



MALMÖ HÖGSKOLA

LÄRANDE OCH SAMHÄLLE  
Barn - unga - samhälle

**Examensarbete i Barndom och lärande**  
15 högskolepoäng, grundnivå

# Outtömliga aktörer och leknätverk

En studie om fri lek och objekt

*Inexhaustible actors and networks of play*

A study concerning free play and objects

Valdemar Simonsson

Förskollärary examen 210hp  
2016-04-11

Examinator: Robin Ekelund  
Handledare: Sara Berglund

# Förord

Jag önskar att jag hade kunnat tacka min vän Dan för att alltid uppmuntra mig att slutföra utbildningen och inspirera mig att undersöka oväntade vägar. Utan dig hade jag kanske tyckt att kurslitteraturen var inspirerande – tack för du visade mig annat!

Jag vill också tacka Charlotte, Rehan, Ann-Sofie och Sara för all hjälp fått på Malmö Högskola. Tack till alla pedagoger jag fått lära känna under och innan min tid på förskolläraryrket. Extra mycket tack går till alla föräldrar och barn som alltid bemött mig väl! Till min familj och släkt – tack!

Valdemar Simonsson

Lund, 2017-04-11

# Sammanfattning

Humanvetare idag har börjat intressera sig för objekts funktion i olika situationer. Samtidigt finns det olika syn på lek i lekforskning. Följande studies syfte har varit att undersöka användandet av objekt i fri lek. Jag har spelat in videoobservationer som har utgjort den empiri jag sedan arbetat med. Empirin har jag analyserat utifrån utvalda begrepp från Actor-Network-Theory (ANT). Resultatet visade att barn alltid förhöll sig till objekt i den fria leken och att barnen byggde starka band till vissa objekt, ibland medvetet och ibland omedvetet. Barnen bemötte objekten olika i leksituationer och ibland bemötte barnen samma objekt olika. Jag kunde därefter se med hjälp av ANTs terminologi olika möten av lekar som ibland intensifierade leken och ibland la leken på mer eller mindre temporär stagnation. Objekt var alltid närvarande i barns lek.



# Innehåll

1. Inledning.....	7
1.1 Syfte och frågeställningar.....	8
2. Teoretiskt perspektiv.....	9
2.1 Aktör.....	9
2.2 Nätverk.....	10
2.3 Allianser och krockar.....	11
2.4 Översättning.....	12
2.5 Talakter och bakomliggande syften.....	13
2.6 Det sociala.....	14
3. Tidigare forskning.....	15
3.1 Fenomenologisk forskning om leksaker.....	15
3.2 Kvantitativ forskning om leksaker.....	15
3.3 Posthumanistisk forskning på leksaker.....	16
4. Metod.....	18
4.1 Metodval.....	18
4.2 Urval.....	19
4.3 Genomförande.....	19
4.4 Etiska överväganden.....	20
4.5 Analysmetod.....	21
5. Resultat.....	22
5.1 ”Var är matlådan?”.....	22
<i>Analys I</i> .....	23
5.2 Matta för krockar av lekar.....	24
<i>Analys II</i> .....	24
5.3 Ugnen är bara varm med en grytlapp i handen.....	26
<i>Analys III</i> .....	27
5.4 Du ska sitta ”här” och ”så”.....	28
<i>Analys IV</i> .....	30
6. Resultat del 2.....	33
6.1 Bemötande av de utvalda objekten i leknätverken i den fria leken.....	33
6.2 Förändring av utvalda objekts aktörskap i den fria leken.....	34

6.3 Interaktioner mellan olika leknätverk i den fria leken.....	35
7. Diskussion .....	37
7.1 Överskott .....	39
7.2 Metoddiskussion.....	41
7.3 Fortsatt forskning.....	44

# 1. Inledning

I allmänna termer kan man dela in förskolans objekt i tre olika kategorier. Den första kan kategoriseras som omsorgsobjekt, som exempelvis en nallebjörn till vilan, och brukar vetenskapligt associeras till att leda till och intensifiera barns trygghet (Broberg m.fl. 2012). En annan kategori utgörs av leksaker som barn leker med för lekens egen skull. En tredje kan betraktas som leksaker som är medel för lärande. Enligt forskning har pedagoger runt om i Europa uttryckt olika syn på lek med leksaker, om det är medel för att lära sig eller om leken har ett värde i sig (Hartmann & Brougère 2004). Forskningen i Norge visade däremot att nyttoaspekten i leken ansågs vara viktigare än glädjaspekten (Brønstad & Øksnes 2016). Fröbel i sin tur såg sina lekgåvor – leksaker – som något som skulle leda till god lekomsorg vilket var en förutsättning till bildning vilket är synonymt med insamlande av gynnsamma erfarenheter. Detta interagerande med sakerna skulle ses som en aktivitet mellan barn och vuxen samt att leken innehar ett *egenvärde* (ibid.). Detta är något man kan känna igen idag vid iscensättande av olika planerade pedagogiska aktiviteter eller i ett medvetet involverande av pedagoger i barns lek. Den stora skillnad är att i nyare litteratur förespråkas vuxen-barn möten med speciella objekt för att se leken som ett *medel* för lärande (Johansson & Pramling 2007). Frøbels texter kan å andra sidan läsas som att lärarens medvetenhet om att barnens lek ska vara inriktad på hur leken kan intensifieras och bli ännu roligare (Brønstad & Øksnes 2016).

Jag intresserar mig för hur barn förhåller sig till objekt i fria leken. Vanligtvis brukar lekforskning, som ovan visats, inrikta sig på att antingen prioritera fokus på leken som har ett egenvärde (Øksnes 2011) eller leken som medel för lärande (Johansson & Pramling 2007). Det jag vill göra är att se hur barn agerar med och kring objekt i den fria leken för att därefter knyta ihop med en diskussion om fria lekens och dess objekt. Det empiriska materialet ska fungera som inspiration för att belysa synen på den fria leken på ett nytt sätt. Därför ska jag nu studera hur barn förhåller sig till specifika objekt i den fria leken. I följande studie kommer detta att göras med hjälp av Actor-Network-Theory. Det innebär att barnen så väl som leksakerna kommer att ses som aktörer.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att utifrån ett Actor-Network-Theory-perspektiv följa utvalda objekt i förskolan för att se vilken roll de får och ger i barns fria lek. Detta undersöks med hjälp av följande frågeställningar:

- Hur bemöts de utvalda objekt som ska observeras i leknätverken av barn i den fria leken?
- Hur förändras de utvalda objektens aktörskap under den fria leken?
- Hur ser interaktioner mellan olika leknätverk ut under fri lek vid följande av specifika objekt?



## 2. Teoretiskt perspektiv

Den teori jag tänker använda mig av är Actor-network-theory (ANT). Versionen av ANT jag följer är skapad av Bruno Latour som är en fransk sociolog. Under sin karriär har han försökt att ändra på sociologin så att sociologen lättare kan nå platser för att beskriva hur det sociala fungerar och hur det upprätthålls (Latour 2011 m.fl.). Det har hänt att teorin introduceras genom att visa hur opassande namnet är (Latour 1999) men också att det är en metodologisk fördel med att ha ett namn på teorin som är så intetsägande som detta (Latour 2005). Jag kommer att gå emot detta sätt att närma sig ANT och göra tvärtom och istället definiera teorin utifrån begreppen själv med vissa modifikationer och tillägg. Sedan ska jag definiera vad det innebär att något är socialt utifrån ANT.

### 2.1 Aktör

*Aktörer* är allt som genererar effekter, det vill säga påverkar andra aktörer, och är vad ANT-forskaren ska registrera. Latour (2005) har uttryckt att ANT-forskare ska se objekt som medlare och inte som något intermediärt. Att objekt ses som något intermediärt innebär att objekt ses som något utan betydelse för händelseförlopp. De behöver alltså inte registreras i observationer. Å andra sidan, att se objekt som medlare är att se dem som aktörer. Att registrera dem som objekt som påverkar och påverkas i händelseförlopp är ANT-forskarens uppgift.

Aktörer är mer än bara objekt. Aktörer kan vara saker så väl som människor. Det är dessa vi ska följa när vi utför ANT-forskning. Den västerländska modernismen har olika dikotomiska uppdelningar som natur och kultur, en annan är objekt och subjekt. Latour (2013) uttrycker sin syn på uppdelningen mest lättförståeligt genom att säga att modernismens distinktion mellan objekt och subjekt är korrekt utifrån våra erfarenheter. Till exempel så är inte en jacka en människa. Det enda problemet är att de olika kategorierna är för långt ifrån varandra när objekt används, bemöts, skyddas eller får människor att göra något på grund av objektets aktörskap. Till exempel kan en jacka vara nära kopplat till ägarens identitet och att den är ”min” och inte någon annans när någon försöker ta jackan istället för sin egen.

Latour (1993b) talar om kvasi-objekt och kvasi-subjekt. Vad han vill med detta är att hitta ord för att objekten och subjekten inte bara befinner sig närmare varandra än vad som tänkts inom den västerländska modernismen utan att de till och med lever på varandra – de är alltså vad de är på grund av varandra. De är relationellt beroende av varandra för att generera de effekter de faktiskt genererar för att vara mer specifik för ANTs fokus (Latour 2005). För att exemplifiera dessa resonemang och visa vilken relevans de kan ha i en förskolekontext så är leksaker inte kul utan människor som leker med dem. Det finns viss möjlighet till olika tolkning av vad som gör att något tillskrivs mening. Är det barnet som ger leksaken mening eller är det leksaken som ger mening till barnet? Med hjälp av att se aktörer som lever på varandra är frågan irrelevant då det inte leder oss vidare i undersökningen om aktörers praktik. En ANT-forskare ska vara pragmatisk och experimentera sig fram i följandet av aktörer i krokiga processer. Det är en bättre start för en värdefull ANT-forskning (Latour 2005). Efter ett tag kan ANT-forskaren tala om nätverk som är registrerade.

I min studie ska aktörsbegreppet användas genom att ha fokus på specifika aktörer och följa dessa. Jag har valt att börja min analys med några valda objekt och varje gång objekten i fråga blir en aktör, d.v.s. när någon interagerar med den, är det något jag ska registrera. Detta för att beskriva hur interaktioner ser ut mellan barn och de valda objekten för att få reda på mer om barns fria lek i förskolan.

## 2.2 Nätverk

Begreppet *nätverk* motsvarar många olika interaktioner mellan saker och människor, det vill säga mellan olika aktörer. Det finns två sätt att undersöka nätverk. Antingen letar vi efter interaktioner som sätter upp nätverk eller så undersöker vi vad som kan passera i nätverken när de är uppsatta (Latour 2013). Uppsättningar av nätverk kan handla om politiska handskakningar, försök till övertalningar, påskrivningar av kontrakt för att sätta upp gasledning i Östersjön. Eller så kan vi försöka spåra vad som transporteras i uppsatta nätverk, som gas i gasledningar, för att associera till frågan vad som passerar i uppsatta nätverk som är mer eller mindre uthålliga som kan reproducera sig själva och på så sätt kvarstå. Nätverket gasledningar måste alltså vara kopplat till reparatörer och andra yrkesgrupper. Varje aktör är del av nätverk som denna är medkonstruktör av utan att befinna sig i nätverk som guldfisken i

skålen. Nätverket är istället guldfisken, vattnet och skålen. Nätverksmetaforen får inte ses som något begrepp som försöker förklara att aktörer är behållare eller något inramande. Nätverken definierar istället aktörerna, och tvärtom, vilket innebär att objekt kan definieras olika även om det är samma objekt.

Lek är ett bra exempel. Förskollärarna köper en kvadratisk kudde och ser den som en kvadratisk kudde. Barnen i sin tur ser kudden som en bomb när kudden är i barnens nätverk som är aktuella under leken. Samma kudde är del av flera olika nätverk och kan därför aväckas multipelt – på olika sätt (Latour 2005). Jag kommer att använda nätverksbegreppet i min studie för att definiera olika lekar i den fria leken. Mer specifikt kommer nätverken jag följer kallas för leknätverk då det är lek jag är intresserad av. Leknätverken definieras av mig som en specifik men öppen lekmöjlighet. Lekmöjligheten är relationellt definierat och dess centrum för ANT-forskaren är interaktioner där det sker när det sker. För att undvika att nätverken ska bli något holistiskt, vilket skulle innebära att det bara finns en lekmöjlighet i mina observationer och att jag löper risk att min slutsats blir ett intetsägande ”allt är ett nätverk”, har jag definierat nätverk utifrån vad barnen gör med objekt och vad de har för intresse i leken vid specifika tillfällen. Detta för att sätta mig själv i osäkerhet så att jag lättare kan se interaktioner i lekar och mellan lekar.

## 2.3 Allianser och krockar

Nätverk kan bli svagare och starkare. Nätverk blir starkare av *allianser*, det vill säga av att alliera sig med andra objekt och nätverk. Allierandet leder till att nätverkens aktörer får fler kopplingar till andra aktörer vilket leder till att nätverket stärks. Ett nätverks förlust av kopplingar leder till att nätverk försvagas (Latour 1993a). Till exempel kan en förskolechef säga att personalen ska arbeta med systematiskt kvalitetsarbete. Personalen vill inte. Detta innebär att förskolechefens nätverk som består av förskolechefen och en strävan att arbeta med systematiskt kvalitetsarbete är svagt allierat. Förskolechefen kan övertala personal och få fler på sin sida, fler på sitt nätverk. Detta sker genom att personal allierar sig med förskolechefens nätverk. Hade detta inte gått, skulle förskolechefen kunna alliera sig med lagen. Genom att argumentera för att systematiskt kvalitetsarbete är ett måste på grund av att det står i lagen, blir detta ett mycket effektivt sätt att alliera sig. Det öppnar nämligen till att

fler allierar sig till detta projekt, detta nätverk. Lagen styrs alltså av starka nätverk i samhället som är väl kopplade till annat i samhället och därför är det effektivt att alliera sig med lagen för att förstärka de nätverk man vill sätta upp och eller riva ned.

I min studie kommer jag att använda mig av alliansbegreppet när olika leknätverk intensifierar varandra. Jag kommer att tala om *krockar* när leknätverk möts utan att det blir en intensifiering av lekarna eller om nätverken blir svagare. Jag vill sedan se vad konsekvenserna blir av att barnen är del av svaga respektive starka nätverk.

## 2.4 Översättning

Att samma objekt kan generera olika effekter och bemötas olika är aspekter som är viktiga utifrån ett ANT-perspektiv. För att se denna förändring under aktiviteter används i ANT litteratur begreppet *översättning*. saker förändras vid interaktioner med andra och annat (Latour 1993a, Latour 2005). Rörelse av saker innebär översättning. Det betyder att en sak som befinner sig i ett nätverk, som exempelvis kudden som utgör en bomb i barnens leknätverk och som sen förflyttas till personalens nätverk där denna sak definieras som en kvadratisk kudde, genomgår en översättning. I och med denna förflyttning av objekt sker översättning. Man kan också tala om översättning när det handlar om människor. Som ett exempel kan barn ha intentioner av att leka en lek om Elsa och Anna som ska äta glass. Efter mängder av olika bemötanden av mänskliga och materiella aktörer ändras målet med leken till att de ska cykla och hitta dynamit för att spränga de onda fienderna som välte ut deras glass. Leken kan översätta aktörer så intensivt att barnen med sin idé om att äta glass och spränga onda andar efter en stund befinner sig i en lek som handlar om något helt annat. De har då varken ätit glass eller sprängt onda andar utan istället grävt efter dinosariemaskar. I min studie används begreppet översättning för att belysa att varje interaktion med objekt och människor förändrar såväl objektens innebörd i leken som barnens syn på leken.

## 2.5 Talakter och bakomliggande mekanismer

Det är aktörernas teori som ANT-forskaren ska undersöka, utifrån antagandet att de vet vad de gör och att deras ageranden ska följas och beskrivas, inte sållas bort eller disciplineras av olika anledningar (Latour 2005). Om jag i min observation till exempel ser ett yngre barn som bråkar med ett äldre och det yngre säger att hon vill ha saken i fråga kan jag som forskare inte komma med beskrivningar om ”bakomliggande mekanismer” ”tings krafter”, ”spänningsfält”, ”makt”. Istället ska jag bara beskriva vad som händer och ta barnets talakter på allvar. En beskrivning skulle kunna vara ”Det yngre barnet håller i objektet och den äldre håller i det samtidigt som det yngre barnet säger ’jag vill ha’.” I min studie innebär det att barnens talakter tas på allvar utan att jag ska justera dessa eller tolka dessa utifrån teorier. Latour skriver:

(A)ctors know what they do and we have to learn from them not only what they do, but how and why they do it. It is *us*, the social scientists, who lack knowledge of what they do, and not *they* who are missing the explanation of why they are unwittingly manipulated by forces exterior to themselves and known to the social scientist’s powerful gaze and methods. (Latour 1999 s 19)

Istället vill ANT tolka utifrån andra ageranden som registrerats i observationen. I min studie betyder det att jag är försiktig med att applicera teoretiska begrepp som medför metaförklaringar. Det är beskrivningar av akter, och talakter, ANT-forskaren vill åt. ”If a description remains in need of an explanation, it means that it is a bad description” (Latour 2005 s 137). Resultatet får alltså inte bli ett, ”barn leker med aktörer i olika nätverk där lekens syfte modifieras via översättningar i lekens process mellan kvasisubjekt och kvasiobjekt”. Detta vore en förklaring som läggs på aktörernas praktik istället för att få dem att göra sig hörda.

## 2.6 Det sociala

Att något är socialt innebär för Latour interaktioner av människor och objekt som är nära sammankopplade och kallas för aktörer. När flera aktörer är registrerade av ANT-forskaren har nätverk blivit registrerade. När aktörer förflyttas eller bemöts i eller mellan nätverk sker förändring som kallas för översättning. När aktörer inte agerar upphör de att vara aktörer och blir i samma ögonblick ointressanta ur ett ANT-perspektiv (ibid.). Det har argumenterats att ANT inte är en teori (ibid.). Vad det innebär är att man ska fånga aktörernas teori via aktörers ageranden på andra aktörer och via talakter. Teori är då synonymt med hur aktörer orienterar sig i sin omgivning. ANT-forskaren ska alltså undvika att täcka över aktörernas teori med en egen. Istället bygger det på antagandet att aktörerna vet teorin och ANT ska förstå denna i praktiken (ibid.).

## 3. Tidigare forskning

I följande kapitel kommer jag ta upp olika forskningsprojekt som berör frågor om objekt barn leker med utifrån olika perspektiv.

### 3.1 Fenomenologisk forskning om leksaker

Torben Hangaard Rasmussen (2002) har forskat om barns förhållanden till leksaker i lek. Han särskiljer två olika lekobjekt, *lekredskap* och *leksaker*. Lekredskap är objekt barn leker *i eller på*. Leksaker är saker barnen leker *med*. Rasmussen föredrar att kalla leksaker för saker att leka med då leksaken utan lekaren blir ofullständigt utifrån ett fenomenologiskt lekperspektiv och därför något annat. Rasmussen visar ett stort intresse för vad han kallar för barnens virtuella världar som förändras och förstärks av leksaker. Det innebär att barnens förstahandserfarenheter i leken förändras av att ha saker i leken. Det är förändringar i leken som inte kunnat ske utan saker att leka med.

Eva Johansson (2005) har undersökt hur barn förhåller sig till leksaker i förskolan under olika situationer för att sedan dra slutsatser om barnens syn på etik, vad som är rätt och fel. Detta är gjort utifrån ett fenomenologiskt perspektiv. Johansson menar att objekt har en stark dragningskraft som medför vissa etiska utmaningar för barnen om hur man ska vara mot andra. Hon går vidare och argumenterar för att objekt såväl som världen har en stor påverkan på barnen och att pedagoger bör uppmärksamma barnen om andra barns uttryck och kroppshållning som är förnimbart för barnen, snarare än att referera till inre känslor som är fria från synliga egenskaper.

### 3.2 Kvantitativ forskning om leksaker

Eva Stai Brønstad och Maria Øksnes (2016) har utfört forskning på förskolor om leksakers betydelse. De problematiserar leksakers värden, och menar att de antingen har ett *nyttovärde* som ett medel för lärande, eller ett rent *lekvärde* genom att vitalisera leken. Forskarna gjorde

en enkätstudie med pedagoger i Norge om hur de såg på leksakers funktion. Resultatet visade att pedagogerna uppfattade leksakers största värde att utgöra ett medel för att nå kunskaper eller utveckla. Hela 96% svarade att leksakernas viktigaste funktion är att leda till utveckling, medan 76% menade att de också ska vara roliga att leka med. Författarna påstår att båda synsätten är adekvata. De prioriterar dock att sätta leksakernas lekvärde först för att i deras bild av leken är det en mer fundamental aspekt av lek.

### 3.3 Posthumanistisk forskning på leksaker

Nina Rossholt (2016) har utfört en affektiv materiell analys på lek utifrån tidigare observationer hon gjort. Det innebär att hon gav materialitet en generativ kraft i kombination med rörelser i olika tempon och kroppar. Det innebär i sin tur att hon tar objekt i sin generativa kraft i beaktning. Rossholt använder sig av begreppet tillblivelse vilket innebär att objektet förändras under lekprocessen som ett resultat av tiden. Detta kallar hon en ”dynamisk ontologi” (ibid. s 192). Att objekt är affektivt laddade är synonymt med att objekt har potentialer i sig som än inte är utforskade. Utifrån detta synsätt undersöker Rossholt vad kön och ålder har för generativ kraft i lek. Det är alltså en fråga om hur kategorierna används i praktiken. Till exempel vad hindrar ålder barn från att göra? Hennes slutsats är att ifrågasätta våra antaganden om ålder och kön för att se hur kroppar och materialitet ständigt blir till i sin tillblivelse vilket i sin tur kan ge oss mer insikter i barnens vardag i förskolan här och nu.

Eva Änggård (2014) har gjort en posthumanistisk analys av lekar i naturen med naturliga objekt. Hennes intresse är att se interaktioner mellan barn, materialitet, omgivning och diskurser i naturliga miljöer som hon ser på med fokus av deras tillblivelser i lekprocesser. Barnen i studien är 6 till 8 år och videoobservationen var den primära källan till empirin. Hon gjorde en distinktion mellan olika lekar utifrån hur materialitet fick barn att agera. Den första kategorin var lek med sensomotorisk relation till materialitet. Materialiteten interagerades med barnen reflexivt. Den andra kategorin var lek med symboliskt relation till materialitet. Det innebar att barnen dels interagerar med materialitet på både ett reflektivt sätt, via diskursiva utsagor och tolkningar. Hon kategoriserade även naturliga objekt som barn leker med som leksaker med primära och sekundära funktioner för att förtydliga skillnaden mellan reflexivt bemötande av objekt och diskursivt och tolkande. De primära funktionerna, menade



Änggård, handlar om konsekvenser av naturliga lagar som gravitation, medan de sekundära funktionerna utgjordes av kulturella aspekter från barns närmiljö. Men i hennes studie spelar naturliga lagar ingen roll, det viktiga är fortfarande skillnaden mellan reflexivt bemötande och tolkande bemötande av objekt i barns lek. Hennes slutsats var att i sensomotorisk lek med naturliga objekt skedde detta genom att barnen interagerade med objekten utifrån den primära funktionen. I den symboliska leken bland naturliga objekt skedde det både med ett primärt och sekundärt avtäckande av dess funktioner. I dessa lekar kunde barn ändra sitt bemötande av objekten från sekundärt till primärt och tvärtom, fram och tillbaka under lekens process.

## 4. Metod

I följande kapitel ska jag presentera vad och varför jag valde de metoder jag gjorde samt presentera vad mitt urval var under forskningen. Sen ska jag steg för steg berätta hur bearbetningen av empirin gick till för att sedan säga några ord om etiska överväganden. Slutligen ska jag presentera min analysmetod.

### 4.1 Metodval

Studien är ett induktivt kvalitativt forskningsprojekt. I mitt val till undersökningsmetod har jag haft att välja mellan en kvalitativ och en kvantitativ ansats. Bryman (2002 s 34) menar att båda begreppen kan ha olika betydelser för olika forskare, men i grova drag brukar distinktionen kännetecknas av att den kvantitativa undersökningen har en strävan att komma fram till något mätbart medan den kvalitativa inte har det. Den kvalitativa forskningsstrategins objekt ska snarare närmas genom tolkning. Mitt arbete är kvalitativt då det är ord och tolkning som tillsammans ska vara en representation av en situation (Bryman 2002).

Jag har som sagt använt mig av videoobservationer primärt i mitt arbetande med empirin. Då kamerans omfång inte kunde fånga allt i rummen aktörerna befann sig i var jag tvungen att kompensera detta med fältanteckningar. Under tiden försökte jag agera som en fullständig observatör. Det innebär att jag är vid sidan av händelsens centrum, att deltagarna inte behöver visa mig någon uppmärksamhet och att jag inte ställer frågor under leken (Bryman 2002). Detta sätt att samla in empiri på ansåg jag vara mest passande utifrån studiens teori och syfte då jag kan se hur barnen agerar med objekten och jag har möjlighet att spola fram och tillbaka för att spåra dessa interaktioner så fullständigt som möjligt. Jag misstänkte nämligen att lek rör sig snabbare än en ANT-forskare registrerande av interaktioner.

## 4.2 Urval

Mitt urval begränsas till några barns fria lek och objekten de hade att göra med under leken. Eftersom jag behövde intyg från föräldrarna och var under tidspress fick jag göra undersökningen på ett begränsat antal barn. Först var jag orolig att det inte skulle räcka men när jag väl började med mina observationer såg jag så pass mycket interagerande att det snarare blev för mycket information kring undersökningens syfte. Jag behövde göra det klart för mig själv vilka objekt jag skulle ha i mitt urval. I början hade jag vaga idéer om vilka objekt som skulle följas men fick under observationerna se vad för objekt barnen interagerade med och sen välja objekt, på vinst eller förlust. Jag var nämligen orolig för att begränsa mig om jag hade sagt leksaker eller saker barn leker med. Men jag behövde en begränsning och att ha ett fokus på ett specifikt objekt och interaktioner med detta var en produktiv lösning. Det tillät mig att registrera allt som hade med objekten att göra.

Jag valde just denna förskola för jag har tidigare haft kontakt med både föräldrar och personal där. Jag valde därefter att göra observationerna på avdelningen där jag träffat flest föräldrar och känner personalen. Detta för att jag är medveten om den rädsla en man kan väcka som frågar föräldrar om att videofilma deras barn. På avdelningen jag valde kände barnen igen mig, men vi saknade en personlig relation. Jag ville också alltid ha en pedagog i rummet så jag inte blev ensam med barnen. Dels för föräldrars eventuella oro som jag ville reducera, och dels för att underlätta för mig att bli en fullständig observatör. Barnen var cirka ett till tre år gamla och sammanlagt fick jag observera 7 barn.

## 4.3 Genomförande

Jag började med att kontakta förskolan i fråga. Vi kom fram till att jag lättast kunde göra en observation i en barngrupp där barnen inte känner mig så väl. Denna avdelning är uppdelad i två grupper så vi bestämde oss för att jag skulle gå till barngruppen med de yngre barnen. Jag lämnade sedan ut lappar om godkännande ifall de lät mig göra undersökningen. Jag fick svar av 7 föräldrar. Sen fick jag prata med pedagogerna när detta var möjligt att observera då 7 barn knappast var hela barngruppen. De sa tider som passade dem. Jag åkte sedan ut vid dessa tillfällen och började observera.

Jag utförde fem observationer och de hade en längd på 10 till 15 minuter. Efter samtliga observationer transkriberade jag videomaterialet med stöd av fältanteckningarna för det som inte hamnade i bild. Jag försökte transkribera videon mellan de olika observationerna och hann oftast men inte alltid. Jag tog sedan ut det viktiga utifrån mina frågeställningar och syfte och beskrev det i resultatdelen. Jag tog dock inte med observation fem då denna inte gav mig något nytt och barnen involverade mig i situationen för mycket.

## 4.4 Etiska överväganden

För att bedriva etisk forskning har Vetenskapsrådet (2002) satt upp fyra kategorier för att skydda individer från skada, oönskad insyn och att personerna som observeras ska presenteras anonymt. Detta kallar Vetenskapsrådet individskyddskravet. Detta krav har delats i fyra delar av pedagogiska skäl, informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och slutligen nyttjandekravet.

*Informationskravet* innebär att de berörda ska få reda på forskningens syfte. I min studie har det varit föräldrarna som blivit informerade av min studies syfte via lappar jag satte ut i hallen på barnens fack. Jag informerade föräldrarna om vem videomaterialet skulle kunna tänka visas för – handledare. Till barnen sa jag att jag skulle vara på deras avdelning lite och titta på vad de hittar på inne på avdelningen. Jag var rädd för att vara för specifik om jag sa att jag skulle se hur de lekte då detta kanske kunde påverkat barnens lekande. *Samtyckeskravet* innebär att de som observeras ska få välja själva om de ska vara med eller inte. I min studie skedde avböjandet på två sätt. Antingen ville inte föräldrar att barnen skulle vara med eller ville barnen gå ut istället för att vara inne där observationen skedde. Personerna som observeras måste förbli oidentifierbara för utomstående vilket är *konfidentialitetskravets* syfte. I denna studie innebär det att jag inte kan använda barnens riktiga namn och skriva ut vilken förskola observationen utspelar sig. Det innebär också att alla mina anteckningar där personliga aspekter finns, som riktiga namn, inte sprids till någon. Den empiri som jag samlat in får endast användas för forskningsändamål. Det är vad *nyttjandekravet* står för. I mitt fall har jag följt detta krav genom att behålla videoobservationerna själv då jag är den enda som arbetar med detta projekt och det fanns därför ingen anledning att dela med mig empirin med andra.

## 4.5 Analysmetod

Då jag inte vet någon som applicerat ANTs nätverksbegrepp på lek fick jag göra mycket från grunden själv vilket stämmer bra med ANT-litteratur. Osäkerhet är en bra startpunkt för en forskare. Latour skriver ”we should paradoxically take all the uncertainties, hesitations, dislocations, and puzzlements as our foundation” (Latour 2005 s 47).

Jag började med att undersöka lekarna utifrån *aktörs*begreppet. Jag märkte när jag följde spisen och matlådan att olika lekintressen gick emot varandra. Då ett barn tog ut saker och ett annat tog samma saker för att lägga ner dem i lådan igen behövde jag två begrepp utifrån ANT. Ett begrepp som belyser händelsen när ett objekt går från att vara på golvet till ett objekt som ska vara i lådan. Händelsen där den avgörande interaktionen skedde fick då belysas av begreppet *översättning*. I och med att de olika barnen hade olika intressen och hade haft olika händelseförlopp dessförinnan behövde jag använda mig av begreppet *nätverk*. Under samtliga observationer testade jag hur jag skulle kunna applicera nätverksbegreppet på lek. Jag hade till slut att välja mellan att definiera leknätverk mellan vad barn hade för intresse i lekar eller hur de förhöll sig till objekt. Detta efter att jag begripit att nätverksmetaforen inte fyllde någon som helst kreativ funktion om det var synonymt med parallelllek för ett sådant begrepp är redan etablerat. Lika problematiskt var det att säga att all lek är *ett* nätverk för det ledde mig bara till att skapa sub-lekar. Jag valde då att sätta mig i en osäkerhet mellan att definiera nätverken utifrån hur barnen agerade med saker och vad de hade för intressen i leken. På så sätt kunde inget nätverk definieras per automatik. Som Latour säger själv ”social explanations have of late become too cheap, too automatic (...). When we shift to ANT (...) we need to take one step at the time (...) all the way to the bitter end” (ibid. s 221). Att använda nätverksbegreppet måste vara ett utmanande sätt att följa lekar på ett nytt sätt.

Efter att jag utvecklat en förståelse för hur begreppet nätverk kunde appliceras på min studie blev det viktigt att kunna förklara möten av olika nätverk på ett sätt att dessa möten blir artikulera på ett sätt som följer praktiken så kontinuerligt som möjligt. Jag applicerade *allians*begreppet när olika nätverk möter varandra och ger vitalitet till de olika nätverkens lekar. Jag såg att detta inte räckte då inte alla möten mellan nätverk jag registrerat ledde till förstärkning av leknätverkens lekar. Det kunde bli att barn försökte skydda sin position framför objekt och andra fick gå där ifrån. Jag introducerade begreppet *krock* för att förklara denna interaktion mellan nätverk.

## 5. Resultat del 1

I följande kapitel ska beskrivningar av fyra observationer presenteras som sedan följs upp av en analys av varje observation. Detta åtföljs sedan i resultatdel 2 med en analys utifrån studiens olika frågeställningar.

### 5.1 ”Var är matlådan?”

Följande leksituation utspelar sig i ett rum i barnens avdelning som kallas för lägenheten. Sammanlagt fyra barn befinner sig i rummet tillsammans med en pedagog. Mitt fokus ligger på att följa interaktioner med spisen och lådan bredvid.

Inledningsvis går tre barn runt i rummet till synes planlöst, som om de inte vet vad de ska göra. Sen går Erik fram till spisen, öppnar ugnsluckan och tar ut något från den. Därefter går han runt i rummet och frågar ”var är matlådan?”. De två andra barnen kommer fram. Pelle tittar in i ugnen och Lisa tittar i lådan till höger om spisen. Pelle tittar sedan ner i Lisas låda, böjer sig mot den och tar upp en plastkniv och säger, ”här är matlådan!”. Lisa flyttar på sig och Erik och Pelle rör sig mot matlådan. När matlådan blir ledig igen går Lisa dit. Hon samlar på sig fler saker ur den och går iväg. Erik plockar på sig saker från ugnen.

Lisa gräver efter fler saker i matlådan. Då kommer Tom in i rummet. Tom börjar samla på sig Lisas saker och lägger dem i lådan. Lisa ser mot Tom med spänd min och säger ”men” eller ”min” och blåser ut häftigt och tar två nya saker och rör sig från lådan. Tom samlar på sig allt han nu hittar och lägger det i matlådan. Lisa har nu förstått Toms ambition att städa iordning, och skyddar sina saker från att bli tagna igen. Erik går till spisen med en kameraväska som han tidigare har fyllt med saker, men vänder sig mot matlådan och tar en sak därifrån. Lisa tar också en sak från matlådan. Då säger Tom ”nu är det städat”. Pedagogen frågar om Tom kan hämta mat åt henne. Erik samlar saker från matlådan i kameraväskan och visar dem för pedagogerna som frågar var de är inhandlade. Erik pekar på spisen. Tom går då till matlådan och ger saker till pedagogerna. Erik frågar Tom ”ska du eller jag hämta?”, varpå Tom går till spisen och sedan till matlådan. Det blir till en pendelliknande rörelse mellan pedagogerna, ugnen och matlådan, där de båda senare fyller samma funktion i aktiviteten.

Pelle återkommer till spisen eftersom pedagogen har bett om vatten. Han står nu ensam vid spisen, där han tar en metallkastrull och går till pedagogen. Pelle överlämnat drickan och Tom går till spisen och sedan till pedagogen. Han gör ett besviket ljud, sjunker ihop med kroppen och räcker sig efter saken i fråga och säger ”jag också” och sätter sig i hennes knä. Pelle fortsätter att hämta fler saker, men Tom är nu inte längre aktiv utan håller sig hos pedagogen.

### *Analys I*

De två valda objekten, det vill säga ugnen och matlådan, utgjorde både startpunkt och slut för leken. Innan barnen tog sakerna lekte de inte, utan gick runt till synes planlöst. Kameraväskan var det enda objekt som inte kom ifrån objekten jag följde i observationen. Båda kom från en hylla och kameraväskan hamnade till slut i ugnen, en rosa väskan tillbaka på hyllan. Objekten kunde ses som behållare för saker som barnen kan hämta saker ifrån och lägga saker i. Det framstod som att det var viktigt för barnen att komma först till spisen när pedagogen bad om olika saker. Bara ett barn kunde hinna först, vilket genererade effekter i form av en intensifierad lek för ”vinnaren” och ett sjunkande lekintresse hos ”förloraren”, som istället valde att söka närhet hos pedagogen.

De utvalda objektens aktörskap förändrades när fler aktörer lades till i situationen. Matlådan var initialt ett objekt som saker togs ifrån, men när ett nytt barn kom in i rummet blev det istället ett objekt som saker skulle läggas i – för att så småningom åter bli ett objekt att ta saker ifrån. Tom justerade sitt sätt att agera med lådan när pedagogen frågade om han kunde hämta något, vilket han i sin tur inte gjorde förrän Erik hade influerat honom och fått sin lekakt bekräftad av pedagogen. Jag tolkar det som att det var Erik och hans agerande som lockade Tom, utifrån det faktum att Tom inte började hämta saker när pedagogen först frågade utan avvaktade tills han sett Eriks agerande. När pedagogen bad om något att dricka däremot, föreföll pedagogens vitaliserande vara en stark generativ kraft till förändring i leken.

Det skedde en uppenbar nätverkscrock i leken. När Tom började städa såg han alla aktörer i sitt nätverk som objekt att städa upp. Samtidigt lekte Lisa med saker som om de vore leksaker, inte städsaker som skulle läggas ner i matlådan. Då barnen på detta sätt utgjorde olika aktörer i olika nätverk och bemötte samma objekt uppstod en konflikt. Men också en nätverkssammanfogning skedde i den beskrivna situationen, med hjälp av pedagogen.

Pedagogens roll i leken var inte primärt att vitalisera och säga vad barnen skulle göra, utan att koppla samman Tom och Erik i samma nätverk som handlade om att hämta mat till henne. Även om Erik var nyckeln till att få Tom intresserad av uppgiften så initierades aktiviteten genom pedagogens fråga. När de väl intresserat sig för samma uppgift, det vill säga att hämta ”något att dricka”, uppstod dock en problematik kring vem som skulle komma först till matlådan. På så sätt uppstod inte harmoni i leken, trots att ett gemensamt leknätverk hade skapats.

## 5.2 Matta för krockar av lekar

I nästa observation leker fem barn i ett större rum som kallas för leksalen som barnen brukar få tillgång till några gånger i veckan. Mitt huvudsakliga fokus är att observera en studsatta som är placerad längs en klättervägg.

Pelle springer rundor i rummet och korsar mattan. Lisa går på mattan för att ta sig till klätterväggen. Leif hoppar på mattan, dels för att hoppa på den men också för att hoppa av och på mattan. Mattan hoppas på för att hoppas av. Lisa som nu har klättrat och hoppat av har landat på mattan. Efter en av flera landningar på mattan ligger nu Lisa på mage på mattan och tittar på de andra barnen som klättrar. Leif och Elsa slår på madrassen när de skrattar. Allt detta gör barnen utan att medvetet uppmärksamma mattan. Det är bara pedagogen som kommenterar mattan men utan gensvar från barnen.

Pelle springer på mattan och stöter till Erik. Det gör att Erik slutar med att klättra och springer runt i salen med Pelle en liten stund. Erik går sedan till klätterväggen igen via mattan. Springandet, hoppandet och landandet på mattan repeteras ständigt men alltid med variationer. Leif som hoppar ned från mattan hoppar jämfota från mattan och landar på rumpan så han nu sitter vid mattkanten med fötterna på golvet och enkelt kan resa sig. En annan gång hoppar han jämfota från mattan och landar jämfota direkt på golvet.

### *Analys II*

Klätterväggen tilltalade barnen från och till, mer eller mindre. För att nå dit behövde barnen gå på en stor blå studsatta. Mattan bemöttes då utan att barnen behövde tänka eller tala om



hur de ska förhålla sig till mattan. Mattan användes för det första som medel till att nå klätterväggen och lämna klätterväggen för att nå andra objekt. En annan gång användes mattan som åskådarplats för Lisa. Det tredje aktörskapet mattan tilldelades var något att ha kul med. Som när barnen sprang på mattan och hoppade på den eller när Leif hoppade och Pelle sprang i rummet och över mattan i sitt cirkulerande. Mattan blev tilldelad tre olika funktioner objekt för att nå objekt, åskådarplats och något att ha kul med. I det sista exemplet sker också ett möte mellan leknätverk när Erik möter Pelle under tiden Pelle är på mattan i akten då han springer runt i cirklar.

Först bemöttes mattan på ett sätt och sen på ett annat sätt. Det berodde på att barnen fick nya strävanden att göra nya saker. Orsaken var att de hade sett nya interagerande med objekt. Elsa slår på mattan efter att hon ser ett hopp från klätterväggen ner på mattan. När barnen var på klätterväggen var mattan något att landa på och efter de landat gick det att finna nya lekrörelser att ansluta sig till som t.ex. Erik som klättrade, landade och anslöt sig till Pelles springande i rummet. Mattan fungerade som mötesplats för olika influenser i leken som får barnen som klättrar att pausa från detta och göra annat. Dessa pauser medför en intensitetsökning av viss aspekt i leken, vilket skedde genom att springa runt, gunga och åka rutschkana för att sedan klättra i klätterväggen. Det fanns även skillnader i varje repetering av rörelserna. Leif som hoppade ned från mattan gjorde aldrig det på exakt samma sätt två gånger. Därför kan man säga att interaktion med mattan innebar en förändring i bemötandet av den även om vissa skillnader är mindre än andra. Ibland är det större skillnad när det kommer till kroppens positioner, ibland större skillnad när det kom till olika aktörer på mattan som påverkar rörelser.

Jag såg två olika interaktioner mellan leknätverk. Första var en krock mellan två, ett barn är på mattan och ska klättra. En annan springer runt i salen och springer delvis på mattan. När dessa barn möttes var de båda på mattan, en för att i sin tur klättra och en annan för att fortsätta springa. När det kommer till nätverksmöten var mattan ett centralt objekt som skulle kunna jämföras med en mötesplats för lekar.

## Ugnen är bara varm med en grytlapp i handen

Denna observation utspelar sig ett rum som kallas för ”lägenheten”. Detta rum befinner sig i en annan avdelning som de brukar ha tillgång till men inte lika ofta som lägenheten i observation 1. Mitt huvudsakliga fokus var spisens aktörskap.

Erik går till spisen och Leif kommer kort därpå till spisen och öppnar ugnsluckan. Leif stänger luckan lite halvt, ser vad Erik gör och stänger luckan ordentligt. Han öppnar luckan igen, blicken går först till pedagogen, sen garderoben, sen pedagogen igen. Till slut tittar Leif i ugnen och pekar i den och säger ”Mat!” och stänger ugnsluckan igen. Leif stänger luckan och öppnar den igen. Pelle frågar efter mat och Leif pekar in i ugnen och säger ”Där är maten”. Erik och Pelle går till spisen. De båda blir besvikna när de inte finner någon mat och går.

Leif ser en grytlapp på golvet som han tar upp och nu använder som om spisen vore varm. Ibland skyddar han sig helt från ugnens värme och ibland inte. Han repeterar rörelsen och finner då korbrot av plast och försöker visa de andra barnen att han har mat men utan någon respons. Samtidigt går Elsa till spisen och öppnar ugnsluckan. Emil ser detta och går till spisen för att stänga luckan. Elsa går. Emil öppnar ugnsluckan och går sedan iväg men nu utan att stänga luckan och kommer tillbaka med en ketchupflaska som han stoppar in i ugnen. Sen går Leif och samlar på sig saker och lägger dem på spisen. När Leif samlar på saker går Elsa till spisen och Emil säger ”min!” och håller i handtaget till ungen tills Elsa vänder sig om.

Erik och Pelle öppnar och stänger garderoben. Leif ser det och ler och öppnar och stänger ugnsluckan lite och tar fram lite saker han lägger på spisen. Nu ser Leif Erik som går in och ut ur garderoben och Leif skrattar. Pedagogen frågar var Erik är gömd och Leif svarar ”borta”, sedan ”i skåpet” och när Erik kommer fram kommenterade Leif ”Där Erik!”. Efter några repetitioner säger Leif ”där skåpet Leif” och pekar på spisen. Leif ler och säger ”där är skåpet” och pekar på ugnen samtidigt som han tittar mot pedagogen och Erik. Pedagogen frågar om han kan gömma sig i ugnen och han går ner och trycker ned sitt huvud i ungen och går upp sedan och skrattar intensivt. Han pekar på sig själv och säger ”Leif”. Han gör detta igen och pedagogen säger ”Leif i skåpet?”. Och han böjer ned igen på samma sätt och kommer upp igen, reser sig, stänger ugnen och säger ”Leif” och ”där är min”. Samtidigt som

han söker respons från pedagogen kommer Erik emellan Leif och spisen som har fysisk kontakt genom att Leif håller handen på ugnslacket vilket leder till att Leif följer efter Erik i någon sekund för att sen gå tillbaka till spisen. Vid förbifarten tar Erik med sin hand på spisen. Leif repeterar rörelsen med huvudet i ungen några gånger och skrattar och kommenterar det på olika sätt.

### *Analys III*

Spisen bemöttes dels som potentiellt förvaringsutrymme för ”mat”, som gömställe och som varm ugn när spisen bemöts med en grytlapp i Leifs hand. Elsa öppnade ugnsluckan som en sak man kan öppna, Erik hade handen på spisen under tiden han gick förbi den och den var en sak att bekräfta som ”min” för Leif.

Det var framför allt Leif som var vid spisen. Ugnen var det intressanta för honom, luckan fick en stor funktion. Den kunde fungera som en markör för att det var hans när han stängde luckan och sa ”min”. Det hade två andra funktioner också. Jag såg en strävan att ha ugnsluckan stängd när den lämnades. En gång blev ugnsluckan lämnad utan att stängas. Öppnings- och stängfunktionen på ugnsluckan var en igenkänningsaspekt som Leif associerade till leken med garderoben, som han kallade för skåpet.

Förändringarna av objektens aktörskap skedde i interaktionerna med objektet som aktör i fråga. Det gällde alla objekt som barnen interagerades med. Jag såg att dessa pauser från objekten kunde intensifiera leken. Framför allt i denna analys kunde jag se att Erik gick in och ut ur ”skåpet”. Det ledde till att Leif kunde imitera/repetera denna akt själv med hjälp av inspirationen av Erik och garderoben. Inspirationen kopplade Leif än närmare med spisen, ugnen i alla fall – han blev allt mer väl allierad till spisen vilket innebar att han nu kunde förhålla sig till spisen på ytterligare olika sätt. Objektens aktörskap förändrades också när olika aktörer interagerade med spisen som i början när barn letade efter mat. Då Pelle och Erik hade starkast kopplingar till spisen fick Leifs kopplingar till spisen ge vika för deras. De äldre hade mer förtrogna relationer till större delen av objekten i rummet – de hade fler aktörer att anknyta sin praktik till och på så sätt hade de mer legitimitet att röra sig på olika sätt vilket leder till att andra flyttar på sig. De har mer ”anledning” att röra sig runt i rummet då de har mer aktörer att alliera sig med till leken. Elsa fick i sin tur ge vika för Leifs relation

till spisen, hennes enda koppling till spisen var öppnandet av ugnsluckan och alliansen var därför mycket svag.

Det valda objektet tilldelas nu namn för de har liknande egenskaper som andra objekt i rummet, det associeras från tidigare interaktioner. Olles inspiration till Leifs gömmande i spisen var ett bra exempel på detta. Han beskrev ugnen som skåp efter att pedagogen påpekat att ”Erik är i skåpet”, innan sa Leif bara ”Erik” och pekade på skåpet med en gömd Erik. Detta skåp associerade Leif till luckan som också kan öppnas och därför blev det ett ”skåp”. Här har vi en leknätverksallians som gjorde leken än mer intressant för Leif. En nätverkskrock skedde mellan Leif och Elsa i interaktion med spisen när Elsa gick till ugnsluckan och Leif markerade att den var hans genom att säga ”min” och ta handen på handtaget för ugnsluckan. En annan krock skedde mellan Erik och Leif som ledde till att Leif följde efter Erik i några sekunder för att sen gå tillbaka till spisen där han kunde finna kopplingar igen. Leif blev då fri från kopplingar och fick därför gå tillbaka till spisen.

### 5.3 Du ska sitta ”här” och ”så”

I den sista observation jag ska presentera har jag följt ett gosedjur i form av en nallebjörn i en leksituation. Det är en lek med tre barn. Barnen bygger hus med kuddar. En pall och ett gosedjur är också aktörer i denna aktivitet. Jag valde att följa nallebjörnen för att göra det lilla i aktiviteten till något större.

Nallen sitter på en hög av kuddar, tillsammans med Lisa som gungar och sjunger. Lisa rör på nallens överkropp så att nallebjörnens överkropp gungar, men försöker samtidigt ge nallen en beständig sittandes position på kudden och håller därför dess underkropp stilla. Hon hämtar en pall och försöker sätta nallen på den i olika positioner. Efter några försök säger hon till den ”nu ska du sitta – här” och sätter gosedjuret i sitt eget knä istället. Lisa gungar ännu mer på kuddarna och sjunger. Sen försöker hon flytta nallen från knäet, men lyckas inte få den att sitta upp själv. Till slut sätter hon den på pallen, där en kudde blir ryggstöd. Nu sitter nallen till slut upp.

Efter en stund tar hon upp nallebjörnen och frågar Erik om de ska bygga ett hus tillsammans. Det vill Erik, och Lisa försöker nu sätta nallen bredvid sig. När det inte fungerar sätter hon tillbaka den på pallen med kudden som ryggstöd. Under byggandet av huset blir nallens sittplats en del av väggen. Men genom byggandet råkar nallen nuddas, och trillar ned från pallen. Det dröjer inte många sekunder sedan gosedjuret hamnat på golvet tills Lisa får syn på den och försöker sätta den upp igen. I sina ambitioner med nallen slår hon i huset, som får ett hål i väggen. Lisa förklarar för de andra barnen att inget är sönder, huset är bara öppet nu.

Lisa lämnar nallen och går nu in i huset, men säger kort därpå ”Nu ska jag handla”. Hon går ut igen, rundar huset, och sätter återigen upp nallen på pallen med kudden bakom ryggen, varpå hon säger ”så”. Till de andra barnen berättar Lisa ”Här har jag köpt en nalle som sitter på pallen” och pekar på nallebjörnen samtidigt som hon rör sig snabbt mot pedagogen i rummet. Pedagogen frågar om nallen vaktar huset och Lisa svarar ”mhm”. Pedagogen ställer fler frågor, och undrar nu hur mycket Lisa betalade för nallebjörnen. ”70”, svarar hon. Lisa tar två nya kuddar och lutar nallen även mot dem. De andra barnen tittar nu på Lisa, och hennes arbete med att placera nallebjörnen som hon vill ha den. Pedagogen frågar ”Åh, han har bytt plats, nallen. Eller är det en ny?” Lisa svarar ”En ny”. Pedagogen frågar om priset på den nya nallebjörnen, och Lisa svarar med ett nytt pris.

Nallebjörnen gungar när barnen gungar på huset. Lisa tar nallen för att sätta den på ny plats, men den trillar. Hon försöker igen och lyckas denna gång få den att sitta. De andra barnen tittar nyfiket på. Nu går Anna ut ur huset och fram till nallebjörnen. Hon lyfter den och försöker sedan sätta den ned, men nallen trillar. Anna försöker igen, först på egen hand, sedan med hjälp av tips från pedagogen och till slut med hjälp av Erik. Lisa väntar bakom Anna, som efter många misslyckade försök att sätta nallen upp, istället lägger den ned på mage på en kudde. Lisa nappar åt sig nallebjörnen, och sätter den upp. Därefter upprepar hon proceduren med att gå in i huset, gå ut snabbt igen och sedan flytta på nallen.

Erik kommer fram och säger att han också vill handla. Han tar nallebjörnen från sin position och lägger den på rygg på pedagogernas pall och går in i huset. I huset ser Lisa mot nallebjörnen, säger ”hejdå” till Anna, vinkar och går ut till nallebjörnen. Hon sätter den upp igen, med kudden som ryggstöd. När hon vänder tillbaka till huset tar Erik nallen, och lägger den ned. Detta mönster upprepar sig några gånger, barnen går och ”handlar”, vilket innebär att Lisa sätter nallen upp varpå Erik lägger den ned. Även Anna vill nu handla, och lyckas för första gången sätta nallen upp på egen hand.

Lisa och Erik frågar ”vem vill köpa?”, och erbjuder pedagogen att köpa en nalle. När pedagogen har köpt den tar hon nallen och går en bit bort, men lämnar sedan tillbaka den när Erik säger att de vill ha den igen. Erik tar nallen och kastar den bort från huset. Anna springer och hämtar den, håller i nallebjörnen i den ena handen och försöker samtidigt laga huset med den andra handen. När pedagogen ber dem att städa släpps nallen och alla kuddar plockas upp. Nallen ligger kvar ensam på golvet. Pedagogen frågar Anna om hon kan sätta nallebjörnen på ett bord. Anna hämtar nallen och just när hon ska försöka sätta den upp tittar alla barnen mot henne. Men nallen sitter som den ska, varpå Anna snabbt pekar på den och säger ”titta!”

### *Analys IV*

Ett allmänt mönster jag kunde se var att nallebjörnen skulle vara stabilt positionerad. Oftast var det när nallen satt upp men när barnen som inte provat att sätta nallebjörnen upp skulle försöka fick de först försöka med att sätta nallebjörnen på rygg och mage för att den skulle förbli på huset de byggt.

”Här” och ”så” var något Lisa yttrade. ”Så” stod för hur den skulle vara placerad och ”här” stod för att nallebjörnen skulle stanna på plats. ”Så” och ”här” har en nära koppling då nallebjörnen utan ”så” rörde sig bort från ”här”. Alltså, nallebjörnen som inte fick den önskvärda positioneringen ledde till att nallebjörnen också förflyttade sig. Det fanns däremot olika ”så” för att få nallebjörnen på plats. De andra barnen försökte sätta nallebjörnen som Lisa men fick prova att sätta nallebjörnen på mage och på rygg för att få nallebjörnen stilla på sin en specifik plats. Att få nallebjörnen stilla – i ett ”här” – var det första de strävade åt. För Lisa var det att få nallebjörnen stilla på en position – ”här” – och sittandes upp – ”så” – alltid viktigt, ett förhållningssätt som spred sig till de andra barnen ju mer leken fortgick. Det fanns även situationer då nallebjörnen var såväl i centrum som bortglömd i leken. Nallen kunde även bli bortglömd i leken när den var i Lisas hand.

Det valda objektet börjar med att vara en medresenär med Lisa med de andra kuddarna och pallen. Detta tills att nallen blev något att köpas. Först köper de nya nallar genom att förflytta nallebjörnen till olika positioner sen säljer de nallebjörnen till pedagogen och får tillbaka den. När det var svårt att sätta upp nallebjörnen försökte de med hjälp av tips av pedagogen att

lägga nallebjörnen annorlunda. Det viktiga är då snarare att nallebjörnen ska vara stilla på en kudde. Detta spred sig till Erik som gjorde detsamma när han köpte en nallebjörn. Erik justerade i smyg nallebjörnens position från sittandes till liggandes. Den rättades sen snabbt till av Lisa framför Erik. Erik tog upp nallebjörnen och la den på sidan. Han sätter sedan den rätt igen utan att släppa nallebjörnen.

Jag uppfattar detta som att Erik vill sätta nallebjörnen upp men vill testa om det är möjligt på en redan beprövad plats, snarare än på beprövat objekt. Pallen var testad som bra nog för att sköta uppgiften. Det var inte frågan om någon konflikt. Det var snarare Erik som anpassade sig för att det inte skulle bli en konflikt. Kanske var det därför han rörde nallebjörnen först när Lisa inte såg för att förbereda sig till sin tur att sätta nallebjörnen rätt. Anna gjorde likadant, hon lyfte upp nallebjörnen på från position och la ned den på samma. Första gången misslyckades hon och andra gången lyckades hon. Vad är möjligt när det kommer till nallebjörnens position begränsades eller inspirerades av tidigare positioner objektet haft.

Förändringen, alltså översättningen, sker efter att pauser av tidigare aktiviteter skett och i interaktionerna med objekten. Före interaktionerna blir det ren spekulation vad som ska hända. Lisa leker med nallebjörnen som medresenär och börjar sedan bygga hus. Efter att huset är färdigt säger Lisa att hon ska handla. Det är alltså möjligt att "huset" leder henne till att associera att en lek om att handlande är passande. Uppenbart är att när huset var uppbyggt var det aktuellt att handla med nallebjörnen. Därför finns en påverkan av, inte bara barnen på objektet utan andra objekt, *formationer* av objekt, på andra objekt lika så. I termer av nätverk är det alltså inte ett lisa-nalle-*kuddar*-andra-barn-i-rummet-nätverk utan ett lisa-nalle-*hus*-andra-barn-i-rummet-nätverk. Samtliga delar av nätverket presenteras utan att argumentera för hierarkisk ordning i ordningen de läggs fram då det är en helt annan fråga. Att Nallen får liknande aktörskap för de andra barnen var nog via Lisas utsaga, "Här har jag köpt en nalle som sitter på pallen". Då nallebjörnen inte ville sitta upp skedde en justering och nallebjörnen kunde nu också ligga stilla på mage och rygg. Men att få nallen att sitta upp var ett mer uthålligt ideal. Så att lägga nallebjörnen annorlunda än vad Lisa gjorde var bara en del i processen tills de andra barnen lärt sig hur de skulle göra för att handla.

Objektet som sådant benämns som nallebjörn och nalle av Lisa i början och hon sprider det till de andra barnen verbalt. Det skedde utsagor tidigt i observationen som indikerade på att Lisa ville ha nallebjörnen på ett visst sätt "så" till exempel när Nallen satt upp. Tydligast skedde det när barnet svarade jakande på pedagogens fråga om det var en ny nallebjörn. Vi

har ett tydligt exempel här på översättning. Varje förflyttning av nallebjörnen ledde till en översättning från en nalle till en ny nalle som har ett nytt pris jämförelse med föregående nalle.

Som jag ser det är Lisa mest allierad med Nalle. Det slutar med att alla blir allierande med nallen på likande sätt då alla barnen ville handla. Vilket inleddes av hennes utsaga ”Här har jag köpt en nalle som sitter på pallen”. Innan dess skedde inga krockar för Lisa hade nallebjörnen för sig själv.

Utifrån det perspektiv jag har är det inte människor som allierar nätverk i denna situation. Istället är det objektet eftersom det är nallen som kallar Lisa att agera. Det vågar jag påstå eftersom agerandet med nallen på tidigare sätt är på ”stand by” under tiden Lisa är i huset. När nallebjörnen blir sedd av Lisa i huset sträcker hon sig efter nallebjörnen. Den förnimbara nallen blir en hågkomst av tidigare leknätverk. Hon sträcker sig efter den intuitivt och det slutar med att en av husets väggar går sönder. Alltså försvinner hus-nätverket för Lisa och kuddarnas formation som tidigare var ett hus avtäcktes nu bara som ett hinder. Detta drar Lisa ut ur leknätverket kring huset för en liten stund. Hon måste senare försvara sig genom att säga att huset inte var sönder och de reparerade det. På detta sätt skedde först en krock och sen en reparation. Nallens intrång då har gjort en sådan inverkan att hon tar in nallebjörnen i leken och det är inte på vilka premisser som helst då nallen måste sitta ordentligt. På så sätt skedde en alliering av nätverken hus-och-barn med nallen-och-Lisa och blev hus-nalle-barn-nätverk vars syfte var att handla nya nallebjörnar.



## 6. Resultat del 2

I följande del görs en analys av resultatet av observationerna utifrån studiens forskningsfrågor.

### 6.1 Bemötande av de utvalda objekten i leknätverken

Objekten jag observerade bemöttes mycket olika även om spisen i observation 1 och 3 var identiska i sig. För att besvara forskningsfrågan är det grundläggande att se alla objekt jag följt som unika aktörer och beskriva dem på så sätt. Likheter är däremot något vi kan utvinna och artikulera. I följande kommer jag göra bådadera.

Spisen och matlådan i första observationen var starten och slutet på leken i rummet de kallade för lägenheten. Barnen slutade gå runt i cirklar när de hittade matlådan och spisen och tagit ut saker därifrån. Det skedde också ett tävlande om vem skulle hinna till spisen för att uppfylla pedagogens förfrågningar vilket lyfte upp den som hann först och sänkte den som inte hann först. Snabba rörelser mot spisen skedde också i observation 3 men det var inget som upprepades mycket. Snarare en del av fram och tillbaka rörelse mellan spisen och andra objekt. Vid ett betraktande av primärt spisen kan man säga att barnet här tar en paus från spisen vilket ingalunda betyder att barnet nu inte leker.

Jag följde också en studsmatta vid en klättervägg. Det karaktäristiska med denna jämförelse med de andra objekten var att barnen aldrig uppmärksammade detta objekt reflekterande vilket gjordes med spisen och matlådan (observation 1), spisen (observation 3) och nallen i (observation 4). Studsmattan är i stället ett objekt som barnen använde sig av för att ta sig till andra objekt. Ett medel för att gå upp till klätterväggen, ned för klätterväggen och bort från klätterväggen. Andra objekt jag följt bemöts mer intuitivt, utan att barnen stannar upp och verkar tänka på objektet. Undantag skedde i samtliga andra observationer. Ett exempel är när barnet vid spisen ser likheter mellan sig själv i relation till sitt objekt och barnet vid garderoben. Förståelsen – alternativt kopplingen eller lärandet – är ett resultat av ett praktiskt experimenterande som därför gick att se. Denna förståelse är inte en förståelse av spisen som helt objekt, utan av delar, luckan och förvaringsutrymmet i spisen. Luckan i sin tur avtäcktes

inte helt heller, det var funktionen att den kunde öppnas. Samma sak går att säga om volymen i förvaringsutrymmet som utforskades genom att stoppa huvudet i ugnen.

En likhet mellan observation 3 och 4 var att objekten i fråga skulle vara på ett visst sätt. När spisen lämnades fanns en strävan att hålla ungslocket stängt alla gånger förutom en gång. I sista observationen följde jag ett mobilt objekt. Då blev det även tydligt att objekten skulle ha en viss positionering och ställning. Barnen kunde inte lämna nallen om nallen inte kunde vara positionerad på önskvärt sätt. Objekten som nallen i sin tur stöttade sig emot återanvändes igen med samma aktörskap av olika barn. I samma situation fanns det en vilja till att behålla objekts aktörskap. Lisa ville att nallen skulle sitta upp vilket hon lyckades med genom att säga till de andra barnen att hon nu har handlat en nalle och visar att det görs genom att sätta nallen upp. En sådan tolkning går också att göra när Leif i observation 3 markerar för Elsa att spisen är ”min” istället för att se det som en manifestation av en maktkamp. Vilket liknar situationen då Erik i smyg justerar nallens position när Lisa inte såg.

Alla objekten hade en paus från att vara aktörer i leken. Varje återbemötande av objekt skedde med små eller större variationer.

## 6.2 Förändring av utvalda objekts aktörskap i den fria leken

Samtliga förändringar av objektens aktörskap skedde vid interaktioner med objekten.

För det första kunde jag se att barnen ofta behövde pausa från att interagera med objekten i fråga. Ofta såg jag en ökad lekintensitet vid återagerandet med objektet i fråga. Det skedde förändring av aktörskapet när nya intressen i lekar introducerades. Ett exempel är när pedagogen frågar om mat, då blir spisen en aktör, vilket är en förändring i sig, som nu ska nås före de andra för att tillfredsställa pedagogens förfrågan. När detta skedde behövdes inte bara talakten. Vad som krävdes var också andra allieringar som talakten kunde lyftas upp med. Det kunde vara pedagogens talakt i observation 1 som allierades med Eriks agerande med spisen som sen ledde Tom och Pelle till spisen. Jag kunde se liknande alliering som ledde till förändring i observation 4 mellan Lisa och pedagogen som gjorde att nallen blev en aktör för fler barn.

För det andra är att aktörskapet ändras under lekens gång. När leken som gick ut på att handla nallen spridit sig trädde fler barn in som skulle placera nallen vilket ledde till att nallen placerades på nya sätt med så väl likheter från föregående rörelse som skillnader. Genom att visa hur hon gjorde fick Lisa barnen att placera nallen som hon gjorde från början. Det påminner mig om observation 1 då Tom kommer in i rummet och börjar städa när Lisa leker. Nya människor leder alltså till förändring av objekts aktörskap.

Detsamma går att säga om objekten som förändrar andra objekts aktörskap. Lisa tog en pall till nallen så den kunde sitta mot kuddar utan stöd med hennes händer. En objektsformation som repeterades senare när barnen handlade och med dessa objektsformationer lärde sig Erik positionera nallen så den satt upp. När Lisa i samma observation ser nallen såg jag det som att nallen gjorde ett inhop i leken vilket kan och bör utmanas. Men tydligt var att nallen blev en aktör, liknande den aktör den var innan – en som sitter upp och stilla men nu på nya platser och på nya saker – och när nallen blev detta förändrades kuddarnas aktörskap från att vara delar av ett hus till något som var i vägen. Objektet har kallat och bidrog till att huset gick sönder.

### 6.3 Interaktioner mellan olika leknätverk i den fria leken

Först och främst måste det påpekas att det alltid skedde på olika sätt. För det andra kunde jag se två olika interaktioner mellan nätverk. Den ena är krockar mellan nätverk, den andra allieringen av nätverk.

För det första ledde krockar mellan nätverk till antingen korta pauser av vad barnen höll på med eller avbrott från aktiviteten. Det ledde till att barnen sedan antingen kunde gå tillbaka till aktiviteten som innan, eller upplöses aktiviteten utan någon tillbakagång. Krockarna behövde inte alltid leda till pauser som gav barnen mer lekintensitet. Det fanns å ena sidan krockar som ledde till en ambivalent rörelse i rummet för att sedan gå tillbaka till objektet i fråga utan att interagera med andra objekt under tiden. Å andra sidan skedde krockar som fick barnen att helt sluta interagera med saker. (Samtliga interaktioner kunde ses i observation 3). Om nätverken försvagas eller inte är svårare att bekräfta då barnet som blivit avbrutet kan ha tagit till sig nya sätt att förhålla sig till olika objekt som ger barnet framöver mer lekmöjligheter.

För det andra skedde också allianser av nätverk. Det gjorde att leknätverken blev än mer starka. Det kunde ske med hjälp av pedagogens utsagor med andra barns rörelser men oftast skedde det genom att barnen såg andra barn göra något med något, även om det var mattan barnen stod på eller garderoben barnet var i, vilket intresserade barnen att ge respons på denna rörelse. Ett starkt leknätverk ledde till att barnen kunde ta paus från leken och ta upp den igen, utstå motsättningar från andra aktörer som gjorde annat än vad som var tänkt med leken i fråga. Ett barn som har ett objekt (t.ex. spisen) i sitt leknätverk och är väl kopplade till detta har svårigheter med att tillåta barn med svagare koppling till objektet. Den med svagare kopplingar har inte samma frihet att leka med den, justera dess aktörskap eller justeras av dess aktörskap på intressanta sätt för den som har starkare och fler kopplingar till spisen.

Angående nätverk med andra objekt i rummet uppfattade jag det som att ju större nätverk ju lättare har de att krocka med nätverk som verkar vara mycket starka mellan två aktörer, som de andra barnen och Leif och spisen. Ju fler kopplingar du har till objekt du har – alltså ju fler meningsfulla lekanknytningar du har med objekt – ju mer frihet har du att leka över rummen så väl som över lekar. Sen kan det ske genom en krock eller allians. Barnen som verkade ha kopplingar över hela rummet hade då också större nätverk och starkare. Att det skedde allianser innebar däremot inte det blev någon harmoni i leken. Det kunde bli tävling där förloraren klagade på vinnarens agerande vilket ledde till att förloraren tappade intresse. I en sådan rörelse försvinner ett barn i leken men lekakten som var innan kan ha lockat till sig fler barn så leknätverket behöver inte försvagats för det. Individerna är inte alltid i centrum i ett leknätverk.

En skillnad jag såg mellan krockar och allianser var att krockarna skedde av att kroppar krockade med varandra. Allianser kunde ha sådana interaktioner i mildare form, men tydligare var att allianser skedde via visuellt förnimmande av andra lekar.

## 7. Diskussion

I detta kapitel ska först en diskussion om kategoriseringar av lekar och konsekvenser av dessa problematiseras för att sen koppla till tidigare forskning. Sen ska jag diskutera konceptet överskott för att ge nya medel att problematisera objekt och lek med. Slutligen ska metoddiskussion och förslag till fortsatt forskning redovisas.

I föreliggande studie har jag följt aktörer i leksituationer. I och med att mitt fokus har varit relationellt har även vissa uppdelningar av lek behövt utmanas.

Ett barn som klättrar på klätterväggen och hoppar ned på mattan för att åka rutschkana och sen gå tillbaka till klätterväggen är enligt denna studies fokus en akt – händelsen är en akt. Var gränsen går mellan olika lekar har jag inte empiriskt kunna bevisa. Skulle man sätta upp gränser mellan lekarna kan man fråga sig hur dessa möter och påverkar varandra. Jag anser, som ANT-forskare, att det finns bättre modeller för att spåra och beskriva lekar än att dela in dem i olika domäner.

För det första är det inte olika lekar barnen befinner sig i, utan det är aktiviteter barn tillsammans med objekt utför. De är aktiviteter som rör sig åt olika håll med olika intressen. Att reducera bort interagerandet med rutschkanan i aktiviteten där barnen leker och klättrar på klätterväggen är att centralisera aktiviteten vid klätterväggen så pass att vi inte beskriver vad som sker framför oss – vilket är leken. Det vore att sätta ett för stort fokus på uttolkarens fokus av leken. Pausbegreppet anser jag därför vara mycket vilseledande i lek. Varför skulle barnets väg till rutschkanan utgöra en paus *från* klätterväggen och inte en aktivitet att belysa i sig? Leken är som den är, inte som vi vill att den ska vara.

För det andra, att sätta upp gränser mellan lekar riskerar att leda till att man måste förklara hur gränser möter varandra och påverkar varandra på ett (för) abstrakt sätt, om vi jämför med att bara följa människor som interagerar med objekt eller tvärtom. Leken kan visst ses som leknätverk och inte bara som leksfärer – som olika domäner. Men jag betvivlar inte att kombinationer av nätverk och domäner är en intressant väg att gå så länge nätverksaspekterna inte tas över av domäntänkandet.

För det tredje, när barnen går ”från ena leken till den andra” sker inget mindre än att barn rör sig i rummet och interagerar med nya saker och människor. Detta är vad jag vill förespråka

som en mer grundlig beskrivningsmodell. Efter detta artikulerande kan vi börja tolka. Bara vi inte tror att vi kan utmana våra föreställningar enbart med spekulationer utan relevant empiri. Det sistnämnda kräver även utmanande litteratur och disciplin i den mån att personen som ska göra analysen är konsekvent med att ha tålmod och utmanar samt värdesätter sina egna förutfattade meningar.

För att återkoppla till tidigare forskning kan vi börja med att jämföra med Johanssons (2005) studie som diskuterade spänningskrafterna mellan objekt. Jag anser att spänning mellan barn och objekt kunde ses i observation 3 vid spisen när Leif ska visa att spisen är hans. Ännu en intressant koppling är när jag som observatör trodde det fanns en spänning i observation 4 mellan Lisa, nallebjörnen och Erik när det i själva verket visade sig att det inte alls var en spänning. Erik ansträngde sig snarare för att en sådan spänning skulle undvikas.

Eva Stai Brønstad och Maria Øksnes (2016) visade att det var vanligare att norska pedagoger såg leksaker som medel för lärande än något kul i sig. Det är rimligt att säga, utifrån mina observationer, att det fanns mängder av lärandetillfällen i leken med objekt även om inget barn eller vuxen hade någon intuition om något lärande. I stället för att utmana pedagogerna som var med i undersökningen skulle jag snarare vilja utmana forskarna genom att säga att frågan de ställde kunde vara mycket vilseledande för folk som ständigt får dagliga erfarenheter av lek. Ett nytt sätt att se på objekt behövs. Jag anser inte att lösningen är att säga att lek och leksaker är medel till lärande för det är också en reduktion. Nedan kommer jag presentera överskottbegreppet som kan belysa objekt på nytt sätt och ge oss medel att förhålla oss till dessa på ett mindre reduktionistiskt sätt. Øksnes (2011) syn på lek är faktiskt mycket lik min syn på objekt, men säger vad hon anser om lek, inte leksaker. Då lek och leksaker är som sammanflätade i mitt ANT-perspektiv är det egentligen inte någon större skillnad mellan min syn på lek och Øksnes.

Rossholt (2016) syn på det hon forskade om är ganska lik min syn på objekten som performativa krafter. Jag använde däremot en annan vokabulär i min studie. Skillnaden som jag ser på det är att hennes slutsats är att vi ska ifrågasätta våra förutfattade meningar. Självklart håller jag med om det men vi måste veta hur vi kan utvecklas och gå vidare så vi inte bara säger att något är fel. Vi måste också veta vad vi ska göra. Det som behövs är att beskriva empiri. Och för att uppnå detta är det viktigt att ifrågasätta våra förutfattade meningar, men det är inte allt. Hur beskrivningen ska ske är en stor utmaning för varje enskild ANT-forskare.

Slutligen har Änggård (2014) noterat att barn förhöll sig till objekt dels medvetet och tolkande men också omedvetet, på ett mer direkt sätt. Sen klöv hon fram många kategoriseringar som inte är relevanta för denna studies omfång. För att koppla till min empiri så anser jag det lättast att jämföra mattan i observation 2, där inget barn uppmärksammade mattan med någon mental ansträngning. Nallebjörnen däremot i observation 4 bemöttes ständigt medvetet vid interaktioner med denna. För att kvarhålla oss vid observation 4 såg Lisa nallen när hon var i huset. Detta ledde till att hon slutade att vara i husets leknätverk, i stället interagerade hon med husets ena vägg och den förstördes. Detta var Lisa omedveten om för nallen fångade i stället hennes intresse. Sen sa Erik att huset var sönder och då gick hon tillbaka till leknätverket med huset och då var nallen temporärt utanför hennes fokus. Barn förhåller sig till samma objekt medvetet och omedvetet under lekprocessens gång.

## 7.1 Överskott

I det följande tänker jag utveckla aspekter av överskottsbegreppet med ett explicit fokus på objekt som inspirerat mig under insamlandet av empiri. Begreppet *överskott* har jag tagit till mig från filosofen Graham Harman som har argumenterat för att objekt har ett djup vi människor inte kan fullständigt äga kunskap om (Latour m.fl. 2011, Harman 2016). Detta gör jag för att försöka utvinna pedagogiska konsekvenser av studien.

Vi har ett objekt framför oss. Låt oss säga att det är en boll med bokstäver, siffror, vattendroppar och färger. Är detta objekt naturvetenskapligt, matematiskt, språkligt eller estetiskt? Svaret är att det är ett objekt och att vi kan avtäcka det på olika sätt. Vi kan sparka på det, tugga på det, krama det bland annat. Då har vi interagerat med objektet utan att fullständigt avtäcka det. Vi kan börja avtäcka bollen matematiskt genom att prata om siffror, men igen, vi har inte avtäckt bollen i sin helhet. Och detta faktum kvarstår när vi interagerat med objektet naturvetenskapligt, språkligt och estetiskt. Det tvingar oss att sätta objektet först i våra beskrivningsmodeller. Fördelen med det är att objekt är en bra ontologisk start, skulle jag vilja säga, just för att det är begripligt. Att förstå vad ”vara” är för något är inte så enkelt, och att införa ett antal perspektiv som låter oss ta naturvetenskapliga perspektiv och förflytta oss till matematiska perspektiv utan att kunna svara på frågan ”matematiska och naturvetenskapliga perspektiv *av vad?*”. Mitt förslag till svar är perspektiv *av objekt!* Detta är

begripligt och kan utgöra en grund för förskollärares ontologiska modell. Personligen har jag aldrig förstått hur disciplinramning kan hjälpa mig att bli en kreativ pedagog som kan följa barns intressen.

Objekt, så väl som lekar, går inte att fullständigt avtäckas och det tvingar oss pedagoger att alltid försöka lära oss mer om lek i generella termer så väl som i enskilda situationer. Jag tror att rörelsen ut från de två alternativen *lek som medel för lärande* och *lek som egenvärde* kommer ta tid. Till dess får pedagoger nöja sig att tänka utifrån de alternativ som finns.

Vi kan sluta tala om helheter som det ofta görs när det gäller lek. Är inte det lättare sagt än gjort om vi tar i beaktning vad jag sagt om överskott? Jag hade svarat jakande på frågan. Jag kan säga att hela universum är stort, men en astronom eller matematikers helhet av universum är antagligen mycket större. Samma sak kan vi säga om leken, en förskollärares helhetssyn på lek är större än lekmäns helhetssyn. Mitt förslag är att vi bör tala om delar istället för helheter. Det är inget nytt argument (Deleuze & Guattari 2009) men idén om ”helhetssyn” är så slentrianmässigt presenterad att jag är rädd att perspektivet har nivellerats så pass att det är något mycket litet numera. Kanske inte ens större än en indikation på personlig tillfredsställelse, eller så är det helt enkelt ett tomt begrepp. Vad hade det medfört för konsekvenser om det vi kallar helheter bara är andra delar? Visst, totalitetens totalitet av universum är en sak, men vem har avtäckt denna helhet i sin helhet? Varför behöver du lära dig nya kunskaper efter att du tagit till dig en hel helhet? Du är ju mätt och ingen behöver säga att du behöver bli hungrig igen. Igen, delar före helheter är förknippat med mitt argument om överskott. Låt mig ge ett exempel som belyser att delar av objekt är det vi uttömmar, inte helheter:

När Leif är vid spisen, i observation 3, ser han Erik i garderoben. Garderoben öppnas och stängs och Leif märker att hans ugn har en lucka som liknade garderobens skåpdörr. När Leif gör jämförelsen mellan skåpdörren och ugnsluckan jämför han inte luckornas färg, inte smak, inte hur luckorna öppnas utan snarare funktionen att det går att öppna luckan och att man kan få plats i utrymmet bakom skåpet, mer eller mindre. Det är en jämförelse mellan delar av ett objekt och delar av ett annat. Det finns inget helt objekt! Vi kan däremot säga att Leif leker vid en leksaksspis, men det fångar ingen helhet där heller för även om vi skulle avtäcka spisens fysiska egenskaper fullständigt – vilket vi borde kunna göra estetisk så väl som naturvetenskapligt – kan vi inte se vilka performativa effekter den har på barn i framtiden. Barnen behöver ingen helhet och det är bortom min förståelse varför vi ska sträva



mot det. Jag misstänker att helhet är synonymt med något annat för oss. Men vad? Jag tror till exempel att ta ett helhetsperspektiv är synonymt med att ta så mycket i beaktning som möjligt eller att ta ett önskvärt perspektiv. Det finns ingen helhet i helheter jag har sett än så länge, bara arrogans som hindrar oss att se överskott i objekt så väl som i lekar, men även i människor. Detta är mitt försök till att artikulera en humanistisk objektivitet som är lämpad för oss blivande förskollärare att tänka kreativt kring, med och kanske mot.

## 7.2 Metoddiskussion

Min studies syfte har varit att undersöka fri lek med hjälp av ANT. I följande ska detta problematiseras. I och med att överskottet nu är etablerat under föregående rubrik hoppas jag att kunna presentera fördelarna med att använda begreppen för att få en produktiv skepticism.

När jag gör min analys och försöker spåra lek utifrån begreppen jag använt, missar jag inte något då? Borde jag inte göra något annat? Vad hade de etablerade lekforskarna sagt om den nya metoden? Med hjälp av överskottsbegreppet kan vi enkelt säga att lek inte går att avtäckas fullständigt oavsett. Så att oroa sig för att min metod krockar med andra sätt att se lek på är inget jag gör. Knutsdotter kan säga att jag missar de ”tre sociala lekreglerna” (Jensen 2013). Men det är just sådana regler en ANT-forskare ska undvika, av tre orsaker. För det första är sådana regler mer slutsats av vad hon har kommit fram till och ingen metod. För det andra, om vi försöker göra det till en metod, verkar det vara en svår sådan att applicera utan att man hoppar över en massa händelser i leken, utifrån vad jag sett under mina observationer. Vilket leder till den tredje aspekten som innebär att en sådan syn innebär en reduktion av leken innan observerandet ens har påbörjats – låt oss i alla fall vänta lite med att sätta upp lekregler. Jag behövde inte oroa mig för något sådant då leken framför mig inte var något som fullständigt kunde avtäckas. Pramling och Knutsdotters teorier har heller inte monopol på sätt att spåra leksituationer (ibid.). ANT ledde till att jag kunde arbeta kreativt, vilket jag tror var nödvändigt för att kunna följa leksituationer som ofta tar många oväntade vändningar. ANTs begreppsapparat löper också en risk att reducera och försvåra följandet av aktörer men jag har ännu inte utvecklat en kritik gällande dessa. I och med att det inte har gjorts studier av lek på detta sätt anser jag att mer sådan forskning bör etableras innan en mer sofistikerad kritik kan artikuleras.

I och med att leken inte kan avtäckas och jag är ny med att applicera ett sådant här sociologiskt metodologiskt förhållningssätt på lek blev det uppenbart – och detta var något bra – att *varenda* bestämmelse jag hade om vad ett nätverk var kunde utmanas. Om det är för att min teori är ovanligt riskabel – saker kan gå fel – eller inte, vet jag inte. Det kan vara så att teorin inte kunde användas slentrianmässigt av då jag inte sett ANT-analyser av lek tidigare och jag behövde därför skapa något nytt och utmanande. Men varför ska en lekobservation vara enkel?

Barnen kunde å ena sidan bli allierade i sina leknätverk med objekt, å andra sidan kunde de bli väl allierade med andra leknätverk. I båda fallen skedde detta vid interaktioner som intensifierade leken. Om man vänder på det för att se hur nätverken försvagas via krockar, så är detta svårare att bekräfta. Barn som blivit avbrutna kan ha tagit till sig nya sätt att förhålla sig till olika objekt av de barn som avbrutit leken och som möjligen kan förhålla sig till objekt på ett annat sätt. Detta ger de avbrutna barnen framöver mer lekmöjligheter med objektet i fråga. Det är lekmöjligheter som är det närmsta jag kommer en synonym med leknätverk. Lekmöjligheterna är inga abstrakta möjligheter utan de är möjligheter som betingas av aktörer som interagerar och påverkar aktörer, objekt och människor.

Dessa interaktioner skedde alltid med objekt närvarande, och varje rörelse av nätverken var tvungen att ske genom interaktioner av saker och människor. Ibland kunde det se ut som att barnen pratade direkt till varandra men då missade man ofta objekt som barnen hade att göra med. I mina observationer hade alla barn exempelvis kläder, vilket är objekt. När barnet vid spisen i observation 3 tittade på barnet i skåpet lämnade först barnet spisen för att sen se barnet i skåpet. I denna akt är barnet vid spisen utan konkreta kopplingar till spisen men barnet vid skåpet befinner sig i en objekt-människa-interaktion.

Att säga att ANT-forskaren ska följa människa-objekt-människa interaktioner kan vara problematiskt. Ibland när jag försökte spåra interaktionerna såg jag människa som mötte människa som interagerade med objekt. Då blev det svårt att säga om objektet eller människan kom först i interaktionen mellan människorna. Det viktiga är att människor inte är de aktörer de är utan objekten de interagerar med. Att sätta objektet före eller efter i allmänna termer har ingen metodologisk betydelse. Mitt val att följa enstaka objekt har inget med denna problematik att göra. Det finns helt enkelt för många objekt runt människor för att säga att människan har en ontologisk position stratifierad över eller under objekten. Människan är alltid bland objekt och de metodologiskt viktiga frågorna i min studie var, *hur* ser lekandet ut?

*Varför* gör aktörerna som de gör? Detta var intressant just *när* det händer då det annars blev rena spekulationer om vad som kanske kunde hända i framtiden. Detta hade lett till att jag varit utan empiriskt bevis i mina beskrivningar och istället talat om saker som *kanske* kan hända utifrån mina tolkningar. Därför var det svårt för mig att diskutera försvagningar av nätverk via krockar och dess konsekvenser – jag saknade bevis.

Vad som snabbt blev uppenbart var att allt för mycket händer i leksituationer för att det ska vara möjligt att skriva ned varenda interaktion barn har med objekt. Därför var det bra att följa ett objekt istället. Utifrån ett sådant fokus reduceras många interaktioner per automatik då de befinner sig utanför forskningsfrågan. Att arbeta med ANT är ett sätt att göra det lilla till något större. Eller snarare, en ANT-forskare ser inte mycket men ”what they see, they see it well” (Latour 2005 s 181). Detta gjorde jag i observation 4, genom att välja objekt som vid första anblick inte var de mest centrala i leken. På så sätt modifierade delarna, som jag undersökte, helheten vid leken med huset. Den stora leken med huset blev mindre och nallebjörnen som enbart befann sig i periferin blev större. Samtidigt som jag undersökte situationen krympte därmed det stora för det lilla, vilket är en vanlig konsekvens av ANT-forskning (Latour m.fl. 2012). Om det sen är något positivt eller inte för förskolans verksamhet vet jag inget om. Risken förblir att ANT förstorar upp en massa bagateller. Å andra sidan är det kanske just fördelen. Det är kanske just bagateller man behöver lyfta fram för att få blivande förskollärare att utveckla sin autentiska professionalitet och få erfarenheter värda att dela med andra? Jag vill även påpeka att mina misstankar om att lekar rör sig snabbare än ANT-forskarens blick stämde mycket väl.

Slutligen, vill jag återkoppla till tidigare forskning. Det går att säga att det fenomenologiska intresset vi fann i Rasmussen (2002) är malplacerat för ANT. Det beror på att andras förstahandserfarenheter inte är något som går att konkret uppleva som observatör. Det går inte heller att dela med sig till andra på ett tillräckligt robust sätt för att det ska bli sett som vetenskapligt. Vi kan bara spekulera. Latour säger själv när han följer William James psykologi ”it is by multiplying the connections with the outside that there is some chance to grasp how the ‘inside’ is being furnished.” (Latour 2005 s 215-6). Och som filosofen Tom Sparrow (2014) påpekat saknar fenomenologin en egentlig metodologi, eller en tydlig definition av vad fenomenologi är. Rasmussen gör även distinktionen på lekobjekt som barn leka på eller leka med vilket är för specifikt som start för min ANT-forskning. Jag intresserar mig för hur aktörer förhåller sig till andra aktörer när det sker betydande interaktioner – och

jag måste betala priset för den generella hänvisningen med tålmod och tillbakaspolningar av videomaterialet. Det finns alltså en spänningskraft i min läsning av ANT som metod mellan att å ena sidan vara för specifik – vilket leder till reduktionism – och å andra sidan för generell vilket leder till att vi inte vet vad som ska registreras i praktiker, vilket är ett av problemen med helhetsbegreppet. ANT-forskning måste förbli en kreativ process med variationer från forskare till forskare. Variationer på ANT måste också finnas då ANT måste anpassas utifrån praktikerna som observeras.

### 7.3 Fortsatt forskning

Till fortsatt forskning så föreslår jag en ANT-studie på ett mer organisatoriskt plan vars syfte är att lokalisera pedagogers värderingar av vad lek faktiskt är och vad det inte är. Vad har pedagogerna runt omkring sig som definierar standarder, som ”vad är en lek”? När är barnens interagerande med objekt och med varandra något som ses som lek hos pedagogerna och när är barnens interagerande utanför pedagogernas definition av lek? Liknande forskning går att göra på barnens definition av vad som är lek. Det är däremot att föredra, enligt min uppfattning av ANT, att inte falla tillbaka till en för stark tillit till att samla in data via intervju då ANT vill se vad som interagerar när det väl sker.

Jag har också funderingar på att det går att utvinna didaktiska konsekvenser av att barnen ville ha olika objekt på olika sätt. Jag tänker på nallebjörnen som skulle sitta upp eller ugnsluckan som skulle vara stängd när ingen var i närheten.

Slutligen vill jag föreslå ett försök till att applicera en förståelse för objekt i vad Thomas Brante kallar för ontologisk modell, som är en gemensam kunskapsregim för specifika professioner (Brante 2014). Jag anser att förskolläraernas ontologiska modell bör utformas så den kan underlätta för pedagoger att vara kreativa nog att så väl följa barns intressen som läroplanen i sin tvärvetenskapliga praktik. Som student på förskolläraryrket har jag, för att ta ett exempel, märkt att jag lätt talade om något som var ”bakom” discipliner när jag skulle artikulera en världsuppfattning av en värld där barn, vuxna och discipliner som matematik, språk, naturvetenskap och estetik alla befinner sig i. Det utan att egentligen se eller kunnat bevisa för något bakom dessa discipliner. En annan möjlighet är att sätta en av disciplinerna som den mer grundläggande av de olika, som Vygotskij (1995) gör med estetik.

Då blir estetik bryggan mellan olika discipliner. Lättare blir att tala om objekt som det som går före discipliner. Objektet är där, framför dig! Vi behöver alltså inte utveckla en abstrakt ontologi om "vara" till exempel och bakomliggande strukturer. Jag kan dock inte utesluta att det kan vara på sin plats att våga bli lite abstrakt angående objekt. "Vara" är ett koncept som är svårare att förstå, dela erfarenheter av och helt omöjligt utan utförliga definitioner, som jag än inte funnit i förskolärlitteratur. Istället kan vi utgå från objekt som går att avtäckas utifrån olika discipliner. Detta projekt kan ses som ett försök att skapa utrymme för objekt i förskollärarens ontologiska modell.

# Referenslista

Brante, Thomas (2014). *Den professionella logiken: hur vetenskap och praktik förenas i det moderna kunskapssamhället*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Broberg, Malin, Hagström, Birthe & Broberg, Anders (2012). *Anknytning i förskolan: vikten av trygghet för lek och lärande*. Stockholm: Natur & Kultur

Brønstad, Eva Stai, Øksnes, Maria (2016). Leksakers värde. i: Hangaard Rasmussen, Torben & Hangaard Rasmussen, Torben. *Lek på rätt väg?: på spaning efter leken*. Lund: Studentlitteratur

Bryman, Alan (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber ekonomi

Deleuze, Gilles, Guattari, Félix & Foucault, Michel (2009). *Anti-Oedipus: capitalism and schizophrenia*. New York: Penguin Books

Hangaard Rasmussen, Torben (2002). *Leksakernas virtuella värld: essäer om leksaker och lek*. Lund: Studentlitteratur

Harman, Graham (2016). *Immaterialism: objects and social theory*. Malden: Polity

Hartmann, Waltraut & Brougère, Gilles. (2004), Toy Culture in Preschool. I: Goldstein, Jeffrey H., Buckingham, David & Brougère, Gilles. (red.). *Toys, games, and media*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates

Jensen, Mikael, *Lektorier*, 1. uppl., Studentlitteratur, Lund, 2013

Johansson, Eva & Pramling Samuelsson, Ingrid (2007). *"Att lära är nästan som att leka": lek och lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber

Johansson, Eva (2005). *Etik med små barns ögon*. I: Bengtsson, Jan (red.). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. 2., rev. uppl. Lund: Studentlitteratur

Latour, Bruno, Sheridan, Alan & Law, John (1993a). *The pasteurization of France*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press

Latour, Bruno (1993b). *We have never been modern*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press

Latour, Bruno (1999). *On Recalling ANT*, i: Law, John and Hassard, John, eds., *Actor-Network Theory and After*. Oxford: Blackwell Publishers, pp. 15-26.

Latour, Bruno (2005). *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*. Oxford: University Press

Latour, Bruno, Harman, Graham & Erdélyi, Peter. (2011). *The prince and the wolf: Latour and Harman at the LSE*. Winchester: Zero

Latour B, Jensen P, Venturini T, et al. (2012) “*The Whole is Always Smaller Than Its Parts*” *A Digital Test of Gabriel Tarde’s Monads*. *British Journal of Sociology* 63(4): 591–615.

Tillgänglig på Internet: <http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/123-MONADS-BJSpdf.pdf>

Latour, Bruno (2013). *An inquiry into modes of existence: an anthropology of the moderns*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press

Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja (2016). *Lärandets grogrund: perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. 3., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur

Rossholt, Nina (2016). Hur leken uppstår i förskolan. i: Hangaard Rasmussen, Torben & Hangaard Rasmussen, Torben (2016). *Lek på rätt väg?: på spaning efter leken*. Lund: Studentlitteratur

Sparrow, Tom (2014). *The end of phenomenology: metaphysics and the new realism*. Edinburgh: Edinburgh University Press

Vygotskij, Lev Semenovič (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos

Änggård, Eva (2016). How matter comes to matter in children's nature play: posthumanist approaches and children's geographies, *Children's Geographies*, 14:1, 77-90. Tillgänglig på Internet: <http://dx.doi.org/10.1080/14733285.2015.1004523>

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