



**Malmö högskola**  
Lärande och samhälle  
Barn Unga och samhälle

**Examensarbete**  
15 högskolepoäng

## Vad händer i mellanrummen?

*What happens between predetermined activities and routines in preschool?*

Christian Hagman  
Martin Jensen

Lärarexamen 210hp  
Barn och ungdomsvetenskap  
Slutsminarium 2013-11-06

Examinator: Sara Berglund  
Handledare: Annika Åkerblom



## *Abstract*

Arbetet handlar om ett tidsbundet fenomen som uppkommer på förskolan mellan vuxenstyrda aktiviteter och rutiner. Vi har valt att kalla detta fenomen för ”mellanrum”. Vi har försökt synliggöra vad barnen gör i mellanrummen genom att närma oss barnens perspektiv. Barn tycks få inflytande över sina liv i mellanrummen, inflytandet begränsas dock av förskolans strukturella utformning, det vill säga schemats styrning av verksamhetens tid. Förskoleschemat styr och kontrollerar barnens möjlighet att utveckla och fördjupa de processer som startar i mellanrummen. Det strukturella perspektivet har använts som teoretisk filter för få syn på vilka faktorer som ligger bakom mellanrummets ramar. Medan aktörsperspektivet synliggör och lyfter barnens olika handlingsmönster.

Vår analys av mellanrum visar bristen på närvarande vuxna som engagerar sig i barnens görande. Vuxnas närvaro i mellanrummen är oftast av tillrättavisande karaktär. I vår studie upplever vi att barn under den icke-planerade förskoleverksamheten i stor utsträckning blir utelämnade till den enskilda pedagogens barnsyn.

*Nyckelord; Mellanrum, barns perspektiv, tid, styrning, inflytande, barnsyn*

# *Förord*

Vi vill tacka alla barn, pedagoger och föräldrar som deltagit och givet oss tillåtelse till studien. Vi vill även tacka våra familjer som givet oss kraft och tid till att skriva detta arbete som krävt många timmar hemifrån. Till slut gick det vägen och vi är båda nöjda och stolta över innehållet i arbetet. Idén om mellanrum föddes mycket tack vare våra egna erfarenheter av att barns egna projekt och göranden inte tas tillvara på så som förskolan är strukturellt uppbyggd i dagsläget. Med detta arbete hoppas vi väcka nya tankar kring förskolans struktur och vikten av att förskolans mellanrum synliggörs och tas på allvar.

Vi har delat upp arbetet sinsemellan så demokratiskt som möjligt. Vissa delar av skrivandet delades upp för att spara tid, men allt har renskrivits tillsammans då vi märkt att diskussionerna under skrivprocessen lyft innehållet och givet arbetet en röd tråd.

Christian Hagman och Martin Jensen



# *Innehållsförteckning*

1. **Inledning 8-10**
  - 1.1 Bakgrund
2. **Tidigare forskning 11-15**
  - 2.1 Bakgrund till begreppet ”mellanrum”
  - 2.2 Att förstå mellanrummet ur olika perspektiv
  - 2.3 Strukturellt perspektiv
  - 2.4 Aktörsperspektiv
3. **Metod 16-19**
  - 3.1 Metodval
  - 3.2 Urval
  - 3.3 Genomförande
  - 3.4 Forskningsetiska övervägande
4. **Analys 20-27**
  - 4.1 Mellanrumssituation ”strövaren”
  - 4.2 Mellanrumssituation ”takmålaren”
  - 4.3 Mellanrumssituation ”matexperiment”
  - 4.4 Mellanrumssituation ”sandlådan”
5. **Diskussion 28-33**
  - 5.1 Magiska & farliga mellanrum
  - 5.2 Vad har vi mellanrummen till?
- 6.0 **Slutdiskussion 34**



# 1. Inledning

På morgonen var det tid för fri lek fram till frukost. Under frukosten åt barn och personal tillsammans, oftast uppdelat på två grupper. Efter frukost var det tid för fri lek fram till en kort samling, där barnen satt bredvid varandra runt en cirkelformad matta i allrummet. Efter samlingen var det uteaktiviteter på schemat. Väl inomhus igen var det samling och då gick de igenom exempelvisdag, månad och år. Sedan var det lunch, och därefter gemensam läsvisa där barnen delades in i tre olika grupper utifrån sin ålder. Varje förskollärare ansvarade för en grupp var. Efter vilan var det tid för fri lek, fram till mellanmålet och sedan var det dags att gå ut igen. Det sista barnet gick oftast hem omkring klockan 17.30 (Skånfors, 2013:37).

Denna bild av förskolans verksamhet stämmer väl överens med vår egen erfarenhet av hur dagsrutiner konstrueras efter schema och förplanerade aktiviteter. Utifrån denna struktur har vi sedan själva definierat begreppet ”mellanrum”, som all den tid som förflyter mellan vuxenstyrda aktiviteter och förskoleverksamhetens rutiner. Föräldrar som har 40 timmars arbetsvecka, lämnar sina barn på förskolan ungefär åtta till nio timmar varje dag. Hur många timmar befinner sig då ett barn i förskolans ”mellanrum”? Vi har räknat på det...

All tid på förskolan som är vuxenstyrd och det som är dagliga rutiner har lagts ihop till en summa, vilket innebär att barnen i vår studie befinner sig i mellanrummen ca fem timmar per dag. Detta blir 25 timmar i veckan. Det finns ca 224-229 arbetsdagar per år, vilket innebär att barn på förskolan skulle kunna vara i detta ”mellanrum” cirka 1130 timmar om året. Läger man där till att barnet börjar i förskolan vid ett års ålder, skulle slutsumman av dessa ”mellanrums”-timmar sluta på 5650 timmar. Vilket snabbt uträknat skulle innebära tre år och femtio dagar, alltså merparten av ett förskolebarns liv!

## 1.1 Bakgrund

Vi upplever att det finns en både uttalad och outtalad tidsdiskurs inom förskolan. En tidsdiskurs som ur ett vuxenperspektiv inte tar hänsyn till hur barnen ser på sin tid. På många förskolor finns till exempel hierarkiska tidsscheman som ringar in viss tid som mer pedagogisk. Det pedagogiska arbetet fördjupas oftast mellan kl. 9-15 och kallas just ”pedagogisk verksamhetsförlagd tid”. Oftast består denna tid av temaarbete eller projektarbete som läggs från klockan nio till elva på



förmiddagarna. Det är generellt under denna stund på dagen som barnen ska utmanas ”pedagogiskt”, tanken är pedagogerna ska utmana och följa barnens lärprocesser. Det är med utgångspunkt i läroplanens intentioner viktigt att understryka att denna tid på dagen nästan alltid är planerad av pedagogerna för barnen. Det vill säga vad temaarbetet ska innehålla samt hur personalen strukturellt ska fördela sig för att verksamheten ska fungera. Det blir på vis lättare att se och närma sig barnens intresse och göranden. Vid till exempel sjukdom eller föräldraledighet fallerar ofta detta strukturella system, på grund av personalbrist och stora barngrupper. Ofta dokumenteras barnens teman eller projektarbeten i form av bilder, videofilm eller med hjälp av olika alster som barnen skapat. Efter lunch är det antingen sovvila för de yngsta barnen eller någon form av vuxenstyrd verksamhet för de som är vakna, som till exempel högläsning, utevistelse eller annat som pedagogerna på förhand bestämt. Efter mellanmål är det vanligt med fri tid fram tills dess att barnen hämtas. Grovt generaliserat är det så här en förskoleverksamhet tidsmässigt och innehållsmässigt är uppbyggd.

Rimligtvis får barnen olika mycket inflytande över sin dag på olika förskolor, men ramarna för hur en förskoleverksamhet är uppbyggd ser förmodligen likadana ut var vi än befinner oss nationellt. För att stödja detta resonemang, och inte bara använda egna erfarenheter, väljer vi att lyfta fram Sofia Eriksson-Bergströms (2013) avhandling som handlar om möjligheter och begränsningar i förskolans fysiska miljö. Här belyser hon Nordin-Hultmans forskningsresultat gällande reglering av tid, rum och barns inflytande i svensk förskola:

Enligt Nordin-Hultman (2004) är regleringen av tid och rum i svenska förskolor stark och barnen är beroende av pedagogerna för sina aktiviteter och för tillgången till tid, rum och material. Hon menar att detta också begränsar barnens möjligheter till inflytande. Enligt Nordin-Hultman (2004) har barnen ett litet utrymme för egen kontroll över tid, rum och sina aktiviteter. Rummet och tiden är reglerad genom tradition och genom pedagogernas planering och förhållningssätt (Eriksson-Bergström, 2013:27).

Ur denna strukturellt normstyrda bild av förskolan föddes idén om ”mellanrum”. Vi vill belysa det som händer emellan, bortom rutiner, projekt och temaarbeten. Vad händer då i alla dessa ”mellanrum” på förskolan, vilket handlingsutrymme får barnen? Vad gör pedagoger under denna tid? Vad gör barnen under denna tid? Vilken status får det i förhållande till de pedagogiskt planerade aktiviteterna?

Förskolan ska verka för ett demokratiskt förhållningssätt, vilket står inskrivet i den läroplan som all förskoleverksamhet ska arbeta efter. Enligt Ghötson (2010) är förskolans demokratiska uppdrag, det viktigaste skälet för hela förskoleverksamhetens existens, då den kan ses som en del av den skol och omsorgsorganisation som fostrar demokratiska medborgare (Ghötson, 2010:81). Det vi valt att kalla för ”mellanrum” i den här uppsatsen skulle kunna vara just de situationer där denna process sätts på prov. Det vill säga, där det individuella aktörskapet ställs mot det strukturella, där barns ”fria tid”,

därmed ställer höga krav på barns kompromissbarhet och upplevelsevärld och där barns subjektiva meningsskapande utmanas av de omsorgsrutiner som ingår i all förskoleverksamhet.

Syftet med denna uppsats är att synliggöra hur mellanrummen kan se ut ur barns perspektiv och vilka strukturella faktorer som styr det vi definierat som ”mellanrum”. För att kunna observera och senare analysera vad barnen gör har vi formulerat dessa frågeställningar.

- *Vilka situationer på förskolan kan definieras som mellanrum?*
- *Vilka strategier och förhållningssätt använder sig barnen av i dessa situationer?*
- *Hur påverkas barnens mellanrum av förskolans strukturella uppbyggnad?*

## 2. Tidigare forskning

I vårt arbete har vi själva skapat begreppet ”mellanrum” som ett neutralt samlingsnamn på all den tid på förskola som inte är vuxenplanerad eller rutinstyrd. I detta kapitel ska mellanrumsbegreppet kopplat till tidigare forskning och dess betydelser lyftas fram. Vad kan tänkas påverka mellanrummets varande och icke varande, och vilka perspektiv kan lyfta förståelse kring innebörden av begreppet ”mellanrum”.

### 2.1 Bakgrund till begreppet ”mellanrum”

Begreppet mellanrum kan tyckas vara luddigt och svårdefinierbart i en förskolekontext. Slås ordet ”mellanrum” upp i *Svenska akademins ordlista* (2013), förklaras mellanrum på detta vis: ”*mellanliggande tid; mellanperiod; paus, uppehåll*”. Mellanrummet i betydelsen mellanliggande tid, mellanperiod beskriver Granberg (2000:56) som den tid innan och efter vuxenstyrda aktiviteter men även rutiner, så som måltider, på och avklädningsituationer. Detta synsätt på mellanrum beskriver även Eriksson Bergström (2013:24ff) i sin avhandling där hon lyfter och problematiserar runt barns möjligheter och begränsningar i förskolans fysiska miljö:

Den här stunden är en så kallad ”mellanstund”, något som händer mellan två lite fastare rutiner under dagen på förskolan/.../ det är en tid då flera individer med olika mål för sina handlingar ska samsas och dela på samma rum. Observationen ovan visar föräldrar som är inriktade på att hämta barn, pedagoger som försöker att dämpa ner alltför yviga aktiviteter och slutligen barnen som håller på med olika lekar. (Eriksson-Bergström, 2013:80)

Här målas en konkret bild upp av mellanrummet, där aspekter som tid, rum, styrning och barns inflytande upplevs som viktigt. Ett mer abstrakt synsätt på begreppet mellanrum presenteras av Johannesen och Sandvik (2009) som påpekar att mellanrummen oftast negligeras och ges föga uppmärksamhet ”mellanrummen kan sägas vara en del av det diskurserna vi osynliggör genom att förbise dem” (Johannesen, Sandvik, 2009:59). De problematiserar dikotomi-begreppet och beskriver hur vi människor delar upp verkligheten i antingen eller-tänkande; man-kvinna, barn-vuxen, stark-svag, för att lättare förstå vår omvärld. Men samtidigt leder dessa indelningar till förgivettagna sanningar i rådande förskolediskurser. Det är först när dessa dikotomier luckras upp

som mellanrum kan förstås och nyfiket granskas. Förskolans processer kan inte betraktas ur ett linjärt perspektiv som ”går från en punkt till en annan, utan något som verkar i mellanrummen, något som kan ge fart till nya händelser” (Johannesen, Sandvik:61)”. Dikotomibegreppet kan möjligtvis lösa upp en del knutar i förståelsen kring mellanrum.

## *2.2 Att förstå mellanrummen ur olika perspektiv*

Eriksson-Bergström (2013:4) beskriver hur samhällsforskning kan delas in i två olika områdesperspektiv. Ett strukturellt perspektiv som ”orienterar sig mot normer, värderingar och handlingsmönster och hur de påverkar människors sätt att tänka”. Det andra synsättet kallas för aktörsperspektiv ”här betraktas institutionerna som processer och lyfter således fram agenternas betydelse för att skapa och återskapa institutionen” (Markström, 2005; Eriksson-Bergström 2013:4). Att direkt översätta dessa synsätt på begreppet mellanrum kommer troligtvis förtydliga dess flertydighet och komplexitet. Med ett strukturellt perspektiv förklaras mellanrummet med hjälp av institutionens hantering av tid, normer och styrning. Men för att förklara mellanrummets mångtydighet behövs det rimligtvis även ett aktörsperspektiv som belyser begrepp som barns agens, subjektskapande, barns perspektiv, barns inflytande (jfr Sommer, 2005; Emilsson, 2008; Sandvik & Johanneson, 2009).

## *2.3 Strukturellt perspektiv*

Markströms (2005) avhandling beskriver på olika sätt hur förskolans strukturella utformning påverkar barns handlingsutrymme. Hon hävdar att offentliga institutioner ofta skapar en inrutad vardag, där människor förväntas göra samma saker samtidigt, utan ta hänsyn till enskilda individers olika behov (Markström, 2005:20). En strukturell aspekt som påverkar mellanrummet är planeringen av förskolans verksamhet, ett ansvar som enligt förskoletradition ligger inom pedagogers domäner. Markström (2005) belyser just förskolans dagsschema och hur det fungerar som ett slags osynligt maktverktyg. I stora barngrupper står de vuxenstyrda aktiviteterna högst i hierarki och barnens individuella tid står betydligt lägre i rang. Pedagoger styr medvetet och omedvetet över barnens tid och därmed vilka aktiviteter barnen får möjlighet till att utföra. Øksnes (2011) som forskat på leken, utifrån vad hon kallar en institutionaliserad barndom beskriver denna styrning som indirekt och osynlig. En sorts ”mikromakt” där tid och rum styrs, men att det handlar om en slags omsorgsfull kontroll där pedagogerna tror sig veta barnets bästa (Øksnes, 2011:44ff).

Vidare förklarar författaren detta institutionella förhållningssätt som pedagogers ”normaliserande blick” (Øksnes, 2011:43). Emilsons (2008) avhandling försöker synliggöra att det finns ett ”önskvärt barn”, ett barn som fostras enligt rådande samhällsnormer. Hon hävdar att fostran till social ordning tycks vara lika aktuell idag som historiskt:

Fostran till social ordning tycks inte ha förändrats nämnvärt över tid, då andemeningen framstår på liknande sätt i flera studier oavsett om dessa är från 1980- 1990- eller 2000-talet. Det som framhålls kraftigt är att barn i förskolan fostras till social ordning via strukturell disciplinering. (Emilson, 2008:20)

Citatet ovan lyfter svårigheten för pedagoger att tänka bortom de förgivettagna fostringsdiskurser som påverkar och formar förskolans strukturella uppbyggnad. Även Tullgren (2004) visar i sin avhandling hur pedagoger lägger sig i och styr barnens lekar mot önskvärda teman som passar in i rådande samhällsnormer. Medvetet och omedvetet använder pedagoger i förskolan leken som täckmantel för att socialisera barnen i verksamheten. En socialiseringsprocess som, enligt Tullgren, skulle kunna utveckla de förmågor och egenskaper, som pedagogerna anser viktiga för barnets framtida liv. Förmodligen är det de lekar som sker i ”mellanrummen” som Tullgren (2004) intresserat sig för i dessa resonemang, vilket gör hennes avhandling relevant för vårt arbete. Markström (2005) är inne på liknande resonemang när hon lyfter fram begreppet mellanrum i samband med fri lek. Hon ställer sig tveksam till om barnen verkligen är ”fria” i den bemärkelsen att de tillåts leka vad de vill. Eriksson-Bergström (2013) hävdar dock att barnen ges frihet och utrymme av vuxna, men ”när någon handling sticker ut så dras detta handlingsutrymme in. Det görs ofta genom att påminna eller uppmana om regler och restriktioner” (Eriksson-Bergström, 2013:176ff).

Förskolans strukturella utformning påverkar vad en förskola kan bli. Men likaså aktörerna som befinner sig i denna struktur, vilket för oss vidare till nästa avsnitt som ska handla om aktörsperspektivet.

## *2.4 Aktörsperspektivet*

Aktörsperspektivet innebär i praktiken både fokus på barn och vuxna, men denna studie kommer främst fokusera på att närma sig barns aktörskap i ”mellanrummen”. Med barns aktörskap menas att förskolan som institution inte enbart kan förstås utifrån hur vuxna strukturellt skapar och planerar verksamheter. Eriksson-Bergström (2013) beskriver aktörskapet med begreppet agens, vilket betyder att barn inte enbart anpassar sig till sin omgivning, utan istället bör betraktas som aktiva medskapare av den förskolekultur de befinner sig i. Sommer (2005) som forskat utifrån ett

utvecklingspsykologiskt perspektiv på barndom, hävdar att synen på barn har förändrats kraftigt det senaste århundradet. Från att se barn som små bräckliga varelser, ”till att nu se barn som kompetenta nog att lära sig hantera omgivningen efter egen förmåga”(Sommer, 2005). Ett kompetent barn träder fram, ett barn som tar sin egen plats i samhället utifrån egna erfarenheter och kompetenser. Kompetent nog att delta i ”sin egen bildningsresa” så som Eriksson-Bergström (2013) beskriver det, och lyfter fram aspekten av att titta på barns perspektiv och hur barn förhåller sig till olika fenomen i sin omgivning. Hon menar att barn ofta upptäcker andra kvaliteter i sin omvärld i jämförelse med vuxna och kan inte längre ses som passiva mottagare gentemot vuxnas fostran och intentioner (Eriksson-Bergström, 2013:8ff). Att se barn som skapande subjekt och undersöka hur de tolkar sin omgivning genom att kommunicera både kroppsligt och verbalt, tycks vara mycket relevant för att förstå vad barnen håller på med i mellanrummen. Øksnes (2011) lyfter detta perspektiv på lek när hon försöker förstå fenomenets betydelse för barn:

Mot bakgrund av den ”nya” barndomssociologin betraktas barn nu emellertid som sociala aktörer; som subjekt som kan bidra med sina egna erfarenheter och uppfattningar av sina liv, eftersom de konkret känner i sin egen kropp vad det innebär att vara barn. (Øksnes, 2011:32)

Emilson (2008) fortsätter på samma tema när hon problematiserar fostran i samband med förskolans demokratiuppdrag. Hon påpekar att barns delaktighet och inflytande och närmandet av barns perspektiv är något som pedagogen inte kan välja bort, utan är inskrivet i pedagogens uppdrag som en del i läroplanen. Inflytande handlar om att kunna påverka sitt liv ”vilket för små barn kan innebära att det i förskolan finns möjligheter att göra egna val och att ta egna initiativ”(Emilson, 2008:29). Westlund (2011) tycks ha sett just detta i sin avhandling som handlar om barns möjlighet till inflytande i förskolan. I sin avhandling beskriver Westlund (2011) hur pedagoger aktivt försöker inkludera barnen i skapandet av verksamhetens innehåll och struktur:

En stor del av verksamheten i förskolan bygger på barnens möjligheter att själva välja aktiviteter. Både utomhus och inomhus finns det långa perioder för barnens egeninitierade lek. (Westlund, 2011:71)

Barns inflytande över den dagliga verksamheten kan enligt Westlund (2011) hjälpa till att minska maktstrukturer mellan vuxna och barn. Samtidigt som hon understryker att det måste finnas en viss styrning från vuxna, för om ”inflytande blir likställt med frihet från yttre begränsningar, blir de barn som gärna tar initiativ ännu mer dominerande” vilket i sin tur leder till att de ”tystare” barnens röst inte blir hörd (Westlund, 2011:162). I avhandlingar och styrdokument skrivs allt som oftast barns inflytande fram som något vuxna ”ger” till barnen. En annorlunda skildring av inflytande lyfts av Øksnes (2011) där hon beskriver barns karnevaliska lekar. Barn tar av verksamhetens tid vilket kan tydas som att de ger sig själv inflytande. Enligt Øksnes tes, ”stjäl” barn tid åt sådant som de faktiskt vill få utlopp för att leka och uppleva. Lek som bara ”händer” i nuet, kroppens upplevelser står i

centrum, barnen rör sig mellan olika fenomen så som ondska, skratt, spänning och glädje. Denna typ av lek tycks inte som målinriktad utan mer som en kaotisk hit-och-dit rörelse. Øksnes (2011) ställer sig frågan om verksamheten snarare borde byggas på barns initiativ och aktiviteter, barns lekar är ”ofta irrationella och karnevaliska i sin form, bör präglade livet på lek- och fritidsarenor (som förskolor och fritidshem) framför vuxnas målstyrda aktiviteter” (Øksnes, 2011:31). Aktörskapets påverkan av ”mellanrummet”, är något som vidare kommer synliggöras i analysen.

## 3. Metod

### 3.1 Metodval

Valet föll på en kvalitativ forskningsmetod, eftersom denna typ av forskningsstrategi lägger fokus på kommunikationen mellan människor. De ord som växlas, kroppsspråk samt människors möten med sin omgivning, tillskillnad från kvantitativ forskning som i de flesta fall lägger fokus på ”kvantifiering vid insamling och analys av data” (Bryman, 2002:249).

I denna studie är det vad barnen gjorde och hur de kommunicerade med sin omgivning som är av intresse, barnens perspektiv ska lyftas fram och analyseras. Att försöka fånga barns tankar, lärande, tystnad, samtal, görande, lekar är av största vikt. Men lika viktigt är det också att försöka begripa och specificera vad ett ”mellanrum” är. Nyfikenheten kring detta fenomen gjorde att vi valde att göra deltagande observationer.

Vi valde att observera en barngrupp under en hel dag. Från det att barnen steg in i tamburen tills dess att barnen gått hem. Den ena av oss intog rollen ”deltagare som observatör”, valet gjordes för att observatören känner barnen sen tidigare, och kommer på ett naturligt sätt smälta in och bli en del av verksamheten. Den andra observatören kommer inta rollen ”observatör som deltagare” och kommer att följa hela barngruppen på distans (jfr Bryman, 2002:287). Som observationsverktyg har vi valt att filma, för att på så vis fånga så många detaljer som möjligt i observationstillfällena vilket Engdahl (2007) beskriver som avgörande senare i analysarbetet:

Genom att sträva efter täta beskrivningar, som redovisar så mycket som möjligt i det faktiska skeendet, kan förhoppningsvis beskrivningarna bidra till ny kunskap som i sin tur kan utmana eller bidra till att utveckla teorier på området. (Engdahl, 2007:56)

Att dokumentera med kamerans hjälp kommer förhoppningsvis kunna ge ett extra djup senare i analysdelen av arbetet, då det är väldigt lätt hänt att missa betydelsefulla händelser i en pågående observation. Men att filma är ett komplext verktyg, vilket Emilson (2008) synliggör i sin avhandling:

Det är framför allt viktigt att understryka att videoobservationer inte är en neutral observationsmetod, utan att det alltid är forskaren bakom kameran som väljer vad som ska filmas (se t.ex. Johansson, 1999). Det är dock inte bara selektionsfrågan vad som har en avgörande betydelse för det empiriska videomaterialet och dess möjligheter för analyser, utan också hur själva filmningen har gått till. (Emilson, Anette, 2008:57)

Vi kommer att filma med en handhållen kamera för att lättare fånga barnens kroppsspråk, blickar, miner och så vidare. Ur ett etiskt perspektiv och för att visa respekt gentemot barnet, kommer vi alltid att närma oss med största försiktighet:



Att ha föräldrars tillstånd att videofilma deras barn är en förutsättning men etiskt sett således inte att betrakta som tillräckligt då ett litet barn kan ge både kroppsliga och verbala uttryck för såväl lust som olust inför att bli filmad. (Emilson, Anette, 2008:58)

Filmarens sensitivitet, lyhördhet är av största vikt. Vi är båda vana vid att dokumentera barns görande och ser detta som en självklar del av processen. Ett annat verktyg för att fånga processerna som sker är att skriva fältanteckningar. Här är det viktigt att skriva direkt efter skeendet eller i alla fall så snart som möjligt efter observerad händelse. ”Det finns en risk att detaljer annars går förlorade” (Fast, Carina, 2007:46). Anteckningsbok kommer att finnas tillhands under hela dagen, att skriva för mycket och för ofta kan leda till att barnen känner sig övervakade samt att detta kan påverka nuets processer (Bryman, Alan, 2002:293). Några gånger under dagen när något specifikt inträffar, kommer en av oss gå iväg en kortare stund för att skriva mer utförligare. Mot slutet av dagen kommer vi sitta ner och reflektera om viktiga ting som skett under observationen ”och ta med sådana detaljer som rör plats, deltagande personer, vad som orsakade samspelet och vilken tidpunkt som var aktuell” (Bryman, Alan, 2002:293).

## 3.2 Urval

Undersökningen gjordes i en stor stad i Sverige på en kommunal förskola. Avdelningarna håller till ute i en park, förskolan har även tillgång till lokaler där de kan vara vid behov. Uteavdelningen består av ett vindskydd i trä, avdelningens gräns har bildats med hjälp av stora avsågade grenar. Denna gräns går runt vindskjulet och bildar en cirkel, stor som en halv fotbollsplan ungefär. Barnen får inte gå utanför denna gräns om inte en vuxen givet sitt godkännande. Avdelningen består av en bokskogsliknande miljö varvat med material som valts av pedagoger och i diskussioner tillsammans med barn:

- En mindre sandlåda.
- En koja/hus i trä, en studsmatta.
- En stor mjuk gymnastik matta.
- Två stycken lastpallar den ena höger om skjulet den andra ca 20 meter där ifrån.
- Fem stora stockar ligger utspridda på gården.
- Sammanlagt finns fyra stora bokar, den ena är enorm och står på avdelningen mitt.
- En "motorcykel" som består av en cykelram som dekorerats av diverse material.
- Det finns lekmaterial i skjulet som barnen kan hämta samt kriter, pennor, färg, papper osv.

Tjugotre barn i åldrarna ett till fem år går på förskolans avdelning. På avdelningen jobbar fem pedagoger. Utbildningsnivån det vill säga antal förskollärare samt barnskötare, skiftar mellan de olika avdelningarna.

Vi har båda en hel del förkunskaper om förskoleverksamhet då vi har flera års erfarenhet av att jobba på olika förskolor. Vilket innebär att vi besitter en ”förförståelse för det studerade området, liksom kunskap om den aktuella miljön” (Engdahl, 2007:61). Förskolan valdes därför att den ena av oss jobbar i verksamheten och känner barnen, pedagogerna och föräldrarna. Detta gjorde att det gick snabbare att få tillstånd till undersökningen av personal och föräldrar. Vi tror också att det kan vara positivt för undersökningen att känna till förskolans rutiner och struktur då det är ”mellanrummen” vi ska titta på. Förkunskaper kan både vara positivt och negativt. Positivt för studien var att den ena av oss inte behövde lära känna verksamheten, barnen eller vardagens aktiviteter. Denna förkunskap kan dock leda till svårigheter att gå bortom det förgivettagna. Men vi är två stycken som gör denna studie och en av oss kände inte till verksamheten, vilket ledde till att dessa förgivettagna mönster i vardagen ändå blev synliggjorda studiens analys och diskussion.

### *3.3 Genomförande*

Vi informerade inte pedagogerna på förskolan om syftet med vår undersökning. Detta för att vi inte ville störa pågående processerna i verksamheten. Vi filmade mestadels i de ”mellanrum” vi antog skulle kunna existera mellan vuxenstyrda aktiviteter och rutiner. Då syftet med studien var att närma sig barns perspektiv, valde vi att filma och observera de initiativ och aktiviteter barnen själva tog. Då vi på förhand inte kunde veta vad barnen skulle ta sig för, eller vad som skulle utspela sig i dessa ”mellanrum”, följde observationerna ett spontant flöde, där vi båda cirkulerade runt i barngruppen och försökte fånga vad barnen faktiskt gjorde och intresserade sig för i relation till det tidigare avgränsade syftet. I enlighet med de roller vi antog inför observationstillfället, blev den ”deltagande observatören” genast mer in dragen i händelseförloppet och mötte både barn, föräldrar och pedagoger som en naturlig del av processen, något som senare visade sig vara till stor hjälp inför analysen av innehållet i observationerna. Detta eftersom denna observant under observationstillfället varit aktiv i två av observationerna och på detta sätt även kunde hjälpa till att förklara mönster och frågor som uppstod senare i sammanställningen när materialet diskuterades. Det blev också naturligt att ”observatören som deltagare” filmade större delen av materialet, då den distanserade rollen gjorde det möjligt att fånga händelseförlopp på avstånd utan att störa processerna i barngruppen.

### 3.4 Forskningsetiska överväganden

Enligt de forskningsetiska principer inom humanistisk -sällsvetenskaplig forskning (2002), är det av yttersta vikt att följa de etiska principer som hör forskning till. Det kan delas in i fyra olika grupper som är viktiga i en forskarstudie:

Det första kravet är *informationskravet* vilket betonar vikten av att informera deltagarna om vad som förväntas av dem i undersökningen och vilka villkor de har för sitt deltagande. Vilket leder in på det andra kravet nämligen *samtyckekravet*, som innebär att vi som gör undersökningen ska få godkännande av alla inblandade pedagoger, föräldrar och barn. Vilket gjorts i form av att pedagoger informerats kring studien, de i sin tur har sen informerat föräldrarna. Alla föräldrar och pedagoger har givit sitt samtycke till att studien genomförs. Det tredje kravet är *konfidentialitetskravet* som betyder att allt insamlat material och dess personer ska få största möjliga sekretess och känsliga uppgifter ska sparas så att endast forskarna har tillgång till materialet. Allt material från studien kommer att slängas efter att arbetet är klart. Det fjärde och sista kravet är *nyttjandekravet* vilket innebär att information som forskaren samlat in under studiens gång endast får användas till forskningsändamålet och inte lämnas ut till annan användning utanför undersökningen. Inga känsliga personuppgifter har samlats in, förutom den dokumentation i form av film som kan upplevas som känsligt för berörda föräldrar till de barn som figurerar i filmerna. Alla barnen i barngruppen får lov att filmas och delta i studien. Vi har lovat att slänga allt inspelat material efter studien. För att barnen inte ska känna sig övervakade eller kränkta har vi med största försiktighet och respekt försökt närma oss deras vardagliga aktiviteter. Vi har valt att inte filma situationer där barn är ledsna eller när det har känts olustigt eller påträngande.

## 4. *Analys*

I detta stycke kommer vi att presentera empirin och en konkret applicering av de två perspektiv vi beskriver i tidigare forskning. Under varje rubrik kommer vi först att beskriva händelseförloppet, sen kommer samma händelse beskrivas ur aktörsperspektiv och slutligen ur ett strukturellt perspektiv. Denna process kommer sen upprepas på fyra olika empiriska händelser, och på detta sätt förhoppningsvis ge en analyserande bild av hur vi valt att definiera ”mellanrummet” i detta arbete, genom att återknyta till aktör – och strukturperspektivet, hoppas vi också kunna återknyta till arbetets syfte, och visa upp de olika strategier barnen använder sig av i dessa situationer och hur dessa ”mellanrum”, uppstår i förskolans strukturella uppbyggnad.

### 4.1 *”Strövaren”*

I denna observation följer vi pojken Baltzar 1:6 år. Baltzar rör sig över förskolans uteområde, interagerande med sin miljö, som i denna observation består av det ojämna underlaget och en liggande lastpall. I sitt provande med lastpallen försöker Baltzar ta sig upp för en cirka 10 centimeter hög kant. Under hela observationen bär Baltzar med sig en tågleksak, som han återkommande stannar och studerar. Vid ett tillfälle bjuder han även in en av förskolans pedagoger för att dela hans fynd, genom att visa och hålla fram denna tågleksak, varpå Baltzar blir erbjuden en bok. Istället för att fortsätta denna interaktivitet med pedagogen och det plötsligt introducerade nya materialet, vänder Baltzar vid detta tillfälle istället pedagogen ryggen, och beger sig återigen ut över förskolans område. Efter en stund blir Baltzar upplyft och satt i en vagn, för att tillsammans med sin åldersindelade grupp och två pedagoger rulla ut i det närliggande parkområdet.

#### *Aktörsperspektiv*

Genom att närma sig Baltzars görande i mellanrummet, går det att tyda och lättare sätta ord på vad han och de andra barnen gör i mellanrummet. Tid utifrån ett aktörsperspektiv innebär att Baltzar helt enkelt styr över hur lång tid olika händelser i mellanrummet får ta. ”Strövarens” mellanrum blir ett forum där Baltzars kropp kan och får röra sig fritt mot och mellan olika objekt. En långsam och tyst hit och dit rörelse, där hans inflytande går att tyda genom de mikroval han gör. Han får fritt

välja vart han vill gå och klättra, vart han riktar sin kropp och sin blick. Mellanrummet blir en plats där Baltzars subjektiva upplevelser står i centrum. Ingen vuxenstyrd tid där pedagogen i all välmening försöker få Baltzar att fokusera på eller uppleva något specifikt på förhand uttänkt. Baltzar kommunicerar med sin kropp, som när han vänder och går ifrån pedagogen som erbjuder en bok, Baltzar har här inflytande nog att påverka sina val. När Baltzar försöker ta sig upp på pallen prövas hans mod och kropps fysiska förmåga. Han står vingligt kvar med ett ben på marken och ett på pallen, han kämpar. Vad känner Baltzar i sin kropp, hur upplever han denna situation? Det är omöjligt att svara på, men hans strävan kan tydas. Baltzars blick föll på en pojkes fötter som med lätthet tog sig upp på lastpallen. Baltzars blick kan därmed förstås som en inre vilja att förstå hur man gör. Han byter ben och prövar igen, men lyckas aldrig komma upp på pallen. Baltzar gråter inte eller söker efter någon vuxen, hur kan detta förstås? Gav han upp, eller tog nya intryck över, eller var lastpallen bara en av många olika utmaningar i mellanrummet? Baltzars inflytande och subjektiva meningsskapande får ett abrupt slut då en pedagog lyfter honom och bär honom hela vägen över gården för att sätta honom i en vagn.

### *Strukturellt perspektiv*

Detta mellanrum uppstår i en morgonsituation, där pedagogerna på Baltzars förskola förbereder inför förskolans kommande aktiviteter, samtidigt som nya barn och föräldrar anländer in i verksamheten. Baltzar uttrycker inte vid någon av de dokumenterade situationerna i denna observation att han behöver, eller vill ha hjälp av varken vuxen, eller kamrater, och kan på detta sätt uppfattas som autonom i sitt strövande. Enligt de övergripande normerna på förskolan utgår vi ifrån att pedagoger hade interagerat i Baltzars ”mellanrum”, om han vid något tillfälle hade uttryckt sig ledsen, frustrerad eller arg. En indikation på detta är att pedagogerna hela tiden hjälps åt att avläsa området, ”räkna” barn och fylla i barnlistor i takt med att barn anländer in i verksamheten. Då den planerade aktiviteten som följer upp ”strövarens” mellanrum, bygger på ett schemastrukturerat tidsmönster, ser vi att ”strövarens” mellanrum i högsta grad är skapat av institutionella behov. En situationsbunden struktur som följer en given tidsram, med en på förhand bestämd start - och slutpunkt, baserad på de behov, krav och uppgifter som pedagogerna på förskolan upplever att verksamheten ställer.

## 4.2 ”Taktälaren”

I denna observation börjar vi med att följa samspelet mellan tre barn, Alfons 4 år, Elsa 4 år och Ture 5 år, som på olika sätt interagerar med både varandra, sin utemiljö och två uppsättningar vattenfärgspaljetter. Vattenfärgspaljetterna har innan observationstillfället placerats ut på ett bord, i anslutning till en egenbyggd lastpallskoja på förskolans område, utan några instruktioner eller uppmaningar uttalats av pedagogen som efter iordningställandet av vattenfärgsstationen, lämnar situationen. De tre barnen i observationen börjar måla på olika sidor av lastpallskojan och diskussioner utbryter bland barnen om vilka färger som ska blandas och målas med. Alfons bestämmer sig för att klättra upp på lastpallskojans tak för att måla, samtidigt som en pedagog som nyss anlant in i verksamheten kommer in i målarsituationen för att hälsa på de tre barnen. Alfons ber direkt pedagogen om hjälp med att lyfta upp en av de två målarfärgspaljetterna på taket, för att obehindrat kunna måla vidare utan att behöva klättra ner igen. Pedagogen svarar honom att vattenfärgerna ska stå på bordet för att alla andra barn ska kunna ha tillgång till dem, sen lämnar pedagogen situationen. Alfons ber då Elsa om hjälp med att lyfta upp en av vattenfärgspaljetterna. Hon tittar en upp en stund, och svarar sen att hon inte når upp. I denna stund slänger Ture penseln ifrån sig och skriker att de ska gå. Elsa dröjer kvar en stund, med blicken riktad mot Alfons på taket, men vänder sedan och följer efter Ture. Alfons som börjar försöka ta sig ner från taket, hinner få en muntlig uppmaning att komma, innan han lyckats komma ned, men beger sig så fort han kommit på marken direkt mot sin åldersindelade grupp som redan sakta börjat lämna förskolans område.

### *Aktörsperspektiv*

Pedagogens aktörsskap ligger i den ”tysta” styrning som skapar målarsituationen. Genom att sätta färgen vid kojans styrs barnen in på att börja måla. Pedagogens hierarkiska position som ledare i verksamheten, samt vattenfärgerna som objekt, sätter igång en rörelse och berättar något för barnen. Pedagogen säger inte vad som förväntas av dem utan de närmar sig färgerna utan en på förhand bestämd plan. Med inflytande över sina kroppar och med relativt stort handlingsutrymme skapas här ett mellanrum styrt av barnen. Gester och ansiktsuttryck visar att samförstånd finns mellan dem. De målar sida vid sida och rör sina kroppar mellan färgen och kojans. Alfons aktörsskap startar någonting när han klättrar upp på taket, han börjar måla ett hus. Han förändrar lastpallskojan till något som inte finns, men huset finns för Alfons. Problemet är att han inte riktigt kan verbalisera denna process till pedagogen när han ber om vattenfärgerna. Pedagogen har inte varit närvarande i situationen, vilket gör att svaret utfaller som så att färgerna ska vara kvar så att alla kan nå. Men ur Alfons perspektiv tycks det som viktigt, på hans hus måste taket målas. De andra barnen är först inte riktigt

med på noterna, men när han berättar att hus är röda och inte gula, verkar det som de andra förstår, de börjar måla rätt. Samspelet bryts när en pedagog kallar på barnen, det är dags för temaarbete. Ingen av barnen visar tecken på irritation eller besvikelse trots att deras egenstartade projekt måste avslutas. Temaarbetet startar varje dag samma tid, vilket kan betyda att tematiden satt sig i deras kroppar som en slags rutin. Pedagogernas handlande kan tydas som om de vuxenstyrda aktiviteterna går före barnens egna projekt.

### *Strukturellt perspektiv*

Mellanrummet ”takmålaren”, bygger precis som ”strövaren” på en schemastruktur där pedagogerna i verksamheten är uppbundna mot de förberedelser som förskolans planerade aktiviteter kräver. Mellanrum utspelar sig tidsmässigt parallellt med det tidigare nämnda mellanrummet ”strövaren”. Både mellanrummen har en förutbestämd start och slutpunkt som utgår ifrån ett på förhand utstakat dagsschema, bestämt av pedagogerna i verksamheten. Utifrån det ”stationsliknande” iordningsställande av vattenfärgerna av den pedagog som sedan lämnar situationen, kan vi även anta att detta mellanrum uppfattas som meningsfullt av pedagogerna i verksamheten, som i denna situation utgår ifrån att den erfarenhetsbaserade kunskapen i att hantera vattenfärger och samspela utifrån denna aktivitet är en kompetens som de tre närvarande barnen hanterar utan vuxen interaktion. Att Alfons väljer att utmana sin omvärld genom att klättra upp på träkojans tak kan inte heller uppfattas som normbrytande i detta mellanrum, då den nyanlände pedagogen inte korrigerar eller påpekar detta initiativ. Däremot underlättar inte heller pedagogen initiativet att måla taket, då Alfons nekas tillgång till vattenfärgerna som pedagogen anser att alla barn måste ha tillgång till. En korrigerande som utifrån ett strukturellt perspektiv kan uppfattas som en förskolenorm med rättviseaspekter, som indirekt korrigerar Alfons initiativ att måla lastpallskojans tak.

### *4.3 ”Matexperiment”*

Denna mellanrumssituation fångas i villervallan runt förskoleverksamhetens lunchrutiner. Pedagoger och barn har börjat bryta upp från de olika matgrupper där de suttit tillsammans och ätit. Alla barn som orkar och kan håller på att skrapa sina tallrikar, och plocka undan disk. Några pedagoger hjälper till med dessa moment inklusive en viss hygienisk hjälp i form av handtvätt, övriga pedagoger har börjat förbereda och organisera förskolans sov-vila, där ungefär hälften av barnen på avdelningen nu ska få vila. I detta rörelsemönster av trötta, uppspelade barn och

korrigering och omhändertagande pedagoger, sitter Lisa 2 år, ensam sitter kvar på sin plats, i sin matgrupp. Lisa börjar experimentera med vattnet i sin vattenflaska och riset i sin matkåsa. Under flera minuters provande håller hon vatten på riset och kramar med handen i den allt mer klubbiga och flytande röran. Ensam kvar i sin i övrigt tomma matgrupp, håller detta experimenterade på tills flickan själv reser sig upp och beger sig till stationen för avdukning, där en pedagog möter upp och hjälper henne med de hygieniska rutinerna.

### *Aktörsperspektiv*

Lisas aktörskap visar hur hon konstruerar mening i nuet. Precis som i de andra observationerna, skapas i denna situation ett meningsskapande som utifrån ett vuxenperspektiv inte alltid är självklart. Att se Lisas aktörskap och subjektiva upplevelse som något meningsfullt och viktigt kan vara problematiskt ur ett vuxenperspektiv, då matsituationen inom förskolan traditionellt är väldigt normativt laddad. Lisa uttrycker både kroppslig glädje och nyfikenhet och tidsaspekten talar om att experimentet är viktigt för henne, hon sitter både länge och fokuserat. Hon känner på riset och håller vatten i matkåsan, smakar, håller ut lite, smakar igen. Hon är aktiv i sitt agerande och hennes återupprepande kroppsliga handlingar kan betyda att hon är något på spåren. Ett nytt fenomen som behöver undersökas om och om igen. Lisa delar inte sitt provande med någon, vilket framgår av observationen, men samtidigt är det ingen som avbryter henne. Hon har inflytande över de processer hon utför och hon väljer själv när mellanrummet ska upphöra. Hon går lugnt och stilla där ifrån med sin matkåsa i handen när hon är färdig.

### *Strukturellt perspektiv*

Ur ett strukturellt perspektiv utspelar sig situationen runt mellanrummet ”matexperimentet”, i en passage av förskoledagen som i stort sett är helt rutinstyrd. En nästan maskinell process går att urskilja i pedagogernas rutinmässiga rörelsemönster runt barnens avdukning, hygien, samt avklädningssituationen för de barn som ska vila sig och behöver hjälp med tröjor och överdragsbyxor. Samtidigt är andra pedagoger upptagna med att plocka undan matlådorna som ska slussas vidare mot förskolans kök för diskning. Denna personal ska sedan försvinna ut ur verksamheten på sin rast, i tid för att komma tillbaka och avlösa resten av kollegerna, enligt ett minutiöst förutbestämt tidsschema. Den för pedagogerna uppdelade arbetsordningen återspeglas i att personalen i denna situation hela tiden rör sig efter personligt förutbestämda arbetsrutiner, samtidigt som barnen i barngruppen uppmuntras, korrigeras och leds mellan avdukningen och



vilans olika stationer. I denna villervalla kan dokumentationen av Lisas ”matexperiment” upplevas som ett sanktionerat avbrott av de gemensamma rutinerna. I likhet med både ”strövaren” och ”takmålaren”, ser vi ingen interaktion mellan pedagogerna i verksamheten som skulle kunna sägas dela perspektiv, eller upplevelsen av det ”experimenterande” som tar plats i Lisas mellanrum. Ändå måste det upplevas som ett uttalat val av pedagogerna att inte gå in och avbryta eller korrigera Lisas experimentlust, då pedagogerna under denna tidsstyrda rutinsituation hela tiden har uppsyn över alla barn i barngruppen, som befinner sig på ett liten begränsad yta.

#### 4.4 ”Sandlådan”

Denna observation dokumenteras ca 30 minuter innan eftermiddagens mellanmål. Fyra pedagoger finns närvarande, varav en förbereder inför mellanmålet. Två pedagoger turas om med att byta blöjor på barnen som sovit. Den fjärde pedagogen går runt och iakttar barngruppen. Sara 2 år och Tyko 3,5 år sitter bredvid varandra i sandlådan och öser sand ur en mat-kåsa. De håller upp sand på sandlådekanten och plattar till sanden med undersidan. Amina 4 år, står och tittar på. Hon går och hämtar en likadan mat-kåsa och ställer sig bredvid. Detta leder till att Tyko frågar om hon vill vara med. De börjar leka att sandlådan är en båt och hoppar ner i den. Peter (*deltagande observatör som sitter på kanten till sandlådan*) bjuds indirekt in i leken, genom att barnen uppmanar honom att titta på deras hoppande. Under hoppandet går en leksakslastbil som Tyko hållit i handen sönder, framhjulen trillar av. Tyko ber Amina om hjälp med att laga leksaksbilen, Amina i sin tur vänder sig till Peter, som efter att tillsammans med Amina undersökt leksaksbilen föreslår att Amina kanske kan tejpa fast hjulen igen om hon hämtar lite tejp, ett förslag som Amina framgångsrikt företar sig tillsammans med lite hjälp av en annan pedagog. När Amina sedan återvänder med den tejpade leksaksbilen till sandlådan för att visa Tyko den lagade leksaksbilen, börjar en gemensam lek runt leksaksbilen i sandlådan och Peter reser sig upp och lämnar situationen. Den fortsatta dokumentationen visar då att Tyko vid tre korta tillfällen, både kroppsligt och verbalt, uttrycker att Sara inte får vara med i leken. Detta visar Tyko genom att först vända henne ryggen, sedan tillsammans med Amina gå till andra sidan av sandlådan och slutligen genom att knuffa Sara, som då ramlar, slår huvudet i sandlådekanten och blir ledsen. En pedagog som reagerat på uppståndelsen anländer, lyfter upp och tröstar Sara, varpå pedagogen med Sara i knäet bestämmer sig för att stanna kvar i på kanten till sandlådan, i uttalat förebyggande syfte att lugna ner situationen som uppstått runt de tre barnen.

## *Aktörsperspektiv*

Med små kroppsliga signaler närmar sig Amina leken. När observationen dokumenterades var det inget som noterades av oss observatörer. Men efter att närmre studerat skeendet flera gånger, blir det tydligt hur Aminas rörelsemönster påverkar Tyko. Ett komplext handlingsmönster som kräver att någon i hennes omgivning har lekkompetens nog att förstå hennes signaler. Hon har vad som kan uppfattas som ett symboliskt objekt i handen, en likadan matkåsa som Tyko och Sara leker med. Hennes strategi är tyst och med små subtila rörelser rör hon sig mot Tyko som förstår hennes intention. ”Jag vill vara med”, vilket leder till att Amina blir en aktiv deltagare i leken. Aminas närmande av leken i mellanrummet kan uppfattas som oerhört komplex och kräver ett tränat öga för att uppmärksamma. De små subtila rörelserna kan lätt feltolkas eller gå förbi vuxnas ögon. Mellanrummet tycks bjuda på dessa ”övningar” för barnen, men utan tanke på att öva eller lära i sinnet, sker det bara. Som t.ex. när barnen helt plötsligt transformerar om sandlådeleken till en båt lek som de måste hoppa in och ut i. Mitt i denna process uppstår det ett problem, leksaksbilen går sönder. Återigen går barnen ur leken för att växla till ett en sorts problemlösnings läge. Barnen kommunicerar sinsemellan och kommer överens om att Amina ska laga leksaken. Efter att noga studerat leksaken med händer och blick, beslutar Amina sig för att fråga Peter. Amina frågar inte rakt ut, utan sättet hon gör det på kan indirekt tolkas som en fråga. Hon utbrister i hög stämma, ”Peter, den har gått i sönder!” Peter tycks förstå hennes vädjan och stöttar henne i hennes lagandeprocess. Peters aktörskap i denna situation kan sägas vara ett närmande av barnens perspektiv. Peters förhållningssätt ger Amina inflytande och maktstrukturen mellan vuxen och barn tycks vara neutraliserad. Amina kommunicerar både med sin kropp och verbalt, hon är delaktig samtidigt som hon ges inflytande att påverka skeendet i situationen av Peter. Nu kan leken fortsätta, barnen går tillbaka till den lek som de startade innan leksaken gick i sönder.

Vad som händer sen illustrerar hur snabbt saker och ting ändras i förskolans verksamhet. En till synes fredlig situation blir plötsligt kaotisk. Tyko försöker visa Sara med hela sin kropp att hon inte får vara med, men lyckas inte tolka detta. Hon lyckas inte heller likt Amina, bjuda in sig själv i leken, eller så har Tyko bestämt sig, vilket till slut leder till att han puttar henne i ren frustration. Leken och mellanrummet får ett abrupt slut och en pedagog kommer i ilfart fram för att trösta Sara.

## *Strukturellt perspektiv*

Strukturen i mellanrummet ”sandlådan”, uppstår inte på samma sätt som tidigare observationer i schemalagda rutinsituationer. Istället kan detta mellanrum sägas uppstå i mötet mellan förskolans

omsorgsbehov och den pedagogiska verksamheten. I en situation där de mindre barnens primärbehov kräver halva personalstyrkan under en sekvens av eftermiddagen, befinner sig plötsligt resten av den utspridda barngruppen i en situation, där en pedagog går runt och över området för att säkerställa och korrigera barn som bryter mot förskolans regler utan möjlighet att interagera i specifika leksituationer. Som observationen visar får barnen hjälp med att tillhandahålla material och omsorg i de situationer som kräver det. Men pedagogen i denna mellanrumssituation verkar inte kunna agera förebyggande eller intuitivt, då händelseförloppen i observationen hela tiden utgår från barnens egna lekar och konsekvenserna av deras skapande, samarbete och de konflikter som uppstår på en arena där ingen av pedagogerna befinner sig.

## 5. Diskussion

### 5.1 Magiska och farliga mellanrum

När man ur ett aktörsperspektiv närmar sig empirin i detta arbete finns det två röda linjer som utmärker det ”mellanrum” i förskoleverksamheten som vi i uppsatsen definierat som ”icke vuxen planerad tid”. Det första är förstås, just frånvaron av vuxna pedagoger i de situationer vi skildrar. Definitionen av en ”närvarande pedagog”, går ju dock att problematisera utifrån de grundläggande roller förskolan som tradition står för i ett omsorgsperspektiv (jfr Emilson, 2008). Tittar vi ur detta omsorgsperspektiv på observationen som vi i detta arbete valt att kalla ”strövaren” ser vi en individuell integrering mellan den 1.6 år gamla pojken och hans närmiljö på förskolan. Både motorik och samspel prövas när pojken i observationen tar sig över det ojämna underlaget. Senare i observationen bjuder pojken in en pedagog genom att sträcka fram sin tågleksak. Pedagogen delar hans fokus genom kropp- och symbolspråk, men väljer sedan att byta fokus genom att lyfta fram en bok. Här bryts fokusen och pojken i observationen väljer istället att gå ifrån pedagogen. Samtidigt som han då och då stannar för att studera tågleksaken i sin hand. Utifrån en utvecklingspsykologisk tes om barns kompetens, innebär begreppet ”det kompetenta barnet” att barn i alla åldrar är aktivt involverade i att skapa både sig själva och en egen bild av sin omvärld (jfr Sommer, 2005), men att denna aktivitet kräver samspel och ömsesidigt perspektivtagande, något som i förskoleverksamheten skulle kunna jämföras med bilden av en aktiv och närvarande pedagog. Å andra sidan belyser Emilson just den specifika problematik som kan uppstå när statligt utformade läroplaner ska översättas och tolkas i den dagliga verksamheten, då hon menar att det aldrig är självklart ”vilka värden och normer som ska kommuniceras” till barn i förskoleverksamheten eller ”hur dessa värden ska kommuniceras”(Emilson, 2008). Utifrån den ovanstående empirin ser vi att pedagogen har uppsikt över pojken, *Baltzar*. Pedagogen möter honom och erbjuder sedan ett alternativ. Pedagogen synliggör alltså pojkens kontakt, men väljer sedan att erbjuda ett nytt lekmaterial som en del i en symbolisk kommunikation. Med perspektiv hämtat från Øksnes (2008), som studerar utvecklingspsykologins nyttoaspekt av leken ur ett problematiserande perspektiv, drar Øksnes slutsatsen att det i dagens förskoleverksamhet ligger på pedagogen att ”observera, registrera och notera barns lek /.../ (för) att korrigera fel i utvecklingen och styra in barn mot det normala” (Øksnes, 2011:43). De ”mellanrum” som vi definierat i vårt arbete skulle utifrån dessa utgångspunkter kunna ses både som en arena att interagera genom samspel för barn och pedagoger, och som en kontext för att följa och dokumentera barns lekar och interagerande med både varandra och den miljö de befinner sig i.

Utifrån det tidsschema som löper parallellt med dessa perspektiv finns dock de primära och strukturella arbetsuppgifterna som vi tidigare redogjort för, och som på ett mycket fysiskt och konkret sätt skapar det utrymme där både ”strövarens”- och ”takmålares” mellanrum” utspelar sig. En organisatorisk uppbyggnad av förskolan som i dessa nämnda ”mellanrum” låser pedagoger till de primära uppgifter som verksamheten kräver. Pedagogernas val i dessa ”mellanrum”, står därför inte mellan de olika tolkningarna av att interagera, eller observera barnen i deras utforskande eller samspel med varandra, utan av tillika primära omsorgs och omhändertagande natur, där grundprincipen ligger i att inga barn ska fara illa eller kränkas på något sätt. För barnen skapas då de ”mellanrum” som skulle kunna generaliseras som både ”magiska” och ”farliga” då dessa situationer bygger på både den fria fantasins skaparglädje och kreativitet, men lika mycket på lekimpulser som inte alltid är sanktionerade av verksamhetens regler och uppförande koder. Øksnes (2011) talar utifrån sitt ifrågasättande av utvecklingspsykologins lekperspektiv om dessa icke vuxen deltagande ”mellanrummen” som ”kontaktzoner där [barn] kan uppleva ett barnoffentligt rum, där de kan lära sig att sträcka sig ut och peta på auktoritativa röster och inte bara upprepa dem” (Øksnes, 2011:183ff) och närmar sig ur detta perspektiv aktiviteter som kan närma sig både det ”farliga” och det ”magiska”. Øksnes (2011) forskning verkar vilja belysa och problematisera bilden av förskoleverksamheten som en tillrättalagt arena utformad både efter de statligt övergripande normer som läroplanen sätter upp som riktlinjer för verksamheten i allmänhet, och de värderande normer som enskilda pedagoger bär med sig, både medvetet och omedvetet och refererar till barnstyrda ”mellanrum” i en i övrigt vuxenplanerad verksamhet som ”att välkomna det okända, det vi ännu inte vet någonting om”. En magisk plats i nuet, där vi kan se ”strövaren” på egen hand välja vägar genom terrängen, pröva och utmana sin balans. Välja bort och välja själv i kontroll över sin egen kropp och blick. På samma sätt kan vi i de övriga empiriska exemplen se barn ta egna beslut, resonera, samspela, uttrycka sig och experimentera, helt utifrån sin egen upplevda kontext. I sitt argumenterande mot att se leken i förskola och fritidshem som en logiskt och erfarenhetsbaserad bearbetning av upplevda minnen och intryck, har Øksnes (2011) fått vända till sig till filosofer och alternativa tänkare som Mikhail Bakhtin och Hans-Georg Gadamer ur vars alternativa förhållningssätt till leken kan ses som något självgiltigt. ”För både Bakhtin och Gadamer framstår leken som ett eget sätt att vara på som inte kan kopplas till en erfarenhet bestämd av medvetandet” (Øksnes, 2011:182). En tanke som skulle placera leken i spontan glädjefull och framför allt kroppslig erfarenhet som utefter sin egen retorik skulle vara omöjlig att koppla till individuella lärandemål och planerade uppgifter eller aktiviteter. Denna ingång av leken som en väg genom det okända öppnar på samma gång givetvis dörren mot allt det som kan gå fel i en kaotisk och obestämmd lekupplevelse. När vi tittar på våra empiriska ”mellanrum” ur detta perspektiv kan vi bland annat se hur ett barn i sandlådan genom att vända ryggen mot sin kamrat, avskärma, utesluta och slutligen knuffa henne till marken, markerar att hon inte längre får vara med i gemenskapen. På samma sätt

som en frånvarande pedagog i denna situation skapar det ”mellanrum”, där barnen får mötas, pröva och skapa sin egen leksituation, visar observationen också hur barn, på ett kränkande och våldsamt sätt kan lösa problem som uppstår under lekens gång. Utifrån observationen ”sandlådan”, kan vi bara tolka det som att leken i den stund som uteslutandet mot den yngre flickan börjar, ändrar leken också karaktär. De tre barnen som bara några sekunder tidigare har haft en gemensam upplevelse, förändras genom den förflyttade fokusen från ”båt-leken”, till introduceringen av den lagade ”leksakslastbilen”. En transformering som den yngre flickan antingen också märker men vägras göra entré i, eller så flyttas fokusen mellan de två andra barnen så subtilt att den yngre flickan inte hinner eller kan uppfatta det. Klart är i alla fall att hennes entré in i leken inte är önskvärd. Med den traditionella synen på lek som en social-inlärningsfas i den sociala fostran skildrar denna situation ett möjligt tillfälle för en närvarande pedagog att gå in och antingen stötta den yngre flickan i hennes vilja att göra lek-entré, eller att synliggöra för alla barnen att leken nu har förändrat karaktär. Eftersom ”sandlåde- situationen” i vår empiri istället utspelar sig i ett av verksamhetens ”mellanrum” utan närvarande pedagog, får den istället i denna situation en ”farlig”-karaktär, där knuffen markerar ett normbrott i förskolans verksamhet, som innefattar att barnen inte får lösa sina konflikter genom våld, eller annan kränkandebehandling av sina kamrater. Även om detta exemplifierande av ”våld” kan tyckas uppblåst och sökt i sin kontext, kan det samtidigt sägas ligga till grund för den tes om ”mellanrum” som Øksnes (2011) tycks driva när hon refererar till ”den inte så oskyldiga leken”. Leksituationer på förskolan där barn medvetet söker sig till tabubelagda uttryck, som de vet strider mot vuxenvärldens normer för att ämnena, eller uttrycken är så spännande (Øksnes:2011:134).

I vår empiri har vi inte fångat så mycket av detta uppenbara spänningssökande, den mest normbrytande observationen utifrån traditionellt vuxenperspektiv, skulle i vår empiri för oss framstå som det ”matexperiment” vi fångat i stunden efter lunchen, då ett barn ostört får experimentera med vatten och risresterna i sin matkåsa. Vilket utifrån denna tes borde framstå som ganska ospännande ur ett ”farlighetsperspektiv”. Flickan i observationen döljer inte sin experimentlusta, och riskerar inte heller att bli korrigerad av pedagogerna i verksamheten. Ändå skulle vi kunna driva tesen att ett ”magiskt” mellanrum, också måste vara ett ”farligt” mellanrum eftersom den återkommande ”röda tråden” genom våra fyra olika observationer, är just frånvaron av pedagoger och som vi ser utifrån ”sandlåde-situationen”, är det kanske bara just den vuxnes frånvaro som utgör grunden för att situationen ska kunna upplevas som ”farligt” eller ”magisk”. I ”takmålaren”, då den förbipasserande pedagogen, nekar pojken färgpaletten på taket, är det utifrån våra observationer, inte detta nekande, som får flickan på marken att tveka inför att hjälpa pojken på taket med denna uppgift. Som framgår av observationen är det istället så att flickan, som pojken ber om hjälp, helt struntar i pedagogens

rättvisesperspektiv. Att hon inte kan hjälpa pojken på taket, handlar istället om att hon är för kort för att nå upp.

## 5.2 Vad har vi mellanrummen till?

Ingången i arbetet var att försöka begripa vad barnen gör i mellanrummen. Genom att bara titta vad barnen gör i mellanrummen, har ytterligare två viktiga aspekter trätt fram. Nämligen avsaknaden av närvarande pedagoger i mellanrummen, samt förskolans styrning av tid och rum. Vi som skriver denna studie har tillbringat mycket tid innanför förskolans väggar, samtidigt som vi läst och studerat till förskollärare och vi tycks se en rådande diskurs kring *viktig tid* och *mindre viktig tid* växa sig allt starkare inom förskolan, vilket beskrevs i bakgrunden i arbetet. Vår analys av empiri visar att denna tes tycks stämma, barns tid i mellanrummen står lägre i rang än vuxenstyrda aktiviteter. Detta illustrerades i vår analys, som när Baltzar lyfts ut ur mellanrummet och hur takmålprojektet hastigt måste avslutas på grund av temaarbete.

Vi är medvetna om att detta är en liten studie. Vi har egentligen inga befogenheter att dra några stora generella slutsatser utifrån vår ”lilla” empiri. Men vi hävdar att strukturen på de flesta förskolor är väldigt lika. Det vill säga att schemakulturen inom svensk förskola är stark och påverkar barnens inflytande över sina liv. Nordin-Hultsman (2004) beskriver just detta i sin avhandling, pedagogiska miljöer och barns subjektskapande:

Tiden schemalägger aktiviteter och rutiner och bestämmer var barnen skall vara vid en viss tidpunkt och vilka aktivitetermöjligheter de därmed har tillgång till och kontroll över.  
(Nordin-Hultman, 2004:97)

Förskolans schema tycks vara något som tas för givet, men –sett ur ett strukturellt perspektiv, -en direkt avgörande position i skapandet av förskolans mellanrum. När vi startade studien var förskolans schema inget som reflekterades över. Det bara finns där som det alltid har gjort, ett förgivettagande likt det Johannesen, Sandvik (2009) förklarar, när de beskriver just ”mellanrummet” som ett fenomen som ofta förbises och osynliggörs i praktiska verksamheter. Förskoleschemats makt över barnens tid är precis en sådan diskurs för oss. Hur skulle en förskola se ut utan schema, eller i alla fall ett mindre vuxenstyrt schema? Skulle det leda till kaos? Eller skulle det innebära en dag full av upptäckter, meningsskapande och lärande, både för barn och vuxna? Förmodligen skulle pedagogernas barnsyn och förhållningssätt vara direkt avgörande för hur det skulle te sig. En viktig aspekt som klargjordes i studiens inledning, blir då de cirka fem timmar som barn tillbringar i mellanrummet, där de helt är utlämnade till pedagogernas barnsyn och förhållningssätt. Är det en barnsyn där pedagogen nyfiket engagerar sig och försöker dela barnens upptäckter. Eller är det en barnsyn som styrs av fostran och det Markström (2005) kallar för

normaliseringspraktik, där ordning och reda är önskvärda värden att jobba utefter. En förskola som skapar det Emilson (2008) beskriver som det önskvärda barnet. Förskolans struktur påverkar pedagogernas handlingsförmåga och barnens handlingsutrymme. Emilson (2008) lyfter fram en teoretisk förklaring på detta utifrån sociologen Basil Bernstiens teorier om makt och kontroll. I den klassificeras pedagogens förhållningssätt in i två delar:

vilket benämns för 'the competence model'. I denna modell sätts barnets utveckling av kompetenser främst, och barnet betraktas som en medkonstruktör av sin egen livsvärld. I kontrast till the competence model står det pedagogiska system som Bernstein benämner the performance model vilken sätter förmedling av specifika kunskaper i fokus som i sin tur leder till att barnet blir till objekt. (Emilson, 2008:100).

Emilson (2008) beskriver att hon tycks se båda modeller förekomma parallellt inom förskolan. Men att de förekom olika mycket och vid olika tillfällen under dagen. Hon lyfter fram att barns delaktighet och inflytande framförallt förekommer vid barnens egna aktiviteter, där pedagogerna närmade sig förhållningssättet likt "the competence model" och under vuxenstyrda aktiviteter närmade sig pedagogerna oftast "the performance model". Intressant eftersom pedagogerna intar en sorts övervakningsposition under mellanrumstiden i vår studie. Barnen får ett sorts mikro inflytande under sin vistelse i mellanrummet, barnen bestämmer vad de vill göra och så länge de håller sig innanför förskolans regelverk tycks de vara "fria". En frihet som dras in när det står vuxenstyrda aktiviteter på schemat.

Är förskolans schema planerat *av vuxna för* barn, eller är det ett schema planerat tillsammans med barnen utifrån barnens perspektiv? Förskolans schema kan ge en fingervisning vilken barnsyn som råder, Westlund (2011) beskriver en förskola där pedagogerna släpper in barnen i den strukturella planeringen av förskolans verksamhet. Som ofta leder till inflytande över schemat och därmed inflytande över sina liv, vilket i sin tur kan tolkas som en barnsyn som lägger fokus på det barnet kan, och har kompetens nog att släppas in på den del av förskolans "arena" som historiskt varit stängd för dem. Mellanrummen skulle kunna bli en plats där barnens lekar och egna projekt får frodas. Detta kräver förmodligen en pedagogisk synvända, dels att se barns mellanrum som viktig tid för dem och att i mellanrummen närma sig barnens lekar, idéer, tankar och intressen.

Som beskrivits i vår analys, används kroppen som ett sätt att kommunicera med sin omvärld. Barnen tycks rikta sin kropp och blick mot det som kan uppfattas som relevant och viktigt för dem. Små barn utan verbalt språk har ännu inte förmågan att återberätta, utan deras görande i mellanrummet måste fångas i nuet. Mellanrummen i vår empiri delas inte av nyfikna engagerade pedagoger. Barnen tycks gå under en osynlig radar så länge de inte bryter mot förskolans normer. En slutsats borde då vara att pedagogerna omöjligt kan veta vad barnen upplevt eller vad som varit



viktigt för dem under den tid de varit i mellanrummet. Möjligtvis vet de var barnen befunnit sig någonstans på förskolan och ytligt vidkommande vad de gjort och vem de lekt med. Markström (2005) visar en liknande observation kring pedagogernas roll utanför schemastyrda aktiviteter ”Deras roll utanför de schemalagda aktiviteterna tycks vara mer av igångsättare, hjälpare och övervakare av barnen” (Markström, 2005:83). Om en förälder frågar en pedagog hur deras barns dag har varit, kommer svaret att innefatta det som barnet gjort i mellanrummet eller i vuxenstyrda aktiviteter? En spännande tanke som följt oss under arbetets gång, som vi inte har något svar på. Orealistiskt vore om en pedagog skulle redogöra för någonting som den inte uppmärksammat, eller närmat sig. Så som vi närmat oss mellanrummet så kan det vara en magisk plats där barnen får möjlighet att tillsammans med närvarande pedagoger konstruera sina liv. Mellanrummet kan även bli en farlig plats där, hierarkier skapas, stereotypa könsroller frodas och där barns säkerhet inte prioriteras. Vilket beskrevs i föregående avsnitt, det magiska och farliga mellanrummet.

Som nämnts tidigare i studien är förskolans definition av viktig tid en viktig aspekt för att definiera mellanrummet, vår studie visar att barns tid i mellanrummet har låg status. Markström (2005) belyser att gemensam tid i stora grupper ses som viktigare tid än vad barnens individuella utforskande gör. Hur kommer det sig att pedagogernas nyfikenhet och intresse för de barnen gör till största del förekommer under vuxenstyrda aktiviteter? Istället för att närvara under Baltzars strövande, barnens sandlådelek, Lisas provande vid maten och Alfons takmålning. Observationerna utifrån dessa sekvenser visar hur pedagogerna lyser med sin frånvaro. Utifrån empirin tycks det som väldigt laddade, meningsfulla situationer för barnen. Vad hade hänt om takmålningssituationen utspelat sig en halvtimme senare under tema-tiden, hade pedagogerna närmat sig barnen med nyfikenhet och intresse då? Eller hade barnens egna projekt ”bråkat” för mycket med det pedagogerna hade planerat? Detta är en relevant fråga, vilket indirekt även lyfter barnens mellanrumsvistelse som oerhört viktig. Barn har ingen ”av och påknapp” när de lär, eller nyfiket närmar sig något. Snarare tycks det som om pedagogernas planering av förskolans schemastruktur fastnat i en tro att det är så.

## 6. *Slutdiskussion*

I upptakten av det här arbetet letade vi efter ett begrepp som skulle kunna beskriva det fenomen vi så ofta uppfattat i vårt möte med förskoleverksamheten, nämligen att oavsett pedagogisk inriktning, resurser eller styrdokument, kommer det enskilda förskolebarnets vistelse på förskolan alltid vara beroende av förskolepedagogens omsorg, närvaro och nyfikenhet.

Så vad har vi då mellanrummen till? Utifrån vårt teoretiska filter, struktur och aktörsperspektiv, påverkas den pedagogiska ”blicken” av hur strukturen är uppbyggd. Vår ingång i arbetet var att närma oss barnens perspektiv och vad de gör i ”mellanrummen”. I analysen blir det tydligt att barnen gör, viktiga, roliga och spännande saker i ”mellanrummet”, tydligt blev också avsaknaden av närvarande pedagoger. Pedagogerna agerar oftast utefter vad strukturen förväntar sig av dem. ”Mellanrummen” som beskrivits i diskussionen, kan vara en plats där barn och pedagoger sida vid sida upptäcker, leker och fångar nuets pedagogik. Utifrån dessa tankar ser vi vårt arbete som en spännande ingång till vidare problematisering av hur pedagoger skulle kunna förhålla sig till denna oplanerade tid på förskolan. Därför skulle vi vilja intervjua pedagoger om deras tankar om hur man skulle kunna förhålla sig till, och synliggöra barnens processer i ”mellanrummet”.

Genom att förhålla sig till ”mellanrum” som ett neutralt begrepp, fri från vare sig negativa - eller positiva associationer tror vi inte att det bara finns ett sätt att begripa de processer de inbegriper. Istället tror vi att ett intresse att lyfta de bakomliggande strukturer och de tankar pedagoger själva har om sin verksamhets uppbyggnad hade kunnat fördjupa förståelsen och på detta sätt också synliggöra barns intresse, val och lekkompetenser i den dagliga verksamheten.

Avslutningsvis skulle vi vilja citera Viktor ur *Lyssnandets pedagogik* vars briljanta filosofiska tanke citerats i en mängd olika sammanhang.

Någon kanske vet vad en möjäng är men ingen vet vad den kan bli. (Åberg, Lenz-Taguchi, 2005:5)

Vi har försökt lyfta fram mellanrummets betydelse för barns tid på förskolan i förhoppning om att du som läsare ska gå tillbaka till din förskola, fritidshem eller skola med ett tvivel i sinnet. Tvivel sätter ingång diskussioner och synliggör de förgivettagna diskurser som ständigt närvarar.

***Någon kanske vet vad ett mellanrum är men ingen vet vad det kan bli...***  
***(Hagman, Jensen 2013)***



# Litteraturlista

- Bryman, Alan (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 1. uppl. Malmö: Liber ekonomi
- Colliander, Marie-Anne, Stråhle, Lena & Wehner-Godée, Christina (red.) (2010). *Om värden och omvärlden: pedagogik i praktik och teori med inspiration från Reggio Emilia*. 1. uppl. Stockholm: Stockholms universitets förlag
- Emilson, Anette. (2010). *Det önskvärda barnet fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Johanneshov: TPB
- Engdahl, Ingrid (2011). *Toddlers as social actors in the Swedish preschool [Elektronisk resurs]*. Diss. (sammanfattning) Stockholm: Stockholms universitet, 2011  
Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-52643>
- Eriksson Bergström, Sofia (2013). *Rum, barn och pedagoger: om möjligheter och begränsningar i förskolans fysiska miljö*. Diss. Umeå: Umeå universitet, 2013  
Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-67667>
- Fast, Carina (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet, 2007  
Tillgänglig på Internet: <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?searchId=1&pid=diva2:169656>
- Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning [Elektronisk resurs]*. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet  
Tillgänglig på Internet: [http://www.cm.se/webbshop\\_vr/pdf/etikreglerhs.pdf](http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf)
- Granberg, Ann (2000). *Småbarns utevistelse: naturorientering, lek och rörelse*. 1. uppl. Stockholm: Liber
- Johannesen, Nina & Sandvik, Ninni (2009). *Små barns delaktighet och inflytande: några perspektiv*. 1. uppl. Stockholm: Liber
- Markström, Ann-Marie (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: en etnografisk studie*. Diss. Linköping: Linköpings universitet, 2005  
Tillgänglig på Internet: <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:223570/FULLTEXT01>

Nordin-Hultman, Elisabeth (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Diss. Stockholm: Univ., 2004

Sommer, Dion (2005). *Barndomspsykologi: utveckling i en förändrad värld*. 2., rev. [och utök.] utg. Hässelby: Runa

Svenska akademins ordlista (2013)

Skånfors, Lovisa (2013). *Barns sociala vardagsliv i förskolan [Elektronisk resurs]*. Diss. (sammanfattning) Karlstad: Karlstads universitet, 2013

Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-28622>

Tullgren, Charlotte (2003). *Den välreglerade friheten: att konstruera det lekande barnet*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2004

Tillgänglig på Internet: [http://www.lub.lu.se/luft/diss/soc\\_474/soc\\_474.pdf](http://www.lub.lu.se/luft/diss/soc_474/soc_474.pdf)

Westlund, Kristina (2011). *Pedagogers arbete med förskolebarns inflytande: en demokratididaktisk studie*. Licentiatavhandling Malmö: Malmö högskola, 2011

Øksnes, Maria (2011). *Lekens flertydighet: om barns lek i en institutionaliserad barndom*. 1. uppl. Stockholm: Liber