



LÄRANDE OCH SAMHÄLLE
BARNDOM, UTBILDNING
OCH SAMHÄLLE

Examensarbete i Barndom och lärande
15 högskolepoäng, grundnivå

Hallen som plats för barns aktörskap i förskolan

The Preschool Entrance Hall: A Place for Children's Agency

Rosalyn Maniquis Pålsson
Monika Papiewska Borg

Examen och poäng (Förskollärarexamen 210hp)

Examinator: Therese Lindgren

Datum för slutseminarium (2025-03-27)

Handledare: Magdalena Sjöstrand Öhrfelt

Abstract

Detta utvecklingsarbete undersöker hur barns aktörskap uttrycks i förskolans hall och vilka strategier som barn använder sig av för att göra platsen till sin. Hallen är en central plats för vardagliga rutiner, men ofta dominerad av vuxnas regler och förväntningar vilket kan begränsa barnens handlingsutrymme. Med utgångspunkt i ett barndomssociologiskt perspektiv fokuserar utvecklingsarbetet på att utmana pedagogiska strategier för kommunikation och betrakta hallen som en plats där barns röster och handlingar är centrala. Genom att erbjuda konkreta förslag på aktiviteter utomhus som barnen kan välja bland redan i hallen, syftar arbetet till att öka barns inflytande och motivation. Resultatet visar att en medveten pedagogisk närvaro, som lyssnar till och bekräftar barns uttryck, kan främja deras aktörskap och göra hallen till en mer tillgänglig och meningsfull lärmiljö.

Nyckelord

hall, plats, tillgänglig lärmiljö, barns aktörskap, sekundära anpassningar, tolkande reproduktion, kommunikation, visuellt stöd, förskola, pedagoger

Innehåll

1 Introduktion	5
1.1 Förstudie	5
1.2 Förstudiens resultat i relation till styrdokument	7
1.3 Nuläge	8
1.4 Sammanfattning av utvecklingsområdet	9
2 Syfte	10
3 Tidigare forskning	11
3.1 Barnens tillgång till rum och handling	11
3.2 Kommunikation - förhandling mellan pedagoger och barn	12
3.3 Sammanfattning av tidigare forskning	13
4 Teori och centrala begrepp	14
4.1 Hallen som plats	14
4.2 Barns aktörskap i sociala strukturer	15
4.3 Pedagogers repertoar av kommunikation	15
4.4 Centrala begrepp	16
5 Metod	17
5.1 Inventering	17
5.1.1 Observationer	18
5.1.2 Semistrukturerade intervjuer	18
5.2 Urval	19
5.3 Aktionsforskning	20
5.4 Etiska överväganden	21
5.4.1 Informationskravet	21
5.4.2 Samtyckeskravet	22
5.4.3 Konfidentialitetskravet	22
5.4.4 Nyttjandekravet	22
6 Utvecklingsinsats	23
6.1 Identifiering av problematiken	23
6.2 Planering	23
6.2.1 Aktion 1	24
6.2.2 Aktion 2	24
6.3 Genomförande av aktion 1	25
6.4 Genomförande av aktion 2	25
6.5 Uppföljning	26
7 Resultat och analys	27
7.1 Pedagoger skapar struktur för platsen	27
7.2 Barnen gör platsen till sin	28
7.3 Förhandlingar	31

7.4 Sammanfattning av resultat och analys	33
8 Diskussion och implikationer	34
8.1 Metoddiskussion	34
8.2 Resultatdiskussion	35
8.3 Didaktiska implikationer	36
Referenslista	38
Bilagor	41
Bilaga 1: Observationsmall	41
Bilaga 2: Intervjufrågor	42
Bilaga 3: Samtyckesblankett till barns medverkan i studentprojekt	43
Bilaga 4: Samtyckesblankett till medverkan i studentprojekt	47

1 Introduktion

I detta utvecklingsinriktade examensarbete inom ramen för utbildningen till förskollärare fokuserar vi på barns aktörskap. Vi som skriver detta arbete har båda flera års erfarenhet av förskolans värld. I våra möten, framförallt med de yngsta barnen, har vi uppmärksammat att hallen är en viktig men ofta bortglömd plats, trots att den passeras flera gånger om dagen i samband med verksamhetens rutiner.

Hallen organiseras ofta utifrån de vuxnas förväntningar på hur den ska användas för barnen, som en på- och avklädningsstation. Situationen i hallen riskerar att bli en alltför vuxenstyrd aktivitet som begränsar barnens aktörskap, deras agerande utifrån egna upplevelser och erfarenheter samt deras möjlighet att påverka sin omgivning. Om stressen tar över kan kommunikationen mellan pedagoger och barn övergå till en monolog med en rad av tillsägelser och instruktioner.

I hallen pågår förhandlingar om barnets fria zon med möjlighet till att utöva sitt aktörskap och skaffa sig kontroll inom institutionens ramar. Hallen blir på det viset en plats för transit mellan det individuella och det kollektiva, en "arena för kamp om tillträde och tolkningsföreträde" (Markström 2007, s. 117). Detta förutsätter att barn behöver förhålla sig till ordningen som är fastställd av vuxna. Pedagogens maktposition i sammanhanget kan väcka barnens motstånd som också kan bli ett sätt att utöva sitt aktörskap i den sociala ordningen.

När pedagogen säger "nu går vi ut", förväntas barnen avbryta sina lekar och pågående interaktioner med varandra, och bege sig följsamt till hallen. För barnet kan det dock vara otydligt vad uppmaning att gå ut egentligen innebär. För vad är det egentligen som väntar på andra sidan dörren? När det saknas mening och motivation kan stunden i hallen bli jobbig. Tröskeln vid ytterdörren blir plötsligt för hög att kliva över och själva dörren för tung att öppna. Hur kan barnen känna sig motiverade och nyfikna på att gå ut i det okända?

Detta utvecklingsarbete tar sin utgångspunkt i barnens aktörskap, hur detta omsätts i hallen och kan användas för att väcka deras motivation och intresse för utevistelsen och världen utanför.

1.1 Förstudie

Utgångspunkt för detta utvecklingsarbete är vår förstudie som genomfördes på två förskolor i två olika kommuner. Från början var vår ambition att belysa hallen från olika perspektiv på

dessa två förskolor. Den ena förskolan bygger sitt systematiska kvalitetsarbete med fokus på tillgängliga lärmiljöer. Den andra satsar på utemiljö som ett extra rum där barnen ska kunna utmanas och mötas i sin nyfikenhet.

Detta visade sig bli alltför omfattande inom ramen för detta arbete och vi valde därför att genomföra vårt utvecklingsarbete på en av förskolorna och fokusera på att utveckla hallen som en tillgänglig lärmiljö för barnen och med barnen, där barns handlingar och handlingsutrymme får en betydelsefull roll.

Förstudiens empiriska material består av våra fältanteckningar utifrån observationer och spontana samtal med pedagogerna, ostrukturerade deltagande videoobservationer samt inspelade semistrukturerade intervjuer med sju förskollärare. I förstudien framträder bilden av hallen som transportsträcka och en pedagogisk utmaning. Det är platsen för påklädningsrutiner, ett mellanrum där alla dagligen befinner sig i samband med övergångar mellan olika aktiviteter. Om det framför allt ses som en transportsträcka blir det svårt att möta barnens olika behov och förutsättningar och att se till att barnets individuella röst blir hörd. Det blir svårt att leva upp till hallen som en tillgänglig lärmiljö som barn får möjlighet att påverka på egna villkor. De flesta av de intervjuade pedagogerna strävar efter en lugn, tydlig och strukturerad hallmiljö. I hallen finns därför böcker, bilder från undervisningstillfällena och i den ena förskolan en låda med "hallkompisar" - olika föremål eller leksaker för att skapa ett sammanhang och tillfälle till samtal i väntan tills alla blir klara med påklädningen. Pedagoger bestämmer lådornas innehåll utifrån barnens intressen och behov.

Enligt Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM 2018) är syftet med en tillgänglig lärmiljö att varje barn ska kunna ta del av lärande och gemenskap. Arbetet med att utveckla tillgängliga lärmiljöer innebär att ge varje enskilt barn möjligheter att "utveckla sin fulla potential, att bli sitt allra bästa jag" (Pihlgren 2021a, s. 49). Det innebär att alla barn, inte enbart de som är i behov av stöd, ska få utmaningar för att lära och utveckla sina förmågor.

Det visuella stödet i form av TAKK-tecken, bildstöd och på den ena förskolan, även foton på barnen på deras skohyllor, betraktas som viktiga kommunikationsalternativ i hallen, enligt våra respondenter. Enligt SPSM (2023) ger en begriplig, hanterbar och meningsfull miljö bättre förutsättningar för barnen att klara förskolans olika utmaningar och bidra till deras motivation. Detta är samtidigt en viktig förutsättning för att barnen ska kunna få sin röst hörd i förskolans tillgänglighetsarbete.

Från det samlade materialet framgår även att det är pedagogerna som oftast pekar på bildstödet i samband med påklädningsrutiner eller instruerar barnen att hämta sina skor samtidigt som de bekräftar med TAKK-tecken. På så sätt blir barnen till viss del passiva och

beroende av pedagogernas tolkningar och deras olika repertoar av kommunikationssätt som används i hallen. Många av de observerade barnen behärskar inte det verbala språket och uttrycker sig med kroppens övriga uttryck. Det är inte alltid som pedagoger lyckas fånga upp barnens kroppsliga signaler. I en större grupp blir det dessutom lätt att pedagoger missar eller feltolkar signalerna. På så sätt blir barnens möjlighet till att utöva sitt aktörskap i hallen begränsad och deras röst tystas ner av pågående rutinhandlingar. Barnen passiviseras och berövas möjligheten att ta egna initiativ som kan utvidga kommunikationen om innehållet i samspel med pedagoger. Samtliga pedagoger är medvetna om att hallens fysiska utformning och de dagliga rutiner som pågår i hallen påverkar deras sätt att kommunicera både med barnen och med varandra, särskilt i stressladdade moment. Pedagogernas repertoar av kommunikation begränsas då mestadels till instruktioner och tillsägelser. Detta sätter sin prägel på barnens möjlighet att utöva sitt aktörskap i hallen.

De flesta av de intervjuade lägger ett stort fokus på barnens självständighet, lärande och tillit till egen förmåga som en del av arbetet med hallens tillgängliga lärmiljö. Några av pedagogerna har även förväntningar gentemot sig själva: att kunna uppmärksamma alla barns behov, möta barnens dagsform, hitta balansen mellan att hjälpa till och låta barnet till exempel prova själv att ta på sig sina kläder. Vissa pedagoger strävar efter att kunna agera proaktivt och skapa en lugn stund i hallen så att utevistelsen sedan blir en positiv upplevelse för alla. I intervjuerna berättar flera av pedagogerna att de är medvetna om sitt eget kroppsspråk och sina egna känslor i mötet med barnen i samband med rutiner i den trånga hallen. De pekar ut stress och tidsbrist som huvudorsaker till att situationen i hallen ibland ändrar sin karaktär. Detta påverkar även kommunikationen mellan pedagogerna som istället blir inriktade på att agera i stunden, med ett begränsat utrymme för pedagogisk reflektion och utvärdering.

1.2 Förstudiens resultat i relation till styrdokument

Förstudiens resultat visar att hallen är en viktig del av verksamheten för våra respondenter. De strävar efter en miljö som motsvarar läroplanens mål (Skolverket 2018, s. 7): den ska vara "tillgänglig för alla barn och inspirera dem att samspela och att utforska omvärlden samt stödja barnens utveckling, lärande, lek och kommunikation". Även Skollagen (SFS 2010:800, 8 kap. 9 §) påvisar vikten av att skapa förutsättningar för att tillgodose barnens behov av en tillgänglig lärmiljö. Barnets perspektiv framgår tydligt i barnkonventionen (Unicef Sverige 2018) som lyfter varje barns rätt att uttrycka sin mening och höras i alla frågor som rör

barnet. För oss innebär det att barnets röst behövs även i arbetet med hallen som en tillgänglig lärmiljö utifrån pedagogers strategier för kommunikation och för att möjliggöra barnens aktörskap.

Hallen i de båda undersökta förskolorna utgör ett litet och trångt utrymme. Detta påverkar definitivt kommunikationen som sker där, enligt de flesta av våra respondenter. Hallens fysiska struktur och pedagogernas ambition att tydliggöra miljön med hjälp av rutiner, instruktioner och visuellt stöd påverkar barnens agerande. Observationer visar att pedagoger verbalt guidar påklädning, uppmuntrar och bekräftar barnen. Några poängterar vikten av att befinna sig på barnens höjd och behålla ögonkontakten. De sätter sig på golvet eller på en pall, nära barnen. Några av de intervjuade pedagogerna lyfter samtidigt att de försöker "läsa av" barnen eller placerar sig strategiskt för att kunna förhindra oönskade beteenden. Detta indikerar föreställningar om hur hallen som en plats ska användas av dem som vistas där.

1.3 Nuläge

Fokus ligger på en småbarnsavdelning med det fiktiva namnet "Blomman" på en av förskolorna.

Blomman består av tolv barn i åldrarna 1-3 samt en förskollärare och en barnskötare. Två av Blommans barn har nyligen introducerats i verksamheten.

"Och nu ska vi alla gå ut!" ropar en av pedagogerna när fruktstunden är slut. De yngsta barnen studsar glada efter pedagogen in i hallen. Några pekar på sitt foto som är uppsatt på skohyllan och sedan tar de fram sina skor. Ett barn klättrar upp på pallen för att nå ett litet skohorn. Pedagogerna på Blomman tycker att det är viktigt med konkreta anpassningar i miljön med hjälp av olika redskap: en pall, ett skohorn, bildstöd, barnfoton på deras respektive skohylla i syftet att barnen ska kunna göra så mycket som möjligt på egen hand. På så sätt blir hallens lärmiljö tillgänglig även för de yngsta, menar Blommans förskollärare.

Ett barn sätter på sig först sina vantar. Pedagogen pekar på bildstödet för kläder, använder TAKK - tecknet för "fleece" och vänder sig mot barnet: "Först tar vi på fleece!" Två av de äldre barnen gömmer sig bakom vagnen med regnkläder. De vill inte gå ut. Barnen som sitter i hallens läshörna blir mer och mer otåliga. De har redan bläddrat färdigt i alla böcker. Läshörnan är en ytterligare lösning på att skapa ett sammanhang och tillfälle till samtal i väntan tills alla blir klara med påklädningen.

Det börjar bli varmt, ljudnivån ökar i hallens trånga utrymme. Pedagogerna verkar stressade och snurrar runt. "Ut, vi ska alla GÅ UT!" ekar pedagogens röst vid dörren. Snart är de flesta äntligen ute. Kvar i hallen bakom vagnen med regnkläder sitter två barn. De vill fortfarande inte gå ut.

Kommunikation förutsätter ett samspel mellan att förstå och göra sig förstådd. Den handlar om "gemenskap och om möjligheten att känna sig mindre ensam", påpekar Bruce och Riddersporre (2012, s. 91). Att skapa en trygg miljö med ett begripligt sammanhang i hallen räcker inte. Ett ensidigt fokus på trygghet i arbetet med tillgängliga lärmiljöer kan riskera att barnen blir uttråkade och saknar motivation för att ta ett till steg i sitt lärande, menar Pihlgren

(2021b). Det blir pedagogens uppgift att fånga barnens intresse och deras lärprocesser för att barnen ska få känslan av meningsfullhet och vara motiverade till att agera i situationen.

I Blommans hall möter pedagoger de barn som genom att göra motstånd vill vara aktiva aktörer, sådana som kan påverka och forma sin vardag i förskolan. De vill inte gå ut. Just i denna stund förvandlas Blommans hall till "ett rumsligt gränsområde mellan institutionen och världen utanför denna" (Markström 2007, s. 102).

1.4 Sammanfattning av utvecklingsområdet

Genom vårt utvecklingsarbete vill vi lägga fokus på de befintliga strategier som pedagogerna redan använder sig av. Hur kan dessa stärkas och ytterligare utvecklas för att möjliggöra barns aktörskap i hallens tillgängliga lärmiljö? Bildstöd, foton, TAKK, strategisk placering av pedagoger och färre barn som vistas i hallen vid samma tillfälle är några exempel på pedagogernas strategier för att möta barnens olika behov och förutsättningar och som resurs i förskolans tillgänglighetsarbete och för att förbättra kommunikationen. Miljön kan på så sätt bli tydligare och mer hanterbar för de som befinner sig där.

Det är när stressen dyker upp som kommunikationen med barnen uteblir och förvandlas till pedagogisk monolog med instruktioner till barnen. Ett oreflekterat fokus på det visuella stödet som finns i hallen för att stödja kommunikationen blir plötsligt i vägen för interaktionen mellan pedagogen och barnen.

Forskare som Larsson (2024) och Palla (2023) lyfter behovet av att kritiskt reflektera kring hur alternativa kommunikationssätt såsom TAKK eller bildstöd används i förskolan. Med utgångspunkt i de didaktiska frågorna kan pedagogers responsivitet, deras lyhördhet och förmåga till gensvar, bekräftelse och stöd gentemot barnen upprätthållas. Det visuella stödet ska stödja pedagogers kommunikation med barn men inte ersätta den.

Vi vill undersöka hur pedagogernas kommunikativa handlingar i hallen kan begränsa eller utvidga barns handlingsutrymme och deras aktörskap i arbetet med hallens tillgängliga lärmiljö. På så sätt vill vi bidra till förändring och utveckling av ett konkret område.

2 Syfte

Syftet med utvecklingsarbetet är att skapa förbättrade förutsättningar för barns aktörskap i hallen genom att utmana pedagogernas strategier för kommunikation med barnen och utforma hallen som en plats som kan öka barnens motivation och tydligt visa på möjligheterna utomhus.

Målet är att undersöka vad som händer med barns aktörskap i hallen om vi med hjälp av en tydlig och varierad kommunikation visar konkreta förslag på aktiviteter utomhus som barnen kan välja bland redan i hallen.

3 Tidigare forskning

Det visade sig utmanande att hitta studier specifikt inriktade på vårt utvecklingsområde som berör barns aktörskap i hallen. Tidigare forskning fokuserar primärt på pedagogiska miljöer och deras betydelse för barns utveckling, ofta ur ett sociokulturellt perspektiv. Hallen tenderar att marginaliseras och betraktas som en del av förskolans fysiska miljö eller som en gränzon mellan det privata och offentliga. I våra sökningar har vi använt oss av söktjänsterna SwePub och ERIC via EBSCO. Vi har fokuserat på sökord som "barns aktörskap", "agency", "kommunikation", "yngsta barn", "övergångar", "rutinsituationer", "förskola" och "hall".

För att belysa hur barn uppfattar och tolkar sina sammanhang, samt utvecklar strategier för att hantera sin vuxenstyrda vardag, har vi även valt forskning som betraktar förskolan som en institutionell arena. Av forskningen framgår hur pedagogers repertoar av kommunikation påverkar barns aktörskap samt vilka strategier som barnen själva använder för att försvara sin autonomi i spänningsfältet mellan det individuella och det kollektiva. Därmed kan hallen studeras som en del av den institutionella verkligheten, där barns aktörskap möjliggörs eller begränsas beroende på pedagogers förhållningssätt. I detta arbete hänvisar vi till följande forskare: Bergnehr (2019), Markström och Halldén (2009), Nordberg (2021), Jonsson (2016) samt Pedersen, Bakken, Johannessen och Bøyum (2023).

3.1 Barnens tillgång till rum och handling

Bergnehrs (2019) studie ger en djupare förståelse av begreppet "barns aktörskap" genom att fokusera på kommunikation mellan barn och pedagoger i vardagliga praktiker. Hon analyserar hur begreppet framställs i nordisk barn- och barndomsforskning, där barn tenderar att positioneras som passiva och beroende av vuxnas tolkningsförmåga (ibid. s. 52). Med ett relationellt perspektiv betonas att barn och vuxna ömsesidigt påverkar varandra och sin omgivning. Genom att studera kommunikationen i hallen kan barns aktörskap och maktaspekter i relationen mellan barn och vuxna belysas. Interaktionen präglas av förhandlingar, motstånd och dynamiska maktpositioner (ibid.). I detta perspektiv betraktas både barn och vuxna som medskapare av sociala situationer.

Markströms och Halldéns (2009) etnografiska studie undersöker hur barn påverkar, försvarar och formar den sociala ordningen i förskolan. Genom deltagande observationer i två förskolor bland barn i åldrarna 1-6 år framgår hur den institutionella arenan uppfattas och tolkas av barn som förväntas utveckla olika kompetenser. Barn befinner sig i ett spänningsfält

mellan individuell aktivitet och kollektivt deltagande. Förskolan erbjuder en utvecklande miljö, men institutionaliseringen begränsar också barns handlingsutrymme. Studien belyser hur institutionella gränser förhandlas. För att försvara sin autonomi använder barn strategier som tystnad, undvikande, förhandling, samarbete och acceptans (ibid. s.116). Dessa strategier är relevanta för att förstå barns aktörskap i hallen som en plats för övergångar mellan olika aktiviteter. Det kan vara svårt för barn att hitta motivationen att gå ut när deras lekar och relationer avbryts av hallrutiner som ofta leder till nya, otydliga situationer.

3.2 Kommunikation - förhandling mellan pedagoger och barn

Nordbergs (2021) studie undersöker hur pedagoger kan stödja barns språkutveckling och kommunikation i tambursituationen, med fokus på den fysiska lärmiljön, läraktiviteter och interaktionen mellan pedagoger och barn i åldrarna 1-5 år. Genom videoobservationer och kollegiala reflektioner utvärderade studiens pedagoger sin egna kommunikation och interagerande med barnen för att skapa en kommunikationsvänlig miljö i hallen. Nordberg (ibid. s. 709) konstaterar att pedagogers strategier och förhållningssätt är avgörande för hur den språkliga lärmiljön utformas och vilka möjligheter som finns för ett språkligt samspel med barnen. En tillgänglig kommunikationsmiljö kräver att pedagoger är delaktiga och lyhörda, istället för styrande. Nordberg (ibid.) betonar samtidigt vikten av pedagogisk självinsikt och reflektion för att inte begränsa barns handlingsutrymme. På så sätt kan interaktioner stärka barns motivation och engagemang och möjliggöra deras aktörskap. Vi tolkar detta som att pedagogisk monolog med instruktioner och uppmaningar som ibland styr samspelet med barnen i hallen behöver utvecklas till en dialog med intresse och nyfikenhet för barnens sätt att tolka sin omgivning och hitta motivationen att samspela med den.

Jonsson (2016) betraktar pedagogiska strategier för att ta vara på barns uttryckssätt och hur kommunikation bidrar till lärande. Studien genomfördes med hjälp av "skuggning" för att följa samspelet mellan pedagoger och 1-3-åriga barn i förskolans vardagliga rutiner. Resultatet visar att barns möjlighet till att utöva sitt aktörskap kan relateras till pedagogers sätt att hantera innehållet i kommunikationen (ibid. s. 13). En dominerande pedagog tenderar att begränsa barns deltagande och egna uttryckssätt. En pedagog i rollen som utvidgande samtalspartner kan uppmuntra barns uttryckssätt och skapa förutsättningar för aktörskap (ibid. s. 10). I arbetet med tillgängliga lärmiljöer blir det därför nödvändigt att se och ta vara på barns olika uttryck av sitt aktörskap.

En norsk studie av Pedersen, Bakken, Johannessen och Bøyum (2023) undersöker med hjälp av videoobservationer i 17 olika förskolor hur pedagoger interagerar med 3-åriga barn i övergångar mellan aktiviteter. Forskarna konstaterar att just interaktioner på mikronivå är ett outforskat område, trots att dessa ingår i barns vardag i förskola (ibid, s. 236). Studiens resultat visar att kvaliteten på interaktionen beror på hur den vuxne speglar barnets upplevelser och reaktioner. Utifrån detta kan fyra typer av interaktioner mellan pedagoger och barn urskiljas (ibid. s. 241-244): *informerande* (med sikte mot vad som händer härnäst); *underlättande* (med pedagogens tendens att kontrollera situationen); *bekräftande* (med fokus på vad som händer i stunden); *utforskande* (med möjlighet att utöka ögonblicket). Även organisatoriska faktorer, såsom antalet närvarande barn och vuxna, påverkar interaktionen. Med fokus på samspelet och kommunikationen i hallen kan vi belysa hur barns aktörskap möjliggörs eller begränsas på mikronivå.

3.3 Sammanfattning av tidigare forskning

Tidigare forskning visar att pedagogers kommunikation och interaktioner kan främja eller försvåra barns engagemang i förskolan. Barnets aktörskap kan inskränkas av förskolans institutionella karaktär. Utan handlingsutrymme riskerar förskolan att förbli en vuxenstyrd struktur. I hallen, ”gränslandet” med egna regler och rutiner, förväntas ofta barnen utveckla ett eget sätt att få sin röst hörd och påverkas också genom att barnet är en del av gruppen. Barn och vuxna utgör alltid förutsättningar för varandras interaktionsmöjligheter och förhandlar om sin plats genom egna strategier. I vår utvecklingsinsats har vi kunnat följa och uppmärksamma barnens strategier i hallen på avdelningen Blomman.

I nästa kapitel kommer vi att beskriva teoretiska utgångspunkter och begreppen *plats*, *barns aktörskap* och *kommunikation*.

4 Teori och centrala begrepp

Detta avsnitt redogör för de teorier som ligger till grund för analysen av de aktioner vi gjort inom ramen för vårt utvecklingsarbete. Vi utgår från det barndomsgeografiska perspektiv som såsom det framställs av Halldén (2007) där hallen kan betraktas som en plats med en ordningsskapande struktur samtidigt som den utformas av aktörer som befinner sig där. Hallen blir alltså en plats där olika förhandlingar pågår. I hallen använder sig barn av egna strategier för att göra sammanhanget begripligt och på så sätt påverkbart.

Med utgångspunkt i ett barndomssociologiskt perspektiv undersöks barns egna strategier för att tillskriva hallen mening och därmed göra den till sin egen plats. Dessa strategier beskrivs med hjälp av Corsaros (2018) begrepp *tolkande reproduktion* (interpretive reproduction) och *sekundära anpassningar* (secondary adjustments).

Pedagogers kommunikativa förhållningssätt, vilka antingen begränsar eller utvidgar barns handlingsutrymme och påverkar deras aktörskap, analyseras med hjälp av Jonssons (2016) kategorier av kommunikation. Dessa kategorier synliggör sambandet mellan barns uttryck och pedagogers sätt att samspela med barnen utifrån innehållet i kommunikationen.

4.1 Hallen som plats

Enligt Halldén (2007, s. 82) kan förskola betraktas som plats såväl i betydelse av en konkret fysisk plats, som en symbolisk plats som bär på mening. Platsen görs *av* barn istället för att endast vara en plats *för* barn (ibid. s. 88). Ur denna synvinkel är barn aktiva i att utforma sitt liv - de utövar sitt aktörskap. Tillsammans med pedagoger skapar de förskola, en institution med en social ordning som ständigt ifrågasätts och förhandlas. De formar egna rutiner, tid och rumslighet inom förskolans institutionella ramar. Utifrån detta kan även hallen betraktas som ett socialt rum, där rummet får sin mening genom handlingar som pågår där mellan de som använder det. Vår uppgift är att fånga upp hur barnen använder platsen och vilken mening de tillskriver den.

Genom att platsen är delad mellan olika aktörer är den samtidigt utgångspunkten för social gemenskap och socialt samspel (ibid. s. 90-91). Att inta en plats förutsätter att även möta de förväntningar som platsen medför. Barns aktörskap kan även ta sig uttryck i motstånd, kontroll och skapandet av egna frizoner, vilket resulterar i att barnen skapar en känsla av ägarskap över platsen. De gör platsen till sin. Barns möjligheter att påverka och förändra sin omgivning är beroende av deras samspel med vuxna. Genom detta samspel kan barnen,

utifrån sina egna erfarenheter, idéer och handlingar, göra sin röst hörd i de sociala strukturer de befinner sig i (ibid. s. 93).

4.2 Barns aktörskap i sociala strukturer

Genom att tillämpa ett barndomssociologiskt perspektiv på aktörskap kan vi undersöka hur strukturella faktorer villkorar barns agerande. Corsaro (2018, s.25-26) jämför barns aktörskap i sociala strukturer med ett spindelnät: barn rör sig mellan olika sammanhang genom vilka de får sina erfarenheter. Samtidigt behöver de förhålla sig till olika förväntningar och normer medan de bygger sitt nät.

Barns nätverkande är unikt och beror på att de tolkar sin sociala omgivning på sitt sätt. Det är på det sättet som de aktivt konstruerar sitt sociala liv. Genom att vara en del av kollektivet behöver barn utforma egna strategier för att hantera de vuxnas regler och normer. Barns aktörskap innebär alltså att kunna påverka och förändra sin situation.

Det är interaktionen och dynamiken mellan barnen som ger riktning åt deras aktörskap som kollektiv (Corsaro 2018, s. 23). Språk och kommunikation är viktiga redskap för att kunna förhandla och utarbeta tillträdesstrategier för att kunna ingå i ett socialt sammanhang. På så sätt skapar barn egna kulturer, kamratkulturer, som blir deras trygghet för att kunna pröva nya tolkningar (ibid.). De använder sig av *tolkande reproduktion* (interpretive reproduction) för att förstå händelser, normer och värderingar som de möter i interaktionen med vuxna och andra barn. Det innebär att barn är kreativa och innovativa i att tolka och omkonstruera innehåll de möter. På så sätt är de aktiva i att utöva sitt aktörskap istället för att passivt internalisera omgivningens normer och värderingar (ibid. s.18).

För att komma undan regler och normer bestämda av vuxna använder sig barnen av *sekundära anpassningar* (secondary adjustments) som innebär ett kollektivt motstånd och strategier mot vuxenstyrning (ibid. s. 44-46).

4.3 Pedagogers repertoar av kommunikation

Jonsson (2016) framhåller att pedagogers variationsrika kommunikationssätt kan utvidga innehållet i kommunikationen. På så sätt utvidgas även barns handlingsutrymme som möjliggör deras aktörskap. Pedagogens dominerande förhållningssätt i kommunikation med barn, både verbalt och i handling, begränsar barns möjligheter till aktörskap.

Enligt Jonsson (2016, s. 6-10) kan kommunikativa samspelet mellan barn och pedagoger betraktas utifrån tre kategorier. I den första framstår barn som passiva, med begränsat

utrymme för sina egna uttryck i kommunikationen med pedagogerna. Samspelet och kommunikationen präglas av *snävt mönster* med pedagogens dominerande roll, både verbalt och i handling. Pedagogen är fokuserad på det som sker i den konkreta stunden eller det som ska ske istället för att tillvarata barns uppmärksamhet och ger ett mindre utrymme för deras respons.

Den andra kategorin utgår från att ett samspel där barnen både ges och tar eget utrymme. Pedagogen bekräftar och stödjer barns uttryck men är passiv i handling och på så sätt utvecklar inte vidare innehållet i kommunikationen.

I den tredje kategorin är pedagogen aktiv att skapa möjligheter för barn att ta egna initiativ. Interaktionen präglas av *rymligt mönster*, där pedagogen är öppen för barns olika uttryckssätt och kommunikationen övergår till ett ömsesidigt samtal.

4.4 Centrala begrepp

För att analysera de genomförda aktionerna kommer vi att utgå från följande tre begrepp:

Plats - ett fysiskt rum där materiella faktorer skapar förutsättningar för vad platsen kan användas till. Platsen kan även betraktas som en social arena för barns aktörskap. Barn skapar platsen genom förhandlingar och utifrån sina tolkningar (jfr Halldén 2007). På så sätt kan även tillgänglig lärmiljö skildras som en plats utformad med hänsyn till barns olika behov och förutsättningar.

Barns aktörskap - barns egna strategier för att påverka och förändra de sammanhang och strukturer de ingår i utifrån egna erfarenheter, idéer och handlingar (jfr Corsaro 2018).

Kommunikation - uppstår i samspelet mellan pedagoger och barn. Genom sitt förhållningssätt kan pedagogen utvidga kommunikationen till ett ömsesidigt samtal (dialog) där både pedagogen och barnen blir delaktiga och tar gemensamt ansvar för att tillsammans utvidga innehållet i kommunikationen. En bred repertoar av kommunikation med möjlighet till olika uttryckssätt skapar förutsättningar för att barn ska kunna utöva sitt aktörskap (jfr Jonsson 2016).

5 Metod

I detta utvecklingsarbete använde vi oss av kvalitativa datainsamlingsmetoder. Vi redogör här för de metoder som användes för att samla in data under förstudien på två förskolor, samt den metod som tillämpades under utvecklingsinsatsen på den utvalda förskolan.

Syftet med en kvalitativ studie är att försöka tolka och förstå människors egna praktiker i olika sociala sammanhang (Patel & Davidsson 2019, s. 53). Den kvalitativa ansatsen strävar inte efter att kvantifiera utan att förstå hur praktiker skapas, genom att studera hur individer agerar i olika situationer, vilket i det här fallet berör barns aktörskap i förskolan. På så sätt har vi kunnat fånga upp barns perspektiv genom att studera interaktionen mellan barn och pedagoger i pågående rutinsituationer. Vårt fokus har legat på hur barn och pedagoger kommunicerar i hallens vardagsrutiner.

Inom kvalitativa studier vill forskaren förstå sociala fenomen inom ramen för hur de skapas i sin naturliga miljö. Forskaren befinner sig i en inre relation till forskningsobjektet och är en del av verkligheten som studeras. För att fånga upp och studera interaktionen som sker mellan individer har vi valt att använda oss av videoobservationer som ett redskap som även möjliggör analysen av både den verbala och icke-verbala kommunikationen, särskilt när det gäller att observera de yngsta barnen som uttrycker sig med hela kroppen. Genom att använda videoupptagning som metod har vi studerat samma sekvenser flera gånger ur olika synvinklar, även om själva metoden visat sig tidskrävande i bearbetningsfasen då vi valt att transkribera våra observationer till text. Med hjälp av videoinspelning har vi fått syn på detaljer i interaktionen mellan barn och pedagoger och även barnen emellan för att utifrån dessa kunna planera vår utvecklingsinsats i gruppen.

5.1 Inventering

För att kunna identifiera ett utvecklingsområde har vi genomfört observationer på var sin förskola inom ramen för vår förstudie. En av oss har antagit en deltagande roll vid observationstillfällena. Den andra har valt att vara en passiv observatör vid datainsamlingen. Därefter intervjuade vi sammanlagt sju förskollärare. Vi har använt semistrukturerade intervjuer med fyra huvudfrågor (bilaga 2) med utrymme för flexibilitet och uppföljningsfrågor utifrån respondenternas svar.

5.1.1 Observationer

Observation är en användbar datainsamlingsmetod för att studera beteende och skeende i ett naturligt sammanhang (Patel & Davidsson 2021, s. 117). Våra observationer i förstudien har varit ostrukturerade med ett generellt fokus på det som hände i hallen i samband med övergångar. Vi har fokuserat på både fysiska handlingar, verbala uttryck och kroppsspråk i samspelet mellan pedagoger och barn. Vi har genomfört två observationer var: "på väg ut" och "på väg in". En av oss var deltagande i observationen och samspelade med barnen vid påklädningsrutinen i hallen. Inspelningen har skett med hjälp av förskolans Ipad som placerades på ett torkskåp i hallen. Vi har filmat med en främre vänd kamera så att barnen kunnat interagera med utrustningen genom att "spegla sig" i den. Efter en kort stund fortsatte de med sina sysslor i hallen utan att uppmärksamma Ipaden.

Den andra av oss har haft rollen som en icke-deltagande observatör. Till en början var det vissa svårigheter att genomföra den icke-deltagande observationen då barnen var nyfikna på utrustningen och den besökande personen.

Observationsmaterialet har sedan transkriberats till text. Vid transkriberingen av det inspelade materialet har vi använt oss av kategorier: "barn säger", "barn gör"; "pedagoger säger", "pedagoger gör" för att få en konkret bild av situationen i hallen. Vid analysen av det insamlade materialet har vi uppmärksammat hur kommunikationen mellan barn och pedagoger påverkade deras samspel med varandra. Samtidigt har vi kunnat urskilja olika aspekter av kommunikation som pågick i hallen och som blev utgångspunkten för den fortsatta studien.

I samband med genomförandet av själva utvecklingsinsatsen har vi använt strukturerade observationer med observationsmall som verktyg (bilaga 1). En av observationerna har spelats in med förskolans utrustning och sedan transkriberats utifrån mallen.

5.1.2 Semistrukturerade intervjuer

Patel och Davidsson (2019, s. 106) menar att förkunskaper om det studerade området i viss mån kan vara en fördel för att kunna genomföra en kvalitativ intervju. Även forskarens subjektiva och känslomässiga erfarenheter ingår i genomförandet av en kvalitativ intervju. Samtidigt är det viktigt att forskaren är medveten om sin förförståelse och att den kan färga intervjun. Vår förförståelse av situationen framgick både av egna erfarenheter i verksamheten som anställda och kollegor, och av de genomförda observationerna innan intervjutillfällena, där vi redan fått syn på olika aspekter av samspelet mellan barn och pedagoger. Å andra sidan

var intervjuer ett bra sätt att komplettera den bild vi fick genom våra observationer och gav möjligheten att ställa följdfrågor till våra respondenter. Vi har sammanlagt intervjuat sju förskollärare och använt fyra öppna frågor som gav våra respondenter frihet att utforma sina svar (bilaga 2). Intervjuerna har spelats in via röstinspelning och transkriberats till text. En av intervjuerna på den ena förskolan har genomförts med två förskollärare samtidigt. Intervjun har ägt rum strax efter en hektisk situation med påklädningsrutiner i hallen en morgon när alla skulle gå. I sina svar har respondenterna ofta relaterat till den nyss upplevda situationen. Även närvaro av inspelningsutrustningen har gjort att stämningen blivit något stel i början, liksom platsen för intervjun, ett planeringsrum avsett för pedagogiska möten. I det andra fallet har en enskild intervju genomförts med en kollega inne på avdelningen.

Den andra av oss har intervjuat sina kollegor via telefon: två enskilda intervjuer och en intervju med två respondenter samtidigt. Att intervju via telefon kan ha påverkat samtalet och bland annat begränsat möjligheten att följa respondenternas kroppsspråk.

Verksamheternas förutsättningar har bestämt hur långa våra intervjuer har varit samt att två av intervjuerna har genomförts i par. Därför har vi upplevt behovet av att komplettera intervjuerna utifrån samtal och reflektioner med berörda pedagoger vid andra tillfällen. Vår ambition har varit att intervju samtliga berörda pedagoger som arbetade med de yngsta barnen för att få en bredare bild av problematiken och på så sätt få fler pedagoger engagerade i vår utvecklingsinsats.

5.2 Urval

Förstudien genomfördes på två förskolor, i båda fallen på småbarnsavdelningar.

Utvecklingsarbetet har sedan genomförts på en av förskolorna på avdelningen "Blomman" med 12 barn i åldrarna 1-3.

Elvstrand och Närvägen (2019, s. 52) påpekar behovet av att avgränsa sitt utvecklingsarbete för att det ska vara rimligt att genomföra det under en begränsad tidsperiod. Därför valde vi aktionsforskning som metod för vårt utvecklingsinriktade arbete där vi konkretiserade utvecklingsbehovet till en specifik utvecklingsinsats inom en av verksamheterna.

5.3 Aktionsforskning

Valet av aktionsforskning som metod har grundats i att vårt utvecklingsprojekt skulle genomföras under en begränsad tid. I identifieringsfasen har vi fokuserat på barnens aktörskap och hur det möjliggörs i samspelet och kommunikationen med pedagoger.

Med hjälp av aktionsforskning har vi kunnat involvera barnens perspektiv och på så sätt göra dem delaktiga i förändringsprocessen genom vår studie (Elvstrand & Närvänen 2019, s. 51). Tillsammans med förskolläraren som arbetar på Blomman har vi definierat ett utvecklingsbehov för att hålla blicken kvar just på detta område under pågående forskningsprocess. För den av oss som är anställd på Blomman har det ibland varit svårt att hitta balansen i att befinna sig i dubbla roller som anställd och som forskare. Å ena sidan har det varit lättare att engagera barnen i studien för att kunna involvera deras perspektiv med hjälp av studentens inifrån-kunskap och relation med barnen. Å andra sidan har det funnits risk att studenten blir hemmablind genom att forska i sin egen verksamhet. Elvstrand och Närvänen (2019, s. 50) betraktar förkunskaper om verksamheten både som en tillgång och som utmaning om forskaren inte kan distansera sig till studieobjektet. På det viset har det varit angeläget att den andra studenten varit ny i sammanhanget och kunnat utforska verksamheten från sitt eget perspektiv för att undvika förgivettagande. Studenten har fått möta studiens deltagare direkt på plats. På så sätt har studenten kunnat se utvecklingsbehovet med stöd av egna observationer och även relatera dem till de transkriberade observationerna från förstudien, som studenten fått tillgång till i samband med inventeringen.

Syftet med aktionsforskning är att med hjälp av systematisk undersökning få syn på nya handlingsmöjligheter och få nya kunskaper för att åstadkomma en hållbar förändring eller lösa problem i deltagarnas vardagsliv (Elvstrand & Närvänen 2019, s.43). Detta förutsätter att forskare samarbetar med deltagare medan projektet bedrivs. De som deltar i projektet betraktas inte som informatörer utan som deltagare involverade i identifieringen av utvecklingsområdet, i genomförandet och i kunskapsutvecklingen som projektet bidrar med. Därför kan aktionsforskning även betraktas som en lärandeprocess med möjlighet till reflektion och erfarenhetsutbyte, samtidigt som det bidrar till konkreta förbättringar.

Reflektionen bör ske löpande under pågående insats samt efter det genomförda projektet. Aktionsforskningsprojekt är inte forskning *om* utan *med* och *för* andra (Elvstrand & Närvänen 2019, s. 45). Forskarens roll är att skapa kommunikativa arenor för analys, reflektion och utvärdering tillsammans med deltagarna. Vår loggbok har varit ett bra verktyg för att kunna följa processen. Under det pågående arbetet har vi haft löpande diskussioner med Blommans

förskollärare utifrån gemensamma iakttagelser och reflektioner. Här behövde vi även inta ett kritiskt granskande förhållningssätt till vår egen roll i utvecklingsinsatsen för att undvika förgivettagande och samtidigt driva arbetet framåt.

För att snabbt kunna hantera det insamlade materialet via observationer, reflektera och planera nästa steg i projektet har vi använt oss av en observationsmall (bilaga 1). Vi har förstått vikten av egen reflektion under den pågående processen för att kunna skapa handlingsutrymme för barnen istället för att ge riktning åt deras agerande. Detta har kanske varit den största utmaningen för oss att starta en aktion och invänta barnens respons utan att styra för mycket.

Elvstrand och Närvänen (2019, s. 56) menar att genom ett aktionsforskningsprojekt skapas möjligheter för deltagarna att utveckla praktiker och självförståelse både på individuell och kollektiv nivå för att kunna få syn på det som behöver utvecklas och för att genomföra själva förbättringshandlingen. Den systematiska reflektionen med Blommans förskollärare har gett oss en mer nyanserad bild och se att våra förväntningar på barns handlingar, som till exempel "om vi gör så, kommer barnen att agera så", inte alltid stämmer.

Aktionsforskning består av olika faser: *identifiera, planera, genomföra handlingen, analysera och reflektera*. Dessa ingår i en så kallad aktionsforskningspiral eftersom en ny cykel kan startas efter utvärderingsfasen i syfte att modifiera och förbättra utvecklingsinsatsen.

5.4 Etiska överväganden

Enligt Vetenskapsrådet (2024, s.24) har forskare ett särskilt vetenskapligt ansvar för den egna forskningen. Det ansvaret innebär att följa god forskningssed i enlighet med Vetenskapsrådets etikregler som grundar sig i samhällets normer. Syftet med forskningsarbetet är att bidra med en trovärdig kunskap samtidigt som forskaren behöver hantera etiska utmaningar för att värna de enskilda individernas integritet. Vetenskapsrådet har formulerat fyra övergripande etikregler.

5.4.1 Informationskravet

Deltagarna informerades om syftet med vårt utvecklingsarbete både muntligt och i form av ett inlägg på förskolans lärplattform. Den informationen framgick även av samtyckesblanketterna som delades ut till de berörda.

5.4.2 Samtyckeskravet

Pedagogerna som deltog i studien blev tillfrågade och fick möjligheten att själva bestämma över sin medverkan. Deras samtycke spelades in i samband med de genomförda intervjuerna. Samtycke för deltagande i de inspelade observationerna lämnades in via en samtyckesblankett. Samtliga vårdnadshavare lämnade in sitt godkännande för våra observationer genom samtyckesblanketter. Vi försökte samtidigt visa lyhördhet för barnens samtycke och avbröt inspelningen vid ett tillfälle med hänsyn till barnets integritet. En av oss var ny för barnen och därför var det viktigt för oss att barnen fick tid att lära känna henne och känna sig trygga.

5.4.3 Konfidentialitetskravet

Deltagarnas personuppgifter omfattas av sekretess. Inga namn på deltagarna, platser och datum anges i utvecklingsarbetet. I texten används fiktiva namn på barnen och på avdelningen, och inga personuppgifter som vi har samlat in sprids vidare. Fältanteckningarna är anonymiserade. Inspelningen skedde med förskolans utrustning och bearbetades av oss på plats.

5.4.4 Nyttjandekravet

Alla uppgifter och material använde vi endast för studiens syfte för att bidra till verksamhetens utvecklingsarbete av tillgängliga lärmiljöer. Efter arbetets godkännande kommer allt insamlat material och inspelningar att raderas.

Enligt Rönnehan (2023, s. 314) kan relationen mellan forskaren och deltagarna påverka subjektiviteten. På så sätt är det viktigt att inta ett reflekterande förhållningssätt i relation till studiens trovärdighet och tillförlighet. Detta är något vi själva behövde ta ställning till eftersom en av oss har uppträtt i dubbla roller, både som forskare och som anställd på avdelningen som varit objekt för vår studie.

I nästa kapitel kommer vi att presentera vår utvecklingsinsats och de genomförda aktionerna.

6 Utvecklingsinsats

I detta avsnitt beskriver vi själva genomförandet av utvecklingsinsatsen utifrån målet att undersöka vad som händer med barns aktörskap i hallen om vi med hjälp av en tydlig och varierad kommunikation visar konkreta förslag på aktiviteter utomhus som barnen kan välja bland redan i hallen. Arbetet presenteras utifrån fyra aktionsforskningsfaser: *identifiering av problematiken, planering, genomförande* och *analys*.

6.1 Identifiering av problematiken

I vår förstudie kunde vi se ett gemensamt utvecklingsområde på våra två förskolor kopplat till barnens aktörskap i hallen. Vi uppmärksammade att barnen ofta saknade motivation att gå ut när pedagogernas kommunikation blev ensidig och otydlig och barnen inte visste vad som väntade ute på gården. Vi valde sedan att utföra utvecklingsinsatsen på en av förskolorna. För en av oss blev det därför ett nytt sammanhang och vi kompletterade förstudiens datamaterial med ytterligare observationer och samtal med Blommans förskollärare för att etablera en bättre kännedom av den specifika förskolan.

I ett samtal uttrycker Blommans förskollärare ambitionen att använda visuellt stöd i samband med övergångar i hallen i form av bilder, TAKK-tecken och foton på barnen för att tydliggöra den muntliga informationen. Förskolläraren beskriver dock att det inte alltid fungerar i förskolans vardag.

Utifrån våra observationer framgår att det är Blommans sju äldsta barn (2,5 - 3 år) som har svårast att hitta motivationen för att gå ut. Därför bestämde vi oss för att rikta vårt fokus just på denna grupp i det fortsatta arbetet. Den första aktionen planerades tillsammans med Blommans förskollärare som även deltog i själva aktionen som observatör och stöd för barnen.

6.2 Planering

I planeringen av våra två aktioner var det viktigt för oss att visa barnen vilka möjligheter som finns ute på gården. Samtidigt behövde vi hantera de strukturella förutsättningarna i verksamheten, såsom regelbunden personalfrånvaro och pågående introduktion av nya barn. Det behövdes en fungerande, pragmatisk och genomtänkt strategi från vår sida.

6.2.1 Aktion 1

Torsdag förmiddag. Vi har valt att genomföra den första aktionen på förmiddagen när gruppen brukar ha sin vanliga samling. Vi har bestämt att behålla samlingens upplägg för att sedan införa den planerade aktionen med de sju barnen som vi hade lagt särskilt fokus på efter observationen i inventeringsfasen. Vi har planerat att använda visuellt stöd relaterat till aktiviteten. Vi har fotograferat två ställen på gården: två stora sandlådor, samlingsplatser för många av förskolans barn. I samlingen har vi använt en flanotavla för att introducera foton för barnen där vi har visat ett foto i taget. För att tydliggöra platserna har vi även använt bildstöd på olika fordon och köksredskap. Därefter satte vi upp de två foton och tillhörande bildstöd på halldörren där barnen kunde göra sina val genom att flytta på sina egna foton till den plats de valde.

För att kunna reflektera tillsammans kring förloppet har vi valt att använda förskolans utrustning och filma aktionen. Inför inspelningen har vi samlat in samtycke från berörda barns vårdnadshavare och även från förskolläraren som skulle delta i observationen (bilaga 3 och 4). Vi har bestämt att en av oss skulle leda aktiviteten medan den andra filmar relevanta sekvenser. I början var vi skeptiska mot metoden med tanke på att inspelningen skulle behöva transkriberas. Vi valde därför att även använda en observationsmall (bilaga 1) för att få syn på det som var intressant för vår studie. Med observationsmallen har vi dessutom kunnat förtydliga aktionen för Blommans förskollärare som deltog i observationen. Observationsmallen fylldes i direkt efter den avslutade aktionen.

6.2.2 Aktion 2

Fredag eftermiddag. Efter att ha sett inspelningen av den första aktionen och efter vår gemensamma reflektion med Blommans förskollärare valde vi att justera upplägget. Att genomföra den första aktionen när alla grupper från hela förskolan var ute på gården samtidigt gjorde att två av barnen valde att ägna sig åt annat. Aktiviteten utomhus skulle därför genomföras när det bara var vår barngrupp ute på gården.

Vi bestämde även att inte filma denna aktion utan istället vara uppmärksamma på barnens och vårt eget agerande i stunden utifrån observationsmallen. Samlingen med de sju barnen skulle denna gång ske vid halldörren med foton från de två olika platserna på gården. Upplägget för samlingen skulle vara kortare och enklare för att bättre kunna hålla fokus på uppdraget: att samla köksredskap eller fordon på respektive ställe på gården presenterat med hjälp av foton. Även denna gång skulle barnen göra sina val genom att flytta på sina egna

foton till den plats de valde. För att göra valet tydligare för barnen har vi planerat att avgränsa de olika valmöjligheterna med bred silvertejp. För att beskriva platserna skulle vi använda bildstöd på olika fordon och köksredskap. En del av de bilderna hade vi introducerat dagen innan. Under denna aktion skulle fyra nya bilder på köksredskap tillföras, utifrån vad vi hade pratat om vid första aktionen: skål, kastrull, stekpanna och tallrik. Återigen skulle vi guida var sin grupp i uppdraget. Lådorna för att samla saker i skulle denna gång vara placerade i respektive sandlåda.

6.3 Genomförande av aktion 1

I genomförandet av den första aktionen kan tre moment urskiljas. Första etappen är samlingen vid flanotavlan där foton på två platser på gården och tillhörande bildstöd presenteras för barnen och diskuteras. Under det andra momentet ligger fokus på själva uppdraget: att välja aktivitet med hjälp av sitt eget foto. Tredje momentet sker på gården i respektive grupp och innebär att samla fordon och köksredskap i anvisade lådor. Alla dessa moment innebär att barn förflyttas till en konkret plats och samlas kring ett konkret innehåll.

Aktionen i sin helhet har pågått i ungefär 45 minuter. Inspelningen av aktionen har endast skett inomhus eftersom barn från förskolans resterande avdelningar lekte ute på gården. Detta har till viss del gjort det svårare för oss att följa aktionens förlopp för våra grupper på gården. Fem av våra barn i gruppen fortsatte leken på de två föreslagna platserna, och två av de sju barnen valde sedan att sysselsätta sig med annat på gården.

6.4 Genomförande av aktion 2

I genomförandet av den andra aktionen kan fyra moment urskiljas. Det första momentet sker vid dörren till hallen då uppdraget presenteras med hjälp av foton på de två platserna på gården samt bildstöd för de olika saker som tillhör de platserna: köksredskapen och fordonen. I nästa steg väljer barnen sin aktivitet med hjälp av ett eget foto. Tredje momentet sker på gården i respektive grupp och innebär att samla fordon och köksredskap i anvisade lådor. Fjärde momentet innebär att med hjälp av vuxna ta bilder av lådorna fyllda med de samlade föremålen. Därefter placeras lådorna i uteförrådet.

Fotona vi tagit på de samlade sakerna sätts sedan upp på dörren till uteförrådet för att påminna barnen var lådorna finns och för att lätt kunna plocka fram dem och initiera lekar tillsammans med barnen.

6.5 Uppföljning

Efter aktionerna genomförde vi uppföljande observationer i barngruppen för att utvärdera eventuella effekter. Vi fokuserade på förändringar i barnens motivation att gå ut samt pedagogernas sätt att använda det visuella stödet i kommunikationen med barnen. Våra observationer noterades löpande. Vi behöll foton på de två platserna på gården samt tillhörande bildstöd på dörren mot hallen.

Vi har uppmärksammat att Blommans förskollärare använder dessa som ett redskap när något av barnen inte riktigt hittar motivation för att gå ut. Detta system introduceras även för vikarier i barngruppen. Det visuella stödet tycks ge personalen ett verktyg för att engagera barnen i att utforska lekmöjligheterna som finns på gården.

Vi har även fångat upp hur barnen själva interagerar med det visuella stödet på halldörren när två barn står framför dörren till hallen och pekar på ett av foton: “Jag går dit? Var ska du vara?”, “Jag vill laga mat”. Därpå sätter barnen sina foton på platsen de valt. Fantasin börjar flöda då ett annat barn pratar om “en hemlig ingång” och pekar på en glänta i buskarna på fotot vid halldörren. Barnet leker ofta där.

Vid några tillfällen ute på gården har de äldre barnen valt att ta fram lådan med köksredskap då de uppmärksammade de uppsatta foton på dörren till uteförrådet.

Vi har lyft upp vår idé om att utveckla projektet i arbetslagen utifrån verksamhetens tillgänglighetsarbete med fokus på utemiljön. Det finns ett tydligt intresse hos övriga pedagoger att fortsätta med det valda arbetssättet. På så sätt kan fler bli engagerade i arbetet att skapa en tydlig och tillgänglig lärmiljö på gården. Även vårdnadshavarna kan följa vårt projekt genom inlägg på förskolans lärplattform.

7 Resultat och analys

I detta avsnitt presenteras vår analys av resultatet från de två aktionerna. I analysen utgår vi från tre centrala begrepp: *plats*, *barns aktörskap* och *kommunikation* (se avsnitt 4.4).

7.1 Pedagoger skapar struktur för platsen

För att få en djupare förståelse för det som händer i hallen behövs en närmare titt på händelseförloppet under den första aktionen. Allt börjar med att sju barn och tre pedagoger samlas på golvet. Monika leder samlingen, Rosalyn filmar och Blommans förskollärare sitter med barnen. Allas ögon riktas mot den stora flanotavlan, samlingens mittpunkt. På flanotavlan dyker det första fotot upp på en av sandlådana från förskolans gård.

“Känner ni igen det stället?” undrar Monika. “Förskolan” ropar Eskil. “Sandlådan” konstaterar Tim och kryper fram till flanotavlan så nära så att han nästan trycker sin näsa mot den. “Innan var jag DÄR. Jag går DÄR på sidan” fortsätter Tim pekar på ett bekant ställe på fotot. De andra blir också nyfikna och sätter sig lite närmare flanotavlan. “Hör ni, vad kan man göra här?” fortsätter Monika och pekar på fotot. “Sandlådan...leka!” utbrister Tim “Vad kan man leka med?” fortsätter Monika. “Leka med sandbilen”, ropar Gustav exalterad. Och när Monika sätter en bild på en grävskopa på flanotavlan, skiner han upp. Gustav, Eskil och Tim trängs nu vid tavlan. Även Ville försöker hitta plats närmare tavlan men han släpps inte riktigt in av de andra. Tre barn sitter kvar på sina platser, en bit bort från flanotavlan. Det är inte mycket de kan se av det som händer där framme. “Ni får backa lite så att ALLA kan se!” uppmanar Monika. Blommans förskollärare hjälper barnen vid flanotavlan att flytta på sig.

Med hjälp av flanotavlan etablerar pedagogerna ett konkret sammanhang och en ordningsskapande plats. Att få tillträde till en *plats* betyder att man måste leva upp till de roller och förväntningar som finns där. Sammanhanget blir till en början strukturerat och styrt av pedagogen som leder samlingen utifrån gruppens rutiner med det visuella stödet som kommunikativt redskap. En tydlig ansvarsfördelning, där en pedagog leder samlingen, en annan agerar stöd för barnen och en tredje dokumenterar händelsen genom filmning, syftar till att skapa tydliga ramar för både barn och personal. Parallellt påverkas de vuxna av verksamhetens strukturella förutsättningar. Just den dagen är det personalfrånvaro, pågående introduktion av nya barn samt hantverkare i fastigheten, vilket i viss mån styr de val och möjligheter som pedagogerna har till sitt förfogande.

Kommunikationen vid flanotavlan kan upplevas som ensidig, istället för att vara ett ömsesidigt samtal som förutsätter samspelet mellan barn och pedagoger (jfr Jonsson 2016, s.10). De vuxna prioriterar att samla barnen på en plats utifrån principen “alla får/ska vara med”. De vuxna tycks agera i rollen som experter och de som håller vakt över inbyggda förväntningar och normer som bestämmer hur platsen ska användas (jfr Halldén 2007, s. 95).

De tre vuxna som deltar i den första aktionen strävar efter en tydlig situation samtidigt som de använder sig av ett *snävt mönster* för kommunikation, som Jonsson beskriver (2016, s. 8). Medan pedagogen är aktiv i tal och handling krymper barnens utrymme för respons. Dialoger övergår till bekräftande kommunikation när vuxna försöker fånga barnens uppmärksamhet för att ge plats åt alla. Att hitta balansen mellan att uppmärksamma kollektivet och se det enskilda barnet kan bli en utmaning framförallt när syftet är att utvidga innehållet och leda det vidare. Kommunikationen blir ensidig och begränsas till bekräftelse och upprepning av barns uttryck (ibid.). Hur kan kommunikationen utvidgas så att platsen verkligen blir ALLAS plats där varje barn kan utöva sitt *aktörskap*?

Situationen vid flanotavlan tar en vändning när barnen börjar ta sin plats på egna villkor. Och när de vuxna tillåter det.

7.2 Barnen gör platsen till sin

Monika visar ytterligare en bild med en bil. Emma som sitter längre bort piggnar till: "En sån bil!" utbrister hon och lyfter en liten bil som hon lyckats hitta på golvet. Monika pekar mot Emma och hennes bil: "En sån bil, titta, som Emma visar!". Barnen vänder sig mot Emma och hennes skatt. Gustav som är mycket intresserad av bilar blir ännu ivrigare. Han hoppar fram till tavlan, pekar och fortsätter prata om bilar: "Ja, en sån bil". Monika hjälper igen Gustav att flytta sig så att de andra kan se tavlan. Samtalet fortsätter och barnen berättar om olika fordon man kan köra i sandlådan. Det är främst Gustav, Tim och Eskil som pratar. De andra sitter tysta. Ett av de "tysta" barnen, Ville, vänder sig till Blommans förskollärare som sitter nära. Han visar sin strumpa för henne. På strumpan finns det ett fordon. Blommans förskollärare tar vara på stunden och uppmärksammar alla på Villes strumpa: "Titta, Ville har ett fordon på sin strumpa!". Ville lyfter försiktigt sin fot med strumpan på men förblir tyst. I samma ögonblick demonstrerar Tim sin strumpa med monstertruck och byxorna med bilar. "Och jag har stjärnor!" ropar Emma och pekar på sina strumpor. Det tränger glädjetjut ut från barnen då alla upptäcker spännande detaljer på sina klädesplagg.

Här kan strumpan betraktas som en tillfällig inträdesbiljett som barnet får av Blommans förskollärare för att tillhöra den konkreta *platsen* och gemenskapen som uppstår vid flanotavlan. Genom att tillämpa varierande uttrycksformer för *kommunikationen* kan pedagoger fånga upp och hålla kvar barnens intresse och samtidigt utmana deras engagemang för att delta i ett ömsesidigt samtal (Jonsson 2016, s. 10). Denna kommunikativa strategi tillämpas av de tre vuxna vid flanotavlan. Genom att tydliggöra situationen med hjälp av foton och bildstöd etableras en förutsägbar struktur som ramar in barnens *aktörskap*. Samtidigt vågar pedagogerna utmana sin kommunikation genom att de responderar på barnens egna uttrycks sätt och låter barnens handlingsutrymme expandera. Ville gör sig hörd med hjälp av sin strumpa med fordon på och Emma med en bil som hon lyfter upp och visar för alla. Detta tycks vara en strategi för att ALLA ska kunna få sin plats.

Vid flanotavlan har barnen egna strategier för att få tillträde i sammanhanget. Anna är ett av de barnen som sitter tysta, en bit bort från flanotavlan.

Dags för det andra fotot med sandlådan och "köket" som barnen kallar det. Monika vänder sig till Anna som sitter och bläddrar i en bok. "Anna, vad kan man mer laga för mat?" "Kom, kan du komma och titta?" ropar Monika till Anna och pekar samtidigt på fotot med "köket". Anna skuttar fram till flanotavlan. "Laga mat" svarar hon. Anna är på väg tillbaka till sin bok när Eva kramar om hennes ben och försöker få henne att stanna. Anna lyckas slingra sig ur kamratens famn och springer och Monika fortsätter fråga henne: "Vilken mat, tycker du?" "Varm mat!" säger Anna snabbt och fortsätter att bläddra i boken. Sex barn sätter sig ännu närmare flanotavlan när Monika sätter upp en bild på en kanelbulle. Barnen trängs. Gustav lyckas ta sig förbi alla. Han luktar på bilden med kanelbullen och smaskar. Blommans förskollärare går fram till Anna som sitter med sin bok i knäna och samtidigt spanar in det som händer vid flanotavlan. Förskolläraren tar Anna i handen och med bestämda steg kommer de två till flanotavlan: "Nu får ni backa så att ALLA får plats".

Corsaro (2018, s. 25-26) jämför barns *aktörskap* i sociala strukturer med ett spindelnät: barn rör sig mellan olika sammanhang genom vilka de får sina erfarenheter. Samtidigt behöver de förhålla sig till olika förväntningar och normer medan de bygger sitt nät.

Barns nätverkande är unikt och beror på att de tolkar sin sociala omgivning på sitt sätt. Det är på det sättet som de aktivt konstruerar sitt sociala liv. Genom att vara en del av kollektivet behöver barn utforma egna strategier för att hantera de vuxnas regler och normer. Barns *aktörskap* innebär alltså att kunna påverka och förändra sin situation.

Det är interaktionen och dynamiken mellan barnen som styr deras *aktörskap* som kollektiv, menar Corsaro (2018, s. 23). För att förhandla och utveckla strategier för tillträde och för att kunna erövra sin plats i ett socialt sammanhang är språket ett nödvändigt redskap.

Att erövra sin *plats* innebär också att vara aktiv, att vara i rörelse, att väva sitt nät som Corsaro (2018, s. 25-26) beskriver. Det är just det som händer vid flanotavlan när barnen flyttar på sig. De som sitter närmast flanotavlan skyddar sitt utrymme, både verbalt och med kroppen. De som befinner sig en bit ifrån behöver stöd för att deras strategier ska kunna träda fram. Blommans förskollärare är den som oftast ser till att alla ska få plats och tycks samtidigt företräda de "tystare" barnen. Förskolläraren drar allas blickar till Ville som visar sin strumpa med fordon. Samma förskollärare hämtar Anna som väljer att sätta sig en bit ifrån och bläddra i en bok medan de andra trängs vid flanotavlan och pratar i munnen på varandra.

Det som händer vid flanotavlan skapar förutsättningar för barns handlande i den fortsatta situationen. De vuxna tycks fortsätta med att åstadkomma en bekräftande atmosfär och empatisk närvaro genom att se, lyssna på och bekräfta barnen (jfr Jonsson 2016, s.10).

Pedagogernas förmåga till *kommunikation* sätts på prov när barnen samlas vid halldörren. Barnen förväntas göra sina val genom att sätta egna foton vid respektive plats för sitt uppdrag. Uppdraget ska genomföras i två grupper utifrån barnens val.

Anna är först vid halldörren men Monika ber henne att sätta sig på golvet och vänta. "Vi ska leta efter saker!" ropar Tim. "Ja, vi ska leta efter saker" bekräftar Monika. Några av barnen är ivriga. "Jag ska använda superfart" ropar Tim. Gustav ställer sig framför dörren och är helt uppslukad av bilderna på fordon. Anna går en bit ifrån och sätter sig igen med en bok. Monika kallar på henne: "Anna, det är viktigt att du också är med, så att du hör vad vi ska göra. Kom, vi har ett UPPDRAG idag. Vi ska leta efter saker!" och så pekar hon på bilden med "uppdrag". Hon låtsas samtidigt att hålla ett förstöringsglas i handen och tar det mot sitt öga. Anna ler och kommer. Men när de andra barnen överröstar varandras förslag på vad de vill leta efter, försvinner Anna. Hon dyker upp igen med hjälp av Blommans förskollärare. Ett barn i taget får frågan: "Vilket ställe väljer du? Eva pekar på "köket". "Kommer du ihåg vad man kan göra där?" Eva är tyst och fortsätter peka på "köket". "Laga mat!" ropar Eskil. "Ja, laga mat" bekräftar Monika och ber Eva att flytta på sitt foto till "köket". I samma stund vill fyra barn också flytta på sina foton. "En i taget" säger Monika och försöker stoppa Tim som tränger sig fram med sin "superfart". Även Blommans förskollärare uppmuntrar barnen: "Vänta lite, nu var det Eva som valde!" Jag vill också vara där borta" säger Eskil och pekar på "köket". "Kan du flytta på din bild då?" frågar Monika.

De som har redan varit engagerade i samtalet vid flanotavlan fortsätter att vara drivande när själva uppdraget presenteras vid halldörren. Återigen tycks de skydda tillträdet till *platsen* genom att vara aktiva där. Ordningen skapas i början med hjälp av det visuella stödet där pedagogen igen pekar på de två platserna och uppmanar barnen att göra sina val. När situationen blir oklar för barnen använder de sig av egna strategier för att göra den begriplig för sig. De agerar både utifrån individuella behov och som ett kollektiv. Med eget foto får barnen makten att bestämma. De tar sin plats och trängs vid halldörren för att göra sina val. På så sätt tycks de vilja komma undan regler och normer bestämda av vuxna som säger "en i taget". Barnens strategi kan tolkas som att utöva sitt *aktörskap* genom *sekundära anpassningar* (Corsaro 2018, s. 44-46). Det är just i spänningsfältet mellan det kollektiva och det individuella som pedagogen kan få syn på vilka strategier som barn använder sig av för att påverka, försvara och konstruera den sociala ordningen i sammanhanget.

Halldén (2007, s. 93) framhåller att barn i samspel med vuxna behöver utrymme och en egen *plats* för att utöva kontroll och ta egna initiativ. Detta ställer pedagoger inför en utmaning att balansera gruppens dynamik med det enskilda barnets behov. Det kräver att pedagogen uppmärksammar hur barn skapar och tar plats, även utanför de förutbestämda sociala ramarna. Härigenom ges barnen möjlighet att tolka platser, använda och förändra dem på eget sätt. Detta förutsätter att pedagogen bekräftar och stöttar barnens olika uttryckssätt, samtidigt som denne aktivt agerar för att vidareutveckla *kommunikationens* innehåll. Genom att ge barnen utrymme för egna uttryck, bekräfta dessa och samtidigt utmana dem genom dialog och handling, skapar pedagogen förutsättningar för barnens *aktörskap*, menar Jonsson

(2016, s. 13). Det är vid halldörren som Blommans barn förhandlar sitt aktörskap i samspel med pedagoger som genom sin närvaro och agerande försöker skapa en tydlig struktur för situationen. Förhandlingarna påverkar tydligt händelseförloppet när alla lämnar hallen.

7.3 Förhandlingar

Tim och Eva står längst fram vid dörren och spanar in lådorna som står ute på rampen. Tim upprepar några gånger ”låda” och har nog tänkt att hålla i en. Rosalyn tar med sig de fyra barnen som valt sandlådan för att samla fordon. Men när dörren öppnas hörs det ett skrik. Det är Tim som skriker. Någon har tagit HANS låda! Tim är riktigt ledsen. Han vill inte längre vara med på uppdraget. Han lägger sig på rampen. Rosalyn försöker få med honom: “Kom, vi har ett uppdrag!” Tim nappar inte på förslaget. Han ligger kvar på rampen. Anna är först vid sandlådan där hennes grupp ska samla fordon. Hon bär på sin låda. Eftersom ingen från gruppen är där, släpper hon lådan och skuttar iväg. Rosalyn ropar efter Anna att “gruppen ska vara kvar i sandlådan!” Anna fortsätter springa och stannar vid staketet långt borta från sin grupp. Kvar i sandlådan finns nu Rosalyn, Ville och Emma. Emma vill hellre baka kakor i sandlådan än att vara med på uppdraget och samla fordon. Från rampen får plötsligt Tim syn på en ledig låda. Den tillhör egentligen den andra gruppen som samlar köksredskap. Men den är ju ledig! Väl framme i sandlådan släpper Tim lådan. Han och Eskil ska baka en blåbärskaka.

Varje enskilt barn i Blomman verkar ha en egen motivation och tolkning av “uppdraget” som inte behöver överensstämma med de vuxnas planer. Barnen har även egna sätt att göra sin röst hörd. Tim tycks vara motiverad av lådan som han vill ha för sig själv. När det inte blir som han har tänkt sig tappar han motivationen att vara ute och lägger sig på rampen. Rampen blir även en förhandlingsplats där motstånd kan betraktas som ett sätt att utöva sitt aktörskap. Rampen blir Tims *plats* där han får utrymme för kontroll och agerande utifrån egna idéer (Halldén 2007, s. 93). Rosalyn försöker möta Tims uttryckssätt i stunden. Hon ser och bekräftar honom och på så sätt tycks möjliggöra hans handlingsutrymme. Hon inväntar Tims egen strategi där hans *aktörskap* kan träda fram. Tim fortsätter att utveckla en egen strategi när han bestämmer sig för att baka en blåbärskaka med Eskil.

Gruppen har nu hittat några köksredskap i sandlådan. Eskil och Tim som nyligen anslöt sig till dem bakar en blåbärskaka. Gustav och Eva leker vid sidan om. Efter en stund uppstår en konflikt mellan barnen då Gustav börjar gräva i “kakan” med en spade. Eskil och Tim är måna om sin kaka och de knuffar undan Gustav. Han vill trots allt vara med. Under tiden släpper Eva sina saker i sandlådan och går i väg. Monika försöker få tillbaka barnens fokus till kakan och frågar: “Får jag smaka lite?” “Ja!” bestämmer Tim och Eskil. Stämningen lättar lite. De tre barnen blir sams igen. Leken i “köket” fortsätter.

Både Tim och Eskil tolkar uppdraget som föreslagits av vuxna på sitt sätt. De använder den valda platsen och skapar ett konkret sammanhang för sitt samspel genom att först samla köksredskap i sandlådan och sedan tillsammans baka en blåbärskaka. Tim och Eskil tillskriver *platsen* en särskild mening genom sitt samspel. Genom sina handlingar och artefakter, i det här fallet “blåbärskakan” som ett redskap för barnens samspel och

kommunikation med varandra, skapar de egna normer för sin plats (jfr Corsaro 2018, s.128). Sedan skyddar de platsen från Gustav som vill vara med i deras lek. På så sätt tycks Tim och Eskil göra en egen tolkning av de vuxnas uppmaning att genomföra uppdraget genom att tillsammans samla saker. Detta kan betraktas utifrån Corsaros begrepp *tolkande reproduktion* (2018, s. 18). I samspelet med Gustav förhandlar och etablerar Tim och Eskil gemensamma meningar och handlingar. För att skydda sitt interaktionsutrymme tillämpar de en egen tolkning av vuxnas regel "alla ska få plats".

Barns möjlighet att påverka sin situation uttrycks genom deras agerande, och i sandlådan är det barnens samspel som styr det kollektiva *aktörskapet* (Corsaro 2018, s. 23). Språk och kommunikation är här viktiga verktyg för att förhandla och komma in i det sociala sammanhanget. Gustav behöver därför stöd av en vuxen för att uttrycka sin vilja att vara med i leken. Eva väljer en annan strategi och lämnar platsen när bråket uppstår.

I samband med den andra aktionen blir förhandlingarna om egen plats än mer framträdande. Barnen samlas direkt vid halldörren. Uppdraget presenteras med hjälp av foton på de två ställen på gården. För att göra valet tydligare för barnen har de två valmöjligheterna avgränsas med silvertejp. Den här gången verkar det enklare att hålla barnens uppmärksamhet. Var och en får tid och utrymme att göra sitt val genom att placera ett eget foto på respektive sandlåda. Anna och Eva tillämpar här egna strategier när de gör sina val och pedagogernas förhållningssätt ställs inför en utmaning att ge barnen tillräckligt handlingsutrymme:

När det är Annas tur att sätta sitt foto under den valda platsen sätter hon det på silvertejpen. Monika plockar bort fotot från tejpen och ger det till Anna. "Vill du vara här eller här?" frågar Monika och pekar på de två olika ställena att välja bland. "Här!" säger Anna bestämt och sätter sitt foto på tejpen. Och så går ut till hallen. Kvar i samlingen finns det tre barn. Monika ber Eva som är kvar att sätta upp sitt foto vid det egna valet. Då svarar Eva: "Nej, Emma först". Monika ber Emma att flytta på sitt foto. Sedan är det Evas tur. Hon tar sitt foto och sätter det på silvertejpen under Annas foto. Och så går de ut i hallen. Påklädningen går smidigt. Rosalyn tar "köksgruppen" till sandlådan där de kommer att genomföra sitt uppdrag. Anna vill hänga med den gruppen och ställer sig vid dörren. Väl ute springer hon bort till staketet. Rosalyn väljer att låta henne gå och fortsätter med sin grupp i "köket". Så småningom kommer Anna tillbaka och ansluter sig till "köksgruppen". Hon har med sig ett stort fat som hon skjutsar i en dockvagn. I sandlådan samlar Anna och Eva tillsammans köksredskap.

Vid halldörren förhandlar Anna och Eva om sin *plats* genom att placera egna foton på silvertejpen och gör därmed anspråk på en plats som lika bra skulle kunna vara ett ingenmansland. På så sätt gör de *platsen* till sin, där de får möjlighet att utöva sitt *aktörskap*. Den möjligheten stärks av pedagogernas *kommunikation* som utvidgar innehållet genom att vara lyhörd för barnens egna uttryck och tillämpa ett *rymligt mönster* (Jonsson 2016, s. 10). Interaktionen vid halldörren visar hur den sociala ordningen både styr och formas av de

agerande individerna, i detta fall barn och pedagoger, som gemensamt skapar platsens betydelse. *Platsen* får sin betydelse genom att den är delad (Hallden 2007, s. 91). Ett vägledande samspel med pedagogerna vid halldörren håller kvar barnens intresse, samtidigt som det utmanar deras engagemang och ger dem ett större handlingsutrymme även ute på gården. Istället för att välja bland de platser som de vuxna har markerat, väljer Anna att placera sitt foto på silvertejpen och därigenom skapa sin egen *plats*. Ute på gården hittar hon också en egen strategi att bli en del av gruppen. Hon tillåts av Rosalyn att göra det på sitt sätt. Och det är kanske därför som hon självmant ansluter sig till i gemenskapen med ett stort fat som en inträdesbiljett. Vid halldörren vill Eva vänta på sin tur och gör sitt val när hon själv känner sig redo. Med dessa erfarenheter bygger Anna och Eva sitt samspel med varandra i sandlådan.

7.4 Sammanfattning av resultat och analys

I Blommans hall har visuellt stöd visat sig vara ett effektivt verktyg i *kommunikationen* för att stimulera barnens intresse och motivation. Genom att utmana pedagogernas kommunikativa förhållningssätt har en mer öppen och flexibel kontext etablerats. Barnen har fått utrymme att tolka denna kontext utifrån egna erfarenheter och med egna uttryckssätt vilket bidrog till att stärka barnens *aktörskap*. Våra observationer av barnens handlingar och interaktioner med den fysiska miljön och varandra har lett till en fördjupad insikt i barnens strategier för att medvetet använda *platsen* i syfte att påverka och förändra sin situation och haft en tydlig effekt på deras motivation att ge sig ut på gården.

8 Diskussion och implikationer

Detta avsnitt innehåller en sammanfattande diskussion om vårt utvecklingsarbete. Vi reflekterar över processen i relation till vårt mål att undersöka vad som händer med barns aktörskap i hallen om vi med hjälp av en tydlig och varierad kommunikation visar konkreta förslag på aktiviteter utomhus som barnen kan välja bland redan i hallen. Vi kommer även lyfta erhållna erfarenheter och kunskaper utifrån de val och svårigheter som präglat arbetet. Även arbetets didaktiska betydelse för den egna yrkesutövningen och potentiella framtida utvecklingsprojekt presenteras.

8.1 Metoddiskussion

Under utvecklingsarbetets gång har observationer visat sig vara en effektiv metod. För den av oss som var ny i sammanhanget har observationerna på ett särskilt sätt gett inblick i verksamheten med fokus på det identifierade utvecklingsområdet.

Den inspelade observationen av den första aktionen har hjälpt oss att fånga upp värdefulla detaljer i barnens samspel med miljön, med varandra och med oss. Observationsmallen som vi har använt oss av i samband med den första aktionen har i sin tur visat sig vara ett användbart verktyg för att bearbeta materialet, fånga upp det väsentliga och planera nästa aktion. Dialogen och reflektionen med Blommans förskollärare har bidragit till att nyansera vår egen reflektion kring insatsen och även vår egen roll i den.

Observationerna har även tydliggjort barnens aktörskap i verkliga situationer istället för att utgå från våra förgivettaganden att aktionen ska leda till en viss förväntad effekt. Genom att analysera det insamlade materialet utifrån ett barndomssociologiskt perspektiv kunde vi belysa barns aktörskap ur flera perspektiv: dels hur pedagogers förhållningssätt påverkar barns handlingsutrymme, dels vilka strategier barnen själva använder för att göra platsen till sin.

För att säkerställa att barnens perspektiv framställs på ett trovärdigt och etiskt korrekt sätt var det viktigt att vi var både lyhörda och nyfikna. För att stärka barnens trygghet har den av oss som var ny i sammanhanget gett särskilt fokus på att bygga positiva relationer med dem.

Vi har insett nyttan av att involvera flera pedagoger för att tillföra ytterligare perspektiv av vikt för vårt arbete. Eftersom våra aktioner bara involverat en av förskollärarna har vi efter genomförandet, tillsammans med förskolans övriga förskollärare, valt att engagera fler pedagoger och barn genom att utöka insatsen till gården.

Att balansera rollerna som forskare och anställd har varit den största utmaningen. Att studera egen praktik innebär att förhandla om tillträde till fältet med aktörer som befinner sig där, menar Rönnerman (2023, s. 314). Genom att kritiskt granska sina egna värderingar och fördomar kan forskare få insikt i hur maktstrukturer styr forskningen. Det innebär att vara medveten om hur ens egen subjektivitet och relationerna med dem som ingår i studien inverkar på studiens trovärdighet.

8.2 Resultatdiskussion

Syftet med vårt utvecklingsarbete har varit att skapa förbättrade förutsättningar för barns aktörskap i hallen. Vår fokus har legat på att utmana pedagogiska strategier för kommunikation med barnen och utforma hallen som en plats som kan öka barnens motivation och tydligt visa på möjligheterna utomhus. Vad händer med barns aktörskap i hallen om vi med hjälp av en tydlig och varierad kommunikation visar konkreta förslag på aktiviteter utomhus som barnen kan välja bland redan i hallen?

Resultatet av vårt arbete visar att om barn erbjuds denna valmöjlighet i samband med övergångar i hallen kopplat till ett konkret sammanhang utomhus, stärks deras motivation och deras aktörskap utvidgas. Detta ställer samtidigt krav på pedagoger att utmana sin egen repertoar av kommunikation för att möta barns olika behov och förutsättningar. Detta framgår även av Jonssons (2016, s. 13) studie som visar att barns förmåga att agera och påverka sin omgivning är starkt kopplad till hur pedagogerna hanterar kommunikationen. Vi har uppmärksammat vikten av att som pedagogerna kunna se bortom det visuella stödets förväntade trygghet och på så sätt vara öppen för barnens olika uttryckssätt och möjliggöra ett större handlingsutrymme för dem.

Trots att mikronivåövergångar är vanliga i förskolan, är de ett outforskat område, konstaterar Pedersen m.fl. (2023, s. 236). Våra resultat visar att hallen är en viktig plats för barns aktörskap. Barnen ger hallen mening genom sina handlingar, de utmanar pedagogerna. På så sätt blir hallen mer än en transportsträcka. Den blir barnens plats, skapad genom samspelet med vuxna och med varandra. Den platsen erövrar barn och försvarar med hjälp av olika strategier. Från Markströms och Halldéns (2009, s. 116) forskning framgår att även de yngsta barnen kan aktivt påverka sin omgivning genom att tillämpa egna sätt att finna sig i institutionella ramar och få tillgång till tid och rum på egna villkor. För att få mer kontroll över sin egen situation kan barn välja att vara tysta, undvika eller förhandla. Förskolans struktur innebär att barnens handlingsutrymme ofta styrs av förutbestämda aktiviteter, platser

och material (ibid. s. 115). Visuella hjälpmedel kan fylla två funktioner: dels göra aktiviteter mer tillgängliga och begripliga för alla barn, dels hjälpa pedagogerna att styra situationen och sätta upp förväntningar på hur både barn och vuxna ska agera.

Från vår studie framgår behovet att vara kritiskt reflekterande och aktivt utmana sina invanda kommunikationsmönster. Nordberg (2021, s. 709) betonar vikten av pedagogisk självinsikt i interaktionen med barn för att undvika att begränsa deras handlingsutrymme. På så sätt kan interaktioner stärka barns motivation och engagemang och möjliggöra deras aktörskap. Det krävs alltså att pedagoger är uppmärksamma och ser utöver den utarbetade trygghetszonen som kommunikationen med hjälp av det visuella stödet förväntas åstadkomma i stunden. Detta kan även kopplas till Jonssons (2016, s. 10) kommunikationskategori med *rymligt mönster* där pedagogen är lyhörd och öppen för barns olika uttryckssätt som ger barnen ett större handlingsutrymme. En tillgänglig kommunikationsmiljö skapas när pedagoger är lyhörda och deltar aktivt, istället för att inta en styrande roll. Detta innebär att våga släppa taget om kontrollen och istället visa en genuin nyfikenhet på barnens egna initiativ (Nordberg 2021, s. 709).

Övergångar kan vara utmanande, då de ofta innebär att lämna det trygga och möta det okända, menar Pedersen m.fl (2023, s. 237). Det okända kan skapa osäkerhet, särskilt när det handlar om nya situationer, nya personer eller nya platser där reglerna ändras. När pedagoger behöver förhålla sig till ändrade strukturella förutsättningar blir deras erfarenheter, egna utarbetade inre modeller och utforskande förhållningssätt ännu viktigare för barnens handlingsutrymme, deras sätt att interagera med andra barn och att uppleva och vidga sina egna och andra barns perspektiv (ibid. s. 245). För oss handlar det om att, tillsammans med barnen, ge oss ut på äventyr och se vad som gömmer sig bakom halldörren.

Genom att lägga fokus på hallen i vårt utvecklingsarbete har vi insett vikten av att vara uppmärksamma på de små ögonblicken för att kunna se och ta vara på barns olika sätt att utöva sitt aktörskap. I Bergehrs (2019, s. 51) studie framgår det att barns aktörskap, sett ur ett relationellt perspektiv, synliggörs genom deras samspel med pedagoger i förskolans vardagliga rutiner. I detta perspektiv ses både barn och vuxna som aktörer som tillsammans skapar och ger mening åt den sociala kontexten.

8.3 Didaktiska implikationer

Rönnerman (2023, s. 316) menar att lärandet under aktionsforskningsprocessen kan ske på olika nivåer. Å ena sidan handlar det om det konkreta praktiska arbetet för att driva

förbättringsinsatsen framåt i verksamheten. Å andra sidan innebär det att kunna använda sig av aktionsforskning som ett sätt att förhålla sig till sin praktik och skaffa sig teoretiska kunskaper om själva utvecklingsområdet, i vårt fall barns aktörskap.

Aktionsforskningsprojekt är inte forskning *om* utan *med* och *för* andra (Elvstrand & Närvänen 2019, s. 45). I rollen som forskare har vi kunnat leda arbetet och se på verksamheten ur olika perspektiv. På mikronivå har fokus legat på våra relationer och interaktioner med barnen och med varandra. På makronivån har vi utvidgat vårt utvecklingsarbete till gården för att på så sätt bidra till verksamhetens tillgänglighetsarbete.

Vår förskolläraryrktutbildning har här gett oss verktyg som vi använt oss av i vår insats. Det har krävt att vi ständigt reflekterat över vårt eget agerande för att undvika att ta saker för givet och samtidigt se nya möjligheter. Att arbeta med barn är en dynamisk process som ständigt utmanar och utvecklar oss, förutsatt att vi är öppna för det. Att tillsammans med barnen utforska och skapa gemensamma upplevelser har varit en central del i vårt arbete.

Det fortsatta arbetet kommer att fokusera på att göra gården mer tillgänglig och inbjudande för barnen. Det innebär att vi fortsättningsvis behöver identifiera och utveckla fler platser på gården, anpassa aktiviteter, kommunikation och material samt öka pedagogernas engagemang. Målet är att tillsammans med barnen skapa en trygg och stimulerande utemiljö som uppmuntrar barnens utforskande och samspel. Därigenom kan barnens aktörskap och handlingsutrymme utvidgas från hallen till hela gården.

Konkret innebär detta att vi i samråd med Blommans förskollärare har beslutat att förbereda lådor med material utifrån barnens intressen och dessa lådor kommer att placeras i ett skåp i Blommans hall. För att ge fortsatt motivation för barnen att gå ut kommer visuellt stöd att sättas upp på skåpdörren och göra det tydligt för barnen var alla saker finns. Barnen får sedan aktivt välja vad de vill göra ute på gården.

Vår förhoppning är att detta arbete ska inspirera pedagoger att utmana egna strategier för att utforska hallens potential och skapa en miljö där varje barn får utrymme att utöva sitt aktörskap. I själva verket handlar det inte om platsen i sig, utan om de individer som dagligen finns där och genom samspelet med varandra gör platsen till sin.

Kanske kan en förändrad hall också bidra till en ny syn på förskolans yngsta barn, från passiva passagerare genom en transportsträcka till nyfikna och motiverade upptäckare, ivriga att utforska världen bortom halldörren. Med pedagoger som inspirerande medresenärer.

Referenser

- Bergnehr, Disa (2019). Barnperspektiv, barns perspektiv och barns aktörskap - en begreppsdiskussion. *Nordisk tidskrift för pedagogikk och kritikk*. 5, s. 49-61
<http://swepub.kb.se/bib/swepub:oai:DiVA.org:hb-22365>
- Bruce, Barbro & Riddersporre, Bim (2012). *Kärnämnen i förskolan. Nycklar till livslångt lärande*. Stockholm: Natur och kultur.
- Corsaro, William A (2018). *The Sociology of Childhood*. 5. ed. Los Angeles: Sage Publications.
- Elvstrand, Helene & Närvänen, Anna Lisa (2019). Aktionsforskning som metod i utvecklingsinriktade examensarbeten. I Dahl, Marianne, Eek-Karlsson, Liselotte & Perselli, Ann-Katrin (red.) *Att skapa en professionell identitet: om utvecklingsinriktade examensarbeten i lärarutbildningen*. Stockholm: Liber, s. 42-60.
- Halldén, Gunilla (2007). Barns plats och platser för barn. Platsens betydelse i en analys av barndomen. I Halldén, Gunilla (red). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson, s. 81-96.
- Jonsson, Agneta (2016). Förskollärares kommunikation med de yngsta barnen i förskolan: med fokus på kvalitativa skillnader i hur ett innehåll kommuniceras. *Nordisk Barnehageforskning*. 12(1), s. 1-16
<http://swepub.kb.se/bib/swepub:oai:researchportal.hkr.se/admin:publications/9ed58abd-6e94-4523-8ebb-dd94197b8bb4>
- Larsson, Karolina (2024). *Vi behöver reflektera kritiskt kring hur TAKK och bildstöd används i undervisningen*. Nationellt centrum för svenska som andraspråk. Stockholm. Stockholms universitet.
<https://www.su.se/nationellt-centrum-for-svenska-som-andrasprak/nyheter/vi-beh%C3%B6ver-reflektera-kritiskt-kring-hur-takk-och-bildst%C3%B6d-anv%C3%A4nds-i-undervisningen-1.734338> (hämtad 2025-01-23)

Markström, Ann-Marie (2007). Hallen - en plats i skärningspunkten mellan privat och offentligt. I Halldén, Gunilla (red). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson, s. 97-118.

Markström, Ann-Marie & Halldén, Gunilla (2009). Children's Strategies for Agency in Preschool. *Children & Society*, 23(2), pp. 112–122.

<https://doi-org.proxy.mau.se/10.1111/j.1099-0860.2008.00161.x>

Nordberg, Ann (2021). Support of Language and Communication in the “Tambour Situation” in Swedish Preschools. *Early Child Development and Care*, [s. l.], 191(5), p. 699–712.

<https://doi-org.proxy.mau.se/10.1080/03004430.2019.1645134>

Palla, Linda (2023). TAKK som specialpedagogiskt didaktiskt verktyg i förskolans undervisning. *Nordisk Barnehageforskning*. 20(1), s. 77-102.

<http://swepub.kb.se/hitlist?q=palla+takk&d=swepub&m=10&p=1&s=r>

Patel, Runa & Davidsson, Bo (2019). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 5 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Pedersen, Lilian, Bakken, Astrid R. B., Johannessen, Kjersti & Bøyum, Sigrid (2023). Teachers' interactions with children in micro-level transitions in Norwegian preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 32(2), s. 236–247.

<https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2247594>

Pihlgren, Ann S. (2021a). *Tillgängligt lärande i förskolan*. Stockholm: Gothia Kompetens.

Pihlgren, Ann S. (2021b). Olika fokus gör miljön tillgänglig. *Förskoletidningen* 2. 2021.

Årgång 46 - 2021 <https://www.forskoletidningen.se/2-2021/olika-fokus-gor-miljon-tillganglig>

Rönnerman, Karin (2023). Aktionsforskning som examensarbete. I Åkerblom, Annika, Hellman, Annette & Pramling, Niklas (red.). *Metodologi. För studier i, om och med förskolan*. Malmö: Gleerups, s. 275–292.

SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartement.

Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket.

Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM (2018). *Verktyg för tillgänglig utbildning.Handledning. Förskola, skola och fritidshem*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM (2023). *Tydliggörande pedagogik i förskolan*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

www.spsm.se (hämtad 2025-01-23)

Unicef Sverige (2018). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*.

https://unicef-porthos-production.s3.eu-west-1.amazonaws.com/slutversion_unicef-bk-booklet_2018.pdf

Vetenskapsrådet (2024). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html>

Bilaga 1

Observationsmall

Vad är i fokus?	Vad gör barn/pedagoger?	Vad säger barn/pedagoger?	Reflektion
Är det visuella stödet (bild, foto, TAKK) tillgängligt för barn?			
Hur använder barn det visuella stödet (bild, foto, TAKK)?			
Hur använder pedagoger det visuella stödet (bild, foto, TAKK)?			
Sker kommunikationen barn - pedagoger med hjälp av det visuella stödet (bild, foto, TAKK)?			
Sker kommunikationen barn - barn med hjälp av det visuella stödet (bild, foto, TAKK)?			

Bilaga 2

Intervjufrågor

1. Hur ser du/ni på hallen som en del av förskolans verksamhet?
2. Enligt läroplanen för förskolan ska förskolans miljö vara tillgänglig för alla barn. Vad innebär en tillgänglig lärmiljö för dig/er?
3. Vad innebär tankarna kring en tillgänglig lärmiljö för hur du/ni utformar hallen på förskolan?
4. Hur och på vilka sätt kommunicerar du/ni med barnen och med varandra i hallen?

Bilaga 3



På förskolläraryr utbildningen vid Malmö universitet skriver studenterna ett examensarbete på sjunde terminen. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie, utifrån en fråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid förskolor, i form av t.ex. intervjuer och observationer. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng, och utförs under totalt 10 veckor. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i Malmö universitets databas DIVA (<http://mau.diva-portal.org/smash/search.jsf?language=sv&dswid=4868>)

Datum 2025-01-27

Samtycke till barns medverkan i studentprojekt

Våra namn är Monika Papiewska Borg och Rosalyn Maniquis Pålsson. För närvarande läser vi sista terminen inom förskolläraryr utbildningen, en flexibel variant vid Malmö universitet.

Vår examen är planerad 2025-03-27. Vi skriver vårt examensarbete i form av ett utvecklingsarbete där fokus ligger på en vidareutveckling av hallen som en tillgänglig lärmiljö här på förskolan. Vi har inhämtat förskolans biträdande rektors godkännande till att genomföra studien. Vid materialinsamlingen kommer vi att fokusera på pedagogernas strategier och hur de tillsammans med barnen försöker skapa en tillgänglig lärmiljö i hallen. Barnen kommer att involveras i studien via observationer som vi kommer att spela in med hjälp av förskolans utrustning. Fokus i observationerna ligger INTE på enskilda barn, deras ageranden och utsagor utan på barnen som kollektiv och helhet. Inga personuppgifter kommer att samlas in, mer än möjligtvis ungefärlig ålder på barnen. De inspelade observationerna kommer sedan transkriberas till ett textdokument.

Det är vi själva, vår handledare och examinator som kommer att ha tillgång till det insamlade materialet. Allt insamlat material och personuppgifter lagras på Malmö universitets server under arbetet med examensarbetet. Samtyckesblanketterna förvaras oåtkomligt på Malmö universitet.

Vårt projekt utgår från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. (<https://www.vr.se/>):

- Medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas.

- Varje deltagare har alltså rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- De deltagande barnen kommer att tillfrågas inför materialinsamlingen och har möjlighet att avböja medverkan i studien.
- Deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet. Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad

.....
Studentens underskrift och namnförtydligande

.....
Studentens underskrift och namnförtydligande

Kontaktuppgifter till studenter:

Ansvarig handledare på Malmö universitet:

Kursansvarig på Malmö universitet:

Kontaktuppgifter Malmö Universitet:

www.mah.se

040-665 70 00



Information om Malmö universitets behandling av personuppgifter

Personuppgiftsansvarig	Malmö universitet
Dataskyddsbud	dataskyddsbud@mau.se
Typ av personuppgifter	Namn, anteckning av lärandesituation, bild och/eller filmklipp samt ditt samtycke till att Malmö universitet behandlar dessa personuppgifter.
Ändamål med behandlingen	För att möjliggöra undervisnings- och examinationssituationer i förskolemiljö för studenter vid Malmö universitets förskollärarytbildning.
Rättslig grund för behandling	Ditt samtycke.
Mottagare	Personuppgifterna kommer endast användas i utbildningssyfte inom ramen för Förskollärarytprogrammet vid Malmö universitet och kommer inte att spridas vidare till någon annan mottagare.
Lagringstid	Malmö universitet kommer att spara dina personuppgifter så länge de behövs för ovan angivet ändamål eller till dess att du återkallar ditt samtycke. Efter genomförd kurs/program kommer personuppgifterna att raderas. Malmö universitet kan dock i vissa fall bli skyldiga att arkivera och spara personuppgifter enligt Arkivlagen och Riksarkivets föreskrifter.
Dina rättigheter	Du har rätt att kontakta Malmö universitet för att 1) få information om vilka uppgifter Malmö universitet har om dig och 2) begära rättelse av dina uppgifter. Vidare, och under de förutsättningar som närmare anges i dataskyddslagstiftningen, har du rätt att 3) begära radering av dina uppgifter, 4) begära en överföring av dina uppgifter (dataportabilitet), eller 5) begära att Malmö universitet begränsar behandlingen av dina uppgifter. När Malmö universitet behandlar personuppgifter med stöd av ditt samtycke, har du rätt att när som helst återkalla ditt samtycke genom skriftligt meddelande till Malmö universitet. Du har rätt att inge klagomål om Malmö universitets behandling av dina personuppgifter genom att kontakta Datainspektionen, Box 8114, 104 20 Stockholm.



Samtycke

Härmed samtyckes till att nedanstående barn får medverka i ovan beskrivna studentprojekt, samt bekräftas att vi som vårdnadshavare har tagit del av informationen om Malmö universitets behandling av personuppgifter.

Barnets namn:

Förskola:

Dagens datum:

.....
Namn, vårdnadshavare 1

.....
Namn, vårdnadshavare 2

Vid gemensam vårdnad måste båda vårdnadshavare underteckna blanketten.

Bilaga 4



På förskollärarytbildningen vid Malmö universitet skriver studenterna ett examensarbete på sjunde terminen. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie, utifrån en fråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid förskolor, i form av t.ex. intervjuer och observationer. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng, och utförs under totalt 10 veckor. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i Malmö universitets databas DIVA (<http://man.diva-portal.org/smash/search.jsf?language=sv&dswid=4868>)

Datum 2024-01-27

Samtycke till medverkan i studentprojekt

Våra namn är Monika Papiewska Borg och Rosalyn Maniquis Pålsson. För närvarande läser vi sista terminen inom förskollärarytprogrammet, en flexibel variant vid Malmö universitet. Vår examen är planerad 2025-03-27. Vi skriver vårt examensarbete i form av ett utvecklingsarbete där fokus ligger på en vidareutveckling av hallen som en tillgänglig lärmiljö här på förskolan. Vi har inhämtat förskolans biträdande rektors godkännande till att genomföra studien. Vid materialinsamlingen kommer vi att fokusera på pedagogernas strategier och hur de tillsammans med barnen försöker skapa en tillgänglig lärmiljö i hallen. Materialet till utvecklingsarbetet kommer att samlas in via observationer. Därefter kommer material samlas in via öppna samtal med pedagogerna som väljs ut för att vara huvudfokus i utvecklingsarbetet. Dokumentationen kommer att ske via ljudinspelning, bild- och ljudupptagning samt fältanteckningar med förskolans utrustning. Det är vi själva, vår handledare och examinator som kommer att ha tillgång till det insamlade materialet. Allt insamlat material och personuppgifter lagras på Malmö universitets server under arbetet med examensarbetet. Samtyckesblanketterna förvaras oåtkomligt på Malmö universitet. Personuppgifter som kommer samlas in via materialinsamlingen är endast namn via ljudinspelning, bild- och ljudupptagning samt fältanteckningar.

Vårt projekt utgår från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. (<https://www.vr.se/>):

- Medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Varje deltagare har alltså rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser
- Deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad

.....
Studentens underskrift och namnförtydligande

.....
Studentens underskrift och namnförtydligande

Kontaktuppgifter till student (tfn nr, e-mail):

Ansvarig handledare på Malmö universitet:

Kursansvarig på Malmö universitet:

Kontaktuppgifter Malmö universitet:

www.mah.se

040-665 70 00



Information om Malmö universitets behandling av personuppgifter

Personuppgiftsansvarig	Malmö universitet
Dataskyddsbud	dataskyddsbud@mau.se
Typ av personuppgifter	Namn, anteckning av lärandesituation, bild och/eller filmklipp samt ditt samtycke till att Malmö universitet behandlar dessa personuppgifter.
Ändamål med behandlingen	För att möjliggöra undervisnings- och examinationssituationer i förskolemiljö för studenter vid Malmö universitets förskolläraryr utbildning.
Rättslig grund för behandling	Ditt samtycke.
Mottagare	Personuppgifterna kommer endast användas i utbildningssyfte inom ramen för Förskolläraryrprogrammet vid Malmö universitet och kommer inte att spridas vidare till någon annan mottagare.
Lagringstid	Malmö universitet kommer att spara dina personuppgifter så länge de behövs för ovan angivet ändamål eller till dess att du återkallar ditt samtycke. Efter genomförd kurs/program kommer personuppgifterna att raderas. Malmö universitet kan dock i vissa fall bli skyldiga att arkivera och spara personuppgifter enligt Arkivlagen och Riksarkivets föreskrifter.
Dina rättigheter	Du har rätt att kontakta Malmö universitet för att 1) få information om vilka uppgifter Malmö universitet har om dig och 2) begära rättelse av dina uppgifter. Vidare, och under de förutsättningar som närmare anges i dataskyddslagstiftningen, har du rätt att 3) begära radering av dina uppgifter, 4) begära en överföring av dina uppgifter (dataportabilitet), eller 5) begära att Malmö universitet begränsar behandlingen av dina uppgifter. När Malmö universitet behandlar personuppgifter med stöd av ditt samtycke, har du rätt att när som helst återkalla ditt samtycke genom skriftligt meddelande till Malmö universitet. Du har rätt att inge klagomål om Malmö universitets behandling av dina personuppgifter genom att kontakta Datainspektionen, Box 8114, 104 20 Stockholm.



Samtycke

Härmed samtycker jag till att medverka i ovan beskrivna studentprojekt, samt bekräftar att jag har tagit del av informationen om Malmö universitets behandling av personuppgifter.

Namn:

Namnförtydligande:

Dagens datum: