

# Den schemalagda spontanitetens institution

En kvalitativ studie av barns spontana utforskande i förskolans schemalagda verksamhet



Foto: My Aldensten

Av: My Aldensten och Sejla Slavotic

Handledare: Susanne Waldén

Södertörns högskola | Institutionen för Lärarutbildningen

Kandidatuppsats 15 hp

Självständigt vetenskapligt arbete | Sjunde terminen 2022

Förskolläroprogrammet ordinarie med interkulturell profil



SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA | STOCKHOLM  
sh.se

## Abstract

Title: The institution of scheduled spontaneity - A qualitative study of children's spontaneous exploration in preschools' scheduled activities

The primary purpose of this study is to investigate the tension between children's spontaneous exploration and the preschool's scheduled routines. A day in preschool is on one hand signified by interpersonal meetings, the preschool pedagogues are highly aware in their encounter with the children, the interaction is both warm and professional. On the other hand, a day in preschool is also signified by scheduled routines and time frames that cannot be broken. If they are broken a domino effect can occur which will result in consequences that affect the rest of the day. Because of this, pedagogues must interrupt children's spontaneous exploration on a daily basis to maintain the time frames. Michel Foucault's thoughts of power are our theoretical perspective, our aim is to explore the hidden power structures. The research questions are:

- How do schedules and routines discipline children and pedagogues in preschool?
- What space is there for children's spontaneous exploration in preschools scheduled routines?
- What does the children's eventual resilience against routines and set time frames look like?

We have used a qualitative method in our study, using interviews and observations. We have interviewed three preschool teachers and two childcare workers. The interviews gave us insight of what the pedagogues *thought* about children's spontaneous exploration and routines while the observations gave us insight on what the pedagogues and children were actually *doing*. The observations took place at two different preschools on four different occasions. The result of our study shows that routines and time frames do discipline children and pedagogues in preschool, but the discipline is usually welcomed. Children's spontaneous exploration is viewed as important and as an essential clue to children's inner life, but it gets interrupted daily to not disturb the routines. To compromise for the interruptions the pedagogues use various coping strategies, one being implementing children's interests in preschools scheduled activities. Thus, creating possibilities for democracy to be practiced but also at the risk of leading children towards normative goals.

key words: children's spontaneous exploration, time frames, routines, power, hard and soft values

## **Förord**

Vi vill börja vår uppsats med att framföra varm tacksamhet till alla som varit behjälpliga under skrivprocessens gång. Först och främst vill vi tacka våra respondenter som ställt upp i denna studie och avsatt sin tid för att besvara våra frågor under både intervjuer och observationer. Ni har delgivit oss tankar och erfarenheter som bidragit till att vi kunnat genomföra denna studie, vilket vi är väldigt glada över. Med det hoppas vi att det har bidragit till en realistisk bild av verkligheten.

Nästa person som har varit betydande i denna uppsats är vår handledare Susanne Waldén. Vi vill rikta ett stort tack för ditt stöd, din kunskap och råd som har fört vår uppsats framåt.

Vi vill även tacka vår handledningsgrupp för utbyte av erfarenheter och tips. Tack till våra nära och kära som bidragit med stöd och studiero.

Sist men inte minst vill vi tacka varandra för att tillsammans lyckats med processen i sökandet efter svar.

## Innehållsförteckning

Inledning och problemformulering .....	1
Bakgrund.....	1
Syfte och frågeställning .....	3
Teoretiska utgångspunkter .....	4
Tidsdisciplinering.....	6
Mjuka och hårda värden.....	8
Tidigare forskning.....	8
Tid och rutiner.....	8
Makt och styrning .....	10
Motstånd.....	10
Metod och material .....	12
Urval.....	12
Genomförande.....	13
Metodreflektion.....	15
Arbetsfördelning .....	15
Etiska överväganden .....	16
Resultat och analys.....	17
Tid och rutiner som disciplinär makt .....	17
Barns spontana utforskande .....	23
Motstånd.....	28
Diskussion och slutsatser .....	35
Den trygga, disciplinära tiden .....	35
Den schemalagda spontaniteten .....	37
Makt föder motstånd, motstånd föder makt .....	39
Förslag till vidare forskning.....	42
Referenslista	
Otryckta källor	
Litteraturlista	

## **Inledning och problemformulering**

I Sverige går majoriteten av barn i åldern 1–5 år på förskolan. Verksamheterna på de olika förskolorna kan variera lite beroende på miljöns utformning, den pedagogiska inriktningen och människorna som vistas där. Men mycket är också likt överallt och alla svenska förskolor regleras av samma styrdokument och lagar. Det går att säga att svenska förskolebarn får ta del av en likvärdig förskolevardag där de får möta utbildade pedagoger som utifrån läroplanens mål strävar efter att bemöta varje enskild individ utifrån hans behov och ge varje barn den omsorg och undervisning hen behöver för att blomma. I läroplanen för förskolan står det att utbildningen i förskolan ska vara likvärdig oavsett *var* i landet den bedrivs och *vem* som undervisas. Med andra ord ska alla barn erbjudas en likvärdig utbildning anpassad efter varje individs förutsättningar och intressen (Lpfö 18, s. 6).

Förskolans pedagogiska uppdrag kan sammanfattas till att det handlar om att genom omsorg och utifrån det individuella barnets behov expandera hans lärande och stärka individens självkänsla genom dialog och ett utforskande förhållningssätt. Detta pedagogiska förhållningssätt präglar förskolevardagen och de barn och vuxna som vistas där. Samtidigt struktureras och inordnas förskolevardagen av scheman och rutiner vars tider måste hållas. Mjuka värden som är svåra att mäta, såsom omsorg, skapande och lek, möter hårda, mätbara värden som tid och produktivitet. Om pedagogerna inte ser till att tiderna hålls finns en risk att hela verksamheten och kollektivet påverkas negativt. Rutinerna och tidsschemats upprätthållande är en förutsättning för att dagen på förskolan ska fungera. Under hela dagen behöver alltså pedagogerna hålla båda dessa verksamheter i huvudet, dels de mjuka värden i det pedagogiska uppdraget, dels hårda värden i form av tidsstrukturer och dess upprätthållanden. Men vad sker i spänningsfälten mellan dessa mjuka och hårda värden? I vår uppsats kommer vi undersöka hur pedagoger och barn agerar och reagerar när barns utforskande riskerar rubba rutinerna.

## **Bakgrund**

I följande stycke kommer vi ge en kort introduktion till det moderna tidsbegreppet. Ett begrepp som vi kommer löpande diskutera och problematisera i uppsatsen.

Etnologen Orvar Löfgren, i boken *Den kultiverade människan* (2019) menar att tid inte kan ses som något entydigt. Dels kan den förstås som en stomme vilken bringar ordning och reda i vår vardag, dels som en bristvara som människan inte får nog av. Emellanåt kan den

förefalla som en övernaturlig makt eller en underliggande ström i tillvaron. Tiden har en huvudroll i alla kulturer när det kommer till den sociala organisationen. Den anger gränser och övergångar, faser och rytmer i människans och samhällets tillvaro, den frambringar ordning och struktur. Egentligen är tiden enbart ett flöde ur vilket varje kultur skapar sin egen tid, det vill säga flödet delas upp i smådelar. Åldrar och perioder ordnas. Därför kommer uppfattningen om tiden skifta från epok till epok, från samhälle till samhälle.

Hur en kultur ser och uppfattar tiden säger oss mycket hur människor tänker och lever, den ger oss en förståelse av den kulturella grundstrukturen i ett samhälle. Dock existerar inte en tid utan många. Tiden kan ses och upplevas på olika sätt inom en och samma kultur (Frykman & Löfgren 2019, s. 23).

Människan delar inte samma uppfattning om tiden idag som man gjorde förr. Löfgren exemplifierar det med bondesamhällets tidsuppfattning. Bondens tid kan förklaras som ett hjul som snurrar i rytm med arbetsåret och naturens förändringar medan vår tid idag ses som starkt linjär. Tidsbandet delas i fack och hålls åtskilda med blicken konstant riktad framåt. Tiden blir en enhet som kan delas i sekunder, minuter, timmar, dygn etcetera som kan mätas och organiseras. Punktligheten ses som en god egenskap och man ses som opraktisk om man inte kan organisera sin tid (Frykman & Löfgren 2019, s. 29–30).

Löfgren skriver att då en tidsuppfattning internaliserats, det vill säga blivit naturlig, självklar och osynlig, har den tillåtits få något slags eget liv. Den finns där som ett flöde i vårt medvetande men problematiseras nästan aldrig.

Tidsuppfattningen och hur den har förändrats över tid har alltid två sidor, å ena sidan kan den bli en disciplinerande kraft men å andra sidan även en frigörande kraft då man lär sig att kontrollera och hantera tiden. Avslutningsvis vill Löfgren komma fram till att tid inte bara handlar om tidmätning utan däri ryms även andra frågor såsom världsbild och moral. Det är inte bara ett redskap för att ordna livet utan att försöka förstå samhället. Med tidsbegreppet kan vi hantera det förflutna, nutiden och framtiden, vi kan planera och skapa prioriteringar (Frykman & Löfgren 2019, s. 50–51).

Den tyska professorn i anglistik och allmän litteraturvetenskap Aleida Assmann skriver i sin studie *Tid och tradition -Varaktighetens kulturella strategier* (2004) att tiden kan liknas vid luft; likt luften så finns den alltid där, abstrakt och neutral låter den sig förbrukas. Assmann

skriver att tiden visserligen upplevs som begränsad för varje enskild levande varelse, men ses i helhet som outtömlig (Assmann, 2004, s. 21).

I studiens första del undersöker Assmann västerländska tidskonstruktioner ur ett historiskt perspektiv. Assmann benämner de olika epokerna som *tidsgestalter* och skriver att de alla har religiösa, politiska, sociala och konstnärliga plikter. Assmanns slutsats är därmed att i tidsgestalterna existerar kulturer som frambringar sig själva. Tiden blir därmed urskiljbar av sitt kulturella innehåll och Assmann refererar till detta som tiden som kulturell konstruktion (Assmann, 2004, s. 184).

Assmann beskriver *tradition* som en strategi för varaktighet. I traditionen konstrueras det förflutnas, samtidens och framtidens kontinuitet. Assmann skriver att tradition i den moderna tiden kan kopplas till att finna och uppfinna visshet i mitten av det ovissa, samt att i en tid av accelererande förändring hitta ett tillförlitligt bestånd (Assmann, 2004, s. 185).

Vidare skriver Assmann att den tid som vi lever i präglas av en allt starkare rytmisering genom teknologiska förfaranden. Samtidigt som människan blir alltmer beroende av denna nya teknologiska infrastruktur har den samtidigt allt mindre med människan att göra (Assmann, 2004, s. 181).

## **Syfte och frågeställning**

Syftet med vår uppsats är att undersöka spänningsfältet mellan barns spontana utforskande och förskolans schemalagda rutiner.

Vi har utgått ifrån följande frågeställningar:

- Hur disciplinerar scheman och rutiner de barn och pedagoger som deltar i studien?
- Av de förskolor som ingår i studien, vilket utrymme finns för barns spontana utforskande i verksamhetens schemalagda rutiner?
- Hur ser barnens eventuella motstånd ut mot rutiner och fasta tider i de verksamheter som ingår i studien?

## Teoretiska utgångspunkter

Undersökningens teoretiska utgångspunkt är Michel Foucaults syn på makt och styrning. Foucault var en fransk filosof och idéhistoriker som många anser var en av 1900-talets mest inflytelserika tänkare. Nedan kommer vi att redogöra för några av Foucaults teorier och begrepp som även kommer tillämpas i analysen. Undersökningens fokus är att söka reda på vilka spänningar som uppstår i situationer där pedagoger avbryter barns spontana lärande för att inte bryta rutinerna, där vi anser att Foucaults maktperspektiv kan underlätta vårt analysarbete.

Mats Börjesson, professor i innovation, och Alf Rehn, professor vid institutionen för barn- och ungdomsvetenskap, diskuterar i sin bok *Makt* (2009) olika perspektiv på makt. De lyfter Foucaults maktsyn som de menar utmanar tanken om att makt utövas bara av vissa människor. Foucault ansåg i stället att vi alla är fångar i ett nätverk av makt. Enligt Foucault handlar inte makt enbart om begränsning och förtryck utan att den i synnerhet är en produktiv kraft som vägleder människan mot att uppnå sin fulla potential. Makten dyker inte upp i vissa bestämda situationer utan är ofrånkomlig och existerar i alla situationer och relationer. I alla sociala sammanhang finns mängder med osynliga regler som disciplinerar oss. De osynliga reglerna är en del av en större diskurs och införlivas i oss. De är inte bestämda av någon auktoritet utan har förhandlats fram i sociala processer (Börjesson, Rehn 2009, s. 45).

I boken *Från kvalitet till meningsskapande: postmoderna perspektiv - exemplet förskolan* (2014) diskuterar och problematiserar Gunilla Dahlberg, Peter Moss och Alan Pence .kvalitetsbegreppet utifrån postmoderna perspektiv, vilket innebär att det inte existerar någon absolut kunskap och verklighet som väntar på att bli upptäckt. Dahlberg skriver att makten har en inverkan på individen som i sin tur själv utövar makt på något sätt. Foucault skriver även om makten som disciplinär vilket bidrar till att forma en individ utefter en viss norm som anger vad som är normalt. Om individen genom någon sorts mätning anses avvika från det normala skall han formas efter den bestämda normen. Det handlar här inte om konflikt mellan två motparter som syftar till ett direkt tvång utan att båda parter är medvetna om det som sker. Den disciplinära makten som den hierarkiska makten utgör en fara, dock skiljer sig den disciplinära makten på så sätt att den är svår att upptäcka. I grunden är inte den disciplinära makten negativ menar Foucault. Allt som individen erfar bidrar på något sätt till



att forma henne. Maktrelationer varierar och involverar oss alla som förespråkare för makt där vi i samma stund är resultat av makt (Dahlberg, Moss & Pence 2014, s. 81–86).

Trots sin starka natur kan makt motstås då den varken är fullständig eller sluten utan öppen för att utmanas. I maktrelationer finns möjligheten att välja och vägra. En individ kan öva sig att slippa en hel del styrning och vara en aktiv del i den så kallade mognadsprocessen att skapa sin egen karaktär samt sin subjektivitet (Dahlberg, Moss & Pence 2014, s. 87). Detta benämner Foucault som *omsorg om jaget* där *tänkandet* är en central roll. Foucault hävdar att *tänkandet* ger oss möjlighet att kritisera, problematisera eller dekonstruera de sätten på hur vi ser vår omvärld samt vår relation till den. Det handlar inte om att försöka hitta en grundläggande etik, kunskap eller uppsättning av normer utan uppmärksamheten ligger snarare på praktiker eller särskilda händelser vilka kan bli föremål för reflektion. På så sätt kan man utmana dominerande diskurser likaså praktiker de leder till och man kan finna plats för alternativa diskurser (Dahlberg, Moss & Pence 2014, s. 88–90).

Tullgren refererar till Foucault som beskriver olika tekniker för styrning som kan sammanfattas till tre punkter; disciplinering, den pastorala makten och självreglering. Disciplinering syftar till att maximera nyttan i mänskliga verksamheter och uppnås genom tekniker som övervakning, individualisering och homogenisering. Övervakning finns inbyggt i samhällssystemet, är allomfattande och kan ske när som helst. De övervakade kan inte se när övervakningen sker men har vetskap att det kan hända när som helst. I en förskolekontext kan detta kopplas till miljöns utformning. Låga möbler och avsaknad av dörrar, möjliggör för pedagogerna att alltid kunna se barnen. Vidare beskriver Tullgren Foucaults tankar om homogenisering genom normalisering. Det finns en mänsklig vilja att ingå i ett sammanhang och därmed uppnå homogenisering. För att urskilja avvikelser kan någon individualiseras, pekats ut och särskiljas från gruppen. På detta sätt tydliggörs såväl normer som avvikelser. Att anpassa sig till ett normativt beteende belönas medan motsatsen bestraffas (Tullgren, 2003, s. 37–38).

Den pastorala makten riktar in sig på individen. För att kunna rikta och optimera styrningen av individen behöver makten kunskap om denna. Styrningen kan skraddarsys utifrån varje individ och utförs med vänlighet och omsorg. Självregleringen innebär att den disciplinära makten internaliserats i individen och verkar inom en (Tullgren, 2003, s. 39–41).

I Tullgrens studie brukas alla dessa tekniker för att vägleda barnen mot önskvärda beteenden och kompetenser. Tullgren skriver att leken och vuxenstyrda aktiviteter skiljer sig åt då det i aktiviteten finns tydligt normerade regler för vad som är accepterat. I en samling förväntas det exempelvis att barnen sitter på sin plats och bara pratar när de får lov. En pedagog som får tillträde till barns lek har goda möjligheter att övervaka det som händer. Då pedagogen deltar i leken görs övervakningen osynlig, dold bakom lekandet. Men Tullgren anser att barnen är medvetna om att den ändå kan ske närsomhelst och pedagogens blotta närvaro får dem därför att agera självreglerande. I leken kan även pedagogen få kunskap om barnen och deras föreställningsvärld, vad som intresserar dem, tankar och känslor (Tullgren, 2003, s. 85–87). Tullgren menar att den pastorala makten yttrar sig som en inbjudande och vänlig inställning som lockar barnen till lek och formar leken till ett tryggt rum där den enskilda individen vill och vågar uttrycka sig (Tullgren, 2003, s. 103). Vidare skriver Tullgren om normaliserande tekniker som används flitigt av pedagogerna i studien. Det handlar dels att genom beröm och uppmuntran vägleda barnen mot önskat beteende, dels genom tillsägelser och förmaningar som urskiljer en individ ur gruppen (Tullgren, 2003, s. 89–90).

Målet med disciplineringen är att den ska införlivas i varje individ. Förskolebarnet, som betraktas som kompetent och aktivt, förväntas att själv kunna styra sina egna handlingar utifrån rådande normer och regler. Pedagogens roll och ansvar blir att uppmana barnen till självreglering och rätta till “felaktigheter” i deras handlingar. Detta sker genom kommunikation och självreflektion. I samtal förväntas barnen uttrycka sig, tala om sina egna och andras känslor och därmed utveckla sin sociala kompetens. De förväntas även reflektera över “felaktigheterna” i sina handlingar och därmed komma till insikt. Insikten syftar att leda till framsteg där barnets självreglering ökar (Tullgren, 2003, s. 109–110).

### *Tidsdisciplinering*

I sin bok *Övervakning och straff – fängelsets födelse* (2017), som publicerades första gången 1975, diskuterar och beskriver Foucault straffets och disciplineringens historia. Han beskriver att brutala bestraffningar av kroppen har avskaffats till förmån för själsliga bestraffningar (Foucault, 2017, s. 44–53). Genom olika typer av disciplinering får makten kontroll över människan, dess tankar och handlingar. Foucault skriver att disciplinen kan kräva en sluten miljö, en institution, som organiseras utifrån ett minutiöst reglemente och tydligt definierade rum (Foucault, 2017, s. 180–185).

Foucault skriver att tidsschemat är ett gammalt arv vars strikta form antagligen härstammar från klostertidsschemat. Klosterlivet var mycket inrutat och bestod av återkommande rutiner och obligatoriska arbetsuppgifter. Det var en rytmisk indelning av tiden som syftade till att bekämpa sysslolösheten. Även om den rytmiska indelningen och inrutandet av tid består övergår syftet snarare att handla om ett utnyttjande av tiden. Att ständigt utvinna maximalt användbara stunder av tiden. Varje ögonblick bör utnyttjas och uppdelningen av tiden har blivit i allt mindre delar. Foucault beskriver att ju mer tiden delas upp och mångfaldigar dess underavdelningar, desto lättare blir det att kontrollera varje liten del och därmed påskynda eller reglera var enskild handling. Han exemplifierar med att beskriva Lancasterskolan som var uppbyggd som en apparat för att intensifiera utnyttjandet av tid. I stället för att ägna sig åt successiv undervisning fick barnen, under organiserade former, utföra flera olika moment parallellt. För att inte förlora tid när barnen gick från ett moment till ett annat signalerades byten med olika signaler som visselpipor och kommandoord. Foucault skriver att dessa bidrog till att framtvunga tidsnormer, påskynda inläringen och framhålla snabbheten som en dygd (Foucault, 2017, s. 191–193).

Foucault beskriver att individers tid kapitaliseras genom fyra processer och kopplar dessa till utbildningssektorn. Den första processen innefattar att dela upp tiden i successiva eller parallella segment med ett specificerat resultat. Ur ett utbildningssammanhang kan detta kopplas med samhällets olika nivågrupperade skolformer, exempelvis förskola, lågstadium, mellanstadium etcetera. Foucault diskuterar hur dessa segment isoleras från varandra för att inläringen ska ske successivt. Tiden delas upp i skilda, anpassade led. I den andra processen organiseras dessa led enligt ett analytiskt schema. Det består av så enkla moment som möjligt som kan kombineras till ett alltmer invecklat mönster. I den tredje processen förses de avgränsade tidsleden med ett mål. I ett skolsammanhang kan detta exempelvis vara ett prov där hela den successiva inlärningsprocessen utvärderas. Varje individs förmåga särskiljs och bedöms. Den fjärde processen handlar om att skapa serie av serier; för varje individ och dennes nivå föreskrivs övningar som bäst lämpar sig för honom. Där en serie slutar, börjar en annan, där dessa förgrenas och sedan uppdelas. På så sätt omsluts varje individ av en tidsserie där han lämnar en viss definition utifrån sin nivå. Det är denna disciplinära tid som stegvis trängts fram inom pedagogiken- man har infört olika stadier som åtskiljs av värderande prov; studieprogram bestäms och skall fullbordas under en bestämd period och dessutom bestå av övningar av stigande svårighetsgrad där individernas kvalifikationer avgörs utifrån hurdan de har gått igenom dessa serier. Den traditionella

”utbildningens initiationstid (en helhetlig uppfattning av tid) styrd av en enda mästare och avslutad av bara ett prov- utbyts inom den disciplinära tiden av en mängd pågående serier. En hel analytisk pedagogik växer fram där varje detalj är noggrant utarbetad- man delar upp undervisningen i mindre delar för att lära sig del för del. Varje steg i systemet skall gå in i en betydande tidsserie som samtidigt blir en naturlig del för undervisningsprocesserna (Foucault, 2017, s. 202–205).

### *Mjuka och hårda värden*

I vårt analysarbete kommer vi även använda oss av begreppen mjuka och hårda värden. Dan Nordin, som är socionom, ekonom och fil.dr. i företagsekonomi, definierar mjuka värden som “öppna för bedömning och som bygger på erfarenhet, sammanhang och långsiktighet” medan hårda värden avser mätbara aspekter (Nordin, 2020). I en förskolekontext skulle de mjuka värdena kunna avse exempelvis omsorg, skapande verksamhet och kollegialt lärande, medan de hårda värdena kan syfta till tidsschema, barnantal och kvalitativa bedömningar. Förskolan har framför allt kännetecknats av mjuka värden och transdisciplinäritet, där lek och lärande skett parallellt och undervisningen varit ämnesöverskridande. Ramarna som verksamheten bygger på är dock förenliga med övriga samhället och struktureras av hårda värden som scheman, arbetsfördelning och logistik.

## **Tidigare forskning**

I följande stycke kommer vi att presentera tidigare forskning som rör vårt forskningsfält. De studier och avhandlingar som vi har valt utgår alla från Foucaults maktanalys och undersöker underliggande maktstrukturer i förskolan. Den forskning som nedan presenteras är relevant för oss då den dels lyfter området kring hur tiden dikterar människans liv på såväl individuell som kollektiv nivå. Dels diskuteras disciplinering i form av att styra barnen mot önskat beteende och självreglering. Avslutningsvis tas barns motstånd mot rådande normer upp. Vi har valt att strukturera och presentera forskningen under tre rubriker: *Tid och rutiner*, *Makt och styrning* och *Motstånd*.

### *Tid och rutiner*

I sin avhandling *Förskolan som normaliseringspraktik – en etnografisk studie* (2005) undersöker Ann-Marie Markström, professor i pedagogik, hur barn och barndom formuleras och realiseras inom förskoleinstitutionen. Markströms resultat visar dels att det är de barn

och pedagoger som finns på förskolan som ”gör” den, dels att förskolevardagen kännetecknas av scheman, rutiner, samt fördefinierade rum och artefakter.

Markström diskuterar begreppen tid och rum och menar att de är användbara begrepp för att förstå förskolan som institution. Tid och rum kan kopplas till socialt ordningsskapande och är ett grundläggande villkor för människans tillvaro (Markström, 2005, s. 88–89).

Tiden strukturerar och dikterar människans liv på såväl kollektiv som individuell nivå. I samhället finns en tydlig norm för vad som anses vara normala sovtider, arbetstider och mattider (Markström, 2005, s. 90). De tider som förskolan organiseras kring är direkt kopplade till samhällets tidsnormer och schemat som fenomen kan betraktas som inbäddat i förskolekulturen (Markström, 2005, s. 93). För barnen på förskolan manifesteras schemat och dess tider genom starka, återkommande rutiner som främst bestäms av vuxna (Markström, 2005, s. 91). Rutinerna ramar in förskolan och införlivas i de barn och vuxna som vistas där. Rutiner ger vardagen mening och skapar tydliga strukturer att förhålla sig till (Markström, 2005, s. 94). För att detta kollektiva system ska kunna upprätthållas krävs det att enskilda individer underordnar sig det. Markström skriver att pedagoger och föräldrar tycker rutiner är bra då de anser att detta skapar trygghet för barnen. Att bryta tider skapar stress för pedagoger vilket i sin tur leder till att de behöver skynda på barnen för att inte bli sena till nästa moment. Dock bryts dessa rutiner dagligen och spontana aktiviteter och handlingar uppstår (Markström, 2005, s. 99).

Linda Palla är docent i pedagogik vid Malmös universitet. I sin avhandling *Med blicken på barnet: om olikheter på förskolan som diskursiv praktik* (2011) syftar hon att synliggöra hur barn skapas som subjekt när deras beteende avviker och utmanar förskolan, samt hur barns möjligheter och begränsningar att vara och göra olika framträder i förskolekontexten. Studien belyser även hur olika hanterings- och styrningsförslag för barnen opererar inom förskolan. Palla beskriver den subtila styrningen i förskolan utifrån Foucaults tankar om makt och styrning. Palla hävdar att tid och rutiner disciplinerar barn och pedagoger i förskolan. Den disciplinära makten är osynlig och de regler och förväntningar som inryms är inte alltid klara eller uttalade. Hon sammanfattar förskolans styrnings- och vägledningsinstrument under fyra rubriker; tid och rutiner, rum och material, kropp samt lek. Med dessa styrnings- och vägledningsinstrument kan barnens handlingsmöjligheter struktureras (Palla, 2011, s. 134).

Förskolans tider och rutiner handlar kortfattat om att göra rätt sak, på rätt plats, vid rätt tidpunkt. Palla beskriver att hennes material visar att när barnen bryter tidsrytmen eller när

pedagoger inte lyckas skapa den ordning som krävs för att hjälpa barnen att upprätthålla rutinerna, så får det negativa konsekvenser för verksamheten. Därför finns det lite utrymme för individuella utsvävningar, utan det är viktigt att alla deltar där de förväntas exempelvis vid samling. Det är även viktigt att befinna sig i rummen ändamålsenligt, att dröja sig kvar i skötrummet efter blöjbyte är exempelvis inte önskvärt. Palla kopplar detta till Foucaults teori om normalisering genom homogenisering (Palla, 2011, s. 134–135).

Att få barnen att känna sig trygga i förskolan är av allra högsta prioritet och Palla beskriver att i hennes studie framträder rutiner som ett betydelsefullt verktyg för att uppnå detta.

Rutiner upplevs som trygghetsskapande för såväl barn som pedagoger och alla, i synnerhet barnen, förväntas anpassa sig efter rutinerna. Palla skriver att rutinerna sällan ifrågasätts och argumenterar utifrån Foucaults teorier att rutiniseringen kan ses som disciplinerande. För att förskolan, kollektivet, ska kunna arbeta mot gemensamma mål och genomföra saker tillsammans så behöver individen foga sig (Palla, 2011, s.110).

### *Makt och styrning*

Charlotte Tullgren, lektor i pedagogik, skriver i sin avhandling *Den välreglerade friheten: konsten att konstruera det lekande barnet* (2003) hur barns fria handlingar i leken påverkas av pedagogers medverkan. Studien fokuserar på hur pedagogers styrning tar sig uttryck i barns lek och utgår från Foucaults teorier. Pedagogerna kan genom sitt deltagande i leken styra barnen mot önskat beteende och självreglering. Syftet är att förse barnen med kompetenser som anses nödvändiga för deras fortsatta liv (Tullgren, 2003, s. 39–40).

Att som pedagog delta i barnens lek anses som en synnerligen effektiv metod för att påverka barnens beteende i en positiv riktning. Leken anses vara ett forum där barn öppnar upp sig och berättar om sig själva, genom sitt deltagande kan pedagogerna få mycket information och kunskap om barnet. Med denna kunskap kan sedan pedagogerna anpassa och optimera styrningen mot önskvärt beteende utifrån varje enskild individ (Tullgren, 2003, s. 39–40).

Avslutningsvis skriver Tullgren om den moderna tidens styrning, en liberal styrning som förespråkar frihet och vill få individen att välja rätt väg, den goda vägen. Styrningen handlar alltså inte om att förtrycka utan att forma individer som upplever sig som fria, under reglerade former. Styrningen från pedagogerna sker med vänlighet, omsorg och med barnens bästa i åtanke (Tullgren, 2003, s. 121).

### *Motstånd*

Klara Dolk är förskollärare i grunden och lektor i förskoledidaktik. I sin avhandling (2013) använder Dolk metaforen *bångstyrig* för de barn som är besvärliga att styra ”rätt”, oavsett om de agerar högljutt eller subtilt. Det bångstyriga barnet är det barn som inte är nöjt med vad den vuxne föreslår. Bångstyrighet är inte en egenskap utan något som alla barn, högljudda eller blyga, någon gång och på något sätt visar. När bångstyrigt beteende uppvisas från barn anses det kräva styrning från vuxna. Bångstyrighet visar sig uppstå ”i motstånd mot de normer som råder i en viss situation” (Dolk 2013, s. 163). Problemet läggs på den som visar det i stället för på den problematiska händelsen. När de bångstyriga barnen inte gör det som förväntas tycks de förstöra stämningen på förskolan (Dolk, 2013, s. 163).

Dolks studie visar att både vuxnas och barns möjligheter till delaktighet är ganska små med anledning av förskolans snäva ramar, dock kan tillfällena skapas när ramarna överskrids. Hon menar inte att större ramar resulterar i en bättre förskola eller att man med normernas frånvaro kan lyckas åstadkomma en frihet. Hennes poäng är att möjligheten till frihet är avhängig av styrning bestående av pedagogiska ramar. Dessutom skapar normer och ramar en möjlighet till nyskapande och överskridande. Ingen människa kan vara fri från normer men kan förändra genom att medvetet eller omedvetet göra annorlunda.

Anna Rantala, lektor vid förskolläraryrket på Umeå universitet, skriver i sin avhandling (2016) hur fostran utformas i förskolan och vad barnen vägleds mot. Hennes studie syftar till att kritiskt granska och problematisera de sätt på vilka pedagoger vägleder barnen i vardagliga och återkommande situationer. Hon använder sig av Foucaults teori om makt då hon förklarar hur normer utövar makt i samhället. Det sker enligt Foucault när makten blir inbyggd i individerna, det vill säga när den internaliseras hos dem. Panoptikon är en metafor som används för att förklara detta. Egentligen är panoptikon ett runt fängelse som är byggt på så sätt att dess fångar inte vet när de iakttas av fångvaktaren i övervakningstornet i mitten. Det här kan förklara det disciplinära systemet där individerna oavsett om övervakaren är synlig eller ej, känner en ständig närvaro av övervakning vilket leder till att makten finns där så tydlig att den inte behöver utövas. Det panoptiska verktyget leder till individernas disciplinering och normalisering, de vet på vilket sätt de ska bete sig och vad som förväntas av dem (Rantala, 2016, s. 62).

I Rantalas avhandling har vägledningen yttrat sig på olika sätt bland annat har två olika teman framträtt: direkt och indirekt vägledning. Den förstnämnda genom direkta tillsägelser och den sistnämnda genom: frågor, avledning och beröm (ibid, 134).

## Metod och material

Nedan redogör vi för studiens metodval, urvalsprocessen samt hur undersökningen och analysen genomfördes. Vidare följer ett stycke om metodreflektion och avslutas med hur arbetsfördelningen gått till.

Vi har valt att genomföra en kvalitativ studie med intervjuer och observationer som metoder för insamlingen av material, där det ena synliggör tänkandet och det andra görandet. Med frågeställningen som utgångspunkt ansåg vi att en kombination av dessa datainsamlingsmetoder vore lämpligast. Utifrån metodvalet ville vi undersöka spänningsfältet mellan barns spontana utforskande i förhållande till förskolans tidsschema. Thomassen förklarar att när man vill undersöka något som har med människor att göra, skapa en förståelse av något så är kvalitativ data en riklig källa (Thomassen 2007, s. 78). När man talar om giltighet, eller validitet, behöver man ha i åtanke om det man gör besvarar syftet. Det handlar om att använda sig av en relevant metod, relevanta frågor, ord eller andra sätt för att komma närmre det man strävar efter att upptäcka och förstå (Löfdahl, Hjalmarsson & Franzén 2014, s. 55). För att säkerställa validiteten har vi utformat våra intervjufrågor utifrån ett vetenskapligt förhållningssätt med tidigare forskning i ryggen. besvarar syftet. När vi formulerade våra intervjufrågor så utgick vi från vår tidigare forskning. Då all vår tidigare forskning ingår i samma forskningsfält är våra intervjufrågor baserade på en vetenskaplig grund och därmed reliabel.

### *Urval*

För att få ett så brett urval som möjligt har vi valt att genomföra intervjuer med fem pedagoger, varav tre är förskollärare och två barnskötare. Pedagogerna kommer från olika verksamheter, både kommunala och privata. En variation av informanternas bakgrund och erfarenhet inom yrket tänkte vi skulle ge varierade svar.

Ganska omgående tog vi kontakt med dem vi önskade skulle delta i undersökningen då vi var oroliga över om flera skulle tacka nej. Vi informerade om undersökningen och dess syfte samt betydelsen av deras medverkan. Givetvis framgick det även där att deltagandet är



anonymt samt att de har rätt till att avbryta sin medverkan om och när de vill. Till vår förvåning fick vi en väldigt positiv respons. En av de sex tillfrågade var positiva till intervjun men fick dock förhinder. Vi valde att inte boka om intervjun då vi redan hade samlat in tillräckligt med underlag från våra fem övriga respondenter för att genomföra studien.

För observationer valde vi att via mejl kontakta två kommunala förskolor som vi tidigare har relation till. Den ena förskolan är belägen i Stockholms kommun och den andra förskolan är belägen i en mindre tätort. Efter det positiva beskedet att vi var välkomna planerade vi in datum för observationerna. Två förmiddagar på vardera förskolan. Den ena en yngre barns avdelning och den andra en äldre barns avdelningen. Drygt en vecka innan besökte vi förskolorna för att lämna information till vårdnadshavare. Då vi inte skulle behandla några personuppgifter, räckte det med deras muntliga samtycke.

### *Genomförande*

Informanterna valde själva tid och plats och vi anpassade oss efter dem. En del valde att genomföra intervjun på sin arbetsplats under sin planeringstid medan andra föredrog digitalt. Informationen och samtycke för intervjun skickades ut till de berörda innan intervjuerna påbörjades (se bilaga 3). För att registrera intervjusvaren valde vi att föra anteckningar. Båda två var närvarande under intervjuerna, den ena förde anteckningar medan den andra kunde fokusera på samtalet.

Vi utformade en intervjuguide det vill säga skrev ett manus inför intervjusituationen där vi använde en teknik som kallas ”tratt-teknik”. Denna innebär att intervjun börjar med allmänna och öppna frågor för att sedan smalna av och övergå till mer specifika (se bilaga 1) (Kvale & Brinkmann 2009, s. 146). Vi använde oss av ett brett urval av frågor för att få en mer nyanserad bild av pedagogernas uppfattning om förskolans schemalagda rutiner och dess påverkan på barns spontana utforskande.

Frågorna vi ställde följde inte alltid den bestämda ordningen utan vi utgick ifrån det enskilda fallet och utefter den ordning som föll sig bäst i stunden. Detta för att informanternas svar ibland gled över på nästkommande intervjufråga så att den indirekt blev besvarad. Dessutom gavs utrymme för informanterna att besvara med egna ord, det vill säga, intervjuerna hade en låg grad av strukturering (Patel & Davidson 2011, s. 81).

För att upptäcka informanternas uppfattningar och erfarenheter kring ämnet påpekar Patel och Davidson vikten av att både intervjuare och intervjupersonen är medskapare i ett sådant samtal. Det är viktigt att intervjuaren är medveten om sitt språkbruk, gester och kroppsspråk som intervjupersonen kan relatera till och inte hämmas av (Patel & Davidson 2011, s. 82). Dessa val gör vi för att hjälpa informanterna att bygga upp ett sammanhängande och meningsfullt resonemang, en strävan efter att mötas på lika villkor och på det sätt som båda förstår. Ibland kunde informanternas svar sväva åt andra håll men med hjälp av följdfrågor, kunde vi vinkla deras svar mot studies syfte och därmed ökade vi validiteten.

För att komplettera den information som vi samlat in genom intervjuer har vi som ovan nämnts använt oss av observationer, detta för att studera skeenden och beteenden i vardagliga aktiviteter. Vi ville jämföra informanternas tankar och erfarenheter med vad som faktiskt sker under observationerna. I vår undersökning valde vi en ostrukturerad observation för att inhämta information om barnens spontana utforskande. Vi följde de vardagliga aktiviteterna och så fort det uppkom inslag av någon form av styrning och motstånd i samband med det spontana utforskandet antecknades det ned, utan någon värdering i det. I observationssituationen valde vi att förhålla oss som deltagande observatörer men även kända sedan tidigare av dem som observeras. Denna metod är passande då man vill söka kunskap om hur ett liv levs från insidan vilket stämde överens med våra intentioner (Löfdahl, Hjalmarsson & Franzén 2014, s. 62).

Analysprocessen inleddes med att vi skrev rent varje intervjus anteckningar på datorn för att sedan skriva ut dem. Vi fick fem intervjuer på ca trettio minuter vardera. Upprepade gånger läste vi igenom anteckningarna i syfte att få en överblick över materialet och finna mönster i svaren. Därefter klippte vi ut de utskrivna svaren, delade upp dem i kategorier och sorterade under tre rubriker som beskriver dess innehåll. Samma sak gjorde vi med de renskrivna observationerna. Därmed fylldes rubrikerna med citat från anteckningar varvat med våra tolkningar och kommentarer. Patel och Davidson skriver att man rent fysiskt får en överblick om man klipper och sorterar en utskrivna text. Det underlättar när man ska söka efter mönster och sortera svaren under preliminära kategorier. När kategorisystemet börjar få en bra struktur kan man även finna en relation mellan dessa kategorier. Därmed kan den slutgiltiga texten skrivas där resultatet från den kvalitativa bearbetningen redovisas (Patel & Davidson 2011, s 122–123). Till slut hade vi en text innehållande struktur och tolkningar som vi tillfört och var nöjda med. Resultaten tolkades sedan utifrån Foucaults

maktperspektiv och begrepp som mjuka och hårda värden. Dessa presenteras under väl valda rubriker baserade på våra frågeställningar.

### *Metodreflektion*

I den här studien valde vi att genomföra en kvalitativ undersökning då metoden lämpade sig bäst till studiens syfte. Vi valde både intervjuer och observationer, där det förstnämnda synliggör tänkandet och det sistnämnda görandet. Det var till vår fördel att välja en kombination av dessa två metoder där vi genom att ta del av informanternas tankar och erfarenheter kunde jämföra med vad som faktiskt sker under observationerna. Detta har låtit oss bevittna hur barnen själva agerar vid övergångar av rutiner och som vi anser har varit ett underlag för en rikare tolkning. När det kommer till trovärdighet, reliabilitet, behandlar det om man har insamlat sina data noga samt om det är tillräckligt för att dra slutsats av den. I sökande efter svar är det viktigt att det man själv tar för givet inte ska stå i vägen (Löfdahl, Hjalmarsson & Franzén 2014, s. 51).

För en djupare analys hade det eventuellt varit fördelaktigt att tillföra ytterligare intervjuer eller observationstillfällen men vi ansåg på grund av den tidsram vi hade att det var tillräckligt då informationen som erhöles har gett oss en variationsrik och fyllig bild av verkligheten. Med fler informanter och fler observationstillfällen hade resultatet förmodligen inte skiljt sig avsevärt.

Att båda närvarade under intervjuerna ansåg vi var till stor fördel. Dels upplevde man en sorts lugn då man hade sin skrivpartners stöd, dels upplevdes det inte stressande då man kunde fokusera på antingen samtalet eller att föra anteckningar.

### *Arbetsfördelning*

Vi valde att göra så mycket som möjligt av arbetet tillsammans. För att kunna samarbeta på distans påbörjade vi vårt gemensamma dokument i Google Drive. Våra möten höll vi på Zoom och med jämna mellanrum bokade vi även grupprum på Södertörns bibliotek.

Vi har sökt efter relevant litteratur enskilt och därefter stämt av med varandra. När vi bekantat oss med informationen började vi på egen hand söka efter informanter samt kontakta förskolor där vi tänkt genomföra våra observationer. Vi valde att tillsammans närvara under samtliga intervjuer där en av oss hade fokus på samtalet medan den andra kunde föra anteckningar. Observationerna genomfördes dock var för sig. Efter att ha

diskuterat analysprocessen och fördelat svaren under rubriker, påbörjade vi analysera enskilt. Med en kontinuerlig kontakt och avstämning kunde vi kommunicera tolkningar med varandra. Kort sagt var vi båda aktivt deltagande under uppsatsens alla delar och vi var måna om att fördela arbetet rättvist.

## **Etiska överväganden**

Vid skrivandet av vetenskapliga studier finns det fyra huvudkrav formulerade av Vetenskapsrådet: Informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2002).

Informationskravet innefattar att de berörda får information kring den aktuella undersökningens syfte. Deltagandet är självklart frivilligt och de berörda har rätt till att närsomhelst avbryta sin medverkan (Ibid, s. 7). Vi tog kontakt med dem vi önskade skulle delta i undersökningen, informerade om syftet med den samt betydelsen av deras medverkan. Mejlet innehöll all information som behövdes för att de skall kunna ta ställning till sitt deltagande (se bilaga 3). Via mejl tog vi kontakt med de två förskolor där vi önskade genomföra våra observationer och bad om tillstånd, vilket vi sedan fick godkännande för. Cirka en vecka innan de inbokade observationstillfällen lämnades information till vårdnadshavarna. I observationssituationerna har vi även på barnens nivå förklarat för dem att vi utifrån en undersökning är nyfikna på deras lek och lärande och kommer därför att anteckna lite under tiden vi är där.

Samtyckeskravet innefattar att alla som ingår i undersökningen ska ge sitt samtycke till att delta i undersökningen och på vilka villkor det ska ske (Ibid, s. 10). Då vi inte skulle behandla några personuppgifter, räckte det med vårdnadshavarnas muntliga samtycke. Barnen har fått muntlig information och vi har frågat om vi får titta på deras lek och aktiviteter men att de självklart får säga nej om de inte vill. Löfdahl, Hjalmarsson och Franzén skriver att det är svårt att informera barnen på ett sätt så att de förstår och även vilka konsekvenser det ger. Även att samtycka eller att avbryta sitt deltagande är svårt att förstå. Dock menar hon utifrån sina erfarenheter att barnen oftast finner andra lösningar att dra sig ur även om detta inte uttrycks verbalt (Löfdahl, Hjalmarsson & Franzén 2014, s. 38–40). Konfidentialitetskravet innefattar att de deltagande är garanterade konfidentialitet vilket betyder att det inte ska gå att känna igen dem på något sätt. Här kommer också frågan om sekretess in, ingen obehörig ska kunna ta del av några personuppgifter (Vetenskapsrådet 2002, s. 12). För att skydda de medverkandes integritet har vi utelämnat den geografiska

placeringen och använt fingerade namn. Det ska inte gå att identifiera någon när vi presenterar vårt resultat.

Nyttjandekravet innefattar att alla insamlade uppgifter enbart kommer att användas i undersökningens syfte och inget annat (Ibid, s. 14). Materialet kommer att användas i endast studiens ändamål samt raderas efter det att den har godkänts (Ibid, s. 38).

## **Resultat och analys**

Nedan kommer vi att analysera vår empiri, intervjuer och observationer, utifrån ett foucaulianskt maktperspektiv. Vi kommer även använda oss av begreppen mjuka och hårda värden i vårt analysarbete. Våra analyser organiseras och presenteras under rubriker som är baserade på våra frågeställningar. Alla informanter har givits fiktiva namn; Petra, Pia, Pernilla, Patricia, Paula, och barnen; Pelle, Pablo och Peo.

### *Tid och rutiner som disciplinär makt*

Vi inledde intervjuerna med att be informanterna beskriva en förskoledags struktur; tidsschema, rutiner och översiktligt verksamhetens innehåll. Bilden som framträdde i de olika intervjuerna visar en institutionaliserad verksamhet med tydliga tidsramar att förhålla sig till, där i synnerhet tiden för lunch framstår som extra viktig att hålla. Rutinerna på de olika förskolorna liknar varandra på många sätt; verksamheten öppnar mellan klockan 06.30 och 07.00 och strax därefter serveras frukost. Sedan är det tid för utevistelse på de flesta förskolorna där avdelningarna samarbetar fram till cirka klockan 09.00 då all personal har kommit. Därefter delas barnen in i mindre grupper för planerade aktiviteter. I anknytning till de planerade aktiviteterna får barnen äta frukt. Innan lunch har de flesta samling. Lunchen serveras lite olika tider på förskolorna, men mellan cirka klockan 10.30 och 12.00, Tiden för när lunchen ska ätas och hur länge den får pågå upplevs av informanterna som viktig att hålla. Om tiden bryts kan det få konsekvenser för flera personer inom verksamheten. Informanterna nämner exempelvis att de som jobbar i köket kan bli sena med disken eller att kollegor eventuellt inte får rast om lunchen senareläggs. Pernilla berättar:

Ja, logistikmässigt är det viktig (att hålla tiderna). För att få ihop det med personalen, alla har ju sina arbetsuppgifter, till exempel köksan arbetar endast 4 timmar. Disken måste tas innan hon slutar annars så måste en pedagog gå i väg, så man är beroende av varandra och måste hinna i tid till lunch. Eventuellt kan

rutinerna rubbas 5–10 minuter. När tidsschemat bryts så är det många pedagoger som blir irriterade och stressade (Pernilla, barnskötare 22-03-08).

Flera av informanterna beskriver hur viktigt det är att alla utför sina sysslor inom de angivna tidsramarna. Många av sysslorna kan utföras av olika personer olika dagar, det viktiga är att de görs. Foucault skriver att i det disciplinära systemet är alla utbytbara, det som är viktigt är fördelningen av posterna, serien av sysslor utförda av individuella enheter (Foucault, 2017, s. 186). Tiden blir ett maskineri där alla de individuella enheterna, kugghjulen, bildar en enhet. Mänskliga kroppar vars rörelser disciplineras av klockans slag. Avvikelse från schemat kan få en dominoeffekt som märks av resten av dagen. Därför utmärker sig lunchen som en oruckbar tidpunkt.

Efter lunchen är det dags för vila som ser lite olika ut beroende på barnens ålder, de yngsta barnen sover medan de äldre lyssnar på saga. I samband med vilan tar personalen raster som struktureras utifrån deras arbetsscheman. Efter vilan finns det utrymme för fri lek och därefter är det dags för mellanmål. Mellanmålet beskrivs av informanterna som en relativt flexibel rutin. Flera informanter säger att de inte vill avbryta barnens lekar för att äta mellanmål utan att barnen får själva avgöra om de vill äta, mellanmålet serveras inom ett visst tidsspänn där det finns möjlighet att “komma och gå”. Pia säger:

Mellanmålet är flexibelt. Där får man äta runt klockan 15, men vi stör inte en lek som är i full gång. De kan äta senare eller äta något medan de leker. Man avbryter inte för att äta mellis (Pia, förskollärare 2022-03-05).

Detta gäller dock bara för de äldre barnen, de yngsta äter mellanmål på en fast tid tillsammans. En informant motiverar detta med att som pedagog behöver man vara “den vuxne” med de yngsta och kopplar det till barnens omsorg. Då de yngsta barnen inte verbalt kan uttrycka sina behov är det viktigare att vara förutseende som pedagog. Rutinerna efter mellanmål ser olika ut på de olika förskolorna. Generellt beskrivs tiden som friare, inte lika planerad och den består av både ute- och innevistelse. I slutet av dagen slås avdelningarna ihop och samarbetar. Sedan stänger förskolan cirka klockan 18.00.

Förskoledagen på de olika förskolorna följer liknande mönster. Tidssegment efter tidsegment bildar tillsammans en serie av rutiner. Vissa rutiner upprepas dagligen, andra veckovis och andra mer sällan. Serier följs av serier, när något avslutas påbörjas något annat.

Den rytmiska tidsindelningen fyller dagen med planerat och spontant innehåll. Syftet är att skapa en meningsfull verksamhet och vardag för de människor som vistas där. Genom att dela upp dagen i mindre tidssegment får personalen en större kontroll över innehållet i de olika delarna. Enligt Börjesson och Rehns tolkning av Foucault är makten en beskrivning av hur samhället producerar effekter, positiva som negativa. Varje social kontext innefattar en serie processer vars syfte är att disciplinera. Man kan inte se dem så enkelt som regler som kommer ”uppifrån” eller som kan spåras till en viss person, i stället föds dessa serier i det lokala sammanhanget som sedan vävs ihop till en större diskurs som i sin tur reproduceras i samhället. När kraften kommer uppifrån blir det också svårare att göra motstånd (Börjesson, Rehn, 2009, s. 46–47). Foucault diskuterar genom att organisera verksamheten i serier kan makten bli överordnad tiden; det möjliggör en detaljerad kontroll och åtgärd (för att dela upp, rätta, bestraffa, exkludera) vid varje tidsmoment – ett tillfälle att urskilja och med detta begagna individerna utefter den grad där de visar sig vara inom de serier de går igenom; en möjlighet att samla verksamhet och tid, att kunna se dem användbara och hopsummerade, i ett slutgiltigt resultat som visar individens slutgiltiga färdighet. Tiden görs nyttig genom att delas upp i segment och bilda serier, göra en sammanfattning och hopsummeras. På så sätt har makten gjort det möjligt att integrera tidsdimensionen i kontrollutövandet. Detta hör ihop med hur makten fungerar- den tränger så djupt in och framstår för många som en självklar sanning (Foucault, 2017, s. 202–205). Foucault argumenterar för att genom dessa disciplinära metoder beskrivna ovan så konstrueras sanningen om den linjära tiden. Tidssegment efter tidssegment som binds samman i en lång serie i en riktning. En enda riktning innebär ett ständigt strävande efter utveckling och alla dessa serier avser att till att leda till framsteg. Genom de olika serierna kan människan successivt avancera inom olika områden. Syftet är att hushålla med livstiden och fylla den med nytta. Foucault menar att detta innebär en underkastelse utan slut (Foucault, 2017, s. 206–207).

På frågan om barnen känner till förskolans rutiner är informanterna överens om att de gör det, även de yngsta. Förskollärare Petra menar att ”rutinerna är barnens referensramar som ger dem en överblick över vad som händer härnäst”. På följdfrågan om vad barnen tycker om rutinerna svarar förskolläraren Patricia att: ”de tänker nog att det bara så det är utan att reflektera över det”. Foucault menar att vi alla är fångade i Panoptikon där man tidigt lär sig att kontrollera sig själv utan att någon säger till oss vad vi ska göra. Vi lever ett liv som om någon bevakar oss och därmed betar oss utifrån den tanken. Vi fogar oss en alltmer långtgående kontroll och ser den som om den vore naturlig. Förutom att kontrollera oss

själva strävar vi även efter att göra oss lätta att hålla koll på. Därmed ökar också medvetenheten om att hålla sig i styr. Liknande mönster följs av barnen i förskolan. De accepterar rutiner och dessutom med väldigt lite motstånd (Börjesson & Rehn, 2009, s. 48–49). Rantala använder det panoptiska verktyget i sin avhandling som en beskrivningsmodell för hur barn vägleds att handla utefter samhällets förväntningar. Exempelvis när en vuxen inte är närvarande väljer barnet att inte städa men så fort den vuxne närmar sig och säger till så börjar barnet städa, alternativt slutar med sitt negativa beteende så fort de känner av en vuxens närvaro. I vägledande situationer behöver man som vuxen först bedöma om barnen ska förändras eller uppmuntras, vilket också avgör hur och i vilken riktning de ska vägledas (Rantala, 2016, s. 133).

Informanterna är dock överens om att rutiner skapar trygghet och att barnen mår bra av att ha något att förhålla sig till. Det kan vara så att man har ätit dåligt till frukost och vetskapen om rutinen att det efter utevistelsen är lunch, ger en viss trygghet. Förskolläraren Petra menar att rutiner är barnens klocka, man kan då säga att mamma kommer och hämtar efter mellanmålet.

Informanterna upplever att rutinerna gör dagen överblickbar för barnen vilket skapar förutsättningar för trygghet. Pia kopplar rutiner till trygghet och igenkänning och beskriver det som att “det här kan jag och det jag kan, kan jag utveckla”. Hon säger att det är en trygghet att veta vad som förväntas av en. Vidare beskriver hon att rutinerna förnims och förstås såväl intellektuellt som kroppsligt:

Man känner igen rutinerna och kan samtala om dem “den här tiden igår gjorde vi...”. Sen kan jag följa upp det nästa dag. Då är det viktigt *hur* jag följer upp, att det inte bara är samtal, utan även kanske bilder eller musik. Man lär ju i kroppen och i sammanhanget. Så rutinerna sitter i kroppen men även i knoppen, du måste förstå vad du gör. Därför är det viktigt att förklara rutinerna för barnen så de förstår dem. Varför de finns, så de kan vara med och påverka dem, det kan de ju inte om de inte förstår varför rutinerna finns (Pia, förskollärare 22-03-05).

Pia påpekar att även om barnen kanske inte kan påverka fasta tidpunkter såsom lunchtiden så kan de påverka sådant som sker under den schemalagda tiden, till exempel vem de ska sitta bredvid och i viss utsträckning den mat som äts. Foucault beskriver den fogliga kroppen som ett objekt på vilken makten kan inrikta sig. Kroppar som kan användas, omvandlas, utvecklas och fulländas. Tidsschemat disciplinerar kroppen och dess rörelser. Klockslaget



bestämmer vilken rörelse som kroppen tillåts göra och vilken som förbjuds. Petra frågar sig vad det egentligen är för skillnad på handtvätt och vattenlek förutom tillfället när det erbjuds.

Förskolläraren Petra upplever att när barnen är trygga, bidrar det till en positiv stämning:

Det underlättar verksamheten och man slipper onödiga konflikter. Rutiner kan stärkas med dagsbilder där barnen vet exakt vad som händer efter varje steg. Bestämda platser kan också skapa mer trygghet och bättre förutsättningar. Märker man exempelvis att vissa barn inte har så bra inflytande på varandra, ser man till att försöka sära på dem, och tvärtom med barn som på något sätt kan stärka varandra. Man kan ha detta i bakhuvudet och planera utifrån det så att det bidrar till ett meningsfullt utbyte (Petra, förskollärare 22-03-09).

Foucault beskriver hur disciplinering tar sin början i fördelning av individer i rummet. Han hävdar att den disciplinära organisationen kräver, förutom en sluten miljö, även en bearbetning av rummet enligt den grundläggande lokaliseringens eller inrutningens princip, vilken innebär att det finns en plats för varje individ. I en förskolekontext kan detta exemplifieras med att varje barn har sin egen krok och låda samt att barnen fördelas i rummet. Man bygger i byggrummet, leker med lego i legorummet, det vill säga varje lek har sin egen plats. Det finns en strävan i det disciplinära rummet att fördela den i lika många delar som det finns kroppar, exempelvis brukar det finnas ett bestämt antal barn som kan leka i ett visst rum. Dels handlar det om att motverka obestämda fördelningarnas konsekvenser, dels också motverka att individerna försvinner ur synhåll. Man ska veta vilka som är närvarande och frånvarande för att kunna ha koll på dem, skapa kommunikationer som är nyttiga och bryta dem som inte är det. Individer skall inte röra sig utan ett bestämt syfte (Foucault, 2017, s. 182–183).

Vid ett observationstillfälle var det ett barn som gick från ett rum till ett annat och pedagogerna som märkte det kom fram till hen och sa att man inte bara kan springa runt och frågade då om de skulle gå och ta fram ett pussel (Sammanfattning av observation 22-03-08)

Pia upplever oftast att rutiner är väldigt bra. Hon berättar att:

Rutiner skapar någon form av linje, någonting att förhålla sig till. Jag tror att det annars blir väldigt kaotiskt i huvudet och då blir det svårt att utveckla saker. Då blir

det också svårt att sjunka in och förhålla sig till saker, för det blir så splittrat. Jag tror att människans nyfikenhet driver den till att förstå, till att förstå sin omvärld. (Pia, Förskollärare 22-03-05)

En rimlig tolkning av Pias beskrivning av rutiner som någon form av linje kan förstås utifrån Löfgrens sätt att beskriva vår tid idag som starkt linjär. Man delar in tidsbandet i fack och dessa fack hålls åtskilda samtidigt som man riktar blicken konstant framåt. Även om tidsuppfattningen fungerar som en disciplinerande kraft kan den dessutom fungera som en frigörande kraft för att man lär sig att hantera och kontrollera tiden. Det kan fungera som ett verktyg för att ordna livet och förstå samhället. Med tidsbegreppet kan vi dessutom planera och prioritera (Frykman & Löfgren 2019, s. 30, 51).

Den pastorala makten löper som en röd tråd genom intervjuvaren och observationerna. Vänligt vägledande genomsyrar den interaktionerna mellan barn och pedagoger. Den pastorala makten visar sig i pedagogernas förhållningssätt bland annat genom begrepp som *anknytning* och *bemötande*. Pedagogerna förvärvar ständigt kunskap om de enskilda barnen som blir effektiva disciplinerande verktyg.

Vid ett observationstillfälle, på en förskoleavdelning med barn i ålder 1–3 år, är barn och pedagoger utanför förskolegården. De går varje vecka samma sträcka runt förskolegården, genom skogen. Rutinen kallas för *Gå rundan* och barnen är väl bekanta med vad som förväntas. Barn och pedagoger rör sig i en klunga som ändrar konstellation under rundans gång. Vid ett tillfälle stannar tre barn upp då de upptäcker en nyponbuske vid väggkanten som fångar deras intresse. De tittar länge på de torkade nyponen som sitter kvar på busken och kallar dem för nyckelpigor. Två andra barn och en pedagog väntar otåligt längre fram vid platsen där de ska svänga ner mot skogen. Både barn och pedagoger försöker mana på barnen vid väggkanten att gå vidare, men barnen sitter kvar och fortsätter med sitt lekfulla utforskande. En pedagog sätter sig på huk intill barnen. Positionen låter pedagogen hamna i barnens ögonhöjd. Pedagogen etablerar ögonkontakt med barnen och börjar därefter med vänlig ton påminna dem om något de gjorde förra gången de gick rundan. Pedagogen berättar för barnen om när de åkte kana ner för backen in till skogen och påminner barnen om hur roligt de tyckte det var. Pedagogen frågar barnen om de tror att det fortfarande är is i backen och om de i sådana fall vill åka idag också? Alla utom ett barn reser sig och lämnar busken för att gå vidare. (Sammanfattning av observation 22-03-07).

För att styra och vägleda barnen bort från busken som fångat deras intresse, fram mot ett gemensamt mål använder sig pedagogen av information om barnen som hen förvärvat. Pedagogen använder sig av en gemensam upplevelse som hen manar barnen att minnas och kopplar minnesbilden till positiva känslor. När pedagogen därefter frågar barnen om de vill åka idag också så är det med denna minnesbild färskt i åtanke. Så även fast barnen får frågan om de vill åka iskanan och ges möjlighet att själva bestämma, så är det pedagogens disciplinära strategier som leder dem fram mot beslutet. Pedagogen styr barnen genom att rikta makten mot dem som individer, använder sig av information som anspelar på deras känslor och manar dem genom reflektion att fatta "rätt" beslut. Styrningen sker med vänlighet och omtanke, om såväl individuella barn som gruppen i stort. Genom att barnen överger sitt intresse kan nu gruppen sträva mot det kollektiva målet att *Gå rundan*. Den pastorala maktens nyckelord är kommunikation och självreflektion.

### *Barns spontana utforskande*

Informanterna beskriver barns spontana utforskande i förskolan som något som uppstår i stunden utifrån barnens intressen och nyfikenhet. Pernilla förklarar:

För mig är det (spontant utforskande) där barnens intresse är. Där deras intresse säger till dem "här finns något som du kan utforska" och de sugts in. Till exempel när de bygger ett högt torn eller hittar något i skogen och vill titta med förstoringsglas, eller när det har snöat och de undersöker något naturvetenskapligt, kanske friktion. Det kan ske hela tiden och när som helst. Till exempel i innemiljön av en förändring eller i samspel med någon annan. Samspelet kan ske både mellan människor och ting. (Pernilla, barnskötare 22-03-08).

Informanterna vittnar om att det spontana utforskandet kan uppstå när som helst under dagen och att det sker hela tiden, även i rutinsituationer men framför allt under de stunder av dagen som upplevs som mindre styrda. Utevistelsen framträder som ett viktigt forum för det spontana utforskandet då planerad aktivitet sker i mindre utsträckning där. Pernilla fortsätter:

Det spontana utforskandet har större möjlighet att ske utomhus. Nej-sägandet minskar ute och barnen tar för sig mer, de är mer avslappnade ute till skillnad från inne där de är mer försiktiga. Inomhus är det så mycket regler att förhålla sig till och det är oftare planerade aktiviteter. (Pernilla, barnskötare 22-03-08).

Petra instämmer och säger att det finns mer för barnen att upptäcka ute, dock upplever hon att det är lättare för henne att se deras spontana utforskande inne där hon känner sig närmare barnen. Detta kan tolkas som att det är lättare för henne att observera och dokumentera barnens utforskande och lärande i en inomhusmiljö där barnens rörelsemöjligheter till stor del begränsas och avgränsas. För att pedagoger ska kunna tillgodose att barnen får en likvärdig utbildning behöver de dokumentera de enskilda barnens lärande och koppla dessa till läroplanens strävandemål. Något som blir betydligt enklare under kontrollerade former, som planerade aktiviteter.

Återkommande bland informanternas svar är att det spontana utforskandet ligger nära barnen och deras intressen. Genom att observera barnens egna utforskande kan pedagogerna närma sig ett barns perspektiv. Flera informanter nämner att de med hjälp av sina observationer kan planera innehållet i verksamheten så att även de styrda aktiviteterna utgår från barnens intressen. Här sker ett möte mellan mjuka och hårda värden, det mjuka i form av barnens egna utforskande och nyfikenhet som struktureras och schemaläggs i förskolans planerade verksamhet, som representerar de hårda värdena. I mötet mellan dessa kan ett meningsskapande ske där barnen, och deras intressen, är med och formar utbildningen i förskolan i samspel med pedagoger, som i sin tur leder undervisningen utifrån läroplanens mål. I detta spänningsfält mellan barn, pedagoger och läroplan verkar demokratiska värden som delaktighet och ömsesidighet. Vi menar alltså att i spänningsfältet mellan mjuka och hårda värden, barns spontana utforskande och förskolans tidsschema, kan demokrati praktiseras i verksamheten. Där barnens intressen och nyfikenhet formar utbildningen med hjälp av pedagoger som ser det barnen intresserar sig för och implementerar detta i undervisningen utifrån läroplanens mål. Assmann skriver att tid och handling är nära förbundet. Historiskt har tiden kunnat mätas i handlingar i form av dagliga sysslor, såsom mjölkningens tid, vattenhämtades tid etcetera. Assmann refererar till detta som ett "subjektivt intentionellt handlande" där tiden genereras från den handlande till handlingens syfte. Därmed frambringas den linjära tiden. Men tiden kan även komma ur social interaktion. När två, eller flera människor, samspelar och bejakar varandra, placerar de sig i tiden och genererar tiden genom sitt självbestämmande. Därmed får de inflytande över framtiden (Assman, 2004, s. 34–35).

Det är dock ingen självklarhet att stunden för det spontana utforskandet går att återskapa vid ett annat tillfälle. Flera informanter beskriver barnens spontana utforskande med begreppet *magiskt* och förklarar att det uppstår och sker i en specifik kontext. Patricia förtydligar:

Det kan vara svårt att fånga intresset vid ett annat tillfälle. Man kan förstås ta med saken, till exempel en isbit, och visa kompisarna på samlingen, eller fota. Men det är inte samma sak. Det är svårt att komma tillbaka till själva känslan och kontexten. Det blir kanske inte lika spännande när man tar in isbiten, och solen inte lyser där inne som den gjorde där och då. Vi vet ju inte exakt vad det är som faktiskt fångar deras intresse. (Patricia, förskollärare 22-03-07).

Informanterna värnar om barnens spontana utforskande och anser att det är en viktig del av barnens liv och utveckling och därmed har en självklar plats i förskolans verksamhet. Samtidigt sker det dagligen att de blir tvungna att avbryta det spontana utforskandet för att inte bryta tidsschemat. Paula berättar:

Det händer jämt (att det spontana utforskandet avbryts) för att det ska ätas, vilas, toabesök kollektivt och så vidare. Då avbryter man det magiska som kanske inte går att fånga igen. Det går inte att säga "vi gör det imorgon" för då finns inte den stunden kvar. (Paula, barnskötare 22-03-04).

Det *magiska* som uppstår i stunden upplevs som i det närmaste skört utifrån deras beskrivningar. Som att varje liten komponent som är inblandad måste befinna sig i rätt position vid rätt tidpunkt. Minsta förändring riskerar att ögonblicket avbryts och magin upphör. Pernilla berättar:

Man kanske håller på med lera inne och magin uppstår. Alla barnen hittar en plats och samarbetar bra, har en bra dialog och så. Sen kommer en kollega in och säger att leveransen har kommit. När man sedan kommer tillbaka är alla barnen på olika ställen och magin är som bortblåst (Pernilla, barnskötare 22-03-08).

Informanterna är alltså väl medvetna om den spontana stundens skörhet och hur lite det krävs för att magin ska brytas. Samtidigt så har de ett ansvar för kollektivet och tidsschemats upprätthållande. Tidsschemat är en del av den sociala ordning som vårt samhälle, och därmed även förskolan, vilar på. Tidsschemat ramar in och strukturerar såväl samhället i stort som de olika komplexa systemen som samhället maskineras av. Samhället i stort, och

dessa institutioner skulle inte kunna existera utan strukturer likt denna. Trots att denna struktur är en så väsentlig del av människans liv så benämns den sällan som en maktstruktur vi fogar oss under. Assmann skriver att bestående institutioner och strukturer måste osynliggöras för att de ska fortsätta vara funktionsdugliga. Dessa strukturer blir därmed både oantastliga, orubbliga och ofta oemotsagda (Assmann, 2004, s. 24). Det spontana utforskandet uppstår som tidigare nämnt här och nu, är kontextbundet och kan vara svårt att återskapa. Det går alltså inte att förutse när det kommer uppstå och därför inträffar det dagligen situationer då pedagoger blir tvungna att avbryta för att hålla tiderna. Även detta kan tolkas som ett möte mellan mjuka och hårda värden, barnens spontana utforskande och tidsschemat. I spänningsfältet mellan dessa finner pedagogerna kompromisser för att både ta vara på barnens intressen och samtidigt kunna upprätthålla tidsschemat.

En återkommande strategi för detta bland informanterna är att skriva ner det barnen gör och sedan intyga att man kommer göra det vid ett annat tillfälle. Pernilla beskriver detta som att "man mutar barnen med tid, det finns tid till det senare, det kommer fler tillfällen". Dock upplever informanterna att det är mer regel än undantag att det som skrivs upp inte följs upp. Antingen för att det glöms bort, inte hinns med eller för att barnen har tappat intresset. En annan strategi som tas upp är att låta barnen spara och fortsätta sedan, detta kan exempelvis handla om att inte behöva städa undan efter en rollek eller att få ha kvar ett bygge.

Ytterligare en strategi är att som tidigare nämnts implementera barnens intressen i den planerade undervisningen.

När pedagogerna avbryter barnen anser informanterna att utfallet beror på hur de avbryter. Vikten av barnens självreflektion återkommer i intervjuvaran. Pia belyser hur viktigt det är att ge barnen tid för reflektion när de måste avsluta någonting:

Man berättar att man måste gå in och äta och så ger man lite tid att avsluta. Är de inne i något måste man hjälpa barnet att få tidsperspektiv, barn kanske inte förstår fem minuter men med tiden lär man sig fem minuter "Nu måste du avsluta din lek/utforskande för om fem minuter ska vi...". Man har ett ansvar som vuxen att hjälpa barn med det. Det är ju likadant när man är i ateljén och jobbar, barnen måste ju få avsluta verket men därefter ska man hinna städa. Man är inte klar förrän efter man har tagit ansvar och städat, när man har städat måste man ha en reflektion kring det man har gjort. Det är jätteviktigt, apropå avbryta och ha tid, att man berättar "nu är det så här lång tid kvar för dig att arbeta, för sen behöver vi...". Barn behöver alltid få ha en reflektion, det behöver inte vara om det är bra eller dåligt utan frågan "Är du nöjd? (Pia, förskollärare 22-03-05).

Reflektionen syftar till att låta barnen få insikter inom de normativa ramarna, reflektionen sker i kommunikation med pedagogerna vilket ger dem stor insyn i barnens tankar, känslor och upplevelsevärld. Med hjälp av denna kunskap kan pedagogerna styra barnen mot önskvärt beteende som kommer att hjälpa dem inför deras framtida liv. Tullgren skriver att ur Foucaults perspektiv kan detta beskrivas som kunskap om individens själ och där makten används för att uppnå välbefinnande för individen (Tullgren 2003, s 40). I intervju svaret ovan beskriver pedagogen hur hon försöker hjälpa barnet att själv avsluta sin lek eller utforskande genom självreglering. Fem minuter blir ett begrepp som kan ses som en ritual inför stundande avbrott. Barnet får lära sig att "fem minuter" betyder en liten stund och vet att hen inom den stunden förväntas själv avbryta och gå vidare till nästa moment. Barnet kan då välja att anpassa sig till de förväntningar som finns eller göra motstånd mot dem (Markström 2005, s. 72).

Patricia lyfter vikten av bemötande präglad av ett barnperspektiv. Pedagogerna vittnar om att barnens spontana utforskande ofta behöver avbrytas för att upprätthålla rutinerna. Genom att bemöta barnen med vänlighet, respekt och att vara allmänt tillmötesgående finns goda förutsättningar att undvika motstånd. Patricia förtydligar:

Smidigt avbrott ger en bättre stämning i stället för att säga tvärt på. Om man har ett barn som oftast inte vill, så försöker man hela tiden att jobba på övergångar och smidigt följa hen. Sedan försöker man anpassa metoder efter varje individ. Man kan till exempel skriva en lapp "Pelle vill måla". Sen att lappen kanske ibland glöms bort, men det är viktigt att barnet blir tillfrågat sen om man glömmer bort det så kanske man kommer på nästa dag, "just det, du ville måla, vill du fortfarande göra det"? Det vill säga att man följer upp (Patricia, förskollärare 22-03-07).

I svaret ovan tar Patricia upp att det är viktigt att anpassa metoden efter det enskilda barnet. Tullgren refererar till Foucault som beskriver den pastorala makten utifrån kyrkans organisation. Prästerna bär ansvaret för att leda församlingen mot frälsning genom att styra varje individ i rätt riktning. Prästerna behövde kunskap om varje enskild människa för att kunna individanpassa styrningen, kunskapen förvärvades genom bikten. I förskolan är målet med styrningen inte en religiös frälsning men begreppet frälsning kan likväl användas i detta sammanhang då målet är att alla enskilda individer ska uppnå framgång i livet i avseende hälsa, välbefinnande och utbildning (Tullgren, 2003, s. 39). Pedagogerna förvärvar kunskap om barnen genom att på olika sätt stärka sin relation till det enskilda barnet, vilket sker genom

interaktion och kommunikation. Genom denna kunskap kan pedagogerna även erbjuda barnen en likvärdig och individuellt anpassad undervisning.

Förskolans planerade undervisning syftar till att ge barnen en stimulerande verksamhet fylld med lustfyllt lärande som ska rusta dem inför framtiden. Detta kan kopplas till Foucaults tankar om att kapitalisera tiden genom att ständigt nyttiggöra den till så stor mån som möjligt (Foucault, 2017, s. 191–193). De planerade aktiviteterna syftar till att ge barnen en så meningsfull och stimulerande stund som möjligt. De stunder av dagen som inte innehåller på förhand planerad aktivitet kan pedagogerna därmed inte garantera är vare sig stimulerande eller meningsfulla då de inte kan kontrollera innehållet innan. Därmed kan en verksamhet med mer planerade aktiviteter anses ha högre kvalitet då innehållet går att kontrollera och utvärdera på ett helt annat sätt. Med stigande barnantal i barngrupperna är även den planerade undervisningen ett sätt att kontrollera och garantera att alla barn erbjuds en likvärdig utbildning.

### *Motstånd*

Slutligen ställde vi följande fråga: visar barnen vid tillfällena motstånd mot förskolans rutiner, varpå samtliga informanter svarade jakande. Pedagoger beskriver det som att motståndet visar sig framför allt när barnen håller på med något och blir avbrutna för att exempelvis gå in och duka. Barnen gör motstånd för att markera att de inte vill gå in, de blir arga. Förskolläraren Patricia berättar att barnen kanske inte alls vill gå ut efter mellanmålet som man alltid brukar göra och säger man då ”klä på dig nu så att vi kan gå ut” så kan de uttrycka motstånd. Motståndet kan visas antingen kroppsligt; genom att vägra, springa i väg, gömma sig eller verbalt; genom att helt enkelt säga ”jag vill inte gå ut”. Barnskötaren Pernilla beskriver en specifik händelse:

Jag kommer ihåg ett tillfälle, det blev nästan som en maktkamp. Ute i sandlådan hade ett barn byggt upp ett hem och när det var dags att gå in så sa jag att det var dags att plocka undan men hon ville inte. Jag sa att vi kunde ta tre saker var men hon la bara armarna i kors och vägrade. Personligen har jag inga problem med att lämna saker kvar ute till eftermiddag men det är bestämt så på den här förskolan, allt ska plockas undan för att underlätta för personalen som blir kvar (Pernilla, barnskötare 22-03-08).



Foucault menar att de vuxnas handlingar styrs av normer. Det är lätt att tro att vuxna själva bestämmer hur de ska vägleda barnen men så är inte fallet. Utifrån detta menar Rantala att de vuxna i förskolan fungerar som maktens redskap. Genom normalisering vägleds barnen mot det homogena och de barn som inte vägleds ses redan som en homogen grupp då de anpassats efter normer gällande i det sammanhanget (Rantala 2016, s. 61).

Givet ovan kan svaret tolkas som att makten har en inverkan på förskolläraren, som vet att det är bestämt på ett visst sätt, där hon i sin tur själv utövar makten över barnet. Dahlberg menar att individen inte får avvika från normen, om det sker skall hen formas efter den bestämda normen. Enligt Foucault varierar maktrelationer, vi involveras som förespråkare av makt och är på samma gång resultat av makt (Dahlberg, Moss & Pence 2014, s. 81).

Detta skulle kunna vara en rimlig tolkning av vad förskolläraren Pernilla beskriver som en maktkamp. Den sociala ordningen i situationen ovan verkar vara under förhandling. Det sker ett möte mellan barns utforskande och förskolans rutiner. I skärningspunkten mellan dessa förhandlas och upprätthålls gränser.

Maktens natur är stark men kan enligt Foucaults teorier motstås och utmanas. I maktrelationer har man möjlighet att välja eller vägra, man kan tränas att slippa en del styrning och vara en aktiv del i den som Foucault uttrycker det, mognadsprocessen där individen kan skapa sin egen subjektivitet. Följande exempel som beskrivs av förskolläraren Pernilla illustrerar detta:

Ett barn med funktionsvariation satt i sandlådan och hällde ekollon från en hink till en annan, barnet var verkligen inne i det och blev jätteledsn vid avbrottet. Jag satt då kvar med hen ända tills sista gruppen gick in, just för att ge utforskandet lite mer tid (Pernilla, barnskötare 22-03-08).

Foucault förklarar att det i den vardagliga makten uppstår subjektiva tekniker och metoder som används av aktörer för att inte bara upprätthålla maktförhållanden utan även förändra dem. Där makt finns, finns även motstånd. Den står aldrig utanför utan existerar alltid inom maktförhållanden. Enligt Foucault upprätthålls och förändras maktrelationer genom vardagliga rutiner som resulterar i en ständig kamp i vilken individer använder olika strategier, det han kallar mikromakt (Markström, 2005, s. 30). Hur tar sig då detta uttryck i förskolan? Under vår vistelse i en av förskolorna utspelar sig följande:

Det är dags för lunch och barnen sitter vid matbordet. Barnet Pablo som är relativt nyanländ står vid dörren med skorna på. För pedagoger är detta en välbekant situation och de förklarar snabbt att han inte är van vid rutiner. Han tar på sig skorna och står vid ytterdörren och vill gå hem. En vikarie som pratar barnets modersmål tar honom i handen och de sätter sig på mattan i rummet intill. Vikarien talar till barnet och börjar skoja med honom varpå han besvarar med ett leende. Efter en stund tar de sällskap in till rummet där de andra sitter och äter. Vikarien säger att de ska hämta mat men Pablo nekar, tar en knäckemacka och sätter sig vid matbordet. Nästkommande dag utspelar sig samma situation. Den här gången lyckas vikarien övertala honom att smaka genom att säga att han har fått en speciell fisk, utan sås på varpå Pablo svarar med ett leende, tar en fisk och sätter sig vid de andra barnen och börjar äta (Sammanfattning av observation 22-03-08 och 09).

De relativt styrda ramarna innebär dock inte att barn alltid håller sig till dem. Snarare verkar de finna möjligheter att utmana dem. Det kan handla om att obemärkt välja att ta extra lång tid på sig att städa eller tvätta händerna. I vårt exempel väljer barnet att protestera vid övergångar av rutiner. Kanske är det delvis ett uttryck för osäkerhet inte bara över rutiner utan även språket. Barnets protester kan tolkas som ett uttryck för oron över att inte veta vad som förväntas av honom i sådana situationer.

Vid ett observationstillfälle visar sig följande:

Efter lunchen sätter sig barnet Peo för att bygga med plusplus. Det är snart dags för barnen att gå ut på gården. Det ena efter det andra barnet går ut i hallen för att klä på sig, förutom Peo som sitter koncentrerat med en vad han kallar för ”fidget toy”. Pedagogen säger att han kan sitta kvar och leka en liten stund till, medan hon städar undan efter lunchen (Sammanfattning av observation 22-03-08).

Peo kände inte för att gå ut just där och då. Han kände sig inte färdig helt enkelt. Genom att sitta koncentrerad verkar han ha funnit en strategi, ett tyst motstånd för att utmana makten. Medan alla andra gick ut, förhandlade han till sig lite mer tid för att avsluta det han höll på med.

Motstånd för rutiner visar sig enligt förskolläraren Patricia på följande sätt:

Det visar sig genom att de säger “jag vill inte” eller att de vill tvätta händerna länge. En pedagog sa en gång till ett barn: “det är inte vattenlek nu” vilket fick mig att

undra vad det är för skillnad mellan vattenlek och att tvätta händerna (Patricia, förskollärare 22-03-07).

Tidpunkten för de olika aktiviteterna, rutinerna och hur de benämns, har barnen ingen makt över. Att visa motstånd mot dessa kan vara ett sätt för det enskilda barnet att skapa en känsla av kontroll där hen upplever sig maktlös.

Förskolläraren Pia berättar mer om hur barnen visar motstånd:

Då vill de inte vara med och uttalar det starkt på olika sätt, en del med kroppen, en del med rösten eller att man blir förskolans clown. Det är viktigt att lyssna in det, det finns inget recept utan man måste förhålla sig till de personer man har att göra med” (Pia, förskollärare 22-03-05).

Förskolläraren Patricia beskriver hur man kan förhålla sig till motstånd:

Om ett barn inte vill gå till samlingen så kanske hen vill duka med en pedagog eller följa med den som hämtar maten. Det känns som att vi är flexibla på vår förskola, kanske till och med för mesiga ibland [skrattar] eller så är vi bara följsamma. Man hoppas ju att barnen känner en delaktighet men med en viss ram som man ska följa. Det ska helst vara en balansgång och det ska finnas en öppenhet men inom en viss begränsning. det är svårt men det går! (Patricia, förskollärare 22-03-07).

Av citatet framgår att det finns en strävan efter en balansgång mellan att dels vara öppen för förändring, dels ändå kunna förhålla sig till vissa ramar. En rimlig tolkning skulle vara att pedagogerna strävar efter att utmana dominerande diskurser och samtidigt vill finna plats för alternativa diskurser. Foucault hävdar att det dock inte är enkelt att ta avstånd från de diskursiva praktiker då de sätter ramar för ens kunskap och kritiska förmåga men det är trots allt inte omöjligt (Dahlberg, Moss & Pence 2014, s. 88–90).

Följande citat anser vi illustrerar det som Foucault menar med strävan efter att utmana dominerande diskurser. Barnskötaren Paula beskriver en dag då de skulle göra allting tvärtom:

Vi kallade den “tvärtomdagen”. Den dagen fick man göra saker tvärtom, man skulle sitta bak och fram, ta på sig kläder bak och fram, byta platser med varandra och göra tokiga grejer helt enkelt. Vi bestämde det på en samling och pratade om vad man

kunde göra tvärtom. Exempelvis sa pedagogerna: nu får ni prata högt, nu får ni inte städa, man skulle vara tokig utanför bestämmelserna. Barnen visade inget motstånd, de tyckte det var jättekul. Själva syftet var att ha kul, utmana normer och se vad som händer när det förväntade bryts (Paula, barnskötare 22-03-04).

Genom att använda ett tvärtomperspektiv som beskrivs ovan går det att genomsåda det absurda i det normativa. Det enda som krävs ibland är att ta på sig ett par andra glasögon för att kunna betrakta det vardagliga, normaliserade med en annan blick. För att realisera detta behöver man, som forskare och pedagog synliggöra och problematisera dominerande och vanligtvis förgivettagna diskurser likaså de praktiker dessa diskurser medför. Vad Foucault söker åstadkomma är att det som formar oss får inte förbli oreflekterat, han vill hjälpa en att få en insyn och ändra sin relation till sig själv som i sin tur kommer att förändras när de makter som varit dolda, uppenbaras. Det är nödvändigt att vidga vår reflektionsförmåga som gör oss medvetna och kritiska. Foucault är förvissad om att lokala ingripanden är mest fördelaktiga när det kommer till att införa ändringar i större maktstrukturer (Dahlberg, Moss & Pence 2014, s. 88–90). Utifrån Foucaults maktteorier menar Rantala att genom reflektion kan sanningar synliggöras och skapande av nya möjliggöras (Rantala, 2016, s. 146).

Under vår vistelse på en av förskolorna för barn i åldrarna 3–5 år utspelar sig följande situation:

Klockan börjar närma sig 11 och en pedagog går varvet runt på avdelningen för att berätta att det nu är dags för barnen att börja plocka undan. De flesta barn gör som pedagogen säger och går därefter bort till köket för att duka fram innan de sätter sig på sin plats i samlingsrummet, ett rum för de yngre och ett annat rum för de äldre barnen. Det tar sin tid då vissa barn tycks ha svårt att avbryta det de håller på med. Ett barn, som vi kan kalla för Pelle, står och roar sig med att snurra in sig i gardinen medan två av hans kompisar påminner att det är dags att gå till samlingsrummet. Pelle fortsätter snurra tills pedagogen kommer och tar hans hand för att leda honom in i ett av samlingsrummen och säger "Varsågod och gå in till samlingen, tack, tack!". Pedagogen går ut igen för att hämta material till den planerade undervisningssituationen. Pelle ser road ut och börjar peta på de andra barnen som irriterat utbrister: "sluta, lägg av". Pedagogen som nu kommit tillbaka frågar Pelle "Vill du vara med på den här samlingen eller den andra?" Pelle sätter sig ner och pedagogen säger "Vad duktiga ni är" (sammanfattning av observation 22-03-09).

Markström förklarar utifrån Foucaults teorier att förskolan kan förstås som en institution som genom tid och rum verkar som disciplineringsinstrument. Tidens och rummets pedagogik kan utifrån den tolkningen ses som en väg för barnen att ledas in i bra vanor. Foucault betraktade tiden som ett verktyg för ordning och disciplinering där avsikten är att påverka individens beteende så att det går i linje med samhällets rådande ordning där förskolan ses som en väg in i normaliseringspraktiker (Markström, 2005, s. 111). Det går att tolka händelsen på så sätt att pedagogen med vetskap om vad som förväntas av barnen utifrån samhällets normer endast vill dem väl. Det är viktigt att barnen lätt kan anpassa sig till olika typer av situationer och eftersom barn ska fostras till demokratiska medborgare underlättar det om de lär sig rätt från början (Markström, 2005, s. 111).

Foucault beskriver även att man kan åstadkomma styrning bland annat genom självtekniker där man förväntar sig att subjektet ska skapa kunskap om sig själv och därmed styra och kontrollera sina handlingar. Då individen ska underordna sig samhällets normer skall han sköta sig själv och använda de kunskaper om sig själv som utvecklats genom disciplinerade och pastorala tekniker. När individen utvecklat dessa självtekniker kan han styra sig själv, vilket är själva styrningens mål (Tullgren, 2003, s. 37). När pedagogen i händelsen ovan frågar Pelle ”vill du vara med på den här samlingen eller den andra” sätter han sig ner utan protest. Han hör till de stora barnen och väljer givetvis att stanna kvar. Detta visar styrning genom självtekniker. Pelle påminns om att för att vara med på samlingen måste han kontrollera sina handlingar och styr på så sätt sig själv.

Genom att ställa själva frågan görs även Pelle medveten om att han har gjort fel. Foucault hävdar att det i alla disciplinära system existerar en liten straffmekanism med egna lagar och bestraffningar. Med straff menas allt det som gör barnen medvetna om att de har gjort fel, allt som bringar en sorts förödmjukelse eller på något sätt får dem att skämmas: en kylig blick, nonchalans eller en fråga (Foucault 2017, s. 228).

Att göra barnen medvetna om att de har gjort fel kan ske på olika sätt, bland annat nämner Pia att man som pedagog kan göra det genom att inte visa intresse.

Rantala använder Foucaults begrepp panoptikon som en beskrivningsmodell för hur barn vägleds i att öva hur de ska agera i dagens samhälle. Som pedagog gör man en bedömning om barnen ska uppmuntras eller förändras som i sin tur avgör vilken sorts vägledning de ska få samt i vilken riktning de ska vägledas mot (Rantala 2016, s. 133).

Förskolans verksamhet är ofta organiserad kring scheman som anger var barnen och pedagoger skall befinna sig både rumsligt och tidsmässigt. Dessa scheman bygger på normer och rutiner som i sin tur bygger på ideal om hur verksamheten i förskolan ska fungera och efter vilken ordning. Redan från tidig ålder använder barn själva en klockstyrd tid och att följa den här tidsordningen innebär också en självreglering.

Enligt analysen ovan framstår vikten av att följa verksamhetens schemalagda rutiner. Om dessa bryts kan det få en dominoeffekt som påverkar resten av verksamheten. Barnen behöver därför inordnas i dessa rutiner och anpassa sig efter kollektivet. För att upprätthålla dessa rutiner behöver man som pedagog ofta avbryta barnens spontana utforskande. Därmed har tidsschema och rutiner konsekvenser för barnens spontana utforskande. Informanterna är dock överens om att det spontana utforskandet skall ha en självklar plats i förskolans verksamhet då det är en viktig del av barnens liv och utveckling. Spänningen mellan det fria och utforskande barnet och barnet som behöver inordnas i rutiner finns alltid där och genomsyrar barnens vardagliga aktiviteter. Barnen befinner sig alltså ständigt i spänningsfältet mellan mjuka och hårda värden. De flesta barn visar upp stor flexibilitet och anpassar sin person och aktivitet efter det som förväntas, även om de flesta också protesterar emellanåt. Det vill säga att de ofta själva avbryter sitt utforskande för att anpassa sig efter rutiner, deltar i planerade aktiviteter, äter på bestämd tid och leker när de är ämnade att göra det. De flesta barn visar dock motstånd mot förskolans tider och rutiner emellanåt. Vissa barn mer sällan och andra oftare.

Att barn gör motstånd mot förskolans rutiner är alla informanter överens om, framför allt när de befinner sig mitt i en lek eller i ett utforskande. En del av informanternas svar handlar om att lyssna in det barnet visar motstånd mot och hur man ska förhålla sig till motståndet handlar om de individer man har att göra med. Av analysen framgår även att barnen genom att visa motstånd kan överskrida regler en aning.

Det verkar som att pedagogerna är överens om vikten av att barn ska lära sig de regler och normer som gäller samtidigt som de ska kunna försvara sin individualitet och sina behov. De skall kunna vara individuella i det kollektiva. Pedagogerna ansvarar dessutom för att alla individer i kollektivet ska få en likvärdig utbildning. Likvärdig i det här sammanhanget innebär ”av lika god kvalitet” då metoder och till viss del innehåll, skiljer sig åt då undervisningen ska anpassas utifrån varje individs intressen och förutsättningar. För att få tiden att räcka till, behöver pedagogerna ägna mer tid åt kollektivet och det planerade innehållet för att på så sätt få maximalt med utvinning av tiden. Vilket Foucault anser är en underkastelse utan slut för klockans slag (Foucault, 2017, s. 207).

## Diskussion och slutsatser

Syftet med den här uppsatsen har varit att undersöka spänningsfältet mellan barns spontana utforskande och förskolans schemalagda rutiner. I följande del kommer vi att diskutera och redogöra de slutsatser vi har kommit fram till i vårt analysarbete. Vi kommer använda oss av den tidigare forskning vi har presenterat för att besvara våra frågeställningar.

- Hur disciplinerar scheman och rutiner de barn och pedagoger som deltar i studien?
- Av de förskolor som ingår i studien, vilket utrymme finns för barns spontana utforskande i verksamhetens schemalagda rutiner?
- Hur ser barnens eventuella motstånd ut mot rutiner och fasta tider i de verksamheter som ingår i studien?

Slutsatserna presenteras under tre rubriker som är relaterade till våra frågeställningar: *Den trygga disciplinära tiden*, *Den schemalagda spontaniteten* och *Makt föder motstånd*.

### *Den trygga, disciplinära tiden*

Dagen i förskolan struktureras utifrån tidsbestämda rutiner. Rutinernas innehåll kan vara mer eller mindre planerade och mer eller mindre flexibla, huvudsaken är att vissa tidpunkter hålls och att rutinerna kommer i rätt ordning. På varje förskoleavdelning finns minst en väggklocka som pedagogerna ofta slänger en hastig blick på för att se när det är dags att avsluta så att de hinner i tid till nästa moment. Klockans visare kan bestämma när en lek måste avslutas eller när man får äta och barn och vuxen lyder den gladeligen - oftast.

I dagens samhälle talas det ofta om den ökade individualiseringen, en samhällsförändring som ger individen fler möjligheter att själv välja sin identitet, samtidigt som kollektiva identiteter som religion, klass och familj i allt större mån luckras upp. Det ökade individfokuset märks även av i förskolan och dess styrdokument, i den senaste läroplanen, Lpfö 18, skrivs det betydligt mer om det enskilda barnets rättigheter i jämförelse med tidigare upplagor (Lpfö 18). En mycket viktig del av förskolans uppdrag är att tillgodose varje individuellt barns behov och forma utbildningen utifrån hans förutsättningar. Samtidigt

är det kollektiva en stark norm på förskolan och barn och vuxna förväntas anpassa sig och upprätthålla kollektiva regler. På en förskoleavdelning kan det gå 10–20 barn och arbeta cirka 3–5 pedagoger. En ekvation som gör det omöjligt för pedagogerna att uppfylla alla enskilda barns behov och önsknings hela tiden. För att verksamheten ska fungera och pedagogerna ska kunna utföra sitt uppdrag krävs det kollektiva strukturer, som tidsschemat, som skapar en överblickbar dag som kan planeras och organiseras.

Markström skriver att individuell tid i förskolan upplevs som avvikande där det kollektiva är norm. Att vara en del av gruppen och att ingå i olika gruppaktiviteter är en del av förskolans värdegrund. Barn som ägnar för mycket tid åt att skapa egen tid och rum upplevs som avvikande då de ställer sig utanför kollektivet. Men barnen visar även motstånd mot rutinerna och tidens regim genom att bryta dem eller ägna sig åt individuella aktiviteter som inte passar kollektivet (Markström, 2005, s. 109–110).

Mjuka värden, som det pedagogiska uppdraget, möter hårda värden som tidsschemat. Dagligen avbryts barnen i sitt görande för att hålla tider. Samtidigt strävar pedagogerna ständigt för att på olika sätt implementera barnens intressen i den schemalagda verksamheten. Pedagogerna kanske exempelvis ser att barnen tittar på en nyckelpiga precis när de är på väg in och tar då in nyckelpigan och tittar på den på samlingen. Rutinerna gör dagen överskådlig och trygg. Barnen kan förutse vad som komma skall och pedagogerna kan fylla verksamheten med pedagogiskt innehåll. Palla skriver att begreppet rutin kan innefatta att i grupp tillsammans delta i specifika aktiviteter och under dagens gång förflytta sig mellan förskolans rum. Dagen är uppdelad i mindre tidssegment som bildar ett förutbestämt mönster. Rutinerna skapar ordning och förutsägbarhet. Palla diskuterar att de institutionella rutinerna är en disciplinerande struktur där makten finns och verkar. Rutinerna sätter gränser för vad som får göras vid en specifik tidpunkt. Att bryta mot detta anses inte önskvärt och den som gör det betraktas som problematisk. Detta kan bli en produktiv kraft där rutinerna och makten hjälper individen och kollektivet att åstadkomma något. Ofta innehåller rutinerna ritualer, i förskolan så kännetecknas exempelvis rutinen samling kanske av en specifik inledande ramsa. Ritualen signalerar vad som förväntas av barnen i situationen och med hjälp av denna kan även de yngsta barnen på förskolan ingå i rutinen. Barnen och pedagogerna som utför samma ritual bildar en enhet där jaget blir ett vi. I den här situationen kan alltså barn och pedagoger i samhandlande med rutiner och ritualer åstadkomma en samling tillsammans. De återkommande rutinerna internaliseras i barnen



och den disciplinära makten behöver ingen yttre påverkan då den sköts genom individens självreglering (Palla, 2011, s.111–112).

För det enskilda barnet kan vetskapen om rutinernas struktur upplevas båda betryggande och frigörande. Vetskapen av rutinerna åskådliggör dagens mönster och vad som förväntas, samtidigt som kunskapen gör barnet självständigt i den mening att hen själv kan förutse rutinerna. Förmedlandet av rutinerna görs av pedagogerna som därmed skapar förutsättningar för trygghet. Med stor tydlighet förmedlar pedagogerna rutinerna till barn med avsikt att de ska internaliseras. Rutinerna kan betraktas som normer och att anpassa sig till dessa är önskvärt beteende. Barn som gör det visas uppskattning och blir bekräftade, att anpassa sig efter dessa normer kan komma att kopplas till positiva känslor av uppskattning. Att anpassa sig efter normer kan även verka trygghetsskapande då det ger individen en plats i ett sammanhang. Därmed kan rutinerna öka barnets välbefinnande (Palla 2011, s.113). Sammanfattningsvis är vår slutsats att scheman och rutiner disciplinerar barn och pedagoger genom att skapa tydliga ramar om vad som får ske och när. Detta innebär att barnen ofta avbryts i sitt görande då ramarna krävs för att verksamheten ska kunna fungera över huvud taget. Därmed kan det betraktas som att tidsschemat är överordnat det pedagogiska uppdraget då det är en förutsättning för att det pedagogiska uppdraget ska kunna utföras. Barn och pedagoger finner trygghet i rutiner och ser ogärna att de bryts. För att individer ska kunna verka som ett kollektiv behövs det tydlig struktur och organisation.

### *Den schemalagda spontaniteten*

Vår andra frågeställning behandlar barns spontana utforskande. Såväl våra informanter som Lpfö 18 anser att barns spontana utforskande ligger nära barnens intressen och har en självklar plats i förskolans verksamhet. Lpfö 18 poängterar att barns lärande och utveckling sker hela tiden och att det ingår i förskollärares uppdrag att ta vara på de spontana lärandesituationer som uppstår (Lpfö 18, s. 7). Vidare betonar Lpfö 18 att barns lärande sker genom lek, samspel och kommunikation, en tanketradition och arbetssätt som länge funnits i förskolan där barnen och barnens intressen haft starkt inflytande över verksamheten. Ett ämnesöverskridande, lek- och lustfyllt arbetssätt som skilt sig från skolans värld av ämnesindelade, schemalagda lektioner. I Lpfö 18 tillkom begreppet undervisning, ett begrepp som inte funnits med i tidigare läroplaner för förskolan. Begreppet avser att beskriva det målsträvande arbetssätt på förskolan som syftar till att expandera barns lärande. Det är ett begrepp som tidigare främst associerats till skolan. Även om begreppet kanske

främst syftar till att förklara något som redan bedrivs på förskolan så har införandet av det ändå väckt viss oro för att förskolan kommer att ytterligare skolifieras.

En återkommande strategi bland informanterna för att ta vara på barnens spontana utforskande som de varit tvungna att avbryta, är att implementera deras intressen i den planerade verksamheten. Å ena sidan kan detta betraktas, som tidigare nämnt, som ett möte mellan barn, pedagoger och läroplan, där barnen ges delaktighet och inflytande över sin utbildning och verksamhet. Å andra sidan beskrivs barnens spontana utforskande av informanterna med ordet *magiskt*, där ofta kontexten är viktigare än själva görandet. Pedagogerna kan inte återskapa själva stunden vid ett annat tillfälle, och kan kanske inte se själva kärnan i det *magiska*. Det som sedan blir undervisning i den planerade verksamheten kanske själva verket då inte kommer av ett intresse utifrån ett barns perspektiv, utan är en tolkning av en pedagog som tänker utifrån ett barnperspektiv. Viktigt är dock att poängtera att pedagogerna agerar utifrån det som de anser är barnens bästa och med syfte att rusta barnen inför framtiden.

När pedagogerna avbryter så sker det, enligt vår empiri och beskrivs även i tidigare forskning, med respekt och vänlighet. Vänligt, vägledande styr de barnen mot önskvärt, normativt, beteende. Styrningen optimeras genom att individanpassas med hjälp av den kunskap som pedagogerna förvärvar om varje enskilt barn i den dagliga verksamheten. En av Rantals slutsatser är att pedagogernas vägledning på förskolan sker utifrån olika normativa antaganden om vad som är önskvärt beteende från barnen. Vidare skriver hon att vägledningen i sig är så pass normaliserad att den inte syns, inte heller för pedagogerna själva, förutom när någon utmanar den. Rantala återberättar en händelse där pedagogerna beslutade sig för att tillfälligt lämna sin vägledande roll. Två barn hade klättrat upp på en hylla och hittat en spegel av plast som de undersökte. Barnen, som visste att de egentligen inte fick klättra upp på hyllan, tittade upprepade gånger på pedagogerna och förväntade sig antagligen en reaktion. Men pedagogerna valde att inte lägga sig i situationen utan att dokumentera den i stället. Barnen tilläts på egen hand utforska spegeln och Rantala beskriver hur “barnen fick *vara* i stället för att vi vägledde dem mot att *bli något*” (Rantala 2016, s. 143). Även om den pedagogiska vägledningen sker ur en kärna av vänlighet och respekt med barnens bästa i åtanke så är den normerande och styr barnet mot normativa mål. Rantala skriver att både barn och pedagoger i ovan beskrivna händelse var glada och tillfreds efteråt. Dock understryker hon att detta utspelade sig en dag då det var färre barn på

förskolan och att det i vanliga fall inte hade varit möjligt. Pedagoger har ansvar och i uppdrag att vägleda barnen mot "vissa oförytterliga värden", dock så anser Rantala att pedagogerna bör reflektera över vilka normativa mål de leder barnen mot (Rantala 2016, s 144).

Även våra informanter tar upp personalbrist som en svårighet att följa barnens spontana utforskande. Stigande barnantal och fler barn per pedagog skapar sämre förutsättningar för en pedagog att ägna för lång tid åt ett enskilt barn. Ju fler barn per pedagog desto mer rigida blir de kollektiva, och därmed normativa, reglerna att förhålla sig till. Även detta sker med barnens bästa i åtanke; pedagogerna har inte bara ansvar för det pedagogiska, undervisande uppdraget utan även för barnens omsorg och säkerhet. Ju fler barn en pedagog har ansvar över, desto större vikt är det att de individuella barnen fogar sig efter kollektiva regler så allas säkerhet och omsorg kan garanteras.

Sammanfattningsvis är vår slutsats att det finns utrymme för spontant utforskande i förskolans verksamhet. Det spontana utforskandet kan uppstå närsomhelst i en specifik kontext, anses viktigt och speglar barnens genuina intressen och frågeställningar. Dock avbryts deras utforskande dagligen för att hålla tider. En strategi pedagogerna använder för att följa upp ett sådant avbrott är att implementera deras tolkning av barnens intressen i den planerade verksamheten. Detta kan skapa förutsättningar för att demokrati och delaktighet ska kunna praktiseras i verksamheten men kan också leda till att pedagogerna styr barnen mot normativa mål.

### *Makt föder motstånd, motstånd föder makt*

Vår sista frågeställning behandlar barns motstånd mot förskolans rutiner och fasta tider. Där makt finns, finns även motstånd. Enligt våra informanter gör barn motstånd mot förskolans rutiner, framför allt när de blir avbrutna i sitt utforskande eller är mitt inne i en lek.

Motståndet uttrycks antingen verbalt eller kroppsligt och som barn vet man oftast att man har möjlighet att välja eller vägra. Dolk påpekar att man kan förstå motstånd på olika sätt, likaså finns det flera olika sätt att göra motstånd. Den traditionella bilden av barns motstånd har varit högljudda och öppna protester men på senare tid har forskning kommit fram till att det även finns mindre synliga former av motstånd. Det kan exempelvis handla om att lägga armarna i kors eller att bara gå ifrån (Dolk 2013, s 25).

Dolk använder metaforen bångstyrig för barn som är svåra att styra “rätt” oavsett om motståndet visar sig som högljutt eller subtilt. På så sätt är bångstyrighet något som uppstår i motstånd mot rådande normer. Dolk ser dock inte bångstyrighet som en egenskap, något man varken är eller inte är. Bättre uttryckt menar hon att alla barn kan låta sig förstås som bångstyriga, det vill säga att de visar upp icke önskvärt beteende och därmed behöver styras rätt. Hennes studie visar likväl att både barn och vuxna har små möjligheter till påverkan på grund av de snäva ramarna, samtidigt tycks tillfällena skapas då ramarna överskrids (Dolk 2013, s 163). Detta stämmer väl överens med våra resultat där barn och pedagoger disciplineras genom rutiner som anger tydligt när och vad som skall komma näst.

I analysen framgår att när barn visar motstånd, har de även möjlighet att förhandla gränser, exempelvis få lite extra tid på sig att avsluta något, duka med en pedagog i stället för att vara med på samlingen eller vara kvar inne på avdelningen för att avsluta sitt bygge medan pedagogen städar undan efter lunchen. Detta visar att maktrelationer varierar, de upprätthålls och förändras ständigt i vardagliga situationer. Makten har inte enbart inverkan på barnen utan även pedagoger vars handlingar styrs av normer. Barnen håller sig inte alltid till förskolans ramar även om de är relativt styrda. Det som framgår av analysen är att pedagogerna strävar efter en balansgång, det vill säga även om man håller sig inom förskolans ramar, kan man samtidigt vara flexibel, öppen för förändring och lyssna in det barnet visar motstånd mot. Med sin tillvaro kan de bångstyriga barnen vara en påminnelse om att det faktiskt finns andra möjligheter. Man kan även förstå deras handlingar som ett sätt att uppleva och bemöta de ramar som de inte direkt kan inverka på eller bestämma över. Utöver det framhävs också de rådande maktrelationer i förskolan; underkastar man sig de normer och värderingar, syns de desto mindre som normer och värderingar. Och tvärtom: motsätter man sig de normer och värderingar, synliggörs de än mer som detta. Normer är svåra att upptäcka menar Dolk, då dessa oftast tas för givet. Med sin studie vill hon visa att barns handlingar eller rättare sagt motståndshandlingar ofta utmanar förskolans ramar, i det här fallet inte att utmana på så sätt att helt och hållet förkasta dessa utan att möjligen förnya dem (Dolk, 2013, s. 163–166).

För ett fungerande samhälle är maktutövning till viss del nödvändigt. Rantala resultat visar att barn vägleds mot att fungera i sociala situationer, att lyda, följa regler och rutiner, respektera andra, visa omsorg och hänsyn. Man vill vägleda dem mot att ta ansvar, vara självreglerande och att inte göra motstånd mot vuxna. Att ha denna förmåga som barn och

förstå vad som förväntas av dem i olika sammanhang kan upplevas väldigt svårt. Det Rantala vill komma fram till är att man som pedagog skall vara medveten hur man vägleder barn och i vilket syfte. I vissa situationer är vägledningen viktig, exempelvis när den utgår från uppdrag ur läroplanen men i andra situationer kan vägledningen utgå ifrån ens personliga sanningar som har konstruerats i verksamheten (Rantala 2016, s. 145–146).

Genom direkt och indirekt vägledning disciplineras barnen mot normer och värderingar vilka styrs utifrån olika sanningsregimer. Genom att rikta sin vägledning direkt till barnen framstår den asymmetriska relationen än mer tydlig. Vägledningen framstår då som normaliserad, den syns inte om inte något utmanar den (Rantala 2016, s. 139,143). Rantala hänvisar till Butler (2006) som skriver om normernas dubbla natur vilket innebär att det å ena sidan finns normer som ger individer handlingsutrymme, det vill säga de vägleder oss. Å andra sidan finns normer som begränsar oss. Vad Butler vill komma fram till är att man måste se över denna dubbelhet för att skapa en medvetenhet om de normer som begränsar vissa individers handlingsutrymme (Butler 2006, se i Rantala 2016, s. 61–62). När en av informanterna i vår studie beskriver att hon själv personligen inte har några problem med att lämna saker kvar ute på gården till eftermiddagen, men att det är bestämt så på den förskolan, verkar det som en medvetenhet kring problemet. Det handlar alltså om att kritiskt granska regler för att se hur vida det vägleder oss framåt eller begränsar oss.

Enligt Dolk betyder det inte att en förskola är bättre ju vidare ramar den har, eller att individen kan uppnå frihet genom att inte ha så mycket normer att förhålla sig till. Men ramar och normer innebär också alltid möjlighet till överskridande och nyskapande. De möjligheter som öppnas upp här är till stor del beroende på vilket sätt de tas emot samt hur övriga svarar på dem. Det finns många möjligheter och det förgivettagna är bara en av dem. De bångstyriga barnen kan då vara en påminnelse för oss om att det finns andra möjligheter och att deras handlingar verkar uppstå ur en vilja till demokratisk kommunikation och förhandling (Dolk 2013, s. 164). Med andra ord så kan de bångstyriga barnen synliggöra det omedvetna, motståndet synlig- och medvetandegör vägledningen och de normer som den utgår från. Det är då det syns, det förgivettagna. Det osynliga synliggörs och går därmed att påverka, förändra och utveckla. Genom att pedagogerna ser de bångstyriga barnens motstånd så ges de även möjlighet att kritiskt kunna granska sin egen verksamhet.

Sammanfattningsvis är vår slutsats att ett fungerande samhälle kräver en viss maktutövning. Makten har inte enbart inverkan på barnen utan även pedagoger vars handlingar styrs av

normer. Även om förskolans ramar är relativt styrda, håller sig inte barnen alltid till dessa. Tillfällen till förändring tycks dock skapas när ramarna överskrids. Självklart ska man inte heller släppa på alla gränser men det skall dock finnas rum för handling och förändring. Pedagoger kan genom att synliggöra och problematisera de dominerande normer, utmana dem genom att reflektera med andra kring dem och kanske finna plats för möjliga förändringar. En av informanterna säger att "Det är dock inte enkelt, men det går". Att se och bejaka barnens motstånd är en förutsättning för att demokrati ska kunna praktiseras i förskolan.

Syftet med vår uppsats har varit att undersöka spänningsfältet mellan barns spontana utforskande och förskolans schemalagda verksamhet. Våra slutsatser är att i mötet mellan mjuka och hårda värden skapas såväl förutsättningar för att demokrati ska kunna praktiseras som risk för att barnens intressen bortprioriteras till förmån av tidsschemat. Tidens regim är en av de grundläggande strukturer som vårt samhälle vilar på och vår slutsats är att den i praktiken anses överordnat det pedagogiska uppdraget. Med hjälp av tidsschemat kan individer verka som kollektiv och tillsammans utföra sådant som en enskild individ inte kan åstadkomma. I förskolan är det kollektiva en stark norm då det är en förutsättning för verksamhetens existens, samtidigt speglar förskolans normer och värden samhällets och den allt starkare individualiseringen. För pedagogerna i förskolan innebär detta att dagligen finna balansen mellan individens och gruppens behov. Detta kan exempelvis handla om ett dilemma där en pedagog får prioritera om hen ska följa ett enskilt barns utforskande och därmed bli sen med sina sysslor som då kan drabba kollektivet. Tidsschemat kan betraktas som en osynlig maktstruktur som förskolan och samhället vilar på. Osynligheten resulterar i att den blir oantastlig. Genom att göra motstånd kan det osynliga synliggöras. När pedagoger ser och bejakar barnens motstånd mot tider och rutiner kan de även granska sin verksamhet genom barnets blick. Motståndet kan betraktas som en konflikt mot rådande normer och ur denna konflikt kan förändring och utveckling ske.

## **Förslag till vidare forskning**

Upplevelsen av tidsbrist är ett återkommande problemområde i såväl förskolan som inom andra yrkesgrupper och samhället i stort. Brist på tid innebär att människor måste prioritera sitt handlande och i så stor utsträckning som möjligt använda sin tid väl. Med vår uppsats har vi ämnat att problematisera begreppet tid och undersöka de underliggande maktstrukturer som förskoleverksamheten vilar på. Med inspiration av vår tidigare forskning

har vi med vår studie bidragit till att undersöka spänningsfältet mellan barns spontana lärande och förskolans schemalagda verksamhet. Vi hoppas kunna bidra vidare till diskussioner kring detta. Vår datainsamling har tillfört en del material kring barns spontana lärande, dock saknar vi forskning kring just det ämne i tidigare studier. Vårt förslag till vidare forskning är att genom observationer undersöka barns spontana lärande samt hur mycket plats den får i förskolan.

Enligt informanterna från vår studie skiljer sig rutiner åt beroende på barnens ålder så en intressant vinkel på vidare forskning skulle vara att undersöka huruvida det spontana utforskandet skiljer sig åt mellan de yngre respektive de äldre barnen.

I vår studie har barns egna uppfattningar om rutiner inte framkommit, så detta skulle vara intressant att lyfta för att synliggöra deras perspektiv och eventuellt öka deras inflytande och påverkan över förskolans rutiner.

## Referenslista

### Otryckta källor

Intervju: Paula, barnskötare 22-03-04  
Intervju: Pia, förskollärare 22-03-05  
Intervju: Patricia, förskollärare 22-03-07  
Intervju: Pernilla, barnskötare 22-03-08  
Intervju: Petra, förskollärare 22-03-09

### Observationer

Observationstillfälle 1 (förmiddag): Förskola i Stockholms kommun 22-03-07  
Observationstillfälle 2 (förmiddag): Förskola i en mindre tätort 22-03-08  
Observationstillfälle 3 (förmiddag): Förskola i en mindre tätort 22-03-09  
Observationstillfälle 3 (eftermiddag): Förskola i Stockholms kommun 22-03-10

### Litteraturlista

Assmann, Aleida (2004). *Tid och tradition: varaktighetens kulturella strategier*. Nora: Nya Doxa

Börjesson, Mats & Rehn, Alf (2009). *Makt*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter & Pence, Alan (2014). *Från kvalitet till meningsskapande: postmoderna perspektiv - exemplet förskolan*. 3. uppl. Stockholm: Liber

Dolk, Klara (2013). *Bångstyriga barn: makt, normer och delaktighet i förskolan*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2013

Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Tillgänglig på Internet: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> [2022-04-20]

Foucault, Michel (2017). *Övervakning och straff: fängelsets födelse*. Femte översedda och ombrutna upplagan Lund: Arkiv förlag



Frykman, Jonas & Löfgren, Orvar (2019). *Den kultiverade människan*. Andra upplagan  
Malmö: Gleerups

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Tredje  
[reviderade] upplagan Lund: Studentlitteratur

Läroplan för förskolan: Lpfö 18. (2018). [Stockholm]: Skolverket Tillgänglig på Internet:  
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=4001> [2022-04-21]

Löfdahl Hultman, Annica, Hjalmarsson, Maria & Franzén, Karin (red.)  
(2014). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Markström, Ann-Marie (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: en etnografisk studie*.  
Diss. Linköping : Linköpings universitet, 2005  
Tillgänglig på Internet: <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:223570/FULLTEXT01>  
[2022-04-22]

Nordin, Dan (2020). *Bedömningar [Elektronisk resurs] Praktiska erfarenheter och  
teoretiska utblickar*. Karlstad: Karlstads universitet  
Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-76288> [2022-04-  
22]

Palla, Linda (2011). *Med blicken på barnet [Elektronisk resurs] om olikheter inom förskolan  
som diskursiv praktik*. Diss. Malmö : Lunds universitet, 2011  
Tillgänglig på Internet: <http://dspace.mah.se/handle/2043/12151> [2022-04-19]

Patel, Runa (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera  
en undersökning*. 4., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur

Rantala, Anna (2016). - *Snälla du! Kan du sätta dig? [Elektronisk resurs] om vägledning i  
förskolan*. Diss. Umeå : Umeå universitet, 2016  
Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-126087>  
[2022-04-22]

Thomassen, Magdalene (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis: introduktion till vetenskapsfilosofi*. 1. uppl. Malmö: Gleerups utbildning

Tullgren, Charlotte (2003). *Den välreglerade friheten: att konstruera det lekande barnet*.

Diss. Lund : Lunds universitet, 2004

Tillgänglig på Internet:

[http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/7828/valreglerade\\_friheten.pdf](http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/7828/valreglerade_friheten.pdf) [2022-04-18]

## **Bilaga 1 Intervjufrågor**

Hur ser en dag ut på förskolan?

Hur viktigt är det att följa tidsschemat? Varför tycker du det?

Kan du berätta om tillfällen då pedagoger kan vara flexibla med tidsramarna?

Vad är spontant utforskande för dig?

Hur ser barns spontana utforskande ut i förskolan och när uppstår det?

Kan du berätta om ett tillfälle då du har varit tvungen och avbryta ett spontant utforskande?

Hur gör pedagoger när de avbryter?

Hur kan man följa upp ett sånt avbrott?

Hur upplever du att barnen förhåller sig till förskolans rutiner?

Visar de vid tillfällen motstånd? Kan du berätta om en händelse då de har visat motstånd mot förskolans rutiner?

2022-03-01

### Information om studie gällande barns spontana lärande

Vi är studenter på ett av förskolläraryrkesprogrammen vid Södertörns högskola. Denna sista termin på utbildningen skriver vi ett examensarbete som omfattar en mindre undersökning. Denna är relevant för förskolans praktik och vårt kommande yrke som förskollärare. Studien kommer handla om hur scheman och rutiner påverkar barns spontana lärande i förskolan.

För att samla in material till studien skulle vi gärna vilja besöka er förskola under vecka 10. Vi skulle då vilja observera den vardagliga verksamheten på förskolan. Observationerna genomförs enbart om barnen har uttryckt sitt samtycke såväl verbalt som icke verbalt. För att dokumentera våra observationer kommer vi att föra anteckningar under tiden.

Genomförandet av uppsatsen är reglerat av etiska riktlinjer som rör tystnadsplikt och anonymisering. Detta betyder att barnets, familjens, personalens och verksamhetens identitet inte får avslöjas. Det insamlade materialet aidentifieras och inga personuppgifter kommer att hanteras (tex inspelningar/film, register med personuppgifter eller namn) kommer att upprättas. Materialet kommer inte att användas i något annat sammanhang utan bara i det egna analysarbetet. Enligt Lärarutbildningens rutiner förstörs materialet efter avslutad utbildning. Den färdiga uppsatsen kommer sedan att publiceras digitalt genom publikationsdatabasen DiVA.

Med detta brev vill jag informera om studien samt be om ert medgivande för ert barns deltagande i studien. Alla medverkande barn kommer även att bli åldersadekvat informerade om studien och ges möjlighet att besluta om sitt eget deltagande. All medverkan i studien är frivillig och kan avbrytas när som helst, även efter att materialinsamlingen har påbörjats och utan att något skäl behöver anges. Om du inte vill att ditt barn ska medverka i studien, vänligen informera förskolans personal så kommer vi ta hänsyn till det.

Kontakta gärna mig eller min handledare för ytterligare information!

Vänliga hälsningar,

Sejla Slavotic: XX@gmail.com

My Aldensten: XX@gmail.com

Handledare: Susanne Waldén  
Södertörns högskola  
XX@sh.se

Södertörns högskola

Alfred Nobels allé 7

141 89 Huddinge

## **Bilaga 3**

### **Information om samtycke**

Vi är studenter på förskolläraryrket vid Södertörns högskola. Denna sista termin på utbildningen skriver vi ett examensarbete som omfattar en mindre undersökning. Denna är relevant för förskolans praktik och vårt kommande yrke som förskollärare. Studien kommer att handla om barns spontana utforskande och förskolans schemalagda rutiner.

För att samla in material till studien skulle vi gärna vilja besöka er för en intervju, intervjun kan även ske digitalt om detta passar dig bättre.

Genomförandet av examensarbetet är reglerat av etiska riktlinjer som rör tystnadsplikt och anonymisering. Detta betyder att personalens och verksamhetens identitet inte får avslöjas. Det insamlade materialet avidentifieras och inga register med personuppgifter kommer att upprättas. Materialet kommer inte att användas i något annat sammanhang utan bara i det egna analysarbetet. Det färdiga arbetet kommer sedan att diskuteras i samband med examinationen och publiceras i enlighet med lärosätets riktlinjer.

Allt medverkan i studien är frivilligt och kan avbrytas när som helst, även efter att materialinsamlingen har påbörjats.

Kontakta gärna oss eller vår handledare för ytterligare information!

Vänliga hälsningar,

My Aldensten & Sejla Slavotic

My Aldensten                      [XX@gmail.com](mailto:XX@gmail.com)

Sejla Slavotic                      [XX@gmail.com](mailto:XX@gmail.com)

Handledare: Susanne Waldén

Södertörns högskola

E-post: [XX@sh.se](mailto:XX@sh.se)