

Säkerhet samt upplevelsebaserat lärande i en variation av lärmiljöer – två centrala policyer i mobila förskolor

Katarina Gustafson

Associate professor in Education, senior lecturer in Child and Youth Studies
Department of Education, Uppsala University, Sweden

Contact corresponding author: Katarina.gustafson@edu.uu.se

Danielle Ekman Ladru

Associate professor in Social and Economic Geography, senior lecturer in Child and Youth Studies
Department of Child and Youth Studies, Stockholm University, Sweden

Tanja Joelsson

Associate Senior Lecturer in Child and Youth Studies
Department of Child and Youth Studies, Stockholm University, Sweden

ABSTRACT

Since about a decade there is a new phenomenon in Nordic early childhood education and care, the mobile preschool. It is an ECEC practice conducted on a bus that travels to various locations to perform everyday preschool activities and routines. With theory of policy enactment this article analyzes workshop discussions with mobile preschool professionals. The results show two main policies within mobile preschools; safety as well as experiential learning in a variety of learning environments. While discussing how to handle these policies, the professionals construct the mobile preschool simultaneously as ordinary and unique in relation to ordinary stationary preschools.

Keywords: *mobile preschool, policy enactment, safety, experiential learning, learning environments*

Inledning

Mobila förskolor är förskoleverksamheter som bedrivs med hjälp av bussar och som sedan ett drygt decennium har etablerats och ökat i antal i Sverige. Införskaffandet

Manuscript received: 15.03.2020. Manuscript accepted: 18.05.2020.

©2020 K. Gustafson, D. Ekman Ladru & T. Joelsson. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons CC-BY 4.0 License. ISSN 1891-5949, <https://noredstudies.org>

Citation: Gustafson, K., Ekman Ladru, D. & Joelsson, T. (2020). Säkerhet samt upplevelsebaserat lärande i en variation av lärmiljöer – två centrala policyer i mobila förskolor. *Nordic Studies in Education*, 40(3), 229–248. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2444>

av en eller flera förskolebussar ses i svenska kommuner ofta som en lösning på ett akut behov av förskoleplatser. Tillsammans med pedagogiska argument om möjligheten att vidareutveckla läroplanens intentioner så motiveras därför kommunpolitiska beslut om mobil förskola framförallt av dess möjligheter att snabbt kunna svara på förändringar och erbjuda fler förskoleplatser. Samtidigt som mobila förskolor bedriver "vanlig förskolepedagogik" innebär deras tidsrumsliga organisering såväl en organisatorisk flexibilitet som specifika pedagogiska och praktiska implikationer i vardagen (Gustafson, van der Burgt & Joelsson, 2017). Liksom andra förskolor bedriver mobila förskolor sin verksamhet utifrån förskolans styrdokument (skollag, läroplanen och andra policyer) men – som vi visar i den här artikeln – de tillför också något ytterligare genom att återkommande förflytta sig till olika lärandemiljöer. Mobiliteten och dess specifika tidsrumsliga organisering innebär att vissa vanliga förskolerutiner blir annorlunda (exempelvis rörande mathållningen) och ytterligare andra tillkommer (som trafiksäkerhet) (Gustafson & van der Burgt, 2015). Med hjälp av teori om 'policy enactment' (Ball, 1994; Ball, Maguire & Braun, 2011) diskuterar vi hur mobila förskoleprofessionella hanterar två i verksamheten centrala policyer: säkerhet samt upplevelsebaserat lärande i en variation av lärmiljöer. Balls 'policy enactment'-teori innebär att policyer omvandlas till handling av (förskol-)lärare i lokala kontexter (Ball, 1994; Ball, Maguire & Braun, 2011; Löfdahl & Folke-Fichtelius, 2015). Här understryks att policyer snarare än att implementeras linjärt istället genomförs och skapas i en dynamisk process där olika grupper rådbråkar, prövar och förhandlar olika tolkningar i sina specifika verksamheter (Ball, Maguire & Braun, 2011).

Policy avser här inte enbart lagstadgade policydokument och lokala riktlinjer utan inkluderar också lokala traditioner och kulturer och det är inte ovanligt med flera – och ibland motstridiga – policyer att hanteras samtidigt. Betydelsen av materiella förutsättningar och andra tillgängliga resurser lyfts också fram, som exempelvis skolors arkitektur liksom årstidernas betydelse för arbetsrytm och olika aktiviteter (Ball, Maguire & Braun, 2011). Detta sätt att diskutera policy är särskilt relevant i relation till mobila förskolors specifika kontextuella förutsättningar, när de med hjälp av en buss sätter hela verksamheten i rörelse och beger sig bortanför de traditionella förskolelokalerna. Artikelns empiriska data består av ljudinspelningar av workshoppar där pedagoger och ansvariga från mobila förskolor i hela Sverige diskuterar sitt pedagogiska arbete med varandra. I analysen av dessa diskussioner ser vi hur de mobila förskoleprofessionella härigenom visar vilka policyer de ser som centrala i verksamheten och hur dessa beskrivs omsättas (enactas) i praktiken. Artikeln visar även hur mobil förskoleverksamhet både "vanliggörs" och "ovanliggörs" i relation till annan förskoleverksamhet när workshopdeltagarna diskuterar, tolkar och förhandlar hur de centrala policyerna omsätts och hanteras i praktiken.

I samband med att den svenska förskolan blev en del av skolväsendet 1998 infördes även den nationella läroplanen (Lpfö98) där vikten av det tidiga lärandet betonades. Där understryks att lärandet är beroende av lek och skapande samt att förskolan ska tillgodose barnets behov av såväl lärande som omsorg. Det finns en lång tradition

av kombination av lärande och omsorg (educare) i svensk förskola, reglerat i statliga riktlinjer sedan 70-talet, som väckt stort intresse internationellt där det funnits en mer traditionell uppdelning med omsorg för de allra yngsta och lärande för de lite äldre barnen (Löfdahl & Folke-Fichtelius, 2015; Van Laere, Peeters & Vandebroek, 2012). Flera studier har emellertid visat att omsorg har haft en underordnad position i relation till lärande, vilket har diskuterats i termer av skolifiering av förskolan även i den svenska kontexten (Halldén, 2007; Löfdahl & Pérez Prieto, 2009; Löfdahl & Folke-Fichtelius, 2015). Löfdahl och Folke-Fichtelius (2015) visar exempelvis hur omsorg i allt större utsträckning osynliggjorts i relation till lärande när förskolor ställts inför ökade krav på pedagogiska dokumentation. Dock visar en studie av Persson och Tallberg Broman (2017) att såväl verksamma förskollärare som förskolärarstudenter prioriterar trygghet kombinerat med omsorg och välmående som förskolans viktigaste uppgift, vilket delvis står i motsättning till läroplanens tydliga lärandeinriktning. Ett annat sätt att diskutera omsorg är därför att se en trygg och säker förskolevardag som en förutsättning för såväl barnens lärande som välbefinnande.

Införandet av läroplanen innebar en ökad enhetlighet och styrning men intressant nog skedde samtidigt en ökad pedagogisk profilering. Detta har inneburit att förskolor som inte bygger på en specifik pedagogisk profil, såsom Reggio Emilia, Montessori, Waldorf eller Ur och Skur, har börjat beskriva sin verksamhet i termer av ”traditionell förskolepedagogik” (Lindgren & Söderlind, 2019, s.132). Lindgren och Söderlind beskriver hur i princip alla svenska barn delar erfarenheten av att ingå i en förskolebarndom som styrs av denna gemensamma läroplan men där de olika förskoleverksamheterna inom ramen för detta kan ha olika pedagogiska profileringar. Mot den bakgrunden är det av intresse att studera nya former av förskoleverksamheter som växer fram och hur de talar om sitt uppdrag och vardagliga pedagogiska arbete. En sådan verksamhet är den mobila förskolan.

Bakgrund: mobila förskolors framväxt, organisering och innehåll

Mobila förskolor är ett skandinaviskt fenomen som innebär att förskoleverksamhet bedrivs med hjälp av en buss. Med inspiration från Danmark köpte ett privat företag in och specialdesignade bussar samt introducerade konceptet i Sverige 2007 (Hellman & Sunnebo, 2009). Efter att inledningsvis ha bemötts med skepsis och oro, särskilt avseende trafiksäkerhet, från både föräldrar och pedagoger (Gustafson & van der Burgt, 2015) har mobila förskolor successivt ökat i antal och idag finns drygt ett femtiotal förskolebussar spridda över hela landet, från Malmö i söder till Skellefteå i norr¹. I en nationell kartläggning där verksamhetsansvariga för mobila förskolor intervjuades framkom huvudsakligen två skäl till varför man startat den mobila verksamheten (Gustafson, van der Burgt & Joelsson, 2017). Dels handlade om **platsbrist**, dvs. ett behov

1 2017 fanns det 42 bussar i Sverige, fördelade på 14 orter. Av dessa hade 12 verksamheter kommunala huvudmän och 2 privata (Gustafson, van der Burgt & Joelsson, 2017). Sedan dess har ytterligare ett antal bussar tillkommit.

av att på kort tid skaffa fram lokaler för att hantera brist på förskoleplatser. Platsbristen har exempelvis varit föranledd av demografiska förändringar eller att förskolor på grund av mögel i befintliga lokaler behövt stängas. Oavsett orsak har verksamheten genom att skaffa en förskolebuss snabbt kunnat erbjuda ytterligare ca 20 barn förskoleplats. Dels handlade det om **pedagogik**, dvs. att med bussen som hjälpmedel utveckla den pedagogiska verksamheten genom att kunna erbjuda nya och intressanta lärandemiljöer utanför den ordinarie förskolan och dess förskolegård. Även om de verksamhetsansvariga underströk att mobila förskolor liksom all annan förskoleverksamhet bedrivs utifrån den nationella läroplanen² samt lokala målsättningar så betonade de också att bussen innebär att ytterligare dimensioner kan adderas till den vanliga förskolepedagogiken. ”Vi jobbar ju med läroplanen och de prioriterade mål vi har i området. Men det är klart att de får ju verkligen guldkantsgrejerna de här barnen” (Gustafson, van der Burgt & Joelsson, 2017, s. 3), som en av de verksamhetsansvariga uttryckte det i kartläggningen. I praktiken bedrivs ofta mobila förskoleverksamheter utifrån en kombination av platsbrist och pedagogiska skäl. Vilket av dessa skäl som väger tyngst har emellertid konsekvenser för verksamheternas långsiktiga organisering och där flexibilitet versus kontinuitet kan förstås som två kolliderande logiker. Ett exempel på detta är att föräldrar som valt en förskola på grund av dess mobila verksamhet kan bli utan denna när kommunen flyttar bussen till en annan stadsdel med större platsbehov.

Kartläggningen visade också att landets olika mobila förskolor är organiserade på ett tämligen likartat sätt. Bussen rymmer oftast cirka 20 barn och tre pedagoger, varav en eller två också är utbildad busschaufför, och verksamheten fungerar som en egen avdelning kopplad till en ”stationär förskola”. Barnen deltar i den mobila verksamheten mellan klockan 9 och 15 och vistas på den stationära förskolan före och efter dessa tider, beroende på föräldrars arbetstider. Bussarna är specialdesignade med litet kök och toalett, säten placerade fyra och fyra med ett bord emellan samt förvaringsutrymmen för pedagogiskt material och mat. I vissa verksamheter turas två avdelningar om att vara på bussen varannan vecka och i andra deltar en och samma barngrupp hela tiden. Gemensamt är att bussen på daglig basis åker (färden brukar vara max 30 minuter) till en variation av platser där barn och pedagoger tillsammans ägnar sig åt pedagogiska aktiviteter och vardagliga rutiner.

För all förskoleverksamhet är vardagliga rutinaktiviteter i tid och rum av stor betydelse (Corsaro, 2018; Grunditz, 2018; Halldén, 2007; Haug, 2003; Persson, 2008) vilket ytterligare förstärks i den mobila förskolan. Här finns specifika tidsrumsliga dimensioner då det är en verksamhet som kännetecknas av att den är just mobil. Utifrån klassiska tidgeografiska teorier (Ellegård, 1999; Hägerstrand, 1970) visar vi i en studie om mobil förskolas tidsrumsliga organisering hur denna struktureras av olika kapacitetsbegränsningar (som behov av att parkera bussen för att pedagogiska och vardagliga

2 Vid tiden för kartlägningsintervjuerna var Lpfö 98/16 den aktuella läroplanen.

rutiner ska kunna genomföras, personalens och barnens scheman, olika lagar och förordningar för trafiksäkerhet och livsmedelshygien), samtidigt som pedagoger och barn när de förhåller sig till dessa strukturer också aktivt skapar tid och rum för olika aktiviteter i en verksamhet som är 'on the move' (Gustafson & van der Burgt, 2015). Det kan exempelvis vara att göra en samling på en lekplats eller skapa pedagogiska måltider inne i bussen där pedagogerna likt stewardard ombord på ett flygplan serverar barnen som sitter som passagerare i sina säten (Gustafson & van der Burgt, 2015; Gustafson & Melander, 2018). Det handlar också om att skapa utrymme för lek i den för övrigt strikt reglerade rutinen att gå på led i offentliga miljöer.

Mobilitet är emellertid mer än enbart transport eller förflyttningar mellan olika platser utan också hur och var vi rör oss likaväl som pausar och stannar upp (Cresswell, 2012; Sheller & Urry, 2006). Medan tidigare studier av barns mobilitet framförallt fokuserat på barns fysiska aktivitet och individuella rörelsefrihet (se Mikkelsen & Christensen, 2009) har senare forskning visat att barns mobilitet snarare än oberoende är något som barn som gör tillsammans med andra och sin omgivning (Christensen & Cortez Morales, 2016; Nansen, Gibbs, MacDougall, Vetere, Ross & McKendrick, 2015). Vi har i etnografiska studier i mobila förskolor sett hur socialisationen till att bli ett "mobilt förskolebarn" innebär att förstå och lära sig vissa specifika kompetenser som att kunna åka med bussen på ett säkert sätt, inta måltider både i och utanför bussen, delta i aktiviteter på olika platser, inte gå för långt utan hålla sig till gruppen samt att gå på led (Ekman Ladru & Gustafson, 2018; Gustafson & Ekman Ladru, 2020). I ingående studier av barnens förkroppsligade lärande i dessa dagligt återkommande gå-på-led-rutiner och olika platser har vi kunnat visa hur barnen rör sig såsom en "kollektiv kropp" (Ekman Ladru & Gustafson, 2018; Ekman Ladru & Gustafson, 2020). I denna kollektiva kropp samarbetar barnen med varandra, pedagogerna och den materiella omgivningen – inte minst den stora förskolebussen – och tillsammans blir synliga i och approprierar det offentliga rummet. Naturmiljöer är de vanligaste platserna som mobila förskolor använder och Harju, Balldin, Ekman Ladru och Gustafson (2020) visar att den skandinaviskt rådande synen på naturen som per definition god för barns hälsa, välbefinnande och lärande även finns inom mobila förskolor. Med exempel från olika verksamheter visar det sig dock finnas skillnad i hur naturen förstods och användes, beroende på barnens bostadsområden och etniska bakgrund. De etnografiska studierna har genererat stor kunskap om hur barn (och pedagoger) samspelar och agerar i den dagliga verksamhetens olika miljöer och aktiviteter. För att ytterligare förstå de mobila förskolornas pedagogiska verksamhet är därför syftet med denna artikel att analysera hur mobila förskoleprofessionella talar om sitt pedagogiska arbete och härigenom visar vilka policyer de ser som centrala samt hur dessa omsätts i den mobila förskolepraktiken.

Workshopdiskussioner som metod

Artikeln bygger på workshopdiskussioner från en nationell konferens på Uppsala universitet 2017, där 72 verksamma pedagoger och ansvariga för mobila förskolor från

hela landet deltog³. Syfte med konferensen var att skapa en mötesplats för mobila förskoleprofessionella från olika delar av landet att dela erfarenheter och lära av varandra. Konferensen inleddes med att vi informerade om forskningsprojektet *Lärande i staden* och preliminära resultat från våra etnografiska studier. Det efterföljdes av tre pedagoger som berättade om sitt pedagogiska arbete i en mobil förskola. Därefter vidtog workshopdiskussionerna där alla deltagarna roterade mellan tre workshoppar med följande teman: i) Pedagogiskt innehåll och dokumentation, ii) vardagliga rutiner och logistik i mobila förskolor samt iii) pedagogiska aktiviteter och barns delaktighet i olika platser. Deltagarna var indelade i grupper om ca 15–20 personer, en grupp med chefer/verksamhetsansvariga och tre grupper med pedagoger. I pedagoggrupperna ingick förskollärare, barnskötare och chaufförer, oftast var chauffören också utbildad barnskötare eller förskollärare. Varje workshop modererades av en forskare (artikel författarna samt ytterligare två kollegor) vars uppgift var att fördela ordet och koppla tillbaka till workshoppens tematik. Deltagarna informerades om att diskussionerna spelades in och ingick i forskningsprojektet. Diskussionerna spelades in med ljud, transkriberades och tematiserades utifrån hur deltagarna talade om den mobila förskolans pedagogiska arbete. Under analysarbetet visade det sig att deltagarna diskuterade olika pedagogiska aspekter i alla workshoppar, oavsett deras ursprungliga tematiska benämning. I analysen av dessa pedagogiska diskussioner ser vi hur deltagarna talar om och förhåller sig till två centrala policyer (säkerhet samt upplevelsebaserat lärande i en variation av lärmiljöer) och hur dessa genomförs och skapas i mobila förskolor. I analyserna presenteras deltagarnas röster i citat (kursiverade i texten) och det framgår när dessa bygger på diskussionen med de ansvariga (kallad chefsworkshop) men om inget anges bygger analysen på workshopparna med pedagoger.

Det empiriska materialet är unikt då vår konferens för första gången samlade verk samma inom mobila förskolor från hela landet. Det är intressant att notera att såväl ansvariga som pedagoger i workshopdiskussionerna ofta lyfte fram fördelen med sin egen verksamhets organisering och policyer i mötet med företrädare från andra mobila förskolor. Det kan förklaras av konferensupplägget där deltagarna skulle dela erfarenheter med varandra, berätta om arbetet i den egna verksamheten och lyssna på varandra, vilket är en situation där man gärna vill visa upp sin verksamhet och sig själv som en god pedagog/chef som är stolt över sitt arbete. Det överensstämmer emellertid också med Balls, Maguires och Brauns (2011) beskrivningar av att skolprofessionella ofta är solidariska med sin egen lokala kultur i mötet med andra och när externa forskare ställer frågor.

3 Konferensen anordnades inom ramen för forskningsprojektet *Lärande i staden: tidsrumsliga aspekter av en mobil förskolepedagogik* finansierat av Vetenskapsrådet (projekt nummer 2015-01260).

Analys: Säkerhet samt upplevelsebaserat lärande i en variation av lärmiljöer

Analysen av workshopdiskussionerna visar hur mobila förskoleprofessionella hanterar två centrala policyer: *säkerhet* samt *upplevelsebaserat lärande i en variation av lärmiljöer*. Dessa två policyer är intimt sammanvävda. Det kontinuerliga säkerhetsarbetet framträder dock som den övergripande policyn, då den är en förutsättning för att tryggt kunna ta med barngruppen på bussen och bege sig till olika lärmiljöer.

Följer som vanligt läroplanen ... men med extra säkerhetsrutiner

Vi ser i analyserna av workshopdiskussionerna att tillsammans med att självklart ha läroplanen som grund för arbetet finns alltid säkerhetsaspekten med som en alldeles särskild dimension att hantera i mobila förskolor. Säkerhet ges genomgående en central roll och framställs som en förutsättning för den pedagogiska verksamheten.

Verksamheten blir ju det som de pedagogerna arbetar med. Och det innebär att vi har en gemensam nämnare och det är säkerheten. Så vi har en säkerhetsutbildning som vi vill att alla pedagoger ska gå, som egentligen bygger på struktur, ordning och reda skulle jag vilja säga. Sen, vad man gör av den pedagogiska verksamheten, där har vi läroplanen. (chefsworkshop)

Den starka betoningen på säkerhet kan, förutom den grundläggande rättigheten till en trygg barndom (FN:s barnkonvention) och att läroplanen betonar att förskolan ska vara trygg för alla barn (Lpfö 2018), förstås utifrån de särskilda risker som det innebär att ta ut en hel förskolegrupp från den inhägnade förskolegården ut i trafiken och till en rad olika platser som inte är barnanpassade. Det innebär att det är väsentligt för mobila förskolor att visa upp en medvetenhet om dessa risker och att de har utarbetade strategier för att hantera dem. I citatet ovan, liksom återkommande i workshopparna med pedagogerna, ser vi hur säkerhetspolicyer diskuteras på flera nivåer samtidigt, såväl i formella utbildningssatsningar som i arbetsrutiner i vardagen (Ball, Maguire & Braun, 2011), med syfte att understryka att detta är en förskoleverksamhet som på grund av sin ovanliga tidsrumsliga organisering måste präglas av ett gediget säkerhetstänkande. Vikten av säkra rutiner återkom i alla workshopparna och det är tydligt att de genomsyrar alla delar av verksamheten. Så här säger till exempel en av deltagarna: *Det är mycket rutiner, men det är för att säkerställa verksamheten så att säga. Ja, det viktiga när man börjar att lära sig vara ute i naturen och inte tappa bort varandra.* Vår analys visar att verksamheternas fokus på säkerhet också förhandlas lokalt. Just denna workshopdiskussion fortsatte exempelvis med att en annan deltagare beskrev hur säkerhetsrutinerna ibland kan vara förhandlingsbara men i andra situationer med nödvändighet behöva vara mer strikta. *De [flexibla] kan du byta med. Sen har du fasta, som du ska följa, punkt och pricka, som säkerhet i bussen.* Bacchi (2009) understryker vikten av att analysera olika policyer utifrån vilka problem de kan antas svara upp mot, vilket här skulle kunna innebära att workshopdeltagarnas betoning på säkerhet kan

förstås som ett svar på den kritik som riktats mot mobila förskolor om risker i trafiken och att tappa bort barn i okända miljöer (Gustafson, van der Burgt & Joelsson, 2017). Säkerhetspolicyns överordnade status kan alltså förklaras i ljuset av denna kritik, som i sig är kopplad till den samhälleliga diskursen om risk och barndom (Valentine, 2017).

Vår analys visar även att genom att poängtera att mobila förskolor följer förskolans läroplan och andra generella förskolepolicyer vill man vanliggöra verksamheten, vilket illustreras i följande citat. *Även om man heter Bussen eller om man heter Snobben eller vad man heter, så har man läroplanen och man har skollagen att förhålla sig till.* Detta överensstämmer med resultatet från den tidigare nämnda kartlägningsstudien där de verksamhetsansvariga var angelägna att lyfta fram att mobila förskolor följer samma nationella riktlinjer som alla andra och på många sätt är en vanlig förskola (jfr Lindgren & Söderlind, 2019). Samtidigt som verksamheten beskrivs ha många likheter med vanliga stationära förskolor så framställs de mobila förskolorna i workshopdiskussionerna också ha särskilt goda förutsättningar för att uppfylla läroplanens intentioner, vilket vi återkommer till senare i texten.

Säkerhetspolicyer är något som alla förskolor behöver hantera i den vardagliga verksamheten. Mobila förskolors mobilitet och tidsrumsliga organisering kräver dock ytterligare områden belagda med regler och lagar kring säkerhet. Genom att lyfta fram hur man behöver förhålla sig till regler och lagar utöver dem som annan, ”stationär” förskoleverksamhet hanterar, visar man också upp sig som en ovanlig verksamhet vilket en deltagare uttrycker som att: *Vi har mycket utmaningar, vi styrs så fruktansvärt mycket utav lagar och regler, som vi inte kan komma undan.* Ett uttalande som åtföljs av instämmande humanden från andra deltagare i workshopen. I vår analys förstår vi detta som att verksamheten ovanliggörs av pedagogerna när de talar om hur de i sin dagliga mobila verksamhet har fler och andra policydokument än vanligt att hantera; Trafikverkets och Transportstyrelsens regler om trafiksäkerhet, Livsmedelsverkets och miljökontorets regler om mat och hygien utanför förskoleköket, arbetsmiljö- och arbetstidslagen när pedagogerna är ute med bussen tillsammans med barngruppen hela dagen osv. I workshopparna visade det sig att denna typ av formella regelverk ingår tillsammans med interna policyer och lokala kulturer i de säkerhetsaspekter som på olika sätt är ständigt närvarande när pedagogerna diskuterar och rådbråkar sin förståelse av hur läroplanen ska omsättas i vardagen. Det är formella regelverk som de mobila förskoleprofessionella är ålagda att följa men på vilket sätt de hanteras varierar, vilket blir särskilt tydligt när pedagogerna diskuterar hur de skapar säkra vardagliga omsorgsrutiner.

Säkra omsorgsrutiner i olika platser

Den allestädes närvarande säkerhetspolicyn i den mobila förskolan ses alltså som en förutsättning för hela verksamheten och inte minst för att pedagogerna skulle kunna erbjuda en trygg omsorg och även här lyftes säkra rutiner fram som nödvändiga. Att dagligen förflytta sig med buss till olika platser har konsekvenser även för omsorgsrutiner. Måltider, hygien, toalettbesök, av- och påklädning och vila upptar alltid en stor

del av förskolevardagen och sker ofta i särskilt avsedda rum som matsalar och barnanpassade toaletter (Grunditz, 2018). I de mobila förskolorna däremot genomförs även detta i en variation av olika miljöer och vår analys av workshopdiskussionerna visar att mycket av verksamheten genomsyras av hur man praktiskt och säkert hanterar vardagliga omsorgsrutiner. I den mobila förskolan behövs exempelvis särskild planering och logistik för att kunna servera den dagliga lunchen. Detta löses lokalt på olika sätt, men grundprincipen är att maten hämtas upp på morgonen och förvaras under dagen i kyl- och värmeskåp i bussen för att hålla rätt temperatur tills lunchen serveras på den plats där man befinner sig för dagen. Här finns det sedan olika rutiner för hur och var måltiden genomförs, där det i vissa verksamheter är självklart att i möjligaste mån äta alla måltider utomhus medan andra föredrar att äta inne i bussen. Det framgick också i diskussionerna att det fanns olika uppfattningar om vad som anses viktigt att ta i beaktande i de olika lokala måltidstraditionerna. Med hänvisning till olika regelverk för säker mathållning och livsmedelshygien diskuterades detta ivrigt och ibland förvånat när pedagogerna insåg hur olika de förhöll sig. Det blev särskilt aktuellt i relation till huruvida barnen vid lunchen blir serverade en färdig portion eller själva tar mat från en uppdukad buffé. Några pedagoger beskrev att de hade fått strikta instruktioner om att detta inte var lämpligt. Så här reagerar till exempel en pedagog från en mobil verksamhet på hur man i en annan verksamhet organiserar lunchen som buffé: *Fast då har miljökontoret precis sagt att det är en smitta och såna grejer så man ska inte ha buffé.* Det var även med hänvisning till livsmedelshygieniska skäl som barnen inte kan använda busstoaletten under den tid lunchen serveras då toaletten är placerad intill köksdelen.

Toalettbesök var även annars en fråga som diskuterades flitigt och som hanterades på olika sätt. Analysen visar att det blev trångt och mycket väntetider om barnen alltid använde den lilla toaletten inne i bussen. I flera verksamheter lärde pedagogerna istället barnen att kissa ute i naturen medan andra använde offentliga toaletter eller en bärbar toalett som de tog med sig ut. Medan det för många av pedagogerna var självklart att lära barnen kissa ute i naturen var det mer tveksamt för andra av hygien- och miljöskäl eller enligt föräldrars önskemål. Det är uppenbart att pedagogernas egna, barnens, föräldrarnas samt utomstående normer var av betydelse för hur barnens toalettbestyr löstes. Analysen visar även att bussarnas varierande materiella förutsättningar hade stor betydelse för hur pedagogerna i praktiken kunde genomföra de olika omsorgsrutinerna. Här framkom aspekter som huruvida det fanns torkmöjligheter i bussen för blöta kläder etc. I några verksamheter fanns små barn som använde blöjor vilket väckte diskussion och stor förvåning bland pedagoger från andra verksamheter. Diskussionen handlade både om bristande utrymme för blöjbyten och om att blöjbarn generellt ansågs för unga för att delta i den mobila verksamhetens rutiner. Här lyftes frågor om barnens fysiska kapacitet för att orka gå långt och vistas ute i alla väder och i olika miljöer men framförallt om säkerhet, och då särskilt i relation till trafiksäkerhet.

Barnen ska under bussfärden sitta fastspända i bilbarnstolar i bussätena och det visade sig finnas olika syn på hur trafiksäkert detta är för så små barn som tvååringar.

Det framkom också att det finns en rad olika lokala säkerhetspolicyer för säkerhetsbälten, barnens klädsel under resan liksom andra aspekter av hur en säker resa ska genomföras på bästa sätt. Ball, Maguire och Braun (2011) visar också i sin studie att riktlinjer och lokala kulturer kan skilja sig åt mellan olika verksamheter och huvudmän, vilket är något för de (för)-skoleprofessionella att hantera. I vår analys framstod variationen i hur trafiksäkerheten hanterades som problematisk och de egna säkerhetsrutinerna ansågs ofta som det självklart rätta sättet, med hänvisning till rådande regler och förordningar. *Ja jag har fått lära mig att skorna ska sitta kvar på, och det är av säkerhetssynpunkt*, är en av deltagarnas reaktion när frågan om skor på eller av diskuteras under workshoppen. Trafiksäkerheten blev en känslig fråga i workshopdiskussionerna och där uppenbart något stod på spel. Pedagogerna, och särskilt de som också arbetade som chaufförer, var väl medvetna om sitt ansvarsfulla uppdrag och om risker i trafiken. Det var tydligt att ingen vill bli betraktad som att man tullar på trafiksäkerheten, livsmedelshantering eller andra säkerhetsaspekter. Säkerheten är genomgående närvarande i pedagogernas tal om hur de hanterar den mobila förskolans specifika tidsrumslighet, men det är tydligt att säkerhetspolicyer som handlar om omsorg om barnens välbefinnande, hälsa och liv är särskilt centrala. Vilket förklarar varför det väckte starka känslor hos många av de mobila förskoleprofessionella när det framgick att det varierar hur dessa säkerhetspolicyer omsätts i den lokala praktiken.

Bussen skapar möjlighet till upplevelsebaserat lärande i många och varierande lärmiljöer

Mobiliteten och den tidsrumsliga organiseringen av mobil förskoleverksamhet skapar emellertid inte bara praktiska utmaningar och begränsningar utan även många möjligheter. Möjligheter till upplevelsebaserat lärande i varierande lärmiljöer lyfts fram i workshoppen som unikt för mobil verksamhet och som något som – likt säkerhet – genomsyrar verksamheten. Återkommande diskuterar deltagarna i workshopparna att det unika med mobila förskolan är möjligheten att kunna ta barnen till en rad olika platser och på så vis erbjuda dem fler och andra lärmiljöer än i den vanliga förskolan, vilket en deltagare uttryckte så här: *Alla lärmiljöer som man inte kan uppleva när man är hemma på förskolan som man faktiskt kan när man kommer ut. Man har helt andra möjligheter som man kan följa upp.*

Utifrån de möjligheter som den mobila förskolans specifika tidsrumslighet innebär resonerar pedagogerna om hur de kan skapa en variation av nya lärmiljöer⁴ när de med bussens hjälp åker till en rad olika platser. De understryker också vikten av att i linje med läroplanen följa barnens intressen, och hur det ges extra många tillfällen till detta

4 Lärmiljöer är det uttryck som deltagarna oftast använder själva i workshopdiskussionerna. Det är ett begrepp som exempelvis Sandberg, Lillvist och Ärlemalm-Hagser (2018) använder relaterat till undervisning i förskolan, särskilt naturvetenskap och matematik i naturmiljöer. Vid tidpunkten för workshopdiskussionerna gällde Lpfö 98/16 där undervisningsbegreppet ännu inte införts och workshopdeltagarna talade heller inte explicit i termer av undervisning.

när de befinner sig i olika miljöer, där de kan fånga upp barnens nyfikenhet och skapa lärandesituationer i det som uppstår på platsen. En pedagog berättar om ett oväntat sådant exempel när de på våren åkte förbi en sjö där de åkt skridskor på vintern:

'Var är isen?' var det en som frågade. 'Ja men den har smält nu, precis som du lägger en isbit.' Man får liksom visa dem. 'Ja men is smälter.' Det hade de inte kommit på innan. De har aldrig sett en sjö så.

I workshopparna framställs många exempel på hur abstrakta fenomen kan göras konkreta när barnen lär på plats. Det kan innebära att inte enbart se en ko på bild utan att istället möta kor i verkligheten på en bondgård, känna hur de luktar och se hur stora de är. Vi ser i analysen hur bussen möjliggör ett större aktivitetsrum och därmed ett urval av fler "bra" platser; platser som beskrivs som autentiska miljöer där barnen kan erbjudas ett upplevelsebaserat lärande med alla sina sinnen.

Detta diskuteras också i termer av autentiskt lärande och lyfts fram som gynnsamt för barnens språkutveckling, vilket särskilt gagnar dem som inte har svenska som modersmål. Något som en pedagog beskrev så här: *Våra barn, de lär sig så här föl, sto, hingst och alla de här orden faktiskt på ett helt annat sätt. Så de lär sig kossa och häst.* Likt avdelningarna inne på den vanliga stationära förskolan arbetar de mobila avdelningarna med teman eller i projekt men med den fördelen att enkelt kunna åka till sådana lärmiljöer som temat handlar om. De kan även ta bussen till olika delar av en produktionskedja och på så sätt följa med "från ax till limpa" vilket illustreras väl i följande citat: *Du kan följa hela vägen från kossa, från gräsmattan till kossan, till mejeriet, till Ica. Och där är bussen så grym.* Den här typen av resonemang som det ges många exempel på i workshopdiskussionerna inrymmer en förståelse av att deltagarna ser ordinarie förskolor och deras förskolegårdar som begränsade lärandemiljöer när det gäller upplevelsebaserat och autentiskt lärande. Att som i en mobil förskola på daglig basis förflytta sig från den stationära förskolan till olika platser ses däremot leda till ett ökat och mer varierat lärande hos barnen. Detta inkluderar också en förståelse av att det är själva platserna i sig som är stimulerande för barnen. Denna centrala mobila förskolepolicy om möjligheten till mer upplevelsebaserat lärande i olika miljöer görs i diskussionerna till ett tungt argument för mobil förskoleverksamhet. Samtidigt ingår alltid en säkerhetsdiskussion när pedagogerna delar med sig exempel på olika lärmiljöer. De beskriver hur de utarbetat platsbanker med information om hur olika platser kan användas, för vilka aktiviteter och när, och här ingår också alltid vikten av riskanalyser. Förutom att bedöma riskerna innan man första gången åker till en ny plats med en barngrupp krävs ett kontinuerligt säkerhetstänkande. Där rutinerna varierar beroende på var man är och när.

Ja, det är ju det, det är olika rutiner för alla olika platser. Alla ... det finns olika riskmoment överallt. Det finns olika riskmoment om det är sommar eller om det är vinter. Så att det där måste man ha i bakhuvudet hela tiden, är det is där, eller vatten där eller diken som är djupa?

Tillsammans med risker i den fysiska miljön beskrivs det också handla om vilka andra som befinner sig i närheten samt vilka aktiviteter dessa ägnar sig åt. Det i sin tur påverkar de säkerhetsåtgärder som mobila förskoleprofessionella anser nödvändiga liksom hur de ser på möjligheterna för barngruppen att vistas säkert i olika offentliga miljöer. En aspekt här visade sig handla om själva bussen; huruvida det finns plats att köra, eventuellt vända och framförallt parkera en stor buss. Strategier för hur man hanterar säkra avstigningar ses också som centrala. Bussen behöver parkeras så att avstigningen sker mot ett tryggt område, och strikta rutiner upparbetas för att hålla samman barngruppen intill bussen innan det blir dags att ta sig vidare inom den plats dit man anlät. Pedagogerna betonar att de inkluderar barnen i att samarbeta för att skapa säkra rutiner samt lära sig förstå och hantera risker i olika miljöer. Tidigare etnografiska studier visar hur detta är en väsentlig del av att socialiseras till att bli ett mobilt förskolebarn (Ekman Ladru & Gustafson, 2020; Gustafson & Ekman Ladru, 2020). Analysen av workshopparna visar alltså hur pedagogerna kontinuerligt arbetar med att (om)skapa och upprätthålla olika säkerhetspolicyer, i form av riktlinjer och vardagliga rutiner, för att skapa säkra lärandemiljöer och trygg vardag när de är i olika platser. Säkerhetsaspekterna framstår som en nödvändig men också självklart integrerad del av en verksamhet som kännetecknas av det positiva med att kunna ta med barnen till många olika lärmiljöer. Där behövs säkerheten för att barnen ska kunna få tillgång till det som ses som unikt, ett upplevelsebaserat lärande i många olika platser.

Upparbeta säkerhetsrutinerna i en plats

Pedagogerna börjar ofta det nya läsåret med en barngrupp med att åka till en och samma plats. I workshopdiskussionerna beskriver de att detta görs för införliva barnen i de nya rutiner och regler som krävs när man befinner sig utanför förskolan och förskolegården. I denna plats arbetar pedagogerna för att bygga upp den känsla av kollektiv tillhörighet som anses nödvändig för att sedan säkert kunna ta med barngruppen till olika lärmiljöer. Denna första plats är utvald utifrån såväl säkerhetsmässiga som pedagogiska skäl. Det är olika platser som beskrivs vara lämpliga för detta men gemensamt är att det ska vara en plats utan riskfyllda moment och där det är lätt att ha översikt över barngruppen. Samtidigt ska det också finnas goda möjligheter för en variation av pedagogiska aktiviteter att introducera barnen till. Ofta är det en plats i ett friluftsområde med tillgång till vindskydd och offentliga toaletter. Analysen visar hur pedagogerna här diskuterar hur de skolar in barnen i det som ses som det mest centrala i den mobila förskolans säkerhetspolicy, det vill säga skapa säkra rutiner för att åka med bussen trafiksäkert, stiga av bussen på ett säkert sätt, delta i pedagogiska aktiviteter utomhus i miljöer som inte är barnanpassade, inte gå för långt från gruppen, äta måltider inne i eller utanför bussen samt gå på toaletten på olika ställen.

Denna process handlar såväl om att lära känna barnen och skapa en grupp känsla som att skapa säkra och praktiska rutiner. Vi ser att pedagogerna genomgående betonar vikten av att vara konsekventa och det uttrycks av flera i termer av att *man måste*

vara *fyrkantig*. Att hålla på strikta rutiner betonas genomgående vara viktigt men understryks som särskilt viktigt i det här första skedet. Barnen behöver lära sig att hålla ihop gruppen och inte gå för långt bort trots att det inte finns staket som hemma på förskolegården. För detta, visar det sig i workshopdiskussionerna, har pedagogerna tämligen likartade strategier, som att skapa osynliga staket för barnen att hålla sig inom, alltid ha en pedagog inom synhåll och komma direkt när denne kallar. Detta är något som pedagogerna beskriver att de explicit övar barnen i den här första tiden för att sedan så småningom inte längre konkret stega upp det osynliga staketet tillsammans med barnen utan endast påminna om det. Pedagogerna instämmer i varandras erfarenheter av att de ändå behöver påminna barnen kontinuerligt om vilka regler som gäller. Som när en av deltagarna beskriver hur de brukar säga till barnen att *kommer ni ihåg det osynliga staketet? Såg ni mig nu?* och andra i workshoppen instämmer. Här inkluderar pedagogerna barnen i säkerhetstänkandet och arbetar för att få gruppen att samarbeta med pedagogerna och varandra i genomförandet av den grundläggande säkerhetspolicyn. När pedagogerna beskriver hur de sedan tar med barngruppen till nya lärmiljöer ser vi hur de använder sig av den första tidens ”säkerhetsdrillning” när de återkommande påminner gruppen om att hålla ihop som en kollektiv kropp och tillsammans följa säkerhetsrutinerna.

Återkomma till samma lärmiljöer

Vidare ser vi i diskussionerna att det inte endast är initialt som det ses som en tillgång att komma till en välkänd plats. Alla beskriver att de återvänder till välbekanta platser för att skapa kontinuitet och trygghet. I workshopparna talar några om detta i termer av nödvändigheten av att minst någon dag varje vecka åka till en och samma basplats. En av deltagarna beskriver vikten av använda en basplats *där barnen känner sig hemma*. Andra tycker inte att det är nödvändigt med en så strikt förutbestämd ordning utan vill vara mer flexibla i val av platser men betonar också de har vissa favoritplatser dit de återvänder. I vår analys ser vi att även om den mobila förskolans möjlighet att erbjuda nya och fler lärmiljöer lyfts fram som dess stora potential så finns samtidigt en pågående diskussion om att barnens utveckling och lärande gagnas av att återkomma till samma lärmiljö. Vi ser att möjligheten för barnen att kunna utforska det som finns på platsen liksom att stanna upp och fördjupa sig eftersträvas här, och att detta också inrymmer ett synsätt hos pedagogerna att lärande behöver tid. Det uttrycks som att barnen behöver ges möjlighet att komma tillbaka flera gånger eller som en av deltagarna säger: *tills de är färdiga*. Här framkommer även hur pedagogerna använder för barnen välkända miljöer för att arbeta med pedagogiska aktiviteter som egentligen är oberoende av var man befinner sig men där den kända miljön beskrivs ge en rofylld inramning. Exempel på sådana aktiviteter är arbete med värdegrundsfrågor liksom att ta med vanligt förskolepedagogiskt material ut och arbeta med bildskapande, matematik etc. Det kan förstås med Balls, Maguires och Brauns (2011) resonemang att det samtidigt kan finnas motstridiga policyer som hanteras parallellt, vilket vi ser att pedagogerna förhandlar när de diskuterar hur de strävar efter balansen mellan nya

och välkända platser och det utmanande och det trygga. En deltagare uttrycker det så här: *Det är dels de här utflykterna, de här roliga, häftiga grejerna, man får besöka en polisstation, till de här trygga platserna där man kan jobba med värdegrund och sånt.*

I diskussionerna visade det sig också finnas en spänning mellan vad som beskrivs som en pedagogisk verksamhet och att vara en utflyktsbuss. Det hettade till lite i diskussionerna vid några tillfällen och för många av pedagogerna var det viktigt att betona att de inte ägnade sig åt utflyktsverksamhet. En pedagog som beskrev hur de använde en liten buss för att kunna ta med mindre grupper av barn till ett friluftsområde bemöttes med skepticism av andra och en deltagare utbrast förvånat (och betonade ordet utflyktsbuss): *Då är det ni har ju mer som en utflyktsbuss! Vi har vår pedagogik i och med vår buss. Er blir mer som en utflyktsbuss för att kunna ta er lättare till olika ställen.* Här framställs funktionen som en utflyktsbuss som tveksam i relation till policyn om upplevelsebaserade lärande i olika miljöer som diskuterats ovan och med de antaganden om hur en mobil förskoleverksamhet bör bedrivas. Det kan även förstås som en reaktion på diskussionen om mobila förskolor som en lösning på kommunens brist på förskoleplatser och där många är angelägna att understryka att de är professionella som bedriver ett pedagogiskt arbete utifrån läroplanen. Här framstår det som väsentligt att vanliggöra den mobila förskolan som en förskola med pedagogisk verksamhet (som till och med framställs ha större pedagogisk potential än ordinarie stationära förskolor). Varken att bedriva utflyktsverksamhet eller att arbeta i en lokal- och/eller en nödlösning är något som de flesta pedagoger vill identifiera sig med.

Naturen i första hand men också lärmiljöer i staden

Naturen lyfts fram som det mest självklara när pedagogerna talar om hur de väljer lärmiljöer. Det är olika slags naturmiljöer som används: organiserade friluftsområden, öppna ängsmarker och hav och framförallt skogsmiljöer. Det särskilda med skogen beskrivs av en deltagare: *Det känns ändå som skogen är ... skogen är ju ändå det naturliga valet ändå. Det här pedagogiska extra rummet som vi får med skogen, den tycker jag ändå är den viktigaste.* Även om skogen är den vanligaste naturen varierar det beroende på var i landet och typ av landskap som verksamheten är belägen. Det framgår också att pedagogerna väljer olika naturmiljöer beroende på vilken aktivitet som planeras. Det kan vara grovmotorik som att springa, krypa och klättra eller aktiviteter som fotboll, fiska, bygga kojor eller låta barnen leka fritt. Pedagogerna återkommer ofta till naturens goda inverkan på barnens fantasi och kreativitet men också att det inte bara kommer av sig självt utan att barnen också behöver lära sig att leka i naturen. Det är viktigt eftersom lek i olika naturmiljöer och med de material som naturen tillhandahåller ses som välgörande för barnens välbefinnande och utveckling (Halldén, 2011; Mårtensson, Söderström, Öhman & Lisberg Jensen, 2011; Änggård, 2009). Att barnen lär sig ta hand om miljön och om växter och djur ses också som väsentligt och i workshopdiskussionerna understryks betydelsen av att pedagogerna själva har dessa kunskaper samt vet i vilka platser man kan söka upp olika fenomen. En deltagare understryker denna kunskap och säger: *Vi vet var grodorna finns. Vi pedagoger vet ungefär var vi kan*

hitta grodorna. Här är åter det autentiska lärandet på plats i fokus, där barnen kan lära sig om grodor i deras rätta element.

Även om naturen ses som förstahandsval talar också pedagogerna om hur de använder offentliga stads- och kulturmiljöer som lärmiljöer, framförallt museer och bibliotek. Dessa framställs både som inspirationskällor för att väcka barnens intresse för vidare lärande i andra miljöer och som platser dit man återkommer för fördjupat lärande. Att lära sig om stadens viktiga historiska platser, landmärken och arkitektur beskrivs regelmässigt ingå i att utveckla olika projekt och det är också i dessa sammanhang som själva bussfärden lyfts fram som betydelsefull för barnens intresse och lärprocesser. Det som barnen ser genom bussfönstren när de passerar kan de då relatera till ett pågående eller kommande projekt. Det lyfts som en extraordinär möjlighet att kunna åka vidare till nya platser kopplade till projektets tema. Att kunna följa barnens intressen och vara flexibel i val av plats är en fördel även mer allmänt. Flexibiliteten återkommer pedagogerna ofta till och hur de kan variera sina resmål utifrån dagsläge och behov hos barnen. Ibland väljs en plats med utrymme för mycket fysisk aktivitet vilket beskrivs behövas särskilt i vissa situationer *när barnen har mycket spring i benen* medan man andra gånger väljer en lugnare plats. Väderlek har också betydelse, att kunna passa på att åka till pulkabacken när det snöat eller till idrottshallen vid regnigt väder. Möjligheten att enkelt kunna göra studiebesök, bland annat på föräldrars arbetsplatser för att lära om olika yrken, är också ett återkommande tema i diskussionerna. Att bege sig ut i samhället ses alltså som positivt och uttrycks av några som den allra största poängen med verksamheten. Vilket en deltagare beskriver så här:

De riktigt stora fördelarna med bussverksamheten, har jag tyckt i alla år faktiskt. Det är det här med icke-institutionellt lärande. Alltså att man åker ut i samhället. Man får möjligheter att träffa andra människor i andra situationer.

Samtidigt visar analysen av workshopparna att det upplevs som krävande med ansvaret för en barngrupp i stadsmiljöer där det finns mycket folk och intensiv trafik. Där behövs mer uppmärksamhet, disciplinerade regler och säkerhetsrutiner som pedagogerna kan släppa lite på när de är i välbekanta och lugnare naturmiljöer. Det framgår tydligt när flera instämmer i en pedagogs beskrivning av hur både barn och pedagoger andas ut när de efter ett besök i staden kommer till skogen: *Nu är vi hemma. Det här är vårt rum*. Pedagogerna förhåller sig till en rad olika aspekter när de diskuterar hur de i vardagen väljer resmål, och i dessa förhandlingar framgår det hur både naturen och stadsmiljöer ses som möjliga val. Emellertid är olika naturmiljöer det som återkommande betonas innehålla särskilt goda förutsättningar för att erbjuda trygghet likaväl som goda möjligheter för lärande.

Barns delaktighet i ”våra egna platser”

Att komma tillbaka till samma platser diskuteras, som vi nämnt tidigare, såväl i termer av fördjupat lärande som i trygghet och analysen visar att det också handlar om

säkerhetsaspekter och att barnen kan vara mer delaktiga i de platser som verksamheten har gjort till sina egna. I nya platser beskriver pedagogerna hur barnen behöver introduceras såväl till platsens aktuella säkerhetsregler och rutiner som till vilka aktiviteter som de kan ägna sig åt just där. När man istället kommer till en välkänd plats där barnen (och pedagogerna) känner sig hemma, som i exemplet ovan, vet barnen redan vad som gäller och kan direkt sätta i gång med sina egna lekar och aktiviteter. Flera av pedagogerna uttrycker det i workshopparna som att *barnen äger platserna* och beskriver hur barnen rör sig tämligen fritt över stora områden när de leker och upplever en sådan plats på egen hand. Även här är säkerhetsaspekterna närvarande men mer i bakgrunden. Det är först när gränser överskrids som regler och säkerhetspolicyer åter behöver göras explicita. Åter beskrivs hur barn och pedagoger kontinuerligt arbetar med säkerhetsrutinerna tillsammans och där barnen deltar genom att visa att de vet vilka regler som gäller. Som i beskrivningen av hur barnen själva uppmärksammar när de sprungit iväg lite för långt och blir bekräftade av en pedagog för sin delaktighet i säkerhetsarbetet: *'Nu gick jag för långt, fröken, för jag såg inte dig.'* *'Nej, bra.'*

Analysen av diskussionerna i workshopparna visar alltså att även om den ovanliga tillgången till en mångfald av olika lärmiljöer är den stora poängen med den mobila verksamheten så inryms i detta också en policy om hur viktigt det är att skapa egna säkra platser där både barn och pedagoger känner sig hemma och trygga. I dessa miljöer som beskrivs som "våra egna platser" kan barnen delta på ett friare sätt och därigenom ägna sig åt lustfyllt upplevelsebaserat lärande.

Diskussion

I artikeln har vi analyserat mobila förskolan i termer av två centrala policyer: säkerhet samt upplevelsebaserat lärande i en variation av lärmiljöer. Analysen visar hur mobila förskoleprofessionella i diskussioner med kollegor från hela Sverige lyfter fram dessa två policyer som väsentliga och centrala för hur läroplanen för förskolan omsätts i mobil förskola. Det upplevelsebaserade lärandet i olika lärmiljöer lyfts fram som det unika med den mobila förskolan samtidigt som det är säkerheten som styr villkoren för detta. Det är alltså två policyer som ses som gemensamma för mobil förskoleverksamhet, men hur de sedan hanteras och omsätts i praktiken kan variera och diskuteras, tolkas och förhandlas lokalt. Analysen visar också att i denna process både vanligörs och ovanligörs den mobila förskolan i relation till annan förskoleverksamhet. Detta också annars förekommande sätt att beskriva en profilerad förskoleverksamhet kan förstås i relation till att mobila förskolor är ett nytt och ovanligt fenomen som genom att man använder sig av en buss rönt mycket uppmärksamhet. När de stora och ofta färgglatt dekorerade bussarna fyllda med barn och pedagoger kommer åkande genom staden väcker de intresse och pedagogerna får ofta frågor om vad det är för slags verksamhet. I lokala medier uppmärksammas de när lokala politiker lyfter fram mobil förskola som en flexibel lösning på snabba förändringar och brist på förskoleplatser. Vår analys visar emellertid att pedagogerna poängterar att mobila förskolan precis som alla andra förskolor bedriver pedagogisk verksamhet med utgångspunkt från

läroplanen och därigenom är att betrakta som en vanlig (seriös) förskoleverksamhet. Parallellt med detta vanliga finns det även något unikt med det mobila förskolekonceptet och dess tillgång till en variation av miljöer som ses särskilt gynnsamma för barnens utveckling och lärande på ett sätt som få stationära förskolor kan erbjuda. Denna möjlighet att lära på plats och låta barnen använda alla sina sinnen i det som ses som autentiska miljöer lyfts som den mobila förskolans största fördel. Just detta innebär emellertid också att det krävs särskilda riskanalyser och att kontinuerligt skapa och återskapa säkerhetsrutiner för att trygga barngruppen i de olika miljöerna och under transporter. Här framgår också nödvändigheten i att barnen lär sig att förstå och delta i upprätthållandet av det kontinuerliga säkerhetsarbetet. Att vara ett mobilt förskolebarn innebär härigenom att i ännu större utsträckning än annars socialiseras till att ingå i ett förskolekollektiv där barn och pedagoger samarbetar med att upprätthålla verksamhetens vardagliga (säkra) rutiner.

Vanliga förskolepolicyer behöver på grund av det mobila i verksamheten hanteras på ovanliga sätt samtidigt som andra regelverk tillkommer. Den tidsrumsliga organiseringens och mobilitetens praktiska konsekvenser blir särskilt tydliga i vardagliga omsorgsrutiner som måltider och toalettbesök. I mobila förskolor krävs en annan planering och logistik för genomförandet av omsorgsrutiner, vilket innebär att de inte alls har en undanskymd position utan tvärtom hamnar i förgrunden. Omsorgen kan även sägas bestå i att ordna en trygg förskolevardag och därmed också vara en förutsättning för lärande och undervisning. Detta innebär för mobila förskolors del särskilda krav på att pedagogerna kan skapa sådana trygga och säkra omständigheter för barnen när de befinner sig i olika och ibland okända platser samt förflyttar sig däremellan. Att genomföra säkra bussresor för barnen framstår som en extra kritisk punkt där det också visar sig finnas många olika sätt att förstå hur olika trafiksäkerhetspolicyer bör genomföras och hanteras. Att de lokala säkerhetsrutinerna kan variera i vissa avseenden överraskade pedagogerna i diskussionerna. Det egna arbetssättet lyftes ofta fram som det mest säkra med hänvisning till officiella regelverk och säkerhetsauktoriteter. Detta kan förstås som en respons på den kritik och oro för trafiksäkerheten som framförts mot mobila förskolor. Att visa kännedom om regler och hur de ska hanteras blir då väsentligt för att visa att man är ansvarstagande och professionell, någon som kan anses betrodd att ansvara för barnens liv och säkerhet. Det kan även sägas höra samman med konferensworkshopparnas upplägg där deltagarna tillsammans med att lyssna på varandra också var angelägna att dela med sig av och visa solidaritet med den egna verksamhetens arbetssätt, vilket enligt Ball, Maguire och Braun (2011) ofta kännetecknar skolprofessionellas berättelser. Det är väsentligt att ta i beaktande att artikeln bygger på hur mobila förskoleprofessionella *talat om* sitt pedagogiska arbete – inte hur de i realiteten genomför detta – och hur de två centrala och övergripande policyerna hanteras därigenom. I workshopdiskussionerna skapar deltagarna en samstämmighet om hur viktigt säkerhetsarbetet är för att kunna ta barngruppen till olika platser samtidigt som de uppvisar en lojalitet med det egna arbetssättet som en garanti för denna säkerhet.

Artikelns analyser visar hur mobila förskoleprofessionella inte enbart följer riktlinjer utan också ”gör policy” (Ball, 1994; Ball, Maguire & Braun, 2011). Här förstås policyer i form av såväl formella styrdokument som lokala arbetssätt och rutiner som de har att tolka, förstå och diskutera för att sedan omsätta i sina lokala verksamheter. Detta leder till en process där också nya varianter av policyer skapas och förhandlas och rådbåkas i mötet med de sedan tidigare befintliga. Artikeln visar att när mobila förskoleprofessionella talar om sitt pedagogiska arbete framträder två centrala policyer: säkerhet samt upplevelsebaserat lärande i en variation av lärmiljöer. Där är säkerhetspolicyen ständigt närvarande som en förutsättning för den unika möjligheten att kunna ge barnen tillgång till många olika lärmiljöer. Säkerhet skapas genom att etablera och upprätthålla rutiner i vardaglig omsorg och pedagogiska aktiviteter i olika platser. Det autentiska lärandet på plats ges stor betydelse och inrymmer en förståelse av att barn lär mer och bättre när de använder alla sina sinnen, framförallt i naturmiljöer men även i andra lärmiljöer i staden. Den flexibilitet som bussen ger för att kunna följa årstider, projektarbetsteman och barnens intressen och lätt ta sig till olika platser är den stora tillgången. Här finns även en intressant motsägelse inom policyen om ett upplevelsebaserat lärande i en variation av lärmiljöer när mångfalden av olika lärmiljöer lyfts fram som mobila förskolors stora fördel samtidigt som nödvändigheten av att regelbundet återkomma till de egna välkända platserna – återigen i naturen – anses behövas för barnens lustfyllda lärande. Härigenom ser vi med all tydlighet hur policyer inte är fastställda ”en gång för alla” utan är under ständig omförhandling och tolkning.

Artikelns resultat ger oss ny kunskap om och förståelser för mobila förskolors pedagogik och verksamhet. Det är särskilt intressant i relation till att antalet mobila förskolor ökar. En orsak till detta är demografiska förändringar och stadsplanering som inte förutsett behovet av förskolor i nya urbana miljöer med följd att det uppstått akut brist på förskoleplatser i vissa områden. Där har lokala politiska lösningar ofta varit att införskaffa en eller flera förskolebussar. Den mobila förskolan har då setts som en snabb lösning på ett akut problem. Att profilerade förskolor mer generellt också ökar kan som vi beskrev inledningsvis också ses som en (paradoxal) konsekvens av den nationella styrningen av förskolan med en läroplan som betonar lärande. Införandet av fristående förskolor och ökade möjligheter för föräldrar att välja förskola har även inneburit att (både kommunala och privata) förskolor konkurrerar med varandra genom pedagogisk profilering och goda rykten (Karlsson, Löfdahl & Pérez Prieto, 2013). För mobila förskolor är därför ett rykte som betonar en säker verksamhet minst lika viktigt som hur den pedagogiska kvaliteten beskrivs. Här framgår det tydligt att både nationella politiska ideologier och mer pragmatiska beslut på kommunal nivå har betydelse för innehåll och förutsättningar för förskolepedagogik. I diskursen om mobila förskoleverksamheter finns spänningen mellan platsbrist och pedagogisk verksamhet alltid närvarande. Som framgår i analysen betonar pedagogerna den pedagogiska verksamheten som både vanlig görs och ovanlig görs i relation till annan förskoleverksamhet. Det kan också bidra till förståelsen om vad ”vanlig förskolepedagogik” är respektive anses vara.

Mobila förskolors övergripande policyer om säkerhet och upplevelsebaserat lärande i en variation av lärmiljöer är också ytterst relevanta i relation till andra förskoleverksamheter som bedriver verksamhet utanför förskolans lokaler och förskolegård. För exempelvis Ur och Skur-förskolor som vistas mycket i naturen liksom urbana förskolor som regelbundet tar barngrupper ut i offentliga miljöer och använder kollektivtrafik bör dessa policyer och hur de hanteras vara ett värdefullt kunskapsbidrag. Det kan också gälla för de allt fler förskolor i innerstadsområden som har mycket små förskolegårdar, en gård på taket eller enbart en utsläppsgård och som behöver kunna ta med barngruppen ut i stadens olika miljöer på ett säkert sätt. Detta väcker också frågor om vilka policyer som är centrala för dem och hur de hanterar dessa.

REFERENSER

- Bacchi, C. (2009). *Analysing policy – what’s the problem represented to be?* French Forest, NSW: Pearson.
- Ball, S. J. (1994). *Education reform*. London: McGraw-Hill Education.
- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2011). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Christensen, P. & Cortés-Morales, S. (2016). Children’s mobilities: Methodologies, theories and scales. I C. N. Laoire et al. (Red.), *Movements, mobilities and journeys. Geographies of Children and Young People*, 6, 1–32. https://doi.org/10.1007/978-981-4585-93-4_17-1
- Corsaro, W. A. (2018). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cresswell, T. (2012). Mobilities II: still. *Progress in human geography*, 36(5), 645–653. <https://doi.org/10.1177/0309132511423349>
- Ekman Ladru, D. & Gustafson, K. (2018). ‘Yay, a downhill!’ Mobile preschool children’s collective mobility practices and ‘doing’ of space in walks in line. *Journal of Pedagogy*, 9(1), 87–107. <https://doi.org/10.2478/jped-2018-0005>
- Ekman Ladru, D. & Gustafson, K. (2020). Children’s collective embodiment – mobility practices and materialities in mobile preschools. *Population, Space and Place*. <https://doi.org/10.1002/psp.3222>
- Ellegård, K. (1999). A time-geographical approach to the study of everyday life of individuals—a challenge of complexity. *GeoJournal*, 48(3), 167–175.
- Grunditz, S. (2018). *Vilan i förskolan 1910–2013: Visuella material och visuell metodologi* (doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Gustafson, K. & van der Burgt, D. (2015). ‘Being on the move’ – Time-spatial organisation and mobility in a mobile preschool. *Journal of Transport Geography*, 46, 201–209. <https://doi.org/10.1016/j.jtrangeo.2015.06.023>
- Gustafson, K., van der Burgt, D. & Joelsson, T. (2017). *Mobila förskolan – vart är den på väg? Rapport från en kartläggning av mobila förskolor i Sverige april 2017* (Working paper).
- Gustafson, K. & Melander, H. (2018). *Berättelser om måltider i en mobil förskola*. I A. Löfdahl Hultman, C. Olin-Scheller & M. Tanner (Red.), *Berättelser: Vänbok till Héctor Pérez Prieto* (ss. 19–35). Karlstad: Karlstad University Press.
- Gustafson, K. & Ekman Ladru, D. (2020). Children’s socialization into the mobile preschool: A priming event collectively performed by novice children, ‘old-timers’, and pedagogues. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(3). <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1755496>
- Halldén, G. (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson bokförlag.

- Halldén, G. (2011). *Barndomens skogar: om barn i natur och barns natur*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Harju, A., Balldin, J., Ekman Ladru, D. & Gustafson, K. (2020). Children's education in 'good' nature: Perceptions of activities in nature spaces in mobile preschools. *Global studies of childhood*. <https://doi.org/10.1177/2043610619900519>
- Haug, P. (2003). *Forskning om och utvärdering av förskolan 1998–2001*. Stockholm: Skolverket.
- Hellman, L. & Sunnebo, S. (2009). *Mobil pedagogik – nya äventyr varje dag*. Lund: Studentlitteratur.
- Hägerstrand, T. (1970). Tidsanvändning och omgivningsstruktur. *Statens offentliga utredningar*, 14, bilaga 4.
- Karlsson, M., Löfdahl, A. & Pérez Prieto, H. (2013). Morality in parents' stories of preschool choice: Narrating identity positions of good parenting. *British Journal of Sociology of Education*, 34(2), 208–224. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.714248>
- Lindgren, A. L. & Söderlind, I. (2019). *Förskolans historia: Förskolepolitik, barn och barndom*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Löfdahl, A. & Pérez Prieto, H. (2009). Between control and resistance: Planning and evaluation texts in the Swedish preschool. *Journal of Education Policy*, 24(4), 393–408. <https://doi.org/10.1080/02680930902759548>
- Löfdahl, A. & Folke-Fichtelius, M. (2015). Preschool's new suit: Care in terms of learning and knowledge. *Early years*, 35(3), 260–272. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.995600>
- Mikkelsen, M. R. & Christensen, P. (2009). Is children's independent mobility really independent? A study of children's mobility combining ethnography and GPS/mobile phone technologies. *Mobilities*, 4, 37–58. <https://doi.org/10.1080/17450100802657954>
- Mårtensson, F., Söderström, M., Öhman, J. & Lisberg Jensen, E. (2011). *Den nyttiga utevistelsen? Forskningsperspektiv på naturkontaktens betydelse för barns hälsa och miljöengagemang*. Stockholm: Naturvårdsverket.
- Nansen, B., Gibbs, L., MacDougall, C., Vetere, F., Ross, N. J. & McKendrick, J. (2015). Children's interdependent mobility: Compositions, collaborations and compromises. *Children's Geographies*, 13(4), 467–481. <https://doi.org/10.1080/14733285.2014.887813>
- Persson, S. (2008). *Forskning om villkor för barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Persson, S. & Tallberg Broman, I. (2017). Early childhood education and care as a historically located place – the significance for parental cooperation and the professional assignment. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(2), 189–199. <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1352440>
- Sandberg, A., Lillvist, A. & Ärlemalm-Hagser, E. (2018). Undervisning i olika lärmiljöer i förskolan. I S. Sheridan & P. Williams (Red.), *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Sheller, M. & Urry, J. (2006). The new mobilities paradigm. *Environment and planning A*, 38(2), 207–226. <https://doi.org/10.1068/a37268>
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö 98/16*. (Ny, rev. uppl.). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan Lpfö 2018*. Stockholm: Skolverket.
- Valentine, G. (2017). *Public space and the culture of childhood*. London: Routledge.
- Van Laere, K., Peeters, J. & Vandenbroeck, M. (2012). The education and care divide: The role of the early childhood workforce in 15 European countries. *European Journal of Education*, 47(4), 527–541. <https://doi.org/10.1111/ejed.12006>
- Änggård, E. (2009). Skogen som lekplats: Naturens material och miljöer som resurser i lek. *Nordic studies in education*, 29(2), 221–234.