

2026:2

doi: 10.63310/edu.2026.2.61331

Förskolans strukturella villkor i förhållande till organisation av barngruppen och aktiviteter

Annika Hellberg

Göteborgs Universitet
<https://orcid.org/0009-0005-1986-0291>
annika.hellberg@gu.se

Pia Williams

Göteborgs Universitet
<https://orcid.org/0000-0002-3682-2781>
pia.williams@ped.gu.se

Jonna Larsson

Göteborgs Universitet
<https://orcid.org/0000-0003-1784-9345>
jonna.larsson@ped.gu.se

Over several decades, research has examined how structural conditions shape preschool quality and influence how preschool teachers organise children's groups and everyday activities. This study investigates how structural conditions in Swedish preschools interact with teachers' organisation of children's groups and activities, with particular attention to the positions teachers adopt and the relationships that develop between teachers and children. Drawing on Bronfenbrenner's ecological systems theory, we analyse how routines, time schedules and activity structures in the preschool microsystem relate to conditions in the macro-, exo- and chronosystems. The empirical material consists of participant observations conducted in four preschool settings and analysed through thematic analysis. The findings show that daily preschool practice is strongly shaped by recurrent routines, time-regulated activities and predetermined activity sequences, which limit children's opportunities for spontaneous choices and influence over the day's organisation. The findings also show that teachers' positions vary across activities such as meals, group gatherings and indoor/outdoor activity environments, and that these positions shape the adult-child

relationships and forms of participation that become possible. The study highlights the need to critically examine how structural conditions affect children's opportunities for participation, interaction and influence in preschool education.

Keywords: organisation av barngrupp, förskola, förskollärare, strukturella villkor.

Introduktion

Strukturella villkors betydelse för förskolans kvalitet och dess inverkan på hur förskollärare organiserar barngruppen och aktiviteter har länge varit föremål för forskning (Alvestad et al., 2014; Kärrby, 1986; Rothstein, 2007; Sheridan, 2001). Övergripande strukturella villkor för en organisation som förskolan kan exempelvis omfatta regelverk, ekonomiska förutsättningar, pedagogiska målsättningar, gruppstorlek, lokalresurser och andra omgivningsfaktorer (Rothstein, 2007). Strukturella villkor såsom rutiner och förskolans fysiska utformning och yta, har likaså beskrivits samverka med organisationen av barngruppen. Redan på 1980-talet visade Kärrby (1986) hur strukturella villkor som förskolans organisation, innehåll och aktiviteter kan gynna interaktionen mellan barn och mellan barn och vuxna, beroende på hur barngruppen organiseras. Denna forskning vidareutvecklades av Sheridan (2001) som särskilt betonade vikten av att förstå vilka strukturella villkor som interagerar med förskollärares möjligheter att iscensätta aktiviteter som kan gynna pedagogisk kvalitet. Forskningen pekar på betydelsen av förskollärares kompetens och medvetenhet om tillvägagångssätt för att möta barn i olika situationer, vilket i sin tur kan gynna interaktionen mellan barnen samt mellan barn och vuxna. Således förstås strukturella villkor samspela med pedagogiska möjligheter i förskolan i betydelsen att de kan begränsa eller främja barns utforskande, lek och kreativitet (Alvestad et al., 2014). Senare forskning (Nasiopoulou, 2020) visar tydligt hur förskolans strukturella villkor inverkar på hur förskollärare organiserar aktiviteter i mindre grupper och blir avgörande strategier för att kunna arbeta med målen i läroplanen.

Begreppet *strukturella villkor* som är centralt i denna studie, utgår från Bronfenbrenners (1979, 1986) ekologiska systemteori där begreppet definieras i relation till de interagerande systemen mikro-, meso-, exo-, makro-, och kronosystem som är föränderliga inbördes och beroende av varandra. Det innebär att strukturella villkor förstås vara i samspel med regelverk, historiska, ekonomiska, politiska och samhälleliga beslut i *makrosystem*, vilka interagerar med förutsättningar i *exosystem* såsom resursfördelning, regional och lokal policy, och pedagogiska målsättningar. Det i sin tur

interagerar med förskollärares organisation av barngruppen och de aktiviteter som iscensätts i *mikrosystem*. I föreliggande studie interagerar de strukturella villkoren även med utformningen av aktiviteter samt skapandet av *positioner* och inverkar på vilka *relationer* som kan etableras i mikrosystem (Bronfenbrenner, 1979; Edwards, 2021). Exempelvis kan en förskollärare anta positionen av att vara ledare, instruktör eller ta en mer övervakande, styrande, tillbakadragen eller samspelande roll. Positioner innefattar de roller som en individ antar inom olika aktiviteter, vilket leder till att *relationer* skapas när två eller fler individer tar initiativ till interaktion och riktar sin uppmärksamhet mot varandra. I denna studie handlar relationer om vad som präglar interaktionen mellan förskollärare och barn i varierande aktiviteter, vilka också är beroende av övriga strukturella villkor.

Förskolans utbildning ska, med utgångspunkt i läroplanens mål och riktlinjer samt barnets behov och intresse, ge varje barn möjlighet att möta en väl avvägd dagsrytm anpassad utifrån deras vistelsetider, varierade aktiviteter samt en balans mellan aktiviteter och vila (Läroplan för förskolan [Lpfö18], 2018). Hur förskollärare organiserar barngruppen och aktiviteter får därför betydelse för vilka möjligheter som skapas för att arbeta med läroplanens mål. Att undersöka hur förskollärare organiserar aktiviteter och barngrupper framstår som angeläget, då tidigare forskning indikerar en obalans mellan de tillgängliga förutsättningarna och resurserna och de krav som ställs på förskollärare i utförandet av deras uppdrag (Alvestad & Sheridan, 2015; Hellberg, et al., opublicerat manuskript; Lennartsdotter, 2024; Persson & Tallberg Broman, 2019; Vallberg Roth & Tallberg Broman, 2018). Mot denna bakgrund blir det centrala att undersöka hur förskollärare organiserar aktiviteter och barngrupper i relation till de positioner som skapas och vidmakthålls i det pedagogiska arbetet. Genom att belysa hur dessa positioner tar form i olika organiserade aktiviteter och barngrupper, kan studien generera kunskap om de relationella och didaktiska processer som kännetecknar interaktionen mellan förskollärare och barn.

Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att generera kunskap om hur förskolans strukturella villkor interagerar med förskollärares organisation av barngruppen och aktiviteter. Specifikt riktas fokus mot förskollärares positioner och vilka relationer som utvecklas mellan förskollärare och barn i varierande aktiviteter. Forskningsfrågorna formuleras som:

1. Hur interagerar strukturella villkor med förskollärares organisation av barngruppen och val av aktiviteter?
2. Hur interagerar strukturella villkor med förskollärares positioner och vilken betydelse får dessa för relationerna med barnen i varierande aktiviteter?

Tidigare forskning — Att organisera barngrupper

Att organisera barngruppen innefattar hur barn grupperas i större eller mindre konstellationer utifrån aktivitetens syfte, innehåll och fokus, samt hur dessa grupperingar genomförs i relation till tid, rum och tillgängliga resurser under dagen.

Forskning visar flera sätt som förskollärare organiserar barngruppen under dagen. Sheridan et al. (2014) beskriver hur barngruppens organisation kan ta sig uttryck i olika miljöer, vilka relateras till pedagogisk kvalitet; en lekmiljö, en aktivitetsmiljö samt en kommunikativ lärandemiljö. En lekmiljö kännetecknas av att barnen själva grupperar sig, väljer kamratgrupperingar och där förskollärarens roll snarare består av att lösa konflikter som uppstår än att vara engagerad och närvarande i barns lärande och lek. En sådan miljö förstås implicera låg kvalitet (a.a). Utifrån Bronfenbrenners (1979) teoretiska ramverk kan det förstås som att när förskollärare antar en styrande och övervakande position får det implikationer för de relationer som möjliggörs. Enligt Sheridan et al. (2014) karakteriseras en aktivitetsmiljö av att barn får litet utrymme att bestämma var de vill vara och vad de vill göra, då förskolläraren har en planerad agenda för hur rum och platser ska användas. En sådan miljö kan uppfattas som både barncentrerad och skapa förutsättningar för barn att vara aktiva och kan samtidigt vara kontrollerande och begränsande och implicera varierande kvalitet. Det kan förstås som att förskolläraren antar en övervakande position. I en kommunikativ lärandemiljö riktas fokus mot att medvetet organisera barngruppen med utgångspunkt i barns deltagande och intresse kring ett specifikt innehåll. Förskolläraren har en avsiktlig lärandestrategi i förhållande till läroplanens mål. Det bidrar till att skapa goda förutsättningar för barn att lära och utvecklas och implicerar hög kvalitet. Det kan förstås som att förskolläraren antar en samspelande position som inverkar på vilka relationer som kan etableras i mikrosystem. En sådan organisation kan därmed uppfattas som flexibel då förskolläraren i arbetet med läroplansmålen utgår från barns perspektiv, kunskaper och intressen (Sheridan et al., 2014).

Hur förskolans vardagsmiljö och aktiviteter är organiserade har betydelse för barns möjligheter att ta initiativ och fatta egna val. Studier genomförda i en svensk förskolekontext (se Eriksson Bergström, 2013; Westlund, 2011; Åström, et al., 2022) visar att olika typer av aktiviteter påverkar interaktion mellan barn och mellan barn och vuxna, samt barnens engagemang. Enligt Eriksson Bergström (2013) leder lärarstyrda aktiviteter till exempel vid samlingen, oftast till att barnen följer de vuxnas vägledning utan att ifrågasätta. Detta upprepas även när vuxna endast är närvarande i rummet, då barnen ofta anpassar sig efter de förväntningar som ställs på dem. När pedagoger tar en mer styrande position minskar också barnens verbala interaktioner både med varandra och med de vuxna. De strukturella villkor som Eriksson Bergström (2013) framhåller är att både tid och rum är starkt reglerade, både av arbetslagets planering och av tradition, vilket begränsar barnens möjligheter att ta initiativ och ha inflytande på innehållet och utformningen av de aktiviteter som organiseras. Eriksson Bergström (2013) betonar att förskolans verksamhet vilar på traditioner som på olika sätt formar både dess fysiska miljö och pedagogiska praktik. Dessa traditioner tar sig uttryck i hur inne- och utemiljöerna utformas och används, liksom i de normer och förgivettagande som styr vad som anses möjligt eller lämpligt att göra i olika sammanhang. Förskollärares planering, arbetssätt, synsätt och förhållningssätt kan därmed förstås som en del av, och samtidigt ett uttryck för, dessa traditioner. Genom sina val och prioriteringar i det dagliga arbetet bidrar pedagogerna både till att upprätthålla och att omförhandla förskolans etablerade traditioner. Det kan jämföras med en studie av Åström, et al. (2022), som visar att förskolans vardagsmiljö är uppbyggd kring strukturella villkor såsom schemalagda inomhus-, och utomhusaktiviteter samt rutinbaserade moment som övergångar och måltider. Åström, et al. (2022) utgår från Bronfenbrenners teoribildning och studien pekar på att när barngruppen organiseras där barnen själva grupperar sig, väljer kamratgrupperingar både inomhus och utomhus engagerar sig barnen mer och interaktionen ökar både mellan barnen och mellan barnen och de vuxna. Westlunds studie (2011) visar att när barngruppen organiseras i fri lek, både inomhus och utomhus, tar pedagogerna en mer tillbakadragen position, samtidigt som de är tillgängliga för att stödja barnen när de behöver interagera med en vuxen. Detta ger barnen ökad frihet att välja sin lek, lekkamrater och material, vilket främjar deras självständighet och kreativitet.

Även internationell forskning visar att förskollärares organisation av barngruppen påverkar vilka positioner vuxna tar samt på vilka sätt de och barnen samtalar och relaterar till varandra. När Bae (2012) undersöker samtal som sker i en norsk förskola beskriver hon, hur en organisation av

EDUCARE

barngruppen där ömsesidiga samtalsmönster (spacious patterns) ges utrymme, bidrar till att barnen är aktiva, spontant delger sina tankar och ställer frågor. Förskolläraren lyssnar aktivt och responderar på det som barnen berättar och visar intresse för. En organisation av gruppen där barnen ges lite utrymme för kommunikation, medverkar till begränsande samtalsmönster (narrow patterns) vilket leder till att barnen ställer färre frågor och är mindre aktiva. Förskolläraren intar en styrande position i samtalet genom att ställa färre frågor och frågor med givna svar, ger tillsägelser och betonar regler. Det kan liknas vid Vezzani (2019) resonemang, som utgår från en italiensk förskolekontext, om hur rutinmässiga samtal struktureras genom stängda frågor med litet utrymme för reflektion och exemplifieras genom att förskolläraren tar positionen att presentera dagens aktiviteter och gå igenom gemensamma regler. I rutinmässiga samtal sker flest tillsägelser vilket begränsar barns möjlighet till egna initiativ och spontanitet då svaren blir kortfattade och förenklade. Rutinmässiga samtal sker ofta i helgrupp där förskolläraren har en styrande position och barn får mindre talutrymme. Som en kontrast till rutinmässiga samtal använder Vezzani (2019) begreppet berättande samtal, där förskolläraren utgår från en berättelse med syftet att få barnen att samtala och förstå att en berättelse kan tolkas olika av individerna i gruppen. Sådana samtal sker oftast i en mindre grupp (4–5 barn) och i sammanhang där barnen kan interagera med vuxna och barn och relatera fritt genom att utbyta tankar och reflektera tillsammans.

Förskollärares organisation av barngruppen kan ske med olika avsikter och fokus. Vanligt är att organisera barnen i mindre grupper under dagen för att kunna använda samtliga rum i förskolan på ett praktiskt sätt, skapa förutsättningar för en lugn arbetsmiljö och acceptabel ljudnivå, samt bättre möjligheter att delta i och aktivt stödja barns lek och utforskande (Nasiopoulou, 2019; Sheridan et al., 2014). Även Alvestad et al. (2014) visar att gruppindelningar ofta handlar om att förskollärarna vill ha kontroll och översikt, vilket upprätthålls med hjälp av strukturella villkor såsom rutiner och logistik.

Teoretiskt ramverk och centrala begrepp

Teoretiskt tar studien utgångspunkt i Bronfenbrenners ekologiska systemteori (Bronfenbrenner, 1979, 1986) som förklarar samspelet mellan miljö och individ med hjälp av interagerande system; mikro-, meso-, exo-, makro-, och kronosystem som är föränderliga inbördes och beroende av varandra. Studiens centrala begrepp är *strukturella villkor*, *aktiviteter*, *positioner* och *relationer*. Teorin bidrar till att förstå hur strukturella villkor som skapas inom och mellan systemen, indirekt och

direkt interagerar med hur förskollärares organisation av barngruppen och val av aktiviteter inverkar på förskollärares positioner och de relationer som kan etableras mellan dem och barnen. Det ekologiska ramverket (Bronfenbrenner, 1986) beskriver hur systemen förändras över tid genom kronosystem, som synliggörs exempelvis i traditioner, historia, samhälls- och ekonomiska förändringar. Strukturella villkor i makrosystem synliggör regelverk, traditioner, historiska, ekonomiska, politiska och samhälleliga beslut. Strukturella villkor i exosystem visar hur resursfördelning, regional och lokal policy, pedagogiska målsättningar och utformning interagerar med förskolans organisatoriska förutsättningar. Mesosystem beskriver relationen mellan förskolor. Mikrosystem avser individens närmaste omgivning och förstås i denna studie som förskolan, barngruppen och förskollärare vilka interagerar med aktiviteter, relationer och positioner som är beroende av och sammanflätande med varandra (Bronfenbrenner, 1979). *Aktiviteter* förstås således omfatta både innehåll och genomförande och kan beskrivas utifrån vilka positioner som upprätthålls och vilka relationer som utvecklas och etableras när barnen deltar i aktiviteten. I denna studie handlar aktiviteter om hur förskollärare inom ramen för det sätt de organiserat dagen och barngruppen iscensätter varierade aktiviteter samt vilka möjligheter barnet har att göra egna val i dessa aktiviteter. Begreppet *positioner* utgår i föreliggande studie ifrån de olika roller som förskollärare antar inom olika aktiviteter (Bronfenbrenner, 1979). Inom ramen för Bronfenbrenners teoriram används både begreppen roller och positioner. Som analytiskt verktyg i denna studie används dock endast termen positioner för att ge en bredare och mer dynamisk förståelse. Som redan introducerats i introduktionen innebär förståelsen av aktiviteter där förskollärare exempelvis kan inta olika positioner såsom ledare, instruktörer eller mer samspelande positioner, vilka antingen möjliggör eller hindrar barnen att ta initiativ och interagera med de vuxna. Nära analytiskt sammanknutet med detta förstås *relationer* skapas när förskollärare eller barn tar initiativ till interaktion, riktar sin uppmärksamhet mot varandra och deltar i gemensamma aktiviteter utifrån sina positioner. Dessa relationer betraktas som grundläggande för att förstå hur olika dynamiker formas mellan människor. I en relation kan det också uppstå en obalans där en part har större inflytande över den andra. Denna obalans blir tydligare (och mer eller mindre given) i relationer mellan förskollärare och barn. I studien fokuseras på relationer och hur förväntningar samt olika positioner påverkar och formar interaktionen mellan förskollärare och barn under olika aktiviteter. Utifrån de aktiviteter och relationer som förskollärare och barn deltar i, formuleras förväntningar och beteenden som inverkar på de positioner förskollärare tar och på vilka sätt

förskollärare och barn kan relatera till varandra. I denna studie riktas således fokus främst på mikrosystemet med hur förskollärares organisation av barngruppen och val av aktiviteter inverkar på förskollärares positioner och de relationer som kan etableras mellan dem och barnen utifrån förskolans strukturella villkor i makro-, och exosystem.

Metod

Studiens empiriska material består av deltagande observationer och fältanteckningar från fyra förskolepraktiker. Med stöd av rektorer i olika kommuner och stadsdelar kontaktades förskolor med olika barn-, och personalsammansättning. Generering av empiriskt material gjordes av första författaren och pågick under oktober 2021 till februari 2022. Observationerna genomfördes vid fem tillfällen på varje avdelning under en vecka (måndag – fredag) mellan kl. 8:00-16:00.

Totalt deltog 75 barn, nio förskollärare och fyra barnskötare. Tabell 1 visar en översikt av deltagande förskoleavdelningar, barngruppssammansättning, antal barn och vuxna.

Tabell 1

Översikt av deltagare i studien

Avdelningar	Barngruppssammansättning	Antal barn	Antal vuxna (*under datagenereringsperioden)
Månen: en förskola med sammanlagt sex avdelningar i en större stad.	3–5 år	16 barn	2 förskollärare, 1 barnskötare
Trollet: en förskola med sammanlagt två avdelningar, centralt i en större stad.	1–3 år	14 barn	3 förskollärare
Bamse: en förskola med sammanlagt åtta avdelningar, på landsbygden.	3–5 år	20 barn	2 förskollärare, 1 barnskötare

Storarbetslag ¹ Kotten, Skogen och Granen: en förskola uppdelad i sammanlagt två storarbetslag i en större stad.	1–4 år	25 barn	*2 förskollärare, 2 barnskötare
--	--------	---------	------------------------------------

I de deltagande observationerna har första författaren, som observatör i verksamheten, varit på plats genom att aktivt iaktta och kontinuerligt föra anteckningar över organisation av barngruppen och aktiviteter, för att kunna analysera de positioner förskollärare antar och vilka relationer som etableras mellan dem och barnen. Att vara observatör innebär att vara närvarande i det som sker och samtidigt agera med en viss distans för att kunna registrera vad som händer, när det sker, med vem samt att lyssna in samtal i de aktiviteter som organiserades under dagen (Bryman & Nilsson, 2011). Observationsperioderna per avdelning genererade mellan 29–35 sidor fältanteckningar.

Studien är etikgranskad (Dnr 2021–01533) och följer Vetenskapsrådets (2017) etiska rekommendationer. Samtliga deltagande personer i arbetslagen har fått skriftlig och muntlig information om syftet med studien samt möjligheten att när som helst avbryta sin medverkan och har lämnat skriftliga samtycken till att delta. Vårdnadshavare har mottagit skriftlig information medan barnen har informerats muntligt. Under observationsperioden riktade forskaren uppmärksamhet mot signaler (både muntliga och kroppsliga) om barnen inte ville delta. All data förvaras i för Göteborgs universitet avsedd forskningslagringsplats och arkiveras på sätt att obehöriga inte har access till datamaterialet. Medverkande personer och förskolor har pseudonymiserats.

Analys

Det empiriska materialet har analyserats tematiskt (Braun et al., 2019) i syfte att identifiera mönster (teman) i empirin i relation till studiens syfte och frågeställningar (Ryan & Bernard, 2003). I ett första steg lästes fältanteckningarna flera gånger i sin helhet för att bekanta sig, finna initiala idéer och gemensamma mönster som återkommer i empirin. Utifrån fältanteckningarna gjordes en tabell med avdelningarnas organisation och utformning för att få en överskådlig bild av hur förskollärarna organiserar barngruppen och aktiviteter, i syfte att jämföra och hitta gemensamma eller skilda

1 En organisationsform där flera arbetslag och barngrupper slås ihop och bildar en avdelning

mönster. I ett andra steg markerades händelser i fältanteckningarna för att söka efter och jämföra likheter och skillnader i syfte att identifiera relevanta och potentiella teman. Det kan beskrivas som en abduktiv process (Alvesson & Skoldberg, 2017; Peirce, 1931, 1935; Tavory & Timmermans, 2014) där analysen pendlar mellan teori och data och successivt fördjupas för att utveckla och förklara den. Slutligen analyserades och sorterades mönster utifrån begreppen strukturella villkor, aktiviteter, positioner och relationer för att urskilja och namnge teman och subteman (Se tabell 2).

Tabell 2

Översikt av teman och subteman

Teman	Subteman
1) Tid och rutiner	1A) Strukturella villkor interagerar med återkommande aktiviteter och aktivitetsmiljöer 1B) Strukturella villkor interagerar med att följa en tidsstyrd organisation 1C) Strukturella villkor interagerar med organisationens avvägda avbrott
2) Förskollärares positioner och relationer	2A) Strukturella villkor interagerar med förskollärares positioner och relationer vid måltidsaktivitet 2B) Strukturella villkor interagerar med förskollärares positioner och relationer vid samlingsaktivitet i helgrupp 2C) Strukturella villkor interagerar med förskollärares positioner och relationer vid aktivitetsmiljöer utomhus och inomhus

Resultat

Det första övergripande temat *Tid och rutiner* innefattar avgörande strukturella villkor som interagerar med förskollärares organisation av barngruppen. Inom detta tema synliggörs organisationen av barngruppen och de aktiviteter som genomsyrar samtliga avdelningar som ingår i studien. I det andra övergripande temat *Förskollärares positioner och relationer* synliggörs hur strukturella villkor interagerar med förskollärares positioner och får betydelse för de relationer som skapas mellan barn och förskollärare i varierande aktiviteter. Resultaten presenteras i tabell 3 samt i elva sekvenser för att visa mönster i teman och subteman.

Tema 1 – Tid och rutiner

Samtliga sex avdelningar har en snarlik organisation när det gäller tid och rutiner, oavsett aktiviteter, barngruppens sammansättning och antal närvarande barn under dagen.

Subtema 1A - Strukturella villkor interagerar med återkommande aktiviteter och aktivitetsmiljöer

Organisationen av aktiviteterna kännetecknas och förstås som återkommande, schemalagda och avlöser varandra och för det mesta inriktade mot hela barngruppen.

Återkommande, dagliga aktiviteter som samtliga avdelningar följer är måltidsaktiviteterna frukost, lunch och mellanmål som genomförs som en gemensam aktivitet och tolkas som klockstyrd. Vid lunchen har barnen bestämda sittplatser och fördelas vid tre bord som är placerade i två eller tre rum. Aktivitetsmiljöer inomhus kan tolkas som den mest förekommande aktiviteten under veckan. I aktivitetsmiljöer inomhus har rummen på de olika avdelningarna snarlik utformning och erbjuder liknande material och där barnen själva grupperar sig och väljer kamratgrupperingar. Vid ungefär samma tidpunkt varje dag organiseras barngruppen i en gemensam samlingsaktivitet med en tydlig start och avslut som leds av en vuxen. I aktivitetsmiljöer utomhus kan barnen självständigt välja både lekkamrater samt aktiviteter och ta del av material som finns i förråd på förskolans gård. På samtliga avdelningar organiseras en sovstund/läsaktivitet efter lunch som leds av de vuxna. Några barn ligger på madrasser och vilar eller sover och andra barn sitter i en soffa eller på kuddar på golvet och lyssnar på en saga i en bilderbok eller via polyglutt². Därefter får barnen fortsätta med lugna aktiviteter, exempelvis titta i böcker, använda digitala verktyg, måla eller pärla på pärlplattor i ytterligare 30 minuter. Tabell 3, visar en översikt av avdelningarnas återkommande organisation och utformning.

Tabell 3

Avdelningarnas organisation, tidschema och utformning.

Tid	Avdelningen Månen	Tid	Avdelningen Trollet	Tid	Avdelningen Bamse	Tid	Storarbetslag Kotten, Skogen och Granen
6:00	Förskolan öppnar gemensamt	7:00	Förskolan öppnar gemensamt	6:00	Förskolan öppnar gemensamt	6:00	Förskolan öppnar gemensamt
8:00	Frukost	7:30	Frukost	8:00	Frukost	8:00	Frukost (storarbetslag) på Granen
8:30	Vuxenledd läsaktivitet i helgrupp	8:30	Aktivitetsmiljö inomhus	8:30	Aktivitetsmiljö inomhus	8:30	Aktivitetsmiljö inomhus

2 Polyglutt är en bilderbokstjänst som används för uppläsning av litteratur med hjälp av lärplatta.

EDUCARE

9:00	Aktivitetsmiljö inomhus	9:00	Vuxenledd samlingsaktivitet i helgrupp	9:00	Vuxenledd samlingsaktivitet i helgrupp	(storarbetslag) på Granen
9:30	Vuxenledd samlingsaktivitet i helgrupp	9:30	Aktivitetsmiljö utomhus /Gruppindelning två dagar, därefter aktivitetsmiljöer utomhus	9:30	Aktivitetsmiljö utomhus /Gruppindelning två dagar, därefter aktivitetsmiljöer utomhus	9:30 Aktivitetsmiljö utomhus
10:00	Aktivitetsmiljö utomhus /Gruppindelning tre dagar, därefter aktivitetsmiljöer utomhus			11:30	Vuxenledd samlingsaktivitet i helgrupp	
11:30	Lunch	11:30	Lunch	11:45	Lunch	11:15 Lunch
12:00	Organiserad sov-, läsaktivitet	12:00	Organiserad sov-, läsaktivitet	12:00	Organiserad sov-, läsaktivitet	11:45 Organiserad sov-, lugn aktivitet med digitala redskap
13:00	Aktivitetsmiljö inomhus	13:00	Aktivitetsmiljö inomhus	13:00	Aktivitetsmiljö inomhus	13:30 Aktivitetsmiljö inomhus (storarbetslag på Granen)
14:30	Mellanmål	14:30	Mellanmål	14:30	Mellanmål	14:20 Mellanmål (storarbetslag på Granen)
15:00	Aktivitetsmiljö utomhus	15:00	Aktivitetsmiljö inomhus/utomhus	15:00	Aktivitetsmiljö inomhus/utomhus	14:45 Aktivitetsmiljö inomhus (storarbetslag på Granen)
17:30	Förskolan stänger gemensamt med 4 avdelningar	17:30	Förskolan stänger gemensamt med 1 avdelning	18:00	Förskolan stänger gemensamt med 4 avdelningar	18:00 Stänger gemensamt-med det andra storarbetslaget

På samtliga avdelningar, framträder en organisation av dagliga rutiner utifrån ett givet tidsschema. Denna likriktning kan analytiskt förstås som organisation utifrån mesosystemets strukturella villkor där också tydliga strukturella villkor i exosystem såsom pedagogisk utformning synliggör hur

förskollärarna på de olika avdelningarna planerar och hanterar tiden där oförutsedda händelser inte ryms (se tabell 3). Dessa strukturella villkor framstår således som styrande för hur förskollärare väljer att organisera barngruppen och aktiviteter.

Subtema 1B – Strukturella villkor interagerar med att följa en tidsstyrd organisation

På samtliga avdelningar följer förskollärarna en organisation med avsatt tid för den planerade aktiviteten. Sekvensen nedan är från avdelningen Bamse där sex barn, en förskollärare och en vikare deltar. I samlingsaktiviteten har förskolläraren valt ut dagens ansvarsbarn som har i uppgift att räkna närvarande barn, berätta veckodagen samt öppna dagens lucka i julkalendern. Det som återstår för ansvarsbarnet att göra är att välja en QR-kod som finns i julgranen och som visar vilken kortfilm barnen ska titta på innan lunch.

Sekvens 1.

Förskolläraren informerar barnen om att de inte ska gå till skogen idag på grund av att det kommit för mycket snö, utan ska ha utevistelse på förskolegården i stället. Ansvarsbarnet avbryter förskolläraren för att påminna om att få välja QR-kod i granen. Förskolläraren svarar: klockan har blivit för mycket så dragningen av QR-koden får vänta till efter lunch.

När organisation och tid för aktiviteter tolkas vara tidsstyrd inverkar det på barns möjligheter att ta initiativ och ha inflytande när en aktivitet ska sluta och nästa ta vid. Analytiskt kan detta förstås som att strukturella villkor i exosystem i termer av planerad organisation och tidsschema blir styrande för verksamheten.

Sekvensen nedan utspelar sig på avdelningen Trollet. Det är en kall och blåsig förmiddag och nio barn och tre förskollärare har utevistelse mellan 9:30-11:00.

Sekvens 2.

Vid slutet av utevistelsen ger flera barn uttryck för att vara färdiga med sin utelek och säger att de fryser. Två av förskollärarna håller barn som gråter i handen och promenerar runt på gården med dem. När klockan är 11:00 går alla in.

Att följa organisationen och avsatt tid för aktiviteten framstår som ett strukturellt villkor i exosystem och interagerar med mikrosystem, vilket i ovanstående sekvens innebär att det är de vuxna som avgör när aktiviteten ska eller bör ta slut.

Subtema 1 C - Strukturella villkor interagerar med organisationens avvägda avbrott

I det empiriska materialet framträder tillfällen där förskollärare måste göra avvägningar som frångår organisation och avsatt tid. Det sker exempelvis när oförutsedda händelser inträffar, som i följande sekvens. Kotten, Skogen och Granen är sammanslagna i ett storarbetslag där två barnskötare, en förskollärare och nio barn är organiserade i aktivitetsmiljöer inomhus.

Sekvens 3.

En av barnskötarna kommer in i ett av rummen där en barnskötare och en förskollärare samtalar med varandra. Barnskötaren säger: vi måste gå ut för att hjälpa till på gården eftersom det saknas personal i det andra arbetslaget.

I sekvensen ovan framträder att organisationen trots gängse struktur behöver vara flexibel och föränderlig för att kunna hantera oförutsedda händelser. När det saknas ordinarie personal försvårar det och inverkar på förskollärares möjligheter att organisera och hålla fast vid den organisation och de tidsramar som finns för planerade aktiviteter. När organisationen kräver avvägda avbrott, framträder en flexibilitet, som visar sig genom att de vuxna avgör om och hur denna förändring ska genomföras. Analytiskt kan det förstås genom att strukturella villkor i makrosystem, såsom ekonomiska faktorer, samspelar med exosystemet i termer av fördelningen av resurser till kommunernas vikariesystem. Det blir i denna sekvens tydligt hur strukturella villkor i makro, - och exosystem i sin tur interagerar med mikrosystemet och hur förskollärare därmed organiserar barngruppen och aktiviteterna i förskolan.

Ytterligare ett exempel på när verksamheten behöver frångå organisation och avsatt tid är från avdelningen Månen. Det är förmiddag och enligt schemat är det tid att organisera aktivitetsmiljöer utomhus. Åtta barn, två förskollärare och en vikarie deltar när en av förskollärarna informerar barnen om att de behöver ändra organisationen.

Sekvens 4.

Vi går inte till skogen idag, utan ni får vara inomhus i stället. Förskolläraren tittar på mig [forskaren] och säger; det är sista dagen att fylla i och skicka verksamhetsplanen till rektorn så därför behöver vi ändra om lite. Några av barnen ber förskolläraren sätta på projektorn och visa en film om lava. Förskolläraren säger ”ja det kan jag göra och går med på deras önskan samt hämtar popcorn. Barnen visar glädje genom att säga ”jaa” och ler mot varandra och samtidigt klappar händerna.

Sekvensen visar hur förskollärarens uppdrag och ansvar gällande att färdigställa verksamhetsplanen ges företräde att frångå organisationen. Analytiskt förstås detta som att strukturella villkor i makrosystemet (såsom läroplanen med implikationer för att formulera verksamhetsplaner) organisation och avsatt tid (exosystem) inverkar på förskollärares handlingar i mikrosystem. När förskolläraren måste frångå organisationen och utföra andra arbetsuppgifter möjliggörs tid för spontana aktiviteter för barnen. Även om organisation och avsatt tid inom exosystemet, analytiskt framgår som styrande strukturella villkor, blir det tydligt att strukturella villkor inom makrosystemet kan ges överordnad betydelse, vilket i ovanstående sekvens bidrog till att barnen gavs möjligheter till egna val, att vara aktiva och ge förslag på vad de vill göra.

Tema 2 – Förskollärares positioner och relationer

I temat förskollärares positioner och relationer framgår hur strukturella villkor interagerar med förskollärares positioner och vilken betydelse dessa får för relationerna med barnen i varierande aktiviteter.

Subtema 2A -Strukturella villkor interagerar med förskollärares positioner och relationer vid måltidsaktivitet

Att barn ges matro och får tid att äta sin mat kan beskrivas vara huvudfokus för samtliga avdelningar när barngruppen organiseras för måltider. Den första sekvensen utspelar sig på avdelningen Bamse där lunchen äts i en gemensam matsal tillsammans med fyra andra avdelningar. Nio barn och två förskollärare sitter vid två bord. Måltiden börjar med att en förskollärare informerar barnen om en strategi de använder vid lunch för att komma i gång och äta sin mat.

Sekvens 5.

Förskolläraren säger ”Nu ställer jag äggklockan på 5 minuter och då är vi tysta och äter vår mat”. Både vuxna och barn sitter under tystnad och äter. Efter att klockan ringt vill fler barn ha påfyllning som förskolläraren hämtar.

I analysen framträder en position som implicerar en explicit styrning och etablerad norm om hur barn bör äta på utsatt tid genom att förskolläraren organiserar måltidsaktiviteten med hjälp av en äggklocka. När barngruppen organiseras utifrån sådana premisser påverkar det barns möjligheter att kommunicera och interagera med vuxna. Att barn ges möjlighet till matro kan analytiskt ses som strukturella villkor i makrosystem utifrån ett historiskt och traditionellt synsätt där måltiden

kan ses som norm eller relateras till en aspekt av fostran och omsorg med syftet att få lugn och ro och att lära sig hur måltider vanligtvis fungerar i den specifika kontexten. Hur barnen och förskolläraren organisatoriskt är placerade runt bordet och den avsatta tiden för att äta kan förstås som strukturella villkor i exosystem som interagerar med utformningen av aktiviteter, vilket därigenom skapar förutsättningar för de positioner samt de relationer som kan etableras i mikrosystem.

Att samtala om maten och det som sker här och nu är ofta i fokus när förskollärarna organiserar barngruppen för måltider. Nedanstående sekvens från avdelningen Trollet utspelar sig när det är dags för lunch och där en förskollärare och fyra barn deltar. Förskolläraren ber barnen sätta sig på sina platser och ställer ut kantiner med mat på bordet.

Sekvens 6.

Förskolläraren pekar och benämner maten som står på bordet, frågar varje barn om de vill ha av all mat och serverar mat på varje barns tallrik. När alla barn fått sin mat äter de till en början under tystnad. Förskolläraren initierar samtal som handlar om maten är god eller om de vill ha mer mat. Vidare uppmanar förskolläraren barnen att äta försiktigt för att maten är varm samt att sitta stilla på stolen. Om barnen initierar kontakt med förskolläraren besvaras deras frågor respektive önskemål om mer mat.

I sekvensen ovan framträder förskollärarens position som styrande i relation till strukturella villkor i exosystem i termer av planerad organisation. Det innebär att förskolläraren har bestämt var barnen ska sitta vid bordet och fördelar mat på barnens tallrikar. Samtalen präglas av förskollärarens styrning och fokuserar främst på innehåll som rör måltiden och omsorg. Analytisk kan detta förstås som begränsande för barnens möjligheter att ta egna initiativ, interagera med varandra och med förskolläraren och att etablera en relation med de vuxna.

Det är frukost på Månen och två förskollärare och sex barn sitter tillsammans vid ett bord.

Sekvens 7.

Förskolläraren frågar hur många barn som sitter vid bordet och hur många fler som behöver dukas till. Barnen visar intresse för frågan och börjar diskutera vilka fler som kan tänkas komma till frukost. Förskolläraren frågar ”finns allt som behövs på bordet”? Ett barn upptäcker att det saknas smör. Förskolläraren bekräftar och frågar om barnet vill gå och hämta smöret. Ytterligare barn ger förslag på sådant som saknas och får gå och hämta det. Ett av barnen uppmärksammar en fågel utanför fönstret och förskolläraren frågar barnen om de vet vad det är för fågel. När ingen av barnen svarar berättar förskolläraren att det är en blåmes och ställer frågan ”vad tror ni fågeln gör”? Ett av barnen ger förslag om att fågeln letar efter mask. Alla sex barnen tittar ut och

upptäcker fler fåglar. Ett barn säger ”där är en” Ett annat barn säger ”där är en till”. Barnen börjar gemensamt räkna fåglarna de ser.

Sekvensen synliggör analytiskt hur förskolläraren antar en samspelande position genom att skapa en inkluderande miljö så att barnen och den vuxne kan relatera till varandra. Förskolläraren talar om vilka barn som ännu inte kommit samt om det är någon mat som saknas på bordet, vilket bidrar till att barnen är aktiva och tar initiativ i samtalet. Genom att anta denna position möjliggör förskolläraren samspel och lärande genom att ställa följdfrågor kring det som barnen visar intresse för såsom vilken fågelart det är och vad barnen tror att fågeln gör. Det blir analytiskt tydligt hur positionen som antas i sekvensen ovan understödjer dialoger där både barn och vuxna aktivt deltar, tar initiativ och relaterar till varandra kring ett innehåll, vilket möjliggör att relationer kan etableras. Förskollärarens position får betydelse för hur barn och vuxna interagerar med varandra och på vilka sätt relationer med barnen utvecklas. Strukturella villkor i makrosystem såsom förskollärarens kompetens möjliggör för barnen att etablera en relation med de vuxna och att utveckla kunskap.

Subtema 2B - Strukturella villkor interagerar med förskollärares positioner och relationer vid samlingsaktivitet i helgrupp

Att sitta stilla och ta del av dagens upplägg och övrig information som vuxna ger förstås som huvudfokus när barngruppen organiseras för samlingsaktiviteter. Sekvensen nedan utspelar sig på avdelningen Bamse. Närvarande är 14 barn, två förskollärare och en barnskötare.

Sekvens 8.

Förskolläraren sitter framför barnen och utser dagens ansvarsbarn som sedan får sätta sig på bänken tillsammans med förskolläraren. Ansvarsbarnen får besvara frågor om dagens datum, vilken dag det är samt vilka barn som inte är där. Några av barnen svarar utan att räcka upp handen och den andra förskolläraren påminner barnen om att inte skrika svaret rätt ut, utan räcka upp handen om de vill svara. Barnen börjar räcka upp handen och får svara när förskolläraren tilldelar ordet.

I sekvensen tolkas förskolläraren anta en styrande position som kan förstås som strukturella villkor utifrån organisationen av aktiviteten. Empiriskt blir detta synligt genom att förskolläraren placerar sig framför barnen för att leda och ta ansvar för aktivitetens genomförande och betonar regler och styr samtalet. Analytiskt kan det förstås som att strukturella villkor i makrosystem samspelar med tradition och historia om hur samlingsaktiviteter utformas och genomförs. Det kan också förstås som strukturella villkor i exosystem i termer av planerad organisation och avsatt tid, vilket interagerar med förskollärarens handlingar i mikrosystem. Utifrån dessa övergripande strukturella

EDUCARE

villkor blir det få tillfällen där barnen ges möjlighet att ha inflytande på innehållet eller utformningen av aktiviteten eller spontant ta initiativ och interagera med den vuxne.

Nästa sekvens är från avdelningen Månen, där åtta barn, en förskollärare och en vikarie deltar. Vanligtvis inleds aktiviteten med att förskolläraren sätter upp bilder för att illustrera dagens schema. Därefter utses ett ansvarsbarn genom att ”snurra flaska”. Det barn som flaskhalsen pekar mot blir ansvarsbarn. Denna dag frångår förskolläraren rutinen genom att i stället säga barnets namn på den som blir ansvarsbarn. Ett av barnen tar initiativ och ger förslag på att leka den gemensamma leken ”Hunden och benet”, vilket förskolläraren bekräftar.

Sekvens 9.

Ansvarsbarnet börjar med att vara hund. Barnen frågar om de får vara andra djur. Förskolläraren svarar att de får vara vilket djur som helst. Leken startar och barnet på tur får frågan ”vilket djur vill du vara”? Barnet svarar katt och lägger sig ner i mitten av ringen. Ramsan görs om och ändras till katt i stället för hund och de andra barnen uppmuntrar barnet att jama för att få benet.

Förskollärarens position interagerar med de möjligheter som skapas för interaktion med barnen, vilket får betydelse för vilka relationer som etableras. I sekvensen frångår förskolläraren den vanliga rutinen för samlingsaktiviteten och förstår analytiskt anta en samspelande position, vilket möjliggör val av lekaktivitet för barnen. Trots att organisationen, rutinerna och genomförandet av samlingsaktiviteten interagerar med förskolans strukturella villkor i exosystem (i termer av planerad organisation) ger förskolläraren barnen möjlighet att komma till tals och bli hörda. Denna sekvens visar hur barnen ges utrymme att vara aktiva, komma med förslag och ta initiativ vilket möjliggör relationsskapande.

Subtema 2C – Strukturella villkor interagerar med förskollärares positioner och relationer vid aktivitetsmiljöer utomhus och inomhus

Följande sekvens är från Trollet, det är förmiddag och två förskollärare och sex barn deltar i aktivitetsmiljöer inomhus. Den visar hur de positioner som förskollärare tar under aktivitetsmiljöer inomhus, bidrar till att vara tillgänglig, iakttäta lek samt stötta och hjälpa barn.

Sekvens 10.

Förskolläraren sitter på en låg stol tillgänglig för interaktion och svarar på barns signaler om kontakt. Ett barn sätter sig bredvid förskolläraren och bläddrar i en bok. Förskolläraren uppmärksammar barnet genom att säga ”oj har du en bok om Babblarna”. Barnet tittar upp, bläddrar i boken och tittar på bilderna. Förskolläraren benämner saker på bilderna som barnet

pekar på. Ett annat barn kommer fram till förskolläraren och ber om hjälp med att sätta ett förkläde på dockan. Förskolläraren säger ”det är ett förkläde” och klär därefter på dockan. Barnet tittar på förskolläraren och säger ”det är kallt”. Förskolläraren bekräftar och svarar ”det är bra att dockan får ett förkläde på sig så den inte fryser”.

I sekvensen framträder förskolläraren som tillgänglig, iakttar barnen och stöttar och hjälper barnen i leken. Det blir därmed tydligt hur en samspelande position bidrar till att skapa utrymme för barninitierad lek där barnen självständigt gör aktiva val av lekaktiviteter och tar initiativ att relatera till vuxna utifrån sina egna behov. Analytiskt kan det förstås som ett uttryck för strukturella villkor i makrosystem i form av en traditionell syn på barns fria lek som en paus från vuxenstyrda aktiviteter, där förskollärare har en mer tillbakadragen roll. Barnen väljer själva bland det lekmaterial som finns tillgängligt i deras egenvalda aktiviteter inomhus och förskolläraren stödjer interaktioner utifrån barnens behov.

Sekvensen nedan utspelar sig en förmiddag på Trollet där samtliga närvarande nio barn och två förskollärare deltar i aktivitetsmiljöer utomhus. Den visar hur de positioner förskollärare tar bidrar till att de håller sig rörlig, iakttar lek samt stöttar och hjälper barn.

Sekvens 11.

Vuxna från båda avdelningar är rörliga och iakttar lek, hjälper barn med kläder som behövs rättas till eller som har tagits av. En förskollärare står vid rutschkanan för att stötta barn som eventuellt inte kan själva eller ser till att de inte ramlar ner. Förskollärarna varken initierar eller deltar i barns egeninitierade lek utan är i rörelse på gården.

När barngruppen organiseras för aktivitetsmiljöer utomhus framstår förskollärarens position som mer distanserad, genom att förskolläraren håller sig rörlig, iakttar barnens lek och stöttar vid behov. Att förskollärare intar positioner av mer distanserad karaktär kan analytiskt relateras till strukturella villkor i makrosystem, såsom ett traditionellt arbetssätt där förskolläraren har en mer omsorgsbetonad roll. Det kan i sin tur förstås mot bakgrund av att risken för att barnen skadar sig eller fryser utomhus är större, vilket påverkar hur positioner antas i mikrosystem. När förskollärare organiserar barngruppen för aktivitetsmiljöer utomhus framträder förskollärarnas positioner både som en distans till att delta i barns egenvalda aktiviteter och en tillgänglighet där de är iakttagande samt stöttande. De relationer som synliggörs mellan barn och vuxna i dessa aktiviteter karaktäriseras av att vuxna samspelar med barnen när de ger uttryck för att behöva hjälp eller stöttning.

Diskussion

Förskolans strukturella villkor i förhållande till organisation av barngruppen och aktiviteter

Denna studie har undersökt hur förskolans strukturella villkor interagerar med förskollärares organisation av barngruppen och aktiviteter. Fokus har riktats mot hur strukturella villkor interagerar med förskollärares positioner och vilken betydelse dessa får för relationerna med barnen i varierande aktiviteter. Resultaten bidrar med kunskap om hur strukturella villkor upprätthålls i termer av en organisation där den givna tiden för aktiviteten framträder som överordnad (tex. sekvens 1, 2). Det indikerar att förskollärare anpassar sig och vidmakthåller rutiner, vilka bidrar till att de strukturella villkor som analytiskt framträder inte ifrågasätts. Resultaten ligger i linje med Bergström Erikssons (2013) slutsats om att tid är starkt reglerande både genom arbetslaget planering och av tradition. Trots flera strukturella förändringar i både makro- och exosystem, såsom revideringar i läroplanen samt förändringar i regional och lokal policy, exempelvis gällande lagstadgad planeringstid (Hellberg, et al., opublicerat manuskript; Persson & Tallberg Broman, 2019), vilka har gett förskollärare ett tydligare undervisningsuppdrag, är det anmärkningsvärt att samtliga avdelningar i stort sett har en identisk organisation av barngruppen och aktiviteterna. Det inkluderar liknande tidsplanering, arbetssätt och innehåll, både under dagen och över hela veckan. Det tyder på en etablerad tradition och ett vedertaget arbetssätt inom förskolan som i princip varit oförändrat under lång tid (tex. Kärrby, 1986; Sheridan, 2001). De strukturella villkoren avgör hur förskollärare organiserar barngruppen och aktiviteter, när och hur aktiviteter påbörjas eller avslutas, vilket kan tolkas som att förskollärare är knutna till rutiner. Ett exempel är i sekvens två när barnen ger uttryck för att vilja gå in men tiden för aktiviteten är klockstyrd. I studien framträder hur förskollärares organisation av barngruppen huvudsakligen riktas mot att alla barn ska delta i de aktiviteter som förskollärare genomför oavsett barnens behov eller intressen och framstår inte som förhandlingsbart, vilket kan relateras till styrande strukturella villkor. Noterbart är att även om antal närvarande barn i gruppen är färre under vissa tider så frångår arbetslagen inte organisationen och tidsschemat, trots att friutrymme finns för att ordna aktiviteter på ett annat sätt. I linje med Alvestad et al. (2014) visar studiens resultat att organisation av barngrupp och aktiviteter upprätthålls med hjälp av rutiner, vilket i mindre utsträckning möjliggör barns göra aktiva val som utgår från deras initiativ och intresse.

Med utgångspunkt i Bronfenbrenners (1979, 1986) systemteori synliggör studien signaler av obalans i de mikrosystem som interagerar med hur förskollärare organiserar barngruppen och genomför aktiviteter. Ett exempel är i sekvens fyra när förskolläraren inte hunnit färdigställa verksamhetsplanen, ett annat är vikariebristen i sekvens tre. Här visas hur strukturella villkor såsom ekonomiska och politiska beslut fattade över tid kan förstås inom ramen för kronosystem och makrosystem vilka är relaterade till varandra och får betydelse för förskollärares organisation av barngruppen i mikrosystem. Förskolans strukturella villkor och hur utbildningen organiseras har en lång tradition och kan ses som ett hjälpmedel för planering, beredskap och stabilitet. Att samtliga avdelningar som ingått i föreliggande studie organiserar barngruppen utifrån likartade, strukturella villkor med återkommande aktiviteter, arbetssätt och innehåll kan tolkas både utifrån en tradition och historia, framvuxen ur en beprövad organisation och som en hjälp för att balansera mellan varierande aktiviteter utifrån barns behov och intresse och möjligheter till avkoppling och vila. Strukturella villkor som fattas över tid inom krono-, och makrosystem, såsom ekonomisk resursfördelning till kommunen, den reviderade läroplanen med förtydligade krav och ansvar, interagerar med vad som sker i exosystem, som exempelvis pedagogiska målsättningar och utformning, barngruppens storlek, personaltäthet, vikariekostnader och ansvarsfördelning. Strukturella villkor som fattas över tid inom krono-, - makro, och exosystem är ramar som förskollärare inte direkt har inflytande på men som får konsekvenser som de och barnen måste förhålla sig till i mikrosystem. Trots det, behöver varje arbetslag ändå utforska innehållet i förskolans utbildning och överväga hur de kan förändra organisationen av barngruppen och aktiviteter för att nå en balans mellan organiserad undervisning och möjligheter för barnens eget handlande, intressen och behov. Dessutom är det viktigt att diskutera hur de olika positionerna som vuxna tar interagerar med och formar relationerna mellan förskollärare och barn i det mikrosystem som förskolan utgör.

Positioner och relationer mellan barn och vuxna i mikrosystem

I förhållande till strukturella villkor och organisation av barngruppen i de studerade aktiviteterna blir det betydelsefullt hur positioner och relationer karaktäriseras i mikrosystem. I aktiviteter såsom måltider och samling karaktäriseras förskollärarnas position utifrån en styrande karaktär (tex. sekvens 5, 6, 8) genom att förskolläraren betonar regler och styr samtalen. Trots att det i vissa aktiviteter är färre barn närvarande, förstås de vuxna inta specifika, styrande positioner. Det väcker

EDUCARE

frågan om vissa aktiviteter etablerar normativa positioner som bidrar till att barnen blir mindre aktiva i dessa aktiviteter och begränsar det samspel och de relationer som kan etableras mellan vuxna och barn (Eriksson Bergström, 2013; Westlund, 2011). Styrande positioner kan liknas vid begränsande samtal (Bae, 2012) och rutinmässiga samtal (Vezzani, 2019). I sådana sammanhang blir barns initiativ och möjligheter att ge uttryck för egna behov, intressen och önskemål inte synliga och tillgodosedda. Det kan förstås i relation till Bronfenbrenners (1979) begrepp om mindre gynnsamma positioner, som begränsar villkoren för att relationer och samspel kan utvecklas mellan den vuxne och barnet inom mikrosystemet. Strukturerande villkor kan också relateras till en miljö av låg, pedagogisk kvalitet vilket innebär att kommunikationen och interaktionen mellan förskollärare och barn framstår som begränsad (Sheridan, et al., 2014).

När förskollärare antar en samspelande position för att leda aktiviteten möjliggör det för barn att vara aktiva och ta egna initiativ, utveckla kamratrelationer och kunskaper om sociala normer och värden. Det innebär att förskolläraren skapar villkor för en inkluderande, lärandemiljö där relationer som etableras med barnen kännetecknas av att barnen tar initiativ, ges utrymme att vara aktiva i dialoger och att både vuxna och barn kan utbyta tankar kring ett specifikt innehåll (textsekvens 7). En samspelande position kan därmed liknas vid en kommunikativ lärandemiljö av hög kvalitet (Sheridan et al., 2014), och berättade samtal (Vezzani, 2019) som inbegriper hur barngruppen organiseras så att miljön bidrar till barns välbefinnande och främjar möjligheter att vara aktiv och reflektera kring olika lärandeinnehåll tillsammans med kamrater och vuxna. Barnen ges optimala möjligheter att lära och utvecklas och organisationen blir mer flexibel eftersom förskolläraren i allt högre grad tar hänsyn till barnens perspektiv, kunskaper och intressen. Studier indikerar (Eriksson Bergström, 2013; Westlund, 2011; Åström, et al., 2022) att barn har ökade möjligheter till inflytande och aktivt deltagande i aktiviteter där vuxna inte intar en alltför styrande position. I sådana sammanhang främjas interaktion och möjligheter till att barnen tar egna initiativ samt skapar relationer med vuxna baserat på deras individuella behov.

Slutsats och implikationer

Denna studie undersöker hur förskolans strukturella villkor påverkar förskollärares organisation av barngruppen och aktiviteter, samt hur dessa villkor interagerar med de positioner och relationer

som utvecklas mellan förskollärare och barn. Resultaten visar att oavsett de förändringar som skett i makro- och exosystem, såsom revideringar av läroplanen samt regional och lokal policy i termer av lagstadgad planeringstid som ger förskollärare ett tydligare ansvar och undervisningsuppdrag, så är arbetssättet i stort sett oförändrat över tid (kronosystem) (Hellberg, et al., opublicerat manuskript; Persson & Tallberg Broman, 2019). Studien synliggör hur förskolans nuvarande strukturella villkor interagerar med förskollärares organisation av barngruppen och aktiviteter, vilket även samspelar med de positioner och relationer som utvecklas mellan förskollärare och barn.

Noterbart är att både barn och vuxna byter aktiviteter mellan tio och tretton gånger under en dag, oberoende av antalet närvarande barn i gruppen. Dessa resultat är betydelsefulla både för förskolans praktik och för politiska beslutsfattare, för att belysa behovet av en professionell genomlysning av hur förskolans strukturella villkor interagerar med organisation, innehåll och aktiviteter samt hur de påverkar de relationer och positioner som etableras. En slutsats som dras är att mer forskning behövs för att, i linje med detta resultat, undersöka hur förskollärare kan utmana komplexa, etablerade rutiner, särskilt när det gäller planering och implementering av utbildningens innehåll och genomförande i mikrosystem. Detta skulle kunna bidra till att utveckla en mer dynamisk och pedagogisk praxis som i högre grad stödjer barns lek, lärande och utveckling.

Sammanfattningsvis synliggör studien vikten av att skapa förutsättningar och möjligheter för barns inflytande och deltagande i utformning och innehåll i aktiviteter som innefattas i förskolans utbildning. Inom förskolans praktik behöver uppmärksamhet riktas mot hur strukturella villkor i makro-, och exosystem interagerar med både organisationen av barngruppen och utformningen av dagens aktiviteter. Studien synliggör betydelsen av mer forskning inom området. Av vikt är också att inom förskollärarytbildningen visa hur val av organisation av barngruppen och aktiviteter inverkar på förskollärares positioner och de relationer som kan etableras mellan dem och barnen.

Referenser

- Alvestad, T., Bergem, H., Eide, B., Johansson, J., Os, E., Pálmadóttir, H., & Winger, N. (2014). Challenges and dilemmas expressed by teachers working in toddler groups in the Nordic countries. *Early Child Development and Care*, 184(5), 671–688. doi: 10.1080/03004430.2013.807607
- Alvestad, T., & Sheridan, S. (2015). Preschool teachers' perspectives on planning and documentation in preschool. *Early Child Development and Care*, 185(3), 377–392. doi: 10.1080/03004430.2014.929861
- Alvesson, M., & Sköldbäck, K. (2017). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (3:e uppl.). Studentlitteratur.
- Bac, B. (2012). Children and teachers as partners in communication: Focus on spacious and narrow interactional patterns. *International Journal of Early Childhood*, 44(1), 53–69. doi: 10.1007/s13158-012-0052-3
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., & Terry, G. (2019). Thematic Analysis, I P. Liamputtong (Red.), *Handbook of Research Methods in Health and Social Sciences* (s. 843–860). Springer. doi: 10.1007/978-981-10-5251-4_103
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742. doi: 10.1037/0012-1649.22.6.723
- Bryman, A., & Nilsson, B. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2., [rev.] uppl.). Malmö: Liber.
- Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12, 297–298. doi: 10.1080/17439760.2016.1262613
- Eriksson Bergström, S. (2013). *Rum, barn och pedagoger: om möjligheter och begränsningar i förskolans fysiska miljö*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Edwards, S. (2021). *Process quality, curriculum and pedagogy in early childhood education and care* (OECD Education Working Papers, Report No. 247). OECD publishing. doi: 10.1787/eba0711e-en

- Hellberg, A., Williams, P., & Sheridan, S. (opublicerat manuskript). *Att balansera mellan det förutsedda och det oförutsedda – Förskollärares beskrivningar av planering och organisering i förskolan*.
- Kärrby, G. (1986). *22.000 minuter i förskolan. 5–6-åriga barns aktiviteter, språk och gruppmönster i förskolan* (rapport nr: 1986:09). Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Lennartsdotter, M. (2024). *Professionell komplexitet i svensk förskola: Pedagogers berättelser om förändrade villkor och uppdrag* [Doktorsavhandling, Karlstad universitet].
- Läroplan för förskolan*. (2018). Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/laroplan-lpfo-18-for-forskolan>.
- Nasiopoulou, P. (2019). Investigating Swedish preschool teachers' intentions involved in group practices. *Early childhood Education Journal*, 48, 325–335. doi:10.1007/s10643-019-00988-8
- Nasiopoulou, P. (2020). Decision-making factors for group organising in Swedish preschools. *International Journal of Early Years Education*, 28(4), 392–406. doi: 10.1080/09669760.2020.1814209
- Peirce, C. S. (1931–1935). *The collected papers of Charles Sanders Peirce* (Vol. 1–6; red. C. Hartshorne & P. Weiss). Harvard University Press. doi: 10.1086/346988
- Persson, S., & Tallberg Broman, I. (2019). *Hög sjukfrånvaro och ökad psykisk ohälsa: Om dilemman i förskollärares uppdrag*. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1420419/FULLTEXT01.pdf>
- Rothstein, B. (2007). Den effektiva skolan och ledarskapets mystik. I J. Pierre (Red.), *Skolan som politisk organisation* (s. 67–80). Gleerups.
- Ryan, G., & Bernard, H. (2003). Techniques to identify themes. *Field methods*, 15(1), 85–109. doi: 10.1177/1525822x02239569
- Sheridan, S. (2001). *Pedagogical quality in preschool. An issue of perspectives*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2009). *Barns tidiga lärande: En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Sheridan, S., Williams, P., & Pramling Samuelsson, I. (2014). Group size and organizational conditions for children's learning in preschool: A teacher perspective. *Educational Research*, 56(4), 379–397. doi: 10.1080/00131881.2014.965562
- Tavory, I., & Timmermans, S. (2014). *Abductive analysis. Theorizing qualitative research*. University of Chicago Press. doi: 10.7208/chicago/9780226180458.001.0001
- Vezzani, A. (2019). Conversation and learning in early childhood education: What works best for children's cognitive development and how to improve pupil engagement? *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(4), 534–550. doi: 10.1080/1350293x.2019.1634240
- Westlund, K. (2011). *Pedagogers arbete med förskolebarns inflytande: En demokratididaktisk studie*. [Licentiat-uppsats, Malmö universitet].
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/analys/rapporter.html>
- Åström, Björck-Åkesson, E., Sjöman, M., & Granlund, M. (2022). Everyday environments and activities of children and teachers in Swedish preschools. *Early Child Development and Care*, 192(2), 187–202. doi: 10.1080/03004430.2020.1754209