Flytande inflytande

Affektiva relationer mellan barn och miljön i förskolan

Kristin Ungerberg

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap

Pedagogiskt arbete

DOKTORSAVHANDLING | Karlstad University Studies | 2019:10

Flytande inflytande

Affektiva relationer mellan barn och miljön i förskolan

Kristin Ungerberg

DOKTORSAVHANDLING | Karlstad University Studies | 2019:10

Flytande inflytande - Affektiva relationer mellan barn och miljön i förskolan

Kristin Ungerberg

DOKTORSAVHANDLING

Karlstad University Studies | 2019:10

urn:nbn:se:kau:diva-71589

ISSN 1403-8099

ISBN 978-91-7867-010-9 (tryck)

ISBN 978-91-7867-015-4 (pdf)

© Författaren

Distribution:
Karlstads universitet
Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap
Institutionen för pedagogiska studier
SE-651 88 Karlstad
+46 54 700 10 00

Tryck: Universitetstryckeriet, Karlstad 2019

WWW.KAU.SE

Abstract

The purpose of this doctoral thesis is to develop more understandings concerning children's influence in preschool. By adopting an immanent approach, the study centers on young children's affective relations with the milieu in preschool.

The empirical material was produced through approximately 30 hours of observations by video camera and field notes in a preschool department with children aged one to three years. Focus of the observations has been to follow the children in their everyday lives in preschool.

The result shows three forms of influence characterized by four qualities. One quality is that influence is understood as collective. This means that the children's relations always involves other actors, both human and non-human which produces an understanding of influence as fluent in the relations between different actors. Children's relations also emerge through active affects with a creative quality to produce difference and alternatives. This produces an understanding of a child-influence. The result shows how the active intensity in child-influence also sometimes involves the pedagogues. Other affects that has emerged between the children and the milieu in preschool are the passive ones. These affects decreases the intensity and are characterized by acting as usual and according to routines. The pedagogues' responses to the children's relations are characterized by both a standardized response that points to a territorialization of earlier routines and the recognizable, and an affective attunement, which emerge as a quality where the pedagogues' tune in to the children's affective relations. The affective attunement becomes a possibility for a togetherness-influence.

The study concludes that instead of arranging certain situations where children verbally can express their opinions and take part in decision-making the influence of young children can be based on their bodily and affective relations with the milieu in preschool.

Keywords: children's influence, preschool, one- to three year olds, Deleuze & Guattari, affective relations, becoming-child, child-influence.

Förord

Så kommer då dagen när förordet skall skrivas. Doktorandtiden har varit både en intressant och inspirerande tid samtidigt som det stundtals varit något av det tuffaste jag utsatt mig för. En berg- och dalbana som jag är innerligt glad att jag fick chansen att genomföra. Även om själva avhandlingsarbetet stundtals har känts lite ensamt så finns det så många personer runt omkring mig som är en del av att den här avhandlingen blivit möjlig.

Jag vill därför börja med att rikta ett särskilt stort **tack** till mina två handledare *Tomas Saar* och *Karin Bengtsson*. Tomas, du har varit ett stöd hela min doktorandtid. Trots att jag stundtals tvivlat på vad det är jag håller på med så har du fått mig att fortsätta framåt i mitt forskarblivande. Karin, du har funnits med i våra samtal om barn, livet och texten under dryga tre år. Du har bidragit med frågor som krävt en tydligare eller djupare förklaring samt många goda formalia-kommentarer som gjort texten till det bättre. Ni har i våra gemensamma handledningssamtal bidragit till att jag ser världen med fler nyanser än tidigare.

Tack till *Annica Löfdahl Hultman*, *Susanne Severinsson* och *Eva Reimers* som har läst och diskuterat det pågående textarbetet under olika seminarier. Även **tack** till *Hector Perez Prieto, Marie Tanner* och *Kerstin Göransson* som läst och kommenterat i olika faser under vägen. Dessa läsningar har sammantaget bidragit till att texten problematiserats och ifrågasatts vilket gett mig en djupare förståelse, både för mitt forskningsfält men också för mitt eget skrivande. Ett **tack** också till *Valerie Margrain* som med snabba ryck hjälpte mig med min engelska översättning.

Ett **tack** till *Marie Karlsson*, tidigare studierektor vid forskarutbildning på Karlstads universitet, för uppmuntrande och konstruktivt samtalsstöd när jag kände mig som en förvirrad nykomling i den akademiska världen.

Tack till alla doktorander som delat min vardag på institutionen. Här vill jag särskilt uppmärksamma *Ellinor Skaremyr*. Du har funnits vid min sida nästan hela min tid. När du blev klar med din licentiatuppsats och återgick till ditt förskollärararbete i Skövde så blev höstterminen väldigt tom och ensam. Jag är så glad att du bestämde dig för att

fortsätta! Du har fått vara den som lyssnar till både de glada och stolta men också de ledsna eller frustrerade stunderna som blivit en del av doktorandvardagen. Andra doktorander som delat min process lite närmre och som jag vill **tacka** är *Eva Andersson, Lennart Karlsson* och *Lena Olsson*. Ett extra **tack** också till *Anna Bylund* från Linköpings universitet som diskuterat Deleuze-texter med mig över Skype.

Fördelen med att arbeta på Karlstads universitet och på Institutionen för pedagogiska studier är alla härliga kollegor. Många är de som har frågat hur det går, och lyssnat till mina trevande försök att berätta vad det är jag fördjupar mig i. **Tack** till er kollegor som jag ätit lunch tillsammans med i 3D 500-korridoren, våra samtal om allt och inget skulle jag inte klarat mig utan. Särskilt tre kollegor har ofta uttryckt att de väntat på att jag skall bli klar och hejat på under vägen: *Lovisa Skånfors, Katarina Ribaeus* och *Inga-Lill Emilsson,* **tack** för att ni har fått mig att känna mig behövd och efterlängtad.

Tack även till *Åsa Möller* på biblioteket för all värdefull hjälp med referenser och *Cathrine Andersson Bush* för ”inga frågor är för krångliga för mig”.

Något som varit viktigt för denna studie är självklart också de pedagoger och barn som deltagit. Stort **tack** för att ni lät mig få ta del av er vardag!

Vad vore livet utan vänner som finns där i vått och torrt? Jag har inte varit så bra på att vårda mina vänskaper under vissa perioder under doktorandtiden men jag längtar efter att få ta igen det. **Tack** till er som inte gett upp hoppet om mig! *Marina*, min barndomsvän som jag alltid kan lita på. Du strävar och försöker få till kaffe- och vinstunder med en massa prat när jag är i Karlstad. Det ger energi att fortsätta stångas med arbetsvardagen. *Jessica, Helene, Tomas* och *Maria* är andra ”Karlstadsfölk” som förgyller min fritid de kvällar jag befinner mig i storstan, och som hejat på vid sidan av arbetet.

Eva, Ann-Sofie, Lars och *Mattias*, ni är verkligen som en extrafamilj. Förutom alla nyår och midsomrar vi hittills firat så har vi även under min doktorandtid hunnit med två resor till Florida tillsammans med våra barn. Våra samtal, olikheter och likheter får mig alltid att skratta. Jag är **tacksam** för vår vänskap och hoppas att vi snart kan börja planera för nästa tripp.

Ett varmt **tack** till mina *svärföräldrar* och ett särskilt **tack** till *Mamma* och *Pappa* för att ni finns där. Jag har nog inte riktigt lyckats förklara för er vad det är jag håller på med på universitetet. Men ni fortsätter ändå att fråga hur det går och jag har uppskattat att få komma hem och ”inte prata arbete”. Det, och ni, betyder väldigt mycket för att jag skall må bra och känna mig hel.

Sist, och allra viktigast: *Jörgen, Vera* och *Lucas*. Älskade Vera och Lucas, ni har växt från att vara barn till att bli tonåringar under min doktorandtid. Ni har hejat på mig och ibland fått trösta mig när det varit tungt. Ni är uppväxta i en tid med mycket prat om ungdomars ökade skärmtid men ni har också fått upplysa mig om att det även gäller vuxna som arbetar. Nu skall i alla fall jag stänga av skärmen lite mer. Jörgen, du har funnits vid min sida hela vägen. Du har lyssnat, stöttat och hjälpt mig att se framåt när jag kört fast. Du har även hjälpt mig att bromsa när det varit för mycket. Det har blivit en viktig del i att den här avhandlingen nu är klar!

Kristin Ungerberg

Åmål 2019-03-27

Innehåll

1. Inledning 8
Att lyssna till det som hörs och till det som *inte* hörs 10
Avhandlingens syfte 14
Centrala begrepp 14
Disposition 15
2. Barns inflytande som en del av förskolans demokratiuppdrag 17
Förskolans läroplan 17
FNs konvention om barnets rättigheter 20
Barn och inflytande – en tillbakablick på den svenska förskolan 24
Tidigare forskning om barns inflytande i förskolan 29
Barns inflytande – ett politiskt och etiskt demokratiuppdrag 44
Konklusion 46
3. En immanent ingång 48
Människan och världen i en ontologisk förskjutning 48
Produktioner av skillnad och något nytt 51
Ansamling och tillblivelse 53
Kropp och affekt 54
Rörelser av territorialisering och av-territorialisering 57
Demokrati med fokus på det minoritära 59
En barn(s)lig intensitet 62
Summering av teorikapitlet 64
4. Metodologi och metod 66
Världande som metodologiskt förhållningssätt 66
Ett möte mellan teori, empiri och forskare 67
Analysprocessen som en av-territorialiserande praktik 69
Studiens utformning 72
Etiska aspekter 77
Hanteringen av det empiriska materialet 81
Studiens analysprocess 82
5. Barns skillnadsskapande som inflytande 88
Konfigurationer med barn och cykel 88
Konfigurationer med barn och rutschkana 96
Aktiva affekter som ett kreativt och potentiellt skillnadsskapande 104
Sammanfattning av kapitlet 106

Barns inflytande genom en affektiv logik 107
6. Barninflytande - barns och vuxnas skillnadsskapande 110
När världen ställs på ända - ommöbleringen 110
Rörelser av spontanitet och kontroll 115
Olika rörelser av territorialiseringar 121
Barninflytande – att bli till som barn 123
7. Barns upprätthållande av rutiner som inflytande 126
Barnen och verksamhetens rutiner 126
Olika rörelser av territorialiseringar och vuxenblivanden 133
Tillsammansskapande inflytande 134
8. Resultatsammanfattning och diskussion 137
Sammanfattning av studiens resultat 137
Diskussion 140
Att sätta punkt 147
Ingångar för vidare utforskande 149
English summary 151
Referenslista 160
Bilaga 1: Informationsbrev till förskolechefer 171
Bilaga 2: Informations- och samtyckesblankett till pedagoger 172
Bilaga 3: Informations- och samtyckesblankett till vårdnadshavare 174

1. Inledning

”Barn kan få påverka i Nordmaling” läser jag i en notis i Nya Wermlands-Tidningen. Ingressen beskriver vidare:

> Barnen i Nordmaling kan få mer att säga till om. Kommunen förbereder sig för att barnkonventionen troligtvis blir svensk lag om drygt ett år och nu vill kommunchefen att även barn ska få vara med i beslutsfattandet (NWT, 2016-12-29).

I skolan är det lagstiftat att barn skall ha inflytande och kommunchefen i Nordmaling menar därför att barnen även borde få vara mer delaktiga i beslutsfattande gällande andra områden i samhället, t.ex. i samhällsplaneringen. Kommunchefen funderar på att sätta samman ett råd med barn och föräldrar som kan delta när beslut fattas i kommunen. På fotot som finns med till texten så visas en bild på några barn i förskoleålder med gula reflexvästar som är ute på promenad. Barnen går på led och håller en vuxen i handen.

I samtal med vänner som inte arbetar med eller forskar om barn så förstår jag att en rubrik som denna kan upplevas som kontroversiell. Hur skulle detta kunna gå till? Barn vet ju inte hur det fungerar i samhället, vad skall de då kunna vara med och bestämma om? Är inte det att ge dem för mycket ansvar och press istället för att bara få vara barn? Deras frågor triggade mig till en början då jag i mitt yrke som förskollärare länge varit van att prata om att barnen skall ha inflytande i förskolan. Men frågorna ville inte släppa taget och fick mig att fundera kring hur det där med barns inflytande i förskolan inte heller är så självklart vad det handlar om, eller hur det kan gå till. Särskilt när jag tittar på bilden i NWT och ser barn som ser ut att vara bland de yngsta barnen i förskolan, dvs. ett till tre år.

Det här är en avhandling om barn i åldern ett till tre år och deras inflytande i förskolan. En utgångspunkt i förskolans uppdrag är att alla barn, enligt förskolans styrdokument, skall ha reellt inflytande över arbetsprocesser och verksamhetens innehåll (Skolverket, 2016). Detta betyder att alla barn som går i förskolan också skall vara delaktiga i och påverka det som sker i den verksamhet de deltar i. Barns inflytande i förskolan kopplas ofta samman med barns rättigheter, barns agens och barns möjlighet att göra sina röster hörda genom att vara med och

bestämma på olika sätt. Detta inflytande praktiseras vanligen genom att pedagogerna arrangerar särskilda situationer där barnen får uttrycka sin individuella åsikt eller välja bland några fasta och förutbestämda alternativ (Bae, 2009; Dolk, 2013; Skolverket, 2008; Sandvik, 2013). Dessa situationer kräver förmågor hos barnen att verbalt och begripligt kunna uttrycka en egen åsikt och att förstå konsekvensen av att göra olika val.

Tidigare studier visar att arbetet med barns inflytande i en utbildningsinstitution som förskolan innefattar att barnen skall *lära om* hur inflytande utövas, för att förbereda dem inför att kunna praktisera detta när de blir äldre. Arbetet innefattar även att *utöva* inflytande här och nu genom att lyssna till barnens röster i de sammanhang som de är delaktiga i (Biesta, 2003; Ribaeus, 2014).

Resultat från tidigare studier synliggör och problematiserar den vuxne som maktinnehavare och möjliggörare av barns inflytande (Arnér, 2004; Emilson, 2008; Emilson & Johansson, 2013). Några studier lyfter fram hur vissa av barnens handlingar kan förstås som ett motstånd mot den vuxna maktpositioneringen. Det kan t.ex. vara barn som inte handlar efter vuxnas intentioner och planeringar vilket kopplas samman med inflytande när barnen på olika sätt ger uttryck för något annat i en situation (Dolk, 2013; Grindheim, 2013). En vanlig föreställning angående inflytande, som blir framträdande i denna studies summering av tidigare forskning, är att det antingen positioneras till en individ i sig själv eller att inflytande görs i relationer mellan individer. En konsekvens som kan uppstå utifrån dessa förställningar om barn och inflytande är att de fixerar och låser fast idén om den rationella och förnuftiga människan som frikopplad från, eller hierarkiskt överlägsen, sin omgivning. Inflytande framställs på detta sätt endast som relevant utifrån ett antropocentriskt perspektiv.

Barns inflytande har sedan 1998 konkret lyfts fram i förskolans styrdokument. Forskning och kvalitetsgranskningar beskrev under 2000-talets första decennium att förskolor behövde stärka barns möjlighet till inflytande (Ds 2003:46) och barns inflytande var även något som kommunerna i egenskap av huvudman för kommunala förskolor önskade prioritera mer (Skolverket, 2008). Trots detta så framträder barns inflytande mer och mer som ett område som retoriskt lyfts fram som viktigt utifrån ett rättighetsperspektiv men som

fortfarande har svårt att praktiskt genomföras i den konkreta verksamheten. Barns inflytande är ett område som pedagoger uttrycker att de vill utveckla mer men som de upplever en osäkerhet kring. Osäkerheten berör t.ex. hur målen kan omsättas till praktiken (Ds 2003:46; Ribaeus, 2014; Skolverket, 2004; Skolverket 2018). Skolverket lyfter i en tidigare nationell utvärdering av förskolan att risken är stor att barnens inflytande ”blir mer av en dekoration än en verklig möjlighet till inflytande” (Skolverket, 2004, s 151). Även i en senare kvalitetsgranskning (Skolverket 2012:7) så framställs hur arbetet med barns reella inflytande i förskolan behöver stärkas och Skolverket (2018) beskriver hur Skolinspektionen önskar en tydligare organisering av verksamheten utifrån barns perspektiv och erfarenheter.

Barns inflytande i förskolan framstår som ett område som lyfts fram som viktigt men som praktiskt är svårt att omsätta. Om arbetet med barns inflytande i förskolan traditionellt sett genomförs med fokus på barnens verbala förmågor och kräver en konsekvensförståelse så är det många barn, exempelvis förskolans yngsta, som inte kan inkluderas vilket kan vara ett av skälen till att barns inflytande upplevs som svårt att omsätta i praktiken.

Att lyssna till det som hörs och till det som *inte* hörs

När jag tidigare arbetat som förskollärare har jag många gånger fascinerats av hur de yngsta barnen i åldern ett till tre år större delen av sin vakna tid verkar vara på gång, på väg någonstans, i ständig rörelse med hela kroppen. De vänder och vrider, böjer och tänjer, stoppar i munnen, lyfter upp saker och släpper dem igen. Jag har slagits av hur stunden, ögonblicket här och nu, är det som blir viktigt. Barnen har många gånger visat mig denna närvaro i nuet genom att ta min hand och leda mig fram till något som de vill visa. Ibland helt utan ord, ibland med enstaka ord och ett pekande finger. En spricka i väggen blir något att förundras över tillsammans, eller en fluga som surrar i fönstret. Det är sådant som barnen visat mig att det har betydelse för dem.

Rautio (2013) beskriver hur yngre barn i hög grad använder sina kroppar i ett här-och-nu-perspektiv för att utforska världen. Dessa

barn(s)liga handlingar och rörelsemönster kan framstå som orationella, banala och harmlösa men Rautio lyfter fram hur det kan vara just dessa handlingar som faktiskt kan skapa helt nya sätt att tänka om och förstå världen här och nu.

> Read in the context of non-hierarchical and non-linear views, 'newness' appears as contributing to the ever-richer understanding of what is – of the here and now – rather than as harnessed to direct and change the world in the future. (Rautio, 2013, s 401)

Rautio resonerar, i relation till arbetet med barns inflytande i förskolan, att det kanske kan vara så att barnen inte behöver särskilda situationer eller hjälpmedel för att berätta om vad de vill vara delaktiga i att påverka i framtiden. De gör det ändå, de påverkar sig själva och sin omgivning hela tiden, men kanske utifrån en annan logik än den rationella och vuxna. Även Bae (2009) vänder sig emot att arrangera särskilt avsedda situationer där barnen skall få påverka. Hon lyfter fram leken i sig själv som ett sätt för barnen att uttrycka sig vilket därmed i sin tur också kan vara ett sätt att skapa möjlighet för barns inflytande.

Alla barn har rätt att göra sin röst hörd i olika sammanhang som berör dem enligt konventionen om barnets rättigheter (Regeringskansliet, 2006). Men hur lyssnas det då på barnens röster? Dels så använder sig många yngre barn ännu inte av ett för andra begripligt språk och dels så tas inte barns olika uttryck alltid på allvar beroende på ålder, mindre livserfarenhet och ett inte lika framträdande konsekvenstänkande. Parr (2005), som studerat barn på flykt i Australien, beskriver dessa barn som dubbelt tystade. Barnen kunde inte språket i det nya landet de anlänt till och de lyssnades inte på eftersom de var barn och därmed ansågs vara för unga för att göra sina röster hörda. Dessutom med ett språk som inte var begripligt för andra. Hon lyfter vidare att demokrati inte endast innebär att göra sin röst hörd, det handlar lika mycket om att bli lyssnad till. Det kan innebära att istället för att endast tala *för* någon annan, dvs. ge röst åt barnen, så behöver vi lyssna *till* dem, även om de inte uttrycker sig verbalt och kanske heller inte begripligt. Parr lyfter att barnens tystnad inte behöver innebära att de inte har kapacitet att uttrycka sig om olika saker. Problemet ligger snarare i att det inte är någon som lyssnar till dem.

Att ha inflytande kan utifrån Parrs beskrivning förstås både som att göra sin röst hörd men också som att bli lyssnad till. Inom den pedagogiska inriktningen Reggio Emilia, som en hel del förskolor arbetar utifrån runt omkring i Sverige, så lyfts just pedagogernas lyssnande som en central etisk och demokratisk process. Men Folkmans (2017) studie visar hur lyssnandet även inom denna inriktning tenderar att rikta sig mot redan förutfattade meningar om vad barn bör skapa mening kring. Folkman menar vidare att det aktiva lyssnandet blivit ett retoriskt framlyft begrepp vars innebörd sällan konkretiseras. Detta får då konsekvensen att lyssnandet ofta stannar vid det som framstår som begripligt och som går att uttrycka via språket.

I läroplanen (Skolverket, 2016) synliggörs förskolan som utbildningsinstitution med ett tydligt språkligt fokus där lärande och meningsskapande förstås som relationellt i interaktioner mellan människor. Just språket lyfts ofta fram som ett mycket viktigt verktyg för lärande och för vår förståelse av världen. Detta synsätt får också konsekvensen att en stor del av förskolans arbete fokuserar på att stimulera utvecklingen av ett verbalt språk (jmf. t.ex. Engdahl & Ärlemalm-Hagsér, 2015; Riddersporre & Persson, 2010). En annan konsekvens av att så tydligt fokusera det verbala språket kan bli att barns inflytande stannar vid att endast fokusera det som går att språkligt uttrycka och som blir begripligt för andra trots det faktum att kroppar och handlingar uttrycker så mycket mer än ett verbalt språk kan göra. Detta kan också leda till att barn som ännu inte behärskar ett verbalt språk riskerar att klassificeras som ”icke-verbala” vilket både Emilsson (2018) samt Sandvik och Johannesson (2009) anser lyfter fram de yngsta barnen utifrån en bristdiskurs, dvs. utifrån det de ännu *inte* förmår.

Språket får även konsekvenser i relation till pedagogernas förståelse av förskolans uppdrag och vidare för barns möjligheter till inflytande. Persson (2014) lyfter hur förskolans institutionella identitet skapas och återskapas genom pedagogernas handlingar och samtal, både med varandra och med vårdnadshavare och barn. Denna identitet skapar en gemensam förståelse av verksamheten och kan göra pedagogerna trygga med varandra och sitt uppdrag. Men det kan också få konsekvensen att det som inte stämmer in i denna institutionella doxa,

dvs. den allmänna uppfattningen om förskolans identitet, avfärdas som annorlunda, märkligt eller felaktigt och därmed riskeras att inte tas på allvar.

Denna avhandling tar utgångspunkt i att barn, liksom alla människor, skapar en förståelse av sig själva och världen genom att formulera och konstruera frågor och problem i alla sina vardagliga relationer (Lindgren & van Vulpen, 2016; Olsson, 2013). Dessa frågor är däremot inte nödvändigtvis knutna till vad som verbalt uttrycks eller vad som är begripligt eller ens möjligt att uttrycka. De yngsta barnens problem- och frågekonstruerande sker många gånger från en annan utblickspunkt än den som vuxna har, t.ex. utifrån den fysiska längden, som gör att olika saker blir framträdande. Men också utifrån det faktum att barn och vuxna förhåller sig till världen på delvis olika sätt på grund av olika livserfarenheter. Dahlberg och Moss (2005) lyfter hur barnens konstruktioner av världen kräver ett lyssnande som inkluderar fler sinnen än hörseln eftersom det involverar många olika former av kommunikation. Ett utökat lyssnande kräver en aktivering av fler sinnen och en orientering mot kroppars relationer och uttryck här och nu. Som Rautio (2013) beskrev i citatet ovan verkar barn många gånger skapa mening i vardagen genom ett tydligt här- och nu-perspektiv.

För att lyssna till de yngsta förskolebarnen så behövs något mer än att lyssna till det verbala och det begripliga. Olsson (2013) lyfter fram en politisk aspekt i detta lyssnande när hon beskriver hur vi behöver teorier som är mer elastiska och som skapar möjlighet att lyssna på och synliggöra barns fråge- och problemkonstruerande på fler sätt:

> It seems to us that if our idea is to give the child a somewhat 'better' position within the educational context as well as in society, then we must first of all acknowledge that 'better' is something that needs to be *collectively done, over and over again*. Moreover, we need theories and concepts that are in some sense 'more elastic' and capable of *aligning* themselves with and *listening* to children's questions. And finally, we need to be prepared to engage in and activate all new and different sorts of didactical and political trajectories within and outside the field of early childhood education. In short, we need to look at ECE[1] not as a site exposed to political implementation, but rather as a continuously changing field open for creative didactical and political activity. (Olsson, 2013, s 232)

När det praktiska möter det politiska i alla de pågående processerna i vardagen på förskolan kan det skapa möjlighet för barns inflytande.

[1] Early Childhood Education

Genom att ta utgångspunkt i att många barn i förskolan är mer kroppsliga än verbala så behöver det barnen gör och hur de relaterar med sin omgivning också inkluderas.

Ett sådant förhållningssätt kan innebära att fokusera det barnen lockas till för att på så sätt få reda på vad de för tillfället är engagerade i och intresserade av. Genom att ta utgångspunkt i det barnen gör istället för att ställa frågor till barnen om vad de vill påverka så kan det barnen gör få en politisk dimension vilket kan bli en utgångspunkt i arbetet med barns inflytande i förskolan.

Avhandlingens syfte

I denna avhandling riktas intresset mot barns inflytande i förskolan. Ett vanligt sätt för barnen att utöva inflytande i förskolan är att de får vara med och bestämma genom att göra sin röst hörd, t.ex. att uttrycka sin åsikt eller göra olika val. I relation till förskolans yngsta barn, i åldern ett till tre år, så finner jag det intressant att utforska fler sätt att förstå inflytande, där inte fokus behöver ligga på verbala och individuella förmågor. Fokus kommer därför riktas mot det barnen gör, dvs. deras handlingar och relationer i förskolans verksamhet.

Syftet med avhandlingen är att utveckla fler förståelser av de yngsta barnens inflytande i förskolan. För att uppnå syftet kommer fokus riktas mot barnens relationer med miljön i förskolan.

Centrala begrepp

Begrepp som är relevanta att definiera redan från början är aktör och miljö. Begreppet aktör går i denna studie bortom ett enbart mänskligt fokus. Aktör används för att benämna både subjekt och objekt, både mänskliga och ickemänskliga kroppar i rörelse. Aktör avser därmed både människor, andra levande varelser men också materiella ting. En aktör är något som påverkar och har agens. För läsbarhetens skull kommer aktörer beskrivas som ”mänskliga och icke-mänskliga” i texten.

I denna studie förstås därmed inte miljön som separerad eller avskild från barnet (objekt/subjekt). Begreppet miljö innefattar alla aktörer, både mänskliga och icke-mänskliga, som relaterar med och på så sätt

påverkar det barnen gör i förskolans vardag. I den här studien kan det t.ex. innebära pedagoger, andra barn, material och rum.

Disposition

Avhandlingen är indelad i åtta kapitel varav denna inledning är det första.

I det andra kapitlet fokuseras hur barns inflytande, som en del av förskolans demokratiuppdrag, formuleras utifrån relevanta styrdokument. Kapitlet fortsätter med att göra nedslag i några olika förståelser av barn i relation till inflytande utifrån den svenska förskolans framväxt från mitten 1900-talet. Efter detta kommer tidigare forskning inom fältet barns inflytande att presenteras som mynnar ut i en summering som lyfter fram några dominanta föreställningar angående barns inflytande i förskolan. Kapitlet avrundas med att presentera en ingång till en mer plural förståelse av barns inflytande som i sin tur öppnar för studiens teoretiska ansats.

I kapitel tre, teorikapitlet, beskrivs först den grundläggande ontologin samt några teoretiska, och för studien relevanta begrepp. I den andra delen av kapitel tre kopplas den teoretiska ansatsen samman med barn och inflytande.

Efter teorin följer sedan kapitel fyra. Det är ett metodologi- och metodkapitel som inledningsvis fokuserar vad som blir möjligt att uttala sig om när en immanent teoretisk ansats möter empiri och forskare. Sedan följer en genom gång av observation som metod och den empiriska studiens genomförande. Kapitel fyra avslutas med att beskriva hur studiens empiriska material hanterats, en beskrivning av studiens analysprocess samt en kort reflektion angående utmaningar i analysprocessen.

I kapitel fem, sex och sju presenteras tre resultatdelar där barnens relationer med förskolans miljö lyfts fram. Genom bland annat det teoretiska begreppet affekt produceras fler sätt att förstå barns inflytande.

Avhandlingen avslutas med ett åttonde kapitel som summerar resultatkapitlen och diskuterar studiens resultat samt kunskapsbidrag.

Kapitlet avslutas med att lyfta fram några ingångar till fortsatt forskning.

2. Barns inflytande som en del av förskolans demokratiuppdrag

I detta kapitel fokuseras olika beskrivningar av barn och inflytande, både utifrån ett historiskt och utifrån ett nutidsorienterat perspektiv. Dessa genererar i sin tur olika förståelser av barns inflytande i förskolan. Kapitlets första del tar utgångspunkt i ett nuläge kopplat till förskolans läroplan och FNs konvention om barnets rättigheter. Detta efterföljs av några historiska nedslag gällande barn i relation till inflytande i en svensk förskolekontext. Avsikten är att skapa inblick i hur förståelsen av barn och deras möjlighet till inflytande har förändrats över tid. I den näst sista delen i kapitlet görs en orientering kring tidigare forskning inom fältet barns inflytande i förskolan. I slutet av den tidigare forskningen konkretiseras och sammanfogas kapitlets tidigare delar där några dominanta förståelser av barns inflytande i förskolan lyfts fram och problematiseras. Utifrån dessa problematiseringar presenteras sedan en ingång till en mer plural förståelse av barns inflytande i förskolan. Detta avrundas med en motivering till studiens teoretiska ansats.

Förskolans läroplan

Förskolans demokratiska uppdrag innefattar bl.a. att skapa möjlighet för ett inflytande som inkluderar alla barn. Hägglund, Quennerstedt och Thelander (2013) lyfter hur en allt mer vanlig tolkning av de politiska rättigheterna, som t.ex. rätten att påverka genom att utöva inflytande, är att det inte endast innefattar det politiska på statsnivå. Det handlar också om att individer får möjlighet att uttrycka sina åsikter och delta i beslutsfattande på andra arenor i samhället, t.ex. i förskolan där barn och vuxna tillbringar sin vardag. Detta kan därmed inkludera barnen i de politiska rättigheterna (Hägglund et al., 2013).

Att barn skall ha inflytande i förskolans verksamhet är en relativt ny idé som ligger i linje med den rådande samhälls- och utbildningsdiskursen med ett fokus på individens rättigheter (Moss, 2014). Både skolans och förskolans styrdokument fokuserar i allt ökande omfattning ett demokratiskt uppdrag med elevers och barns rätt till inflytande över verksamheten.

Förskolans uppdrag blev 1998 reglerat av staten i och med införandet av *Läroplan för förskolan* (Skolverket, 1998). Detta betyder att förskolan därmed antogs som en del av samhällets samlade utbildningssystem. Eftersom läroplanen är en förordning och därmed en bindande statlig författning så speglas en i grunden politisk syn på kunskap, utbildning och värdegrund (Ds 2003:46). Förskolan behöver därför förstås som ett institutionellt projekt som uttrycker vilket barn staten och samhället vill forma (Persson, 2014).

I läroplanen (Skolverket, 2016) beskrivs inflytande som en central del av arbetet med demokrati i förskolan. En grundtanke med förskolan som utbildningsinstitution är, enligt läroplanen, att förskolan ska ”förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på” (Skolverket, 2016, s 4). Inflytande kan därmed förstås som en del av förskolans demokratiuppdrag. De demokratiska värderingar som lyfts fram är jämställdhet mellan flickor och pojkar, alla människors lika värde, solidaritet med de svaga och utsatta samt individens frihet och integritet, vilka skall förmedlas genom ett etiskt förhållningssätt (Skolverket, 2016). Dessa normer och värden synliggör ett krav på att verksamheten i förskolan dels skall innefatta att barnen får möjlighet att utöva demokrati i den egna praktiken, dels ett lärande om de demokratiska möjligheter och skyldigheter som gäller i ett framtida liv som myndig samhällsmedborgare.

Barns inflytande förtydligas i en egen del av läroplanen i form av tre mål och sex riktlinjer som beskriver vad förskolans verksamhet skall sträva mot (Skolverket, 2016). Detta inflytande definieras utifrån att barn ska få möjlighet att ta ansvar, uttrycka åsikter och delta i demokratiskt beslutsfattande. De skall lära sig om vad demokrati är, utveckla sin förmåga att delta i och påverka sin verksamhet samt tränas i att ta ansvar för sig själva och sin miljö. Barnen skall också i allt ökande grad ta ansvar för sig själva och samvaron i gruppen samt för sina handlingar och för miljön (Skolverket, 2016). Med andra ord framstår en viktig målsättning vara att sträva mot att barnen skall bli självständiga. Här framträder en bild av barns inflytande som till stor del verkar innefatta att barn skall förberedas för och lära om inflytande inför framtiden som blivande samhällsmedborgare samt att inflytande och ansvar är något som kan ökas i takt med att barnen blir äldre och

utvecklar vissa kunskaper och förmågor. En av riktlinjerna anger att alla barn skall få reellt inflytande på arbetssätt och verksamhetens innehåll vilket kan förstås som att barnen skall vara delaktiga i att utöva inflytande här och nu. Genom att beskriva inflytande genom begreppet ansvar i målsättningarna så framstår inflytande som en rättighet som också kräver att barnet kan ta ansvar för sig själv och sina handlingar för att kunna få eller utöva inflytande.

Förskolans läroplan har nu reviderats ytterligare en gång (Skolverket, 2018) och kommer träda i kraft den 1 juli 2019. Ett förtydligande angående barnens möjlighet att utöva inflytande över utbildningen ges nu redan i inledningen:

> Barnens åsikter ska tas tillvara i utbildningen och de ska få möjlighet att bilda sig egna uppfattningar och göra val utifrån sina egna förutsättningar. På så sätt kan barnen utveckla tilltro till sin egen förmåga samt bli delaktiga och utöva inflytande över utbildningen. (Skolverket, 2018, s 6)

Revideringen innefattar några förändringar gällande det kapitel som fokuserar barns inflytande. I kapitlet skrivs nu begreppet delaktighet fram mer tydligt vilket t.ex. blir synligt redan i kapitlets nya rubrik som lyder *barns delaktighet och inflytande*. Ett antagande angående detta tillägg kan vara att begreppet inflytande utifrån en politisk vinkel har varit problematiskt i förhållande till barn i förskolan. Begreppet delaktighet antas ibland synonymt med begreppet inflytande. Skillnaden som görs i skolforskningssammanhang är att begreppet inflytande innefattar ett ökat fokus på den individuella aspekten av inflytande som en politisk rättighet. Begreppet delaktighet har istället ett mer kollektivt fokus på grupper i olika gemenskaper (Johannesen & Sandvik, 2009). Användandet av båda begreppen i läroplanens avsnitt om barns inflytande kan tyda på en förskjutning från ett tidigare starkt individuellt fokus angående varje barns individuella åsikt till ett fokus på den egna personen i förhållande till andra i en gemenskap.

I 2018 års revidering skrivs fortfarande förskolans miljö fram som något barnen skall ta ansvar för samt att de behov och intressen som barnen själva ger uttryck för skall ligga till grund för utformningen av miljön och planeringen av utbildningen. Att förtydliga hur miljön skall förstås som något vi måste ta ansvar för indikerar att det finns rätt och fel sätt att relatera med miljön vilket är ett resonemang som denna studie vidareutvecklar.

FNs konvention om barnets rättigheter

Förutom läroplanen så är FNs konvention om barnets rättigheter styrande för det pedagogiska arbetet i förskolan (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003). Denna konvention är en särskild internationell förklaring och överenskommelse angående barn och unga som antogs 1989 av FNs generalförsamling. Den har tillkommit som en särskild del av deklarationen om de mänskliga rättigheterna (Regeringskansliet, 2006). Konventionen ger en universell definition av barns rättigheter och har ett individuellt fokus utifrån det enskilda barnet. Barn ges i och med konventionen rätten att delta i och påverka beslutsfattande processer som rör den egna personen även om det inte i konventionen uttrycks genom begreppet inflytande. Själva idén angående barnets rättigheter betonar barns rätt att få sina grundläggande behov tillgodosedda, att få skydd mot utnyttjande och diskriminering, att få uttrycka sin mening och att bli respekterade (Regeringskansliet, 2006).

I artikel 12 (Regeringskansliet, 2006, s 38) berörs barns rätt att uttrycka sin åsikt:

> 1. Konventionsstaterna skall tillförsäkra det barn som är i stånd att bilda egna åsikter rätten att fritt uttrycka dessa i alla frågor som rör barnet, varvid barnets åsikter skall tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad.
>
> 2. För detta ändamål skall barnet särskilt beredas möjlighet att höras, antingen direkt eller genom företrädare eller ett lämpligt organ och på ett sätt som är förenligt med den nationella lagstiftningens procedurregler, i alla domstols- och administrativa förfaranden som rör barnet.

Konventionen förtydligar att de barn som kan bilda egna åsikter ska lyssnas till utifrån en bedömning av dess betydelse i relation till barnets ålder och mognad.

År 2018 beslutade svenska regeringen att konventionen skall lagstadgas med avsikten att öka barns inflytande i de omständigheter som påverkar den egna situationen. Lagen föreslås träda i kraft 1 januari 2020 (SOU 2016:19).

Men ett ökat fokus på barns rättigheter och inflytande är inte bara förenligt med en positiv möjlighet att påverka genom att uttrycka sin mening. Ribaeus (2014) framhåller att barns inflytande också kan innebära en risk där barnen ges ansvar som de inte är redo för. Elfström Pettersson (2014) lyfter även hur barns rättigheter i vissa

delar av världen kan innebära en mer vuxen syn på barn vilket kan leda till ett påtvingat deltagande genom t.ex. barnarbete.

Modeller för att arbeta med barns inflytande i utbildning

Modeller för hur barns inflytande skall implementeras i skola och förskola har tagits fram för att ge vägledning i hur pedagoger kan arbeta med att ge barnen inflytande samt att kunna kontrollera att så sker. Myndigheten för skolutveckling arbetade år 2007 fram en analysmodell som delade upp inflytandet i formella och informella samt individuella och kollektiva dimensioner (Westlund, 2011). Elevernas individuella utvecklingsplaner sågs som exempel på det formella individuella inflytandet och elevrådet innefattade den formella kollektiva formen. Samtal i korridor mellan lärare och elev eller grupper av elever som arbetar för förändring i skolan var exempel på informella individuella respektive kollektiva dimensioner. Westlund (2011) menar att denna modell främst avser äldre skolelevers inflytande men skulle även kunna appliceras i arbetet med barns inflytande i förskolan.

En annan analysmodell som ibland används för att identifiera hur inflytande, som en aspekt av delaktighet, möjliggörs har utarbetats av Shier (2001). Denna modell fokuserar fem nivåer som var och en, i stigande ordning, markerar vilken grad av delaktighet som kan utläsas i en beslutssituation. Första steget i modellen innefattar att barnen lyssnas på och femte, och sista steget, avser när barnen är fullt delaktiga i maktutövandet och har ansvar för beslutstagande. Steg tre innefattar att barns synpunkter beaktas och är, enligt Shier, nödvändigt att uppnå för att uppfylla kraven utifrån FNs konvention om barnets rättigheter.

Dessa olika modeller, som kan användas i arbetet med barns inflytande i förskola och skola, kan vidare problematiseras då de tar utgångspunkt i en polarisering av vuxna och barn där vuxna företrädesvis antas vara de som har makt att bestämma över vilket inflytande som ges. Modellerna innefattar också en förutbestämd, linjär och många gånger individuell syn på delaktighet och inflytande där ålder villkorar vilket inflytande som blir möjligt.

Reflektioner

Här har det nu blivit dags att reflektera över dessa statliga dokuments beskrivningar av barns inflytande. Förskolans demokratiska uppdrag innebär att skapa möjlighet för ett inflytande som inkluderar alla barn. Hägglund et al. (2013) beskriver hur en allt mer vanlig tolkning av de politiska rättigheterna, som t.ex. rätten att påverka genom att utöva inflytande, är att det inte endast innefattar det politiska på statsnivå. Det handlar också om att individer får möjlighet att uttrycka sina åsikter och delta i beslutsfattande på andra arenor i samhället, t.ex. i förskolan där barn och vuxna tillbringar sin vardag. Detta kan då också inkludera barnen i de politiska rättigheterna (Hägglund et al., 2013).

Förskolans läroplan beskriver vilka demokratiska värden som skall förmedlas i verksamheten. Dokumentet anger med andra ord en norm för vad som är goda och eftersträvansvärda värden för det barn som skall formas samt hur detta skall gå till (Lenz Taguchi, 2010; Osberg & Biesta, 2010; Persson, 2015). I läroplanens målformuleringar betonas att barnets förmåga att uttrycka sina tankar och avsikter skall utvecklas för att barnen på så sätt skall kunna påverka sin situation. Barnen skall även utveckla sin förmåga att ta ansvar, förstå och handla efter demokratiska principer genom att delta i beslutfattande och andra samarbetsformer. Detta ger en bild av att barns inflytande både definieras utifrån, och villkoras av, barnets förmågor vilka i sin tur bedöms utifrån ålder. Även om själva åldersbegränsningen, som tidigare funnits i *Pedagogiskt program för förskolan* (Socialstyrelsen, 1987), har tagits bort så lyder nu istället beskrivningen ”efter ökande förmåga” vilket Vallberg Roth (2011) lyfter fram som motsägelsefullt då läroplanen även belyser att yngre barn skall få lika stort utrymme som äldre.

Även i konventionen om barnets rättigheter, som innefattar alla barn upp till 18 års ålder, villkoras vissa rättigheter utifrån en viss kompetens som anses höra samman med ålder och mognad hos barnet. Men det anges inte någon definitiv ålder för när barnet är moget att bilda egna åsikter. Detta synsätt på barn som olika mogna beroende på ålder kan förstås utifrån idén att de yngsta barnen inte är kompetenta nog att bilda egna åsikter om sig själva och sin situation (Hägglund et al., 2013). Formerna för barns inflytande skall därmed anpassas efter barnens ålder och mognad. Detta innebär en linjär syn på barn och

inflytande där barnen går från ett stadium där de förstås som omogna för inflytande till ett stadium där de är mogna. Lenz Taguchi (2010) samt Osberg och Biesta (2010) framhåller att detta synsätt kan kopplas samman med den utvecklingspsykologiska diskursen som varit dominerande under andra hälften av 1900-talet. Utifrån denna diskurs skapas normer för en normal utveckling hos barnet i relation till ålder där det eftersträvansvärda är att utvecklas på rätt sätt för att på så sätt kvalificera sig för rätten till inflytande.

Jämfört med tidigare styrdokument för förskolan finns i den nuvarande läroplanen (Skolverket, 2016) ett tydligare fokus på ett individuellt inflytande, t.ex. genom beskrivningar av hur verksamheten skall sträva efter att barnen skall utveckla självständighet. Även konventionen om barnets rättigheter innehåller särskilda rättigheter som gäller på individuell nivå. I relation till inflytande i förskolan synliggörs därmed ett ökat fokus på individens rättigheter men också hur dessa rättigheter innefattar ansvar. En konsekvens av detta individuella inflytande kan bli att alla barn också förväntas delta i demokratiska processer och uttrycka sina individuella och självständiga åsikter, vare sig de vill eller inte. Det individuella inflytandet uttrycks även som ett individuellt ansvar och som ett förgivettagande att barnet i framtiden ska delta aktivt i samhällslivet. Detta resonemang ligger i resonans med den rådande politiska samhällsdiskurs som prioriterar individualism och autonomi som viktiga egenskaper för framtidens medborgare (Biesta, 1999, 2003; Dahlberg, Moss & Pence, 2013). Just begreppet ansvar verkar vara så viktigt att det skrivs fram betydligt fler gånger i läroplanen än begreppet inflytande. Vallberg Roth (2011) lyfter som exempel på detta att begreppet inflytande bara nämns en femtedel så ofta som begreppet ansvar i förslaget till revideringen av förskolans läroplan 2010. I *Förordning om läroplan för förskolan* (SKOLFS 2018:50) nämns både begreppet inflytande och begreppet ansvar i ökad omfattning men med en övervikt på barnens ansvar i förhållande till deras inflytande. Till skillnad från förskolans läroplan så visar konventionen om barnets rättigheter inte fram något ansvar eller några skyldigheter för barn vilket förtydligar att inflytande inte behöver tolkas som ett krav som barn måste utöva.

Både förskolans läroplan och konventionen om barnets rättigheter synliggör hur ålder och mognad villkorar inflytande, trots att inflytande ofta framställs som något alla barn har rätt till. Detta vill jag lyfta fram som ett motiv till ett fortsatt utforskande av hur ett reellt inflytande kan förstås i relation till de yngsta barnen i förskolan.

Barn och inflytande – en tillbakablick på den svenska förskolan

Att barn skall vara delaktiga i att påverka bl.a. förskolans verksamhet är en relativt ny idé och kan förstås som en konsekvens av den förändrade synen på barn som vuxit fram under 1900-talet (Ds 2003:46). Ofta handlar det om en polarisering mellan barn och vuxna där barn på olika sätt ofta ställs i relation till en vuxen norm och där institutionaliseringen av barn bl.a. blivit en möjlighet att forma framtidens vuxna samhällsmedborgare. Lee (2013) beskriver hur barndom, förstått som en period av social, moralisk, intellektuell och praktisk förberedelse, har ansetts som en möjlighet att påverka den önskvärda framtida samhällsmedborgaren. Barnen har på så sätt blivit symboler för ett hopp om en bättre och önskvärd framtid. Lee menar att barndom på detta sätt fått en särskild temporär innebörd och något som samhället kunde påverka och forma för att i framtiden generera efterfrågad kompetens och ekonomisk tillväxt.

Föreställningar om barn och barndom uppstår inte i ett vakuum utan kan speglas utifrån samhälleliga, sociala och kulturella förhållanden genom tiderna. Hur samhället organiseras får därmed konsekvenser för den utbildning som barnen deltar i och pedagogers tolkning av sitt uppdrag vilket ger förskolan och barnen en politisk betydelse (Martinsson & Reimers, 2014; Persson, 2015; Saar, Hägglund & Löfdahl, 2009). De perspektiv på barn och utbildning som dominerar i dagens förskola kan inte härledas till *en* historisk syn eller något politisk styrdokument i sig själv utan uppstår genom olika ansamlingar av påverkande aktörer som är i ständig rörelse och kopplas samman på olika sätt (Martinsson & Reimers, 2014). Även förskolan och dess deltagare är aktiva aktörer som producerar och reproducerar normer om vad ett barn är och har möjlighet att bli, vilket i sin tur påverkar hur vi ordnar institutioner och miljöer i förskolan (Saar et al., 2009).

Det svenska samhället har under 1900-talet genomgått stora förändringar. För att möjliggöra för allt fler vuxna att arbeta i samhällets regi så behövde en välfärdsstat byggas upp. Förskolan[2] fungerade både som en plats för barnen när föräldrarna arbetade men också som en möjlighet att höja kunskaperna hos de framtida samhällsmedborgarna i ett förebyggande syfte (Kärrby, 2000). Via bland annat utvecklingspsykologiska teorier ansågs det möjligt att fastställa en normal utveckling för barn utefter en universell norm vilket förde med sig ett fokus på att upptäcka och åtgärda de egenskaper som skiljde sig från normen (Kärrby, 2000; Lenz Taguchi & Munkhammar, 2003). Dessa utvecklingspsykologiska idéer blev sedan en del av det grundläggande pedagogiska synsättet i den statliga barnstugeutredningens betänkanden *Förskolan del 1* (SOU 1972: 26) och *Förskolan del 2* (SOU 1972: 27).

I ett försök att motverka barns underordnande position i förhållande till vuxna så lyftes dialogpedagogiken som en möjlighet att öppna för en mer demokratisk inritning (Ohrlander, 2011). Dialogpedagogiken, så som den kom att uttryckas i relation till den svenska förskolans kontext, kan förstås som ett försök att vidga idén om det fostrande uppdraget till en mer ömsesidig relation mellan barn och vuxna. Ohrlander beskriver hur det handlade om ett nytt sätt att tänka om barn som en motvikt till ett utvecklingspsykologiskt ”normaliserade och korrigerande sätt att tänka” (2011, s 17). I dialogpedagogiken lyftes barnens delaktighet fram genom att lägga fokus på det barnen själva uttryckte för att på så sätt minska makthierarkier mellan vuxna och barn.

> I anslutning till det övergripande målet kan sägas att i "dialogen" barn - vuxen ryms respekten för barnet som en aktiv individ, liksom det i "dialogen" ligger förutsättningar för att barnet skall uppleva meningsfulla mänskliga relationer som på sikt skall leda till att barnet självt kan utveckla sådana. (SOU 1972:26, s 47)

Denna dialog gällde framförallt de äldre barnen som, med stöd av pedagogerna, därmed kunde träna på att ta ansvar och att bli självständiga (Riddersporre & Persson, 2010). Men dialog-pedagogikens idéer om en lyssnande och kommunikativ process mellan pedagoger och barn blev även föremål för ett motstånd mot en

[2] Förskola började det formellt att kallas först 1998. Under andra halvan 1900-talet så användes barnstugor eller daghem som benämning. Jag har valt att använda begreppet förskola konsekvent.

allt för passiv lärarroll och otydlig målsättning (Dolk, 2013). Detta motstånd indikerar att barnens möjligheter att vara delaktiga i att påverka i verksamheten generellt sett framstod som allt för radikalt.

I Socialstyrelsens *Pedagogiskt program för förskolan* (Socialstyrelsen, 1987) förtydligas att förskolan skall tillgodose barnens och samhällets behov. Förskolans främsta uppgift var att i samarbete med hemmet fostra barnen till framtida samhällsmedborgare med värderingar utifrån en demokratisk grundsyn. Men här blev även barnens individuella lärande och utveckling framlyft på ett tydligare sätt utifrån en barncentrerad pedagogisk syn (Persson, 2015). Ett led i denna riktning är att FNs konvention om barnets rättigheter implementerades i Sverige 1989 och teoribildningar inom det tvärvetenskapliga fältet barndomssociologi fick genomslagskraft. Genom denna utveckling började bilden av barnet som kompetent medaktör och rättighetsinnehavare växa fram. Detta innebar en syn på barnet som en självständig individ med egna behov, intressen och rättigheter.

Andra influenser rörande barns inflytande som fått konsekvenser vid denna tid var även den filosofiska pedagogiken Reggio Emilia som har många likheter med dialogpedagogiken (Westlund, 2011). Inom Reggio Emilia så lyfts barns rätt till delaktighet fram samt pedagogernas aktiva lyssnande till varje barn som en etisk och demokratisk praktik (Rinaldi, 2006). Den väsentliga skillnaden från dialogpedagogiken är att lyssnandet och dialogen i sig skall syfta till att sträcka sig bortom sökandet efter en förståelse som stämmer överens med den egna. Dialogen inom Reggio Emilia handlar om att förstå saker på andra och nya sätt. Barn lyfts genom detta aktiva lyssnande fram som kompetenta, aktiva och medskapande vilket kommer till uttryck på många olika sätt med ett särskilt fokus på de estetiska uttrycksformerna (Rinaldi, 2006).

Barnet som social och kompetent aktör har fått ett allt starkare fäste. Här argumenterar Balldin (2010) för att barndom nu förstås som en fas i livet med ett egenvärde där barnen själva har en viss frihet att påverka och delta i utformningen av sitt eget vardagsliv. Detta synsätt bygger på en bild av barnet som aktivt och kompetent subjekt som genom samspel med omgivningen är delaktiga i att skapa sin vardag. Formellt sett har barn därmed också ökade möjligheter till inflytande (Lindgren & Halldén, 2001).

Kunskap framställs i allt ökande grad som en viktig angelägenhet för landets ekonomiska situation och som ett internationellt konkurrensmedel. Detta för med sig att de yngre barnens lärande fokuseras än tydligare, vilket bl.a. fört med sig en strävan efter bedömning av barnens lärande och kontroll av utbildningens kvalitet (Persson, 2015; Vallberg Roth, 2011). I framtagandet av förskolans läroplan 1998 antas ett tydligt fokus på lärande där förskolan ses som starten för det livslånga lärandet och en förberedelse för skolan. Läroplanen belyser nu även barns rättighet till inflytande och delaktighet i förskolans planering och utvärdering men också med fokus på ett ökat ansvar. Intressant att notera är att åldersrelaterad diskriminering lyfts fram och yngre barn skall därför ha lika stort utrymme som äldre (Persson, 2015; Vallberg Roth, 2011).

Läroplanen har reviderats flera gånger (Skolverket, 2010, 2016, 2018) där varje förnyelse inneburit ett allt mer tydligt fokus på barns lärande. Lindgren och Halldén (2001) beskriver hur läroplanen presenterar den ideala bilden av barnet som ett kompentent och autonomt barn med rättigheter och ansvar. De lyfter vidare att bilden av barnet som autonomt tyder på ett försök att göra barn till politiska subjekt utifrån en definition av vilka förmågor som värderas som goda och eftersträvansvärda hos samhällsmedborgarna. Samtidigt synliggör även konventionen om barnets rättigheter bilden av barnet som beroende och behövande. Båda synsätten existerar parallellt i läroplanen och konventionen men de fyller olika funktioner. Denna dubbelhet, menar Lindgren och Halldén (2001), innebär en balansgång där barns inflytande framstår som ett politiskt styrinstrument som endast stärker retoriken kring det autonoma barnet men inte barns position i samhället överlag.

Kritiska röster

Denna historiska tillbakablick har för avsikt att lyfta fram några nedslag i olika förståelser av barn i relation till deras inflytande i förskolans verksamhet.

En utvecklingspsykologisk syn på barndom fokuserade universella normer för det normala barnets utveckling där förskolan blev viktigt för att barnen skulle utvecklas till goda framtida samhällsmedborgare.

I relation till inflytande så kan detta förstås som att barn skulle vara delaktiga och påverka till viss del. Men fortfarande med ett särskilt fokus på att lära sig om vissa förmågor innan dessa blev aktuella att utöva vid myndig ålder.

En annan förståelse som lyfts fram är det kompetenta barnet med förmåga till självständighet och ansvarstagande redan som barn. Här har barn individuella rättigheter att reellt påverka och ha inflytande. Frågan är om denna rättighet för barn också får reella konsekvenser i förskolans verksamhet som i allt ökande grad fokuserar en förutbestämd målstyrning.

Den allt mer dominanta nyliberala utbildningsdiskursen i västvärlden med effekter av kontroll, resultat och mätbarhet problematiseras av allt fler forskare (se t.ex. Lenz Taguchi, 2010; Moss, 2014; Vandenbroeck, 2017). Utbildning framställs idag som den enskilt största faktorn som gör skillnad för samhällen och det tidiga lärandet lyfts fram som en viktig grund både för individens och för samhällets utveckling (Yelland, 2010). Denna utveckling riktar ökat fokus mot en utbildnings-verksamhet i förskolan som skall planeras för samt utvärderas och dokumenteras utifrån specifika förutbestämda kunskaper.

Genom att lägga en ökad vikt vid förutbestämda mål i förskolan skapas en universell norm där specifika kompetenser, t.ex. att bli autonoma och handlande subjekt som skall utvecklas till ansvarsfulla samhällsmedborgare, skall strävas mot. Detta inkluderar då de barn som passar denna mall trots att barns alla olika sätt att lära och vara på talar emot detta. En konsekvens av att lägga ett för stort fokus på förutbestämda mål och därmed det slutresultat som skall uppnås i utbildningen är att alla andra sätt att handla och tänka på framstår som avvikande och därför behöver korrigeras. Denna konsekvens kan i sin tur leda till att människors olikheter ses som ett problem (Dahlberg & Moss, 2005; Lenz Taguchi, 2010; Osberg & Biesta, 2010). Denna utveckling mot en ökad homogenisering av vilka individuella förmågor som krävs i utbildning ökar även polariseringen mellan vuxna och barn.

Dahlbeck (2012) och Lee (2001) är några av de forskare som problematiserar denna utveckling. De menar att om barn definieras som en kategori av icke vuxna, eller med barndomssociologiska termer som ofullständiga blivande vuxna, så skapas inte mycket eget utrymme

för att vara barn. Men om barn istället definieras som varande medmänniskor med intentioner och förmåga att skapa mening här och nu så kan också en tydlig gränsdragning mellan barndom och vuxendom[3] leda till en begränsning av rörelsefriheten inom kategorierna (Dahlbeck, 2012; Lee, 2001). Barns möjligheter att påverka sina liv har de senaste decennierna förändrats genom specifika rättigheter och begrepp som kompetens, autonomi och inflytande som har kommit att bli viktiga ledord i den politiska retoriken. Både Dahlbeck (2012), Lee (2001) och Moss (2014) menar att det fortfarande är problematiskt om det innebär en förståelse att barn *är* precis som vuxna. Genom att belysa kategorin barn med samma rättigheter och påverkansmöjligheter som kategorin vuxna, utifrån synen på vuxendom som det slutgiltiga målet, så skapar vi egentligen bara en ny sanningsregim, eller med andra ord en ny mall, för vad som förstås som *rätt* sätt att vara barn på. Detta i sin tur begränsar både barndom och vuxendom från alla andra sätt att vara som kan bli möjliga vilket jag menar också får konsekvenser för vilket inflytande som blir möjligt för barn. Om barns inflytande förstås utifrån vuxnas synsätt och världsbild så finns en risk att mycket av det som barnen uttrycker inte tas på allvar. Då handlar barns inflytande endast om att bekräfta det vi vuxna är vana att se som inflytande, dvs att upprätthålla en vuxen förståelse av inflytande.

Tidigare forskning om barns inflytande i förskolan

Det finns ett rikt utbud av vetenskapliga studier under 2000-talet från Sverige och Norge med fokus på barns inflytande i förskolan. Här riktas fokus mot ett urval av dessa studier. Jag har dels valt att lyfta fram de studier som direkt fokuserar barns inflytande i förskolan. Studier med en inriktning mot förskolans demokratiuppdrag mer generellt har därför valts bort. Jag har även valt att lyfta fram några studier som fokuserar barns inflytande mer indirekt men som behandlar aspekter som knyter an till den fysiska miljön i förskolan vilket har relevans för denna studie. Eftersom barns inflytande först blivit tydligt framskrivet

[3] Vuxendom är ett begrepp som inte används i svenska språket trots att barndom, ungdom och ålderdom används. Kanske för att det inte ses som en fas i livet som passeras utan är det som antas som norm?

i förskolans läroplan 1998 så lyfts inga tidigare studier än så fram i detta kapitel.

I internationell forskning om inflytande i förskolan används ofta det engelska begreppet ”participation”. En översättning av begreppet innefattar snarare betydelsen deltagande mer än inflytande vilket då kan ge begreppen olika politiska implikationer. Gällande internationell forskning om barns inflytande så har främst ett urval gjorts gällande studier som använt ett utvidgat relationellt perspektiv där fokus ligger på att fler aktörer än de mänskliga är aktiva och har agens. Dessa studier har relevans för denna avhandling eftersom de posthumanistiska perspektiven lägger fokus på att utmana och vidga tidigare synsätt vilket är av intresse för denna studie. Denna bedömning grundas också på att internationella studier med fokus på barns deltagande och inflytande i förskolan i mångt och mycket skiljer sig från den nordiska utbildningstraditionen. OECD (2006) skiljer på två olika utbildningstraditioner. De nordiska länderna står för en utbildning som inte har lika stort fokus på att förbereda barnet för att bli vuxen utan istället förespråkar en helhetssyn på, och ett intresse för, barnet i ett här-och-nu-perspektiv. Barnens motivation och intresse är en utgångspunkt för lärande och barns inflytande liksom samverkan mellan förskolan och hemmet är områden som ges ett tydligare fokus i de nordiska länderna. Den andra traditionen innebär ett synsätt där förskolan mer liknar skolan både gällande innehåll och gällande metoder (Skolverket, 2008). Detta för med sig ett större fokus på kvalitetskontroller av barnens lärande, vilket sker genom tester och bedömningar av det individuella barnet, och ett minskat fokus på barnens möjlighet att påverka verksamheten.

Barns inflytande i relation till den vuxna maktpositionen

En vanlig idé i forskning om, och arbetet med, barns inflytande är att försöka anta barnens eget perspektiv vilket även bemötts med ett problematiserande om det överhuvudtaget är möjligt att inta barns perspektiv utifrån en position som vuxen (Johansson, 2003). Genom att fånga barns perspektiv kan vuxna skapa möjlighet för barns inflytande. Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) beskriver hur vuxna kan fånga barns perspektiv genom att tolka det barnen gör och att lyssna till barnens röster. De belyser att det är viktigt att barnen

också känner sig sedda och hörda samt att de känner att de blir tagna på allvar för att de skall uppleva sig som delaktiga. Till skillnad från att anta ett barnperspektiv, som innebär att utgå från det den vuxne anser vara barnets bästa och vad barnet har behov av, så innebär barns perspektiv att den vuxne förstår ”barnets förståelse eftersom barnets meningsskapande kommer tillsynes i barnets perspektiv” (Pramling Samuelsson & Pramling, 2010, s 33).

Ett vanligt angreppssätt för att studera barns inflytande i förskolan är att fokusera interaktionen mellan vuxna och barn. De flesta studier berör den hierarkiska maktbalansen och huruvida pedagogerna bemöter barnens uttryck utifrån sitt eget eller barnens perspektiv (Arnér, 2006; Dolk, 2013; Grindheim, 2013). Arnér (2006) har i ett utvecklingsarbete om barns inflytande i förskolan studerat vad som sker när pedagogerna i högre grad än tidigare bejakar barnens initiativ. Arnér menar att pedagogernas bemötande av barnen ofta styrs av regler, traditioner, barnsyn och hänsyn till andra pedagoger. Det finns en rädsla för kaos om de vuxna släpper på makten och låter barnens initiativ styra mer. Men om barnen skall ha möjlighet till inflytande måste pedagogerna låta barnen komma till tals och lyssna på dem. Detta innebär, enligt Arnér, att pedagogerna måste våga släppa på sin makt och kontroll genom att möta barnen på ett öppet och mer förutsättningslöst sätt. Studiens resultat visar hur pedagogerna förändrade sitt bemötande av barnen från en punktuell till en relationell respons vilket Arnér lyfter fram som en intersubjektiv vändning. Det innebär att pedagoguppdraget i förskolan inte enbart handlar om att pedagogerna förmedlar kunskap till barnen utan att pedagogerna också har mycket att lära av barnen. Den intersubjektiva vändningen fick konsekvenser både för pedagogernas egen arbetssituation men också för barnens möjligheter till ett mer aktivt deltagande och inflytande.

Just pedagogers förhållningssätt som en aspekt av barns inflytande har överlag i flera studier visat sig vara särskilt betydelsefulla. Emilson (2008) studerar hur fostran uttrycks i vardagliga kommunikations-handlingar mellan förskolans pedagoger och barn som är i åldern ett till tre år. Inflytande framstår till viss del som ett kollektivt värde men främst som individorienterat och handlar till stor del om att barnen får

möjlighet att ta initiativ och att välja. Pedagogernas förhållningssätt är en annan del av barns möjligheter till inflytande.

I vuxenstyrda aktiviteter visar Emilsons studie att en tydlig planerad struktur riskerar att minska barnens delaktighet utifrån barnens egna villkor. När pedagoger ger barnen valmöjlighet handlar det oftast om att barnen får möjlighet att välja utifrån olika förutbestämda alternativ. Emilson lyfter vidare hur barns inflytande är tydligt sammankopplat med hur mycket kontroll pedagogerna utövar. I de fall som pedagogerna släppte på sin kontroll över vad som skulle göras och hur det skulle göras, och istället fokuserade på att ta barns perspektiv så förändrades maktstrukturen mellan barn och pedagoger vilket i sin tur ökade barnens möjlighet till inflytande. Att ta barns perspektiv handlar då om att pedagogerna i sin kommunikation med barnen är emotionellt närvarande, antar ett lekfullt förhållningssätt samt ger stöd och respons till barnen.

Bae (2009) studerar barns inflytande i situationer när de uttrycker sig på olika sätt i deras vardagsrelationer i förskolan. Hon lyfter fram vilka möjligheter och utmaningar som uppstår i praktiken i relation till hur inflytande skrivs fram i norska styrdokument. Bae argumenterar för en förståelse av barns inflytande som något mer än individuella val, där utgångspunkt behöver tas i relationerna mellan barn och vuxna. Hon lyfter hur barns rätt till inflytande kan utmana dominanta diskurser angående relationerna mellan barn och vuxna. I studien identifieras fyra aspekter i pedagogers förhållningssätt som hon anser vara särskilt betydande för barns inflytande. Dessa är förmågan att följa upp barnens initiativ, emotionell närvaro och uttrycksförmåga, lekfullhet samt förmågan att skifta till barns perspektiv.

Utifrån ett pedagogperspektiv undersöker Sandberg och Eriksson (2010) förskolepersonalens syn på barns deltagande genom en enkät med över 500 respondenter. Personalens definition av begreppet deltagande handlade om inflytande och beslutsfattande, en känsla av tillhörighet samt att delta i aktiviteter. Det som karaktäriserar ett deltagande barn enligt enkätsvaren är att de är öppna, nyfikna, glada, positiva, kan uttrycka sig verbalt, att de kan göra val och ta egna beslut samt att de är socialt kompetenta. Förskolepersonalen uttrycker att osäkra barn riskerar att bli uteslutna och personalen anser därför att det är viktigt att barnen deltar i gemensamma aktiviteter för att inte

riskera att hamna utanför övriga barns gemenskaper (Sandberg & Eriksson, 2010).

Westlund (2011) undersöker och analyserar pedagogers arbete med förskolebarns inflytande utifrån ett kritiskt relationellt perspektiv. Resultatet visar att den vanligaste arbetsformen för barns inflytande är att ge barnen möjlighet att välja och bestämma. Det kan handla om att barnen får vara med och bestämma musik till en planerad tillställning eller komma med förslag på inköp till avdelningen. Men det handlar även, enligt Westlund, om att barnen får påverka hur länge de skall äta, eller vad de skall ha på sig när de går ut. En annan arbetsform som kommit fram i undersökningen är att pedagogerna ger barnen möjlighet och förutsättningar för att ta ansvar. Barnen har ansvar för att städa upp efter sina lekar som en del i ett inflytandearbete. Pedagogerna lyfter att deras eget förhållningssätt gentemot barnen har betydelse för vilket inflytande som blir möjligt. De upplever även att alla barn inte vill delta och ha inflytande samt ett dilemma mellan att låta barnen välja fritt eller styra genom att påverka barnen att våga bryta mot normer. Att få barnen att uttrycka sin egen åsikt utan att bli påverkade av kompisar eller av vad de tror är rätt åsikt i ett visst sammanhang är också problematiskt enligt pedagogerna. Arbetet med barns inflytande uttrycks mest utifrån ett individuellt fokus exempelvis genom att skapa förutsättningar för varje barn att komma till tals. Westlund lyfter här fram begreppet samflytande utifrån idén att barnens önskemål och åsikter skapas i ett sammanhang och inte individuellt. Genom andra människors och faktorers påverkan på individen så är inte inflytande intressant att förstå som en individuell företeelse.

Flera forskare har intresserat sig för förskolans samling och barnens möjligheter till inflytande i denna aktivitet. Emilson och Johansson (2013) undersöker deltagande värden i relation till kön som det uttrycks i interaktioner mellan pedagoger och barn i åldern ett till tre år när de har samling i några svenska och norska förskolor. De lyfter hur pedagoger i förskolan lägger stor vikt vid att planera och organisera för samlingen som har en tradition av hög lärarkontroll. Men detta kräver att pedagogerna även reflekterar över hur barnens deltagande och inflytande kan bli möjligt. Resultatet visar att barnen tar initiativ genom att säga sin åsikt och genom att påverka innehållet i samlingen.

Pedagogerna erbjuder barnen både individuella och kollektiva möjligheter till inflytande. De uppmuntrar barnen att ta egna beslut och att ta initiativ. En viktig del av samlingen är den sociala ordningen, dvs. att alla barn förväntas delta i samlingen och att deltagandet sker på rätt sätt, genom att sitta still. Resultatet visar också hur flickor och pojkar bemöts olika. Flickorna tillåts att ta mer initiativ i samlingen medan pojkarnas agerande blir mer ifrågasatt. Däremot kommunicerar pedagogerna maskulinitet i högre utsträckning genom att ge sagofigurer manliga pronomen och hög status. Forskarna lyfter fram att barnens delaktighet både beror på barnens egen vilja att delta samt på pedagogens förmåga att göra barnen delaktiga genom kommunikation (Emilson & Johansson, 2013).

Eide, Os och Pramling Samuelsson (2012) undersöker samlingen för de yngsta barnen i förskolan med fokus på hur pedagogerna bemöter barnen. Resultatet visar att pedagogerna genomför samlingen så att barnen ges möjligheter att känna grupptillhörighet och deltagande men deras möjligheter att påverka innehållet är begränsat. Pedagogerna lyssnar på barnen, både verbalt och via ansiktsuttryck och kroppsspråk men endast så länge det passar in i pedagogens planerade struktur. De ger barnen tid till att uttrycka sig och skapar ett gemensamt fokus där alla blir inkluderade. Strukturen på aktiviteterna innebär att det ofta är pedagogen som ställer frågor till barnen. Dessa frågor innefattar ofta ett givet svar. Detta agerande synliggör en form av deltagande där de vuxna bestämt vad som skall läras och barnen endast ges möjlighet att bekräfta det den vuxne frågar om (Eide et al., 2012).

Projektet *Listening to young children - The mosaic approach* (Moss & Clark, 2011) tar utifrån ett barndomssociologiskt perspektiv utgångspunkt i barnens rätt till deltagande och inflytande. I projektet vill de lyfta fram barnens perspektiv för att synliggöra vad barnen tycker om förskolan. Studiens syfte är att visa hur pedagoger i förskolan kan lyssna till barns perspektiv utifrån barnens levda erfarenheter genom många olika metoder och aktiviteter. Dessa metoder och aktiviteter handlar om att låta barnen fotografera, att ordna rollspel för de yngsta barnen, att ordna barnkonferenser där barnen får säga sin mening samt gå rundvisningar tillsammans med barnen för att samtala om förskolemiljön. Användandet av många olika metoder bildar en

mosaik av dokumentationer där barnen får komma till tals på olika sätt. Projektets ansats är också inspirerat av Reggio Emilias pedagogiska dokumentation där lyssnande ses som en aktiv process som inte endast involverar att lyssna utan även tolkning och konstruerande av mening och svar. Genom att lyssna på barnens röster, observera, samla dokumentation och sedan tolka dessa så kan personalen skapa en förståelse för hur det är för barnen att vara på förskolan vilket förstås som en möjlighet att ge barnen inflytande. Clark och Moss lyfter också hur ett respektfullt lyssnande inte enbart skall förstås som ett lyssnade till det talade ordet. Barnens idéer kan uttryckas på olika kreativa sätt där även de ”pre-verbala” barnen kan inkluderas (2001, s 7). De betonar även hur barns rätt till en röst också innebär en rätt att få vara tyst, dvs. att barnen inte har ett ansvar att göra sin röst hörd.

Överlag framträder en övervägande individuell förståelse av inflytande i de förskoleverksamheter som dessa studier har studerat. En individuell förståelse av inflytande innefattar att barnen skall få vara med och bestämma genom att pedagogerna ordnar specifika situationer där barnen individuellt skall välja bland olika och ibland förutbestämda alternativ och påverka genom att uttrycka sin åsikt. Studierna synliggör också förståelsen att barns inflytande handlar om att den vuxne utifrån sin maktposition på olika sätt kan skapa möjlighet för barnens inflytande. För att ge barnen inflytande visar studierna bland annat att den vuxne behöver släppa på kontrollen, ge utrymme för barnens initiativ och lyssna på barnen. Att ta barnens perspektiv och lyssna på barnen framträder som något mer än att enbart lyssna till de verbala rösterna. Det innebär t.ex. att vara emotionellt närvarande och inta ett lekfullt förhållningssätt.

Barns motstånd som uttryck för inflytande

I några studier har barns olika motståndshandlingar uppmärksammats som ett sätt att utöva inflytande (Dolk, 2013; Grindheim, 2013). Det kan bl.a. innebära att barnen utför en aktivitet på andra sätt än det de vuxna haft som intention.

Dolk (2013) problematiserar om barnen verkligen upplever själva att de är delaktiga och har makt att påverka. Syftet med studien är att undersöka olika spänningar och konflikter som kan uppstå i relationen

mellan barn och vuxna i förskolans värdegrundsarbete. Analysen handlar om hur denna maktrelation ser ut och förhandlas och vilka möjligheter barn har att påverka detta arbete. Studien lyfter hur de vuxna har ambitionen att låta barnen vara delaktiga och få makt att påverka i sin vardag i förskolan men att det hela ofta sker ur ett vuxet pedagogperspektiv som en välmenande fostran angående det som pedagogerna anser vara rätt. Genom att rikta fokus mot barnens agerande i värdegrundsarbetet märkte Dolk istället att vissa metoder med avsikten att barnen skulle träna på inflytande eller få möjlighet att göra sin röst hörd fick motsatt effekt. Hon beskriver barn som inte låter sig styras, som säger emot pedagogerna eller som på andra sätt visar att de inte vill och därmed för pedagogerna framstår som, med Dolks begrepp, bångstyriga. Pedagogerna använder sig av några tidigare beprövade modeller för ett demokrati- och likabehandlingsarbete; valstunden, barnrådet och husmodellen. Valstunden och barnrådet som enligt pedagogerna skulle stimulera ett demokratiskt arbetssätt genom att låta barnen välja aktivitet upplevdes av barnen som tråkiga och styrda då det endast fanns ett fåtal fasta alternativ att välja mellan. Barnen reagerade ibland med att göra på andra sätt än det som de vuxna planerat för. Utifrån detta analyserar Dolk hur barns bångstyrighet kan ses som ett motstånd mot pedagogernas intentioner vilket skulle kunna antas som en aspekt av inflytande och delaktighet.

Grindheim (2014) fokuserar också barns olika motståndsuttryck. I en av delstudierna i sin avhandling lyfter hon fram barns uttryck av ilska som ett demokratiskt deltagande i förskolan. Hon menar att barn som upplever sig orättvist behandlade och uttrycker ilska bemöts av pedagogerna med att de behöver lära sig att hantera och förändra sitt humör. Känsloyttringar som t.ex. ilska uppmärksammas därmed inte som ett sätt att kommunicera. Grindheim menar att pedagogerna styrs utifrån normen om det oskyldiga och glada förskolebarnet där pedagogernas bemötande av barnens ilska kan ses som en begränsning av barnens möjligheter till demokratiskt deltagande.

Även Rossholt (2010) lyfter fram barns känsloyttringar som en kommunikation som tar form på olika sätt. Rossholt studerar vad barnens gråt sätter igång för rörelser och handlingar i förskolans verksamhet. Pedagogerna uppfattar olika sorters gråt som olika betydelser. Om pedagogerna tolkar gråten som att barnet är arg eller

trotsigt så ignorerar de gråten. Men om de tokar gråten som att barnet är ledset eller trött så bemöter pedagogerna detta genom att trösta. Rossholt menar att pedagogerna därmed uppfatta viss sorts gråt som en kommunikation angående vad barnet vill medan en annan sorts gråt ignoreras. De vuxna har makt att definiera viktig och oviktig gråt men barnen har också en maktaspekt i gråten, nämligen att det gör pedagogerna osäkra. Gråt verkar därmed beröra oss på andra sätt än det verbala språket gör där våra egna känslor påverkas. Barns gråt symboliseras ofta med ett misslyckande för pedagogerna där diskursen om det glada och lugna barnet som trivs i förskolan blir framträdande.

I dessa studier framträder en förståelse av barns inflytande utifrån barnens olika motståndshandlingar och uttryck. Det handlar om barn som gör på andra sätt än det de vuxna har planerat och strukturerat för vilket många gånger förbises av pedagogerna som ett uttryck för andra sätt att förstå förskolans verksamhet. Barnens känsloyttringar som skrik och gråt uppfattas inte av pedagogerna som reella kommunikationshandlingar utan mer som ett misslyckande som stör bilden av det glada och nöjda förskolebarnet.

Barns inflytande villkorat av rum och material

Engdahl (2014) studerar barns möten med förskolans utegård och hur deras deltagande och inflytande tar sig uttryck i relation till gårdarnas fysiska miljö. Studien bygger på en förståelse att människor, saker och platser samspelar med varandra. Resultatet visar bland annat att barnen hade goda förutsättningar för att utöva inflytande under utomhusvistelsen, både gällande material och plats. De goda förutsättningarna innefattade också att barnen visade social kompetens och att både pedagoger och miljö skapade förutsättningar för barnens autonomi, dvs. inflytande över den egna situationen. Barnens autonomi kan även förstås som villkorad av förskolans regler. Barnen uttryckte på ett självklart sätt att det ytterst var pedagogerna som bestämmer och att barns rättigheter inte var lika omfattande som vuxnas. Men Engdahl framhåller i resultatet att barnens agens och interaktion också bestäms av vilken grad av erkännande de fick i sina möten med andra barn och pedagoger. Pedagogerna framhåller i studien att utevistelsen är en viktig del för barnens möjlighet till inflytande i vardagen på förskolan.

Grindheim (2013) fokuserar barns inflytande i relation till förskolans arkitektur. Hon har gjort observationer på tre olika förskolor i Norge varav två av dem är s.k. basebarnehager. Dessa är designade efter att förskolan har ett antal rum gemensamt för alla avdelningar som ofta är inredda efter olika teman (t.ex. matematikrum, musikrum osv.). Basebarnehager har blivit allt vanligare i utbyggnaden av norska förskolor och syftet med dess arkitektur är att skapa utrymme för demokratiskt deltagande genom att barnen tränas i att välja rum efter vilken aktivitet de vill ägna sig åt. Grindheims studie fokuserar övergångsituationerna mellan olika fasta rutiner som beskrivs som mellanrum i tid, plats och aktivitet. Det som blir tydligt i dessa mellanrum är att barn och vuxna ofta har olika intentioner angående vad som skall ske. Resultatet visar bland annat deltagande förhandlingar mellan barn och vuxna där barnen gör motstånd mot de vuxna vilket Grindheim benämner som motstånd som en form för deltagande. Hon menar att detta motstånd kan indikera vad barnen är upptagna med och engagerade i samt har lust att fortsätta med. Lekande motstånd, t.ex. att barnen startade en kurragömmalek när de vuxna uttryckte att det var dags att avsluta aktiviteter och städa, skulle kunna antas som en deltagandeform som sker i övergångar mellan aktiviteter och inte i den planerade strukturerade aktiviteten. Arkitekturen kan enligt denna studie ge barnen möjligheter till ökat deltagande men inte alltid på det sätt som de vuxna planerat. Arkitekturen verkade locka barnen till att springa och skapade en högre ljudnivå vilket i sin tur medförde fler regleringar från de vuxna för att kontrollera barnen. Det övergripande resultatet är att aktiva lekande barn är medskapare av rutiner och deltagandeformer vilket kan synliggöras genom deras nyttjande av arkitekturen (Grindheim, 2013).

Grindheims studie om arkitektur i relation till barns inflytande synliggör hur förskolans miljö kan förstås som en aspekt som får konsekvenser för barns handlingar och inflytande. Ett annat exempel är Eriksson Bergström (2013) som studerar hur förskolans fysiska miljö strukturerar och organiserar barns aktiviteter samt vilka erbjudanden och regleringar som kommer till uttryck i miljön. Resultatet visar att pedagogerna skapar en balans mellan frihet och kontroll av barnens aktiviteter i de fysiska miljöerna. Barnens handlingar rör sig mellan att både leva upp till förväntningar utifrån

miljön och att göra motstånd mot det rådande. Rummets yttre fysiska ramar och sättet på vilket materialet erbjuds påverkar i hög grad handlingsutrymmet för barns aktiviteter. Som exempel kan nämnas att dockvrån med sin ofta förutbestämda fysiska utformning och innehåll fick konsekvensen att barnen lekte mer av de av pedagogerna förväntade lekarna i relation till innehållet i miljön. När de fysiska materialen var neutralare och inte så tydligt angav vilka handlingserbjudanden som förväntades skapades ett större handlingsutrymme som medförde att barnen utforskade en variation av meningserbjudanden. Dessutom ökade även barnens kommunikation med varandra när de skapade en gemensam förståelse av hur miljön skulle användas i leken.

Dessa studier lyfter fram miljöns utformning och dess konsekvenser för vad som blir möjligt för barnen att göra och påverka. Miljöerna speglar också vilken syn pedagogerna har angående vad barn förväntas kunna. De miljöer som är förutbestämda i sin organisering minskar möjligheten för barns handlingsutrymme och därmed vilket inflytande som blir möjligt för barnen. Miljöer som är neutralare i sin utformning ökar barnens handlingsutrymme och öppnar upp för barnens egna initiativ. Genom att studera den omgivande miljön utifrån vilket handlingsutrymme som blir möjligt kan inflytande förstås utifrån kulturella föreställningar som gör att vissa handlingar antas som mer accepterade än andra. Detta skapar en förståelse av barns inflytande som villkorad av miljön och pedagogers idéer om miljöns utformning.

Barns inflytande utifrån en relationellt utvidgad ontologi

Studier som antar ett posthumanistiskt perspektiv har under 2000-talet på allvar tagit plats i forskning om barn i förskolan. I denna del presenteras studier som vidgar idéerna kring den mänskliga agensen i förhållande till den omgivande miljön vilket får konsekvenser för hur studiens fokus på barns inflytande i förskolan kan förstås. I studier med denna ansats ligger ett ökat fokus på hur alla aktörer, både mänskliga och icke-mänskliga, har agens och samhandlar tillsammans där enskilda aktörer i sig själv inte ges lika stor betydelse. Inom denna ansats är det däremot, eller kanske därav, inte så många studier som fokuserar barns inflytande specifikt.

En av få studier som fokuserat barns inflytande i förskolan utifrån en posthumanistisk ansats är Sandviks (2013) avhandling. I denna studie ställer Sandvik Deleuze och Guattaris teoretiska ansats i relation till empiriska exempel från förskolan. Sandvik diskuterar detta utifrån några utvalda konstverk för att studera olika former av handlingskrafter som sätter igång hennes förståelse av förskolepraktiker för yngre barn. Hon ställer frågor om vilka slags handlingskrafter som medverkar i våra pedagogiska praktiker och hur det är möjligt att förstå dessa handlingskrafters agens och inflytande. I resultatet förskjuter Sandvik en tidigare vertikal förståelse av inflytande, vilket innefattar den vuxne som hierarkiskt positionerad över barnet, till en mer horisontell förståelse där olika handlingskrafter får konsekvenser för inflytandet. Det rör sig då om en icke-hierarkisk syn på relationer mellan människor, materiella och diskursiva aktörer istället för att fokusera på makten över inflytandet som något som innehas av de vuxna (Sandvik, 2013).

Chan (2011) fokuserar barns inflytande utifrån hur det beskrivs i den kanadensiska förskolans läroplan. Hon riktar kritik mot läroplanens barncentrerade syn där yngre barn beskrivs som aktiva samhällsmedborgare som är kompetenta, kapabla och socialt ansvariga. Kritiken handlar om hur den barncentrerade synen skapar begränsande normer för hur barn skall vara. Chan jämför några mer traditionella perspektiv och hur barns inflytande i förskolan kan tolkas genom dessa. Hon lyfter fram det sociokulturella perspektivet, rättighetsperspektivet och det barndomssociologiska perspektivet. Utifrån dessa finns vissa gemensamma idéer angående barns inflytande som följer ett linjärt, hierarkiskt och enkelriktat mönster där vuxna ses som experter för den pedagogiska planeringsprocessen. Dessa ansatser baseras också på idén om subjektivitet och lärande som något tämjbart, förutsägbart och möjligt att planera, leda och utvärdera gentemot förbestämda mål vilket, enligt Chan, kan anses problematiskt då lärandet sker på så många olika och oförutsedda sätt. Hon menar att barns inflytande i praktiken endast utövas på en symbolisk och formell nivå och att det saknas verksamma teorier angående barns inflytande. För att motverka detta tar även Chan hjälp av Deleuze och Guattaris rhizomatiska tänkande. I studien möjliggör det rhizomatiska tänkandet ett multipelt synsätt som fångas upp genom kreativa och

icke-hierarkiska dialoger mellan individer utan fokus på kategoriseringar efter ålder. Genom teoretiska begrepp som begär, potentialitet och flyktlinjer menar Chan att det går att nå bakom en vuxen och formell förståelse av barns inflytande. Som ett resultat lyfter Chan fram några specifika idéer kring arbetet med barns inflytande. Dessa handlar om att lägga fokus på processer här och nu snarare än att uppnå vissa förutbestämda mål. Istället för att använda särskilda metoder för att få barn delaktiga och uttrycka sin åsikt så behöver pedagogerna i förskolan ständigt föra en dialog med alla involverade individer gemensamt. Chan påpekar att dialogen då blir ett sätt att inkludera, respektera och värdesätta barns röster. Pedagogerna behöver även vara villiga att förändra sin egen praktik för att både omfatta barns idéer och öppna för nya förståelser hos dem själva (Chan, 2011).

Elfström Pettersson (2014) studerar hur barns delaktighet i förskolans dokumentation konstrueras mellan lärare, barn och materiella objekt. I studiens ena artikel undersöks två olika dokumentationsmetoder, portfolio och pedagogisk dokumentation, som tar utgångspunkt i olika teoretiska angreppssätt. Själva kärnan i metoden pedagogisk dokumentation framhålls just vara barnens delaktighet. Resultatet visar att barnens deltagande varierade mellan att vara närvarande och delaktig till att ha inflytande i dokumentationsprocessen. Men barnens deltagandegrad kunde inte sammankopplas med en specifik metod och maktrelationerna mellan vuxna och barn varierade inom båda metoderna. I den andra artikeln analyseras intra-aktioner mellan barn, pedagoger och materiella agenter. I resultatet framträder hur barnens deltagande och dokumentationen i sig samspelar med agensen från materiella objekt som t.ex. datorer, färgade etiketter och papper. De materiella agenterna är delaktiga i att producera och kontrollera vad som blir möjligt att minnas och prata om från en aktivitet, och därmed även vad som blir möjligt att dokumentera. Det sammanfattade resultatet visar hur barns delaktighet i förskolans dokumentation är komplext och handlar om mer än att utvärdera tidigare aktiviteter. Materiella agenter är också delaktiga och producerar dokumentationen vilket kräver en vidgad förståelse av barns delaktighet i förskolans dokumentation (Elfström Pettersson, 2014).

I en studie från Nya Zeeland producerar Duhn (2015) nya förståelser rörande barns agens. Hon utgår från att identifiera vad hon benämner som strukturella återvändsgränder i tidigare förståelser av barns agens. En sådan återvändsgränd är att barnen historiskt och filosofiskt sett inte antagits som subjekt. Duhn menar att detta antagligen beror på att barn inte har samma språkliga förmågor vilket kan få konsekvensen att de till och med ibland anses befinna sig närmare djur än människor. Duhn gör här ett försök att tänka nytt angående barn, handlingar och agens där hon kopplar samman detta med Lyotards begrepp infantia. Infantia beskrivs som ett mänskligt karaktärsdrag som ligger mer eller mindre latent hos oss genom hela livet. Begreppet symboliserar ett affektivt möte med världen vilket Duhn menar att ligger nära hur både djur och barn relaterar med omgivningen. Detta ställs i relation till den vuxna människans livskraft som avser intelligens, tänkande och sociala färdigheter. Duhn skapar genom dessa förståelser en flyktlinje från idén att se unga barn som orationella kroppar till att koppla samman kropp med tänkande och rationalitet. Denna flyktlinje förstås som en möjlighet för nya sätt att ta sig an barns agens (Duhn, 2015, s. 924):

> Agency then is no longer the expression of sovereignty and of an autonomous, knowing self but a seeking of encounters with vibrant matter that force continual invention to maintain the relation between movement and rest.

Utifrån ett empiriskt exempel beskrivs en ung pojke som dras med i en musik- och danshändelse där agensen inte går att tydligt definiera till varken pojken, musiken eller dansen. Istället är det mötet med själva livskrafterna som blir agentiskt och vibrerande. Dessa livskrafter lyfts därmed fram som en tydlig och framträdande del i det barnen i studien gör och får konsekvenser för hur vi kan förstå vad som skapar agens i barnens handlingar.

Vad är det som styr våra handlingar och riktar vårt fokus mot vissa saker men inte mot andra? Rautio (2013) tar utgångspunkt i hur våra handlingar sker i ett sampel med omgivningen där det inte enbart är människan själv som förstås som styrande. Genom att sätta det mänskliga handlandet i relation till omgivningens påverkan, där det mänskliga tänkandet inte är överordnat annan påverkan, så menar Rautio att en del av vårt handlande inte sker utifrån en inre styrd intention. Hon benämner dessa handlingar som *autotelic practices*.

> What if it is the stones, the three shiny white ones and the five black sharply lined ones lying on the ground, rather than personality traits of individuals alone that bring about autotelic behavior? Could we suggest that autotelic practices emerge in encounters characterized by aesthetic-affective openness on our part (Bennett 2010). If so, we would need to be more aware of the practices with which we cultivate and sustain such openness. (Rautio, 2013, s 400)

I relation till inflytande så problematiserar Rautio bland annat hur vuxna konstruerar var, när och hur barns inflytande skall ske. Särskilt anpassade inflytandemetoder arrangeras för att förse barnen med utrustning och en särskild tid och specifika platser avsätts för att ta reda på vad barnen tycker om olika saker. Men Rautio menar att barn liksom alla andra människor inte behöver detta stöd för att möta och uttrycka vad de tycker, de gör det oavsett. Istället förespråkar hon vuxna som tar de saker och handlingar som barn möter världen med på allvar. Inflytandet kan då få möjlighet att uppstå mellan barn och deras miljöer istället för att vara något som endast utövas av den enskilda individen.

Summering av tidigare forskning

Utifrån den första delen av denna orientering av forskningsfältet kan ett tydligt särskiljande mellan barn och vuxna identifieras. Barns inflytande förstås utifrån ett individuellt fokus där vuxna har makten att skapa förutsättningar och därmed ge barnen inflytande. Inflytande utövas bland annat genom att barnen får göra olika val bland fasta alternativ vilket ofta kräver ett verbalt begripligt språk för att utövas samt en förståelse för konsekvenser av att göra ett val. Några studier visar att pedagoger väljer att planera för att låta barnen utöva inflytande vid vissa situationer som t.ex. samling eller som ett temaarbete. Många av dessa studier lyfter fram vikten av att pedagogerna lyssnar in och är emotionellt närvarande i sin interaktion med barnen.

På senare tid har även ett intresse för barns motstånd både i ord och i handling lyfts fram som möjliga uttryck för inflytande. Dessa studier synliggör barnens bångstyrighet, ilska eller gråt gentemot pedagogernas ordnande av verksamheten och rutiner som protester vilka lyfts fram som ett uttryck för att barnen inte accepterar den vuxna ordningen.

Även i relation till förskolans miljö så kan inflytande studeras utifrån hur den fysiska utformningen påverkar barnens handlingsutrymmen. Men miljöerna speglar också vilken syn pedagogerna har angående vad barn förväntas kunna. Förutbestämda miljöer minskar möjligheten till inflytande för barnen medan miljöer som är neutralare i sin utformning öppnar upp för barnens egna initiativ och minskar de förväntningar som ett tydligt utformat rum kan ge. Dessa resultat fokuserar därmed den omgivande miljöns påverkan i det barnens gör på förskolan vilket kan bli en möjlighet att vidga förståelsen av inflytande från något som innehas av individer till att även omfatta andra icke-mänskliga aktörer. En sådan icke-hierarkisk och horisontell förståelse av inflytande, för att använda Sandviks (2013) begrepp, utmanar den mer traditionella förståelsen av inflytande genom att inkludera fler aktörer vilket kan bli en intressant utgångspunkt i det fortsatta utforskandet av barns inflytande i förskolan. Chan (2011) menar att det behövs nya teoretiska begrepp för att involvera barns inflytande som en naturlig del av verksamheten. Precis som Sandvik (2013) beskriver så handlar uttrycket ”att ge barn en röst” inte bara att lyssna till barnens verbala berättelser utan om att också följa med i det barnen relaterar med i sina möten med förskolan. Genom att vidga förståelsen kring vilka relationer som påverkar barns handlingar, som Rautio (2013) och Elfström Pettersson (2014) föreslår, så kan fler kvaliteter av barns inflytande utforskas. Även Duhn (2015) förespråkar ett nytänkande i relation till det barnen gör där hon menar att våra historiska perspektiv och tidigare erfarenheter sätter spår och kanske begränsar nya förståelser.

Barns inflytande – ett politiskt och etiskt demokratiuppdrag

För att skapa möjlighet för en vidgad och mer plural förståelse av barns inflytande i förskolan så kommer jag här att presentera en ingång som ligger till grund för studiens val av teori.

Biesta och Lawy (2006) beskriver hur demokrati i relation till utbildning både handlar om att lära om demokrati och att utöva demokrati. Genom att använda sig av demokratiska arbetsformer kan barnen både öva sig genom att delta i demokratiska övningar och på samma gång även utöva genom att göra sina röster hörda. Förutom användandet av demokratiska arbetsformer så lyfter de ytterligare ett

alternativ i möjligheten att pedagoger kan lyssna efter och ta vara på barnens synsätt utifrån det barnen gör i sin vardag. Ribaeus (2014) tolkar Biesta:

> Om demokratiutbildning inte längre bara syftar till att göra om och utbilda barn till blivande demokratiska samhällsmedborgare så kan vi öppna upp för barns handlande och varande här och nu. (s 36)

Ett sådant synsätt kan därmed göra det möjligt att även förstå inflytande utifrån barnens handlande och varande i ett här-och-nu-perspektiv vilket kan inkludera alla som deltar i förskolan, oavsett ålder och mognad.

Moss (2014) är inne på samma spår när han diskuterar varför demokrati i förskolan ofta kopplas samman med en individualistisk och ålderscentrerad syn. För att upprätthålla demokratiska värden på de platser och i de gemenskaper där människor befinner sig till vardags så lyfter Moss fram möjligheten att anta demokrati som ett sätt att vara och agera i en vardagsdemokrati. Demokrati handlar då om det etiska mötet i vår sociala vardag där barn också lyfts fram som samhällsmedborgare vilket får både en politisk och etisk innebörd (Dahlberg & Moss, 2005; Moss, 2014). Barns inflytande kan då handla om att konfrontera de dominerande diskurser och maktförhållanden som finns i den lokala praktiken.

> The underlying question here is whether participation is understood as a process of improving communication and articulating preferences – empowering the individual as practitioner of choice – or whether participation is seen as a part of a practice minor politics, concerned as such with confronting manifestations of power relations such as dominant discourses and governmentality. (Dahlberg & Moss, 2005, s 160)

Men hur tar dessa konfrontationer som Dahlberg och Moss beskriver form? Vi behöver gå tillbaka till Biesta som tillsammans med Osberg lyfter att utbildning kan betraktas som en mötesplats där vi möter andra som är olika oss själva. Detta beskrivs som viktigt eftersom det behövs olika alternativ för att skapa möjlighet för demokrati (Osberg & Biesta, 2010). Demokrati handlar då om något som blir till i mötet mellan människor som tänker olika där inflytande kan förstås som möjligheten att bidra med, och påverka genom, olika synsätt vilket skapar en plural innebörd.

I denna studie kommer fokus riktas mot en mer plural förståelse av inflytande. Detta innebär att vara öppen inför olika möten där det finns

utrymme för varandras olikheter. Det kan handla om i hur stor utsträckning och på vilka sätt det skapas möjlighet för andra sätt att tänka och handla. Moss (2014) lyfter fram ett demokratiskt experimenterande som ett görande och ett bemötande som öppnar upp en potentialitet både för människor och för institutioner. Han fortsätter:

> It is driven by a desire to create something new: to find ways whereby the immanent can emerge or lines of flight can be generated from encounters with difference. It may well be that in early childhood education there are some predetermined goals that we seek to achieve, some values, skills and information we decide, democratically, that we want public education to reproduce; but in the story of democracy and experimentation such normative goals are not pursued at the expense of the love of and desire for creativity and innovation, for wonder and surprise that are at the heart of experimentation as a value. (Moss, 2014, s 112)

Moss beskriver hur det pedagogiska arbetet i förskolan kan ta utgångspunkt i där vi befinner oss just nu för att utvecklas till något som inte är definierat på förhand. Dessa idéer skulle innebära en syn på barns inflytande som något kreativt och oförutsägbart som inte kan förutbestämmas utan befinner sig i ständig konstruktion, i varje unik situation.

Konklusion

I detta kapitel har några förståelser av barns inflytande i förskolan lyfts fram. Dels kan inflytande liknas vid en produkt där barnen skall lära om ett inflytande som blir aktuellt först i framtiden. Dels kan inflytande också förstås som en process där barnen skall delta i att påverka förskolans verksamhet i ett här- och- nuperspektiv. En konsekvens av båda dessa definitioner är att de innefattar en förutbestämd syn både angående vad ett inflytande är och vilka individuella kvalifikationer som krävs för att praktisera inflytande. Identitet, ålder och språk framstår som starkt sammankopplade med inflytande. Om inflytande innebär individuella förmågor som att verbalt och begripligt kunna uttrycka en åsikt eller göra ett val och förstå konsekvenserna av detta val så blir inflytande villkorat av ålder och mognad. Med denna tydligt definierade och förutbestämda idé om inflytande blir det då möjligt att planera för och arrangera särskilda aktiviteter i förskolans verksamhet och att dokumentera det barnen uttrycker i dessa aktiviteter. Men ett tydligt definierat, förutbestämt och målstyrt inflytande kan också

stänga för möjligheter där andra och fler sätt att förstå barn och inflytande kan ta plats. Ett sådant inflytande gör det också svårare att inkludera de yngsta barnen i förskolan.

I denna studie ser jag det därmed som intressant att vidga detta traditionella och dominanta synsätt på inflytande i förskolan genom att utveckla fler förståelser. För att göra detta kommer studien ta utgångspunkt i själva processen, dvs. de yngsta barnens relationer i förskolan.

Med en vidgad relationell ansats så kan föreställningen att språk, ålder eller identitet behöver kontrollera inflytande luckras upp. Detta skapar möjlighet för fler sätt att förstå barns inflytande i förskolan vilket är intressant i relation till denna studie. Tillsammans med Biesta och Moss idéer om olikheter, experimentation och det oförutsägbara kan ett vidgat relationellt inflytande få både politiska och etiska dimensioner genom inkluderingen av fler aktörer än enbart mänskliga. Genom denna förståelse så blir inte miljön i förskolan endast något som vi skall ta ansvar för utan miljön förstås som aktiv och påverkar tillsammans med det barnen gör.

Utifrån detta resonemang så kommer jag att fokusera barns inflytande i förskolan genom en immanent ansats. Denna både ontologiska och teoretiska ansats utmanar fasta identiteter och dominanta strukturer. Istället riktas fokus mot hur världen och det som blir framträdande i ögonblicket befinner sig i ständig rörelse vilket inkluderar både mänskliga och icke-mänskliga relationer. Rörelsen handlar om ett skillnadsskapande i vardagen som gör det möjligt för nya synsätt att ta form vilket är en grundidé i den immanenta teoribildningen. Genom att ta utgångspunkt i de relationer som vi ständigt är en del av så kan blicken riktas mot förskolan och det barnen relaterar med för att på så sätt utveckla fler sätt att förstå de yngsta barnens inflytande i förskolan.

3. En immanent ingång

I kapitlet presenteras några av den immanenta filosofins ontologiska grundantaganden och centrala begrepp som blivit relevanta för denna studie. Främst rör det sig om begreppen ansamling, affekt, tillblivelse och de olika territorialiseringsbegreppen. Genom att beskriva och därmed definiera teoretiska begrepp i en vetenskaplig text finns en risk att betydelserna förstås som exakta och precisa vilket inte stämmer överens med ett immanent synsätt. Teoretiserandet skall vara en öppen och transformativ aktivitet som beskriver relationer och skapar nya kopplingar och förståelser (Parr, 2005). Detta eftersom ett immanent perspektiv inte presenterar några regelrätta beskrivningar av exakta betydelser utan de teoretiska begreppen öppnar för olika sätt att använda dem på. Detta kapitel ägnas därför åt att beskriva begreppen så som de fått betydelse för just denna studie. I den andra delen av detta kapitel sätts dessa begrepp samman med studiens fokus på barn och inflytande. Detta teoretiska konstruerande har tagit form genom en prövande och transformativ process tillsammans med studiens empiriska material under tiden som analysen arbetats fram.

Människan och världen i en ontologisk förskjutning

Studier inom utbildningsvetenskap grundar sig på många olika ontologiska och teoretiska förståelser av världen och de liv vi lever. I bakgrundkapitlet har en dominant föreställning i forskning om, och vår förståelse av, barns inflytande i utbildningsinstitutionen förskolan blivit framträdande. Denna föreställning tar utgångspunkt i ett synsätt där människan särskiljs som unik från andra varelser utifrån sin förmåga till medvetet tänkande och handlande. En sådan antropocentrisk utgångspunkt lägger stor vikt vid att vi som tänkande varelser har en förmåga att styra och kontrollera våra handlingar till skillnad från andra levande arter. Genom förmågan att ta tankemässig kontroll över den också passionerade och luststyrda kroppen (Deleuze, 1988) så särskiljer vi oss bl.a. från djurens mer instinktiva beteenden. Detta får konsekvensen att vi i många sammanhang framställer oss människor som mer intelligenta varelser än andra. Denna mänskliga rationalitet och autonomi är också till viss del egenskaper som kopplas samman med mogenhet och vuxendom, vilket framstår som norm i

organiseringen av de samhällen som finns i de delar av världen som ofta benämns som västvärlden (Spindler 2009).

Även om den omgivning vi människor befinner oss i visserligen också ges betydelse så är en vanlig uppfattning att det ändå är den enskilda människan som har makten att påverka och styra sina handlingar där vår omgivning och det materiella reducerats till någon sorts ”passiv resurs för diskursiva formeringar eller kulturella representationer” (Åsberg, Hultman & Lee, 2012, s 31). Under den senare halvan av 1900-talet har utbildningsvetenskaplig forskning allt mer belyst språket och dess strukturskapande som centralt, vilket ibland uppmärksammats som den lingvistiska vändningen (Åsberg et al., 2012). Strukturalismens fokus på språk och de olika sociala skillnader som produceras via våra verbala yttranden utgår från de mänskliga sociala relationerna genom vilka vi tar oss an världen. De diskurser och praktiker vi skapar genom språket synliggör hur vi positionerar människor på olika sätt, både medvetet men kanske framförallt omedvetet i olika skillnadsskapande kategorier som man och kvinna, vuxen och barn (Lenz Taguchi, 2011). Sådana dualistiska konstruktioner synliggör grupperingar genom likhet och olikhet där det som är annorlunda och olikt mig själv kan förstås som avvikande i en negativ bemärkelse. Duhn (2015, s 922) lyfter skapandet av ”den Andre” utifrån en politisk vinkel:

> As emphasised by post-colonial scholars, a human-centred worldview is one of the most persistent continuities of Western histories of the present (Graham & Huggan, 2010). The multitude of Western 'Others', those who have partial or no access to the conceptual and political centre of Western reality, include children [...], animals [...], the earth [...], women [...], indigenous peoples [...] and those who do not have easy access to, or those who resist, Western economic and political structures [...].[4]

Detta dualistiska synsätt som fokuserar vad som skiljer människor åt och vad som är människa i förhållande till annat, skapar strukturer och normer för vad som anses vara det normala och vad som skiljer sig åt från normen, dvs. vad som förstås som den Andre. En strukturalistisk syn på språk och representation bygger på en föreställning om identiteter som fasta och fixerade, ofta utifrån en hierarkisk rangordning och dualistisk uppdelning (Dahlbeck, 2012) där exempelvis människan står över djuren, mannen över kvinnan och

[4] I citatet har en del referensförslag till andra studier plockats bort.

vuxna över barn. Posthumanistisk forskning överlag riktar istället ett ökat intresse mot hur den materiella världen inte enbart uppfattas som konstruerad av människor utan ses i sig själv som aktivt medkonstruerande (Åsberg et al., 2012). Detta fokus ifrågasätter därmed människans många gånger förgivettagna hierarkiska position. Ett sådant utplattat icke-hierarkiskt synsätt synliggör hur förbindelser och relationer mellan både mänskliga och ickemänskliga aktörer kontinuerligt påverkar oss (Lenz Taguchi, 2011).

En av de som motsatt sig detta specifika fokus på språk och diskurs som konstituerande av våra världar är den franske filosofen Gilles Deleuze, ofta i samarbete med landsmannen och psykoanalytikern Félix Guattari. Deleuze framhåller hur språket då blir något som finns mellan människan och den faktiska världen. Colebrook (2010), som tolkar Deleuze, förtydligar:

> Det är inte så att det finns en värld och sedan vår representation av den. Talande, skrivande och tänkande är händelser inom livet som producerar världens innebörd, som låter livet förändras och bli till. (2010, s 77)

Istället för att utgå från hur världen symboliseras och representeras genom språket utgår Deleuze från *världen i sig själv*. Språk och symboler antas då inte som tecken på hur något *är* utan som krafter vilka producerar relationer och effekter, och organiserar våra kroppar (Colebrook, 2010, s 10). Världen är resultatet av en mängd olika mikropolitiska produktioner, vilka i sig är en mångfald av relationer och sammansättningar som påverkas av krafter som ligger utom räckhåll för människans egen påverkan (Colebrook, 2010). Utifrån ett sådant synsätt kan inte språk antas som fullständigt eftersom ord inte räcker till för att förklara olika nyanser av vad vi menar och hur vi ser på världen. Språket skapar istället särskilt överenskomna kategorier som egentligen endast kan förstås som generaliseringar av vissa likheter (Deleuze & Guattari, 1987; St. Pierre, 1997). Ett exempel på detta kan vara när vi benämner en individ som barn så är det ett samlat begrepp baserat på ålder men det säger egentligen inget mer än så. Men ändå kopplar vi ofta samman begreppet barn med särskilda kvaliteter och antaganden som skiljer sig från andra människor.

Vårt språk kan därmed förstås som komplext då vi behöver ett språk för att förstå världen samtidigt som språket definierar och många

gånger låser fast betydelser till sanningar som hindrar oss från att få syn på andra möjligheter.

Produktioner av skillnad och något nytt

Utifrån ett immanent perspektiv förstås människan och världen som ständiga konstruktioner av skillnad. Det som framstår som bekant och som stämmer överens med en tidigare förståelse skapar resonans och trygghet vilket kan få konsekvensen att skillnad och olikhet upplevs som något negativt och fel (Colebrook, 2010). Här utmanar Deleuze (2014) en negativ syn på skillnad på ett ontologiskt plan genom att ta utgångspunkt i världen och förståelser av den som enbart skillnad. För Deleuze är det inte en identitet som fångar vad någonting *är*, det är skillnad som gör det. Att *vara* är skillnad. Men det handlar inte om skillnad från något annat, t.ex. skillnad mellan de konstruerade kategorierna barn och vuxen, utan skillnad innebär en förändring *i sig själv* (Deleuze, 2014; Hultman & Lenz Taguchi, 2010). Skillnad antas på detta sätt positivt och produktivt eftersom ingenting kan vara annat än skillnad, ingenting kan återupprepas på samma sätt som tidigare (Colebrook, 2010).

Deleuze och Guattari (2015) beskriver hur de tankar och begrepp som människan använder för att konstruera världen kan skapa trygghet genom ett cirkulärt tänkande av igenkännande och imitering. Men ett tryggt och bekvämt tänkande får även konsekvensen att det låser fast betydelser och förståelser i ett reproducerande av tidigare erfarenheter och betydelser vilket kan bli ett hinder för att tänka på nya[5] och annorlunda sätt. Istället borde vi ägna oss mer åt att luckra upp dessa cirkulära tankebanor och öppna för ett rhizomatiskt tänkande som dekonstruerar tidigare mening och binder samman världen, och de begrepp vi konstruerar den genom, på nya sätt (Deleuze & Guattari, 2015; Olsson, 2014). Detta rhizomatiska tänkande syftar till att uppluckra de fasta föreställningar vi har om världen och frigöra tänkandet för att på så sätt kunna skapa nya och kanske oväntade

[5] I studien använder jag formuleringar som: ”möjligheten att skapa något nytt”. Tolkningen av begreppet nytt kan alltid diskuteras utifrån hur det går att förstå något som nytt. Men Deleuze förståelse av skillnad i sig själv knyter an till att skapa något som skiljer sig från tidigare, vilket förstås som nytt. Deleuze beskriver också hur ingenting kan upprepas på samma sätt som tidigare vilket också anspelar på skillnad som något nytt.

förståelser och sammanhang (Colebrook, 2010). Tänkandet i deleuziansk mening är inte en egen individuell process utan sker alltid i relationer med andra aktörer, som ett oundvikligt och experimentellt möte där det verkliga tänkandet får oss att förlora våra referenspunkter och försätta oss i kaos (Olsson, 2014, s. 38). Det går helt enkelt inte att tänka utan att relatera till något och grundar sig därför alltid i en mångfald av aktörer där ”varje individ är en oändlig mångfald” (Deleuze & Guattari, 2015, s 381). Här framstår den vanligen binära logiken, att särskilja på människor och miljön omkring oss, som irrelevant då alla aktörer som påverkar vårt tänkande är lika viktiga. Det går inte att urskilja någon specifik aktör som viktigare än någon annan. Alla dessa ständiga och temporära relationer lägger grunden till vad som blir möjligt att tänka, men också att göra. Det är på detta immanenta plan som det verkliga tänkandet kan ta plats. Ett plan där det inte är möjligt att tänka *om* en värld utan istället blir tänkandet en del av skapandet *med* världen. På så sätt blir alla våra relationer en pågående process, ett slags världande, där vi ständigt skapar och återskapar världen genom våra relationer.

Detta världande innebär aldrig en enkelriktad, rak och tydlig väg utan olika vägar korsas och sammankopplas eller sticker iväg och kommer tillbaka. En sådan rhizomatisk struktur har ingen början eller slut. Vi börjar eller slutar inte plötsligt att tänka utan det är en ständigt pågående process (Deleuze & Guattari, 2015):

> Ett rhizom består av platåer [...] en fortgående region av intensiteter som vibrerar i sig själv och som utvecklar sig genom att undvika all orientering mot en kulminerande punkt eller ett externt mål. (Deleuze & Guattari, 2015, s 44)
>
> Ett rhizom börjar inte och slutar inte, det är alltid i mitten, mellan tingen, ett mellan-vara, ett intermezzo. (Deleuze & Guattari, 2015, s 49)

En förståelse av dessa beskrivningar är att världen inte kan tämjas och kontrolleras genom att förutbestämmas, planeras och struktureras eftersom de rhizomatiska linjerna konstrueras allteftersom nya relationer uppstår. Tänkandet produceras därmed i ögonblicket utifrån våra möten med världen (Olsson, 2014). Att tänka handlar därmed om att experimentera och att öppna för nya möjligheter och nya världar (Deleuze & Guattari, 1994). Men det handlar inte enbart om tänkande, det innefattar även kroppar och handlingar vilket kommer bli aktuellt för denna studie.

En vanlig binär logik som Deleuze upplöser är särskiljandet av tänkande från kropp och handling. Människors förmåga till medvetet tänkande är en högt värderad egenskap som särskiljer människor från djur. Deleuze (1988) tar här utgångspunkt i Spinozas begrepp parallellism där kropp och tänkande ses som två sammanlänkade uttryck i människan. Spinoza lyfter fram hur alla perceptioner som en individ upplever sker genom kroppen innan de registreras i tänkandet (Deleuze, 1988). Spindler uttrycker det som att ”tankeverksamheten är helt enkelt den mentala spegelbilden av den kroppsliga erfarenheten” (Spindler, 2009, s 152). Alla perceptioner får därmed både en kroppslig effekt och en tankemässig effekt där ingen av dessa förstås som dominant över den andra (Deleuze, 1988). Genom att sammanfoga kropp med tänkande så öppnas för möjligheten att vidga den dominanta idén om det medvetna tänkandet som en aktivitet särskild från kroppen (Olsson, 2014) vilket blir intressant i relation till denna studies fokus på förskolans yngsta barn som relaterar med världen på ett mer kroppsligt sätt än många individer i äldre ålder gör.

Ansamling och tillblivelse

I studien fokuseras barnens olika relationer med förskolans miljö. Dessa relationer innefattar både mänskliga och icke-mänskliga aktörers temporära sammankopplingar (May, 2005). *Ansamling*[6] är ett begrepp för alla dessa tillfälliga grupper av relationer mellan aktörer som kan innefatta bland annat mänskliga kroppar, objekt, händelser, tecken, yttranden osv. som är i relation med varandra. Deleuze och Guattari (2015) beskriver dessa ansamlingar som maskinella eftersom de producerar olika intensiteter, eller med andra ord krafter, vilka ökar, bromsar eller löser upp ansamlingen beroende på hur aktörerna kopplas samman. I en ansamling är det inte enskilda aktörer som verkar och är framträdande utan fokus ligger på deras relationer och vad dessa skapar. Ansamlingar behöver därför alltid fokuseras som rörelser, dvs. i ständig process och förändring (Coleman & Ringrose, 2013).

[6]Det finns flera olika svenska översättningar av det engelska begreppet assemblage. Andra exempel på svenska översättningar finns i Deleuze och Guattari (2015) där *anordning* används. Olsson (2014) använder *anhopning*. I översättningen av Colebrook (2010) används *sammansättning*.

Utifrån en immanent ansats har teorikapitlet hittills bland annat lyft fram hur relationer länkas samman i komplexa och föränderliga konstruktioner vilket öppnar för oändliga möjligheter. Det viktiga att belysa i relation till föreliggande studie är att ett fokus på människor inte innefattar människan som en fast och enhetlig aktör med en egen inre identitet. Spindler (2009, s 145-146) beskriver individers förhållningssätt som:

> [...] en specifik intensitetsvariabel inom naturens immanenta kraft. En precis sammansättning av kraft som utgör individens specifika väsen. Genom att vara ett visst mått av kraft eller intensitet kommer varje individ att förhålla sig på ett visst sätt till alla andra individer. Ibland svagare, ibland starkare, allteftersom den konfronterande kraften är större eller mindre.

Människan, utifrån en immanent ansats, konstitueras som subjekt genom sina intensiteter och produktioner av skillnad. Detta innefattar en subjektivitet som aldrig stannar upp och blir färdig utan som hela tiden förnyas. Dessa processer innebär att alla konstruktioner av den mänskliga subjektiviteten, oavsett ålder, kön, etnicitet osv. kan ses som i ständig *tillblivelse*[7] och som en effekt av relationerna med världen (Chan, 2011; Hultman & Lenz Taguchi, 2010; Olsson, 2014; Spindler, 2009). De krafter som produceras i människors möten med världen möjliggör olika tillblivelser. Det handlar inte om att fånga in och kategorisera för att fastställa något utan om ett synsätt där vi människor blir till i relationer med andra aktörer, både mänskliga och ickemänskliga, utifrån ett här-och-nu fokus.

Kropp och affekt

Affekt är ett begrepp som bland andra Deleuze (1988) fångat upp från Spinoza. I en immanent teoribildning handlar inte affekt om något som sker i en människas inre, t.ex. en personlig känsla. Begreppet fokuserar istället de rörelser och krafter, som sätts igång i relationerna mellan aktörerna i en ansamling (Deleuze & Guattari, 1987; Massumi, 2015; Olsson, 2014). De affektiva krafterna producerar effekter i den mänskliga kroppen vilket i sin tur även samspelar med människors känslor. Detta samspelande tar Deleuze utgångspunkt i när han

[7] En vanlig översättning av det engelska begreppet becoming är tillblivelse. Jag använder även begreppet blivande i vissa sammanhang, t.ex. barnblivande eller det som är i tillblivande.

framhåller att konst och estetik handlar om skapandet av affekter och effekter (Colebrook, 2010; Deleuze, 1994).

Utifrån en mer vardaglig förståelse kan affekt beskrivas som en negativ kraft, som ett okontrollerbart och känslomässigt agerande som kan ta över det medvetna mänskliga förnuftet. Men Deleuze använder affekt för att synliggöra kroppars sammankopplingar utan att det nödvändigtvis passerar vårt medvetna tänkande (Olsson, 2014). Deleuze bygger här vidare på Spinozas antagande om den mänskliga kroppens omedvetna potential när han menar att vi inte på förhand kan veta vad som är möjligt för en människa att tänka eller göra i ett visst möte. Detta eftersom tanke och kropp som tidigare nämnts inte på något sätt är separerade från varandra utan tillsammans utgör en helhet (Deleuze & Guattari, 2015; Olsson, 2014). Genom begreppet affekt kan kroppars potential att förändras och att handla beskrivas utifrån vad som blir möjligt att göra i ett visst möte (Olsson, 2013).

Affekter i ansamlingar antingen förenar aktörer med varandra eller stöter bort dem från varandra (Deleuze & Guattari, 2015, s 385):

> De förhållanden som utgör en individ, som löser upp henne eller förändrar henne, motsvaras av intensiteter som affekterar, förstärker eller förminskar individens handlingskraft och som härrör både från externa delar och från hennes egna delar.

Eftersom dessa möten mellan kroppar och krafter präglas av intensiteter som medvetandet inte alltid uppfattar så är det istället den subjektiva känsloeffekten som människan kan uppfatta. Det innebär att det inte är affekten som registreras i medvetandet utan endast effekterna av affekt, dvs våra känslor (Deleuze & Guattari, 2015; Massumi, 2002; Olsson, 2014). När olika aktörer möts så kan affekterna antingen öka vilket då vidgar en kropps förmåga att handla. Detta benämns i studien som *aktiv affekt*. Den aktiva affektens effekter i kroppen kan upplevas i form av glädje, intensitet och tillfredsställelse (Deleuze, 1988; Olsson, 2014). Eller så kan mötet resultera i att den ena aktören löser upp den andra och skapar *passiv affekt* vilket på motsvarande sätt minskar en kropps förmåga att handla. Den passiva affektens effekter kan då bli synliga i kroppen som en passivitet, nedstämdhet eller missnöjdhet (Deleuze, 1988; Deleuze & Guattari, 2015; Olsson, 2014). Ett exempel på detta ger Olsson (2014) när en mänsklig kropp skall lära sig simma i vattnet så kan den första

upplevelsen vara att kroppen sjunker mot botten innan den förenas med vattnet. När mötet med kroppen och vattnet inte sker på förväntat sätt så blir vi nedstämda känslomässigt och intensiteten i ansamlingen minskar eller upplöses. När kroppen och vattnet förenas i ett möte så känner vi oss istället upprymda och glada, intensiteten ökar av aktiva affekter i ansamlingen. Detta kan upplevas av medvetandet som känslor vilket då blir en form av registreringar på kroppens utökade eller minskade förmåga att affektera eller att affekteras.

Att affektera och att affekteras handlar inte om två olika kapaciteter utan dessa kommer alltid tillsammans. För att kunna affektera någon eller något krävs samtidigt att en öppenhet för att affekteras (Massumi, 2015). Affekt fokuserar därmed kraften mitt emellan aktörerna, i relationerna mellan en som affekterar och en som affekteras.

Även Stern (2010) intresserar sig för affekt och beskriver hur en del perceptioner väcker någon slags respons hos människan, en sorts aktivering som genererar en vitalitetsaffekt vilket kan förstås i relation till Deleuze aktiva affekt. Med vitalitetsaffekt avser Stern en form av kraft, rörelse och riktning som gör att vi känner oss mer levande. Något händer, utan att registreras i tanken, och kroppen blir då relationellt aktiverad och vår kapacitet har expanderats. Dessa vitalitetsaffekter är inte bundna till något specifikt sinne utan uppstår mellan alla våra sinnen som en helhetsupplevelse (Dahlberg, 2015).

Manning (2015) och Massumi (2015) fokuserar också de affektiva relationerna mellan människor och värld. Manning beskriver, utifrån intervjuer med människor med en autismdiagnos, hur de i mötet med en miljö inte nödvändigtvis ser världen utifrån ett särskiljande av olika ting. I denna intensiva relationalitet framträder världens konturer gradvis genom affekter istället för förutbestämda former och konturer vilka ofta är kopplade till vårt språk. Jag tänker att ett vanligt sätt att se och anta världen är att dela upp den utifrån förutbestämda kategorier som människor, djur, ting osv. Men genom en intensiv relationalitet är det inte lika tydligt vad som tar form i varje människas möte med världen. Manning menar att vi alla i varierad grad och på olika sätt både delar upp världen utifrån det vi känner igen men också antar världen utifrån en mer affektiv och skapande form. Massumi (2015) använder begreppet ”experience-in-the making”, vilket jag läser som en upplevelse i ögonblicket, för att beskriva ett affektivt,

oförutbestämt och kroppsligt utforskande i nuet. Kapaciteten att affektera och att bli affekterad handlar om att vara i ett ständigt möte med världen och vad som kan bli möjligt, en känsla av kroppslighet som ligger utanför ett rationellt tänkande. Massumi förtydligar hur affekt handlar om att vara precis där du är men mer intensivt vilket skiljer sig från en *standardiserad respons* som plattar ut affekt genom att ta utgångspunkt i tidigare idéer om hur något skall vara eller gå till. Den standardiserade responsen kan t.ex. handla om att konkretisera en situation genom formella regler och rutiner men även informella och subjektiva åsikter om vad som kan antas som rätt och fel att göra. Responsens syfte kan därmed sägas vara att fånga en situation och göra den konkret till skillnad mot affekt som snarare handlar om att fångas av något och följa med i det som blir möjligt. Den utplattade affekten minskar eller tar helt bort de kreativa och potentiella möjligheterna i en situation (Massumi, 2015).

Ett alternativ till den standardiserade responsen är att bemöta affekt med affekt, dvs. att göra sig mottaglig för kraften i affekten. I mötet med andra kan detta innebära en lyssnande och inkännande process där den vuxne läser av barnets känslotillstånd utifrån kroppens beteende och svarar genom att låta sig affekteras av barnets känsloupplevelse (Folkman, 2017; Stern, 2005). I denna studie kan det handla om att pedagogen relaterar med och känner in barnens affektiva relationer och svarar på dessa genom samma affekt. En sådan *intoning av affekt* (Massumi, 2015; Stern, 2005) kräver att den vuxne låter sig fångas av barnens kroppsliga och sinnliga relationer med en öppenhet angående vad som blir möjligt i ett visst möte. Genom intoningen svarar den vuxne på barnets affekter med hjälp av sin kropp, sitt tonfall och sin blick (Folkman, 2017). Barnet kan på så sätt få förståelse för att känslotillstånd är upplevelser som är möjliga att dela med andra. Intoning av affekt kan därmed vidga idén om den vuxnes lyssnande och bekräftande genom verbala ord till en mer kroppslig process av ömsesidighet och lyhördhet (Folkman, 2017).

Rörelser av territorialisering och av-territorialisering

I ett försök att undvika att kontrollera skillnad genom att förklara dess uppkomst från en enskild punkt synliggör Deleuze olika former av skillnad som t.ex. snabbhet och långsamhet eller *territorialisering* och

av-territorialisering [8] (Colebrook, 2010). I denna studie används territorialiseringsbegreppet för att beskriva de rörelser som uppfattas som meningsfulla och bekanta för oss (Olsson, 2014). Territorialiserande rörelser producerar synsätt, vanor och beteenden vilka skapar strukturer i våra liv och vår förståelse av världen. Territorialiseringar fungerar därmed som en sorts avgränsning av världen för att göra den trygg och begriplig. Detta är processer som vi ofta inte är medvetna om och därför inte reflekterar så mycket över.

Om territorialiseringar är det som är bekant för oss så är av-territorialiseringar de rörelser som stör vår uppfattning om något, dvs. när något nytt ansluter och blandar sig i våra tidigare uppfattningar. Utgången för en av-territorialisering har två möjligheter; den ena möjligheten är att det nya stöts bort och den tidigare uppfattningen återtas. Men även om det nya inte införlivas så sker ändå alltid någon förändring. Det tidigare territoriet blir aldrig riktigt det samma, kanske väcks ett tvivel angående det nya, eller så gör det nya att jag blir än mer fast i min övertygelse om att det nya inte passar in. Den andra möjligheten är en *åter-territorialisering* där det nya vidgar territoriet och blir en del av det tidigare. Av-territorialiseringen införlivas i det tidigare territoriet och skapar skillnad med möjlighet för något nytt (Deleuze & Guattari, 2015).

I föreliggande studie är begreppen territorialisering, av-territorialisering och åter-territorialisering ett sätt att förstå de handlingar, rörelser och relationer som upprätthåller men också utmanar tidigare strukturer och dominanta synsätt på barn, inflytande och förskola.

En summering på vägen

I den första delen av detta kapitel har en immanent ansats beskrivits så som den blivit produktiv i denna studie. I bakgrundskapitlet synliggjordes barns inflytande som villkorat av ålder och mognad där vissa egenskaper, t.ex. ett verbalt och för andra begripligt språk, krävs för att kunna utöva inflytande. Något som också blev framträdande var

[8] För begreppet deterritorialization använder jag den svenska översättningen från Deleuze och Guattari (2015) som är av-territorialisering. Samma referens gäller begreppet reterritorialization där jag använder åter-territorialisering.

ett antropocentriskt fokus där inflytande förstås som något relationellt mellan människor utan något större intresse för icke-mänskliga aktörers påverkan.

Utifrån denna immanenta ansats så fokuseras barnens relationer med förskolans miljö, som innefattar både mänskliga och icke-mänskliga aktörer. De teoretiska begreppen som hittills presenterats lyfter fram barnens relationer som icke-hierarkiska där både mänskliga och icke-mänskliga aktörer sammanblandas och påverkar varandra genom affektiva krafter. Här framstår inte ålder eller språk som viktiga utan fokus ligger på kropp och affekt samt det som är i tillblivelse. Genom denna ansats skapas andra förutsättningar för att förstå både barn och inflytande.

Fortsättningen i teorikapitlet kommer nu att ägnas åt att koppla samman den immanenta ansatsen mer specifikt med barn och inflytande. Denna sammanfogning är ett resultat av studiens analysprocess. Processen med att skriva fram teorin har inte skett som en separat del från studiens analys utan den teoretiska förståelsen har producerats under tiden som transkriberingar av datamaterial och analys pågått. Man skulle kunna säga att teorin och analysen på så sätt har producerat varandra vilket är i linje med studiens immanenta perspektiv.

Demokrati med fokus på det minoritära

Under analysen är begreppen *majoritär* och *minoritär* framträdande och dessa begrepp har vissa likheter med de mer vanliga begreppen majoritet och minoritet. Traditionellt sett bygger begreppen majoritet och minoritet på en kvantitativ idé där flest i antal av någonting utgör en majoritet över det mindre antalet som då antas som en minoritet. Istället för att se dessa begrepp i relation till antal så utgår begreppen majoritär och minoritär här i studien från ett makt- och dominansförhållande. Begreppet majoritär innebär det som kan antas som standard och norm i något förhållande vilket gör begreppet minoritär till det som avviker från standard och som därmed skiljer sig från normen. Här menar Deleuze och Guattari (1987) att det är i det minoritära som det finns potential för tillblivelser, med andra ord potential för att skapa skillnad. De beskriver hur det majoritära kan

antas som ett konstant och homogent system och det minoritära som ett subsystem vilket skapar möjlighet för potentiella och kreativa tillblivelser.

I den svenska översättningen av *Tusen platåer* (Deleuze & Guattari, 2015) används både formuleringarna majoritet och minoritet men ibland även formuleringen minoritär. I studien har jag valt att använda mig av formuleringarna majoritär och minoritär, dels för att särskilja dessa från den traditionella innebörden, dels för att påvisa betydelsen av begreppen som pågående och ständigt föränderliga processer istället för fasta identiteter eller kategorier.

En viktig del av den immanenta ansatsen är att aldrig sträva efter det majoritära eftersom det då inte sker något nytt och därmed ingen tillblivelse. Alla tillblivelser sker alltid utifrån det minoritära, med andra ord, det som avviker och skiljer sig på något sätt från det majoritära. Deleuze och Guattari (1987) illustrerar detta genom att belysa hur kvinnor, oavsett deras antal, ändå kan förstås som minoritära genom att de i många fall antas utifrån mannen som norm och standard i våra samhällsorganisationer. Men majoritärt och minoritärt skall inte kopplas till individer i sig utan till strukturer och normer. En man, för att knyta an till exemplet ovan, har lika många möjligheter som en kvinna att bli till som minoritär genom att vara delaktig i att producera skillnad som avviker från normen.

I denna studie är det istället förhållandet mellan barn och vuxna som blir aktuellt. Barn kan förstås som minoritära i relation till vuxna eftersom vuxendom ofta är det som antas som standard och norm i samhället. Även i relation till förskola så finns en dominant idé att utbildningen är till för att barnet skall förvärva kunskaper som behövs senare i livet, när de blivit vuxna. Den vuxna normen finns på så sätt även med som en del av det barnen skall lära sig. Ett exempel kopplat till studien, som tidigare beskrivits, är just hur inflytande för barn i förskolan handlar om att göra olika val och att sedan träna på att ta konsekvensen av dessa val. Men detta innebär då inte att allt som barnen gör per automatik skall förstås som minoritärt, barn handlar också utifrån normen och den dominanta ordningen i många sammanhang. Det som däremot blir viktigt för denna studie är att fokusera hur olika rörelser territorialiserar och upprätthåller majoritära idéer. Men också hur andra rörelser av-territorialiserar och

utmanar de majoritära strukturerna. Det är genom de utmanande rörelserna som möjligheten för ett minoritärblivande som skapar skillnad mot tidigare strukturer och ordningar kan ske.

Demokrati sammankopplas vanligen med att förena olika åsikter med syftet att uppnå ett kollektivt beslut vilket kräver ett sökande efter konsensus eller i det minsta en majoritet av delade åsikter. Med en deleuziansk utgångspunkt diskuterar Patton (2005) istället en immanent politik som anti-majoritär. Det handlar då inte om att uppnå konsensus och överensstämmande åsikter utan istället om vad som kan skilja sig från de majoritära åsikterna, dvs. det som avviker från standard. Detta får då konsekvensen att demokrati kan kopplas samman med det som avviker från normen, med andra ord det minoritära. Genom ett minoritärt synsätt på demokrati framträder det politiska som en demokratisk pluralism som tar utgångspunkt i ett minoritärt blivande (Patton, 2005). Detta gör det minoritära blivandet till en kreativ skapandeprocess som sätter det majoritära i rörelse (Deleuze & Guattari, 1987).

> As it is a politics without foundation in which even the most fundamental convictions expressed in its laws and institutions are open to change, democracy is a politics of pure immanence. It is inherently experimental and creative in a way that accords with the Deleuzian ethic of deterritorialization. As it is played out in the space between the conflicting opinions and political orientations of particular individuals or groups, democracy is a rhizomatic politics rather than a politics of demonstration or deduction. (Patton, 2005, s 401)

Patton beskriver i citatet hur den experimentella och kreativa demokratin kan ses som en av-territorialiserande etik genom dess produktion av olika alternativ. Men han belyser också att det är viktigt att inte anta det majoritära och det minoritära binärt då den minoritära demokratin inte är en motsats till den majoritära demokratin. Båda två verkar samtidigt där den demokratiska processen ligger i den produktiva spänningen mellan majoritär styrning, rättigheter och igenkänning å ena sidan, och ett kreativt minoritärblivande å andra sidan (Patton, 2005).

Så vad kan då detta synliggörande av en kreativ och plural minoritär-demokrati få för konsekvenser för barns inflytande i förskolan? Den minoritära demokratiidén kan utifrån Pattons beskrivning skapa ökad möjlighet att synliggöra och därmed inkludera *olika* sätt att relatera till

och ta sig an förskolan. Istället för att enbart eller i hög grad fokusera på en reproducering av tidigare synsätt eller att upprätthålla normer om rätt och fel så kan inflytande utifrån ett fokus på det minoritära innebära att skapa skillnad och möjlighet för fler och nya synsätt. Denna minoritära förståelse av inflytande som fokuserar på det kreativa och plurala som skapar skillnad kan också kopplas samman med en deleuziansk förståelse av barn som minoritärer.

En barn(s)lig intensitet

Deleuze och Guattari (1987) beskriver att det är genom barnen som vi på allvar kan förstå hur affekt verkar och hur det kan ta sig uttryck genom kreativitet och skapande. Som tidigare nämnts så antas barn idag i många sammanhang som minoritära utifrån den vuxne som majoritär och norm. Detta kan ta sig uttryck i att barn t.ex. inte anses mogna eller rationella ännu och att deras handlingar sker på ett mer impulsivt och okontrollerat sätt utifrån deras mindre mängd av livserfarenhet. Genom att anta barn utifrån en vuxen norm riskerar barn att framställas som annorlunda i en negativ bemärkelse. Ett syfte med våra utbildningsinstitutioner överlag kan lite drastiskt beskrivas som att utifrån en linjär idé transformera barn till vuxna, att lära barn det som behövs i en värld av och för vuxna. Vuxendom antas därigenom som standard, som det slutgiltiga och ultimata målet, vilket gör att barndom istället framstår som en första fas i livet, det vill säga en fas som är övergående (Kohan, 2011).

Deleuze utmanar här vårt tänkande angående linjär och kronologisk tid genom att istället synliggöra livet i sig själv från ett immanent plan genom olika flöden, energier och intensiteter. Spindler (2013) beskriver hur hela livet kan förstås som en sönderfallsprocess bestående ”av segmentaritetens oundvikliga förstelnande i takt med att vi blir äldre, ett förhårdnande som gör varje segment mer oböjligt och distinkt” (s 190). Vuxendom kan med detta synsätt innebära en minskad intensitet vilket t.ex. kan bli synligt i och med att den mänskliga kroppen inte växer lika fort och inte rör sig lika intensivt (Kohan, 2011). Det kan liknas med att vi å(l)derförkalkas genom att anlägga lager på lager av livserfarenheter i takt med att vi åldras. Samtidigt saktar vi även ned tempot och intensiteten både i kropp och tänkande.

Ett exempel på denna förstelnande process skulle kunna vara att det många gånger upplevs svårare att lära sig nya saker som vuxen än som barn. Barndoms-rörelserna däremot är mer intensiva där barn oftare relaterar till sin omgivning genom kropp och affekt istället för genom ett tänkande baserat på tidigare upplevelser och erfarenheter. Kohan (2011) beskriver hur dessa affekter för med sig en mer utforskande intensitet:

> There is another dimension of living time more akin to a childlike form of being (aio´n), non-numbered. In relation to this kind of time, a child is more powerful than any other being. In aionic life, childhood does not statically exist in one stage of life—the first one—but rather goes through it, powerfully, as an intensity or duration. In this fragment a non-chronological, aionic experience of time emerges and, together with it, a non-chronological concept of childhood. Childhood may here be understood, not only as a period of life but as a specific strength, force or intensity that inhabits a qualitative life at any given chronologic time. (Kohan, 2011, s. 341-342)

Barndom kan med detta synsätt tillskrivas vissa kvaliteter som gör det möjligt, eller i alla fall lättare, att bli affekterad av världen på sätt som vuxendomen inte verkar ha lika lätt för. Detta eftersom barn lever genom en affektiv logik som de flesta vuxna för länge sedan lämnat (Deleuze & Guattari, 2015; Hickey-Moody, 2013; Kohan, 2011). Utifrån ett sådant synsätt lyfts barns mer affektiva och intensiva relationer fram vilket gör det lättare att förstå världen på andra och nya sätt. Detta eftersom affektiva relationer inte tar utgångspunkt och begränsas av tidigare erfarenheter och förståelser. Dahlberg (2016) beskriver barn som ”migrant thinkers” och Martín Bylund (2017) beskriver barn som ”minor authors” vilka båda kopplar samman barn med en minoritär idé där barn har lättare för att producera skillnad och något nytt gentemot tidigare erfarande och mer fasta strukturer. Det är med dessa intensivare och mer problemkonstruerande rörelser som Deleuze menar att barn genom sina affektiva handlingar kan beskrivas som en kreativ och skapande kraft (Deleuze & Guattari, 1987; Hickey-Moody, 2013).

Här är det dock viktigt att förtydliga att det inte är barnen i sig själva som *är* affektiva och kreativa utan det är barndom som en affektiv intensitet som avses. Detta innebär att barn även relaterar till världen på mindre intensiva sätt liksom att vuxna också varierar i intensitet i olika relationer med världen. Barndom förstås då inte som en första fas

i livet utan som en intensitet som alla människor kan genomsyras av hela livet (Kohan, 2011). Utifrån denna förståelse sätter Hickey–Moody (2013) samman barn och det immanenta begreppet tillblivelse, som båda förutsätter ett minoritärt förhållande, vilket ger begreppet *barnblivande*. Barnblivandet synliggör en uppsättning affektiva kapaciteter som inte är kopplade till individen i sig själv. Dessa kapaciteter innebär att bli affekterad och kopplas samman på nya sätt vilket kan aktiveras oavsett stadie i livet. Barnblivande kan beskrivas som en process som skiljer sig från barnets kropp som kommer att bli vuxen så småningom. Barnblivandet har därmed inget att göra med tid och ålder. Både vuxna och barn kan *bli till som barn* eftersom barndomsaffekter är ett förhållande som alla, oavsett ålder, kan förkroppsliga. Som vuxna kan vi aldrig bli barnkroppar igen men vi kan bli till som barn (Hickey-Moody, 2013). Spindler (2013) beskriver hur det hela inte handlar om att bli barn istället för vuxen ”utan snarare om att ingå nya konstellationer, sammansättningar, affekteras på andra sätt än de som ständigt låter oss förbli i trygg identitet” (s 199).

I denna studie är både barnens och pedagogernas olika handlingar i förskolemiljön intressanta i relation till dessa olika intensiteter. De aktiva affekternas barn(s)liga intensitet kan skapa möjlighet för nya sätt att se på och tänka om verksamheten, och därmed som en möjlighet att förstå barns inflytande på fler sätt.

Summering av teorikapitlet

Utifrån detta kapitels teoretiska konstruktion så kan begreppet inflytande närma sig en viss konsistens. En majoritär syn på inflytande handlar om det vi är vana att se som inflytande, det begripliga, trygga och gemensamt överenskomna som passar in utifrån hur vi vanligtvis tänker och handlar. *Det minoritära inflytandet* fokuserar istället det som producerar andra och nya sätt att se på världen där fokus ligger på att lyfta fram det som skapar skillnad mot tidigare synsätt. Det handlar då om det vi ännu inte vet vad det kan bli, med andra ord det som kan bli möjligt. Men det är viktigt att förtydliga att det inte innebär att det majoritära är fel och ska undvikas. Det är utifrån det majoritära som skillnad kan produceras. Det betyder att inget av dessa förhållanden får bli dominant utan framträder alltid i förhållande till varandra.

Genom att utforska den immanenta teorin i detta kapitel så har fokus riktats mot de mänskliga relationerna med världen utifrån produktioner av skillnad. Detta innebär att rikta blicken mot det som blir möjligt, istället för att försöka fånga in och beskriva något som det ”är”. I teorin beskrivs bland annat begrepp som affekt, tillblivelse, territorialisering och av-territorialisering för att skapa ingångar till fler sätt att förstå de yngsta förskolebarnens inflytande. Genom att lyfta fram ett minoritärt inflytande med fokus på det kroppsliga och affektiva så är avsikten att ta utgångspunkt i en annan logik än den mer traditionella som fokuserar individen och de handlingar som förstås som rationella och som skapar konsensus.

Utifrån denna affektiva logik förstås människan som en del av sin omgivning där det inte framstår som relevant att bestämma vem det är som påverkar vem. Istället handlar det om att följa med i kroppars sammankopplingar här och nu, utan att sätta det i relation till en representerande och rationell logik. I analysen skapas därmed möjlighet för en immanent förståelse där världen och de kategorier och begrepp som vi använder sätts i rörelse och skapar nya tillblivelser. Att försätta världen i rörelse handlar om att rucka på det vi tar för givet och därigenom skapa skillnad. I denna studie innebär detta t.ex. att fokusera kroppar och affekter istället för verbala yttranden. Det innebär också att fokusera möjligheten till minoritärblivanden eller, med andra ord, barnblivanden. Identiteten barn blir då inte intressant i sig själv. Inte heller antagandet att något ett barn gör skulle komma inifrån ett oföränderligt subjekt. Det är istället *tillståndet barnblivande* som skapar möjlighet för skillnad och inflytande. Inflytande kan med detta synsätt förstås som immanent och flytande där det som är i tillblivelse, dvs det som blir möjligt, fokuseras utifrån ett här-och-nu-perspektiv.

4. Metodologi och metod

Detta kapitel inleds med att lyfta fram några metodologiska förutsättningar som ligger till grund för studiens datakonstruktion och analysprocess. I kapitlet beskrivs också studiens metodval, förberedelser och genomförande samt de etiska konsekvenser som beaktats. Sist i kapitlet redogörs för hur studiens datakonstruktion och analysprocess har tagit form. Detta avslutas med en kort metodologisk reflektion.

Världande som metodologiskt förhållningssätt

En kvalitativ studie avser inte att söka efter ett rätt sätt, en sanning, utan istället urskilja mönster eller variationer av ett fenomen. Bland andra Sandvik (2010) beskriver hur samhällsutvecklingen och den dominerande forskningsdiskursen strävar mot ett sökande efter evidens, kontroll och mätbarhet vilket får metodologiska konsekvenser för den kvalitativa forskningens olika ansatser. Utifrån föreliggande studies val av teoretisk ansats så skulle en metodologi som söker efter samstämmighet, representativitet och begriplighet inte fungera tillsammans. Studier med en immanent ansats har inte för avsikt att avbilda och därmed värdera världen så som den observeras. Inte heller går det att ställa sig bredvid världen och upptäcka något på avstånd. Både Coleman och Ringrose (2013) samt Olsson (2014) beskriver hur den yttersta meningen med forskning och vetenskap istället handlar om att involvera sig i producerandet av och tillsammans med världen.

Den kvalitativa forskningsmetodologins ifrågasättande av sanning och objektivitet har ytterligare fångats upp och intensifierats i studier med en posthumanistisk ontologisk ansats. Dessa studier samlas ofta under benämningen postkvalitativ metodologi.

Ett exempel på ett sådant ifrågasättande är St. Pierre (1997) som utmanar tidigare förståelser av vad data är och provar istället vad data kan bli. Hon lyfter hur en mer traditionell syn på data och hur dessa brukar ordnas, kodas och kategoriseras inte alltid passar in. Hennes studie resulterar i ett överskridande av vad data kan vara genom att skapa nya analyskategorier som drömdata, känslodata och sinnliga data. Dessa kategorier syftar till att fånga fler och nya sätt att analysera

data där forskarens subjektivitet blir en tydligare del av datakonstruktionen. Det blir med andra ord inte relevant att försöka beskriva forskaren utifrån en neutral och objektiv position som kan studera världen som den verkligen är, som om vi kunde befinna oss utanför världen.

Genom Deleuze kan detta förstås via begreppet transcendens som innebär ett synsätt där världen kan förstås utifrån flera och olika plan. Med ett sådant synsätt blir det då möjligt att inta en position där vi reflekterar *om* världen som om vi stod utanför den (Colebrook, 2010). Transcendens skiljer sig därmed från en immanent förståelse där det vi gör förstås som en del av det ständigt pågående skapandet *med* världen och där själva syftet är att konstruera olika verkligheter (Coleman & Ringrose, 2013; Jackson & Mazzei, 2018; Olsson, 2014).

I föreliggande studie är det främst två aspekter som blivit metodologiskt framträdande och som kommer lyftas fram mer ingående. Den ena aspekten handlar om hur datakonstruktions- och analysprocessen skapas i mötet mellan teori, empiri och forskare. Den andra aspekten handlar om processen som en kritisk av-territorialiserande praktik med syfte att skapa skillnad och därigenom nya sätt att förstå världen.

Ett möte mellan teori, empiri och forskare

Deleuze och Guattari använder begreppet *händelse* för att synliggöra att vi inte kan ha någon fast kunskap och därmed sanning om världen utan våra vardagliga handlingar innefattar rörelser genom ett ständigt konstruerande *med* världen (Deleuze, 1990b; Guattari, 1995). Händelser ses därmed inte som något definitivt och färdigt som redan *har* skett utan består av affekter och intensiteter som framträder i det unika mötet med världen.

Spindler (2013) lyfter fram händelsens flyktighet genom en nästintill poetisk framställning:

> Det ligger i händelsens natur att vara svårfångad. Händelsen har inget klockslag, kan inte inrymmas i ett givet rum. Inte heller har den någon kropp, och låter sig inte identifieras i en vittneskonfrontation. Händelsen är det som drabbar oss, inkarneras, slår rot i vår kropp – som sår, skada, fusion, förälskelse – men vrider sig ur vårt grepp efter att ha drabbat oss, och lämnar oss med sina desto mer påtagliga effekter eftersom den själv

> redan har förflyktigats. Exakt var? Exakt när? Vi förnimmer den bara såsom det som redan skett, eller anar den som något som ska inträffa – snart, kanske, aldrig, redan. (Spindler, 2013, s 197)

Denna ständiga rörlighet gör det möjligt för olika ingångar i den stund som de framträder. Även om Deleuze tonar ned språkets betydelse så skall detta inte förstås som att språket är betydelselöst. En risk som språket för med sig, t.ex. när en händelse kopplas samman med språk i en analys, är att språket kan låsa fast händelsen och vår förståelse i ett sanningsanspråk som hindrar rörelse. Olsson beskriver hur mening istället kan användas ”som en villkorslös produktion av sanning” (2014, s 125) för att på så sätt hålla händelsen, och därmed en analys, öppen för olika möjligheter. En händelse kan därmed uttryckas som en unik och pågående produktion av mening, där mening blir själva effekten av händelsen men som aldrig kan anses färdig utan under ständig konstruktion. Datakonstruktionen kan därför aldrig bli ett uttryck för vad som faktiskt hänt och resultaten skall inte antas som tolkningar *av* en verklighet. Istället så blir hela analysprocessen prövande, undersökande och icke-linjär, där resultatet *blir till* i mötet mellan forskare, teori och empiri som en del i skapandet med världen (Coleman & Ringrose, 2013; Magnusson, 2017).

Det handlar med andra ord inte om att hitta några bevis i det empiriska materialet som skall stödja ett resultat. Händelser produceras genom de rörelser och relationer som framträder mellan forskaren, teorin och datamaterialet. Otterstad och Rossholt (2014) beskriver hur denna rörelse handlar om att vara öppen för affekter och effekter som uppstår i mötet mellan forskaren och datamaterialet. Den egna subjektiva rollen i denna process förstås heller inte som ”en” utan varje individ består av en mångfald av möten. I mitt fall kan det handla om jag som förskollärare, jag som mamma, jag som student osv. Den mångfaldiga forskaren behöver förstås som en produktion av oändligt många olika krafter och aktörer vilka inte går att specifikt särskilja i analysprocessen (Jackson & Mazzei, 2018; Magnusson, 2017).

Forskare inom det postkvalitativa fältet lyfter även fram hur data kan förstås som en konstituerande kraft i sig själv då forskaren påverkar data men data också påverkar forskaren (Hultman & Lenz Taguchi, 2010: Otterstad & Rossholt, 2015; Sandvik, 2010). De beskriver hur den produktiva kraften ligger i positionen *mellan* forskare och data.

Utifrån detta synsätt blir det då inte intressant att läsa *av* data utan istället läsa, men också tänka, känna och göra, tillsammans *med* materialet för att skapa möjligheter för något nytt att framträda. Det handlar inte om vad en text avser eller betyder utan om hur texten verkar, eller med andra ord vad den producerar. Genom att lyfta fram forskaren och data som i blivande med varandra framhåller Lenz Taguchi (2012) att den dominerande och dualistiska idén där tänkandet ofta ses som centrerat till en inre mental aktivitet, och därmed avskild från datamaterialet, kan luckras upp. Detta kopplar jag även samman med Deleuze och Guattari (1994) som menar att tänkandet inte sker som en individuell process utan innefattar alltid ett experimenterande i relationer med andra aktörer.

Detta forskar-data-blivande får konsekvensen att analysprocessen blir svår att skriva fram linjärt med en tydlig början och ett tydligt slut. Liksom Taylor och Harris-Evans (2016) diskuterar i sin studie så har teori och data i denna studie på många sätt producerat varandra i en rhizomatisk kommunikation där det inte går att urskilja vad som påverkar vad. Denna process kan låta kaotisk och ostrukturerad men de beskriver hur detta kaos är en viktig process i analysen. För att skapa möjlighet att tänka på nya sätt så måste forskaren våga släppa taget om tidigare mening och kontroll. Kaos som kreativ kraft skapar möjlighet att se något nytt där nya analytiska begrepp framträder beroende på vilka vägar som korsas under processen (Colebrook, 2010; Sandvik, 2010).

I denna studie innebär detta ”skapande av något nytt” att fler alternativ blir möjliga där konfigurationer skapar ingångar till fler förståelser. Bland andra Sandvik (2010) och Vandenbroeck (2017) lyfter att det är viktigt att identifiera och utmana tidigare strukturer för att kunna skapa möjlighet för något nytt att framträda. Det innebär att synliggöra det som framstår så självklart att vi kanske tar det för givet. Det är först genom att få syn på det som tas för givet som fler alternativ kan bli möjliga.

Analysprocessen som en av-territorialiserande praktik

Detta skapande och möjliggörande av alternativ kan förstås som själva kärnan i Deleuze och Guattaris immanenta skillnadsskapande. Det

innebär att sätta världen, och de begrepp vi använder för att förstå världen, i rörelse med syftet att vidga våra liv (Colebrook, 2010, s viii-ix). De begrepp som används för att göra världen begriplig säger mycket om hur vi ser på världen. De är förenade med våra handlingar och våra liv genom att påverka vad som blir möjligt att se och göra (Deleuze & Guattari, 1994).

För att synliggöra denna rörlighet av begrepp och skapa möjligheter för nya förståelser beskriver Deleuze och Guattari (2015) en process som innefattar att skapa en karta. Detta kart-skapande, eller kartografering som Lenz Taguchi (2016) benämner det, innefattar två delar som handlar om en dubbel förflyttning av ett begrepp (Lenz Taguchi, 2016). Den ena delen, som startar processen, är att spåra ansamlingar av historiska artikulationer knutna till ett begrepp. Det handlar om dominanta förståelser som fått konsekvenser för hur vi förstår begreppet. Den andra delen innebär att luckra upp eller kasta om de tidigare föreställningarna för att skapa dissonans, dvs. att följa det som skaver eller stör tidigare förståelser. Ur dessa skillnader kan sedan nya idéer framträda. En sådan dubbel förflyttning av ett begrepp avser därmed att dels göra en kritisk spårning av historiska och normativa artikuleringar, dels en experimentell och kreativ kartläggning för att skapa möjligheter för nya sätt att förstå världen (Deleuze & Guattari, 1987; Lenz Taguchi, 2016).

Att skapa dissonans förklarar Lenz Taguchi (2016) genom det engelska begreppet ”estranging ruptures”, det vill säga att skapa främmandegörande brott i vårt sätt att tala om och se på världen. De artikuleringar som är intensiva, som syns och hörs tydligt, skapar en form av cirkulär konvergens där vi upprepar, och därmed reproducerar, samma föreställningar som tidigare. Dessa konvergenscirklar skapar resonans med det som vi finner begripligt och som stämmer överens med hur vi tidigare uppfattat världen. För att kunna gå utanför den tidigare förståelsen och skapa något nytt krävs någon slags omstrukturering, dvs. att skapa brott i tidigare synsätt. Det är först då som möjligheten att se något annat, och nytt, kan uppstå (Lenz Taguchi, 2016). Denna kartograferingsprocess kan förstås som en av-territorialiserande praktik som möjliggör för fler och nya alternativ.

Att kartografera handlar därmed inte om att avbilda världen eller att reproducera tidigare synsätt. Det handlar istället om ett spårande efter

de upptrampade stigar som vi dagligen följer (Duhn, 2015). Stigar som kanske blivit så självklara att vi inte reflekterar över dem:

> For critical scholarship, the challenge is to produce cartographies of the present that investigate lines of flight (Deleuze & Guattari, 1988) or, in Nikolas Rose's (2007, p. 5) words, 'the paths not yet taken', that generate run-offs from established structures. (Duhn, 2015, s 923)

Genom att identifiera dessa upptrampade stigar så kan vi bli uppmärksamma på alla avtagsvägar som skulle kunna bli möjliga eftersom alla ordningar och system är fulla av sprickor (Duhn, 2015). Eller som Deleuze och Guattari skriver: "det finns inget socialt system som inte läcker åt alla håll" (Deleuze & Guattari, 2015, s 308).

Genom kartograferingsprocessen konstrueras en karta som alltid går att förändra genom mångfaldiga in- och utgångar (Deleuze & Guattari, 2015; Lenz Taguchi, 2016). Det viktiga blir, som Duhn beskriver i citatet ovan, att producera en nutids-kartografering som undersöker vad som blir möjligt, de stigar som ännu inte trampats på, för att skapa fler och nya möjligheter utifrån tidigare etablerade strukturer. Den verklighet som kartläggs framstår därmed som *en* möjlig sanning bland andra (Duhn, 2015).

Deleuze (1990a) beskriver hur hela livet består av ett ständigt kartläggande av oss själva i relation med världen, där vi skapar vägar utifrån vad som blir möjligt. Han menar att barns kroppar är exempel på ett intensivt kartkonstruerande där de utforskar världen i varje rörelse:

> Barn slutar aldrig prata om vad de gör eller försöker göra: utforska miljöer, genom dynamiska banor och utarbeta kartor över dem. Kartorna över dessa banor är avgörande för fysisk aktivitet. (Deleuze, 1990a, s 61)

I dessa kartkonstruktioner kan andra aktörer, både mänskliga och icke-mänskliga, framträda i roller som öppnare eller stängare av vägar och därmed möjligheter (Deleuze, 1990a). Det kan ibland innebära att stöta på återvändsgränder som blockerar möjligheter eller reproducerar tidigare idéer. Andra gånger framträder flyktvägar som öppnar för andra och nya sätt att förstå världen. Detta gör att vägarna och kartorna aldrig blir likadana, de kan inte förutbestämmas eller kontrolleras utan skapas i nuet som politiska alternativ för olika sätt att förstå världen (Deleuze & Guattari, 2015; Hickey-Moody, 2013).

Föreliggande studie har tagit inspiration av den kartograferande processens fokus på att lyfta fram tidigare förståelser och utifrån dessa utveckla fler alternativ och förståelser. Men studien gör inget anspråk på att utföra en fullständig kartografering. Hur analysprocessen genomförts kommer beskrivas senare i kapitlet. Först kommer studiens val av metod och dess genomförande presenteras.

Studiens utformning

Metodvalet i denna studie är observationer av en förskoleavdelnings verksamhet. Deltagande observation är ett vanligt inslag i studier med en traditionell etnografisk ansats (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Denna studie är ingen traditionell etnografisk studie men det finns vissa likheter med ett etnografiskt arbetssätt. Under tiden för mina besök på förskoleavdelningen så hade jag en öppen ingång till fältet jag studerade och jag har inte varit ute efter att fokusera särskilda situationer. Jag har istället följt med i det barnen gör i sin vardag på förskolan. Observationerna har dels bestått av videoinspelningar, dels av fältanteckningar där jag antecknat det som blivit synligt för mig på plats. Jag har även, både under tiden eller strax efteråt, skrivit ned informella samtal med pedagogerna samt mina egna funderingar och reflektioner angående saker som jag sett som satt igång mina tankar.

Ehn och Löfgren (2012) beskriver att det som anses typiskt för den etnografiska forskaren, och som även fungerat som en utgångspunkt i denna studie, är att denne befinner sig tillsammans med de individer som studeras under en längre tid för att på så sätt få rika beskrivningar av kontexten. Det kan innebära att använda fler sinnen än det visuella. Under denna tid kan vanor och förhållningssätt som en grupp av människor etablerat under en längre tids gemenskap iakttas och problematiseras. Det handlar om sådant som kanske annars tas för givet som exempelvis kroppsspråk, kroppars placeringar och blickar.

Min närvaro och tid tillsammans med barn och pedagoger som deltagit i studien har däremot inte handlat om att analysera huruvida barnen *har* inflytande eller om pedagogerna *ger* barnen inflytande. Istället så används datamaterialet tillsammans med teorin för att skapa rörelse och möjlighet att utveckla fler alternativ att förstå barns inflytande i förskolan.

Genom att använda mig av deltagande observationer så har vissa situationer blivit föremål för min blick medan andra har gått mig förbi. Barnens nyfikenhet, lust och glädje var ofta påtaglig vilket lockade mig att rikta min blick åt deras håll. Men jag har även försökt att följa med i barnens mer stillsamma och tysta ageranden.

För att ha möjlighet att arbeta på ett öppet sätt, dvs. att inte i för hög grad förutbestämma vilka situationer som skulle kunna bli relevanta för studien och vad jag mer specifikt skulle rikta min blick mot så valde jag att till största delen videofilma verksamheten. Detta har gjort att jag har kunnat gå tillbaka till videoinspelningarna och på så sätt återuppleva vardagen på förskoleavdelningen under en lång tid efteråt. Men det handlar också om att uppleva vardagen på nytt då denna möjlighet att gå tillbaka även för med sig möjligheter att se nya saker. Denna procedur har varit nödvändigt för att kunna pröva olika spår och möjliga ingångar.

Att använda videokamera vid observationer är en väl beprövad och relativt vanlig metod när det gäller interaktioner i vardagen.

> Unlike other forms of social scientific data, there are opportunities for 'time-out', to play back in order to re-frame, re-focus and re-evaluate the analytic gaze. These are very powerful opportunities for the researcher. They allow for multiple different occasions, or to consider the same issue from different standpoints. (Heath, Hindmarsh & Luff, 2010, s 6)

Videoinspelning ger goda möjligheter att kunna pausa, gå tillbaka och observera samma situationer igen vilket är en fördel för att kunna anta ett problem från flera utblickspunkter. Men det är samtidigt viktigt att komma ihåg att videoinspelat material inte kan fånga en helhet (Heath, Hindmarsh & Luff, 2010) utan endast en tillfälligt pausad sekvens som inte blir mer sanningsenlig för att det går att spela upp samma sekvens om igen.

Något annat som är viktigt att tänka på vid användande av video-inspelning är olika etiska aspekter av att filma andra människor, och specifikt barn. Kameran blir på olika sätt en deltagande och påverkande aktör för de individer som befinner sig i dess blickfång. Det kan handla om videokamerans agens som maktutövare och hur gränsen mellan den mänskliga kroppen som privat och publik inte går att definiera tydligt utifrån en forskarposition (Aarsand & Forsberg, 2010). Ett specifikt förhållningssätt till dessa aspekter är därför svårt

att definiera utan behöver förstås som en ständigt pågående etisk praktik vilket för denna studie diskuteras mer under *etiska överväganden före, under och efter studiens genomförande* senare i kapitlet. Vid en del tillfällen passade det inte att videofilma och då förde jag även anteckningar om vad jag såg. Dessa har blivit mer övergripande istället för detaljerade där många frågor och funderingar har skrivits ned i marginalen. Ibland har det även uppstått situationer utanför kamerans riktning som jag uppfattat medan jag filmar något annat. Detta har lett till att jag antecknat så detaljerat som möjligt ur minnet direkt efter att jag avslutat den aktuella filmsekvensen.

Igångsättande pilotstudie

En pilotstudie utfördes under två dagar på en förskola med två avdelningar, en avdelning för äldre förskolebarn och en avdelning för yngre. Avsikten var att sätta igång mina begynnande idéer om forskningsfokus. Efter att ha informerat om syftet med mitt besök och inhämtat skriftliga samtycken från pedagogerna och vårdnadshavarna så tillbringade jag två dagar i förskolans verksamhet. Dagarna kom mest att handla om att sitta bredvid och följa med i barnens aktiviteter med block och penna i handen. Inget barn dokumenterades specifikt utan jag intresserade mig för deras miljö och hur den användes av barngruppen. Det blev också ett bra tillfälle för mig att prova hur det var att observera barn i förskolan. Jag tog även några foton på olika material och miljöer. På avdelningen med äldre förskolebarn så blev det många samtal med barnen då de ställde nyfikna frågor till mig eller gärna berättade om vad de gjorde. Antecknandet blev därför mer sporadiskt och en del fick antecknas i efterhand som reflektioner. Jag upplevde även att det var svårt att säga nej till att delta i vissa aktiviteter när barnen frågade mig. När jag dagen efter besökte avdelningen för de yngre förskolebarnen så kunde jag sitta ned och förflytta mig på avdelningen på ett annat sätt utan att barnen tog kontakt med mig. Här var barnen mer reserverade mot mig och jag fick anpassa min närvaro så inte barnen blev osäkra och rädda. Jag deltog inte i barnens aktiviteter utan stod en bit ifrån när jag observerade. Ibland provade jag att sätta mig på golvet vilket jag upplevde möjliggjorde en annan utkikspunkt som var i barnens egen höjd. Denna placering gjorde det möjligt att se miljön på ett annat sätt än

tidigare. Det blev märkbart hur höga en del inredningar var, t.ex. fönster och teckningar som satt i höjd med vuxnas blickfång, diskbänken där de vuxna skar upp frukt i bitar och förberedde dukning samt bord med saker på som var ovanför barnens huvud. Men jag upptäckte även möjligheter som jag inte tänkt på tidigare, t.ex. hur mycket utrymme det finns under matborden där barnen kunde krypa under och sätta sig.

Plats och tillträde

Valet av förskoleavdelning i studien utgick från att den skulle ligga inom rimligt avstånd för mig att besöka regelbundet under en tid. Andra kriterier grundades på att det skulle vara en avdelning för yngre förskolebarn i åldern 1-3 år samt att förhållandena att videofilma utan att barn från andra avdelningar riskerade att komma med var goda.

Under våren 2015 hade jag telefonkontakt med ett par förskolechefer i en mellanstor kommun för att fråga om jag fick utföra min studie vid någon av deras förskolor. En av förskolecheferna visade sig intresserad och ville få tid att läsa den skriftliga informationen (Bilaga 1) som jag meddelat att jag skulle mejla efter samtalet. När jag sedan ringde upp förskolechefen dagen efter så berättade hon att studien verkade intressant och att hon trodde det skulle finnas någon avdelning som var intresserad av att delta. Jag hade då via kommunens hemsida tagit reda på information om de olika förskolor som hon ansvarade för och föreslog en som jag tyckte passade. Många av förskolorna hade 1-5 års avdelningar vilket jag inte var intresserad av. Därför blev den utvalda förskolan intressant eftersom den hade en 1-3 års avdelning. Jag hörde mig för hur de samarbetade med andra avdelningar och om de hade separat utegård så jag skulle kunna filma både ute och inne. Det visade sig att denna förskola innefattade de förhållanden jag eftersökte. Förskolechefen ville först själv ta kontakt med pedagogerna på den berörda avdelningen innan jag kunde kontakta dem själv.

Efter några dagar ringde jag upp förskoleavdelningen och pratade med en pedagog som hade några förberedda frågor att ställa. När jag svarat på frågorna bestämde vi att jag skulle besöka dem någon dag senare. Vi hade ett, i mitt tycke, positivt möte där jag lämnade samtyckeslappar (Bilaga 2) till pedagogerna och de ställde några ytterligare frågor till

mig. Jag fick då även möjlighet att undersöka förutsättningarna för att filma på avdelningen, vilket verkade fungera bra. Avdelningen låg avskild från de andra förskoleavdelningarna och hade en egen avgränsad utegård. Pedagogerna visade sig mycket positiva till att delta i studien och jag kunde redan vid detta besök även lämna ut informations- och samtyckesblanketter till vårdnadshavarna (Bilaga 3) som pedagogerna hängde upp på barnens platser. Pedagogerna fick sedan ansvaret att samla in dem. Vi hade telefonkontakt ett par gånger efter första mötet där jag hörde hur det gick och vilken respons vårdnadshavarna visat. Det visade sig att alla vårdnadshavare utom en samtyckt till att barnen deltog i studien och jag beslutade då att jag kunde starta mina observationer i slutet av april 2015.

Genomförande

Under vårterminen 2015 befann jag mig på avdelningen vid fem tillfällen, tre gånger i slutet av april och två gånger i juni. Nästa tillfälle för observation blev sedan i början av september eftersom många barn och pedagoger var lediga under sommaren. Eftersom perioden för fältarbetet blev fördelad på två terminer med ett sommaruppehåll emellan så har jag material från samma avdelning men med två ganska olika barngrupper. Många av de barn som deltog i studien på vårterminen flyttade sedan över till en avdelning för äldre barn efter sommaren. Detta innebar att när jag började observerande igen under höstterminen (150901) så höll en ny grupp av barn på att inskolas på avdelningen. Endast fyra barn var då kvar av de som gått på avdelningen under våren. De benämns i studien som Vide, Linus, Johan och Astrid. I augusti hade fyra nya barn inskolats; Villis, Alex, Alicia och Jona. I september, när jag befann mig på avdelningen, inskolades ytterligare tre stycken barn som jag benämner som Mika, Erik och Ellis. Efter min vistelse på avdelningen upphört (150929) så skulle ytterligare ett eller två barn inskolas innan jul. Den andra delen av observationsperioden besökte jag avdelningen fler gånger i veckan under hela september månad vilket sammanlagt blev 14 dagar.

Pedagogerna som arbetade på förskoleavdelningen var två förskollärare och en barnskötare som arbetat tillsammans på samma avdelning i många år. Jag har i studien valt att benämna alla tre som pedagoger och har gett dem namnen Carina, Anneli och Anita. Enligt

dem själva förekom det ytterst sällan att de använde sig av vikarier vilket heller inte skedde någon gång under de tillfällen som jag var på plats och observerade.

Mina besök på avdelningen har skett mest frekvent på förmiddagen, vilket innebar efter frukost och fram tills lunch, detta eftersom flest barn har varit närvarande då. Jag har mest fokuserat tillfällen när inte rutiner som mat eller vila sker eftersom jag var intresserad av hur barnen tar sig an miljön på förskolan på ett mer spontant sätt än vid rutinsituationer. Några tillfällen har dock skett före och under frukost, under lunchen och när barnen kommit upp efter vilan, vid mellanmål samt några organiserade samlingar. Detta för att eventuellt kunna få syn på andra händelser som kunde framstå som relevanta. Under förmiddagstiden inföll också utevistelsen vilket blev ytterligare en miljö för barnen att ta sig an, och som blev intressant för mina observationer.

En idé jag haft sedan min pilotstudie var att befinna mig i barnens höjd när jag observerade. Jag planerade därför att sitta mycket på golvet och på så sätt få ett lägre perspektiv att studera barnen från. Detta visade sig dock vara svårt att genomföra då barnen var väldigt nyfikna, både på mig och på kameran. Det visade sig också vara svårt att förflytta sig tillsammans med barnen på ett smidigt sätt eftersom de rörde sig mycket runt på avdelningen. Jag valde därför att stå upp och hålla kameran i höfthöjd med den vridbara displayen vinklad uppåt så jag kunnat ta del av det som synts i kameran uppifrån. Jag har även suttit på en låg barnsäng som varit centralt placerad på avdelningen, både när jag filmat och antecknat. Även om jag som forskare aldrig kan bli neutral i förhållande till människor och verksamheten så har detta förfarande ändå haft syftet att inte påverka deltagarna mer än nödvändigt samtidigt som det blivit möjligt att besvara tilltal och visst kontaktsökande från barnen.

Etiska aspekter

Forskningsetik är ett rörligt fenomen som hela tiden skapas och blir till i de möten vi gör (Aarsand & Forsberg, 2010; Bylund, 2017) och i relation till samhällets utveckling (Vetenskapsrådet, 2017). De etiska riktlinjer som tagits fram är därför inga punkter som enkelt kan följas

och prickas av utan behöver övervägas utifrån en balans mellan att söka ny kunskap och enskilda personers integritet och säkerhet. Riktlinjerna bör därför vara en kontinuerlig reflektionsdel genom hela forskningsprocessen (Vetenskapsrådet, 2017).

Olika forskningsetiska råd har framtagits för att tydliggöra vad som bör iakttas enligt *God forskningssed* (Vetenskapsrådet, 2017). År 2004 började *Lagen om etikprövning av forskning som avser människor* (SFS 2003:460) att gälla. Denna lag innebär att individer som deltar i forskningsstudier ska skyddas från skada och kränkning enligt individskyddskravet (Vetenskapsrådet, 2017). Som forskare har man ett särskilt ansvar mot de som deltar direkt eller indirekt i forskningen. I föreliggande studie har två aspekter särskilt tagits hänsyn till, nämligen att studiens deltagare är barn under 15 år samt att videoinspelning använts. Gällande videoinspelning så skall utförlig information om studiens syfte och att det är frivilligt att delta ges före studien inleds. Även skriftligt samtycke skall inhämtas före. Deltagarna skall också få information om vad det är som skall analyseras i inspelningarna samt vem som är personuppgiftsansvarig (Vetenskapsrådet, 2017). Gällande deltagarnas unga ålder så har även etiska aspekter vid studier av barn särskilt iakttagits vilket beskrivs mer utförligt längre ned i texten.

Etiska överväganden före, under och efter studiens genomförande

Inför fältarbetet skrevs en etikansökan som lämnades till Karlstads universitets forskningsetiska kommitté. Denna ansökan innehöll en forskningsplan, beskrivningar av hur studien planerades gå tillväga samt hur jag skulle förhålla mig till de etiska råden vid videofilmande av barn. I etiska kommitténs rådgivande yttrande fastslogs att ansökan skulle skickas vidare till den regionala etikprövningsnämnden i Uppsala där jag senare fick beskedet att studien inte behövde granskas utifrån den tidigare nämnda lagen om etikprövning. All personal på avdelningen och alla vårdnadshavare till de berörda barnen har fått skriftlig och i de flesta fall även muntlig information om studien och därefter fått lämna sitt skriftliga samtycke till att delta i studien. Möjligheten att ge muntlig information gavs då avdelningen skulle ha ett föräldramöte för alla nya barns vårdnadshavare i augusti. Jag deltog

på mötet och presenterade mig själv och studien. Vårdnadshavarna fick då möjlighet att ställa frågor direkt till mig. Två frågor ställdes där den ena handlade om varför jag valt just deras förskola och den andra handlade om var och hur länge filmerna förvarades och sparades.

En vårdnadshavare gav inte sitt samtycke till att dennes barn fick videofilmas och detta respekterades. Försök gjordes att videofilma på andra ställen än där det berörda barnet befann sig men visade sig vara svårt då barnets intresse för kameran var stort och det blev således enklare att skriva anteckningar. Några dagar var barnet frånvarande på avdelningen när jag var där och då filmade jag. Det berörda barnet gick bara på avdelningen under mina första besök på vårterminen, sedan bytte barnet till en avdelning med äldre barn.

Även annan berörd personal på förskolan har informerats och gett sitt samtycke allt eftersom det blivit aktuellt. Det handlar om pedagoger som varit i barngruppen när ordinarie pedagoger haft planeringsmöte. De har informerats i förväg och fått möjlighet att fundera kring sitt deltagande. En pedagog berättade att hon inte ville vara med i videoinspelningarna vilket respekterades. Även städerskan som städade avdelningen varje förmiddag samt några föräldrar som deltog i inskolningen av sina barn under tiden som jag videofilmade har gett skriftligt samtycke. Förskolechefen samt en dagmamma, som tillsammans med ett barn hälsade på förskoleavdelningen ett par gånger under min vistelsetid, har gett sitt muntliga samtycke. Dessa personer finns inte med på film men deras röster hörs vid något tillfälle i bakgrunden av videomaterialet. Barnet som dagmamman hade med sig vid besöket finns inte med i datamaterialet, varken på bild eller i ljud.

Ett informerat samtycke från dessa unga barn på förskoleavdelningen har inte känts möjligt att inhämta vilket istället har krävt en större försiktighet och reflektion från min sida angående olika etiska aspekter samt en känslighet, eller det som Skånfors (2013) benämner som etisk radar, inför varje unik situation. För barnen har jag varit en ny vuxen person i deras vardag på avdelningen. Den första dagen på plats, både på vårterminen och höstterminen, så har jag inte plockat fram kameran utan gått runt och bekantat mig med avdelningen och suttit med vid sidan av men ändå fullt tillgänglig för de barn som visade nyfikenhet inför mig. Jag har då endast antecknat hur miljön ser ut och mina första

intryck. När jag senare börjat videofilma så har jag placerat mig efter rummens kanter, ibland ståendes med kameran vid höften, ibland sittandes på en låg pall eller på golvet. Genom att kameran har en display som kan vinklas har jag ganska obehindrat kunnat ta stöd med kameran mot kroppen vilket gjort att jag inte behövde ha fokus på displayen så ofta. En fördel med detta har varit att jag då kunnat ha blicken på barnen istället för in i kameran och lättare kunnat följa olika händelser runt omkring kamerans blickfång. Ibland har barnen tittat på mig för att sedan fortsätta som vanligt. Andra gånger har de sökt kontakt och velat ha min hjälp. Ibland visade de något för mig som jag besvarade med ett leende och något bekräftande verbalt yttrande. När jag satt på golvet lockade kameran barnens intresse och de fick då vara med och titta i displayen för att undersöka vad som kunde ses med den. När jag förde anteckningar blev min penna och mitt papper intressant. Ett barn i gruppen, som oftast var på plats före mig på morgonen, ville varje gång jag anlände få låna min penna och mitt anteckningsblock för att rita. Att få möjlighet att dela sitt utforskande med någon annan, genom att säga ”titta” och hålla upp en sak för mig och få respons på det, upplevde jag som positivt för barnen. Detta skedde inte i så stor omfattning att det påverkat mängden observationer.

Även om vårdnadshavarna hade godkänt att jag som forskare filmade och observerade deras barn i förskolan så är det alltid problematiskt att hantera dessa unga barns möjligheter att neka sitt deltagande. Jag har så gott det går försökt att läsa av situationer och känslolägen hos barnen ur ett etiskt perspektiv. Om jag upplevt att ett barn känt obehag av att vistas ensam med mig i ett rum så har jag avlägsnat mig. Jag har inte filmat barn som tittat osäkert på mig och kameran eller som uppträtt tvekande inför mig på andra sätt.

Angående pedagogerna så har kontinuerliga samtal om deras medverkan skett, ofta spontant när de själva kommenterat något som de vill berätta om eller förklara i sitt agerande när jag observerat. Vi har även haft ett inplanerat samtal när barnen vilade där jag visade en sekvens som jag filmat. Vi förde sedan samtal om denna videosekvens angående olika sätt att se på barnens handlingar. Detta planerades in av mig efter att pedagogerna frågat mig några gånger om vad jag sett som intressant i filmmaterialet. Syftet med detta samtal var att visa för

pedagogerna hur jag gick tillväga när jag studerade materialet och ge exempel på vad som kunde vara intressant för min studie.

I resultatkapitlet har jag inte använt barnens eller pedagogernas riktiga namn. Jag har däremot valt att använda foton från video-inspelningarna där både barnen och pedagogerna finns med. För att avidentifiera barnen och pedagogerna så har jag dolt deras ansikten med en markering. Jag har ändå valt att ha med foton med avsikten att skapa en inblick och inlevelse för läsaren i sammanhanget som presenteras.

Hanteringen av det empiriska materialet

För att bringa någon form av ordning i mitt datamaterial så har jag omedelbart efter mina besök på avdelningen fört över videoinspelningarna till en extern hårddisk. Där har jag märkt sekvenserna med datum och i vilken tidsordning de filmats för varje datum. Sekvenserna varierar i tid mellan någon minut till som längst nästan 50 minuter. Jag har även efter varje besök skrivit rent mina anteckningar vilket innefattat att skriva mina kortfattade anteckningar i ett Worddokument på datorn samt skrivit lite övergripande reflektioner som uppstått under dagens observationer. Dessa noteringar har sparats i mappar på den externa hårddisken, sorterade efter datum. Det videofilmade materialet uppgår till ca 25 timmar totalt för hela studien fördelat på 142 inspelade videosekvenser. Fältanteckningarna och reflektionsanteckningarna uppgår till ett tjugotal sidor.

När jag varje dag sammanställt videoinspelningarna och skrivit rent fältanteckningarna så har även övergripande kommentarer och reflektioner skrivits ned. Det kunde handla om idéer som att inte stanna kvar lika länge vid samma barn eller ett visst material, att zooma in och fokusera något mer eller att zooma ut och på så sätt få med mer av någon plats eller situation. Jag skrev även ned frågeställningar som dykt upp under dagen och som jag blev påmind om när jag tittade igenom materialet. Här uppstod t.ex. funderingar angående varför barnen cyklade mot material som stenkanter och grindar, istället för att cykla på den avsedda öppna asfaltsytan, något som ledde mig vidare i analysen.

Efter jag avslutat fältarbetet har videomaterialet och alla anteckningar samlats ihop och på ett övergripande sätt sorterats efter barn, material, miljö och händelser i det digitala analysprogrammet Nvivo. Jag har valt att använda Nvivo för att skapa enklare sätt att söka i mitt datamaterial men utan att kategorisera materialet för noggrant och därmed riskera att låsa fast mig i *ett* sätt att se på en sekvens.

I transkriptionsprocessen från videofilm till textdokument har vissa sekvenser valts ut i en pågående process under tiden som analysarbetet har intensifierats. Alla filminspelningar är inte transkriberade i detalj till text. Mer övergripande transkriberingar har skett där vissa sekvenser framstått som intressanta och därför transkriberats mer ingående.

De foton som presenteras tillsammans med händelserna kommer från pausade videosekvenser. Jag har använt mig av programmet VLC Media Player (Windows) när jag spelat upp videosekvensen och då kunnat göra s.k. ”screenshots” (skärmdumpar). Fotot har sedan redigerats till viss del för att inte individer eller miljön skall bli igenkänningsbar. Detta har genomförts eftersom jag i min information till vårdnadshavarna endast frågat efter deras godkännande av foton som inte är identifierbara med barnen men också för att publicerade foton på barn i forskningsstudier kan vara etiskt känsligt.

Ett foto eller en filminspelning kan upplevas förmedla en sanning utifrån det du faktiskt kan se, men utifrån studiens metodologiska ansats så är det viktigt att återigen förtydliga att det inte finns någon neutral iakttagare. Ett foto eller en film är inte en spegelbild av en verklighet utan kan endast förstås som *en* bild av något i ett försök att skapa alternativ och därigenom fler sätt att förstå världen (Deleuze & Guattari, 2015). Mitt syfte med att inkludera foton i resultatdelen är att ge läsaren möjlighet till en viss inlevelse i datamaterialet. Fotona har däremot inte funktionen att förklara eller påvisa en sanning i händelsen.

Studiens analysprocess

Studiens teoretiska och metodologiska ansats öppnar för en på många sätt gränslös analysprocess angående vad som kan bli möjligt. I relation

till studiens trovärdighet så behöver denna process skrivas fram så transparent som möjligt.

Analysprocessen har i stora drag kommit att resultera i två delar. Den första handlar om att lyfta fram hur barnens relationer med miljön i förskolan ser ut eller tar form. Här har då transkriptioner utifrån observationerna sammanfogats med teorin vilket producerat händelser och teoretisk analys. Den andra delen berör hur dessa affektiva relationer, som barnen är en del, av kan skapa fler förståelser av barns inflytande i förskolan.

I transkriptionsprocessen har jag fokuserat vissa sekvenser mer ingående. Detta har inneburit att jag skrivit ned det jag sett och hört i sekvenserna där videoinspelningen möjliggjort att tiden kunnat stannas och vid behov backats tillbaka. Men detta innebär inte att jag varit ute efter att förklara vad som utspelar sig i materialet. De mer ingående transkriberingarna har handlat om att bli uppmärksam på fler aspekter i barnens relationer men samtidigt hålla händelsen öppen med möjlighet för olika förståelser. Transkriberingen har blivit en prövande process angående vad som blir framträdande i händelsen beroende på om barnen, deras kroppsliga rörelser eller materialet fokuseras. Med andra ord kan det beskrivas som ett prövande av vad som blir möjligt att få syn på, utifrån vad som lyfts fram i förgrund respektive bakgrund i datamaterialet.

På så sätt har transkriberingarna blivit olika skrivningar där jag provat att läsa empirin med olika teoretiska begrepp. Ett exempel på denna läsning med teori är utifrån begreppet affekt. Ju mer tid jag ägnat mig åt att försöka fånga in begreppets essens utifrån läsningar med datamaterialet, desto fler nyanser har begreppet gett mig och nya frågor har uppstått. Teori och empiri har på så sätt skapats och utvecklats tillsammans där min förståelse av teorin har utvecklats i empirin och vice versa. Det handlar om att sätta både teori, empiri och mig själv i rörelse genom ett ständigt prövande av vad som skapar skillnad och fler alternativ. Denna rörliga process har på så sätt provat olika ingångar och därigenom öppnat för alternativ till de tidigare förståelser av barns inflytande i förskolan som jag lyft i bakgrundskapitlet.

Skapande av händelser – att stanna kvar i det som förvånar och förundrar

I transkriptionerna av det empiriska materialet så ägnade jag mig åt att följa med i det som barnen lockades till i deras olika möten med förskolemiljön. Jag har inte sökt efter särskilda tillfällen när något speciellt händer utan har hela tiden haft ambitionen att följa med i vardagliga händelser, och stanna kvar i de mindre och i många andra sammanhang kanske obetydliga händelserna. I resultatet lyfts bl.a. händelser med barn och cyklar samt barn och rutschkanor fram vilket jag anser vara en del av alla vardagliga relationer på en förskoleavdelning. Eftersom studien fokuserar barn i förskolan så har jag i mångt och mycket fortfarande en vad Hultman och Lenz Taguchi (2010) kallar antropocentrisk blick där människan hamnar i centrum för det jag ser. Men jag har ändå på ett sätt vidgat blicken genom att inkludera fler aktörer än enbart mänskliga som delaktiga i och relevanta för barnens relationer. Denna vidgade blick har därmed fått konsekvenser för det som blivit möjligt att se. Som exempel kan nämnas att jag i analysen riktade blicken mot asfaltsplanen där barnen cyklade utomhus samt rutschkanan inomhus. En anledning till att jag riktade min blick mot just dessa platser var att barnen och pedagogerna ofta befann sig där. Det var också relativt lätt att se vad barnen gjorde utifrån en mer övergripande blick eftersom dessa platser var öppna och lättillgängliga att studera.

I ett försök att vidga mitt seende till fler sinnen har jag även lyssnat till materialet genom att fokusera på ljuden från dessa platser i både fältanteckningar och videoinspelningar. Till en början var det mest pedagogernas upprepande tillsägelser till barnen som jag hörde. Efter ett tags lyssnande blev jag uppmärksam på att det som *inte* hördes i lika stor omfattning var barnens verbala respons till pedagogernas yttranden. Det som istället hördes var glada tillrop när barnen befann sig uppe på rutschkanan. Vid cykelplatsen var det ljuden från de möten som skedde mellan barn, cykel och asfaltsområdets olika kanter som hördes. Detta fick mig att reflektera över barnens engagemang i dessa möten. Ljuden framstod som ett slags icke-verbalt svar på pedagogernas tillsägelser. Det fick mig att funderade vidare kring vad det var barnen gjorde i dessa situationer och vad det var som gjorde att de drogs så intensivt till dessa platser och material. Detta var

inledningen till varför jag sedan valde att transkribera sekvenser där barnen befann sig på cykelplatsen och vid rutschkanan.

De urval som gjorts i det inspelade och antecknade datamaterialet kan förstås utifrån flera aspekter. Det var något med dessa platser och det barnen gjorde där som väckte en nyfikenhet och förundran som fick mig att rikta kameran dit. Det innebar inte nödvändigtvis att jag tyckte att det var något särskilt märkvärdigt med detta. Det som väckte min nyfikenhet var just att jag själv inte förstod vad det var som lockade barnen att stå uppe på rutschkanan eller att cykla mot staket och stenkanter. Forskning drivs ofta framåt av en nyfikenhet angående att få reda på mer. MacLure (2013) liknar det vid en kraft eller glöd som infinner sig mellan forskaren och det specifika datamaterialet där det inte finns en tydlig gräns mellan vad eller vem som har agens. Vissa situationer, både gällande barnens utforskande tillsammans med förskolemiljön och mitt egna utforskande tillsammans med datamaterialet, skapar krafter mellan material och individ, som om något pockar på uppmärksamheten att bli utforskat.

Det är även andra sekvenser i datamaterialet som väckt en nyfikenhet och som därför valts ut och transkriberats. Det som slutligen fick mig att välja ut och arbeta mer med många av de händelser som finns med i resultatet var hur flera olika alternativ framträdde i mötet med en särskild plats eller ett särskilt material, vilket jag blev mer nyfiken på. Ofta blev jag uppmärksam på dessa olika alternativ genom att pedagogerna sade till barnen att inte fortsätta göra det de för tillfället gjorde. Till en början så kan jag inte säga att jag egentligen uppmärksammade pedagogernas yttranden i sig själv, de framstod som näst intill förgivettagna. Kanske kunde jag relatera tillsägelserna till min egen tidigare pedagogroll och därför kände igen mig i dessa situationer ur ett pedagogperspektiv. Det som jag upplevde som fascinerande var att barnen ofta fortsatte med det som pedagogerna sagt att de inte skulle göra. Barnen reagerade inte med att göra något annat efter pedagogernas yttranden utan det verkade som dessa relationer var lustfyllda och viktiga för barnen. Detta intresserade mig, kanske just för att jag själv inte till en början reflekterade över det barnen gjorde som begripligt och därmed relevant. Urvalet av situationer i videomaterialet som jag fördjupat mig mer i har därför även baserats på att stanna kvar i det som inte framstår som begripligt

utifrån min förståelse. Eller med andra ord, det som skapar skillnad och dissonans med min tidigare förståelse.

Ett sätt att analysera data utifrån skillnad visar Bylund (2017) som beskriver hur hennes analys följer det som framträder som skillnad i relation till repetition. Det är just i detta skillnadssökande som det som förvånar och överraskar forskaren produceras och blir en drivkraft till fortsatt analyserande. Bylund (2017, s 75) förtydligar att:

> The moments of wonder can be described as being generated in the close relation between repetition and difference [....]. Thinking with Deleuze (1994) the chosen moments of wonder are moments from which something can be learnt because they carry difference through a repetitive space. Rather than gestures of reproduction these moments "emit signs to be developed in heterogeneity" (Deleuze 1994:23). I could also say that they constitute an invitation to do something and hence to learn something new.

Det repetitiva utrymmet, som Bylund beskriver, läser jag som de handlingar som reproduceras utifrån tidigare strukturer och normer. Det kan även förstås utifrån kartograferingsprocessen som den cirkulära konvergens som upprepar samma föreställningar som tidigare. Skillnad i förhållande till repetition framträder vid de tillfällen när något annat händer, något som skapar dissonans och inte stämmer överens. I denna studie har detta förhållande mellan skillnad och repetition blivit en hjälp i förståelsen och produktiviteten av de tidigare presenterade deleuzianska begreppen territorialisation och av-territorialisation som använts i analysen. Detta har skapat möjlighet att få syn på hur olika alternativ antingen reproducerar tidigare strukturer eller skapar brott med det repetitiva och därmed öppnar för skillnad och något nytt.

Utmaningar i analysprocessen – egna reflektioner

Studiens teoretiska ansats får ontologiska konsekvenser för analysprocessen, dvs. vad som blir möjligt att göra och uttala sig om. Att sammanfoga ett så pass praktiskt och antropocentriskt fenomen som barns inflytande i förskolan med en immanent ansats har inneburit en del utmaningar.

Men jag menar att posthumanistiska teoribildningar i allt ökande grad har blivit en del av förskolans forskningsfält vilket gör det relevant att utveckla förståelser kring barns inflytande också. Barns inflytande

utifrån en svensk kontext har inte prövats genom en immanent utgångspunkt tidigare vilket jag antagit som en uppmaning att studien behövs.

Den immanenta ansatsen har öppnat för oändligt många möjligheter. Den öppna ingången har många gånger känts upplyftande och inspirerande. Men det har också fått konsekvensen att studien blivit svår att avgränsa och att hålla samman. Att försätta sig i kaos men samtidigt låta något konkret komma ut av det har varit en process som tagit tid. Att till slut sätta ned foten har inneburit att stänga för andra möjligheter och tvingat mig att stanna upp. Det har varit en svår balans mellan att lyfta fram mitt resultat och samtidigt hålla öppet för rörelse.

Mina metodologiska avsikter har varit att läsa *med* det empiriska materialet och utifrån denna läsning skapa något nytt. Det har visat sig vara svårare än väntat. Jag har många gånger frågat mig vad det egentligen innebär att läsa med ett datamaterial och följa med i de krafter som skapas. Så här i efterhand upplever jag att jag kanske både läst av och läst med materialet. Möjligen handlar det om en vana som är svår att bryta, den att försöka tolka och läsa av världen. Eller så handlar det om en dubbel process, att läsningen med materialet först kräver en läsning av materialet. Men studiens utgångspunkt har varit att lyfta fram tidigare förståelser av barns inflytande i förskolan för att utifrån dessa kunna vidga och utveckla fler förståelser vilket också har blivit resultatet.

5. Barns skillnadsskapande som inflytande

Detta är det första av tre kapitel som presenterar studiens resultat. För att utveckla fler förståelser av de yngsta barnens inflytande i förskolan så har fokus i analysen riktats mot att lyfta fram barnens relationer med olika aktörer i miljön. Alla resultatkapitlen följer en liknande struktur. Först presenteras en händelse genom en berättande form av transkript. Efter denna händelse lyfts barnens relationer med förskolans miljö fram. Detta följs av en läsning med teoretiska begrepp med avsikten att sätta händelsen i rörelse. Sist i varje kapitel kopplas sedan den teoretiska läsningen samman med barns inflytande i förskolan. Utifrån resultatet i kapitlen väcks också nya funderingar vilket fungerar som ingång till nästa resultatkapitel.

Ingången i det första kapitlet har varit att följa barnen i deras möten med förskoleavdelningens miljö, främst vid de tillfällen när det inte sker särskilt organiserade aktiviteter. Detta kapitel kommer att presentera två händelser med cyklar på utegården och tre händelser med rutschkanan, en utomhus och två inomhus.

Konfigurationer med barn och cykel

När barnen och pedagogerna går ut på gården så är det ofta cyklarna som först tas fram ur förrådet. De hjälps åt att dra cyklarna från förrådet vid ytterdörren, fram till gräsmattan, över gräset och ut på den tomma stora asfaltsytan. Detta asfaltsområde framträder som den primära platsen att cykla på under den tiden jag befinner mig på förskoleavdelningen.

Jag noterar att de barn som inte kan cykla först inleder med att sitta stilla på cykeln ett tag för att sedan skjuta på med fötterna från marken så de förflyttas först bakåt och sedan efter ett tag även framåt. Efter ytterligare ett tag prövar de att sätta fötterna på pedalerna och även där sker rörelsen först ofta bakåt och sen framåt ända tills något stoppar dem. När de har ägnat en tid åt att cykla framåt och bakåt, runt i cirklar och med allt högre hastighet så sker en förändring. Istället för att cykla runt på själva asfaltsområdet så är det kanterna som omgärdar asfalten som lockar. Asfalten omgärdas av en sida med ett trästaket som delar av gården mot de äldre barnens gård. På två andra sidor finns en låg

stenkant. På ytterligare en sida finns det en del med gräs och en del med sand som möter asfalten. Mellan två av sidorna finns även en dubbel järngrind som det bildas en vattenpöl framför när det regnat. När cyklarna möter sand eller gräs så resulterar det i ett mjukt och tyst möte där cykeln sakta stannar upp i fart. När cyklarna möter de hårdare kanterna som sten, trä och metall så uppstår istället olika variationer av ljud och en mer intensiv inbromsning av cykelns fart, som många gånger får visuellt fysiska effekter i barnkroppen.

Här följer två händelser (1.1 och 1.2) där barn och cyklar möter asfaltsytans hårdare kanter.

Händelse 1.1 – möten med metallgrinden

Alex sitter i sandlådan med en traktor och häller sand från traktorns skopa mot det gröna staketet. Han tar tag i gallret med handen och rycker lite försiktigt fram och tillbaka. Borta vid grinden sitter Jona på en cykel. Jona backar cykeln fram och tillbaka mot metallgrinden vilket skapar ett kraftigt metalliskt ljud vid varje möte. Mika kommer gående på asfalten. Han tittar mot Jona och cykeln. Mika går fram till grinden, sätter händerna i nätet och rycker till flera gånger. Hela grinden gungar och låter högt. Alex, som fortfarande sitter i sanden, vänder sig mot de olika ljuden och tittar. Han lägger handen på staketet bredvid honom och rycker lite försiktigt i det igen. Alex reser sig upp och går mot grinden där Jona och Mika befinner sig. Samtidigt fortsätter Jona backa på grinden med cykeln så det ljuder högt (Bild 1). En av pedagogerna, Carina, ropar *Jona* i ett ljust tonläge upprepade gånger. Hon står kvar på samma plats en bit ifrån grinden. Plötsligt ropar Carina, med lite mer inlevelse i rösten, att det kommer en lastbil ute på vägen. Hon verkar rikta blicken specifikt till Jona och Mika när hon ropar. Alex, som går riktad mot grinden, vänder sig mot pedagogen och går mot staketet på andra sidan asfaltsytan (Bild 2). När ljudet blir starkare och lastbilen kommer närmare så vänder även Jona och Mika blicken mot lastbilen och drar sig mot staketet vid vägen där lastbilen passerar. Jona sitter kvar på cykeln men stoppar några meter från grinden och tittar mot lastbilen. När lastbilen passerat backar Jona med cykeln tillbaka mot grinden där det metalliska ljudet av mötet mellan cykel och grind hörs igen (150928, 4, tid: 04:40-05:50).

Bild 1

Längst bort i bild sitter Jona på cykeln som backar fram och tillbaka mot grinden. Bredvid honom står Mika med händerna på grindens galler. Främst i bilden är Alex som är på väg i riktning mot grinden.

Bild 2

Lastbilen passerar på vägen utanför förskolans gård. Pedagogen står vänd mot lastbilen och bär på ett barn. Två barn sitter på en cykel bredvid henne. Alex står vid staketet bredvid vägen och tittar på lastbilen. Jona och cykeln har tillfälligt stannat upp någon meter från grinden och blicken riktas mot lastbilen. Mika tittar mot mig och pekar.

Ansamling med barn-cykel-grind

I denna händelse lockas barnen på olika sätt till grinden där grinden bjuder in till att rycka, känna och köra mot. Vissa delar av grinden ger mer fast svikt när händer rycker i den eller cykeln rullar emot, och

andra ställen på grinden ger mjuk svikt. Även ljudet förändras beroende på olika aktörers möten med grinden samt med vilken kraft mötet sker. Jona-cykel-grind-ansamlingen lockar både Mika och Alex att söka sig dit. Även pedagogen uppmärksammar ansamlingen genom att upprepade gånger påkalla Jonas uppmärksamhet. Pedagogens yttrande får ingen noterbar uppmärksamhet av barnen. När pedagogen ropar att det kommer en lastbil så sker en förändring i ansamlingen. Alex vänder sig mot pedagogen och går till staketet vid vägen. Först när lastbilen är nästan bredvid gården, och ljudet av den låter mycket starkt, så vänder sig även Jona och Mika mot lastbilen och ljudet. Rörelserna i ansamlingen av barn, cykel, händer och grind minskar för att upplösas helt när lastbilens starka ljud istället drar till sig barnens intresse. När lastbilen passerat förbi och det kraftiga ljudet avtagit så återvänder Jona och cykeln till grinden där det dunkande ljudet från mötet mellan cykel och metallgrind hörs på nytt.

Utifrån denna händelse framträder olika alternativ för barnens relationer med cykel och grind. Ett alternativ är att cykelns upprepade möte med metallgrinden och det ljud som uppstår blir något intressant och lockande vilket får fler barn att ansluta. Ett annat alternativ är att barnens relationer med cykel och grind samt de ljud som produceras framträder som handlingar som behöver tillrättavisas, kanske för att de inte stämmer överens med tidigare föreställningar om hur och var man cyklar.

Händelse 1.2 – möten med trästaketet

Linus, Johan och Astrid cyklar ofta på den delen av gården som är asfalterad. Asfaltsområdet är avdelat med ett trästaket som skiljer de yngre barnens utegård från de äldres. Staketet är såpass högt att de kortare barnen inte når upp att se över till den andra gården när de står på asfalten. Linus, Johan och Astrid cyklar ofta omkring vid trästaketet och sträcker på kroppen för att se över mot den andra gården. Ibland kommer även något av de äldre barnen fram till staketet och tittar mot dem samt pratar med dem.

> Astrid, Linus och Johan sitter på varsin cykel. Linus tar fart och cyklar mot trästaketet. Det låter högt och Linus ser glad ut. En av pedagogerna, Anneli, vänder sig mot ljudet, går fram till honom och säger ett lugnt och tydligt nej Hon tar även tag i cykelstyret och sätter sig på huk framför Linus. Hon

förklarar att han inte får göra så. Johan tar nu fart och kör mot staketet, i en mindre intensiv rörelse än Linus gjorde och med ett svagare ljud som effekt. Anneli vänder sig mot honom och säger att det samma gäller honom också, man får inte köra på staketet. Hon sitter kvar på huk och pratar med Linus och Johan. Astrid sitter på cykeln bredvid dem och har tittat mot dem under tiden. Nu cyklar även hon mot staketet och slår i det ännu mer försiktigt. Hon tittar sedan på pedagogen som inte säger något (Bild 3). När Anneli reser sig upp så cyklar de tre barnen vidare. De cyklar till andra sidan av asfaltsområdet där Linus tar fart och cyklar mot järngrinden vilket ger ett högt skallrande ljud. Johan ansluter och cyklar också emot grinden på järnstaketet så det låter högt. Anneli går dit och säger till dem att grinden och cyklarna kan gå sönder när de gör så och att de inte får ha cyklarna om de fortsätter att köra på staketen. Då cyklar Astrid emot grinden (FA[9] 150901).

Bild 3

Linus sitter på cykeln som pedagogen håller i styret. Johan befinner sig på cykel bakom Linus. Astrid sitter på cykeln närmast trästaketet. På andra sidan står ett barn från en av de andra avdelningarna och tittar mot dem.

Ansamling med barn-cykel-staket

Barn-cykel-ansamlingarna lockas här till trästaketet. I mötet med trästaketet och kraften från barn-cykel produceras olika ljud och rörelseförändringar vilket skapar skillnad gentemot när barn-cykel möter den släta och platta asfalten. Vid högre hastigheter uppstår både ljud och ett kraftigare stopp av rörelsen vilket får barnkroppen att studsa till.

När Linus-cykeln möter staketet uppstår ett högt ljud vilket får Linus att se glad ut. Pedagogen, som omedelbart ansluter till ansamlingen

[9] fältanteckningar

med barn-cykel-staket, förklarar i ett lugnt och tydligt tonläge att Linus inte får köra emot staketet. Johan-cykeln, som befinner sig bredvid, kör då också mot staketet där mötet sker med mindre kraft vilket får ett svagare ljud att uppstå. Pedagogen bemöter även detta med att tala om att Johan inte heller får göra så. När Astrid-cykeln rullar mot staketet i en väldigt försiktig rörelse och utan att något ljud hörs så tittar endast pedagogen mot henne utan att säga någonting.

Även i denna händelse framträder olika alternativ av barnens relationer med cykel och staket. Ett alternativ är att cyklandet kan ske på asfalten innanför de olika kanterna där den öppna ytan kan erbjuda gott om plats att cykla. I detta alternativ kan cyklandet ske mer ljudlöst utan att stöta emot något annat. Ett annat alternativ är att inkludera kanterna i cykelplatsen där själva mötet med det starka ljudet och plötsliga stoppet blir en del av att cykla.

Affekter som kollektiva

Genom att anta begreppet affekt som en intensitet (Deleuze & Guattari, 2015; Massumi, 2015; Olsson, 2014; Spindler, 2009) istället för en personlig och inre känsla hos individen så förstås affekt i denna studie som den kraft som produceras i olika relationer i en ansamling. Dessa affekter blir synliga genom olika effekter i barnens kroppar.

När händelserna läses med begreppet affekt så framträder hur något sätts igång när barnen sitter på cyklarna och lockas till kanterna. Ansamlingarna med barn-cykel både affekteras och affekterar i mötena med kanterna. Dels affekteras ansamlingens rörelser i mötet med asfaltsområdets kanter vilket skapar olika stopp och ljud beroende på hastighet, avstånd och kantmaterialens sammansättning. Dels affekterar ansamlingen med dess ljud och stopp även andra barn och pedagoger. Ansamlingen kan förstås som relationellt aktiverad där de aktiva affekterna vidgar dess kapacitet, dvs affektkraften skapar en dynamik som försätter barn-cykel-ansamlingarna i ett utforskande av vad som kan bli möjligt i dessa möten. Detta vidgande av kapacitet framträder genom de fortsatta relationerna mellan barn, cykel och kant på förskolans utegård där fler alternativ att relatera fortsätter att produceras.

Pedagogerna ansluter till ansamlingarna genom att på olika sätt tala om för barnen att de inte skall cykla mot kanterna. Denna respons var något som upprepades varje gång ljuden och de plötsliga stoppen uppmärksammades. Den standardiserade responsen kan förstås som en respons med avsikt att reproducera tidigare ordningar och synsätt. I händelse 1.1 får inte den standardiserade responsen någon synlig effekt i barn-cykel-grind-ansamlingen utan de affektiva krafterna mellan barn, cykel och grind får relationerna att fortsätta. I denna händelse verkar det istället vara lastbilen som avbryter den affektiva kraften. I händelse 1.2 får den standardiserade responsen affekterna i barn-cykel-staket-ansamlingen att tillfälligt stanna upp. Den standardiserade responsen ger en effekt som minskar och plattar ut affekterna i ansamlingen. Men de minskade affekterna verkar endast få en temporär effekt. När pedagogen pratat färdigt så återgår barn-cykel-ansamlingarna till att köra mot staketet och de andra kanterna på cykelplatsen.

I de båda presenterade händelserna så affekterar ansamlingarna med barn-cykel-kant även andra barn. Ansamlingarna sätter igång ett kollektivt utforskande där barnen både affekteras och affekterar varandra. Denna kollektivt utforskande intensitet skapas i de affektiva relationerna mellan barnen och andra aktörer som bland annat cyklar, staket och ljud. Affekternas kollektiva dimension kan därmed förstås utifrån mötet med både mänskliga och icke-mänskliga aktörer.

Genom att läsa händelserna med det teoretiska begreppet affekt så har en kroppslig här- och- nu logik blivit framträdande. Barnen affekteras aktivt av det som framträder som lockande i ögonblicket vilket i sin tur affekterar både andra barn men också pedagogerna. Affekterna som uppstår i barn-cykel-kant-ansamlingarna skapar en kollektiv rörelse där cyklandet ständigt utmanas och utökas till något nytt.

Ansamlingarna och affekterna framträder alltid genom ett kollektiv av aktörer där både mänskliga och icke-mänskliga aktörer är delaktiga. Barn och pedagoger är delaktiga och påverkar men även, cyklar, staket, grindar och ljud är delaktiga i att producera hur cyklande kan gå till och var cyklande kan ta plats.

Barn-cykelblivanden

Utifrån de två händelserna med barn-cykel-ansamlingar som presenterats framträder flera olika alternativ av cyklande och cykelplatsen. Barn-cykel-ansamlingen lockas till asfaltsområdets kanter där vissa möten stoppar rörelsen på ett mjukt och tyst sätt (cykel möter sand och cykel möter gräs) medan andra möten skapar ett mer plötsligt stopp i rörelsen som ofta är förenat med ett ljud. I datamaterialet kan det röra sig om mötet mellan cykel och stenkant, cykel och trästaket samt cykel och metallgrind. Cyklarnas möten med de hårdare kanterna, som ofta producerar ett kraftigare ljud och ett plötsligare stopp av den fysiska rörelsen, resulterar de flesta gånger i en standardiserad respons från pedagogerna. Den standardiserade responsen framträder här som en fostrande respons som uttrycker att cyklande skall ske på ett annat sätt. En sådan standardiserad respons är också något som återkommer i datamaterialet och skapar en territorialiserande rörelse som inte öppnar för fler och nya alternativ. Denna respons kan få effekten att kontrollera och upprätthålla cyklandet och cykelplatsen till ett visst syfte, t.ex. att cyklande inte skall innebära att stöta mot något annat och att cykelplatsen inte skall inkludera de angränsande områdena och kanterna som omgärdar asfaltsytan.

Men den affektiva kraften mellan barnen och cyklarna är stark och fortsätter skapa affekter som öppnar för olika sätt att utforska cyklande och cykelplatsen. Utifrån den affektiva läsningen framstår det inte som meningsfullt att särskilja barn och cyklar som separerade kategorier där barnen skall fostras till att använda cyklarna på ett visst sätt och inom en viss plats. När barnen sitter på cyklarna uppstår en samexistens där ingen aktör kan förstås som separerad från den andra. Tillsammans samhandlar de och blir till som ett maskineri som kör emot olika saker vilket producerar olika hastigheter, stopp och ljud. Dessa *köra-mot-maskinerier* provar vad som blir möjligt och inte, i mötet med de angränsande områdena runt asfaltsytan. Exempelvis inkluderas kanterna men inte som gränser för platsen och aktiviteten utan de inkluderas som olika ljud och motstånd. Ljuden och de olika motstånden blir en del av cyklandet och av cykelplatsen vilket kan förstås som ett alternativ som vidgar idéerna om cyklande och cykelplats.

Genom att lyfta fram barnens och pedagogernas relationer med cyklarna, och miljön där cyklandet tar plats, som olika alternativ kan dessa relationer förstås som rörliga och ständigt pågående i förskolans vardag med möjligheter att öppna eller stänga för ett skillnadsskapande.

Konfigurationer med barn och rutschkana

På gården finns även en rutschkana i ena delen av sandlådan. Barnen söker sig ofta till denna när de är utomhus. Denna rutschkana är del av en hög träställning med en trappa som leder upp till avsatsen som ligger ca en och en halv meter över marken. Avsatsen omgärdas av väggar på två av sidorna där de kortaste barnen precis når att titta över. Väggarna har också små hål där barnen kan böja sig ned och titta ut. Pedagogerna berättar för mig att de för en tid sedan köpt in denna rutschkana eftersom den, enligt en beställningskatalog, specifikt skulle passa för barn från ett till två år. När de sedan fick se rutschkanan uppbyggd på plats så blev de väldigt förvånade över att rutschkanan var så hög.

När jag observerar barnen på rutschkanan så stannar de gärna kvar uppe på avsatsen och tittar ut över gården, ofta också in på de äldre barnens gård. När barnen står där uppe hörs ofta glada tillrop. Höjden framträder som något som fascinerar och lockar barnen. För pedagogerna framträder däremot barnens relationer med höjden på ett annat sätt.

Händelse 2.1 - rutschkanan utomhus

> *Hej hej* hörs från rutschkanan. Jag vänder mig mot rutschkanan och ser Alex som står uppe på avsatsen. Jag riktar kameran mot rutschkanan och Alex fortsätter ropa *hej hej* ett par gånger till samtidigt som han tittar ut över gården (Bild 4). En av pedagogerna, Anneli, svarar direkt *sätt dig ner i rutschkanan*. Alex vänder sig om och går till den andra sidan och säger *hej hej* igen. *Hej hej* svarar Anneli och tillägger med en gång *sätt dig ned nu*. Anneli kommer fram och slår med handen lätt i kanan och säger *kom och sätt dig här nu*.

Bild 4

Alex står uppe på rutschkanan utomhus och ropar hej, hej. Han håller händerna på kanten. Hans blick är riktad ut mot gården och han ser glad ut.

Alex byter sida och säger *hej hej* när han tittar ut över andra sidan. Anneli säger att han skall sätta sig ned i rutschkanan. *Ha* säger Alex leende och böjer på knäna samtidigt som han tittar mot Anneli och håller kvar händerna på kanten av kanan. *Sätt dig ned* upprepar Anneli. Alex går över till andra sidan av avsatsen och säger glatt *hej hej*. *Hej hej* svarar Anneli som nu kommer på rutschkanans andra sida, *kom och sätt dig nu*. Hon slår lätt med handen mot kanan igen. *Sätt dig på rumpan*. *Jo kom* fortsätter Anneli och knackar i väggen på kanan. Ett annat barn, Alicia, är nu på väg upp i trappan till kanan. *Alex* sjunger Anneli. *Kom da* fortsätter hon *nu kommer Alicia*. Hon sträcker ut handen mot Alex. Alex står kvar med ryggen åt henne och tittar ut över gården. Anneli tar tag i ryggen på Alex overall (Bild 5) och drar honom mot kanan. Han griper tag i en järnstång som sitter över kanans övre del, håller i sig och blir stel i kroppen samtidigt som Anneli fortsätter att dra ned honom mot en sittande position på kanan. *Kom da* fortsätter Anneli och låter *ooop*. Alicia har nu kommit upp på avsatsen. *Sätt dig ned, sätt dig ned* säger Anneli med ljus, tyst och sjungande röst. Alex släpper taget om stången och blir sittandes. Anneli tar sin hand mot hans rygg och skjutsar ned honom för kanan. Ögonblicket efter sätter sig Alicia i kanan. När Alex kommit ned till sanden så reser han sig upp och går iväg till sandlådan (150925, 6, tid 07.07-08.01).

Bild 5

Anneli sträcker ut armen mot Alex som står uppe på rutschkanan. Alex lutar sig mot kanten. Alicia går upp i rutschkanans trappa. Järnstången syns som en mörk linje över Annelis huvud.

Ansamling med barn, rutschkana och höjd

När Alex står uppe på rutschkanans avsats tittar han ut över gården. Han ropar med ett glatt tonläge rakt ut i luften. Relationerna mellan kropp, rutschkana, höjd och den omgivande miljön framträder som kraftiga och intensiva, där Alex både låter och ser mycket glad ut när han står där uppe.

Pedagogen uppmärksammar Alex-rutschkana-ansamlingen när Alex ropar hej. Hon går genast fram och ställer sig vid kanans kant. Därifrån uttrycker hon flera gånger att Alex skall komma fram till kanan och åka ned. Rutschkanans höjd gör att pedagogen inte når Alex som står kvar uppe på avsatsen. Hon gör flera försök att påtala att han skall åka ned samt sträcker ut armen mot honom. Men Alex står kvar och ser fortfarande mycket glad ut när han tittar ut över gården. I trappan är ett annat barn nu på väg upp mot Alex. Till slut får pedagogen tag i Alex overall och drar honom fram till kanan. Alex stretar emot en liten stund genom att hålla fast händerna i järnstången som sitter ovanför kanan översta del. Efter en liten stund släpper eller tappar Alex taget och han hamnar sittandes på kanan där pedagogen ger honom skjuts så han åker ned för kanan.

Ansamlingens kollaps

Ansamlingen av kropp och höjd skapar aktiva affekter som får Alex att låta mycket glad och skratta när han står uppe på rutschkanans avsats och ser sig omkring. Han förflyttar sig mellan de två sidorna på rutschkanan, tittar ut över gården och mot oss andra som står nere på marken. När pedagogen sedan abrupt skjutsar ned honom för kanan avstannar intensiteten i affekten. Ansamlingen av aktörer som producerar de aktiva affekterna avbryts vilket får ansamlingen att kollapsa. När Alex kommer ned på marken igen så är han tyst och mer stillsam. Han lockas inte tillbaka till rutschkanan på ett tag.

Rutschkanan inomhus

Rutschkanan inomhus är, största delen av tiden jag befinner mig på avdelningen, placerad i det till ytan största rummet på avdelningen. En kort period flyttas den in till ett annat mindre rum vilket fick konsekvensen att barnen inte sökte sig till den i samma utsträckning. I stora rummet finns även andra möblemang som ett ovalt matbord med tripptrappstolar runtomkring, en diskbänk, hyllor med leksaker i samt spis och kylskåp. Mittemot väggen där rutschkanan är placerad finns en vägg som till största delen består av stora fönster. Utanför dessa fönster kan utegården ses.

Bild 6

Stora rummet med rutschkanan.

Bild 7

Del av utsikten från rutschkanan med det stora fönsterpartiet bakom bordet och stolarna.

Barnen, särskilt de nyligen inskolade, befinner sig ofta på och runt rutschkanan. De går upp för rutschkanans trappa för att sedan stanna till uppe på avsatsen och blicka ut över rummet.

När barnen befinner sig uppe på avsatsen så hörs ofta pedagogernas återkommande uppmaningar om att barnen skall sätta sig ned och åka nedför kanan.

Händelse 2.2 – Villis och rutschkanan

Ett av barnen som ofta lockas till rutschkanan är Villis.

> Villis står uppe på rutschkanans avsats och låter högt med rösten. *Sätt dig ned Villis så du inte ramlar* säger pedagogen Carina lugnt med ett nästintill sjungande tonläge. Hon sitter tillsammans med ett barn vid bordet i det stora rummet. *Ej* låter Villis och skakar upp och ned på huvudet. Villis lägger händerna mot de två pelarna som sticker upp framme vid kanan och han böjer på sina knän. Pedagogen fortsätter med lugn röst att uppmana Villis att sätta sig ned. Villis sträcker på benen och ställer sig på tå. Han ser upprymd ut och böjer huvudet bakåt och tittar uppåt. Benet lyfts och sträcks ut åt sidan. *Du får sätta dig på rumpan* säger Carina flera gånger. Villis utstöter varje gång ett ljud som låter som *ej*. Villis går ned ett trappsteg med ena foten, flyttar vänster hand till en annan pelare vid trappan och gör en trumpen min, går sedan upp igen, tar ett nytt tag med vänster hand på pelaren på avsatsen, säger *öh* och ställer sig på ett ben och skriker högt rakt ut. Carina skrattar lite men fortsätter att säga *sätt dig ned. Jo snälla, så inte du ramlar och slår dig*. Villis kropp lutar mot händerna som håller i pelarna och benet förs bakåt. Villis vänder sig om och tittar, först bakåt och sedan mot mig på sidan (Bild 8). Carina skrattar igen och

jag gör det också. *Kan du inte sätta dig ned* fortsätter hon. Plötsligt kommer Alex fram till kanan och pekar med fingret. Villis tittar mot Alex och sätter sig ned på rumpan i kanan. Han gapar stort, lägger benen på sned i kanan och tar dem tillbaka igen. Alex springer iväg och utbrister *neej*. Villis skriker till, åker ned och springer skrikande efter Alex. Alex kastar iväg en plastbanan som han hade i handen. Carina tar tag i Villis som sträcker sig efter Alex. (150907,1, tid 07.05-08.28).

Bild 8

Händerna är placerade på varsin pelare och benet sträcks bakåt och uppåt.

Ansamling med barn-rutschkana-höjd

Villis kan här ses som en del av en ansamling aktörer som samhandlar med varandra. Ingen aktör är aktiv i sig själv utan alla aktörer i ansamlingen blir aktiva i relation till varandra. Pelarna som sticker upp uppe på avsatsen drar till sig Villis båda händer vilket får barnkroppen att bli extra stadig i balanserandet på ett ben och på tå. Relationen mellan Villis, pelarna, höjden, rummet och andra människor får kraftfulla effekter hos Villis i form av känslor av glädje och lustfyllda skrik.

Pedagogen dras också till Villis på rutschkanan. Hon uttrycker att Villis inte ska stå kvar uppe på avsatsen utan att han istället skall åka ned. När hennes röst ansluter till Villis-rutschkana-ansamlingen så ökar intensiteten i ansamlingen. Villis står kvar uppe på avsatsen och svarar glatt på pedagogens yttrande. Både de kroppsliga rörelserna och rösten framträder ännu mer intensivt än tidigare.

I Villis relationer med rutschkanan framträder inte avsatsen endast som en passage för att gå upp på och sedan åka ned på golvet. Avsatsen bjuder in Villis till olika relationer. Det verkar istället vara något med Alex ankomst som får Villis att sätta sig ned i kanan och åka ned. Villis rör sig snabbt mot Alex och sträcker ut handen mot honom. Villis-rutschkana-ansamlingen upplöses tillfälligt men snart lockas han tillbaka till rutschkanan.

Händelse 2.3 – Villis och rutschkanan

Villis går tillbaka till rutschkanan, upp för trappan och ställer sig uppe på kanans avsats där han skriker till. Han står uppe på avsatsen och håller sig i ena pelaren. Plötsligt backar han nedför trappan samtidigt som pedagogen Anita går förbi med ett barn i handen och går vidare ut till tamburen. Anita säger *nu går vi ut* och *tack och hej* mot Villis. Villis uttrycker *ej ej*, tittar mot dem och går upp på avsatsen igen. Anita säger *sätt dig ned* när hon passerat. Villis skakar upp och ned på huvudet, skriker till och vänder blicken mot tamburen. *Ja ja jag hör dig* säger Anita med ryggen åt kanan. *Eh* säger Villis lågt. *Jag hör dig* säger Anita igen och går vidare ut i tamburen, Villis säger *eh* och de fortsätter så flera gånger. Villis uttrycker *ej, ej ,ej, ej* flera gånger i rad, nu vänd ut i rummet. Han ställer sig på tå och fortsätter därefter småskrika i olika tonlägen. Ena handen håller i kanten på kanans sida och andra handen sträcks upp mot taket. Händerna dras tillbaka till pelarna och ett vibrerande tungljud hörs samtidigt som blicken riktas ut i rummet. Villis sätter sig ned på kanan, lägger benen på sidan och ut över kanten. Båda händerna håller i samma pelare och kroppen häver sig en bit över kanten (Bild 9). Benen läggs tillbaka i kanan och Villis åker sittande ned mot golvet. Han springer direkt till trappan, går upp igen och sätter sig på samma sätt som tidigare med benen över kanten på sidan av kanan. Då kommer Jona ut från toaletten och gråter. Villis tittar dit och säger något i riktning mot honom. Jona tittar mot Villis, låter *nej* med ett mycket upprört röstläge och håller upp handen mot honom. Villis ropar tillbaka mot tamburen samtidigt som han häver sig lite över kanten igen. Plötsligt hörs Villis säga *pappa*. Carina vänder sig mot Villis igen och säger att han skall sätta sig ned. *Ah* säger Villis och skakar på huvudet från sida till sida. Villis vänder sig mot Carina och uttrycker *ah* samt skakar återigen på huvudet från sida till sida. *Jo jag tycker det* säger Carina. *Neh* säger Villis och skakar upp och ned på huvudet. Benen läggs nu rakt efter kanans kanter. *Så sitter du fint* säger Carina. Villis lägger snabbt tillbaka benen på sned, hängande över kanten som tidigare. *Titta* säger Villis. Carina förklarar att *nu ramlar du snart och slår dig*. *Näh* säger Villis och skakar på huvudet från sida till sida. *Joho du* säger pedagogen. *Näh* fortsätter Villis. *Jo det tror jag* säger Carina. Plötsligt släpper eller tappar Villis taget om pelaren och åker ned längs kanans kant. Han lyckas parera balansen och tyngdkraften och landar sittande på golvet. Carina skrattar och frågar om det gick bra. *Mm* säger Villis och hämtar en plastbanan på golvet och går till andra sidan av kanan och trycker in bananen under kanten så att den hamnar uppe på avsatsen (150907, 1, tid 13.44-16.39).

Bild 9

Villis håller båda händerna på samma pelare och häver kroppen en bit över kanten.

Ansamlingen utökas och upplöses

Villis står uppe på rutschkanan och konverserar med pedagogen som går förbi. Denna konversation fortsätter även när pedagogen gått ut i hallen och Villis står med kroppen och blicken riktad ut i det stora rummet. Rösten låter i olika intensitet och sammanblandas med rymden i hela rummet. Villis sätter sig ned på ena kanten av kanan så benen dinglar en bit över golvet. Kroppen får stöd och balans genom händerna som håller i den ena pelaren. När ljudet från Villis röst låter ”pappa” vänder sig pedagogen som sitter vid bordet i samma rum mot Villis-rutschkana-ansamlingen. Hon uttrycker att Villis skall sätta sig med benen rakt fram i rutschkanan. Villis svarar genom olika ljud och fortsätter sittandes på kanten att relatera kropp med höjd och tyngdkraft men nu också med pedagogens röst. Intensiva krafter mellan barnkropp, balans och tyngdkraft uppstår när kroppen gungar fram och tillbaka över kanten. Det som får ansamlingen att upplösas är när tyngdkraften sätter kroppen i rörelse. Villis tryckande hand mot kanans kant parerar balansen i kroppen så den glider i upprätt läge ned

mot golvet. De intensiva krafterna i ansamlingen upplöses och Villis lockas inte tillbaka till avsatsen uppe på rutschkanan på en stund.

Aktiva affekter som ett kreativt och potentiellt skillnadsskapande

Överlag framträder rutschkanan som ett attraktivt och lockande material på förskoleavdelningen under den tid som jag är där. Barn-rutschkana-ansamlingarna bjuder in till att både affektera och att bli affekterad av vilket producerar många olika möjligheter.

Kapaciteten att affekteras och att affektera innebär att vara i relation med det som omger en, att vara öppen för det som blir möjligt. Barnen, och specifikt Villis i denna händelse, stannar många gånger till uppe på rutschkanans avsats och blickar ut över den omgivande miljön. Höjden uppe från rutschkanan får miljön att framträda på andra sätt än när kroppen befinner sig nere på golvet. Relationen mellan höjd och barnkropp producerar aktiva affekter som ger effekter i barnkroppen som här i händelsen framträder i form av känslor av glädje och lustfyllda skrik. Den aktiva affekten vidgar kroppens förmåga att handla i just denna unika relation här och nu. Föreningen mellan kropp, material, rum och höjd ökar kroppens möjlighet att bli till på fler och nya sätt. Affekterna skapar på detta sätt kreativa och potentiella möjligheter . Intensiteten i denna aktiva affekt kan liknas vid den livskraft som Duhn (2015) beskriver, de relationellt aktiverade kropparna som Massumi (2015) beskriver eller Sterns (2010) vitalitetsaffekter.

När pedagogernas standardiserade respons ansluter till ansamlingen verkar det inte vara det verbala innehållet som affekterar Villis. Istället kan det i denna händelse vara pedagogens uppmärksamhet och lugna samtalston som skapar affekt och som får Villis att svara. Pedagogens och mitt skratt kan också förstås som affekter av ansamlingen men också som produktiva deltagare som skapar affekt och ökad intensitet i ansamlingen. Liksom i händelserna med barn och cykel blir den kollektiva aspekten av affekten framträdande genom samman-blandningen av Villis relationer med icke-mänskliga aktörer men också genom ansamlingens affekterande av pedagogerna och andra barn.

Denna aktiva affekt i Villis-rutschkana-ansamlingen innebär inte att Villis individuella handlingskraft ökar. Det är i mellanrummet i de

unika relationerna och affekterna som den ökade handlingskraften sker. Den aktiva affekten handlar heller inte om hastighet i barnkroppens rörelser utan om att vara närvarande i relationerna här och nu vilket skiljer sig från den standardiserade responsen som tar utgångspunkt i tidigare upplevelser och erfarenheter. Villis relationer med rutschkanan framträder allt eftersom de uppstår, i ögonblicket. Den aktiva affekten framträder som en kraft som skapar möjlighet för ett kreativt och potentiellt skillnadsskapande angående vad som kan bli möjligt i mötet mellan Villis, rutschkanan och höjden.

Att bli till med höjden

Pedagogernas bemötande, när barn och rutschkana sammankopplas, har här lyfts fram som en standardiserad respons vilken reproducerar samma återkommande idé om hur detta möte förväntas ske. Sammantaget i händelserna kring barnen och rutschkanan så framträder hur pedagogerna på olika sätt försöker få barnen att åka ned för kanan istället för att stå kvar uppe på avsatsen. I händelse 2.1 när Alex tvingas ned för kanan så upphör de aktiva affekterna som var så framträdande när han befann sig uppe på avsatsen. Alex utforskande av vad som kunde bli möjligt i hans möte med höjden får ett abrupt avslut denna gång.

I Villis möte med rutschkanan så produceras många olika alternativ *att rutschkana*. Dessa alternativ innefattar så mycket mer än att gå upp för trappan och åka ned för kanan. Villis och rutschkanan skapar varandras förutsättningar, där både Villis och rutschkanan blir till i en samexistens. Rutschkanan gör Villis högre och stående uppe på avsatsen så kommer hans utkikspunkt i pedagogernas höjd. Detta producerar andra möjligheter än när Villis befinner sig på golvet. Genom de aktiva affekterna mellan Villis och rutschkanans höjd komponerar Villis rummet och de andra människorna. Hans röst sammanblandas med rummets rymd och avstånd genom olika tonlägen och intensiteter. På samma gång är det lika mycket höjden, rummet, ljuden och andra människor som komponerar Villis och det som blir möjligt för honom när han står uppe på rutschkanan. Den intensiva relationen mellan barnkropp och höjd framträder som ett *höjdblivande* genom dess kreativa och potentiella skillnadsskapande i ett här- och-nu-perspektiv. I just denna unika relation där den kortare

barnkroppen kommer upp i pedagogernas höjd affekteras Villis på ett annat sätt än när han befinner sig på golvet. Detta höjdblivande får honom att kommunicera med både Alex och Jona på ett mer bestämt och dominant sätt. Han för också en dialog med pedagogerna utifrån deras höjd och utkikspunkt.

Sammanfattning av kapitlet

Kapitlet har lyft fram olika konfigurationer med barn, cyklar och rutschkanor där bland annat höjd, ljud, kanter, svikt, tyngdkraft, föremål och röster skapar aktiva affekter som får ansamlingarna relationellt aktiverade. Dessa affektiva krafter får effekter i barnkropparna som karaktäriseras av ett kollektivt, kreativt och potentiellt skillnadsskapande i nuet. De aktiva affekterna i barnens relationer innefattar ett öppet och förutsättningslöst utforskande utifrån vad som blir möjligt i mötet med miljön.

I resultatet framträder också pedagogernas standardiserade respons som ett alternativ som skiljer sig från barnens relationer. Responsen karaktäriseras av ett upprepande och reproducerande budskap att använda rutschkanan för att gå upp för trappan och åka ned i kanan, eller att inte köra cyklarna emot olika saker. Pedagogernas respons till barnens relationer kan här t.ex. handla om ett fostrande och socialiserande av förskolans, och i ett vidare perspektiv samhällets, regler och normer angående hur vi skall agera på ett sätt som passar in. Dessa unga barn som skolas in i förskolan behöver få redskap för hur de skall agera tillsammans med andra och i enlighet med förskolan som institution. Men om denna fostrande pedagogik blir för dominant så kan den standardiserade responsen få effekten att minska de aktiva affekternas kollektiva, kreativa och potentiella möjligheter och därmed stänga för andra alternativ och för ett skillnadsskapande.

Men det är inte bara pedagogernas standardiserade respons som stänger för barnens aktiva affekter. Det är också andra aktörer som är delaktiga i att minska eller avbryta ansamlingarnas intensitet. Dessa mer passiva affekter som då framträder kan visserligen stänga för fler alternativ men behöver också förstås som en del av våra relationer i vardagen. De passiva affekterna kan också bli möjlighet för nya öppningar. Alex, som tvingas ned från rutschkanan av en pedagog,

lockas inte tillbaka till rutschkanan på ett tag. Han går istället iväg till sandlådan där nya möten uppstår. I händelse 2.2 med Villis och rutschkanan är det något som lockar honom ned för kanan, kanske plastbananen i Alex hand, vilket får affekterna från relationen med höjden att minska och ansamlingen att upplösas. I händelse 2.3 så är det tyngdkraften som slutligen tar överhand och minskar affekterna i ansamlingen.

I händelse 1.1 och 1.2 uttrycker pedagogerna att barnen inte skall cykla mot kanterna på cykelplatsen. Dessa responser skulle kunna få en stängande effekt men köra-mot-maskineriernas aktiva affekter framträder som starkare. När barn och cykel kopplas samman som köra-mot-maskinerier framträder cyklande som mer lockande när det förenas med kanternas olika ljud och motstånd. Köra-mot-maskinerierna kan därmed vidga idén om kanterna på cykelplatsen som inramande gränser för en avgränsad plats att cykla på. Det kan också utmana föreställningen om den släta och öppna asfaltsytan som enda platsen att cykla på för barn i åldern ett till tre år.

Utifrån ett immanent perspektiv handlar inte skillnadsskapande om hur rutschkanande och cyklande skiljer sig från varandra som separerade kategorier utan om hur relationerna förändras i sig själva och kan bli till på olika sätt. Genom höjdblivandet i händelserna med rutschkanorna så utmanas antagandet att det finns ett rätt och förutbestämt sätt att använda rutschkanorna på. Fokus förflyttas istället till höjden och hur den får både Alex och Villis att bli annorlunda i sig själva. Höjden uppe på rutschkanans avsats gör något med barnen som står däruppe. Den sätter igång affekter som konfigurerar rutschkanan och skapar fler alternativ till hur rutschkanande kan se ut och ta form.

Barns inflytande genom en affektiv logik

Studiens fokus på barns inflytande i förskolan handlar om att ta utgångspunkt i det barnen gör som ett sätt att ta reda på vad barnen lockas av och för tillfället har lust att engagera sig i. Pedagogernas standardiserade respons indikerar att barnens relationer med förskolans miljö inte alltid tas på allvar som reella alternativ till pedagogernas mer majoritära idéer om att cykla och att rutschkana.

Barnens relationer lyfts därför här i resultatet fram som minoritära och skillnadsskapande alternativ med en potential att utmana majoritära och standardiserade synsätt angående hur dessa aktiviteter kan se ut.

Detta betyder inte att den standardiserade responsens stängande av möjligheter är fel. Den standardiserade responsen kan vara ett effektivt sätt att minska de kollektiva, kreativa och potentiella aspekterna i en händelse vilket kan vara ett alternativ i vissa sammanhang. Men det är viktigt att också synliggöra hur responsens automatiserade karaktär kan få effekten att den upprepas utan reflektion över att det också finns andra möjligheter, även om dessa möjligen inte framstår som begripliga och rationella utifrån det egna synsättet.

Relationerna mellan barn, cyklar och rutschkanor, samt pedagogernas respons till dessa relationer, kan förstås som minoritära och majoritära alternativ som synliggör skillnad. Detta betyder inte att det ena alternativet kan bedömas som mer rätt än något annat utifrån universella idéer om rätt och fel. Det handlar istället om att få syn på mångfalden av olika sätt att relatera till en situation, med utgångspunkt i ett här-och–nu-perspektiv.

Utifrån dessa förutsättningar så kan barns inflytande handla om att låta det minoritära, dvs. det som skapar skillnad och något nytt, få ta plats. Barnen kan på så sätt förstås som minoritära producenter av inflytande vilket kräver att innebörden av det minoritära förstås utifrån flera dimensioner. Dels handlar det om barn som i många avseenden har en underordnad maktposition i förhållande till vuxna på grund av ålder. Dels handlar det om hur de affektiva krafterna som innefattar kropp och känslor ofta är underordnat en rationell logik som baseras på förnuft och begriplighet.

Genom att följa de minoritära och skillnadsskapande alternativen i barnens relationer med rutschkanan och med cyklarna så kan dessa bli en möjlighet för barns inflytande genom att utmana majoritära idéer som den standardiserade responsen ger uttryck för. De majoritära alternativen kan upplevas trygga och igenkännande men kan också få effekten att stänga och krympa möjligheten för skillnader och variation. De minoritära alternativen introducerar istället öppningar för vad som kan bli möjligt i våra relationer med världen.

Inflytandet i detta resultatkapitel fokuserar barnens relationer som ett kollektivt, kreativt och potentiellt skillnadskapande. Utifrån den kollektiva aspekten av inflytande så blir det inte intressant att förlägga inflytande till en enskild individ eller ett enskilt föremål i sig själv. I studien fokuseras istället hur olika aktörer får ansamlingarna där barnen deltar att både skapas och att upplösas. Barnen befinner sig i ständiga relationer med förskolans miljö vilket får konsekvensen att många aktörer är delaktiga i det barnen gör. Den kreativa och potentiella aspekten av inflytande framträder i de presenterade händelserna som de barn(s)liga intensiteter som lockar barnen att relatera på ett prövande och utforskande sätt med förskolans miljö.

Men det här innebär inte att identiteter som barn och vuxna skall förstås som fasta där vuxna enbart framträder som majoritära och fostrande genom att påtala vad som är rätt eller fel. Lika lite handlar det om att barnen alltid framträder som kreativt och potentiellt utforskande av nya möjligheter. Det är inte barnen i sig själva som är affektiva, kollektiva eller kreativa. Det handlar istället om att följa de reproducerande och majoritära rörelserna som fixeras av normer och rutiner samt de minoritära och barn(s)liga rörelserna som de som skapar skillnad. Dessa rörelser är alltid i förändring och under ständig konstruktion. Barn kan självfallet även relatera till världen på ett reproducerande sätt. På samma sätt kan också vuxna relatera till världen på ett skillnadsskapande sätt vilket är något som nästa resultatkapitel tar sig an.

6. Barninflytande - barns och vuxnas skillnadsskapande

Barnens kollektiva, kreativa och potentiella relationer med förskolans miljö har i det första resultatkapitlet blivit ett sätt att förstå barns inflytande i förskolan som ett skillnadsskapande och en möjlighet att få syn på något nytt. Detta inflytande fokuserar därmed mänsklig identitet utifrån ålder, mer specifikt ålderskategorierna barn och vuxna. Dessa kategorier kan även förstärka en dikotomisering av barn och vuxna samt begränsa rörelsemöjligheten inom kategorierna. Därmed ser jag det som intressant att i denna resultatdel sträva mot ett uppluckrande av barn och vuxna som separata identiteter utifrån ålder. Istället riktas fokus mot hur alla individer genom olika affekter producerar rörelser av territorialisering, av-territorialisering och åter-territorialisering i vardagen på förskolan.

När världen ställs på ända - ommöbleringen

En fredag i slutet av min tid på förskoleavdelningen så är det endast fyra barn närvarande och pedagogerna uttrycker hur de nu får en paus i det intensiva inskolningsarbetet. De börjar redan på morgonen att prata om att de behöver organisera om på avdelningen eftersom det har börjat så många nya barn. De upplever att så som avdelningen just nu är möblerad är mer passande för de barn som gick där i våras men som nu istället börjat på de andra två avdelningarna för äldre barn.

Händelse 3.1 - att öppna för något nytt

Inför ommöbleringen inleder pedagogerna med att planera och diskutera sinsemellan om olika förslag och idéer där de tar utgångspunkt i vad de sett att barnen ägnat sig åt under inskolningsperioden. De uttrycker att de vill förändra och göra något nytt när det börjat så många nya barn på avdelningen. De diskuterar hur de behöver anpassa avdelningen mer till dessa unga barn. De frågar även mig om jag har några idéer angående en ommöblering. De resonerar om de skall ha ett bygg-rum och en dock-vrå men diskussionen mynnar ut i att det egentligen bara går att ha sådana särskilt inredda rum när barnen blivit äldre eftersom barnen flyttar runt alla saker i den åldern de befinner sig i just nu. I pedagogernas

samtal framträder idéer om hur miljön kan struktureras utifrån vad som passar bra för barn i denna ålder och hur miljön kan ordnas till en stimulerande och utmanande men också trygg och säker miljö att vistas i.

I diskussionerna om var olika lekmaterial skall ha sin plats så berättar en av pedagogerna för mig att det är viktigt för henne att de inte byter plats på magneterna.

> Ett lekmaterial som en av pedagogerna är noga med att de inte ska byta plats på är magneterna. Hon berättar för mig att de brukade leka med dessa tillsammans med barnen genom att sätta samman dem i långa färgglada rader. Magneterna har ett hölje av plast i några olika färger och sätts samman med varandra genom att de har en positiv och en negativ ände. För ett tag sen hade några barn gått runt på avdelningen med magneter i händerna. Plötsligt satte någon magneten mot ett av köksbänkens metallhandtag, som sitter i lagom höjd för barnen, och den fastnade. Detta ledde fram till en gemensamt delad upptäckt för både barn och vuxna, att magneterna kunde sättas samman med andra föremål än med varandra. De har sedan tillsammans upptäckt att magneterna även fastnar mot både kylskåpet och kanten på spisen. Pedagogen uttryckte i detta samtal att hon önskade att magneternas placering därför fortfarande skulle vara på samma plats eftersom det var lite speciellt att barnen visade de vuxna detta istället för tvärtom (RA[10], 150925).

Pedagogernas upplevelser och erfarenheter från tidigare barn och händelser på avdelningen blir framträdande i deras planering av ommöbleringen. En pedagog nämner exemplet med magneterna och hur barnens relationer med magneter och köksluckornas handtag i metall fått effekten att pedagogerna nu fått syn på nya sätt att använda magneterna. Detta har sedan lett till att pedagogerna tillsammans med barnen provat att sätta magneterna på fler saker för att prova vad som höll dem kvar och vad som inte gjorde det. Ett sådant prövande hörde nu till vanligheterna när de lekte med magneterna tillsammans med barnen. Pedagogen i händelsen ovan uttrycker därför att hon vill fortsätta ha magneterna i en låda bredvid skåpluckorna eftersom hon upplever något särskilt med att det var just barnen som visat pedagogerna nya sätt att använda dessa på.

[10] Reflektionsanteckningar

Händelse 3.2 – möten med den nya miljön

På måndagsmorgonen när jag anländer till avdelningen är ommöbleringen genomförd. Pedagogerna hade ändrat om under fredagseftermiddagen när barnen och jag gått hem. När jag kommer in på avdelningen strax efter frukost är det mycket rörelse trots att det inte kommit så många barn än. Ljudnivån är också lite högre än vanligt.

När några barn senare anländer till den ommöblerade avdelningen så möter de den nya miljön med ett visst avvaktande. Jag ser inget barn rusa rakt in utan de stannar till och tittar på avdelningen i den lilla passagen mellan hallen och det stora rummet. Det dröjer inte så länge innan de ändå tar fasta på någonting i den nya miljön, ofta något som funnits på avdelningen tidigare t.ex. rutschkanan eller billådan. Barnen rör sig mycket runt i den nya miljön och stannar sällan kvar vid ett material eller en plats särskilt länge. Många leksaker ligger spridda över golven i alla rum.

Pedagogernas planering av ommöbleringen och dess strukturerande idéer verkar inte helt få den förväntade effekten. Pedagogerna förhåller sig på lite olika sätt till barnens intensiva utforskande. Någon uttrycker att det är så roligt att barnen gör så mycket men uttrycker även att det är ganska slitsamt med allt ljud och stök. En pedagog går runt och plockar iordning alla saker som kastas ut på golvet och som för tillfället inte används.

När ett av barnen, Jona, anländer till avdelningen så går han direkt fram till fönstren med de låga bänkarna där han ofta brukar börja sin dag med att köra med bilarna.

> Vid fönstret ser det ut på samma sätt som innan ommöbleringen. Jona står där ett tag och kör runt med några bilar på fönsterbänken (Bild 10). Han växlar mellan att vända sig om och titta på de andra samt att vända sig mot fönstren och köra med bilarna. Efter en stund börjar han röra sig runt i rummet lite mer. Jona går upp i rutschkanan som han gjort så många gånger tidigare men klättrar nu vidare upp på en hylla som står intill. Där sätter han sig ned och tittar ut över hela rummet. Han ser nöjd och glad ut. Flera gånger under dagen lockas Jona till hyllan bredvid rutschkanan. Pedagogerna säger till honom att han inte får klättra upp där och lyfter även ned honom men Jona vänder sig ofta om och gör samma sak igen. Pedagogerna reagerar också med att småskratta lite åt detta men när han kastar ned böcker i kanan så säger en pedagog till honom att han inte får göra så och lyfter ned honom på golvet. Pedagogerna ställer nu böcker i en låda längst ut på hyllan för att förhindra att barnen skall klättra upp på hyllan. Jona, och nu även Vide, fortsätter ändå att klättra upp på hyllan genom att skjuta undan lådan en bit bort. Pedagogerna säger att de förstod

att detta skulle ske till slut (sammanställning av fältanteckningar, reflektionsanteckningar och videoobservationer, 150928).

Bild 10

Jona och bilarna vid fönsterbänken med ryggen vänd mot resten av rummet.

Det första mötet mellan Jona och den nya miljön sker på ett lugnt och tryggt sätt då han ställer sig vid fönstret med bilarna, precis som han brukar göra när han anländer till förskoleavdelningen. Han vänder ryggen mot den ommöblerade avdelningen. Det är först efter en stund som han börjar röra sig runt i den ommöblerade miljön. Ett exempel är när rutschkanan, som placerats intill en låg bokhylla, lockar både Jona och Vide att klättra upp på rutschkanans avsats där de sedan når att klättra upp och sätta sig uppe på bokhyllan. Pedagogerna rusar dit flertalet gånger och säger ifrån samt lyfter ned barnen på golvet. Men ibland ställer sig pedagogerna också och tittar på när barnen klättrar upp och pratar om att barnen måste få lov att prova nya saker.

En sammanblandning av aktiva och passiva affekter

När pedagogerna planerar för var olika saker skall ha sin plats så framhåller en av pedagogerna en önskan om att ha kvar magneterna på samma plats som tidigare vilket är bredvid köksdelen på avdelningen. Hon berättar hur barnen genom att gå runt med magneterna i handen

tidigare har visat pedagogerna att dessa inte bara fastnar mot varandra utan även mot handtagen på skåpluckorna. Detta fick pedagogerna att tillsammans med barnen fortsätta ta reda på om magneterna även fastnade på kylskåpet och på spisen. I berättelsen om deras gemensamma utforskande med magneterna framträder hur aktiva och kollektiva affekter driver på ett gemensamt fokus hos flera barn och pedagoger. När magneterna fastnar på handtagen till skåpluckorna så väcks pedagogernas nyfikenhet och fascination där de ansluter till de aktiva affekternas kreativa och potentiella möjligheter.

I händelse 3.2 framträder hur barn och pedagoger affekteras både aktivt och passivt i relationer med den nya miljön. Olika möjligheter utforskas samtidigt som de också relaterar med det nya genom tidigare erfarenheter. De aktiva affekter som sätts igång i den nya miljön framträder genom barnkropparnas ökade kapacitet att handla. Jona relaterar först med den nya miljön genom passiva affekter när han går fram till fönsterbänken och kör med bilarna som han brukar göra. När han iakttagit de andra lite på distans så lockas han att klättra upp på hyllan bredvid rutschkanan. De aktiva affekterna i Jonas kropp blir synlig genom hans nöjda min när han sitter uppe på hyllan och tittar ut över avdelningen. Vid ett tillfälle tar Jona böckerna som ligger bredvid honom och kastar ned dem i rutschkanan. När pedagogerna säger till Jona att han inte får kasta böckerna och lyfter ned honom från hyllan ansluter även Vide genom att klättra upp på hyllan och sätta sig.

Hyllan, som pedagogerna placerat i direkt anslutning till rutschkanan, blir här en möjlighet för barnen att komma ännu högre upp än när de går upp på rutschkanans avsats. Denna möjlighet att komma högre upp framträder som lockande för barnen och får kropparnas kapacitet att handla att öka i ett utforskande av vad som kan bli möjligt i mötet med den nya miljön.

Även pedagogerna affekteras på olika sätt av barnens utforskande och den nya miljön. De växlar mellan att låta barnen prova nya möjligheter och att strukturera upp vissa ordningar utifrån tidigare idéer. Ett exempel är när de iakttar Jona som klättrar upp på hyllan bredvid rutschkanan. Till en början uttrycker de att barnen måste få lov att pröva men när Jona börjar kasta böcker i kanan så säger en pedagog till honom att han inte får göra så och lyfter ned honom på golvet. De aktiva affekterna som skapas i mötet mellan barnen och den

ommöblerade miljön bemöts av pedagogerna både som en möjlighet för barnen att prova nya saker och som något som behöver bromsas upp när pedagogerna upplever att det går överstyr.

En annan händelse som framträder genom både aktiva och passiva affekter är en förmiddag när barnen och pedagogerna är ute på gården. I denna händelse så hittar en pedagog en mask som hon visar för två barn.

Rörelser av spontanitet och kontroll

Det är en regnig förmiddag ute på gården. Vattnet samlas på olika ställen och lockar barnen att känna på vattnet och att fylla olika föremål med vatten. Pedagogen Carina skruvar isär en parasollfot som skall ställas bort till vinterförvaring. Johan tittar på det hon gör och pratar med henne. Astrid ansluter och barnen sitter på huk bredvid Carina och parasollfoten.

Händelse 3.3 - Masken Lars

Carina säger att hon hör en traktor. Barnen vänder sig mot vägen och Astrid säger *va. Jag tycker det låter som det kommer en traktor eller är det Lars som kommer* säger Carina. *Titta vilken gullig mask som låg där* säger Carina plötsligt och pekar under parasollfoten. Barnen vänder tillbaka till parasollfoten. *Titta har du sett Johan* Carina plockar upp masken och lägger den på däcket bredvid *titta där kan han bo va snäll mot den nu då*. Johan känner på masken. Astrid rör den men tar snabbt bort handen. *Var den fin vad heter han* frågar Carina. *Den heter Lars* säger Johan. *Den heter Lars* skrattar Carina *vilket fint namn på en mask det har jag aldrig tänkt på* säger Carina glatt. Johan tar upp masken och håller den mellan fingrarna. Astrid sträcker sig efter den och säger *äh jag vill hålla*. Johan sträcker ut armen bakåt bort från Astrid. *Du får gå och visa den för Anneli masken Lars* säger Carina. Johan håller upp handen med masken och går mot Anneli. När Johan har visat masken för Anneli säger hon att Johan kan lägga masken på gräsmattan så han får lite att äta. Astrid finns hela tiden bredvid Johan och masken. Johan lägger ned masken i gräset men gör sedan flera försök att ta upp den. Anneli fortsätter uttrycka att hon tycker masken skall få ligga i gräset och äta. Carina påpekar att Lars har blivit lite platt. Hon fortsätter *kolla vad han blir lång när han kryper han kanske inte vill att du ska bära honom*. Johan lyfter upp honom och Carina undrar var han skall gå med honom. *Vi lägger han på lövet här då* säger hon. Johan lägger masken på lövet och lägger sedan ned dessa på gruset. Carina och Anneli tror inte masken tycker om det, de säger att han nog får ont i magen av att krypa på gruset. *Han kanske vill hoppa studsmatta* säger Johan. *Tror du det* skrattar pedagogerna *du får fråga honom han kanske*

vill om inte han tycker det är otäckt. Nä han inte vill säger Johan. Anneli fortsätter *lägg han under studsmattan så kan han hoppa när han vill var försiktig mot han det är ju en liten gullig mask man kan inte klämma på honom då får han ju ont i magen lägg han där under rutschkanan. Han vilar inte* säger Johan. *Ja men han ser ut som att han ...kan du inte lägga ned honom där på gräset nu han ser ut som han vill det Astrid vi börjar gå in vi* säger Anneli. *Ta med in* säger Johan. *Nej vi kan inte ta med han in det blir inge bra* säger Anneli *han får ligga här ute i gräset. Ni komma in sen* säger Johan mot masken. Johan lägger ned masken i gräset och Anneli tar Johan i handen och säger att de ska gå in och äta mat. Astrid går efter dem mot ytterdörren men vänder plötsligt och går tillbaka. Hon sätter sig på huk och tittar ned i gräset. Hon tar handen mot masken. *Astrid låt Lars vara i fred nu* säger Anneli. Astrid reser sig upp och tar ett steg mot dörren men vänder sig om igen mot masken och stampar till med stöveln mot platsen i gräset där Lars ligger. *Nej!* ropar Carina *Astrid hallå där köp blåbär försiktigt med Lars nu han blir ju ledsen. Han ledsen* säger Johan. Astrid hukar sig ned och säger *låt*. Johan och Carina går tillbaka till gräset. *Ja han är ju din kompis* säger Carina. Carina drar bort Astrid, pekar och säger *han ligger där och sover han blev platt stackars han. Ja se* säger Astrid och går dit Johan tittar. Carina håller i henne i regnjackan så hon inte kan komma så nära masken. Astrid hukar sig ned och tittar. Johan säger *han vilar*. Carina säger *han kryper ned i jorden nu och får mat nu vill Lars vara i fred*. Johan och Astrid sitter på huk och tittar i gräset. *Hej hej* säger Astrid och vinkar ned i gräset. Johan skall ta upp masken igen men blir hejdad av Carina. *Nu går vi in och äter* säger Carina och tar barnen in varsin hand och går in (150902, 6, tid 01.32-07.56 samt FA 150902).

Här är det pedagogen Carina som, genom sitt entusiastiska tonläge och genom att sträcka fram masken mot barnen, väcker deras nyfikenhet och intresse. Hon visar masken för Johan som först känner med fingret på den. Astrid, som står bredvid Johan, känner då också på masken med sitt finger men rycker snabbt bort handen. Carina frågar om de tycker masken är fin och vad den heter. Johan lägger masken i handen och svarar att masken heter Lars. Carina skrattar åt namnet och uttrycker att hon inte tänkt på att en mask kan heta Lars. Både Carina och Anneli fortsätter sedan flera gånger att berätta för barnen att de måste vara försiktiga med masken. Johan ombeds t.ex. att lägga ned masken i gräset då masken nu blivit lite platt och hoptryckt. Pedagogerna försöker locka med sig barnen in genom att påtala att det är dags att gå in och äta lunch men både Johan och Astrid visar ett fortsatt tydligt intresse för masken. När de är på väg mot ytterdörren så vänder Astrid om och går fram till gräset där masken ligger och stampar med foten. Carina reagerar på detta med en förskräckt min och ett utrop. Hon tar tag i Astrids regnjacka och håller i henne så hon inte kommer för nära masken. Johan sätter sig på huk och tittar efter

masken. Carina berättar att masken blir ledsen om Astrid gör så. Hon fortsätter med att säga att masken nu kryper ned i jorden och att den vill vara ifred. Johan säger att den vilar och Astrid säger hej vinkandes mot gräset. Sedan får pedagogen med sig barnen in på avdelningen.

Att balansera mellan aktiva affekter och etiska ställningstaganden

Både pedagogen och barnen blir intresserade av masken. Johan lyfter upp och bär runt på masken medan Astrid känner på den och rycker bort handen snabbt. Men hon följer hela tiden med i det Johan gör med masken. Johans fingrar klämmer lite hårt på masken. I pedagogernas yttranden hörs uppmaningar om att barnen skall vara försiktiga med masken där de ger den etiska och mänskliga kvaliteter. Detta blir framträdande genom att efterfråga om masken har ett namn, att den blir ledsen och att den kan tycka vissa saker är otäcka. Barnen relaterar också med masken på ett annat sätt än till materiella ting. Astrid pratar med den och vinkar, Johan funderar på om masken vill hoppa studsmatta. Astrid affekteras på ett annat sätt än Johan och hon rycker till när hon rör masken. Astrids stampande efter masken får Carina att se förskräckt ut då denna reaktion kanske utmanar föreställningen om en nära relation mellan barn och djur.

De affektiva krafterna som framträder i relationerna med masken sätter igång ett kreativt och potentiellt utforskande där olika frågor väcks allt eftersom. Samtidigt så bromsar pedagogerna de aktiva affekterna genom att tala om hur barnen skall förhålla sig till masken. De gör också flera försök att rikta om eller avbryta barnens relationer med masken genom att uttrycka att masken behöver vila eller att det är dags att gå in och äta lunch. De aktiva affekterna skapar här ett etiskt dilemma för pedagogerna då barnens utforskande av masken tar en annan riktning än pedagogerna kanske förväntat sig.

Händelse 3.4 – påklädning och väntan i hallen

Att följa med i barnens relationer i vardagen på förskoleavdelningen innebär att delta i många olika och återkommande rutinsituationer. En återkommande rutin, som också är vanlig på många andra förskoleavdelningar, är att gå ut på förmiddagen. Rutinen för att gå

utomhus innefattar att pedagogerna först tar med sig barnen till tvättrummet där blöjor byts och toalettbesök genomförs. Sedan fortsätter de ut i hallen där ytterkläderna tas på. På den här avdelningen får de barn som är färdigpåklädda vänta vid ytterdörren tills någon pedagog är klar att gå ut. Att stå och vänta vid ytterdörren på att de andra skall bli klara kan framstå som en händelselös och obetydlig stund men genom att studera dessa situationer mer i detalj så framträder många olika relationer mellan miljön och barnen. Vid ytterdörren finns sopborstar, barnvagnar, stövlar, jackor, bänkar, dörrhandtag, låsvred men också andra barn som lockar. Något som ofta intresserar barnen är strömbrytaren bredvid ytterdörren.

Denna händelse inleds med Alicia som är färdigklädd och står vid den stängda ytterdörren i väntan på att få gå ut. Till en början står hon stilla och ser sig omkring. Fönstret i dörren är placerat i en höjd så barnen inte kan se gården utanför. Det som sticker ut från den annars ganska kala dörren och väggen är ett dörrhandtag lite högre upp och ett litet vred i metall under handtaget samt en strömbrytare på väggen precis bredvid dörren.

> Alicia känner med fingret på strömbrytaren som sitter på väggen bredvid dörren (Bild 11). Strömbrytarens placering är strax över hennes huvud när hon står upp. Den sticker ut från väggen och har en kvadratisk form med slät yta som fingret glider runt på. Plötsligt släcks lysrören i taket och Alicia tittar upp mot lamporna. Hon sätter fingret på kvadraten igen och ljuset tänds. När ljuset släcks för tredje gången uttrycker Carina, som håller på att klä Alex inne i den inre delen av tamburen, att *det blir lite tokigt med lampan, eller hur, tjolahopp tjolahej*. När Alicia återigen tänder och släcker ljuset säger Carina med lugn röst *Alicia då går lampan sönder om du trycker så mycket på den vettu*. *Aa* säger Alicia och fortsätter känna med fingret på brytaren. Alex, som sitter i Carinas knä och blir påklädd, säger ja-a och nä-ä flera gånger. Carina fortsätter att prata med Alicia: *Alicia inte så då, då blir ju lampan trasig* och *då blir Lennart ledsen och gråter*. Alicia pekar på lysrören i taket inne i en angränsande vrå. *Vad pekar du på* undrar Carina, som inte ser in i vrån från sin plats, nu med mycket mer positiv stämma. *Kalle Anka* (det finns en bild på seriefiguren Kalle Anka på väggen där inne). Alicia fortsätter peka upp i taket där hon står. Carina, som nu anlänt med Alex till en bänk bredvid dörren, tittar in i vrån och verkar notera att Alicia pekar på lysröret uppe i taket. *Ja där är lysrören ja men nu kan de få lysa så fint tycker jag* säger Carina med den mer formella och lugna rösten tillbaka. Alicia fortsätter trycka på strömbrytaren. *Inte så då, då går den ju sönder...snälla*. Alicia pekar flera gånger mot lamporna. Alex, som fortfarande sitter i Carinas knä, pekar på lamporna när de tänds och utbrister *Oh!*. Både Alicia och Alex säger *oh* och pekar nu på lamporna i taket (Bild 12). Carina skrattar lite och säger att hon tycker ljuset kan få vara tänt eftersom hon inte ser något när det är släckt. När Alicia återigen sträcker fram handen mot strömbrytaren säger Carina

ajajajaj med ett sjungande tonläge. Alex vänder blicken omedelbart mot Carina och upprepar samma uttryck i liknande tonläge. Alicia stoppar i rörelsen och tittar på Carina och Alex. Carina frågar Alex om han hört det uttrycket förut. De säger *ajajajaj* till varandra flera gånger och skrattar. Alicia känner nu med fingret på kanterna av den kvadratiska brytaren. Plötsligt trycker hon till så ljuset tänds igen. Hon pekar på lampan och låter *Mm*. Carina säger *ja nu lyser det och nu får du låta det lysa då*. När Alicia börjar vrida på låsvredet på dörren tittar Carina dit men säger ingenting. När Alex fått på sig kläderna går han med glad min direkt fram till strömbrytaren, han trycker på brytaren så det släcks och tittar leende på Carina. Carina säger *ajajajaj* med lugn stämma, Alex ler stort och säger *ah*. Han ställer sig på tå men verkar inte nå upp för att tända igen. Carina säger *aj aj* med glad min när Alex pillar på låset till dörren istället (150925, 4, tid: 00:48-04:43).

Bild 11

Alicias pekfinger rör sig runt på strömbrytarens platta yta.

Bild 12

Alicias hand pekar upp mot lampan i taket och blicken är riktad mot Alex och pedagogen Carina. Alex sitter i Carinas knä och blir påklädd. Hans hand pekar också upp mot lampan i taket och blicken är riktad mot Alicia.

Alicias finger dras till strömbrytaren. Till en början glider fingret runt på den kvadratiska strömbrytarens släta yta. Plötsligt ökar trycket på kvadratens övre kant vilket får ljuset i taket att släckas. Rummet förändras och blir lite mindre ljust än tidigare men befinner sig fortfarande i dagsljus. Finger-strömbrytar-ansamlingen fortsätter att relatera med varandra vilket skapar en variation av mer och mindre ljus i rummet. Alicia riktar blicken mot lamporna i taket och pekar uppåt med handen. Hennes blick söker sig även till pedagogen och Alex när de anländer till den yttre delen av tamburen. Hennes röst utstöter några korta och ganska tysta ljud som ”ja” och ”oj”. Ljus- och mörkereffekterna får pedagogen Carina att ansluta till ansamlingen. Carina uttrycker att ”det blir lite tokigt” och att ”då går lampan sönder” med en lugn och tydlig röst. Alex, som sitter i Carinas knä, lockas också till ansamlingen med barn, strömbrytare och ljus. Han riktar blicken mot lampan i taket, sträcker upp handen och pekar mot lampan samtidigt som han uttrycker ett glatt och upprymt ”oh”.

Vid ett av Carinas upprepande yttranden vänder sig plötsligt Alex mot henne och ler stort. Hans röst imiterar Carinas yttrande både till innehåll och till form. Alex både låter och ser mycket glad ut. Hans blick tittar mot Carinas ansikte. Carina skiftar då fokus från Alicia till Alex och frågar med ett leende om han hört detta uttryck förut. En lekfull dialog uppstår mellan dem när de upprepar samma yttrade ”aj, aj, aj , aj” i samma glada tonläge efter varandra flera gånger. När Alex blivit färdigklädd och kommer ned på golvet söker han sig omedelbart till strömbrytaren. Den lekfulla dialogen mellan Alex och Carina fortsätter vidare när Alex med en leende min trycker på strömbrytaren.

Övergången mellan en standardiserad respons och aktiva affekter

Det överordnade målet för pedagogerna vid en sådan här påklädningssituation framstår som att effektivt förflytta barnen och sig själva från inomhus till utomhus via den trånga passagen i hallen. Vid

en sådan rutinsituation verkar pedagogerna föredra vissa handlingar framför andra. Till en början kan Carinas yttranden mot Alicia förstås som en standardiserad respons i och med att pedagogerna ofta gav uttryck för att barnen inte skulle tända och släcka lamporna. Yttrandena, som i datamaterialet alltid framträder genom pedagogernas lugna och milda röstlägen, kan här i händelsen anspela på barnets känslor där någon blir ledsen och gråter om Alicia fortsätter att trycka på strömbrytaren. Yttrandena kan också anspela på majoritära strukturer utifrån idéer om att ljuset ska vara tänt inomhus eller att strömbrytaren inte är något barnen skall leka med.

Både Alicia och Alex affekteras aktivt av finger-strömbrytar-ljus-ansamlingen. Den aktiva affekten blir här synlig när de både tittar och pekar mot lampan i taket samt utstöter olika verbala ljud. Båda barnen visar en nyfikenhet och fascination när lampans ljus skiftar. Pedagogen lockas däremot inte med i de aktiva affekter som produceras mellan barnen, strömbrytaren och lampan i taket. Men när Alex skiftar fokus från lampan till Carinas uttryck, och med ett leende imiterar henne samt vänder blicken mot henne, skiftar också Carinas fokus från Alicias tryckande på strömbrytaren till att fånga upp Alex imitation. Carinas standardiserade respons ändrar form och övergår till att tona in Alex lekfyllda invit. Imitationen sätter igång aktiva affekter som skapar en lekfull dialog mellan Carina och Alex. Men det är inte innehållet i deras dialog som framträder som det väsentliga, istället verkar det vara tonläget och den lekfulla formen som uppstår som skapar de aktiva affekterna.

Olika rörelser av territorialiseringar

Pedagogernas planering före ommöbleringen i händelse 3.1, som grundas i olika idéer om vad barnen förväntas göra, hamnar allt mer i bakgrunden när barnen tar sig an den nya miljön. Ibland verkar pedagogerna försöka kontrollera barnens relationer men de konstaterar också att barnen behöver utforska de nya möjligheter som framträder i mötet med den ommöblerade miljön.

De passiva affekterna minskar möjligheten att handla på nya och kreativa sätt vilket får en territorialiserande effekt. Det innebär att de trygga och igenkännande rutinerna ofta upprätthålls på samma sätt

som tidigare där kropparna relaterar på ett mer standardiserat sätt. Rörelser av territorialisering framträder dels i planeringen av ommöbleringen, där pedagogerna utgår från och försöker förutbestämma vad barnen skall göra på olika platser eller hur olika material skall användas. Dels genom standardiserade responser som försöker kontrollera vad som blir möjligt och som uppmanar till att upprätthålla samma idéer och ordningar som tidigare. Territorialiserande rörelser framträder även i Jonas möte med den nya miljön där han först tar plats vid fönstret med bilarna som han brukar göra när han kommer på morgonen. Han studerar den nya miljön med lite distans innan han lockas att prova olika saker.

De aktiva affekterna kan här förstås som av-territorialiserande rörelser där ett mer intensivt utforskande av olika möjligheter blir synligt i kropparnas möten med den nya miljön. Av-territorialiserande rörelser framträder när pedagogerna sätter igång ommöbleringen eftersom de, som de uttrycker, vill göra något nytt. En annan av-territorialiserande rörelse framträder i händelse 3.1 utifrån berättelsen om magneterna där barnen visat pedagogerna nya sätt att använda magneterna på.

I pedagogernas bemötande av barnens relationer med masken framträder också både av-territorialiserande och territorialiserande rörelser. Pedagogen både uppmuntrar till nyfikenhet genom att visa masken för barnen och ställa frågor om den samtidigt som hon efter en stund bromsar in barnens ivriga och hårdhänta hantering av masken.

I händelse 3.4 i hallen kan pedagogens standardiserade respons till Alicias tändande och släckande av ljuset i taket förstås som en territorialisering av hur rutinen för påklädning och utgång brukar gå till. Men plötsligt sker en förändring i pedagogens förhållningssätt och hon släpper på ordningen och låter sig istället lockas med i den glada och lekfulla dialogen med Alex. Imiteringsdialogen kan förstås som en av-territorialisering angående hur rutinen påklädning och väntan på att gå ut kan se ut.

I händelsen med magneterna blir ytterligare en territorialiserings-rörelse framträdande. Till en början så har pedagogerna tydliga idéer angående hur magneterna skall användas av barnen. När barnens kreativa och utforskande relationer öppnar för ett skillnadsskapande och något nytt lockas pedagogerna med i utforskandet av vad som kan

bli möjligt vilket vidgar potentialen för magneterna. Händelsen framträder genom både av-territorialiserande och åter-territorialiserande rörelser då användandet av magneterna även en tid efteråt förändras och vidgas till att innefatta ett mer kreativt och förutsättningslöst utforskande än tidigare när pedagogerna endast uppmuntrade barnen att sätta samman magneterna med varandra.

I resultatet framträder hur de olika affekterna skapar olika förutsättningar. De passiva affekterna territorialiserar och upprätthåller tidigare strukturer och synsätt och de aktiva affekterna av-territorialiserar och utmanar tidigare förståelser utifrån det som blir möjligt i relationerna med den omgivande miljön i ett här- och- nu-perspektiv. Genom de av-territorialiserande rörelserna skapas sprickor i synsätt, vanor och beteenden vilket kan utmana vardagens strukturer och rutiner i förskolan. Både barn och pedagoger kan här förstås som delaktiga i att upprätthålla tidigare ordningar och strukturer men också att utmana och vidga dessa.

Barninflytande – att bli till som barn

I relation till första resultatkapitlet där idéer om barns skillnadsskapande som inflytande i förskolan lyfts fram så framträder andra möjligheter i detta kapitel. För att luckra upp föreställningen där barns inflytande tar utgångspunkt i det som skiljer sig från pedagogernas förståelser och uppfattningar om rätt och fel så kan barns inflytande i förskolan här handla om de aktiva affekternas barn(s)liga intensitet vilket både barn och vuxna skapar skillnad genom.

I den ommöblerade miljön framträder både barnens och pedagogernas relationer utifrån både territorialiserande rörelser som upprätthåller tidigare ordningar och av-territorialiserande rörelser som utmanar dessa. Själva ommöbleringen framträder som en kollektiv, kreativ och potentiell möjlighet där barnens och pedagogernas relationer med miljön synliggör både majoritära strukturer, synsätt, vanor och beteenden men också det som skapar skillnad gentemot dessa. Ett exempel är när en av pedagogerna i händelse 3.1 beskriver en tidigare situation med lekmaterialet magneterna. Denna berättelse stämmer till viss del överens med idén om ett kreativt och potentiellt inflytande som lyfts fram i det första resultatkapitlet. Men det som skiljer denna

händelse från händelserna med barn, cyklar och rutschkana är att pedagogerna här låter sig lockas med och affekteras tillsammans med barnen. Utifrån en majoritär idé har magneterna sin fasta funktion där de används på *ett* rätt sätt, i det här fallet genom att sättas samman med varandra. Men barnens utforskande av magneter och luckornas handtag lockar med pedagogerna och utmanar den majoritära idén om magneternas funktion. Efter denna situation är ett nytt inslag i relationerna med magneterna just att fortsätta utforska vad som ytterligare kan bli magnetiskt. I relation till inflytande så kan denna händelse lyftas fram som ett exempel på hur barnens utforskande intensitet får lov att ta plats och att pedagogerna är öppna för att tänka nytt utifrån det barnen gör.

Utifrån händelse 3.3 så framträder även dilemman med den utforskande intensiteten. Barnens relationer med masken tar form på olika sätt och pedagogerna ställs inför en etisk balansgång mellan att låta barnen lockas med i utforskandet med masken och samtidigt hantera olika etiska ställningstaganden som uppstår. I relation till barns inflytande så kan det vara sådana etiska ställningstaganden som gör att varje händelse behöver bemötas utifrån dess specifika omständigheter, ett slags *inflytande i nuet*. De aktiva affekterna som kan skapa skillnad är inte enbart ett möjliggörande utan kräver också ett rationellt agerande och ett ansvarstagande genom att bromsa upp och skapa ordning i vissa avseenden.

I händelse 3.4 med Alicia och strömbrytaren så framträder pedagogens affektiva och lekfulla relation till Alex invit som en möjlighet att skapa fler och mer lustbetonade möjligheter för rutinsituationen påklädning utifrån barnens initiativ. Den standardiserade responsen som är riktad mot Alicia-strömbrytar-ansamlingen stänger för ett utforskande av strömbrytare och variationer av ljus i rummet. Ett sådant stängande kan förstås utifrån en majoritär idé där rutiner förväntas se ut på samma sätt varje gång och där barn inte skall leka med strömbrytarna. Men när Alex hakar på den standardiserade responsens tonläge så sker en förändring där pedagogens tillsägelse övergår till en lekfull dialog. Pedagogen hakar på denna lekfulla invit där känslor av glädje, lekfullhet och spontanitet i ögonblicket får ökat utrymme.

De aktiva affekterna, som både barn och pedagoger här deltar i, framträder som ett minoritärblivande, som jag i studien väljer att kalla

barnblivande. Att bli till som barn framträder här genom de aktiva affekternas barn(s)liga intensitet som innefattar att både låta sig affekteras och att affektera andra. Både barn och pedagoger blir till som barn genom kraften i de aktiva affekterna med magneterna, ommöbleringen, masken och den lekfulla dialogen vid påklädningen. Dessa lustfyllda och kreativa relationer karaktäriseras av att det inte finns ett förutbestämt slutmål från början. Istället handlar det om vad som blir framträdande i nuet och att låta sig fångas av stunden. Deleuze och Guattari (2015) lyfter också fram de minoritära produktionerna som det som sätter det majoritära och världen i rörelse. Dessa aktiva affekter som barn och pedagoger här delar producerar ett barnblivande som här i studien förstås som *barninflytande*. Begreppet barninflytande skiljer sig från idén om barns inflytande som något som endast är förbehållet barnen. Med barninflytande så avses istället hur både barn och pedagoger blir till som barn genom att relatera med miljön genom aktiva affekter. De barn(s)liga relationerna som karaktäriserar barninflytandet genomsyras av kollektiva, kreativa och potentiella aspekter utifrån ett här-och-nu-perspektiv. Det handlar om relationer som inte grundas i tidigare förståelser och erfarenheter utan som blir till i ögonblicket. Men dessa relationer innebär också som pedagog att ta ansvar utifrån varje unik situation genom att ibland bromsa upp de aktiva affekterna, exempelvis när det gäller etiska eller säkerhetsmässiga ställningstaganden.

7. Barns upprätthållande av rutiner som inflytande

I det andra resultatkapitlet så har händelser där både barnen och pedagogerna affekterats både aktivt och passivt lyfts fram. I kapitlet fokuserades främst de aktiva affekterna och hur dessa skapade möjligheter för ett barninflytande där både barn och pedagoger på olika sätt relaterade med miljön på kollektiva, kreativa och potentiella sätt. Detta barninflytande kan förstås som ett skillnadsskapande som utmanar majoritära strukturer. De aktiva affekterna förstås därmed som minoritära genom att de sätter det majoritära i rörelse. De minoritära och barn(s)liga relationerna kan då bli ett sätt att få syn på och utmana de mer majoritära synsätten i vardagen på förskolan. Men det väcker också funderingar kring att barns inflytande då enbart stannar vid att ta utgångspunkt i de kreativa och potentiella relationerna med miljön vilket därmed utesluter alla andra relationer som barnen är en del av på förskolan.

I detta resultatkapitel kommer därför fokus riktas mot händelser där de mer passiva affekterna och territorialiserande rörelserna blir framträdande. Även här tar händelserna utgångspunkt i det barnen gör men fokuserar även som tidigare pedagogernas respons till barnens intensiteter. Sist i kapitlet knyts dessa händelser samman med barns inflytande i förskolan.

Barnen och verksamhetens rutiner

Här återvänder vi till första dagen i den ommöblerade miljön. Barnen och pedagogerna har nu rört sig runt i den nya miljön ett tag. De aktiva affekterna, som gett påtagliga effekter hos både barnen och pedagogerna, börjar nu minska i intensitet.

Händelse 4.1 - samlingen

När barnen och pedagogerna rört sig i den nya miljön ett tag så framträder en förändring. Efter någon timme så minskar de intensiva och utforskande rörelserna och barnens relationer ser inte ut på samma sätt som tidigare. Pedagogen Anita börjar plocka upp alla bilar som ligger utkastade på golvet i samlingsrummet. Hon lägger dessa i

en låda och går ut ur rummet och ställer upp den i en hylla. Golvet i samlingsrummet blir då helt tomt på saker. Vide, Linus och Johan går in i samlingsrummet en efter en och sätter sig efter väggen.

> Anneli tittar in i rummet och frågar vad de väntar på. *Saga* säger ett av barnen. *Nähä skall det bli saga*, säger Anneli. *Ja-a* fortsätter barnet. Mika går ut och in ur rummet. Det går en liten stund där pedagogerna fortsätter att vara med de andra barnen som är i stora rummet. Erik går med en vaggande och vinglande gång in i samlingsrummet och Anita följer efter. Hon drar ned persiennen i fönstret. Erik vänder sig tillbaka mot dörren och tjuter upprymt till samtidigt som han går ut ur rummet. Erik fortsätter mot köksluckorna och öppnar en av dem. Anita springer dit och stänger den. Hon håller för handtaget så inte Erik kan öppna luckan igen. Barnen i samlingsrummet kommer ut i stora rummet och knuffas lite framför Anita. Hon lyfter upp Erik och går in i samlingsrummet. Anita pratar lite med barnen om vad man får göra och inte får göra. Utan att säga något till barnen som åter satt sig vid väggen går Anita iväg och frågar Jona om han vill vara med och lyssna på en saga. När Jona kommer in i samlingsrummet står Linus och drar i en påse. Jona springer fram och börjar dra i en annan påse (Bild 13). Han fortsätter med att dra och skaka på fler påsar. Anita står i dörröppningen. Hon vänder sig mot Ellis och frågar om hon vill vara med på samling. Ellis kommer in i samlingsrummet och sätter sig på golvet. Alex och Jona sätter sig också ned på golvet och tittar mot Anita som står mittemot barnen (Bild 14). Det är nu sex barn samlade och alla sitter riktade mot Anita som stänger dörren och börjar en sagosamling (150928,2, tid ca 13.41-18.40).

Bild 13

Linus och Jona drar i sagopåsarna som är placerade över barnens platser vid samlingen.

Bild 14

Barnen sitter vid väggen i samlingsrummet och tittar i riktning mot pedagogen Anita. Sagopåsarna hänger över deras huvuden. Alex sitter närmast i bild men syns inte här.

Under den intensiva inskolningsperioden som pågår är inte samlingen en rutin som genomförs varje dag, till skillnad från resten av året på denna avdelning. Händelsens ingång beskrivs här när pedagogen Anita börjar städa upp leksaker från golvet i samlingsrummet så att det blir en helt tom golvyta. Alla andra rum på den ommöblerade avdelningen är fulla av saker på golven. Barnen relaterar på olika sätt till städningen och det tomma golvet. Mika, Erik och Alex går in och ut ur rummet med glada miner. Linus, Johan och Vide tittar en efter en tysta in i det tomma rummet och går fram till väggen där de sätter sig. Vid denna vägg har barnen sina platser när det är samling. När Anita tittar in i rummet ställer sig Linus upp och börjar dra i en sagopåse. Anita går iväg för att fråga både Jona och Ellis om de också vill vara med på en sagosamling.

Samlingen är en rutin som, enligt pedagogerna, ofta reproduceras på samma sätt från år till år på avdelningen. Det är i stort sett samma sagor som berättas och utgångspunkt tas i de iordninggjorda sagopåsar som hänger på väggen. Påsarna hänger i en höjd så att barnen inte når att plocka ned dem. Men de når att dra i nedre delen av påsarna vilket pedagogerna brukar tolka som att barnen visar vilken saga de vill ska berättas. Pedagogerna uttrycker att samlingarna känns lite tjatiga med

samma sagor varje gång och de diskuterar då och då om de skall förnya dessa. Men de tillägger att så länge barnen vill vara med på samlingen och fortsätter att önska samma sagor om och om igen så fungerar det ändå bra. Barnen blir ofta glada och sätter sig snabbt vid väggen när pedagogerna talar om att de skall ha samling vilket ger ett intryck av att samlingen är en rutin som barnen tycker om.

Passiva och nedsaktande affekter

En vanlig rutin som föregår samlingen är att pedagogerna städar upp leksaker och sedan får barnen sätta sig på golvet invid ena långväggen i samlingsrummet för att ha samling. I denna händelse har jag däremot inte uppmärksammat att pedagogerna kommit överens om att städa för att ha samling.

Den ommöblerade miljön skapar överlag många aktiva och intensiva affekter som ökar kropparnas kapacitet att handla. Men efter en stund i detta kaos av möjligheter så blir en förändring i några av barnkropparna synlig. Kropparna går från att relatera genom aktiva affekter till att bli passivare i rörelser och intensitet. När barnen i samlingshändelsen sätter sig ned så minskar den kroppsliga kapaciteten tillfälligt. Kropparna kommunicerar förändringen på olika sätt men det är inga direkt synliga känsloyttringar i händelsen och barnen säger inte mycket utan sätter sig tysta ned på sina samlingsplatser. Den kollektiva aspekten är däremot något som framträder även här vid dessa passiva affekter då flera barn följer med i varandras rörelser. När ett barn sätter sig ned så följer de andra på ett näst intill automtiskt sätt efter. Pedagogen relaterar här på ett lyhört och inkännande sätt till barnens kroppar. Hon tonar in barnens minskade affekt som ett slags kroppsligt initiativ till samling vilket hon bemöter genom att hämta fler barn och sedan stänga dörren för att starta en samling. Genom att tona in sin egen intensitet med barnens så framträder en ordlös och kroppslig kommunikation där barnkropparnas nedsaktande rörelser fångas upp och bemöts.

Händelse 4.2 - övergången mellan att vara ute och att gå in

Barnen och pedagogerna på förskoleavdelningen är ute varje förmiddag före lunch. Vid ungefär samma tid varje dag, strax före de

brukar gå in, så hörs ett ljud från en gammaldags klockskälla i metall. Det kommer från andra sidan staketet där de två andra avdelningarna på förskolan har sin utegård. Klockan ringer så högt att barn och pedagoger hör den tydligt även på den gård jag befinner mig på. På den andra gården innebär klockans ljud att barn och pedagoger skall städa. Sedan går de in och har en samling före det är klart för att äta lunch.

På den gård som jag befinner mig så är det inte dags att gå in ännu. Pedagogerna berättar för mig att de inte kan gå in så tidigt för maten ännu inte är klar. Denna avdelning har också ibland samling före maten men just nu när de håller på med inskolningar så vill de vänta med att gå in tills maten är klar så det inte blir en paus mellan att barnen kommit in och tills de kan sätta sig vid matborden.

Även om städklockan inte är avsedd för denna avdelning så reagerar en del barn och pedagoger med att bära in leksaker till förrådet. Dörren till förrådet är placerad bredvid ytterdörren till förskoleavdelningen.

> Städklockan ljuder på stora gården. Linus kommer snabbt med cykeln över gräset, *det plingar* säger han. Han cyklar direkt fram till förrådet och drar in cykeln. Han kommer ut från förrådet och går fram till den gröna gunghästen i plast. Han lyfter upp denna och börjar bära den till förrådet (FA, 150908).

Städklockans ljud påtalas ibland verbalt genom att barnen säger att det plingar. Men ljudet får även en del av barnen att stanna upp och titta över staketet på de andra barnen och pedagogerna som börjar städa. De tittar även på de barn på deras egen gård som också börjar bära in saker i förrådet.

> Städklockan ljuder utomhus på andra avdelningen. Ett barn på andra gården skriker högt *städdags*. Astrid och Johan, som sitter på en cykel tillsammans, tittar över staketet mot barnet som skrek. De kliver av cykeln. De ser allvarliga ut och tittar mot barnen på den andra gården. Villis börjar gråta och säger mamma. En pedagog lyfter upp honom. Villis tittar mot den andra gården. Från andra gården hörs ordet ”städa” flera gånger. Astrid springer till sandlådan och hämtar en vattenkanna i plast. Hon ställer sig bredvid sandlådan och ropar *vatten* samtidigt som hon skakar på kannan. Pedagogen Anneli svarar *Vet du vad hörde du att de ringde i klockan på andra avdelningen. Ha* svarar Astrid. *De ringde i klockan på de andra avdelningarna* fortsätter Anneli. *Ha* svarar Astrid igen. Anneli: *Hörde du det vet du vad det betyder då*. Astrid fortsätter säga *Ha*. Anneli: *Vet du vad det betyder då att vi ska städa. Ha* fortsätter Astrid. Anneli: *Att vi ska plocka in alla saker i förrådet igen och gå in och äta mat*. Astrid vänder sig mot pedagogen Anita som precis kommer ut genom dörren. Astrid sträcker fram kannan mot henne. Anneli säger till Anita att hon håller på att förklara för Astrid att de skall städa för det har plingat på andra gården.

Ska ni hjälpa till och städa nu då säger Anneli och börjar gå mot förrådet med något. Flera av barnen springer fram till de saker som finns kvar ute. Astrid går och hämtar en av de mindre cyklarna. Hon kämpar med att lyfta in den i förrådet. När Astrid går med cykeln mot förrådet så kommer Alex ut ur förrådet med en skottkärra samtidigt som Anita går in i förrådet. Astrid säger *städa* mot Anita. *Ska du städa jaha* säger Anita. Sen tittar hon på Astrid som försöker bära in cykeln. Ett annat barn kommer ut ur förrådet med en leksak och Anita flyttar på Alex som är på väg att köra in med skottkärran. Astrid lyckas lyfta in cykeln i förrådet och försöker nu ta ut en skottkärra. Anita lyfter ut en skottkärra åt henne och sedan ännu en till ett annat barn. Anneli kommer till förrådet med mer saker och säger till Anita att de håller på att städa. Anita svarar att det är för tidigt att städa nu eftersom maten inte är klar än. Barnen blir oense om de skottkärror som nu står utanför förrådet. Flera av barnen vill ha samma skottkärra. Anita går till förrådet och hämtar en traktor och går med den till sandlådan samtidigt som hon säger till Astrid att de inte skall ta ut något mer nu. Pedagogerna Anneli och Carina blir ståendes och titta på barnen en lång stund (150901, 5, tid ca 05:30–11.30).

Städklockans ljud sätter igång rörelser på gården. De två pedagoger som befinner sig ute börjar plocka ihop leksaker och går mot förrådet. En pedagog som varit inne på rast och som nu kommer ut uttrycker istället att det fortfarande är för tidigt att städa ihop och gå in. Ljudet av klockan får till en början några av barnen att se lite osäkra och nästan rädda ut. Andra barn på avdelningen verkar istället få nya krafter och börjar genast cykla mot förrådet.

Den efterföljande tiden innan barn och pedagoger faktiskt går in är ca 20 minuter. Denna tid befinner sig barnen och pedagogerna runt omkring ett mindre område kring förrådet och ytterdörren. Många leksaker ställs in i förrådet men några andra leksaker tas också ut av både barn och den ena pedagogen. En stor och en mindre cykel står kvar utanför förrådet. Barnen cyklar runt området vid dörrarna och sandlådan med dessa. Men den lilla ytan gör cyklandet kortvarigt då det är trångt med plats.

Vädret är blött och kallt. Doften av lagad mat sprider sig på gården. När det är så få leksaker som finns framme så uppstår en del konflikter och många barn vill ha samma saker. En del av barnen smågråter och sträcker upp armarna mot pedagogerna. Barnen skulle kunna röra sig på en större yta även om leksakerna plockas in men de stannar ändå kvar runt förrådet och ytterdörren. Vissa handlingar från barnen, som t.ex. att städa, uppmuntras medan Astrids utsträckta vattenkanna inte är ett alternativ som pedagogerna fångar upp där och då. Rutinen

städning från den andra gården som inleds med ljudet från städklockan får en tydlig effekt på vad som blir möjligt att göra och att inte göra på denna gård. Ljudet av klockan framträder som en aktiv aktör. Men det är även fler aktörer som skapar konsekvenser. Trötthet, det kalla vädret och, som i händelsen nedan, doften av mat:

> Pedagogerna säger till barnen att det är dags att städa på gården. Astrid, Linus och Johan plockar in saker i förrådet. Vide har påtalat att det luktar mat och har sedan dess ställt sig vid dörren och uttryckt att han vill gå in. Astrid och Johan bär i omgångar in flera leksaker i förrådet. En pedagog har börjat ta in några av barnen medan de andra barnen får vara kvar ute och städa eller vänta. Vide börjar klä av sig utanför ytterdörren när han väntar. Överdelen på hans overall hänger ned och släpar efter honom när han går mot förrådet. Astrid står ute på asfalten och tittar mot honom. Hon börjar dra i regnbyxornas axelband. Hon lyckas till slut få av axelbanden så byxorna hasar ned i knähöjd på henne. Pedagogen Carina får syn på detta och uttrycker att det är en dålig idé. Hon klär på Vide igen och sen Astrid. Några minuter senare går allihop in och tar av sig ytterkläderna (FA, 150921).

Doften av mat får Vide att flera gånger uttrycka att han vill gå in och att det luktar mat. Men han får höra att det inte är dags att gå in än. De städar och under tiden får några barn gå in. Vide, Astrid, Johan och Linus får stanna kvar ute ytterligare en stund. Barnens olika uttryck för att de vill gå in blir inget alternativ här då det enligt pedagogerna inte är dags för dem att gå in ännu.

Aktiva och passiva affekter avlöser varandra

Ljudet av de andra avdelningarnas städklocka affekterar både barn och pedagoger på utegården. För några av barnen och pedagogerna framträder ljudet som en aktör som talar om att det är dags att börja plocka in leksaker i förrådet och att sedan gå in och äta mat.

Ett tag innan klockan ljuder märks en minskad intensitet i barnens kroppar och de verkar i det närmaste vänta på att något annat skall ske. När klockans ljud hörs så aktiveras en del av barnen och de börjar direkt cykla mot förrådet. Några andra barn affekteras på ett annat sätt där de blir passiva och stillastående när de hör klockan och tittar mot de andra som börjar städa. De tittar både mot barnen på den andra gården och mot de städande barnen på sin egen gård. Även om det inte riktigt är dags att gå in för barnen på denna gård så städar även pedagogerna undan en del leksaker.

Sedan uppstår en stund där barn och pedagoger rör sig på en mycket liten yta och där det verkar oklart för barnen om de skall plocka in leksaker i förrådet eller om de fortfarande kan plocka ut leksaker att leka med. Både barn och pedagoger rör sig planlöst runt när städklockans aktiva affekter avtagit och kropparnas kapacitet att handla återigen minskar. När Vide, som uttryckt hur det luktar mat, börjar klä av sig overallen utanför ytterdörren lockas också Astrid att börja klä av sig. Barnen börjar klä av sig och intensiteten i kropparna ökar tillfälligt. Men pedagogen uttrycker att det är en dålig idé och tar på barnen kläderna igen. Barnen blir återigen ståendes passiva och stilla i väntan på att gå in.

Olika rörelser av territorialiseringar och vuxenblivanden

Den ommöblerade miljön inne på avdelningen skapar många aktiva affekter där framförallt barnen utforskar avdelningens nya utformning och nya leksaker mer intensivt än en vanlig dag. I samlingshändelsen hörs ingen verbal uppmaning från pedagogerna att de skall städa och det är endast i samlingsrummet som en pedagog städar. Den passiva affekten som framträder i barnkropparna när rörelserna minskar i intensitet och när barnen sätter sig vid väggen i samlingsrummet synliggör en förändring av kraft och rörelse hos barnen. Denna förändring skapar ett avbrott i de aktiva affekterna i barnkropparnas möten med den nya miljön.

I händelse 4.2 med städklockan blir dessa skiftningar av aktiva och passiva affekter också framträdande. Uteleken som till en början lockar barnen till många aktiva affekter (jmf med de tidigare händelserna 1.1, 1.2, 2.1 och 3.3) förändras efter ett tag. Kropparnas intensitet minskar och barnen ser trötta och frusna ut. När städklockan ljuder aktiveras plötsligt en del barn och börjar ställa in leksaker i förrådet.

De passiva affekterna kan förstås som en standardiserad respons som territorialiserar och upprätthåller tidigare rutiner som samlingen eller städning. I förhållande till hur de aktiva affekterna i förra kapitlet producerade möjligheter för barns och pedagogers barnblivanden så framträder de passiva affekterna här som barns och pedagogers vuxenblivanden. Det innebär att både barn och vuxna *blir till som vuxna* genom de passiva affekternas nedsaktande och

territorialiserande rörelser. Deleuze och Guattari (1987) beskriver visserligen hur tillblivelser inte kan ske utifrån ett majoritärt förhållande där ”vuxenhet” ofta framstår som något majoritärt i våra samhällen. Men i förhållande till de olika territorialiseringsrörelserna vill jag ändå lyfta fram i analysen hur både aktiva och passiva affekter skapar av-territorialiserande och territorialiserande rörelser som alltid behöver förstås i förhållande till varandra, där ingen av dessa får bli dominant. Därför behöver vuxenhet eller vuxna intensiteter förstås i relation till barn(s)lighet och barn(s)liga intensiteter.

I samlingshändelsen så bemöter pedagogen barnens minskade intensitet med att sätta igång en samling. Pedagogen fångar upp de passiva affekterna som barnen är en del av genom att minska sin egen intensitet när hon slutar att städa bland alla utspridda leksaker. Bland andra Massumi (2015) beskriver en *intoning av affekt* som en kroppslig lyssnandeprocess där kroppen känner in andra kroppars affekter. Denna lyssnande process handlar inte endast om att lyssna till det som hörs, t.ex. barnens verbala röster, utan kan mer beskrivas som en kroppsligt inkännande process där kroppen bemöter affekt med samma affekt. Det handlar om att låta sig fångas av stunden genom ett vidgat lyssnande och inkännande av den unika situationen. Genom pedagogernas intoning av barnens affektiva relationer kan barnen få möjlighet att känna att de blir lyssnade till på andra sätt än genom en verbal dialog.

Pedagogernas intoning av barnens affektiva relationer kan även kopplas samman med händelse 3.4 i hallen i förra resultatkapitlet där pedagogen skiftar mellan en standardiserad respons till att tona in den lekfulla dialoginviten.

Tillsammansskapande inflytande

I detta kapitel har de tidigare analyserade aktiva affekterna som producerat idéer om barns inflytande och barninflytande som ett skillnadsskapande utmanats. Här fokuseras istället de passiva affekterna i barnens relationer med förskolans miljö samt pedagogernas respons till dessa. Hur kan då dessa passiva affekter kopplas samman med barns inflytande?

Händelse 4.1 och 4.2, när barnen lockas till rutinerna samling och städning, står i kontrast till de tidigare resultatkapitlen där de aktiva affekterna får barnen att relatera med förskolans miljö på ett kreativt och potentiellt sätt. De passiva affekterna får här territorialiserande och reproducerande effekter vilket inte öppnar för ett minoritärt skillnadsskapande. Men barnens dragning till dessa rutiner som de känner igen sedan tidigare framträder ändå som stark vilket synliggör hur dessa också behöver förstås som viktiga delar av barnens vardag i förskolan. Särskilt samlingen verkar vara en aktivitet som barnen tydligt visar pedagogerna att den ska genomföras på samma sätt varje gång. Om barns inflytande enbart kommer att handla om att de aktiva affekternas kreativitet och skillnadsskapande så skapas inga möjligheter för ett inflytande som handlar om barnens lust att ha samling eller städa.

I detta resultatkapitel lyfts hur barns relationer och därmed möjlighet till inflytande inte endast innefattar aktiva affekter och ett kreativt och minoritärt skillnadsskapande. Det handlar även om hur barn upprätthåller majoritära strukturer genom passiva affekter. Detta får konsekvensen att barns inflytande inte endast innefattar att skapa nytt utan skillnad framträder också genom variationen av kroppsliga kapaciteter och affekter. Den aktiva affekten skapar krafter som vidgar och öppnar för möjligheter men det är ett kroppsligt tillstånd som även är beroende av de passiva affekterna. Utan denna variation kan inte skillnad produceras.

En viktig aspekt av barns inflytande i förskolan framträder här genom att pedagogen är lyhörd inför och tonar in barnens kroppsliga förändringar. I samlingshändelsen bemöter pedagogen barnens minskade intensitet genom att tona in sin egen intensitet med barnens. Ommöbleringen framträder i detta resultatkapitel som både en möjlighet att få syn på något nytt men synliggör också vikten av att vara lyhörd för och inkännande av de affekter som barnen relaterar med. Barnens affektiva relationer kräver att den vuxne är öppen för att affekteras. Att bemöta barnens affekter med samma affekt handlar här om att lyssna och tona in barnens känslouttryck och andra kroppsliga uttryck och rörelser. Denna intoning av affekt innefattar något mer än att lyssna efter barnens röster för att ta reda på vad de vill. Det innefattar också något mer än vad som går att planera och arrangera

för i förväg. Ibland framträder de aktiva affekterna där barnen utforskar och prövar genom sina relationer med förskolans miljö. Andra gånger framträder passiva affekter där barnkropparna minskar i sin kapacitet att handla. Här handlar det om att vara närvarande i varje unik situation för att tona in de affekter som barnens är en del av och därigenom få syn på vad de för tillfället är engagerade i. På detta sätt handlar inflytande om ett *tillsammansskapande inflytande* som innefattar att tona in och följa med i barnens förändrade intensiteter. Ett tillsammansskapande, genom både aktiva och passiva affekter, blir därmed en möjlighet till inflytande som barn och pedagoger deltar i tillsammans.

8. Resultatsammanfattning och diskussion

Avhandlingens sista kapitel sammanfattar studiens resultatkapitel. Sedan diskuteras studiens resultat och kunskapsbidrag i relation till tidigare förståelser av inflytande samt resultatets konsekvenser för förskolans praktik. Sist ges även förslag till fortsatt forskning.

Sammanfattning av studiens resultat

Syftet med avhandlingen är att utveckla fler förståelser av de yngsta barnens inflytande i förskolan. För att uppnå syftet riktas fokus mot barn i åldern ett till tre år och deras relationer med miljön i förskolan. Genom den immanenta teoribildningen, med ett särskilt fokus på begreppet affekt, så har resultatet lyft fram tre olika sätt att förstå barns inflytande i förskolan som i sin tur innefattar fyra framträdande aspekter.

I studiens första resultatkapitel lyfter jag fram hur barnens relationer kan bli en möjlighet att skapa skillnad och därigenom få syn på något nytt. I barnens affektiva relationer med förskolans miljö framträder hur tyngdkraft, föremål, röster, rum, motstånd och ljud öppnar för olika alternativ att rutschkana och att cykla. Alla affekter förstås som kollektiva eftersom de uppstår i relationer mellan både mänskliga och icke-mänskliga aktörer. I barnens affektiva relationer framträder också hur barnen affekteras av varandra. Om ett barn cyklar mot staketet så det låter högt så lockas ofta fler barn att göra på samma sätt.

I barnens relationer med cyklar och rutschkana produceras aktiva affekter som blir synliga genom barnens glada känslouttryck samt i deras kreativa och potentiella prövande av vad som blir möjligt i mötet med miljön. I studien beskriver jag hur dessa affekter innefattar en barn(s)lig och utforskande intensitet som tar utgångspunkt i det som blir framträdande i ett här-och-nu-perspektiv. Denna barn(s)liga intensitet kan, med stöd i teorin, förstås som en kapacitet som ligger nära barns relationer med världen.

Pedagogernas bemötande av barnens affektiva relationer framträder i detta kapitel som standardiserade responser vilka tar utgångspunkt i en reproduktion av tidigare idéer och igenkänning. De standardiserade responserna uttrycker på så sätt ett begränsande av möjligheten att

göra på andra och nya sätt. Genom att fokusera det barnen gör utifrån en affektiv logik så har jag lyft fram *barns skillnadsskapande som inflytande* där minoritära alternativ utmanar de vuxnas majoritära synsätt och strukturer.

I det andra resultatkapitlet både utmanas och vidgas resultatet från det föregående kapitlet genom att fokus riktas mot ett uppluckrande av barn och vuxna som skilda kategorier utifrån ålder. Här lyfter jag fram hur den aktiva affektens barn(s)liga intensitet blir synlig oavsett ålder. Både barn och pedagoger affekteras både passivt och aktivt vilket producerar både territorialiserande rörelser som upprätthåller tidigare strukturer och rutiner samt av-territorialiserande rörelser som utmanar dessa och skapar nya möjligheter. I detta kapitel lyfts några händelser fram där barn och pedagoger affekteras aktivt tillsammans. De aktiva affekterna med dess kreativa och potentiella kraft får både barn och vuxna att bli till som barn. Detta barnblivande formulerar jag som möjligheter för ett *barninflytande* där både barn och vuxna är delaktiga i att skapa skillnad och nya möjligheter. Det kan t.ex. handla om hur rutinsituationer kan vidgas och skapa andra möjligheter än tidigare. Det kan också handla om hur vissa lekmaterial kan användas på fler och nya sätt än tidigare.

De aktiva affekternas barn(s)liga intensiteter blir ett sätt att skapa skillnad i förhållande till majoritära rutiner och synsätt. Men även den passiva affektens minskade intensitet som skapar territorialiserande rörelser i verksamheten visar sig vara något som barnen lockas till. Detta fokuseras i det tredje resultatkapitlet där barnens relationer med förskolans miljö minskar i intensitet och barnen söker sig till rutinen samling som tar form som den gjort så många gånger tidigare. Även i händelserna på utegården när barnen städat men det ändå inte är tid att gå in och äta så minskar barnens intensitet och kropparna blir passiva. Barnens relationer med förskolans miljö framträder här genom rörelser som upprätthåller vissa fasta rutiner i verksamheten. Istället för att fokusera inflytande som ett skillnadsskapande så lyfts här ett tillsammansskapande där pedagogen tonar in barnens affektiva relationer med samma affekt. Ett *tillsammansskapande inflytande* handlar därmed om att fångas av den affektiva potentialen i barnens relationer med förskolans miljö.

I resultatet så har fyra aspekter av inflytande identifierats. Det handlar om *en kollektiv aspekt av inflytande* som alltid involverar flera aktörer. Inflytande blir därmed inte intressant att förlägga till en individ i sig själv utan behöver förstås som flytande i relationer mellan olika aktörer, både mänskliga och icke-mänskliga.

En kreativ och potentiell aspekt av inflytande handlar i resultatet om att skapa möjlighet för nya sätt att relatera med miljön som inte tar utgångspunkt i tidigare strukturer och synsätt. På detta sätt skapas skillnad vilket den teoretiska ansatsen lyfter fram som något barn har lättare för än vuxna eftersom de inte är lika påverkade av tidigare erfarenheter och förståelser.

Även *en upprätthållande aspekt av inflytande* har lyfts fram i resultatet. Denna aspekt tar utgångspunkt i de mer passiva affekterna där barnen också relaterar med förskolans miljö på ett mindre intensivt sätt. Barnens kreativa och potentiella relationer sammanblandas med passivare relationer där barnen reproducerar och upprätthåller tidigare rutiner. Att utforska nya möjligheter är inget konstant tillstånd för barnen utan de söker sig även till det som är tryggt och som känns igen sedan tidigare.

En viktig aspekt av barns inflytande har visat sig vara pedagogernas bemötande av barnens relationer. Pedagogernas bemötande har blivit framträdande genom standardiserade responser som upprätthåller tidigare strukturer. Men i vissa situationer så framträder hur pedagogerna låter sig fångas av affekterna i barnens relationer. De *tonar in* sina kroppar med samma affekt, både ökade och minskade, vilket skapar möjlighet för ett tillsammansskapande inflytande. Men detta betyder inte att en intoning av affekt nödvändigtvis skall ske i varje situation. Många gånger behövs en vuxenhet, eller med andra ord förnuftig och rationell närvaro, som kan bromsa upp eller aktivera barnen. I händelsen med masken Lars så framträder denna balansgång som ett etiskt ställningstagande där det kreativa utforskandet kan ta vägar som kan behöva bromsas för att inte gå överstyr. Att skapa möjlighet för barns inflytande genom att fångas av och följa med i barnens affektiva relationer handlar också om ett vuxet ansvar.

Diskussion

Den här avhandlingen tar utgångspunkt i att alla barn i förskolan skall vara delaktiga i och ha inflytande över sin egen situation och verksamhetens innehåll. Ett dilemma, som också är avhandlingens motivering, är att en dominant förståelse av inflytande villkoras av ålder. Förmågor som att verbalt uttrycka en åsikt, göra val och förstå konsekvenser av de val som görs är några kvaliteter som är helt eller delvis beroende av en individs ålder och utvecklingsmognad samt livserfarenhet av att leva i ett samhälle tillsammans med andra. Detta får konsekvensen att de yngsta barnens inflytande blir svårt att konkretisera och praktisera både gällande hur arbetet med barns inflytande kan ta form och vad det är barnen kan ha inflytande över.

Genom att ange inflytande som ett strävansmål i förskolan för barn i åldern 1-6 år så kan ett sätt att anamma detta vara att barnen skall undervisas om inflytande genom att träna på att utöva inflytande för att så småningom lära och förstå det fullt ut ju äldre de blir. Förskolans läroplan (Skolverket, 2016) beskriver också mycket riktigt de flesta mål som ett lärande *om i*nflytande och att detta är något som kan kopplas till barnets tidsmässiga mognad, t.ex. att barnen allt efter förmåga får ta ansvar för sina handlingar och för miljön i förskolan. Att planera för och arrangera specifika aktiviteter som samling (Emilson & Johansson, 2012; Os, Eide & Pramling Samuelsson, 2012) eller barnråd (Dolk, 2013) där barnen får träna på och lära sig om inflytande är ett sätt att arbeta utifrån dessa målbeskrivningar. Detta arbetssätt blir också ett konkret sätt att dokumentera och utvärdera att varje barn har fått möjlighet att vara med att påverka som en del av förskolans demokratiuppdrag.

Detta, menar jag, är ett sätt att förstå inflytande utifrån en vuxen norm och utifrån vuxnas förutsättningar. Denna förståelse får konsekvensen att det reella inflytandet som barnen också enligt läroplanen skall utöva här och nu ofta handlar om att arrangera enklare valmöjligheter och situationer som påminner om det vuxna inflytandet. Precis som Chan (2011) belyser så innebär detta ett inflytande som sällan får några större konsekvenser. Barns inflytande handlar därmed om det pedagogerna anser att barnen kan vara med och påverka men också om det som blir möjligt för pedagogerna att få syn på och artikulera som ett inflytande.

I den här studien har jag därför ägnat mig åt att vidga denna vuxna förståelse av inflytande. Istället för att fokusera på ett vuxet inflytande som baseras på individens förmågor så har jag riktat mitt fokus mot det de yngsta barnen gör i vardagen på förskolan. Här har det teoretiska begreppet affekt blivit ett verktyg för att identifiera och lyfta fram det som lockar barnen i ett här-och-nu-perspektiv. Det som barnen visar intresse för i vissa situationer har jag lyft fram som alternativ till pedagogernas, men också generellt mer vuxna och rationella idéer om hur material skall användas eller hur rutiner kan se ut eller när de skall ske.

Resultatet visar hur det som barnen gör inte alltid uppfattas som ett reellt alternativ av pedagogerna. Med andra ord, det som inte stämmer överens med en majoritär idé, eller den institutionella doxa (Persson, 2014) som lyfts i inledningen, som genomsyrar den specifika verksamheten. Detta blir bl.a. framträdande när barnen cyklar mot staket och grind ute på gården eller när Villis gång på gång stannar kvar uppe på rutschkanan istället för att gå upp och omgående åka ned. På liknande sätt menar Dolk (2013) och Grindheim (2013) att när barnen uttrycker någon form av motstånd mot de av pedagogerna arrangerade aktiviteterna eller verksamhetens olika rutiner så uppfattar inte pedagogerna dessa uttryck som ett reellt alternativ som barnen kan påverka genom.

Pedagogernas bemötande i händelserna med cyklar och rutschkanor ser i stort sett ut på samma sätt varje gång. De agerar direkt genom att påtala för barnen att de inte skall göra så eller att påtala hur de skall göra för att det skall bli ”på rätt sätt”. Deras bemötande framstår som samstämt oavsett vilken pedagog som bemöter dessa situationer. I min roll som vuxen observatör så noterade jag att pedagogerna sade till barnen men jag reagerade inte till en början över varför de sade till dem. Jag upplevde en slags rimlighet i pedagogernas tillsägelser, kanske utifrån min vuxna och mer rationella föreställning om världen. En anledning som jag reflekterat över i efterhand är att det heller inte kändes rätt att uppmuntra barnen att köra på saker eftersom min vuxna idé om att cykla innebär att använda cykel som ett fordon för att ta sig till en plats och ofta i trafik där krockar och att köra emot saker inte är ett önskvärt scenario. En liknande reflektion gjorde jag även i samband med Villis och Alex när de stod uppe på rutschkanan. Jag

upplevde hur rutschkanans höjd gjorde mig orolig över att de ibland ostadiga barnkropparna kunde ramla ned mot det hårda golvet. Detta är också viktiga aspekter att lyfta i samband med denna studie. Barns inflytande handlar inte om att barnen alltid bör göra det de lockas av, det kräver också ett vuxet och rationellt ansvarstagande. Men barnens relationer kan ändå synliggöra hur höjden framträder som en aktiv aktör som lockar barnen vilket kan bli en möjlighet för pedagogerna att få kännedom och idéer om vad som intresserar barnen. I dessa fall skulle det kunna handla om att skapa goda förutsättningar för barnen att kunna utforska olika höjdrelationer. Gällande de aktiva affekterna som blir synliga i barnens möten med cyklar och cykelplatsens kanter så skulle dessa relationer kunna handla om att reflektera kring hur cykelplatsen ser ut och vad barnen lockas av när de cyklar.

Pedagogernas standardiserade och vuxna bemötanden av barnens cyklande och rutschkanande var inget som jag och pedagogerna pratade om utan jag upplevde det mer som en sorts gemensam överenskommelse angående vad som inte anses vara lämpligt för barnen att göra. Dessa outtalade överenskommelser baseras på föreställningar som hör samman med mognad, livserfarenhet och vuxendom. Denna vuxna norm kan, som normer i allmänhet, vara svår att få syn på och kanske ofta tas förgiven vilket denna studie lyfter som en möjlighet för barns inflytande.

Den här avhandlingens inflytande har därför tagit utgångspunkt i det specifika faktum att barn har mindre livserfarenhet än vuxna. Efter läsningar av Deleuze texter samt studier om barn med en deleuziansk inspiration (främst Hickey Moody, 2013; Kohan, 2011) så har idéer kring hur livserfarenhet kan förstås som ett begränsande av möjligheten att se världen på andra och nya sätt lyfts fram. Detta betyder att ju mer erfarenheter vi gör i och med världen desto tydligare uppfattning skapar vi oss om hur den faktiskt ”är”. Vi skapar strukturer och rutiner som förenklar vår vardag. Men dessa kan med en deleuziansk förståelse också göra det svårare att se och acceptera skillnad och olikheter eftersom vi ofta tenderar att söka efter det som är bekant för oss sedan tidigare.

För att inte förstärka den tidigare befästa dualismen mellan barn och vuxna eller att låsa fast specifika kapaciteter utifrån dessa ålderskategorier så har resultatet även fokuserat hur barn(s)liga och

vuxna intensiteter är flytande och tar form hos alla individer oavsett ålder. I resultatet synliggörs hur vuxna blir till som barn genom barn(s)liga intensiteter och hur barn blir till som vuxna genom vuxna intensiteter.

Studiens bidrag

Avhandlingen bidrar med ökad kunskap om hur de yngsta barnens inflytande i förskolan kan ta form genom deras kroppsliga relationer med förskolans miljö. Genom den immanenta ansatsen så har tidigare förståelser av barns inflytande vidgats vilket har öppnat för ett inflytande som inkluderar fler individer oavsett ålder. Den teoretiska ansatsen har också bidragit till att inkludera hur andra aktörer än de mänskliga får konsekvenser för förståelsen av barns inflytande vilket gör att inflytandet kan antas som immanent och flytande i relationer mellan barn och miljön.

Resultatet har gett tre förståelser av barns inflytande i förskolan vilka presenteras i vart och ett av de tre resultatkapitlen. Dessa är barns skillnadsskapande som inflytande, barninflytande och tillsammansskapande inflytande. Utgångspunkt har tagits i barnens relationer med förskolans miljö vilket i denna studie innefattat barnens möten med andra barn och pedagoger, cyklar, rutschkanor, strömbrytare, rutiner m.m. Utifrån dessa förståelser av inflytande så har fyra aspekter specifikt lyfts fram som på olika sätt bidrar med fler sätt att förstå och även arbeta med barns inflytande i förskolan. Dessa är kollektiva aspekter, kreativa och potentiella aspekter, upprätthållande aspekter samt pedagogers intoning av barnens affektiva relationer som en aspekt. Dessa aspekter av inflytande diskuteras mer nedan.

Ett vidgat relationellt inflytande

Den tidigare forskning som presenterats synliggör hur ett vanligt sätt att förstå inflytande innefattar en individuell aspekt där inflytande handlar om att individen skall uttrycka sin egen vilja, önskan eller åsikt om något. En annan aspekt synliggör en relationell kvalitet av inflytande utifrån människors sociala relationer där individer innehar

mer eller mindre inflytande i relationer med varandra (se t.ex. Arnér, 2006; Bae, 2009; Emilson, 2008; Westlund, 2011).

En inflytandeaspekt som lyfts fram i denna studies resultat är den kollektiva. Den kollektiva aspekten innebär att inflytande inte endast lokaliseras till barnet eller individen i sig själv utan synliggör hur både mänskliga och icke-mänskliga aktörer framträder som viktiga i barnens relationer med förskolans miljö.

I tidigare forskning presenterades även studier som fokuserar hur tid, rum och material villkorar barnens möjligheter till egna initiativ på förskolan (se t.ex. Engdahl, 2014; Eriksson Bergström, 2013). Ibland framställs dessa icke-mänskliga aktörers påverkan som ett hinder för barns inflytande. I föreliggande studie fokuseras istället hur de icke-mänskliga aktörernas behöver förstås som en del av barnens alla relationer med förskolans miljö. Här handlar inte inflytande om individens ”egen” kontroll över vad som sker utan om hur dessa relationer behöver förstås som en viktig del i det barnen gör. Avhandlingen synliggör därför hur barns inflytande kan förstås som kollektivt och intrasslat i komplexa relationer som involverar många aktörer. Med denna förståelse blir det då inte relevant att försöka fastställa inflytande till en viss aktör i sig själv.

Läroplanens fokus på att barnen skall tränas i att ta ansvar för förskolans miljö står i kontrast till denna kollektiva aspekt av inflytande. Om pedagoger i förskolan endast ser miljön som något som är viktigt att ta ansvar *för* så kan det få konsekvensen att barnens relationer med miljön enbart handlar om att lära dem vara rädda om saker och ting, istället för att förstå miljön som ständigt aktiv och närvarande i barnens relationer med världen.

Inflytande genom barn(s)liga och vuxna relationer

En annan aspekt av inflytande som blivit framträdande i resultatet är hur barnens relationer med förskolans miljö många gånger skapar aktiva affekter som blir synliga i barnkropparna som en ökad intensitet. Det handlar om ett kreativt och potentiellt utforskande av vad som blir möjligt i mötet mellan barnens kroppar och miljön utifrån ett här-och-nu-perspektiv. Detta betyder att den aktiva affekten inte kan planeras för eller tydligt definieras utan uppstår i ögonblicket i de unika

relationerna mellan barnen och miljön. Effekten av dessa aktiva affekter blir synliga hos barnen i form av känslor av lust och glädje vilket blir en drivkraft till ett fortsatt utforskande av vad som blir möjligt.

Den kreativa och potentiella aspekten i barnens relationer med cyklar och rutschkanor eller vid ytterdörren när de är på väg att gå ut eller in skiljer sig från pedagogernas standardiserade responser som handlar om att bromsa upp de aktiva affekterna genom att påtala hur olika saker skall användas på rätt sätt. I relation till barns inflytande så kan barnens affektiva och kroppsliga relationer bli ett sätt att få syn på vad de lockas till och för tillfället blir intresserade av. De aktiva affekterna som framträder mellan barnen och miljön blir på så sätt en möjlighet att få syn på fler sätt att cykla och att rutschkana. Utifrån den kreativa och potentiella aspekten så kan inflytande förstås som *det som är i tillblivelse*. För pedagoger i förskolan så kan denna kvalitet innebära att stanna kvar i det som skiljer sig från den egna förståelsen. Genom att stanna kvar i dessa ganska triviala och vardagliga händelserna så synliggör resultatet hur mycket lust och energi som framträder i barnens relationer med cyklar och kanter eller med rutschkana och höjd. En anledning till att dessa händelser kanske inte tas på allvar kan vara att de inte framträder som begripliga och därmed relevanta utifrån ett pedagogiskt uppdrag i förskolan med fokus på lärande och fostran.

Att våga stanna kvar i det som framträder som obetydligt för mig själv men som intressant för barnen kan vara ett sätt att utmana den egna förståelsen och dominanta synsätt på verksamheten i förskolan. Det kan i sin tur möjliggöra för fler och nya synsätt. Genom att lyfta fram dessa barn(s)liga relationer, som reella alternativ så öppnar denna studies resultat för nya möjligheter att arbeta med barns inflytande. Om vi förstår det barnen lockas till i förskolans miljö som reella alternativ så kan dessa alternativ bli en möjlighet att utmana en vuxen förståelse utifrån en mer rationell logik. Men det kräver då att jag som vuxen uppmärksammar detta som reella alternativ istället för att sätta det barnen gör i relation till den egna förståelsen och en vuxen norm.

Den teoretiska förståelsen av dessa affekter har också skapat möjlighet att få syn på situationer när pedagogerna släpper på sin vuxenhet och följer med i det barnen gör. Pedagogernas barnblivanden bryter med den vuxna normen och tonar istället in barnens aktiva affekter. I

resultatet benämns denna barn(s)lighet som ett barninflytande vilket skapar möjlighet för ett kreativt och potentiellt inflytande oavsett ålder.

I resultatet lyfts även hur barnen affekteras på ett fortsatt kollektivt men mer passivt sätt i sina relationer med miljön. Den passiva affekten tar sig uttryck i barnkropparna som nedsaktande rörelser och en minskad intensitet där barnen söker sig till tryggheten i rutiner och material som de känner igen sedan tidigare. Genom dessa passiva affekter kan barnen också förstås som delaktiga i att reproducera och därmed upprätthålla förskolans rutiner och ordningar. Inflytande med fokus på upprätthållandet av rutiner kan skapa trygghet och igenkänning vilket skiljer sig från den förra inflytandekvaliteten som handlar om att skapa skillnad och något nytt. Genom att ta utgångspunkt i det barnen gör som en möjlighet till inflytande så framträder i resultatet hur barnen även lockas till och tycker om att ha samling, gärna också att samlingen ser ut på samma sätt som tidigare. Barnen lockas också ofta med i pedagogernas städande och iordningställande när de varit utomhus en stund. Kanske är det själva skillnaden mellan de mer intensiva och öppna relationerna och de nedsaktande och trygga relationerna som tilltalar barnen? Det kan i så fall indikera att en variation av mer fritt utforskande och lek varvat med några mer styrda, fasta och trygga rutiner är en bra variation av aktiviteter i förskolans vardag.

I förhållande till tidigare forskning om barns inflytande så är det vanligt att fokusera på de handlingar där barnen på olika sätt utmanar eller gör motstånd mot den rådande ordningen (se t.ex. Dolk, 2013; Grindheim, 2013). Genom att fokusera på barns handlingar som ett motstånd så menar jag att det finns en risk för att ytterligare förstärka den binära uppdelningen mellan barn och vuxna. Därför blir den upprätthållande aspekten, där barnen söker sig till förskolans rutiner som ser ut som de gjort tidigare eller miljöer som är bekanta och trygga, också viktiga att lyfta fram som en möjlighet för barns inflytande.

I denna studie har jag valt att inte beskriva barnens relationer i sig som ett motstånd. Med utgångspunkt i min förståelse av Deleuze angående världen och våra liv som skillnadsskapande så har jag istället fokuserat hur vardagen i förskolan alltid framträder genom olika skillnadsskapande alternativ. Dessa alternativ behöver inte stå i kontrast mot varandra. Det innebär heller inte att något alternativ är

mer rätt än något annat. Alla relationer behöver förstås utifrån den unika situationen.

Pedagogers delaktighet i barns inflytande

I vissa situationer så framträder hur pedagogerna låter sig fångas av och lockas med i de affekter som uppstår i barnens relationer. Både barn och pedagoger tonar in samma affektiva intensitet vilket i denna studie benämns som ett tillsammansskapande inflytande. Här är det inte intressant om det är aktiva eller passiva affekter som tonas in utan istället är det den gemensamma intoningen av affekt som blir viktig. Intoningen har i studien blivit ett begrepp som fokuserar kroppar och känslouttryck före det verbala. I mötet mellan barn och pedagoger så kan detta intonande och tillsammansskapande inflytande både öppna för nya möjligheter men också reproducera och upprätthålla tidigare rutiner eller synsätt i verksamheten.

I studier av Bae (2009), Emilson (2008) och Westlund (2011) synliggörs hur pedagogers förhållningssätt kan öppna eller stänga för barns möjligheter till inflytande. De menar att ojämna maktförhållanden kan överbryggas genom att pedagoger i sina relationer med barnen är emotionellt närvarande och tar barnens perspektiv. I denna studie så lyfter jag hur emotionell närvaro och barnens perspektiv också handlar mer specifikt om att pedagogerna engagerar sig tillsammans med barnen. Att tona in de affekter som barnen är delaktiga i lägger ökad vikt vid att kroppsligt och känslomässigt lockas med i det barnen gör och de känslouttryck som barnen förmedlar i en situation. Denna intoning handlar då mer om att lyssna på kropp och känslor än att lyssna efter det verbala och för mig själv begripliga. Stern (2005) lyfter också att den vuxnes intoning av barnets affekter får barnet att känna sig uppmärksammad, betydelsefull och delaktig i en gemenskap vilket är en viktig del av förskolans uppdrag.

Att sätta punkt

Barns inflytande i förskolan är, som tidigare nämnts, reglerat genom förskolans styrdokument och utgår bland annat från FNs konvention om barnets rättigheter. År 2018 beslutade svenska regeringen att

konventionen skall lagstadgas (SOU 2016:19) med avsikten att öka barns inflytande i de belägenheter som påverkar den egna situationen. Lagen föreslås träda i kraft 1 januari 2020. Dåvarande barn-, äldre- och jämställdhetsminister Lena Hallengren uttryckte i samband med detta beslut hur lagförslaget kommer skapa en tydlighet för alla vuxna som arbetar med barn att de också skall se till barnens bästa och barns perspektiv (Regeringen, 2018). Hon belyste också hur ett lagstadgande av konventionen ökar chansen att barn hörs i frågor som rör dem. Denna utveckling ligger i linje med ett globalt allt mer ökat fokus på mänskliga rättigheter vilket för med sig många positiva möjligheter där barn i ökad grad kan bli lyssnade till. Artikel 12 i konventionen framhåller att barnets åsikter skall ges betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad. Även här kan vi då tala om en vuxen definition av barns inflytande då det endast berör de barn som uppnått en viss ålder och mognad. Frågan är vilken konsekvens denna lag kan få för barn i åldern ett till tre år? Eller för andra människor som av olika anledningar inte talar ett verbalt begripligt språk. I inledningen beskrev jag också hur kommunchefen i Nordmaling ville organisera möten med barn och deras föräldrar för att på så sätt få barnens delaktighet och inflytande i samhällsplaneringen. Det låter som ett spännande förslag. Men hur detta lyssnande skulle gå till och utifrån vilka åldrar på barnen det är tänkt står det inget om. Utifrån denna studies resultat så är det högst relevant att ställa sig frågan *hur* vi organiserar för att barnen skall komma till tals och lyssnas till samt *vad* det är som lyssnas efter. När det gäller yngre barn så behövs kanske inte särskilt organiserade tillfällen för att barnen skall uttrycka något och bli lyssnade till utan istället kan vi vuxna börja med att ta del i det barnen relaterar med i sin vardag.

Detta lyssnande handlar om något mer än att lyssna efter barnens verbalt begripliga röster och åsikter. Avhandlingens resultat visar hur ett sådant lyssnande kan vidgas till att också inkludera ett lyssnande till fler kommunikationsformer än den verbala. I studien har barnens relationer med den miljö de befinner sig i lyfts fram för att på så sätt ta reda på vad som intresserar och engagerar barnen på förskolan. Men för att lyssna till det som intresserar dessa unga barn, och om detta lyssnande skall kunna få reella konsekvenser, så lyfts i resultatet fler sätt än att lyssna efter det som stämmer överens med tidigare

förståelser och skapar konsensus. Det innefattar en etisk dimension av inflytande som handlar om att se, lyssna och känna in det barnen gör genom sina kroppar, samt ta det på allvar. Det handlar också om att stanna kvar i det barnen lockas till och förstå dessa handlingar och relationer som viktiga för dem även om de inte alltid framstår som rationella utifrån en vuxen logik. Denna etiska dimension för med sig ett ansvar att lyssna och försöka förstå även om vi aldrig helt kanske kan förstå. I resultatet handlar lyssnandet om något mer än vad som hörs. Pedagogerna följer med i det barnen gör, låter sig fångas av och hän-ger sig tillsammans med barnen. De känner in och relaterar med de affektiva krafter som får barnkropparna både aktiva och passiva. På detta sätt så delar de upplevelser och känslor med varandra genom både barn(s)liga och vuxna relationer.

Pedagogers lyssnande och intonande av barnens olika relationer i vardagen kan förstås som ett komplement till en planerad och resultatinriktad förskoleverksamhet. Detta ställer krav på pedagogernas förmåga att våga utforska och hän-ge sig tillsammans med barnen utifrån det som blir möjlighet här och nu. Genom studiens resultat kan barnens handlingar och relationer med förskolans miljö förstås som alternativ som både har potential att utmana de majoritära strukturer som vi ofta omedvetet upprätthåller i vår vardag men också att upprätthålla och upprepa det som intresserar och lockar barnen. De minoritära rösterna, som kan innebära så mycket mer än verbala röster eller röster som är specifikt knutna till barn, behövs för att få syn på och skapa alternativ till de majoritära synsätt vi omger oss med. Det innebär inte att det minoritära skall bli dominant och att verksamheten i förskolan inte skall innehålla rutiner och strukturer. Studiens resultat visar att barnen söker sig till både igenkänning som skapar trygghet och skillnadsskapande som synliggör något nytt. Det gör förskolans till en plats där både barns och vuxnas, eller ett barn(s)ligt och vuxet, inflytande kan ta plats.

Ingångar för vidare utforskande

Något som väckt min nyfikenhet under denna studie är att lära mig mer om relationen mellan mänskliga och icke-mänskliga aktörer i barnens relationer med världen. Ansatsen *gemensamma världar* (http://www.commonworlds.net/) är ett exempel på ett förhållnings-

sätt som tar sig an mångfalden av aktörer som hela tiden är i samspel med varandra i våra gemensamma världar. Inom denna ansats separeras inte det sociala och kulturella från naturen. Därmed blir det heller inte intressant att lyfta fram hur vi människor lever våra liv utan att också inkludera andra aktörer som vi tillsammans skapar och delar världar med (Taylor, 2013; Taylor & Pacini-Ketchabaw 2015). Dessa icke-mänskliga aktörer, som benämns som mer-än-mänskliga, kan vara djur, plats, material eller krafter som vi hela tiden befinner oss i relation med:

> We focus, instead, on the collective manners and means through which children learn from engaging with other species, entities, and forces in their immediate common worlds. We call these collectively engaged modes of learning 'common world pedagogies' (see Common World Childhoods Research Collective 2014). (Taylor & Pacini-Ketchabaw, 2015, s 508)

Forskare i nätverket *Common World Childhoods Research Collective* lyfter just hur barn inte särskiljer dessa mer-än-mänskliga aktörer på samma sätt som många vuxna gör utan att de engagerar sig tillsammans med dem i ett gemensamt världande vilket de lyfter fram som en ekologisk dimension. Här menar jag finns det en intressant utvecklingspotential för svensk forskning om barn och förskola för att ytterligare skapa förståelser kring barnens relationer med miljön i förskolan.

I denna studie har det teoretiska begreppet affekt fokuserats. Detta begrepp har visat sig produktivt i relation till förskolans yngsta barn där jag upplever att vi behöver fortsätta utveckla fler förståelser och användbara begrepp. Affekt skulle med fördel kunna fördjupas ytterligare där det finns potential för fler nyanser än de aktiva och passiva affekterna.

Denna kroppsliga och affektiva logik som blivit ett sätt att utveckla fler förståelser av de yngsta barnens inflytande i förskolan är givetvis inte förbehållen barn i åldern ett till tre år utan kan med fördel även vidareutvecklas i relation till andra åldrar.

English summary

Introduction and research regarding children's influence

This study focuses on children in the age range of one to three years and their influence in preschool. The aim is to develop more understandings concerning the youngest children´s influence in preschool. To achieve this aim the focus is on the children' s relations with the preschool milieu.

The Swedish preschool curriculum (Skolverket, 2016) describes that all children should have real influence regarding work processes and activities in preschool. This means that all children who attend to preschool should participate in and influence the education they take part in. Children's influence in preschool is often linked to children's rights, children's agency and children's possibilites to make their voices heard by taking part of decisions in different ways. This possibility to influence is often performed through the arranging of special situations where the children may express their individual opinion or choose from some fixed and predetermined alternatives (Bae, 2009; Dolk, 2013; Sandvik, 2013; Skolverket, 2008). These situations require certain abilities of the children, for example to verbally and understandably express their opinion and to recognize the consequences of making different choices.

A dominant idea that has emerged in previous research regarding influence includes people's individual characteristics where identity, age and language appear to be strongly connected with influence. A consequence of this is that the children, and especially the younger ones, can be excluded from the possibility of influence. Through a broadened relational approach, this study embrace children's influence by including more actors than humans as important parts of what the children do at preschool. Through this relational understanding, the milieu in preschool does not only emerge as something we should take responsibility for but instead can be understood as active together with the children.

Theoretical framework

Based on the French philosophers Gilles Deleuze' and Felix Guattari's immanent approach, this study focuses on producing further understandings regarding children's influence in preschool. This both ontological and theoretical approach challenges fixed identities and dominant structures. The focus is on how the world and what emerges in a here-and-now perspective are in constant movement, and includes both human and non-human relations. The movement is about creating difference in the everyday life, which makes it possible for new approaches to emerge. This movement and difference making is a basic idea in the immanent theory.

Based on this immanent approach, the children's relations with the preschool milieu are focused, which includes both human and non-human actors. Through theoretical concepts such as *assemblage* and *becoming* (Deleuze & Guattari, 1987), the children's relations are understood as non-hierarchical, where both human and non-human actors are entangled in assemblages. Here, identity, age and language do not emerge to be important. Instead, the focus concerns human bodies' relations and possibilities of becoming, based on the affective forces that emerge in a here-and-now perspective. In the study, the understanding of *affect* (Deleuze & Guattari, 1987; Massumi, 2002; Olsson, 2008) hasn't anything to do with a human feeling. Instead, affect concerns the force that connects us with the world. Affect is thus understood as the force that draws the children to certain things in the preschool milieu. Instead, it is the effect of the affective force that becomes visible through different intensities in the child's body. Positive feelings and expression of joy are connected with an active affect and depressive feelings are connected with passive affect. Relations that consists of active affects can make us creative and able to see things in a new way, whereas relations with passive affects make us low which can result in territorializing and maintaining previous understandings and routines in preschool.

A majoritarian condition of influence concerns what we are used to perceiving as influence, for example things that appear understandable and which makes common sense regarding how we usually think and act. In this study, there is a focus on a minoritarian influence that concerns a production of other and new worldviews. A minoritarian

influence means to create difference regarding previous understandings and concerns what we do not yet know, in other words what can be possible and in becoming. However, it is important to clarify that this does not mean that a majoritarian condition is wrong and should be avoided. A majoritarian condition is needed to produce difference. This means that none of these conditions may become dominant but always appear in relation to each other.

Deleuze and Guattari (1987) describe how we can understand the active affects by turning to the children and their relations with the world. Unlike adults, children are less affected by previous understandings and experiences regarding how the world "is". Instead they have an increased ability to embrace the world with a more creative and new view. However, this does not mean that it is only an ability that is influenced by age and identity. Even adults can become as children, which in the study is described as *becoming-child* through active affects with a "child-ic" intensity. By highlighting a minoritarian influence with a focus on bodies and affects, the intention is to create a different logic than the more traditional one that focuses the individual's rational actions that create consensus. In this study, this means to focus on bodies and affects instead of verbal statements. It also means to focus the possibility of becoming-minor or, in other words, becoming-child. The identity as a child then does not become interesting in itself. Nor the assumption that something a child does would come from within an immutable subject. Instead, it is the state of becoming-child that creates the opportunity for difference and thereby influence. With this approach, influence can be understood as immanent and fluent in a here-and-now perspective with a focus of what becomes possible.

Method and material

The choice of method in this study is observations of a preschool department. The observations have partly consisted of video recordings and partly of field notes. I have followed the children and things they relate with in their everyday life in preschool. By using participatory observations, some situations have become the subject of my gaze while others have passed me by. The children's curiosity,

desire and joy were often present, which caught my interest. Nevertheless, I have also followed the children's more calm and quiet relations.

At the preschool department studied, there were children in the age range of one to three years and three pedagogues. The preschool in its entirety consists of three departments and is located on the outskirts of a medium-sized Swedish town. I spent time at the preschool in two rounds. Firstly, on five occasions before the summer vacation in 2015 and then subsequently on 14 occasions after the summer.

My visits at the department were most frequent in the morning, which meant after breakfast and until lunch, because most of the children attended preschool at that time. I did not focus standardized routines like meals or resting time because I was interested in how the children related with the milieu at the preschool in ways that are more spontaneous. During the day, the outdoor play also became a milieu for the children to attend and which became interesting for my observations.

In the present study, two ethical aspects were particularly taken into account, namely that the participants studied were children under the age of 15 years old and that video recording was used. Pedagogues and parents were informed about the purpose of the study and that it was voluntary to participate. They also provided written consent for their own participation or for their children's participation in the study. Nevertheless, even though the parents had approved that a researcher could observe and record their children in preschool, it is always problematic to ensure that young children have opportunities to decline participation. A consent or assent from these young children was not possible to obtain due to their age. Instead a greater caution and reflection from me as a researcher was required regarding various ethical aspects as well as a sensitivity, or what Skånfors (2013) refers to as an ethical radar, before each unique situation. My first day in place, both in the spring term and the autumn term, I did not pick up the camcorder. Instead, I focused on taking part in their everyday life in preschool. At that time, I only made notes regarding the milieu and my first impressions of the place. During the whole study, I tried to read situations and the children's emotions from an ethical perspective. If I experienced a child feeling uncomfortable with staying alone with me

in a room, I immediately moved to another room. I did not record children who looked at the camera and me with uncertainty, or who appeared hesitant to me in other ways.

In the transcription process from video film to text document, some sequences were selected in an ongoing process while the analysis work intensified. Not all of the video recordings were transcribed to text in detail. Certain sequences appeared interesting and were therefore transcribed more thoroughly. To transcribe more thoroughly from the same sequence in the material has meant that I have written down what I have seen and heard in the sequences where video recording enabled the time to be stopped and, if necessary, played again. However, this does not mean that I have been looking to explain what actually is happening in the sequence. The transcription process helped me to become aware of more aspects of the children's relations. This can be understood as making a claim but without trying to explain what is happening, in order to keep the event open with the possibility of different understandings. Through this procedure, the transcripts have become different writings in which I have tried to read the data with different theoretical concepts. This process has thus tested the concepts empirically and thereby opened up for alternatives to previous understandings of children's influence in preschool.

Main results

The first result chapter of the study describes how the children's relations can become an opportunity to create difference and thereby gain new perspectives. The children's affective relations with other actors in the preschool milieu, for example gravity, objects like cycles and slides, voices, rooms and sounds provided opportunity for different alternatives to slide and to cycle. In these intense relations, active affects are produced. These affects can be understood as collective, creative and potential qualities, which become visible through the children's happy emotional expressions and their constant trying regarding what becomes possible in the encounter with the milieu. In the study, I describe these collective and creative affects as “child-ic” intensities that can be understood as an unpredictable and potential exploration based on what emerges in a here-and-now

perspective. This child-ic intensity can theoretically be understood as a capacity that is close to how children relate with the world. The pedagogues' responses to the children's affective relations is highlighted in this chapter as standardized responses, which are based on a reproduction and maintenance of earlier ideas and recognition. The standardized responses thus express a limitation on the possibility of doing in other and new ways. By focusing what the children do based on an affective logic, I have highlighted these as minoritarian and difference-making alternatives that challenges traditional and majoritarian views and structures. From these events, the children can be understood as minor producers of influence through the collective, creative and potential affects with the preschool milieu.

In the second result chapter, the results of the previous chapter are challenged and broadened by focusing on the disentangling of children and adults as separate categories based on age. Here the affective and child-ic intensity becomes visible regardless of age. Both children and pedagogues move between active and passive affects, which produce both territorializing movements that maintain previous structures and routines as well as de-territorializing movements that challenge routines and create new opportunities. In this chapter, some events are highlighted where children and pedagogues are actively affected together. The child-ic intensities with its creative and potential qualities makes both children and adults become as children. This becoming-child, I am formulating as opportunities for a child-influence where both children and adults are involved in creating difference and new opportunities. This means, for example, how routine situations can widen and create other possibilities than before. It can also mean how some play material can be used in more and new ways.

The minoritarian and child-ic movement of the active affects becomes a way of creating difference in relation to majoritarian routines and perspectives. However, the decreasing and maintaining movements of the passive affects also turn out to be something that the children are drawn to. This is in focus in the third result chapter, where the children's bodies decreases in intensity and they are drawn to the routine circle time that proceeds, as many times before. In the events outdoor when the children have put the play material in the storehouse

but it still is not time to go inside to eat, the children's movements' also decreases and become passive.

Instead of focusing on a creation of difference, here is a joint creation where the educators attune to the active and passive affects with a matching affect. A togetherness-influence is about utilizing the affective potential of the children's relations with the preschool milieu.

In the result, children's influence has come to deal with some specific qualities. One quality concerns influence as a collective process that always involves several actors. Influence will therefore not be interesting to place to an individual itself. Instead, influence is fluent in relations between different actors, both human and non-human. In this study influence also concerns the creative and potential process in our relations with the world. The creative and potential includes thinking and doing in new ways towards previous structures and majoritarian perspectives.

However, in the results influence also take form as a passive and decreasing process where the children relate with the preschool milieu in a less intensive way. The children's creative and potential relations are entangled with passive relations where the children reproduce and maintain previous routines. Trying new opportunities is not a constant condition for the children; they also are drawn to repetition and things that are familiar. An important quality for children's influence has proven to be the pedagogues' response to the children's relations. The pedagogues' responses have emerged through standardized responses that maintain earlier structures. Nevertheless, in some situations, the pedagogues' appear to be caught by the affects of the children's relations. They attune their bodies into the same affect, both active and passive, which creates opportunity for a togetherness-influence. But this does not mean that an affective attunement is expected to occur in every situation. Sometimes an adult has to slow down or activate the children. In some situations, this balancing act emerges as an ethical stance where the creative exploration may need to be slowed down. Creating opportunities for children's influence by following the children's affective relations is also about an adult responsibility.

Discussion

The thesis contributes with some new ways of understanding children's influence. Through the immanent approach, previous understandings of children's influence have been broadened, which has opened for an influence that includes more individuals regardless of age. The theoretical approach has included how other actors than the human beings have consequences for the understanding of children's relations and influence.

Children's right to influence in preschool is, as previously mentioned, regulated by governing documents and is based, among other things, on the *Convention on the Rights of the Child* (Regeringskansliet, 2006). In 2018, the Swedish government decided that the convention should be statutory (SOU 2016:19) with the intention of increasing children's influence in situations that affect their life. The question is, what consequence will this have for children aged one to three years old? Additionally, how does the right to influence apply for people who for various reasons do not speak a verbally understandable language? Based on the results of this study, it is highly relevant to ask the question, how do we organize opportunities for children to speak and be listened to, and what it is that is being listened to? When it comes to younger children, perhaps organized occasions are less necessary, instead adults can start by taking part in what the children relate with in their everyday life.

The fact that children should have influence in the preschool has a political and democratic meaning in which people can influence in the communities in which they participate by making their voice heard. In relation to children aged one to three years old, an important point is that this listening is about something more than listening to the children's verbally voices and opinions. The result of this thesis highlights how such a listening can be extended to include listening to more forms of communication than the verbal one. In the study, the children's relations with the milieu in which they were located in are highlighted in order to find out what interests and engages the children. However, in order to listen to what interests these young children, and if this listening should have real consequences, we need to broaden the understanding of the listening process and question our own common assumptions. This includes an ethical dimension of influence that focus

on what the children are drawn to and understanding these actions and relations as important to them, even if they do not always appear to be rational based out of an adult logic. In the result, listening is about something more than what is heard. The pedagogues follow what the children do and relate with the children. They relate with the affective forces that makes the children's bodies both active and passive. In this way, they share experiences and feelings with each other by both becoming-child together and becoming-adult together.

Through these political and ethical dimensions of children's influence in preschool, I mean that the children can be included in and thus influence preschool. The pedagogues' listening and attunement of the children's different relations in their everyday life can be understood as a complement to the planned and pre-determined preschool activities. This demands the pedagogues' ability to explore and relate to the children out of a here- and- now perspective. Through the study's results, the children's relations with the preschool milieu can be understood as an alternative that has the potential to challenge the majoritarian structures that we often unconsciously maintain in our everyday lives. The minoritarian voices, which can mean so much more than verbal voices or voices that are specifically tied to children, are needed to get an idea of and create alternatives to the majoritarian perspectives we are surrounded of. However, this does not mean that the minoritarian should become dominant and that the activities in the preschool not should include routines and structures. The preschool activities need to include both repetition and recognition, and a creation of difference that makes something new visible and possible. This makes preschool a place where both the influence of children and adults becomes possible.

Referenslista

Aarsand, P., & Forsberg, L. (2010). Producing children's corporeal privacy: Ethnographic video recording as material-discursive practice. *Qualitative Research, 10*(2), 249–268.

Arnér, E. (2006). *Barns inflytande i förskolan: Problem eller möjlighet för de vuxna?* Licentiatuppsats, Örebro: Örebro universitet.

Bae, B. (2009). Children's right to participate - challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal, 17*(3), 391–406.

Balldin, J. (2010). Barndomens geografi och platser för nuet. I J. Qvarsebo, & I. Tallberg Broman (Red.), *Från storslagna visioner till professionell bedömning* (ss. 135-147). Malmö: Malmö högskola.

Biesta, G. (1999). Radical intersubjectivity: Reflections in the "different" foundation of education. *Studies in Philosophy and Education, 18*(4), 203-220.

Biesta, G. (2003). Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem. *Utbildning & Demokrati, 12*(1), 59-80.

Biesta, G., & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education, 36*(1), 63-79.

Chan, K. H. (2011). Rethinking children's participation in curriculum making: A rhizomatic movement. *International Critical Childhood Policy Studies Journal, 4*(1), 107-122.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7 uppl.). Milton Park, Abingdon, Oxon, Storbritannien: Routledge.

Colebrook, C. (2010). *Gilles Deleuze: En introduktion*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.

Coleman, R., & Ringrose, J. (2013). *Deleuze and research methodologies*. Edinburgh, Storbritannien: Edinburgh University Press.

Dahlbeck, J. (2014). Svensk förskola mellan universell moral och rationell ontologi. *Pedagogisk Forskning i Sverige, 19*(2-3), 173-192.

Dahlbeck, J. (2012). On childhood and the logic of difference: Some empirical examples. *Children & Society, 26*, 4-13.

Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London, Storbritannien: Routledge.

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2013). *Från kvalitet till meningsskapanden: Postmoderna perspektiv exemplet förskolan*. Stockholm: Liber.

Deleuze, G. (1988). *Spinoza, practical philosophy*. San Francisco, CA: City Lights Books.

Deleuze, G. (1990a). *Expressionism in philosophy: Spinoza*. New York, NY: Zone Books.

Deleuze, G. (1990b). *The logic of sense*. New York, NY: Columbia University Press.

Deleuze, G. (2014). *Difference and Repetition*. London, Storbritannien: Bloomsbury Academic.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus. Capitalism and schizophrenia*. Minneapolis, MN: The University of Minnesota Press.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *What is philosophy?* London, Storbritannien: Verso.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2015). *Tusen platåer: Kapitalism och schizofreni*. Hägersten: Tankekraft Förlag.

Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.

Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn: Makt, normer och delaktighet i förskolan*. Stockholm: Ordfront.

Ds 2003:46. *Vardags-inflytande-i-förskola-skola-och-vuxenutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Duhn, I. (2012). Places for pedagogies, pedagogies for places. *Contemporary Issues in Early Childhood, 13*(2), 99-107.

Duhn, I. (2015). Making agency matter: Rethinking infant and toddler agency in educational discourse. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 36*(6), 920-931.

Eide, B., Os, E. & Pramling Samuelsson, I. (2012). Små barns medvirkning i samlingsstunder. *Nordisk Barnehageforskning, 5*(4), 1-21.

Elfström Pettersson, K. (2014). *Playing a part in preschool documentation. A study of how participation is enacted in preschool documentation practices and how it is affected by material agents.* Licentiatuppsats, Linköping: Linköpings universitet.

Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Doktorsavhandling, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Emilson, A., & Johansson, E. (2013). Participation and gender in circle-time situations in preschool. *International Journal of Early Years Education, 21*(1), 56-69.

Emilsson, I-L. (2018). Med ögon för de minsta. *Pedagogiska magasinet,* nr 2. Hämtad 2019-02-13, från https://pedagogiskamagasinet.se/med-ogon-for-de-minsta/

Engdahl, K. (2014). *Förskolegården. En pedagogisk miljö för barns möten, delaktighet och inflytande*. Doktorsavhandling, Umeå: Umeå universitet.

Eriksson Bergström, S. (2013). *Rum, barn och pedagoger: Om möjligheter och begränsningar i förskolans fysiska miljö*. Doktorsavhandling, Umeå: Umeå universitet.

Folkman, S. (2017). *Distans, disciplin och dogmer – om ett villkorat lyssnande i förskolan. En studie av lyssnandet i en Reggio Emiliainspirerad pedagogik*. Licentiatuppsats, Stockholm: Stockholms universitet.

Grindheim, L. T. (2013). Barns motstand som demokratisk deltaking i basebarnehagen. *Utbildning & Demokrati, 22*(2), 37-57.

Grindheim, L. T. (2014). 'I am not angry in the kindergarten!' Interruptive anger as democratic participation in Norwegian kindergartens. *Contemporary Issues in Early Childhood, 15*(4), 308-318.

Guattari, F. (1995). *Chaosmosis: An ethico-aesthetic paradigm*. Bloomington, Ind.: Indiana University Press.

Heath, C., Hindmarsh, J. & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research: analysing social interaction in everyday life*. Los Angeles, CA: SAGE.

Hickey-Moody, A. C. (2013). Deleuze's children. *Educational Philosophy and Theory, 45*(3), 272-286.

Hägglund, S., Quennerstedt, A., & Thelander, N. (2013). *Barns och ungas rättigheter i utbildning*. Malmö: Gleerups.

Jackson, A. Y., & Mazzei, L. A. (2018). Thinking with theory: a new analytic for qualitative inquiry. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5 uppl.) (ss. 717-737). Los Angeles, CA: SAGE.

Johannesen, N., & Sandvik, N. (2009). *Små barns delaktighet och inflytande: Några perspektiv*. Stockholm: Liber.

Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv: Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige, 8*(1-2), 42-57.

Kohan, W. O. (2011). Childhood, education and philosophy: Notes on deterritorialisation. *Journal of Philosophy of Education, 45*(2), 339-357.

Kärrby, G. (2000). *Svensk förskola - pedagogisk kvalitet med socialpolitiska rötter. Installationsföreläsning vid Högskolan i Borås den 17 mars 2000*. Borås: Högskolan i Borås.

Lee, N. (2001). *Childhood and society: Growing up in an age of uncertainty*: Maidenhead, Storbritannien: Open University.

Lenz Taguchi, H., & Munkhammar, I. (2003). *Consolidating governmental early childhood education and care services under the Ministry of Education and Science: A swedish case study*

(UNESCO Early Childhood and Family Policy Series, nr 6). Paris, Frankrike: UNESCO.

Lenz Taguchi, H. (2010). Rethinking pedagogical practices in early childhood education: A multidimensional approach to learning and inclusion. I N. Yelland (Red.), *Contemporary perspectives on early childhood education* (ss. 14-32). Maidenhead, Storbritannien: Open University Press.

Lenz-Taguchi, H. (2011). Investigating learning, participation and becoming in early childhood practices with a relational materialist approach. *Global Studies of Childhood, 1*(1), 36-50.

Lenz Taguchi, H. (2012). A diffractive and Deleuzian approach to analyzing interview data. *Feminist Theory, 13*(3), 265-281.

Lenz Taguchi, H. (2016). Deleuzo-Guattarian rhizomatics: mapping the desiring forces and connections between educational practices and the neurosciences. I C. A. Taylor, & C. Hughes, *Posthuman Research Practices in Education* (ss. 37-57). New York, NY: Palgrave Macmillian.

Lindgren, A.-L., & Halldén, G. (2001). Individuella rättigheter; autonomi och beroende. Olika synsätt på barn i relation till FN: s barnkonvention. *Utbildning och Demokrati, 10*(2), 65-79.

Lindgren, A.-L., & van Vulpen, W. (2016). Estetiska transformationer: Att följa en kanins väg från en konsthall, via en förskola och vidare till konsthallens ateljé. *Pedagogisk Forskning i Sverige, 21*(1-2), 101-124.

Magnusson, L. O. (2017). *Treåringar, kameror och förskola – en serie diffraktiva rörelser*. Doktorsavhandling, Göteborg: Göteborgs universitet.

Manning, E., & Massumi, B. (2013). *Always more than one. Individuation´s dance*. London, Storbritannien: Duke University Press.

Martín-Bylund, A. (2017). *Towards a minor bilingualism. Exploring variations of language and literacy in early childhood education*. Doktorsavhandling, Linköping: Linköpings universitet.

Martinsson, L., & Reimers, E. (2014). *Skola i normer, från ett annat håll*. Malmö: Gleerups Utbildning.

Massumi, B. (2002). *Parables for the virtual. Movement, affect, sensation*. London, Storbritannien: Duke University Press.

Massumi, B. (2015). *Politics of affect*. Cambridge, Storbritannien: Polity.

May, T. (2005). *Gilles Deleuze: an introduction*. Cambridge, Storbritannien: University Press.

Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal, 15*(1), 5-20.

Moss, P. (2014). *Transformative change and real utopias: A story of democracy, experimentation and potentiality*. London, Storbritannien: Routledge.

Moss, P., & Clark, A. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach* (2 uppl.). London, Storbritannien: Jessica Kingsley Publishers.

OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Hämtad 2019-02-06, från http://www.oecd.org/education/school/37417240.pdf

Ohrlander, K. (2011). Den rosa pedagogiken-återtagandet. I H. Lenz Taguchi, L. Bodén, & K. Ohrlander (Red.), *En rosa pedagogik - Jämställdhetspedagogiska utmaningar* (s 11-18). Stockholm: Liber.

Olsson, L. M. (2008). *Movement and experimentation in young children's learning: Deleuze and Guattari in early childhood education*. Doktorsavhandling, Stockholm: Stockholms universitet.

Olsson, L. M. (2013). Taking children's questions seriously: The need for creative thought. *Global Studies of Childhood, 3*(3), 230-253.

Olsson, L. M. (2014). *Rörelse och experimenterande i små barns lärande: Deleuze och Guattari i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Osberg, D., & Biesta, G. (2010). The end/s of education: Complexity and the conundrum of the inclusive educational curriculum. *International Journal of Inclusive Education, 14*(6), 593-607.

Otterstad, A. M., & Rossholt, N. (2014). Affektive tilstander; Bevegelser i kropp og boks. *Pedagogisk Forskning i Sverige, 19*(2-3). 153-172.

Pacini-Ketchabaw, V. (2010). *Flows, rhythms, and intensities of early childhood education curriculum*. New York, NY: Peter Lang.

Parr, A. (2005). The deterritorializing language of child detainees: Self-harm or embodied graffiti? *Childhood, 12*(3), 281-299.

Patton, P. (2005). Deleuze and democracy. *Contemporary Political Theory, 4*(4), 400-413.

Persson, S. (2014). Vad vill förskolan med barnet?. I Y. Holmberg (Red.), *Röstrött : musik på barns villkor* (ss. 31-38). Stockholm: Gerhrmans musikförlag.

Persson, S. (2015). Förskolans samhällsprojekt-att forma ett barn. I I. Engdahl, & E. Ärlemalm-Hagsér, *Att bli förskollärare. Mångfacetterad komplexitet* (ss. 42-45). Stockholm: Liber.

Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige, 8*(1–2), 70–84.

Pramling Samuelsson. I., & Pramling, N. (2010). Vad betyder barns perspektiv för utvärdering och utveckling? I S. Eklund (Red.), *Bedömning för lärande - en grund för ökat kunnande* (ss. 31-43). Stockholm: Stiftelsen SAF och Lärarförbundet.

Rautio, P. (2013). Children who carry stones in their pockets: On autotelic material practices in everyday life. *Children's Geographies, 11*(4), 394-408.

Regeringen (2018). *Barnminister Lena Hallengrens tal vid barnrättsdagarna i Örebro*. Hämtad 2019-01-26, från https://www.regeringen.se/tal/2018/04/barnminister-lena-hallengrens-tal-vid-barnrattsdagarna-i-orebro/

Regeringskansliet (2006). *Mänskliga rättigheter–Konventionen om barnets rättigheter*. Hämtad 2019-01-26, från

https://www.regeringen.se/49b74d/contentassets/73a236aad23d48149f156d85b7021e55/ud-info---skrift-manskliga-rattigheter.-konventionen-om-barnets-rattigheter

Ribaeus, K. (2014). *Demokratiuppdrag i förskolan*. Doktorsavhandling, Karlstad: Karlstads universitet.

Riddersporre, B., & Persson, S. (2010). *Utbildningsvetenskap för förskolan*. Stockholm: Natur & kultur.

Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*. London, Storbritannien: Routledge.

Rossholt, N. (2010). Gråtens mange ansikter. Toner og tempo i barnehagen. *Nordic Studies in Education 30*, 102-115.

Saar, T., Hägglund, S., & Löfdahl, A. (2009). *Det politiska barnet: Bidrag till utforskandet av barn och barndom som politiska kategorier*. Karlstad: Karlstads universitet.

Sandberg, A., & Eriksson, A. (2010). Children's participation in preschool-on the conditions of the adults? Preschool staff's concepts of children's participation in preschool everyday life. *Early Child Development and Care, 180*(5), 619-631.

Sandvik, N. (2013). *Medvirkning og handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser: Horisontalt fremforhandlet innflytelse*. Doktorsavhandling, Trondheim, Norge: NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet och Norsk senter for barneforskning.

S:t Pierre, E. A. (1997). Methodology in the fold and the irruption of transgressive data. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 10*(2), 175-189.

SFS 2003:460. *Lag om etikprövning om forskning som avser människor*.

Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society, 15*(2), 107-117.

SKOLFS 2018.50. *Förordning om läroplan för förskolan*. Hämtad 2019-01-26, från

https://www.skolverket.se/download/18.4fc05a3f164131a741815d2/1535537399180/Laroplan_forskolan_SKOLFS_2018_50.pdf

Skolinspektionen. (2012). *Förskola, före skola - lärande och bärande: Kvalitetsgranskningsrapport om förskolans arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget*. Hämtad 2019-01-26, från https://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Kvalitetsgranskning/Forskola-fore-skola---larande-och-barande/

Skolverket. (1998). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2004). *Förskola i brytningstid – Nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2008). *Tio år efter förskolereformen – Nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98* (Rev. uppl.). Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98* (Rev. uppl.). Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2018). *Barns inflytande i utvärdering och dokumentation i förskolan*. Hämtad 2019-01-26, från https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/barns-inflytande-i-utvardering-och-dokumentation-i-forskolan

Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98* (Rev. uppl.). Stockholm: Skolverket.

Skånfors, L. (2013). *Barns sociala vardagsliv i förskolan*. Doktorsavhandling, Karlstad: Karlstads universitet.

Socialstyrelsen. (1987). *Pedagogiskt program för förskolan* (Allmänna råd från socialstyrelsen 1987:3). Stockholm: Allmänna förlaget.

SOU 1972:26. *Förskolan del 1. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Socialdepartementet.

SOU 1972: 27. *Förskolan del 2. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Socialdepartementet.

SOU 2016:19. *Barnkonventionen blir svensk lag*. Stockholm: Socialdepartementet.

Spindler, F. (2009). *Spinoza: Multitud, affekt, kraft*. Göteborg: Glänta Produktion.

Spindler, F. (2013). *Deleuze: Tänkande och blivande*. Göteborg: Glänta Produktion.

Stern, D. N. (2005). *Ögonblickets psykologi. Om tid och förändring i psykoterapi och vardagsliv*. Stockholm: Natur och Kultur.

Stern, D.N. (2010). *Forms of vitality: exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy, and development*. Oxford, Storbritannien: Oxford University Press.

Taylor, A., & Giugni, M. (2012). Common worlds: Reconceptualising inclusion in early childhood communities. *Contemporary Issues in Early Childhood, 13*(2), 108-119.

Taylor, A., & Pacini-Ketchabaw, V. (2015). Learning with children, ants, and worms in the anthropocene: Towards a common world pedagogy of multispecies vulnerability. *Pedagogy, Culture & Society 23*(4), 507-529.

Taylor, C.A., & Harris-Evans, J. (2016). Reconceptualising transition to Higher Education with Deleuze and Guattari. *Studies in Higher Education, 43*(7), 1254-1267.

Vallberg Roth, A.-C. (2011). *De yngre barnens läroplanshistoria – från 1800-talets mitt till idag*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

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

Yelland, N. (2010). (Red.). *Contemporary Perspectives on Early Childhood Education*. Maidenhead, Storbritannien: Open University Press.

Åsberg, C., Hultman, M. & Lee, F. (Red.). (2012). *Posthumanistiska nyckeltexter*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1: Informationsbrev till förskolechefer

Information om en forskningsstudie gällande de yngsta barnens inflytande i förskolan.

I förskolans reviderade läroplan, lpfö-98, betonas att alla barn i förskolan skall ges möjlighet till inflytande över verksamheten. Det stora antalet 1-3 åringar som går i förskolan gör att det finns ett behov av mer forskning om de yngsta barnens olika förutsättningar i sin förskoleverksamhet. Studiens syfte är att undersöka hur 1-3 åringar utövar inflytande i förskolan för att bidra till ny kunskap och vidga förståelsen för hur de yngsta barnen praktiserar inflytande genom sina handlingar samt vilka möjligheter detta skapar till förändring av aktiviteter och situationer.

Du tillfrågas härmed om du vill delta i denna studie som kommer att utföras av doktoranden Kristin Ungerberg. Det kommer innebära att er vardagliga förskoleverksamhet på avdelningen kommer observeras genom videofilmning under ca 25 dagar våren 2015 - hösten 2015. Dessa observationer kommer inte utföras så det påverkar verksamhetens ordinarie rutiner. Studien avser inte att värdera eller bedöma barn och personal utan kommer studera barns sätt att utöva inflytande. Om barnen uttrycker verbalt eller på annat sätt att de inte vill bli filmade kommer hänsyn att tas till detta. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan att det får några negativa konsekvenser för dig. Detta meddelar du i så fall till någon av kontaktpersonerna för studien.

Karlstads universitet är huvudman och ansvarar för alla uppgifter som samlas in i studien. All data kommer behandlas så att inte obehöriga kan ta del av dem. Det kommer inte att gå att spåra vilka individer, avdelningar och kommuner som har deltagit i studien. Resultatet kommer att publiceras som en doktorsavhandling, i vetenskapliga artiklar samt ev. presenteras tillsammans med avidentifierade observationer vid vetenskapliga konferenser.

Personuppgiftsansvarig är Karlstads universitet. Enligt personuppgiftslagen, PUL (1998:204), har Du rätt att gratis en gång per år få ta del av samtliga uppgifter om Dig som hanteras och vid behov få eventuella fel rättade.

Kontaktpersoner:

Docent Tomas Saar | Doktorand Kristin Ungerberg

Bilaga 2: Informations- och samtyckesblankett till pedagoger

Information om en forskningsstudie gällande de yngsta barnens inflytande i förskolan.

Till pedagoger och annan personal på XX förskola, avdelning XX.

I förskolans reviderade läroplan, lpfö-98, betonas att alla barn i förskolan skall ges möjlighet till inflytande över verksamheten. Det stora antalet 1-3 åringar som går i förskolan gör att det finns ett behov av mer forskning om de yngsta barnens olika förutsättningar i sin förskoleverksamhet. Studiens syfte är att undersöka hur 1-3 åringar utövar inflytande i förskolan för att bidra till ny kunskap och vidga förståelsen för hur de yngsta barnen praktiserar inflytande genom sina handlingar samt vilka möjligheter detta skapar till förändring av aktiviteter och situationer.

Du tillfrågas härmed om du vill delta i denna studie som kommer att utföras av doktoranden Kristin Ungerberg. Det kommer innebära att er vardagliga förskoleverksamhet på avdelningen kommer observeras genom videofilmning under ca 25 dagar våren 2015 - hösten 2015. Dessa observationer kommer inte utföras så det påverkar verksamhetens ordinarie rutiner. Studien avser inte att värdera eller bedöma barn och personal utan kommer studera barns sätt att utöva inflytande. Om barnen uttrycker verbalt eller på annat sätt att de inte vill bli filmade kommer hänsyn att tas till detta. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan att det får några negativa konsekvenser för dig. Detta meddelar du i så fall till någon av kontaktpersonerna för studien.

Karlstads universitet är huvudman och ansvarar för alla uppgifter som samlas in i studien. All data kommer behandlas så att inte obehöriga kan ta del av dem. Det kommer inte att gå att spåra vilka individer, avdelningar och kommuner som har deltagit i studien. Resultatet kommer att publiceras som en doktorsavhandling, i vetenskapliga artiklar samt presenteras tillsammans med avidentifierade observationer vid vetenskapliga konferenser.

Personuppgiftsansvarig är Karlstads universitet. Enligt personuppgiftslagen, PUL (1998:204), har Du rätt att gratis en gång per år få ta del av samtliga uppgifter om Dig som hanteras och vid behov få eventuella fel rättade.

Kontaktpersoner:

Docent Tomas Saar

Doktorand Kristin Ungerberg

Samtyckesformulär pedagog och annan personal

Jag har tagit del av information om studien gällande de yngsta barnens inflytande i förskolan och är medveten om mina rättigheter att när som helst avbryta mitt deltagande.

Jag samtycker härmed till att delta i studien.

Namn .....

Bilaga 3: Informations- och samtyckesblankett till vårdnadshavare

Information om en forskningsstudie gällande de yngsta barnens inflytande i förskolan.

Till vårdnadshavare på XX förskola, avdelning XX.

I förskolans reviderade läroplan, lpfö-98, betonas att alla barn i förskolan skall ges möjlighet till inflytande över verksamheten. Det stora antalet 1-3 åringar som går i förskolan gör att det finns ett behov av mer forskning om de yngsta barnens olika förutsättningar i sin förskoleverksamhet. Studiens syfte är att undersöka hur 1-3 åringar utövar inflytande i förskolan för att bidra till ny kunskap och vidga förståelsen för hur de yngsta barnen praktiserar inflytande genom sina handlingar samt vilka möjligheter detta skapar till förändring av aktiviteter och situationer.

Du tillfrågas härmed om ditt barn får delta i denna studie som kommer att utföras av doktoranden Kristin Ungerberg. Det kommer innebära att ert barn tillsammans med de andra barnen och personalen på avdelningen observeras genom att videofilmas i den pågående vardagliga förskoleverksamheten under ca 25 dagar våren 2015 - hösten 2015. Dessa observationer kommer inte utföras så det påverkar verksamhetens ordinarie rutiner. Studien avser inte att värdera eller bedöma barn och personal utan kommer studera barns sätt att utöva inflytande. Om barnen uttrycker verbalt eller på annat sätt att de inte vill bli filmade kommer hänsyn att tas till detta. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan att det får några negativa konsekvenser för dig eller ditt barn. Du kan då kontakta avdelningens pedagoger eller kontaktpersonerna nedan.

Karlstads universitet är huvudman och ansvarar för alla uppgifter som samlas in i studien. All data kommer behandlas så att inte obehöriga kan ta del av dem. Det kommer inte att gå att spåra vilka som har deltagit i studien. Resultatet kommer att publiceras som en doktorsavhandling, i vetenskapliga artiklar samt presenteras tillsammans med avidentifierade observationer vid vetenskapliga konferenser.

Personuppgiftsansvarig är Karlstads universitet. Enligt personuppgiftslagen, PUL (1998:204), har Du rätt att gratis en gång per år få ta del av samtliga uppgifter om Dig som hanteras och vid behov få eventuella fel rättade.

Kontaktpersoner:

Docent Tomas Saar Doktorand Kristin Ungerberg

Samtyckesformulär vårdnadshavare

Jag har tagit del av information om studien gällande de yngsta barnens inflytande i förskolan och är medveten om rättigheten att när som helst avbryta deltagandet.

Vid delad eller gemensam vårdnad behöver båda vårdnadshavarna ge sitt samtycke.

Jag samtycker härmed till att mitt barn deltar i studien.

Vårdnadshavare……

Vårdnadshavare……