar

Carina Berkhuizen, doktorand i pedagogik

E-post carina.berkhuiizen@edu.uu.se

Tel: 

Katarina Gustafson, huvudansvarig forskare

E-post katarina.gustafson@edu.uu.se

Tel: 

Danielle van der Burgt

E-post danielle.van_der_burgt@edu.uu.se

Tel: 

Bilaga 6



UPPSALA UNIVERSITET

Katarina Gustafson (huvudansvarig forskare)
Universitetslektor i Barn-och ungdomsvetenskap

Danielle van der Burgt,
Universitetslektor i Barn-och ungdomsvetenskap

Carina Berkhuisen
Doktorand i pedagogik

http://www.edu.uu.se/forskning/barnoch_ungdomsvetenskap/forskningsprojekt/

Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier

www.edu.uu.se

carina.berkhuisen@edu.uu.se
katarina.gustafson@edu.uu.se
danielle.van_der_burgt@edu.uu.se

Uppsala, september 2016

Samtyckesblankett för vårdnadshavare

Samtycke gäller medverkan i projektet "Lärande i staden – tidsrumsliga aspekter av en mobil förskolepedagogik". Forskningshuvudman är Uppsala universitet och projektet är förlagt till Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier. Katarina Gustafson (huvudansvarig forskare) och Danielle van der Burgt är ansvariga forskare.

Mitt namn är (vårdnadshavare 1):

Mitt namn är (vårdnadshavare 2):

Mitt/Vårt barn heter: _____

Ja, jag/vi ger tillstånd för mitt/vårt barn att delta i studien.

Ja, jag/vi kan gärna bli kontaktade för telefonintervju.

Kontaktuppgifter: telefonnummer och epostadress

.....

Övriga kommentarer eller upplysningar:

Vårdnadshavares underskrift(er):

Returnera denna sida till projektet.

Bilaga 7



UPPSALA
UNIVERSITET

Katarina Gustafson
Huvudansvarig forskare
Docent, universitetslektor i
barn- och ungdomsvetenskap

Danielle van der Burgt
Universitetslektor i barn- och
ungdomsvetenskap

Carina Berkhuisen
Doktorand

Institutionen för pedagogik,
didaktik och utbildningsstudier
[http://www.edu.uu.se/forskning/
barnochungdomsvetenskap/](http://www.edu.uu.se/forskning/barnochungdomsvetenskap/)

Samtyckesblankett för personal

Samtycke gäller medverkan i projektet "Lärande i staden – tidsrumsliga aspekter av en mobil förskolepedagogik". Forskningshuvudman är Uppsala universitet och projektet är förlagt till Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier. Katarina Gustafson (huvudansvarig forskare) och Danielle van der Burgt är ansvariga forskare.

Mitt namn är:

Ja, jag samtycker till att delta i studien.

Övriga kommentarer eller upplysningar:

Underskrift:

Returnera denna sida till projektet i bifogat svarskuvert.

Organisationsnr:
202100-2932

Acta Universitatis Upsaliensis

*Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations
from the Faculty of Educational Sciences 24*

Editor: The Dean of the Faculty of Educational Sciences

A doctoral dissertation from the Faculty of Educational Sciences, Uppsala University, is usually a summary of a number of papers. A few copies of the complete dissertation are kept at major Swedish research libraries, while the summary alone is distributed internationally through the series Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Educational Sciences. (Prior to January, 2005, the series was published under the title “Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Educational Sciences”.)

Distribution: publications.uu.se
urn:nbn:se:uu:diva-440266



ACTA
UNIVERSITATIS
UPSALIENSIS
UPPSALA
2021