

Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar

Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar

Könskonstruktioner i interaktion i förskola,
förskoleklass och skolår ett

Ylva Odenbring



GÖTEBORGS UNIVERSITET

ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

© Ylva Odenbring, 2010
ISBN 978-91-7346-679-0
ISSN 0436-1121

Foto: Åsa Odenbring

Avhandlingen finns även i fulltext på

<http://hdl.handle.net/2077/22144>

Distribution: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS
Box 222
SE-405 30 Göteborg, Sweden

Tryck: Geson Hylte Tryck, Göteborg, 2010



Abstract

Title: Hugs, Categorisations and Sub-Teachers. Gender Constructions in Interaction in Preschool, Preschool Class and the First Grade.

Language: Swedish with an English summary.

Keywords: Gender constructions, gender, interaction, conversation analysis, ethnography, preschool, preschool class and primary school.

ISBN: 978-91-7346-679-0

In the present study, gender constructions are analysed, as they appear in a preschool, two preschool classes and one class in the first grade. The analysis is based on observations of the interaction that takes place physically and verbally between children and between children and adults in various contexts. Theoretically, this dissertation takes its starting-point in the assumption that gender relations vary with the context, which enables multiple forms of femininities and masculinities.

This dissertation consists of two studies based on different empirical data. In the first study, video recordings from the FISK project [*The Preschool and School in Collaboration Project*] are analysed and takes its starting-point in conversation analysis (CA). The second study consists of data produced from a separate fieldwork carried out in one preschool class, for which I am personally responsible. The fieldwork has an ethnographic approach, as I studied the daily activities of the preschool class for a lengthy period of time.

Since the study aims to study constructions of gender in educational institutions, I found Connell particularly applicable as he refers to gender patterns as the gender regime of an institution. In the present study, the analysis is focused on constructions of gender as they occur in school interaction, using Connell for discussion at the global and institutional levels. To further understand these processes at an institutional level, Thorne's work on borderwork and crossing was applied to the study. Conversation analytical theories were used on the first study to analyse the gender structures as they emerge in interaction at the micro level.

As shown both in previous research and in the results of the present study, order and discipline are important parts of the daily routines in preschools, preschool classes and primary schools. One way of maintain order and discipline in preschools, preschool-classes and primary schools are by using sub-teachers. In the present study, I argue that what in previous research is defined as a sub-teacher consists of different functions where gender constructions emerge in different ways.

In the present study, I also analyse and discuss the importance of non-verbal actions. The analysis shows that these actions are important recourses of how gender is expressed. What differs from previous research is that boys hug each other and talk about love. Overall, there are few studies that discuss the importance of bodily interaction, which is why the results of this dissertation ought to be considered as new. In the children's conversations, body, intimacy and love are topics that occur quite often in their conversations. When talking about love, the children refer to persons of the other sex, so by strictly referring to other sex the children are part of constructing the heterosexual hegemony. Gender boundaries are also strengthened by the teachers' categorisations of the children. On the whole, the analysis shows that the teachers' use of gendered categorisations lead to constructions of social hierarchies based on gender. Also, the children are part of this in their use of categorisations in child-to-child interactions as a way of positioning themselves.

Innehåll

Förord	
Kapitel 1	
Bakgrund	13
Disposition	14
Kapitel 2	
Teoretiska utgångspunkter.....	17
Könsrelationer.....	18
Gränsupprätthållande och gränsöverskridande	19
Multipla könsmönster.....	20
Kroppen i interaktion	22
Kategoriseringar i samtal	23
Sammanfattande kommentar.....	26
Kapitel 3	
Tidigare forskning	29
Könade grupperingar i förskola och skola.....	29
Barns konstruktioner av vänskapsband	32
Lärares kategoriseringar	38
Gestaltningar av karaktärer	39
Hjälpsfröknar	41
Sammanfattande kommentar.....	44
Kapitel 4	
Metod.....	47
Videoanalys.....	48
FISK-projektet.....	48
Tillträde.....	49
Etik	50
Avgränsning	50
Urval, transkribering och analys	51
Presentation av verksamheterna	54
Förskolan Nyponet.....	54
Blåbärsskolan – förskoleklassen Flundran och Flundran skolår ett.....	54
Fältarbete	55
Hjortronskolan - förskoleklassen Bläckfisken	55
Etik	56
Tillträde.....	57
Fältarbete och analys	58
Reflexivitet	61
Sammanfattande kommentar.....	63
Kapitel 5	
Första delstudien	65
Könade kategoriseringar i samtal.....	66
Fröken	67
Analys.....	71
Tant Tilda.....	75

Analys.....	80
Sammanfattande analys.....	83
Kapitel 6	
Kropp och närhet.....	85
Kärleksretande och kroppslig närhet.....	85
Sammanfattande analys.....	89
Kapitel 7	
Ringlek.....	93
Törnrosa.....	93
Instruktioner och rolltilldelning.....	93
Analys.....	96
Ringlek.....	98
Analys.....	103
Sammanfattande analys.....	104
Sammanfattande kommentar första delstudien.....	106
Kapitel 8	
Andra delstudien.....	109
Bläckfisken - en verksamhet som vill försöka bryta traditionella könsmonster.....	110
Blandade grupper, stötdämpare och hjälpfröknar.....	113
Blandade grupper.....	113
Placering – bestämda platser.....	115
Stötdämpare.....	118
Hjälfröknar.....	121
Uppmaning att agera hjälpröken.....	122
Hjälpröken på barnens egna initiativ.....	125
Sammanfattande kommentar.....	128
Kapitel 9	
Könade kategoriseringar.....	131
Interaktion mellan vuxna och barn.....	131
Tillskrivande av barns egenskaper.....	131
Kategoriseringar som en del av Bläckfiskens ordningspraktik.....	135
Yrkeskategoriseringar.....	138
Egennamn som kategorisering i barn-barninteraktion.....	141
Sammanfattande kommentar.....	144
Kapitel 10	
Kropp, närhet och kärlek.....	147
Barns kroppsliga närhet.....	147
Barns samtal om kroppslig närhet och kärlek.....	152
Sammanfattande kommentar.....	159
Sammanfattande kommentar andra delstudien.....	162
Kapitel 11	
Avslutande diskussion.....	165
Ordning och disciplin.....	165
Kropp, närhet och kärlek.....	168
Könade kategoriseringar.....	169
Att forska om kön.....	171

Summary.....	175
Referenser.....	187
Bilaga 1-5	

Förord

Inledningsvis vill jag tacka barn och pedagoger i FISK-projektet samt barn och pedagoger i förskoleklassen Bläckfisken på Hjortronskolan, som deltagit i studien. Utan er hade inte denna studie varit möjlig att genomföra.

Denna studie har ingått i ett nationellt projekt, ILU-projektet, för vilket Sverker Lindblad varit vetenskaplig ledare. Projektet har finansierats av Vetenskapsrådet. Högskolan i Borås har bidragit med slutfinansiering av detta avhandlingsprojekt. Denna finansiering har varit en förutsättning för denna studie.

En avhandling kan inte genomföras utan professionell och skicklig handledning. Mitt allra varmaste och innerligaste tack vill jag rikta till mina båda handledare: huvudhandledare Elisabet Öhrn och biträdande handledare Fritjof Sahlström. Elisabet och Fritjof, ni har hela tiden funnits tillhands för såväl mindre som större spörsmål. Elisabet, dina noggranna läsningar och din vetenskapliga skärpa har varit ovärderliga. Din omtänksamhet och snabba respons har varit ett stort stöd. Fritjof, du introducerade mig i samtalsanalysens fascinerande värld. Din kunnighet och erfarenhet inom detta forskningsfält har varit mycket värdefull. Ett stort tack, båda två.

Ett särskilt tack vill jag också rikta till Ingrid Karlson som var diskutant under mitt slutseminarium. Ingrid, dina värdefulla synpunkter har varit ett stort stöd under slutskrivandet.

Vid två tillfällen under doktorandtiden har jag vistats vid Helsingfors universitet i Finland. Ett särskilt tack vill jag därför rikta till Elina Lahelma som bjöd in mig till Kufe-gruppens seminarieverksamhet där jag presenterade delar av mina resultat. Tack för alla kloka synpunkter. Ett stort tack också till Liisa Tainio som bistått mig med vetenskapliga artiklar och goda råd under mina Helsingforsvistelser. Kiitos.

Tack också till Marianne Dovemark, Ingrid Fex Odenbring, Maria Hjalmarsson, Ann-Sofie Holm, Anita Norlund, Sten Odenbring och Anna-Karin Wyndhamn som korrekturläst delar av min avhandling.

Ett tack vill jag också rikta till Linda Lovecraft som har språkgranskat summary och abstract, Tobias Ruhtenberg för datorsupport samt Lisbeth Söderberg för hjälp med layout.

Till sist vill jag tacka familj och vänner som stöttat mig i vått och torrt.

Göteborg i april 2010

Ylva Odenbring

KAPITEL 1

BAKGRUND

I föreliggande avhandling diskuteras hur kön konstrueras i interaktion i olika sammanhang i förskola, förskoleklass och grundskola. Analysen bygger på observationer av den interaktion som sker kroppsligen och verbalt mellan barn och mellan barn och vuxna i olika kontexter.

Avhandlingens syfte är att studera konstruktioner av kön som de framträder i interaktioner mellan barn och mellan barn och vuxna i en förskola, två förskoleklasser och en skolklass i år ett. Detta görs med särskilt fokus på gränsöverskridanden och gränsupprätthållanden.

Teoretiskt utgår studien från att människor, grupper och organisationer sinsemellan skapar olika könsrelationer. Könsrelationer är ständigt pågående processer och utan människors praktiker kan de inte existera (Connell, 2006/2002). Beroende på kontext kan de se olika ut, vilket skapar förutsättningar för multipla former av femininiteter och maskuliniteter (Connell, 2006/2002; 2008/1995; Paechter, 2006a; Thorne, 2005).

Avhandlingen tar sin utgångspunkt i antaganden om att barns vardag levs i praktiker som kan skapa förutsättningar för att traditionella könsmonster utmanas och ifrågasätts eller att de upprätthålls, vilket med Thornes (2005) begrepp definieras som *crossing* (s 121) och *borderwork* (s 64). I avhandlingen översätts dessa begrepp med gränsöverskridanden och gränsupprätthållanden¹. En central förståelse i avhandlingen är sålunda att rådande föreställningar och iscensättningar av kön varierar mellan institutioner, det vill säga att det med Connells (2003) begrepp finns olika *gender regimes*² (s 53).

¹ Jag använder mig av Karlsons (2003) översättning av *borderwork*.

² Jag har valt att översätta Connells (2003) begrepp *gender regimes* med könsregimer.

Empiriskt baseras studien³ på två olika typer av material. En del, vilket utgör den första delstudien, består av videoinspelningar från en förskola, en förskoleklass och en skolklass inspelade inom ramen för FISK - projektet [Förskola och Skola i Samverkan]. Videoinspelningarna har planerats och genomförts av andra. Jag har med denna studie gjort ett urval av de inspelade videosekvenserna och analyserat dem med utgångspunkt i samtalsanalys (CA). Den andra delstudien följer en etnografisk tradition och bygger på ett separat fältarbete i en förskoleklass. För planering och genomförande av fältarbetet har jag varit helt ansvarig.

Disposition

Avhandlingen omfattar elva kapitel. I föreliggande kapitel presenteras kort studiens bakgrund och övergripande syfte. Det andra kapitlet tar upp studiens teoretiska utgångspunkter och för avhandlingen centrala teoretiska begrepp. Studiens övergripande teoretiska förståelse tar sin utgångspunkt i antaganden om att kön iscensätts genom människors verbala och kroppsliga praktiker. Connells och Thornes teorier har en central roll då det gäller förståelsen av kön. Därtill har samtalsanalytiska teorier applicerats, vilka använts i den del av studien som omfattas av videoinspelningar. I kapitel tre tas tidigare forskning upp. Fokus har lagts på de tidigare studier som jag har ansett vara av relevans för denna avhandlingsstudie. Studiens metod redovisas i kapitel fyra. Dispositionen i kapitlet följer den kronologiska ordning i vilken delstudierna genomförts, det vill säga först presenteras den studie som baseras på videoanalyser därefter den som baseras på fältarbete. I metodkapitlet presenteras studiens syfte, design, urval, genomförande och analys. Där diskuteras också relationen mellan de båda data-materialen samt etiska överväganden.

Kapitel fem till tio utgörs av sex resultatkapitel. Resultatet från den första delstudien som bygger på videoinspelningar presenteras i kapitel fem, sex och sju. De videoinspelningar som ingår i denna studie är genomförda i förskolan Nyponet, förskoleklassen Flundran samt Flundran skolår ett. Kapitel fem fokuserar könade kategoriseringar som de framträder i vuxen-barn interaktioner och vad de betyder för konstruktioner av kön. Barns kärleksretande och kroppsliga närhet är fokus för analysen i kapitel sex. De verbala och kroppsliga handlingar som barnen genomför utgör viktiga resurser för händelseutvecklingen i videosekvensen. I kapitel sju är rutinerna och aktiviteterna i samband med

³ Avhandlingsstudien är ett av fyra avhandlingsprojekt som ingår i ILU- projektet [Interaktion, Lärande och Undervisning]. ILU- projektet är ett forskningssamarbete mellan Högskolan i Borås, Göteborgs universitet och Uppsala universitet finansierat av Vetenskapsrådet.

genomförandet av en ringlek fokus för analysen. Centralt för händelseförloppet är även här de olika verbala och kroppsliga handlingar som sker i interaktion.

Den andra delstudien baseras på observationer och intervjuer från ett separat fältarbete genomfört i förskoleklassen Bläckfisken. Resultatet från den andra delstudien presenteras i kapitel åtta, nio och tio. I kapitel åtta görs en närmare analys av vad hjälpfrökenfunktionen omfattar och på vilket sätt kön framträder i sammanhanget. De två övriga kapitlen anknyter till delar av resultaten som presenterades i den första delstudien. I kapitel nio förs en fortsatt diskussion om könade kategoriseringar. Analysen fokuserar på både situationer med samspel mellan vuxna och situationer då barn interagerar med varandra. I det avslutande resultatkapitlet är barns kroppsliga närhet, samtal om kroppslig närhet och kärlek fokus för analysen. I det elfte och avslutande kapitlet sammanfattas studiens centrala resultat och diskuteras i relation till studiens valda teori och metod samt tidigare studier inom fältet.

KAPITEL 2

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

I detta kapitel presenteras de teoretiska begrepp och den förståelse av kön som är centrala för studien. Då studiens syfte är att studera konstruktioner av kön i utbildningsinstitutioner fann jag Connell (2003) särskilt tillämpbar. Connell betonar betydelsen av att analysera könskonstruktioner på en institutionell nivå. I sina tidiga arbeten pekade Connell också på detta som en försummad nivå i dåvarande teoretiseringar om kön:

Theories of gender, with hardly an exception, focus either on one-to-one relationships between people or on the society as a whole. Apart from discussions of the family, the intermediate level of social organization is skipped. Yet in some ways this is the most important level to understand. We live most of our daily lives in settings like the household, the workplace and the bus queue, rather than stretched out in a relation to society at large or bundled up in a one-to-one. (Connell, 1987, s 119).

Inom olika organisationer finns ofta bestämda ramar för vem som gör vad, skriver Connell (2003) i ett av sina senare arbeten. Detta skapar olika uppsättningar av könsmönster eller som Connell (2003) definierar det: ”the *gender regime* of an institution” (s 53). Studier som genomförts i bland annat i skolor visar att könsregimer är vanligt förekommande och en del av verksamheten, skriver Connell.

I föreliggande studie är det utbildningsinstitutioner avseende förskola, förskoleklass och år ett som är i fokus. Centralt för avhandlingens fokus på kön i utbildningsmiljöer är gränsöverskridanden och gränsupprätthållanden, det vill säga med tillämpning av Thornes (2005) teoretiska begrepp *borderwork* (s 121) och *crossing* (s 64). Studiens övergripande teoretiska utgångspunkter är den köns-teoretiska förståelsen hos Connell och Thorne. Hela studien tar sin utgångspunkt i dessa, samtidigt som den del som utgörs av videoinspelningar också följer den samtalsanalytiska teoritraditionen. De teoretiska perspektiven följer olika

traditioner, men det finns också beröringspunkter. En teoretisk utgångspunkt inom både samtalsanalys (Goodwin, 2000a, 2006; Kitzinger, 2000, 2005b; Schegloff, 2007b) och könsforskning (Connell, 2006/2002, 2008/1995, 2009; Thorne, 2005; Paechter, 2006b) är att sociala hierarkier skapas genom mänskliga praktiker. I föreliggande studie är fokus på analyser av konstruktioner av kön som de sker i interaktioner. Connell står för diskussionen på global och institutionell nivå. För att vidare förstå dessa processer på den institutionella nivån har jag använt mig av Thorne. Därtill har samtalsanalytiska teorier applicerats för att studera konstruktioner av kön som de framträder i interaktion på mikronivå (Stokoe, 2000).

Kort vill jag också kommentera begreppen kön och genus. Inom könsforskningen finns en diskussion angående dessa begrepp. Det råder inte konsensus inom fältet och därför används båda begreppen av forskare⁴. I denna avhandlingsstudie används begreppet kön. Min förståelse av kön handlar om relationen mellan könen som socialt konstruerad och historiskt föränderlig (jfr Gothlin, 1999). Den teoretiska förståelsen av kön utgår också från Paechters (2006b) resonemang om att kroppar både är biologiskt och socialt konstruerade. I denna förståelse är inte det biologiska könet skilt från det sociala könet (se även Connell, 2006/2002). Kroppar är i sig inte neutrala, utan genom människors kroppsliga handlingar konstrueras kön. Detta är något som vidare diskuteras längre fram i kapitlet.

Könsrelationer

De teorier som används i denna studie definierar kön som något som konstrueras genom människors sociala praktiker. Könskonstruktioner är pågående sociala processer, vilket innebär att de varierar beroende på kulturell kontext och förändras över tid (Connell, 2006/2002; Skeggs, 2007; Thorne, 2005). Connell (2006/2002, 2009) beskriver att det är genom människors vardagliga relationer som könsrelationer skapas och utan människors sociala praktiker kan de inte existera.

Varaktiga sociala relationer och praktiker skapar könsmönster vilka teoretiskt definieras som sociala strukturer. Könsrelationer kan omfatta många olika typer av mönster och därmed olika typer av dikotomier och hierarkier mellan och inom könen (Connell, 2006/2002; Thorne, 2005). Relationerna mellan könen på

⁴ Ordet kön har i svenskan en vidare innebörd jämfört med engelskans sex (Gohtlin, 1999).

samhällsnivå beskriver Connell (2003) som *gender order*⁵ (s 54). Denna omfattar de övergripande könsmönstren som existerar i samhället. Könsordningen är dock inte statisk, utan förändras genom ändrade praktiker. Teoretiskt är tiden viktig i sammanhanget, eftersom könsmonster handlar om pågående processer som skapar varaktiga mönster men också förändring (Connell, 2006/2002; Skeggs, 2007; Thorne, 2005).

Könsregimer är den term som Connell (2003, 2006/2002, 2009) använder för att beskriva de relationer och praktiker som existerar på institutionsnivå. Skolor är exempel på institutioner där man kan tala om (olika) existerande könsregimer. Könsregimen liknar ofta den rådande könsordningen i samhället, men det kan också ta andra former. Det finns lokala variationer. Även könsregimer kan utmanas och förändras, även om risken är stor att försöken att göra detta möter motstånd, i synnerhet av dem som drar fördelar av den.

Gränsupprätthållande och gränsöverskridande

För att närmare studera könsrelationer på institutionell nivå har Thornes (2005) teoretiska begrepp *borderwork* (s 64) och *crossing* (s 121) tillämpats i studien. I situationer då människor interagerar skapas förutsättningar för att förändra skillnaden mellan könen, men interaktion kan också innebära att gränser upprätthålls. Thorne menar att konsekvensen av gränsupprätthållande blir att könsgränser bevaras eller rent av förstärks:

The term “borderwork” helps conceptualize interaction across-yet interaction based on and even strengthening-gender boundaries⁶ (Thorne, 2005, s 64).

När gränser skapas och upprätthålls (åter)skapas dikotomier mellan könen och flickor och pojkar ordnas i två separata grupper. Könsdifferentieringen markeras både genom tal och andra typer av handlingar. Thorne skriver att situationer då pojkar och flickor är tillsammans antingen markeras och upprätthålls gränser, vilket beskrivits ovan, men det kan också innebära att betydelsen av kön försvagas.

Gränsöverskridande handlar om att könsmonster utmanas och ifrågasätts. De tillfällen då pojkar och flickor försöker få tillträde och också får tillträde till

⁵ Jag har valt att översätta Connells (2003) begrepp *gender order* med könsordning.

⁶ Termen *borderwork* kommer ursprungligen från Fredrik Barth som studerade relationerna mellan norrman och samer och den etniska dikotomisering som skapades mellan grupperna (Thorne, 2005).

grupper av barn av det andra könet och deras aktiviteter definierar Thorne (2005) som *crossing* (s 121). Gränsöverskridande är både komplext och motsägelsefullt:

The process of crossing is complex and often contradictory, affected by matters of definition, activity, and the extent to which an individual has developed a regular place in social networks of the other gender (Thorne, 2005, s 121).

Thorne (2005) gör en distinktion mellan att agera gränsöverskridande och att "leka med" [*play at*] (s 121). Gränsöverskridande innebär totalt deltagande i det andra könets aktiviteter. I situationer då barn deltar i aktiviteter som traditionellt utförs av det andra könet och sedan stör eller avbryter dessa handlar det inte om gränsöverskridande, utan är istället uttryck för att "leka med" och är en del i att upprätthålla gränser.

Multipla könsmonster

Den sociala och kulturella kontexten är av betydelse för hur kön konstrueras och det är därför man kan tala om multipla former av maskulinitet och femininitet (Connell, 2006/2002). Aspekter som klassklyftor, etnisk mångfald, regionala skillnader, nationellt ursprung och migration spelar också roll för könskonstruktioner (Connell, 2006/2002). Enligt Connell (2008/1995) kan det beskrivas som att kön "skär tvärs igenom" (s 112) eller interagerar med andra strukturer. Detta lyfter även Thorne (2005) fram som väsentligt. Hon menar att könsrelationer är komplexa, både multipla och motsägelsefulla på samma gång och skriver: "the meanings of gender are inflected by meanings associated with class, ethnicity, sexuality – and vice versa, in complex symbolic patterns" (s. 10).

Connell (2001) menar att femininitet och maskulinitet är relationella, vilket innebär att maskulinitet inte hade kunnat existera utan femininitet. Rent symboliskt innebär det att maskulinitet och femininitet är varandras motsatser, det vill säga maskulinitet är icke-feminint. Detta dualistiska förhållande kan också diskuteras i relation till de teoretiska begreppen hegemoni eller hegemonisk maskulinitet. Hegemoniskt kön eller hegemonisk maskulinitet handlar om hur olika dominansförhållanden skapas inom olika könsrelationer. Hegemonisk maskulinitet är en överordad maskulinitet som endast utövas av en begränsad grupp av män. Denna typ av maskulinitet är normgivande. Bredvid den hegemoniska maskuliniteten står den så kallade *empibasiszed femininity* (Connell och

Messerschmidt, 2005, s 848), en betonad femininitet. Däremot finns ingen hegemonisk femininitet. Som Paechter (2006a) skriver, finns också en rangordning av femininiteter, men hegemoni förutsätter att man innehar den strukturella makten, vilket innebär att man inte kan tala om hegemonisk femininitet. Femininiteter innehar varken den kulturella makten eller kan garantera patriarkatet, vilket maskuliniteter kan.

Connell och Messerschmidt (2005) menar att man bör tala om hegemoniska maskuliniteter i pluralform och att dessa kan variera beroende på sociala sammanhang (jfr Paechter, 2006a; 2006b). Connell och Messerschmidt (2005) föreslår att man analyserar dessa på tre plan; lokalt, regionalt och globalt. De tre olika nivåerna är sammanlänkande och påverkar hur kön praktiseras och hur hegemoniska maskuliniteter framträder. Den globala nivån konstrueras utifrån rådande världspolitik och multinationella företag, vilket i sin tur påverkar regionala och lokala könsordningar. Regionala könordningar konstrueras på en kulturell eller nationell nivå. Dessa skapar modeller för olika former av lokala könsordningar. De lokala könsordningarna skapas på arenor som till exempel i familjen eller i organisationer. Hur dessa praktiker framträder varierar både över tid och mellan samhällen. Trots att de lokala hegemoniska maskuliniteterna skiljer sig åt, överlappar de ofta varandra. Detta kan förklaras utifrån den existerande symboliska könsordningen på samhällsnivå. Detta innebär således att de lokala maskuliniteterna representeras genom en symbolisk modell på regional nivå, skriver Connell och Messerschmidt.

Redan i boken *Maskuliniteter* diskuterar Connell (2008/1995) att det kan finnas multipla former av hegemoniska maskuliniteter och att kontexten avgör vilken som blir den dominerande maskuliniteten. Connell skriver vidare att relationer mellan olika maskuliniteter skapar förutsättningar för olika allianser, dominansförhållanden och underordningar. Olika typer av maskuliniteter kan således vara hegemoniska beroende på kontext. På lokal nivå, såsom skolor, kan den hegemoniska maskuliniteten till exempel utgöras av tävlingssporter och idrottsprestationer. Det går att avvisa den rådande hegemoniska maskuliniteten, men det är inte alltid så enkelt, eftersom det alltid är en risk att hamna i utanförskap: ”De som avvisar det hegemoniska mönstret måste slå eller förhandla sig ur det” (Connell, 2008/1995, s 72).

Hegemonin kan avbrytas och till och med avbryta sig själv om den blir för våldsam och aggressiv. Connell (2008/1995) resonerar vidare om att ”de mest

iögonfallande bärarna av hegemonisk maskulinitet” (s 115) inte alltid är de mäktigaste. Även personer med institutionell eller ekonomisk makt kan vara utanför den hegemoniska normen. Vissa typer av maskulina mönster ger en ganska övertygande bild av maskuliniteten, vilken ofta står sig ganska ohotad. Hegemonin är dock något som är föränderligt över tid, den utmanas av olika grupper och nya maktförhållanden skapas. Connell menar att det troligtvis finns få män som praktiserar den rådande hegemoniska maskuliniteten fullt ut, samtidigt kan de flesta män i just i egenskap av att de är män dra nytta av den.

Paechter (2006a) diskuterar, i likhet med Connell, att maskulinitet och femininitet konstrueras relativt varandra och har en dualistisk relation. I relationen ligger också att det feminina är underordnat det maskulina och där det underordnade, det vill säga det feminina förnekas. I maktrelationen mellan det feminina och maskulina uppfattas det feminina som bristfälligt, eftersom det finns en avsaknad av maskulinitet. Paechter påtalar dock att det är viktigt att skilja på den maskulinitet och femininitet som utgör den rådande normen och de maskuliniteter och femininiteter som är en del i människors förståelse av sig själva och sätt att konstruera kön. Det finns multipla sätt att konstruera kön, skriver Paechter.

Kroppen i interaktion

Som tidigare angavs i den korta begreppsdiskussionen kring kön-genus, är den teoretiska förståelsen av kroppen central för analyser av könskonstruktioner. I denna förståelse särskiljs inte det biologiska könet från det sociala könet, utan kroppar är objekt och aktörer på samma gång. Genom våra kroppsliga handlingar, det vill säga praktiker, skapas sociala strukturer (Connell, 2001, 2006/2002, 2008/1995). Denna process definierar Connell (2006/2002) som *socialt förkroppsligande* (s 68). Socialt förkroppsligande kan omfatta såväl enskilda personer och grupper som institutioner. Våra kroppsliga praktiker sker aldrig i ett vakuum, utan praktiker skapar och återskapar strukturer (Connell, 2006/2002, 2008/1995).

Paechter (2006b) för ett liknande resonemang och menar att kroppar inte bara är givna, utan är också en del i sociala konstruktioner. Den individuella kroppen är inte ett fritt val, eftersom man inte helt kan välja vem man vill vara, hävdar Paechter. Det går därför inte att bortse från kroppen för förståelsen av sig själv som man eller kvinna. Synen på kroppen och vad som definieras som maskulint eller feminint avspeglas i allmänna föreställningar om hur män och kvinnor

förväntas vara. Det finns en mängd olika kroppar, vilka både ser olika ut och därmed får olika erfarenheter genom livet (Connell, 2008/1995).

Även inom samtalsanalysen diskuteras betydelsen av människors kroppsliga praktiker. Samtalsanalytikern Goodwin (2006) hävdar till exempel att talet inte är den enda viktiga kommunikativa resursen i människors interaktion, även gester av olika slag är en viktig kommunikativ resurs (se även Goodwin, 1996, 2007): ”on both the interactive organization of bodies as they frame states of talk and on gesture is central to the study of visible behaviour in interaction” (Goodwin, 2000b, s 161).

Tal och gester utgör olika teckensystem som är byggstenar i olika händelsekedjor. Teckensystemen är sammanlänkade och organiserade på ett sätt som innebär att de skapar handlingar. De resurser som teckensystemen utgör har en central betydelse i människors socialisation, skriver Goodwin (2006).

När man studerar kroppsliga praktiker måste man ta hänsyn till både detaljer i språkanvändning samt de rådande sociala och kulturella strukturer som finns (Goodwin, 2000a). Goodwin (2000b) beskriver det som:

The visible bodies of participants provide systematic, changing displays about relevant action and orientation. Seeable structure in the environment can not only constitute a locus for shared visual attention, but can also contribute crucial semiotic resources for the organization of current action (s 157).

Verbala och kroppsliga handlingar skapar olika typer av resurser som är av betydelse för människors interaktion. Beroende på sammanhang och aktivitet får språket och kroppen olika betydelser och påverkan. Vårt agerande ska förstås som pågående processer, under tiden som saker och ting sker blir nya saker som sagts och gjorts relevanta medan andra får mindre betydelse (Goodwin, 2000b).

Kategoriseringar i samtal

Samtal tar olika form beroende på vad samtalet innehåller, vilket är en viktig utgångspunkt inom samtalsanalysen (Schegloff, 2007b). Till exempel använder vi oss av olika typer av kategoriseringar⁷ vilka är en del i hur kön konstrueras i

⁷ Min översättning av begreppet *category terms* (Schegloff, 2007b, s 436). Category terms kan utgöras av kategoriseringar som ”woman”, ”man” eller ”feller” (Schegloff, 2007b, s 436). Inom samtalsanalysen kallas även detta ibland för membership categorisation devices (MCD) (se t.ex. Kitzinger, 2007; Schegloff, 2007b; Stokoe, 2006).

samtalen. Dessa cementerar eller utmanar normativa föreställningar om kön (Kitzinger, 2000). Schegloff (2007b) skriver att vi till exempel kan använda olika typer av kategorier när vi refererar till någon eller något, men kategorierna kan också användas för att beskriva något. När man refererar till personer kan antingen olika kategorier eller namn användas. Detta innebär att när vi refererar till olika personer använder vi oss av olika beskrivningar. Personliga beskrivningar kan relatera till attribut, vara personkategoriseringar eller personidentifieringar. Attribut kan vara ”har ett handikapp” eller ”håller kritan på ett roligt sätt” (Schegloff, 2007b, s 436). Personkategoriseringar kan till exempel vara olika yrkeskategorier och personidentifieringar är exempelvis ”den där killen/mannen som jag hade i lingvistik” (Schegloff, 2007b, s 436).

Olika typer av personkategoriseringar är en del av hur sociala hierarkier skapas. Ofta förekommer till exempel sexism och rasism i de vardagliga samtalen utan att någon lägger större notis till detta eller reagerar över vad som sagts. (Kitzinger, 2005b). Stokoe (2000) för ett liknande resonemang och beskriver det som att: ”Speakers ’do’ gender in the presence of others who may orient to its production. By orienting to gender in talk, people produce and reproduce social order at the microlevel” (s 555; se även Stokoe och Smithson, 2001). Hur detta framträder varierar. Kitzinger (2005a) diskuterar detta bland annat utifrån telefonsamtal mellan läkare och patienter som hon studerat. Av dessa samtal framgick det att läkarens frågor till patienten baserade sig på en heteronormativ föreställning om familjekonstellation och familjeförhållande, där kärnfamiljen reproducerades. Olika personkategoriseringar, såsom fru, man, dotter, användes i detta sammanhang för att definiera familjen, dess familjemedlemmar och relationen dem emellan (se även Kitzinger, 2005b; Land & Kitzinger, 2007). Detta skapar en heteronormativ bild av verkligheten, vilket gynnar de grupper som lever upp till dessa normer, menar Kitzinger (se även Connell, 2006/2002).

I sina senare arbeten tar Kitzinger (2007) ett nytt grepp och diskuterar huruvida betydelsen av kön spelar roll när kategoriseringar uttrycks i olika samtal. Diskussionen tar sin utgångspunkt i ett inspelat telefonsamtal där olika kategoriseringar uttrycks. I sin analys av samtalet drar hon slutsatsen att kategoriseringarna inte är könat orienterade på det sätt som de används i samtalet. Kön får därmed en underordad roll i interaktionen för de personer som detta involverar, är Kitzingers argument. Kitzinger skriver:

In sum, terms like ’woman’, ’male’, ’lady’ and so on do not necessarily provide evidence of participants’ orientation to gender, and even when there is such an

analysable orientation, the concept of 'doing gender' may not provide the best analytic purchase on the key action(s) in which participants are engaged (Kitzinger, 2007, s 46).

Att kategoriseringar inte har en specifik könad orientering för de personer som deltar i ett samtal kan även omfatta andra typer av kategoriseringar än ovan nämnda. Kitzingers argument är att det handlar om hur kategoriseringarna⁸ används i samtalsinteraktionen, vilket kan innebära att konstruktioner av kön får en underordnad roll i det sammanhanget som de används.

Kategoriseringars olika betydelser diskuterar även Stokoe (2003, 2006). Stokoe (2006) beskriver att kategorier som så att säga hör ihop kan organiseras i olika urvalsgrupper. Exempel på detta kan vara yrkeskategorier eller vad som definieras som manligt respektive kvinnligt (se även Schegloff, 2007a). Stokoe menar att könade kategoriseringar, och därmed synen på män och kvinnor, bygger på allmänna föreställningar som tar sin utgångspunkt i ett dualistiskt synsätt mellan könen.

I människors dagliga samtal används uttryck som utgör en slags standard i samtalen eller som Enfield (2007) uttrycker det: "nothing-special-intended way of saying it" (s 98). Kulturen utgör kärnan för vilken typ av personrefererande som sker i samtalen. Oavsett vilken kulturell kontext vi är en del av passerar mycket av det som verbalt uttrycks utan att vi reflekterar närmare över det. Det som verbalt uttrycks och det som vi refererar till, är dock betydelsefullt, det kan till exempel signalera kulturella värderingar om en person och dennes sociala status.

Hopper och LeBaron (1998) beskriver det som att "gender creeps into talk" (s 61). Detta visar sig genom olika typer av könsmarkeringar; tilltalsnamn som anspelar på kön så kallade *gender-marked names* (Hopper & LeBaron, 1998, s 71). Genom olika beskrivningar av kvinnors och mäns utseende [kvinnor: *beautiful, stunning, stacked*; män: *handsome, hunk*] (Hopper & LeBaron, 1998, s 71) eller nedsättande kommentarer om kvinnor respektive män [kvinnor: *bitch, slut, tease*; män: *prick, macho, cocksman*] (Hopper & LeBaron, 1998, s 71).

⁸ Kitzinger (2007) använder sig av begreppen *gendered terms* (s 40), *sex category person terms* (s 46) och *sex category terms* (s 46) för att beskriva kategoriseringar som är könade i sin orientering (som till exempel "man", "lady", "chick" (Kitzinger, 2007, s 46)). Min tolkning är att det är tre benämningar av samma sak. I min översättning till svenska använder jag mig av begreppet könade kategoriseringar.

Liknande resonemang förs även inom forskning som inte är samtalsanalytisk och de övergripande teorier som används i denna studie. Thorne (2005) diskuterar till exempel detta i termer av *gender labels*⁹ (s 35) som kan komma till uttryck genom verbala makingar som ”You boys be quiet”; ”Girls, sit down” och ”Ladies, this isn’t a tea party” (Thorne, 2005, s 34). Thorne menar att markeringar som dessa indikerar att kön definieras både i termer av beteende och sociala band. Om vuxna frekvent använder könsetiketter i interaktionen med barn förstärks uppfattningen om betydelsen av att vara antingen pojke eller flicka. Connell (2001) markerar också betydelsen av verbala benämningar. Till exempel är olika typer av tillmälen ett vanligt sätt att markera dominansförhållande mellan olika femininiteter och maskuliniteter. Femininitet utgör ofta grunden för detta symboliska våld, vilket blir ett sätt för den överordnade gruppen att auktorisera sin dominans (se även Connell, 1996, 2008/1995).

Utgångspunkten i analyser av kategoriseringar handlar enligt Schegloff (2007a) om att: ”not whether *we* can or should make a category out of it, but rather whether *they* – the parties to the conversation – do so, and, if they do, what that sounds or look like” (s 477). Kitzinger (2000) argumenterar för att det är viktigt att fokus läggs på själva konstruktionen när man studerar kön i samtal och inte, som varit vanligt tidigare, på att studera olikheter i kvinnors och mäns sätt att prata. Det sistnämnda är snarare ett sätt att skapa dikotomier mellan könen. Connell (2006/2002) är i likhet med Kitzinger och – kan man väl tillägga, i likhet med de flesta könsforskare i dag, kritisk till sådana studier menar att det rent av är ”svammel” (s 71) att göra en sådan uppdelning. Schegloff (1997) är också kritisk till en dylik uppdelning och menar att en person kan karaktäriseras utifrån en rad aspekter, som till exempel ålder, etnicitet, yrke och hemvist, på en och samma gång.

Sammanfattande kommentar

I detta kapitel har de teoretiska utgångspunkterna för avhandlingen diskuterats. Studiens övergripande förståelse tar sin utgångspunkt i Connells (2006/2002, 2008/1995) och Thornes (2005) könsteoretiska förståelse. I den del av studien som bygger på videoinspelningar har även samtalsanalytiska teorier applicerats för att studera konstruktioner av kön på mikronivå (Stokoe, 2000; Stokoe och Smithson, 2001). En gemensam teoretisk utgångspunkt inom både samtalsanalys

⁹ Thornes (2005) begrepp *gender labels* har jag valt att översätta med könsetiketter.

och könsforskning är att sociala hierarkier skapas genom människors verbala och kroppsliga handlingar.

Genom människors sociala praktiker skapas olika könsrelationer. Beroende på kontext ser dessa olika ut, vilket skapar förutsättningar för multipla former av maskuliniteter och femininiteter (Connell, 2006/2002, 2008/1995; Paechter, 2006a; Thorne, 2005). Centralt inom könsforskning är att varaktiga praktiker skapar olika könsmonster. Könsmonster är historiskt föränderliga och kan ifrågasättas och utmanas, vilket kan skapa förändring.

I föreliggande studie är konstruktioner av kön som de framträder i en förskola, två förskoleklasser och en skolklass i år ett fokus för analysen. Allmänna föreställningar om kön är en del av dessa utbildningsmiljöer, hur detta iscensätts kan dock variera lokalt, vilket med Connells (2003) begrepp definieras som olika könsregimer. Existerande sociala strukturer är hårt regelstyrda och måste utmanas och ifrågasättas för att en förändring ska komma till stånd. Situationer där könsmonster utmanas beskrivs teoretiskt som gränsöverskridande och i situationer där gränser upprätthålls handlar det istället om gränsupprätthållande (Thorne, 2005). I avhandlingen läggs särskilt fokus hur gränsöverskridande och gränsupprätthållande framträder i interaktioner mellan barn och mellan barn och vuxna i de miljöer inom förskola, förskoleklass och skolar ett som observerats.

Genom att studera hur barn interagerar med varandra och vuxna – kroppsligt och verbalt – är det möjligt att analysera hur kön konstrueras och hur etablerade mönster upprätthålls respektive utmanas i olika miljöer. Barn är inga passiva objekt utan de är själva aktiva i konstruktionen av sina sociala världar (Goodwin, 1990; Thorne, 2005). Redan som barn blir man en del av rådande könsordning och praktiker. Barn lär sig vad dessa innebär och formas utifrån detta. De lär sig att det finns olika sätt att vara flicka och pojke på och vilka av dessa som har högst status (Connell, 2006/2002), men de kan också utmana ordningen. Med utgångspunkt i de ovan presenterade teoretiska perspektiven kommer detta vidare att analyseras i de sex resultatkapitlen. Innan dess presenteras, i nästkommande två kapitel, tidigare forskning respektive metod relevant för studien.

KAPITEL 3

TIDIGARE FORSKNING

Detta kapitel fokuserar tidigare forskning rörande kön i förskola, förskoleklass och grundskola. När det gäller forskningsstudier genomförda i grundskolan har fokus lagts på grundskolans¹⁰ skolår 1-6. Urvalet av studierna är gjorda utifrån deras relevans för studiens syfte att studera könskonstruktioner i förskola, förskoleklass och skolår ett. De databaser som använts för referenssökning är LIBRIS, ERIC, Academic Search Elite (EBSCO) samt Taylor och Francis. Sökorden som använts i olika kombinationer är genus, kön, konstruktioner av kön, förskola, förskoleklass, skola och utbildning. Motsvarande sökord på engelska har använts för att söka referenser skrivna på engelska.

De tidigare studier som tas upp utgör inte någon heltäckande forskningsöversikt. Av de nordiska studier som tas upp finns en övervikt av svensk forskning. Detta hör samman med den omedelbara relevansen för studien. Dominansen av anglosaxisk litteratur¹¹ kan till stor del tillskrivas dess dominerande plats i internationella publikationer (jfr Weiner & Öhrn, 2009; Öhrn & Weiner, 2009). Dispositionen när det gäller rubrikindelningen i kapitlet har gjorts utifrån de ämnesområden eller teman som varit mest framträdande i de refererade studierna.

Könade grupperingar i förskola och skola

Av särskilt intresse i denna avhandling är den teoretiska och empiriska diskussion som tar sin utgångspunkt i Thornes (2005) teoretiska begrepp gränsöverskridande och gränsupprätthållande. På institutionsnivå sker gränsupprätthållanden bland annat genom olika gruppindelningar som pojk- och flickgrupper, färger som markerar könstillhörighet och olika rum eller vrår för pojkar respektive flickor, skriver Hägglund och Öhrn (1992). Både lärare och barn är en delaktiga i denna dikotomisering av könen och denna typ av hand-

¹⁰ I anglosaxisk forskning benämns grundskola primary school eller elementary school.

¹¹ Med anglosaxisk forskning avses här studier genomförda i Storbritannien, USA och Australien.

lingar kan ses som en del i en könsskiljande praktik. Barnen agerar i det här fallen utifrån den kunskap de har om sin omvärld och placerar sig ofta i den delen av rummet där han eller hon uppfattar sig höra hemma, det vill säga med det egna könet.

Liknande resonemang för Thorne (2005) utifrån resultat från sina empiriska studier. Hon beskriver hur barnen, i den skola hon genomförde sin studie, placerade sig i en flick- respektive pojkkö när de ställde sig på led. Detta var något som barnen hade lärt sig redan i förskolan och som levde vidare ända upp i fyran. Denna köbildning var någon som barnen gjorde till synes per automatik. Lärarna gjorde inget för att motverka detta. En av lärarna i studien kommenterade det i termer av att det var ”skoj” (Thorne, 2005, s 40). Ett annat slags isärhållande noterade Thorne under en språklektion. Läraren betonade för klassen att de svåra uppgifterna var till för pojkarna, vilket även flera av pojkarna förstärkte genom att kommentera detta. Tillsammans med den kösupplade placeringen i klassrummet skapade detta ett mönster där pojkar endast interagerade med andra pojkar och flickor endast interagerade med andra flickor. Vid de tillfällen pojkarna och flickorna satt i blandade grupper var det däremot vanligt att interaktionen skedde mellan könen istället, skriver Thorne.

Även i barns lek skapas förutsättningar för olika grupperingar. Francis (1998) skildrar detta utifrån att ha studerat barns roller i lek. I studien framkom det att flickorna vågade utagera mer när de var i rena flickgrupper, jämfört med när de var i blandgrupper. I blandgruppen var det mer regel än undantag att det var en flicka som tog rollen som blev över. Konsekvensen av detta blev att flickorna fick de roller som hade lägst status och minst makt, skriver Francis. Resultatet visar också att det både fanns flickor och pojkar som intog positioner som de i vanliga fall inte brukade ha.

Lekar som baseras på en samkönad uppdelning är också en del i barns könskonstruktioner, skriver Gulbrandsen (1996). Hon beskriver hur de åtta- och nio-åringar som ingick i studien alltid delade in sig i samkönade lag när de lekte lekar som tjuv och polis eller motsvarande lekar under rasterna (se även Strandell, 2001). Thorne (2005) skildrar en liknande lek som gick ut på att en grupp flickor som målat sina läppar med läppstift lekte en slags pussjagarlek (se även Epstein, 1999). Leken gick ut på att de jagade pojkarna och pussade dem. Vid ett tillfälle noterade även Thorne att en pojke använde puss som maktmedel. Pojken hotade en annan pojke med att ge honom en puss om han inte lämnade honom ifred,

hotet fungerade. Thorne noterade aldrig att något liknande hot utdelades bland flickor, däremot fann hon att flickor kunde pussa varandra med inlevelse. Termen lek är i sig en fragil definition, argumenterar Thorne. I lekar av typen beskrivna ovan finns ofta en hel del allvar inblandat i själva aktiviteten. Detta kan till exempel visa sig genom olika typer av verbala kränkningar barnen sinsemellan.

Att barns lek inte alltid är förenad med glädje, skildras även av Löfdahl och Hägglund (2006b). De beskriver hur exkluderingen av en flicka, Maja, blev norm trots att det officiellt fanns så kallade alla-får-vara-med-regler på förskolan. Exkluderingen skedde även i pedagogers närvaro, utan att de ingrep. Vid ett tillfälle då Maja fick vara med och leka med några äldre flickor fick hon en underordnad roll. De andra barnen i leken visade både verbalt och kroppsligen att Maja egentligen inte var välkommen att delta. Under leken blev hon knappt tilltalad och därmed exkluderad. Även under lärarledda lekar kan exkludering ske. Löfdahl och Hägglund (2007) beskriver hur en grupp förskolebarn lekte ringleken En bonde i vår by tillsammans med en pedagog. Ringleken gick ut på att barnen skulle vara olika karaktärer; bonde, fru, barn, hund, katt, mus och ost. Barnen skulle välja varandra och tanken var att alla skulle kunna delta i leken. Inledningsvis fick barnen själva styra leken genom att fritt sköta rolltilldelningen. Därefter fick barnen påtryckningar från pedagogen att alla verkligen skulle få chansen att bli valda. Det som tydligt framkom var att barnen valde andra barn av samma kön och samma ålder. Först när pedagogen uttryckligen sa att även de barn som hade lägst status i gruppen skulle bli inkluderade blev de det.

Evaldsson (2003) påtalar att pojkars och flickors interaktion i lek inte nödvändigtvis sker i samkönade konstellationer. Evaldssons studie baserades på 11-12 åringars interaktion i bollspelet boll i fyrkant, som skedde på skolgården. Under den tid som Evaldsson studerade dessa barn visade det sig att tävlingar av typen killarna mot tjejerna, vilket kan ses som exempel på gränsupprätthållande, skedde relativt frekvent och varade under flera veckor. Samtidigt visade resultatet att lagen varierade mellan att vara samkönade till att vara blandade. En förklaring till detta kan ha varit skolans policy som uppmuntrade aktiviteter med blandade grupper. Till skillnad från vad andra studier visat, störde och avbröt inte pojkarna flickornas spel. Inte heller fann Evaldsson exempel på att kön användes som ett sätt att exkludera barn som tillhörde det andra könet. Evaldsson noterade att duktiga flickor hade möjligheten att bestämma positionerna och agendan för spelet för blandade lag. De flickor som inte var lika duktiga deltog

sällan i blandade lag och de sämre presterande pojkarna deltog endast i samkönade lag.

En summering av ovanstående forskningsresultat är att barns placering i samkönade grupper inte sker slumpmässigt, utan är något som barn lärt sig och pågående lär sig genom sina erfarenheter i förskolan och skolan. Av forskningslitteraturen framgår det att flickor och pojkar grupperar sig i både samkönade och i blandade konstellationer. I lekar som bygger på laguppdelning är det vanligt med olika tävlingar mellan könen. Genom att uppmuntra barnen att tävla i blandade grupper kan detta mönster dock brytas.

Barns konstruktioner av vänskapsband

Att bryta könsmonster och korsa könsbarriärerna är ofta ganska problematiskt, inte minst gäller detta vänskap över könsgränserna. Flickor och pojkar interagerar med varandra i olika sammanhang under en skoldag. Detta till trots är de samkönade allianserna mer bestående (Thorne, 2005). Var i utbildningssystemet man befinner sig spelar i sammanhanget roll för barns relationer och hur vänskapsband knyts. Thorne (2005) skriver att är det mycket svårare att ha en kompis av det andra könet i grundskolan jämfört med i förskolan. Flickor och pojkar i samma ålder undviker att leka med varandra för att slippa blir retade och uppfattade som par. Pojkar riskerar dessutom att bli kallade för ”mesar” [*sissies*] (Thorne, 2005, s 54) om de är kompisar med flickor. Både ålder och kön är en fråga om särskiljande, skriver Thorne (se även Adler & Adler, 1998; Bliding, 2004; Goodwin, 1990; Löfdahl & Hägglund, 2006a). Genom att pojkar identifierar sig med andra pojkar och flickor med andra flickor skapas ett starkt vapen för särskiljande mellan könen. De barn som trots allt lyckades att korsa könsbarriärerna i Thornes studie kunde göra detta framgångsrikt ”not only because of persistence but also because of *skill*” (Thorne, 2005, s 131). Thorne beskriver hur en grupp barn, bestående av både pojkar och flickor lyckades korsa könsbarriärerna genom att initiera aktiviteter, skapa nya grupper och genom att säkerställa sina positioner i grupper som de redan tidigare fått tillträde till (se även Karlson, 2003).

Positionen eller stödet av kompisar spelar roll för barns möjligheter att agera gränsöverskridande. Davies (2003a/1989) resonerar i likhet med Thorne (2005), att barns agerande ofta överlappar det som traditionellt uppfattas vara maskulint och feminint. Davies skriver vidare att det finns en koppling mellan flickors möjligheter och gränsöverskridande och social bakgrund. I en studie hon gjorde

framkom det att flickor från övre medelklassen visade på större handlingskraft och var mer utagerande, åtminstone på de förskolor där aktiviteterna inte var så vuxenstyrda. Davies (2003a/1989) benämnde dessa flickor som ”bråkiga, tuffa prinsessor” (s 160) eftersom de ofta var klädda i blommiga spetsklänningar och var fysiskt aktiva. Hon beskriver dem som vackra flickor med långt blondt hår, högljudda och smutsiga med rinnande näsor. Samtidigt hävdar Davies att denna typ av agerande eller roll är en så kallad säker form av femininitet. Maktförhållandet mellan det som definieras som maskulint och feminint kvarstår, eftersom flickorna genom sin klädsel och sitt långa hår upprätthåller en traditionell form av femininitet.

Den så kallat säkra formen av femininitet kan ställas i relation till vad Davies (2003b) skriver om i ett av sina senare arbeten. Flickor har generellt ett större krav på sig att vara smala, ha fin hy och vara snyggt klädda. Det finns gränser för flickors tuffhet och de flickor som inte uppfyller kriterierna anses ofta vara fula, skratretande eller tuffa. Hon konstaterar också att det är vanligast att barn vill göra det som uppfattas vara rätt, det vill säga att inte avvika från normen utan agera som förväntas av dem utifrån respektive kön. Liknande mönster skriver Fagrell (2000) om. Av hennes intervjuer med sju-åttaåriga barn framgår det hur barnen definierade manligt och kvinnligt utifrån tydligt traditionella föreställningar om kön, muskler förknippades med styrka och manlighet medan slankhet beskrevs som kvinnligt. Idealet för både kvinnor och män var den fina, ordentliga och vanliga medborgaren. Barnen lyfte också fram den lyckliga familjen som norm.

Forsberg (2002) som studerat barn i förskoleklass till och med skolår sex, skriver att barn har olika benägenhet att variera sitt agerande och att detta kommer till olika uttryck är beroende av kontext. I sin analys valde Forsberg att dela in flickor och pojkar i olika elevtyper. Dessa elevtyper baserades på Forsbergs bedömning av barnens olika positioner. Benämningarna barnen fick markerade inte fastlåsta positioner utan utgjorde den mest förekommande positionen. Flickorna omfattades av elevtyperna sporttjej, barbieflicka, feminist, akademikerflicka och moderlig flicka, medan pojkarnas elevtyper utgjordes av machokille, rättskaffenspojke, akademikerpojke, joker, mjukispojke och kenpojke. Det var i synnerhet flickor i skolår 0-2 som korsade könsbarriärerna, vilket skedde både under lektioner och under raster. Vanligast förekommande var detta bland de elevtyper som Forsberg betecknade som sporttjejer och feminister. Bland annat gjorde dessa flickor motstånd mot uppmärksamhetskrävande pojkar. Både

flickor och pojkar bytte positioner, detta var dock vanligast förekommande bland flickorna, vilket kan förklaras med att det var mer accepterat för flickorna att göra detta. Bland pojkarna hade de så kallade mjukispojken den svagaste ställningen i kamratgruppen. Denna grupp pojkar var också de som var mest benägna att byta positioner inom och över könsgränserna, oftast tillsammans med flickor och sällan med pojkar. Forsberg resonerar om att det sociala trycket för att inte avvika från normen sannolikt förklarar varför rörligheten mellan pojkgrupperna är så pass sällsynt förekommande (se även Nordberg, 2005a). För att bli socialt accepterad gäller det att inte avvika för mycket från normen. Att popularitet och hög position i gruppen inte alltid är avgörande för gränsöverskridande skriver även Karlson om (2003). I hennes studie beskrivs hur en pojke som brukade leka med de mindre flickorna fick kämpa för sin position och till slut blev han accepterad av de tuffare pojkarna som tidigare retat och pikat honom.

Reay (2001) tar ett liknande grepp som Forsberg (2002) i en analys där hon kategoriserar fyra olika typer av flickgrupper bland en grupp sjuåriga flickor som hon studerade, nämligen: "Nice girls", "Girlies", "Spice girls" och "Tomboys" (s 158). Enligt både flickorna och pojkarna var det som flicka eftersträvansvärt att vara en pojkflicka, denna position verkade nämligen både resultera i pojkkompisar och pojkars respekt. Trots detta var det bara en flicka i gruppen som beskrev sig själv i termer av att vara en pojkflicka, inte en flicka. Relationen mellan flickorna som ingick i Girlies-gruppen och pojkarna byggde på traditionella könsroller och denna grupp flickor blev ofta utsatta för olika typer av sexuella trakasserier av pojkarna. Interaktionen mellan Spicegirls och pojkarna verkade däremot vara mer gränsöverskridande, skriver Reay. Flera av lärarna beskrev Spicegirls-flickorna i termer av "real bitches" eller "a bad influence" (Reay, 2001, s 161). Nice girls-gruppen utgjordes av välpresterande, skötsamma medelklassflickor och uppfattades som tråkiga av både flickor och pojkar i klassen (se även Walkerdine, 1990). Några av pojkarna var direkt hotfulla mot dem, vilket resulterade i att dessa flickor försökte undvika denna grupp pojkar. Nicegirls-flickorna positionerade sig genom att samarbeta med de två pojkarna i klassen som också var studieorienterade och hade medelklassbakgrund. De beskrev sig själva som både ordentligare och smartare än övriga flickor i klassen. Reay konstaterar att det i denna klass skapades konflikter mellan olika grupper av flickor och pojkar relaterat till både kön och social bakgrund.

Grupptillhörighetens betydelse för barns sociala relationer diskuteras även i samtalsanalytiska studier, bland annat av Goodwin (2006)¹² som gjort flera studier av flickors interaktionsmönster. Goodwin har bland annat studerat detta utifrån en videosekvens där tre flickor, Angela, Sarah och Aretha, sitter på en bänk på en skolgård. Flickorna diskuterar en utomstående person som enligt dem har ett överdrivet intresse för kläder och mode. Interaktionen flickorna emellan domineras av Sarah och Aretha. Trots försök att delta i interaktionen blir Angela både verbalt och kroppsligen exkluderad av de andra flickorna. Goodwin menar att flickornas kroppsliga och verbala handlingar får varierade betydelser under tiden som de sitter på bänken, vilket slutligen leder till exkluderingen av Angela.

Barns konstruktioner av vänskapsband och positionering kan yttra sig på en rad olika vis. Kehily, Mac an Ghaill, Epstein och Redman (2002) beskriver hur en grupp, bestående av åtta flickor i skolår fem, konstruerade identitet och vänskapsband genom sin exklusiva grupptillhörighet. Flickorna benämnde sin grupp som Dagboksgruppen denna benämning var dock rent metaforisk, eftersom flickorna inte skrev dagbok, men likt en dagbok omfattade deras samtal både allmänna och privata spörsmål. Dagboksgruppen träffades alltid på en bestämd plats på skolgården som de kallade sin egen. Inga andra barn tilläts delta eller lyssna på vad flickorna diskuterade och de barn som försökte detta blev bortkörda. Idealet i gruppen var att vara en trevlig och skötsam flicka, vilket kan ses som ett sätt att konstruera en normativ typ av femininitet (Kehily, m. fl., 2002).

Ett sätt att positionera sig utifrån det egna könet kan vara genom att benämna barn av det andra könet med olika kategoriseringar. Swain (2005) beskriver i sin studie hur tolvåriga pojkar kategoriserade olika typer av flickor för att betona skillnaderna mellan dem själva och flickorna. Flickorna kategoriserades som annorlunda och beskrevs i termer av att vara pojkflickor, flickvänner eller potentiella flickvänner, tråkiga flickor, känslösamma flickor, svaga flickor, uppkäftiga flickor, sportiga flickor, lösaktiga flickor, trendiga flickor och gammeldags flickor. Den generella uppfattningen bland pojkarna var att flickorna var mindre tuffa och tystare än de själva (se även Francis, 1998). Även Thorne (2005) har funnit liknande mönster. I sin studie beskriver hon hur pojkar och flickor omtalade varandra i termer av ”girls are crybabies” eller ”boys are frogs” (s 87) för att positionera sig gentemot varandra.

¹² Förtydligande: referensen avser M. H. Goodwin (2006).

Nära vänskap mellan pojkar beskrivs i tidigare forskning ofta uppfattas som något suspekt av omgivningen. Att ha en nära relation är också ofta något som företrädesvis sägs existera mellan flickor. Redman, Epstein, Kehily och Mac an Ghails (2002) undersökning fokuserade två pojkars nära vänskapsband. Pojkarna var bästa vänner och hade få andra vänner i skolan. Enligt forskarnas tolkning stärkte pojkarna sin vänskapsrelation genom att distansera sig från det feminina, vilket de gjorde genom att objektifiera flickor och tala nedlåtande om och till dem. Samtidigt beskrevs pojkflickor i positiva ordalag. Båda pojkarna menade att flickor som tyckte om att prata om saker som de själva var intresserade av var helt okej, annars var de bara tråkiga. Förstärkning av vänskapsband kan även visa sig på andra sätt. Thorne (2005) beskriver hur två pojkar, som var bästa vänner, skålade med sina mjölkkartonger under en lunchrast och därmed, enligt hennes tolkning, markerade sin nära vänskap. Under det år Thorne genomförde sina observationer varierade det vilka pojkar som var bästa vänner. Att på detta sätt byta allianser är annars något som tillskrivits flickors relationer. Nära relationer mellan pojkar är generellt sätt ovanligt, argumenterar Thorne (2005).

I likhet med Redman m. fl. (2002) skriver Forsberg (2002) om att trakasserier och fysiska angrepp är en del av pojkars strategi för att utöva makt över flickor och för att ta plats. Samtidigt visar Forsberg även exempel på att flickor använder sexistiska kraftuttryck gentemot trakasserande pojkar. Detta förkom dock inte lika frekvent som hos pojkarna. Det vanligaste var dock att flickorna ignorerade pojkarna eller drog sig undan. Käller (1990) har funnit ett liknande mönster i sin studie. När pojkarna skulle exkludera flickorna skedde det genom att flickorna blev verbalt nedvärderade, någon motsvarighet fann hon inte hos flickorna (se även Odelfors, 1996).

Många pojkar ger uttryck för maktlöshet och rädsla inför svårigheterna att uppfylla de maskulina idealen. Pojkar som inte anses uppfylla normen utsätts för olika typer av fysiskt och psykiskt våld på grund av detta, skriver Renold (2004). I sin studie beskriver Renold hur en grupp exkluderade pojkar hanterade sitt utanförskap. För att undvika att blir retade eller slagna skapade de olika säkerhetszoner genom att vistas i klassrummet eller på vissa platser på skolgården under rasterna. Ett sätt för pojkarna att kompensera sin underordnade position var att nedvärdera flickorna och det feminina. Ju mer feminina och icke-maskulina pojkarna uppfattades av andra barn, desto starkare blev pojkarnas förakt mot det kvinnliga (Renold, 2004).

Olika typer av verbala tillmälen och kategoriseringar är ett effektivt gränsupprätthållande vapen att ta till för att förnedra och trakassera en annan person. Även pojkar som uppfyller den heterosexuella normen använder misogyni som ett sätt att positionera sig, skriver Renold (2000). Pojkars relation till flickor och intresset för dem är både komplext och motsägelsefullt. Att bli förlöjligad och retad i sådana sammanhang leder ganska ofta till nedvärdering och objektifiering av flickor. Samtidigt är homofobi en del av konstruktionen av heterosexuell maskulinitet, skriver Renold. Epstein (1998) har funnit att barn i grundskolan använder en flora av homofobiska tillmälen för att förnedra varandra. Dessa användes både för att förminska någon annan men det var också ett sätt att vara elak. Både flickor och pojkar blev utsatta för denna typ av trakasserier. De flickor som bröt mot de traditionella könsmönstren genom att till exempel spela fotboll blev utsatta för homofobiska tillmälen som anspelade på att de var lesbiska. I pojkarnas fall var det pojkar som ansågs vara feminina på ett eller annat sätt som blev utsatta för den typen av trakasserier. Det mest nedgraderande en pojke kunde bli benämnd var att bli kallad "flicka" (Epstein, 1998, s 103).

Thorne (2005) talar om att olika så kallade kulturella könade budskap varierar beroende på vem de riktar sig till. Pojkflickor uppfattas oftast som något positivt, till skillnad från mes eller tönt som endast har negativ klang och något som till och med föraktas. Samtidigt är gränserna väldigt sköra för vad som är accepterat eller inte. Begreppet pojkflicka har inte sällan sexistiska undertoner, pojkflickan tilläts inte vara för självständig och energisk, för då uppfattas hon som onormal av omgivningen.

De reaktioner en del flickor får när de inte uppfyller rätt femininitet är även beskrivet av Renold (2000). Den rådande femininiteten där Renold genomförde sin studie var en heterosexuell femininitet, vilken hon valt att definiera som "flirty fashion discourse" (s 311). Kläderna var ett sätt att attrahera pojkar, samtidigt var det viktigt att inte vara för utmanande så att man uppfattades som för slampig, resonerade dessa flickor. Det fanns också flickor som motsatte sig den hyperfeminina praktiken och valde att klä sig i jeans och gymnastikskor. Dessa flickor uppfattades som icke-flickor och blev verbalt trakasserade. De blev kallade "knäppskallar" [*weirdos*] och ibland "pojkar" [*boys*] (Renold, 2000, s 318).

Den refererade litteraturen tyder på att vänskapsband som skapas inom en grupp ofta utgör en viktig del i positioneringen gentemot andra barn. Flera studier visar

att kategoriseringar av det andra könet är en vanlig strategi för att stärka den egna grupptillhörigheten. Verbala tillmälen i form av olika kategoriseringar är därtill ett effektivt gränsupprätthållande för att förminska andra personer eller grupper av personer. Ofta har dessa tillmälen sexistiska undertoner. I tidigare studier framgår det att det är mer vanligt förekommande att pojkar använder sig av denna slags strategi jämfört med flickor. Bland pojkar leder kategoriseringarna ofta till misogyni och objektifiering av flickor. Förutom detta kan sägas att tidigare forskning visar både på betydelsen av positioner i gruppen och att dessa inte alltid är det avgörande för gränsoverskridanden. Resultaten visar att de barn som vill bryta mönster och inte uppfyller rådande normer och inte har en stark position i gruppen måste hitta lämpliga strategier för detta.

Lärares kategoriserande

Tidigare empiriska studier (Francis & Skelton, 2001; Skelton, 2002) visar att en del manliga lärare skapar vänskapsband mellan sig själva och vissa pojkar i klassen. Detta sker ganska ofta i form av olika verbala makingar, till exempel humoristiska kommentarer om flickor och det feminina eller det som inte uppfattas tillräckligt maskulint. Detta både förstärker och cementerar heteronormen och den heterosexuella maskuliniteten. Skelton (2002) beskriver hur manliga lärare i grundskolan skämtar om kvinnlighet och homosexualitet med sina elever. Bland annat beskrivs hur en av de manliga lärarna på en grundskola förlöjligar en av flickornas entusiasm kring ett skolarbete som handlade om kvinnors lika rättigheter och kallade henne ironiskt för ”Sufragette” (Skelton, 2002, s 24). Samma manliga lärare förlöjligar titeln Ms och beskriver inför klassen att den titeln används av kvinnor som inte vill gifta sig. Vid ett annat tillfälle behöver samma lärare hjälp med att städa ett bord. Han ber några pojkar om hjälp. Han betonar att de är gentleman och att det krävs en gentleman och inte flicka för att utföra detta arbete. Både läraren själv och klassen skrattar åt vad som sagts. De manliga lärarnas agerande skapade ett slags vänskapsband mellan dem själva och de manliga eleverna.

Liknande tendenser har belysts i svensk forskning. Forsberg (2002) beskriver hur en av de manliga lärarna i hennes studie skapade ett slags band mellan sig själv och machokillarna genom sitt bemötande av denna grupp pojkar. Detta gjorde han genom att le uppskattande åt deras machobeteende, men samtidigt bestraffade han dem när de störde ordningen. Den flicka i gruppen som anammade samma machobeteende fick däremot starkare tillsägelser jämfört med pojkarna.

Fotbollens betydelse för konstruktionen av en viss typ av maskulinitet i grundskolan har Skelton (2000) belyst. Studien genomfördes under skolår fem i en skola med fotbollsprofil och det var tydligt att fotboll var ”far from just a game” (Skelton, 2000, s 9). Det var de fotbollsspelande pojkarna som hade högst status i den undersökta skolan, medan flickor och andra grupper av pojkar hamnade utanför. Fotboll var en central del av den rådande hegemoniska maskuliniteten. Även under idrottslektionerna passade den manliga klassläraren att ha extra träning med fotbollspojkarna. Många av flickorna valde att avstå från att delta i spelet och de flickor som faktiskt deltog blev inte inkluderade i spelet på samma vis som de fotbollsspelande pojkarna. Vid de tillfällen läraren valde att inkludera flickorna mer i spelet gav han dem öknamn. En av flickorna fick benämningen ”Thumper”¹³ (Skelton, 2000, s 12). Flickan verkade uppleva hela situationen som obehaglig vid de tillfällen namnet nämndes, skriver Skelton. Fotbollsspelet var en tydlig del av könsregimen på denna skola, med betydelse både för relationen mellan pojkarna och de manliga lärarna, mellan pojkar och mellan pojkar och flickor. Fotbollen var en viktig del i pojkarnas kamratrelationer, oavsett talang, skriver Skelton.

Tidigare forskning visar att en del manliga lärare använder olika typer av verbala markeringar för att konstruera en viss typ av maskulinitet och skapa vänskapsband mellan dem själva och vissa grupper av pojkar. Flickor och de pojkar som inte uppfyller dominerande maskuliniteter exkluderas genom denna typ av agerande. Motsvarande relationer mellan kvinnliga lärare och pojkar eller flickor har jag inte funnit i litteraturen. Det är osäkert om detta beror på att de inte funnits i de miljöer som studerats eller på att den relationen inte varit i fokus i studierna i fråga. Det senare skulle kunna höra samman med den tendens till fokusering av pojkar och maskuliniteter som under 2000-talet funnits i brittisk forskning (Weiner & Öhrn, 2009).

Gestaltningar av karaktärer

Firandet av högtider eller andra traditioner har en central roll i både förskolans och skolans verksamhet. Vid dessa tillfällen är det vanligt med olika typer av ceremoniella aktiviteter. Tidigare empiriska studier har visat att dessa vanligtvis förstärker och upprätthåller könsgränser.

¹³ ”Thumper” kan antingen anspela på en kaninkaraktär i Bambi eller på att en person är muskulös eller kraftig.

Källner (1990) beskriver i sin studie hur könade mönster framträder vid firandet av högtider och andra traditioner i grundskolans tidigare år. I samband med dessa tillfällen hade barnen olika typer av framträdanden. Det mönster som framträdde var att flickor och pojkar gestaltade könsstereotypa roller, flickorna fick roller som anspelade på skönhet och behag, medan pojkarna fick de mer utåtriktade rollerna. Detta skedde trots att jämställdhetsfrågor var en del av den planerade verksamheten. I praktiken skedde gränsöverskridande endast genom att flickor valde mansroller. Källner noterade ett undantag. Vid ett teaterframträdande av Mors Lilla Olle intog en pojke mammarollen. Förklaringen till detta var enligt en av lärarna att rollen innebar att han fick skrika till.

I en av Epsteins (1997) studier beskrivs hur barn på en förskola skulle spela upp en bröllopsceremoni. Händelsen utspelades i samband med prins Charles och prinsessan Dianas bröllop i Storbritannien, vilket var en tid då många förskolor anordnade dylika teman. Barnen skulle spela upp en imaginär bröllopsceremoni där pojkarna och flickorna parades ihop som olika par. Flickorna kläddes dessutom i klänningar som skulle föreställa brudklänningar. Epstein beskriver hur en av pojkarna, som hon valt att kalla Ayo, upplevde hela situationen. Den flicka som Ayo hade blivit hopparad med ville inte ha honom som partner och protesterade högljutt mot detta. Övriga barn kommenterade och skrattade åt hela situationen, vilket fick Ayo att känna sig väldigt illa till mods. Genom ceremoniella aktiviteter av detta slag får barn en bild av att det heterosexuella äktenskapet är det eftersträvarvärda. Genom att flickorna klär sig i fina bröllopsklänningar och pojkar har på sig sina vanliga kläder, förstärks skillnaden ytterligare mellan att vara flicka och pojke. Liknande mönster framträder också i barns lek. (Epstein, 1999; Epstein & Johnson, 1998).

Tidigare forskning visar att gestaltningar av karaktärer i barns lek är en del i hur kön iscensätts. I en slags lek där detta framträder är lekar där superhjältar är huvudpersoner. Marsh (2000) som studerat denna typ av lek bland 6-7-åringar skriver att barnen tillskrev den manliga superhjälten egenskaper som stark, mäktig och aggressiv. Den kvinnliga superhjälten var däremot antingen elak eller god. Den elaka kvinnliga superhjälten hade de typiska dragen för den typen av superhjälte; hon var både ful och asexuell. Den goda kvinnliga superhjälten, däremot, såg ut som en Barbiedocka. I sin studie noterade också Marsh att barnen valde könade roller. Pojkarna valde endast att leka manliga superhjältar och flickorna valde att leka kvinnliga superhjältar. I flickornas fall skiljer sig detta

från tidigare forskningsresultat, eftersom flickor vanligtvis väljer både manliga och kvinnliga roller, skriver Marsh.

Även i sammanhang då barn skriver egna berättelser är valet av karaktärer betydelsefullt för hur kön konstrueras. Detta skildras bland annat av Änggård (2005). Av Änggårds resultat framgår det att flickorna både valde kvinnliga och manliga karaktärer. I flickornas berättelser fick de kvinnliga karaktärerna den aktiva rollen i historien, medan de manliga karaktärerna fick underordnade roller. Pojkarna valde å sin sida endast manliga karaktärer och beskrev dem som starka och mäktiga män. Båda könen beskrev dock sina karaktärer på ett könsstereotyp sätt.

Tidigare studier visar att könsstereotypa mönster tenderar att förstärkas när barn har olika framträdanden i samband med olika typer av högtider och firandet av traditioner. Ofta är pojkars karaktärer mer utåtriktade medan flickors roller är kopplade till behag. Tidigare forskningsresultat visar också på att pojkar i sin lek och sina berättelser tenderar att vara mer könsstereotypa i sina val jämfört med vad flickor är.

Hjälpröknar

Hjälpröknar är en funktion som är en del av både förskolans och skolans praktiker. Oftast är en hjälpröknar en flicka, vilket både svensk och internationell forskning har visat. En hjälpröknar kan, enligt forskningslitteraturen, vara allt från en allmän hjälpredda till en person som ska ha en lugnande effekt på de stökiga pojkarna. Detta är något som ofta är kopplat till en föreställning om flickors mognad (Walkerdine & Lucey, 1989).

Månsson (1996) konstaterar att flickor i förskolan är självständigare både när det gäller färdigheter och praktiska sysslor jämfört med pojkar. Detta är dessutom något som uppmuntras av personalen. Även Hägglund (1984) visar på liknande mönster och skriver att flickors agerande i förskolan uppfattas ske på ett mer ansvarsfullt sätt. Redan som 2,5-3 åringar agerar flickor hjälpröknar på eget initiativ, skriver Månsson (2000). Detta mönster var särskilt tydligt i en av de förskolor där Månsson genomförde sin studie och där var det dessutom samma grupp flickor som intog denna roll. När barnen hade vikarie bröts de invanda mönstren och då noterade Månsson (2000) att även en av pojkarna intog rollen som hjälpröknar, vilket inte observerats när den ordinarie personalen var närvarande. När det gäller grupp mönster bland barn i åldrarna fem till sex år

visar Kärrby (1986) i sin studie att flickor oftare än pojkar utförde vuxenrelaterade uppgifter, det vill säga agerade hjälpfröknar. Det var i denna typ av gruppaktivitet som flickorna också hade mer kontakt med personalen jämfört med pojkarna.

En hjälpfröken kan även vara en person som blir uppmanad eller självmant städar upp efter andra. Detta är något som Karlson (2003) observerade i sin avhandlingsstudie. Karlson beskriver hur flickorna städade upp utan att det behövde sägas till om detta, de såg också till att pojkarna gjorde vad de skulle (se även Karlsson, 2009). Karlson beskriver att det fanns en grupp flickor som alltid så att säga var i beredskap att hjälpa till. När detta initiativ togs av flickorna fick de varken uppmärksamhet eller beröm för sitt agerande av läraren. Vid ett tillfälle ombads en pojke att hjälpa till att sudda på tavlan och blev då benämnd "gentleman" (Karlson 2003, s 101) av läraren. Pojken hann dock inte påbörja rengöringen av tavlan innan två flickor ryckte sudden ur hans hand och tog över hans arbete. Någon benämning liknande "gentleman" fick aldrig flickorna konstaterar Karlson och hävdar att frånvaron av beröm och uppmärksamhet av flickornas agerande skapar en norm där denna typ av agerande inte värdesätts. Bristen på belöning som flickorna fick för detta, gjorde möjligen att det från pojkarnas sida uppfattades som meningslöst att hjälpa till, skriver Karlson. Bland annat beskrivs en incident då en pennvässares innehåll trillat ut på golvet. Varken den flicka eller pojke som bevittnade detta menade att det var någon av dem som bar skulden till det hela. Det slutade dock med att flickan städade upp, vilket hon också argt kommenterade till läraren. Läraren besvarade det med orden "typiskt killar" (Karlson, 2003, s 113). Pojken uppmanades inte att hjälpa till. Karlson hävdar att de signaler flickan får grundar sig på den dolda läroplan som finns angående de förväntningar som finns när det gäller flickor, det vill säga att de ska städa upp och hålla ordning åt alla. Det slags beröm som flickorna fick såg annorlunda ut. Karlson (2003) beskriver hur en grupp flickor som hade räknat många tal i sina matteböcker blev berömda och benämnda som "flitiga flickor" (s 99) för detta av sin lärare.

Inom finsk forskning är hjälpfrökenfunktionen beskrivet av Strandell (2001). Strandell beskriver hur de äldsta flickorna i förskolan agerade hjälpfröknar genom att kontrollera att de andra barnen följde de uppsatta reglerna och genom att de utförde olika praktiska saker, så som att väcka de mindre barnen efter dagsvilan, få barnen att samlas och sätta sig i ring eller kontrollera turordningen i jourvaktsschemat vid lunchen. Dessa flickor kände sig genom sitt agerande

delaktiga i verksamheten och solidariserade sig därmed med ordningen, skriver Strandell.

De flickor som anses vara duktiga av läraren agerar hjälpfröknar i både förskolan och grundskolan, skriver Walkerdine (1990). Det är inom denna typ av praktik som flickor är framgångsrika och får inflytande. Hägglund och Öhrn (1992) för ett liknande resonemang när det gäller flickors position. I sin studie fann de att hjälpfröknar fanns både i förskolan och i skolan, generellt sett var det dock mer vanligt förekommande att flickor agerade hjälpfröknar i förskolan. Genom att flickor agerade hjälpfröknar fick de i vissa sammanhang en stark position i förhållande till pojkarna. Flickornas agerande var något som värdesattes inom förskolan och samtidigt kunde flickorna identifiera sig med läraren, vilket gav dem inflytande. Inom ramen för skolans verksamhet var hjälp inte alltid uppskattat, eftersom det kolliderade med skolans organiserade verksamhet. Hägglund och Öhrn skriver att den hjälp som var reglerad och organiserad var mer prioriterad från lärarnas sida.

Placeringen varannan pojke och varannan flicka i klassrummet är en annan slags hjälpfrökenfunktion, skriver Gulbrandsen (1996). I sin avhandlingsstudie beskriver Gulbrandsen hur denna typ av placering var en vanlig strategi bland lärarna. Placeringen var ett sätt för lärarna att skilja kompisar från varandra, så att eleverna fokuserade skolarbetet istället för det sociala. Tanken var också att flickorna skulle hjälpa de svagpresterande pojkarna. Genom att flickor och pojkar placerades bredvid varandra fanns en idé om att barnen skulle lära känna varandra. Genom denna typ av placering får flickorna både en omsorgsroll och en hjälpfrökenroll, skriver Gulbrandsen. Paechter (2006b) diskuterar också detta och hävdar att idén med att flickor och pojkar placeras jämte varandra handlar om att lärarna vill skapa ordning i klassrummet. Det är flickorna som står för reglerandet av pojkars uppförande och att ordningen i klassrummet upprätthålls, argumenterar Paechter. I likhet med Paechter och Gulbrandsen beskriver Forsberg (2002) hur pedagoger som en del i ordningsupprätthållandet placerar barnen varannan flicka och pojke vid samlingar eller i klassrummet. Den blandade placeringen bygger på tanken att barnen ska lära känna varandra och för att skapa lugn och ro i gruppen. Det är flickor som får huvudansvaret för ordningsupprätthållandet. En av pedagogerna i Forsbergs studie benämner detta i termer av att flickor fungerar som stötdämpare för stökiga pojkar.

De flickor som agerar hjälpfröknar i klassrummet uppfattas vara både snälla, hjälpsamma och omtänksamma. Det finns dock en dubbelhet i detta, hävdar Walkerdine och Lucey (1989). Det finns en risk att dessa flickor blir uppfattade som mer mogna vad de egentligen är, det vill säga att de uppfattas vara kapabla till saker som de egentligen är för små eller unga att klara av. Flickors mognad kan kontrateras till att pojkar vanligtvis uppfattas som omogna och deras beteende ursäktas också utifrån denna föreställning, skriver Walkerdine och Lucey.

Sammanfattningsvis kan sägas att i såväl nordisk som anglosaxisk forskning beskrivs hjälpfröknarna. Hjälpfröknarna utgörs nästan alltid av en flicka. En hjälpfröken ser till att ordningen upprätthålls eller utgör en extra lärarresurs i barngruppen eller i klassrummet. Att agera hjälpfröken kan också innebära möjligheter att positionera sig i gruppen.

Sammanfattande kommentar

I föreliggande kapitel har tidigare forskning med kopplingar till avhandlingsstudiens fokus och undersökningsgrupper presenterats. Barns vardag är mångfacetterad och beroende på kontext framträder olika könsmönster. Ibland skapas förutsättningar för gränsöverskridande, men ofta upprätthålls gränser. Detta sker till exempel genom den så kallade hjälpfrökenfunktionen. Flera studier visar att det oftast är flickor som får axla ansvaret att vara hjälpfröken. Forskningslitteraturen visar att detta bygger på föreställningar om flickors förväntade mognad (Walkerdine & Lucey, 1989).

Konstruktioner av kön sker också genom olika lekar. Lekar av olika slag är en del av barns vardag i förskolan, förskoleklassen och skolan. I lekar som omfattas av olika karaktärer eller roller visar tidigare forskningsstudier att pojkar oftare är mer könsstereotypa i sina val jämfört med flickor. Det är också vanligt att traditionella könsroller upprätthålls genom de roller som barn får i samband med olika framträdanden då högtider och andra traditioner firas.

Barn som försöker bryta traditionella könsmönster får ofta kämpa för sin position. Flera studier visar att positionen i gruppen spelar roll för vilket handlingsutrymme barn får, men det finns också studier som visar att så inte alltid är fallet. Ett sätt att positionera sig är genom olika kategoriseringar och olika verbala tillmälen. Detta kan ske indirekt genom att kategorisera andra barn eller grupper av barn som annorlunda jämfört med sig själv. Kategoriseringar

kan även riktas direkt mot en person genom olika verbala tillmälen. Forskningslitteraturen visar att detta inte endast är förbehållet barn. Verbala markeringar är också en strategi som vissa lärare kan använda sig av för att skapa starkare band mellan sig själva och vissa elever. Forskningen pekar framför allt på att detta sker mellan manliga lärare och pojkar.

Genomgången av tidigare forskningsstudier visar också frånvaron av vissa teman och frågor. Det finns bland annat en frånvaro av studier som fokuserar betydelsen av kropp och närhet i förhållande till konstruktioner av kön. Inom svensk (och nordisk forskning) visar genomgången att studier som fokuserar könade kategoriseringar är få. Det finns också en brist på studier som specifikt fokuserat förskoleklasser.

Den empiriska delen av studien och de analyser som genomförts bygger både på kunskapen från resultat i tidigare forskning och på konstaterandet att det finns teman som sällan är studerade. Analyserna av resultaten kommer att presenteras kronologiskt utifrån respektive delstudie, först presenteras resultaten från den första delstudien som baseras på videoanalyser, därefter följer den andra delstudien som baseras på analyser av empirin från fältarbetet. Dessförinnan skall den empiriska studiens urval, metod och genomförande presenteras. Det sker i nästa kapitel.

KAPITEL 4

METOD

Avhandlingens syfte är att studera konstruktioner av kön som de framträder i interaktioner mellan barn och mellan barn och vuxna i en förskola, två förskoleklasser och en skolklass i år ett. Detta görs med särskilt fokus på gränsöverskridanden och gränsupprätthållanden.

Avhandlingsprojektet tar sin utgångspunkt i två olika delstudier. Den första delstudien baseras på videoinspelningar genomförda inom ramen för FISK-projektet¹⁴ [*Förskola och skola i samverkan*] som bedrevs vid Pedagogiska institutionen i Uppsala under åren 2000-2003. Jag har analyserat videoinspelningar från projektet, men har inte själv varit delaktig i dess planering och genomförande. ILU-projektet [*Interaktion, Lärande och Undervisning*] som jag varit anställd i baseras på analyser av inspelat videomaterial, däribland inspelningar från FISK-projektet. Detta material har inte tidigare analyserats från ett köns-teoretiskt perspektiv. Inom könsforskningen utgör skeenden över tid en viktig del i de teoretiska resonemang som handlar om könsmonster, varför en andra delstudie genomfördes. Den andra delstudien baseras på fältarbete som genomfördes i en förskoleklass i Göteborg under höstterminen 2007. För denna dataproduktion är jag själv helt ansvarig och den bygger huvudsakligen på observationer, men omfattar även samtal med barnen och pedagogerna samt ett mindre antal intervjuer med pedagogerna.

Rent kronologiskt inleddes avhandlingsarbetet med analysen av videoinspelningarna. Därefter genomfördes den andra delstudien med fältarbete. Den första delstudien har möjliggjort en mycket nära och noggrann analys av videosekvenserna. Fältarbetet i den andra delstudien har möjliggjort analyser av processer över tid på ett annat sätt jämfört vad som varit möjligt i den första delstudien. På ett övergripande plan är studiens syfte det som förenar de båda

¹⁴ En del av ILU-projektet, som denna studie är en del av, bestod i att analysera videosekvenser från FISK-projektet.

delstudierna. Delstudierna är även sammankopplade genom de teman¹⁵ som utkristalliserades i första delstudien. Dessa togs med in i fältarbetet och fungerade som bas för genomförandet av detta. Fältarbetet genererade sedan ytterligare teman. Genom detta kan delstudierna ses fungera som ett komplement till varandra.

Presentationen av de respektive delstudierna i detta kapitel är indelat i två delar. Den första delen innehåller en kort beskrivning av FISK-projektet samt beskrivning av delstudien med FISK-data och den andra delen beskriver delstudien som baseras på fältarbete. I kapitlet beskrivs också relationen mellan de olika delstudierna. Olika typer av metod ställer olika krav på tillträde, genomförande och analys, vilket också tas upp i detta kapitel.

Videoanalys

FISK-projektet

Det övergripande syftet med FISK-projektet var att studera vilka konsekvenser införandet av förskoleklasser hade för barn, förskola och skola¹⁶. Särskilt fokus i projektet var att studera vilka mekanismer och processer som resulterar i social integrering och uteslutning (Pérez Prieto & Sahlström, 2003).

Projektet bedrevs i två förskolor och i två olika grundskolor i Uppsala under åren 2000-2003. De två förskolor som ingick i projektet var den kommunala förskolan Nyponet och den fristående förskolan Vargen. Därutöver ingick totalt fyra förskoleklasser och skolklasser fördelat på två skolor i projektet, vilka fått benämningarna Flundran, Hajen, Siken och Gäddan. Flundran, Hajen och Siken var en del av Blåbärsskolans verksamhet och Gäddan en del av Lingonskolan (Häggbloom, Melander & Sahlström, 2003).

Fokus lades på de barn som var födda 1995, eftersom projektet på så vis hade möjlighet att göra en longitudinell studie, det vill säga att under projektets gång följa samma barn från sista året i förskolan till förskoleklass och första klass. För att få en så stor social spridning som möjligt samt för att göra studien inom ett

¹⁵ Teman i första delstudien utgjordes av ordning och disciplin, könade kategoriseringar, kropp och närhet, lek, positionering och kreativ verksamhet (mer om detta längre fram).

¹⁶ Förskoleklassen infördes den 1 januari 1998 och är sedan dess en egen skolform inom det offentliga skolväsendet i Sverige. Tanken med förskoleklassen var att den skulle fungera som en slags brygga mellan förskola och skola för att stödja och stimulera samarbetet mellan de olika verksamheterna (Pérez Prieto & Sahlström, 2003).

begränsat geografisk område gjordes valet av förskolor i samråd med de kommunalt ansvariga (Häggbloom m. fl., 2003).

Projektet har följt de etiska principer som finns etablerade inom samhällsvetenskaplig forskning. Berörda pedagoger samt föräldrar till berörda barn har alla blivit informerade om projektet och fått ge sitt samtycke för deltagande, i enlighet med Vetenskapsrådets (2002) krav. Samtliga pedagoger och majoriteten av föräldrarna gav sitt samtycke till studien. De barn vars föräldrar inte gett sitt samtycke ingår inte i studien. Under inspelningsarbetet försökte därför forskarna i den mån det gick att undvika att filma dessa barn. I de fall de har filmats i alla fall, har man löst detta genom att radera dem från materialet¹⁷. Allt eftersom projektet fortskred valde forskarna att i allt större utsträckning att fokusera enskilda barn eller grupper av barn. Detta gjorde man för att lättare kunna säga något barns enskilda vardag, men det blev också nödvändigt att göra detta eftersom antalet barn som inte deltog i projektet ökade något under projektets gång. För att uppfylla kravet rörande konfidentialitet är samtliga benämningar på verksamheter samt namn på personer fingerade (Häggbloom m. fl., 2003).

Stora delar av FISK-materialet är katalogiserat. Katalogen fungerar som ett slags register där kortare beskrivningar av aktiviteter, vilka barn som finns med i bild samt beskrivningar av bild- och ljudkvalitet för varje videosekvens är angivet. Anledningen till katalogiseringen var att man ville få en överblick över materialet. Detta skapade möjligheter att hitta önskade sekvenser i materialet och att kunna spåra de barn som inte deltar i projektet och radera dessa sekvenser. Av etiska skäl är tillträdet till registret begränsat och olika lösenord och behörighet har tilldelats till de berörda användarna (Häggbloom & Sahlström, 2003).

Tillträde

Tillträdet i denna delstudie har präglats av att de videoinspelningar som har använts och analyserats är inspelade inom ramen för ett annat forskningsprojekt och dessutom inspelade av andra forskare. I tidigare studier beskrivs detta av Merritt och Humphrey (1979) och Merritt (1982). De analyserade videoinspelningarna i studierna var genomförda inom ramen för ett annat forskningsprojekt. Humphrey var den av dem som kände till materialet så till vida att han själv hade varit delaktig inom projektet, vilket däremot inte Merritt hade varit. Videosekvenserna som analyserades utgjorde en del i ett större och

¹⁷ Det finns dock fortfarande sekvenser som inte är raderade ännu. Detta gäller huvudsakligen inspelningarna från Siken, som ännu inte är helt färdigkatalogiserade.

omfattande videomaterial (Merritt, 1982). I analysen av materialet hade de, utöver Humphreys kunskap om materialet, även stöd av andra personer som varit inblandade i projektet, vilket skedde genom gemensamma diskussioner rörande materialet. Arbetsgången och arbetssättet liknar den jag har haft i mitt avhandlingsprojekt. Det huvudsakliga samarbetet har jag haft tillsammans med min biträdande handledare Fritjof Sahlström, som var en av forskarna i FISK-projektet¹⁸. Man kan beskriva min forskarroll som en total observatörsroll (jfr Hammersley & Atkinson, 1990), eftersom jag arbetat med och analyserat ett videomaterial som jag inte själv har varit med att producera.

Etik

Analysen av videosekvenserna i detta avhandlingsprojekt faller inom ramen för de etikkrav som rör tillträde och behörighet som fanns uppsatta i FISK-projektet (se bilaga 1). Videosekvenserna i studien redovisas bland annat med hjälp av bildsekvenser samt textbeskrivningar av fokusbarnen och pedagogerna. Bildsekvenserna består av stillbilder från videosekvenserna samt förklarande beskrivningar om vad som sker till varje bild. Både textbeskrivningarna och bildsekvenserna uppfyller projektets etikkrav. Av etiska skäl har jag gett samtliga barn och vuxna i mitt videomaterial nya fingerade namn, så att de ska vara svårare att identifiera och svårare att följa från annan rapportering från FISK - projektet, vilket uppfyller kravet på konfidentialitet (Vetenskapsrådet, 2002). Detta har också varit den rådande ordningen bland de forskare som använt sig av videoinspelningarna från projektet (se Heikkilä, 2006; Heikkilä & Sahlström, 2003; Melander, 2003, 2009; Melander & Sahlström, 2009; Pérez Prieto, Sahlström & Melander, 2003). Med hänsyn till transparens används, både i mitt och andra projekt, genomgående samma beteckningar på verksamheterna som används inom FISK - projektet.

Avgränsning

Studien fokuserar fyra så kallade fokusbarn, vilket har inneburit att jag huvudsakligen har studerat samma barn från sista året i förskolan, förskoleklass och skolår ett. Att urvalet föll på några av projektets fokusbarn har att göra med att dessa barn finns med mer frekvent i materialet jämfört med andra barn. Detta har inneburit att det varit lättare att följa deras vardag i olika sammanhang inom de olika verksamheterna. Samtliga fokusbarn deltog i studien både i förskolan,

¹⁸ Mia Heikkilä, Helen Melander och Josefin Häggblom har också varit behjälpliga när det gäller de praktiska frågor som jag haft rörande materialet, vilka precis som Fritjof Sahlström, ingick i FISK - projektet.

förskoleklassen och skolår ett. Denna begräsning har varit nödvändig eftersom det är ett omfattande videomaterial. Totalt omfattar min del av materialet 151 sekvenser.

Kodningslistorna är en förteckning över alla inspelade barn. Där står också vilka barn som ingår i studien eller inte. Varje barn har fått en initialförteckning och med hjälp av kodningslistorna har jag kunnat se vilken initial som hör ihop med vilket barn. Jag har tagit hjälp av kodningslistorna när jag slagit i katalogöversikten för att kunna hitta dem. I de sekvenser där barn, vars föräldrar inte gett sitt samtycke, råkat filmas valdes dessa bort med hänsyn till etikkraven.

Videsekvenserna som ligger grund för denna del av avhandlingsstudien har analyserats utifrån ett samtalsanalytiskt perspektiv (jfr Schegloff, 1996a). För en samtalsanalytiker är fokus för analysen ”not talk as *language*, but in talk as *action* – that is, in what people *do* with talk” (Kitzinger, 2000, s 167). Deltagarna är genom sitt agerande agenter (Schegloff, 1996b) och vid genomförande av denna slags studier måste man studera både ”what speakers can do-*do* do-with language” (Schegloff, 1996a, s 167) och andra resurser och hur de ser ut i interaktion, skriver Schegloff (1996a). Kort beskrivet handlar det om att studera hur talet och andra resurser, som till exempel kroppen, används i interaktion i olika sammanhang (jfr Goodwin, 2000a, 2000b). Fokus för analysen av människors agerande handlar om ”moment-to-moment flow of daily life in – and outside- interaction” (Schegloff, 1996a, s 164). Bland en del samtalsanalytiker en finns det en tradition att inte nämna talarens kön (Kitzinger, 2000), genom den teoretiska utgångspunkten i föreliggande studie framgår det däremot vilket kön deltagarna har genom de tilltalsnamn som jag har gett dem.

Urval, transkribering och analys

Videoanalysen inleddes med att jag gick igenom samtliga videosekvenser som ingår i föreliggande studie. Ett led i analysarbetet och organiseringen av videosekvenserna var tematiseringen av dessa. Det var genom upprepad genomgång av videomaterialet som tematiseringarna växte fram. Tematiseringarna har gjorts utifrån det innehåll i videosekvenserna som jag har uppfattat vara det mest framträdande i respektive sekvens. Detta kan till exempel vara relaterat till vissa aktiviteter i verksamheterna, rådande praktiker eller kroppsliga och verbala ageranden av olika slag. Ganska ofta överlappar dock temana varandra, det vill säga att mer än ett tema kan framträda i sekvenserna. De teman som inte är så

framträdande i respektive frekvens kan sägas fungera som underteman i dessa sammanhang.

I den första delstudien utkristalliserades följande teman: ordning och disciplin, kropp och närhet, lek, könade kategoriseringar, kreativ verksamhet och positionering. Ordning och disciplin handlar om att barnen ska följa givna ordningsregler och hur de inskolats i att lära sig detta. Kropp och närhet handlar om situationer där kroppslig närhet framträder i interaktion. Lek är ytterligare en tematik. Olika typer av lekar utgör en viktig del av barns vardag i förskolan, förskoleklassen och skolan och kan yttra sig på olika vis och i varierande sammanhang. Tematiken könade kategoriseringar handlar om hur kategoriseringar med könade budskap används i samtalsinteraktion. Kreativ verksamhet utgörs av situationer då barnen till exempel klipper och klistrar, ritar, använder häftapparat, denna typ av aktiviteter innebär ofta en slags tillverkning av olika saker. Slutligen handlar tematiseringen positionering om situationer då barn på olika vis positionerar sig gentemot varandra.

Urvalsprocessen var ett tidskrävande arbete inte bara på grund av antalet videosekvenser, utan också för att det handlade om att få syn på vad som faktiskt skedde i respektive videosekvens. Av de 151 tematiserade sekvenserna valdes fyra sekvenser ut för samtalsanalys. Valet av de fyra sekvenserna gjordes på basis av att de var övertygande exempel med hänsyn till konstruktioner av kön, vilket följer den urvalsprocess som Schegloff (1996a) diskuterar. Enligt Schegloff (1996a) är tre steg relevanta för analysen av människors agerande. Första steget handlar om att utifrån data och analys välja ut övertygande exempel och förklara vilken eller vilka handlingar som utförs. Nästa steg är att försöka förstå deltagarnas 'verklighet' genom att studera hur de kan tänkas ha förstått relevansen av vad som sker, det vill säga vad talet och andra handlingar gör i olika sammanhang. Avslutningsvis förklaras och analyseras det som observerats. Det som kan bevaras utifrån detta är hur en typ av praktik leder till en viss typ av agerande. Det visar däremot inte hur mottagaren med säkerhet har förstått relevansen av hur en särskild typ av agerande används som redskap, utan det forskaren kan besvara är hur mottagaren kan tänkas ha förstått det hela. Det är med utgångspunkt från detta resonemang som urvalet och analysen av videosekvenserna skett.

Det gemensamma för de utvalda sekvenserna är att kropp och tal i olika grad utgör väsentliga resurser för hur kön konstrueras i interaktion. Urvalet har inne-

burit att några av temana kom att dominera den första studien. Detta yttrar sig på olika sätt, i vissa situationer skapas möjligheter för gränsöverskridanden och i andra situationer bevakas positioner. Att på detta sätt studera konstruktioner av kön är något som inte gjorts i någon större utsträckning inom samtalsanalysen. Andra steget handlade om att försöka förstå deltagarnas verklighet genom att studera deras agerande och vad de uttryckte verbalt. Det tredje och sista steget gick ut på att analysera vad deltagarna i videosekvenserna verbalt och kroppsligen uttryckte och vilken betydelse detta kan tänkas få för konstruktioner av kön.

De analyserade videosekvenserna har transkriberats i enlighet med den samtalsanalytiska traditionen (CA). Det man som forskare konkret måste göra är att gå igenom videosekvenserna om och om igen. Transkripten har en central roll inom samtalsanalysen. CA-transkript bygger på att redovisa *vad* som sagts och *hur* det sagts, vilket både skapar möjligheter och svårigheter på samma gång. Samtalsanalytiska transkript bygger på grundprincipen att det så att säga är "words as spoken" (ten Have, 2005, s 80) som presenteras i skriftlig form. Utöver identifierbara ord kan även olika ljud som yttras, det vill säga "sounds as uttered" (ten Have, 2005, s 82), vara av betydelse för vad som sker interaktion. Till exempel kan det handla om de ljud som yttras i samband med in- och utandning eller skratt. I transkripten kan dessa bland annat utgöras av ljud som "mmm", "ä:" eller ".hh"¹⁹. Grundidén med att transkribera ljud av detta slag bygger på principen att det handlar om verbala ljud som har en slags interaktionell mening. Det finns också andra typer av ljud som är av icke verbal karaktär, i transkripten är inte dessa transkriberade utan beskrivna. I transkripten kännetecknas detta genom att beskrivningarna skrivs inom dubbla paranteser (se bilaga 2). Hur detaljrika CA-transkript är varierar. Ochs (1979) framhåller att alltför detaljerade transkript kan vara svåra att följa och avläsa. Transkript som är av mer selektiv karaktär är att föredra, men de ska för den skull inte bli för allmänna och otydliga, skriver hon. Vidare skriver Ochs att transkriptet ska återspegla vilka frågeställningar studien bygger på (Ochs, 1979). Ochs argument är något som jag tagit fasta på i min studie.

En central utgångspunkt inom samtalsanalysen är att både verbala och icke verbala handlingar utgör viktiga resurser för hur människors sociala liv konstrueras (Goodwin, 2000a, 2000b; Ochs, 1979). På förekommen anledning finns det i studien, utöver transkript, även bildsekvenser samt textbeskrivningar som

¹⁹ Se CA-transkript i kommande resultatkapitel.

ytterligare beskriver händelseförloppet i respektive sekvens. Bildsekvenser och textbeskrivningar finns i anslutning till varje transkript, därefter följer en längre sammanhängande analys av skeendet.

Presentation av verksamheterna

De fokusbarn som ingår i denna avhandlingsstudie är fyra barn som jag har valt att kalla Amir, Johanna, Lina och Olga. Dessa barn gick initialt i två olika förskolor, förskolorna Nyponet och Vargen innan de fortsatte till Blåbärsskolans förskoleklass Flundran och Flundran skolår ett. Tre av barnen, Amir, Johanna och Olga, gick i förskolan Nyponet och Lina gick i förskolan Vargen. I denna avhandling ingår dock endast videosekvenser från förskolan Nyponet, förskoleklassen Flundran och Flundran skolår ett. Presentationerna av verksamheterna utgörs därför endast av de verksamheter som ingår i studien.

Förskolan Nyponet

Förskolan Nyponet är en kommunal förskola som ligger i stadsdelen Akvariet i Uppsala. I närheten av förskolan Nyponet ligger Blåbärsskolan. Förskolan består av fyra avdelningar. Bebyggelsen i den delen av stadsdelen Akvariet där Nyponet ligger består av hyresrätter, bostadsrätter och villor. I närheten finns också ett köpcentrum och en vårdcentral. Många av barnen i Nyponet har annan etnisk bakgrund än svensk och 35 % av föräldrarna har högskoleutbildning (Rindstedt, 2003). Totalt gick 19 barn på den avdelning som ingick i studien, åtta av dem var födda 1995 (Häggblom m. fl., 2003).

Blåbärsskolan – förskoleklassen Flundran och Flundran skolår ett

Blåbärsskolan är en F-6-skola och kan beskrivas som en mångkulturell skola. Upptagningsområdet är det samma som för förskolan Nyponet och ligger således i samma del av stadsdelen Akvariet. Bland eleverna finns 23 olika språk representerade, varav arabiska, persiska, kurdiska och turkiska är vanligast förekommande. I Blåbärsskolan utgör förskoleeleverna, ettorna och tvåorna en gemensam barnskola. Förskoleklassen är dock i praktiken en separat verksamhet genom placeringen av dess lokaler. Totalt finns tre förskoleklasser på Blåbärsskolan: Flundran, Hajen och Siken. Både förskoleklassen och ettorna och tvåorna benämns antingen Flundran, Hajen eller Siken (Rindstedt, 2003). De verksamheter som ingår i denna avhandlingsstudie är förskoleklassen Flundran och Flundran skolår ett.

Fältarbete

Hjortronskolan - förskoleklassen Bläckfisken

Fältarbetet baseras huvudsakligen på observationer som genomfördes i förskoleklassen Bläckfisken på Hjortronskolan i stadsdelen Körbärsdalen i Göteborg under höstterminen 2007. Bläckfisken har sin verksamhet förlagd i Hjortronskolans lokaler som är en F-9 skola. Bläckfisken ingår i ett av Hjortronskolans så kallade spår, där idén är att samarbete över åldersgränserna ska ske, vilket det också gör under vissa temadagar. I övrigt kan förskoleklassen snarare beskrivas som en egen del inom Hjortronskolan, med en helt egen verksamhet. Inom samma rektorsområde ingår även Krusbärsskolan som är en F-6 skola. Totalt finns tre förskoleklasser i rektorsområdet. På Hjortronskolan finns förskoleklassen Bläckfisken och på Krusbärsskolan har förskoleklasserna Stingrockan och Havsköldpaddan sina verksamheter. Att studien genomfördes i förskoleklassen Bläckfisken beror på att det var där jag fick tillträde att genomföra min studie. Förklaringen till varför observationsstudien genomfördes i en förskoleklass, istället för förskolan och skolår ett som tillsammans med förskoleklassen ingår i den första delstudien, beror på att få studier studerat konstruktioner av kön i förskoleklasser.

Geografiskt ligger Hjortronskolan i stadsdel som kan betecknas som storstadsmiljö. Bebyggelsen i Körbärsdalen består av flerfamiljshus, både hyresrätter och bostadsrätter. Socialt kan man definiera stadsdelen som en medelklassstadsdel. En relativt hög andel av befolkningen har en utbildningsnivå över genomsnittet i Göteborg. Andelen utlandsfödda i stadsdelen ligger under genomsnittet i Göteborg (Göteborgs stadskansli, 2007). Valet av stadsdel avgjordes av att Körbärsdalen är en stadsdel utan extrema ytterligheter och har en relativt blandad befolkning. För att undersöka om detta också gällde den enskilda förskoleklassen som observerats fick föräldrarna till barnen i Bläckfisken besvara en enkät rörande utbildning och etnisk bakgrund (se bilaga 3). Enkäten var exakt den samma som användes i FISK-projektet. Trots att enkäten skickades ut med post blev svarsfrekvensen relativt låg. Drygt hälften av föräldrarna till de barn som deltar i studien besvarade enkäten. Möjligen beror bortfallet på att enkäten skickades ut efter att observationerna avslutats och att barnen snart skulle gå på sommarlov. Av enkäterna som besvarades framgår det att cirka hälften av de svarande hade eftergymnasialutbildning, vilket motsvarar det statistiska snittet i stadsdelen. En tredjedel av de svarande angav att de hade annan etnisk bakgrund än svensk, vilket överstiger det statistiska snittet något.

Förskoleklassen Bläckfisken bestod initialt av 21 barn, varav 20 barn ingår i studien. I slutet av fältarbetet tillkom ytterligare ett barn och förskoleklassen omfattade då 22 barn. Ett barns föräldrar tackade direkt nej till deltagande och när det gäller det barn som tillkom i slutet av studien fick jag aldrig in något tillstånd.

Könsfördelningen är ganska skev i förskoleklassen Bläckfisken, sex av barnen är flickor och 14 barn är pojkar. Det skeva urvalet är något som jag har försökt att förhålla mig till både under observationerna och i analysen av materialet. Jag har bland annat strävat efter att observera så många olika gruppkonstellationer i så varierande sammanhang som möjligt.

Den ordinarie personalstyrkan i förskoleklassen Bläckfisken består av tre personer; Helena, Monica och Marie. Helena är utbildad förskollärare och flerårig erfarenhet av att arbeta på Hjortronskolan. Helena har huvudansvaret för verksamheten, men arbetade bara två dagar i veckan under hösten eftersom hon vidareutbildade sig. Utöver Helena arbetar Monica och Marie i verksamheten. Monica är utbildad förskollärare och började arbeta i Bläckfisken under mitt av terminen. Tidigare hade hon arbetat i en annan förskoleklass under ett år. I Bläckfisken har Monica ett vikariat, som förlängs en termin i taget. Marie har i likhet med Monica terminsvikariat, men har ingen formell utbildning. Under mitt fältarbete förkom också vikarierande personal som endast var i verksamheten någon enstaka dag. Av dessa är en dem utbildad lågstadielärare (så kallades utbildningen när hon gick den), medan de övriga har gymnasieutbildning.

Etik

I enlighet med Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska regler inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning blev samtliga föräldrar till berörda barn samt berörd personal informerade om studien och har fått ge sitt samtycke för deltagande i projektet (se bilaga 4 och 5). Därtill är samtliga benämningar på verksamheter samt namn på deltagande personer fingerade, vilket uppfyller kravet om konfidentialitet.

För barnens deltagande krävdes skriftligt tillstånd från föräldrarna eftersom barnen var under 15 år. All berörd personal och majoriteten av föräldrarna gav sitt samtycke till deltagande. Det finns ett barn som jag av etiska skäl inte valt att ha med i studien. I slutet av mitt fältarbete, det vill säga i början av december, började ett nytt barn i Bläckfisken. Detta barn hade precis flyttat till Sverige från

ett annat land och kunde inte tala svenska, vilket begränsade dennes möjligheter att göra sin röst hörd. Barnets vårdnadshavare talade inte heller svenska och hade dessutom mycket begränsade kunskaper i engelska²⁰, vilket också försvårade det hela med hänsyn till problematiken kring översättning. Med anledning av detta valde jag inte att inkludera detta barn i studien. Jag gjorde dessutom bedömningen att barnets frånvaro i studien inte borde vara betydelsefullt för resultatet som helhet, eftersom det skedde i slutet av mitt fältarbete, då jag bara hade ett par observationstillfällen kvar.

Att undvika att observera de barn som inte deltar i studien har varit enkelt i det avseendet att de var så få. Vid de tillfällen då barnen gemensamt utförde aktiviteter i storgrupp, det vill säga vid samlingen, lässtunden och idrotten, antecknade jag helt enkelt inte vad de så kallade nejbornen gjorde eller sa. Min bedömning är att övergripande skeenden trots detta kunde observeras vid dessa tillfällen. Samtidigt har vissa detaljer gått förlorade i och med att jag inte kunde göra noteringar vad alla sa och gjorde, vilket naturligtvis inte är helt oproblematiskt med hänsyn till helhetsbilden. Vid andra typer av aktiviteter var barnen mer utspridda, vilket förenklade fältarbete. Då valde jag endast att observera gruppkonstellationer utan nejborn.

Tillträde

Inför fältarbetet valde jag att ta kontakt med Hjortronskolan redan under maj månad, vilket var terminen innan fältarbetet påbörjades. Initialt kontaktade och informerade jag skolledningen om projektet via telefon, vilka snabbt gav positiv respons. Av skolledning fick jag sedan uppgifter om vilken verksamhet och vilka personer som kunde tänkas delta och jag tog därefter kontakt med berörd personal. I början av juni träffade jag personalen som då fanns på plats, vilka var Helena och Marie, och informerade dem om projektet. De fick muntlig och skriftlig information om projektet och Helena och Marie ställde sig positiva till projektet. Vid denna träff kom vi överens om att föräldrarna skulle få informations- och samtyckesbrev i samband med inskolningen i augusti och att jag efter avklarade inskolningar skulle träffa föräldrarna på en drop in i slutet av samma månad. Någon dag efter vår träff skickade jag breven till Helena, som ombesörjde att föräldrarna fick breven under augusti månad. Detta resulterade i att jag, i princip, fick in alla tillstånd på en gång. I slutet av augusti träffade jag sedan delar av föräldrarna en eftermiddag för en informell träff. Ungefär hälften

²⁰ Detta har verifierats genom Helena som berättade att hon knappt förstod vad mamman sa trots att de talade engelska med varandra.

av föräldrarna kom och anledningen till detta var att många barn var sjuka. Hade det inte varit för att barnen var sjuka så hade fler föräldrar dykt upp, enligt Helena. Jag fick möjlighet att prata med alla föräldrar som var närvarande och många av dem ställde frågor.

Monica, som började i Bläckfisken under en bit in i höstterminen, fick samma information som Helena och Marie, även hon ställde sig positiv till deltagande. När det gäller timvikarierna fick jag samtycke vid de tillfällen som de dök upp, eftersom jag inte på förhand visste när det skulle ske. Vid varje sådant tillfälle informerade jag direkt berörd person om projektet och min roll i det hela. Samtliga gav sitt samtycke direkt.

Fältarbete och analys

Fältarbetet inleddes i början september 2007 och sträckte sig till och med slutet av december 2007. Inledningsvis vistades jag i förskoleklassen varje dag under en treveckorsperiod, resterande delen av terminen besökte jag förskoleklassen en till två halvdagar per vecka, vilket motsvaras av totalt 25 dagar. Ytterligare ett kompletterande observationstillfälle genomfördes i februari 2008, för att verifiera vissa resultat. Föräldrarna blev informerade om den kompletterande observationen via det veckobrev som föräldrarna får varje vecka. Vid eventuella frågor kunde de kontakta mig, vilket ingen valde att göra.

Fältarbetet följer en etnografisk tradition genom att jag har följt och studerat en förskoleklass dagliga verksamhet under en längre tid. Det är genom att studera vad som sägs och görs och ställa frågor utifrån studiens syfte och frågeställningar som relevant data kan genereras (Hammersly och Atkinson, 1990). Under det pågående fältarbetet kom avhandlingens övergripande frågeställning samt de teman som utkristalliserats från första delstudien att vara utgångspunkt och tjäna som inledande fokus för observationerna. Jag har samtidigt strävat efter att vara öppen för vad som är viktigt att notera i just denna miljö.

Under dataproduktionen var det min ambition att försöka få en så heltäckande bild av verksamheten som möjligt och jag har därför strävat efter att observera så många olika aktiviteter och gruppkonstellationer som möjligt. Samtidigt finns det inte en möjlighet att få med allting när man genomför en etnografisk studie (jfr Hammersly & Atkinson, 1990), vilket innebar att jag var tvungen att jag rikta in mig på en särskild aktivitet och gruppkonstellation i taget när jag genomförde mina observationer. I samband med en del av observationerna har jag även

ställt frågor till deltagarna. Det gäller i de fall då jag tyckt att ett förtydligande eller förklaring kring vad som sker eller skett har behövts. Dessa frågor har dock inte handlat om regelrätta intervjuer, utan dessa frågor har ställts i samband med en pågående eller avslutande aktivitet. I samband med de kompletterande observationerna i februari genomförde jag också kortare intervjuer med Helena, Monica och Marie för att förhöra mig om deras intryck av gruppen²¹. Detta gjordes framför alltför att verifiera tolkningar av vissa resultat. Intervjuerna genomfördes individuellt och förlades under två dagar eftersom inte all personal var på plats samtidigt. Jag hade förberett intervjuerna genom att jag hade nedtecknat några övergripande korta frågor som skulle vara till stöd under intervjuerna. Intervjun med Marie blev den mest informella av dem, eftersom jag ställde frågorna till henne i det stora rummet när hon råkade vara på besök i Bläckfisken. Intervjuerna med Helena och Monica var mer formella rent organisatoriskt, eftersom de genomfördes separat i ett av personalens arbetsrum i en annan del av Hjortronskolan. I samtliga intervjuer berättade personalen tillsynes öppet om verksamheten. Intervjusvaren antecknades direkt i ett block och efter avslutade intervjuer gjorde jag kompletterade anteckningar och renskrev dessa på dator.

Den ordinarie verksamheten i Bläckfisken pågick mellan klockan 7.30-17.00. Barnen kunde dock stanna fram till klockan 18.00, men då de fick bege sig till Korallfisken, vilket är en annan del av Hjortronskolan, och vistas där med andra barn och annan personal. Fältarbetet genomfördes under förmiddagar eller eftermiddagar, vanligtvis någon gång mellan kl. 8.30-15.00, eftersom det var då flest barn var på plats. Huvuddelen av observationerna genomfördes inomhus, eftersom förskoleklassens aktiviteter huvudsakligen skedde där. Inomhusaktiviteterna var också de aktiviteter som var lättast att observera. Under rasterna då barnen vistades utomhus lekte de även med barn från andra verksamheter, vilket försvårade mina möjligheter att observera barnen fullt ut.

Under dataproduktionen har jag gjort så noggranna fältanteckningar som varit möjligt. För att hinna renskriva dem så nära inpå observationstillfällena som möjligt förlades dataproduktionen till antingen för- eller eftermiddagar. Fältanteckningarna renskrevs sedan samma dag, i undantagsfall dagen därpå. Genom att renskriva fältanteckningarna i nära anslutning till dataproduktionen har jag

²¹ Intervjuunderlaget såg ut enligt följande: 1) Intryck av gruppen? 2) Reflektioner kring den sneda könsfördelningen? Påverkar detta arbetssättet på något vis? 3) Tanken kring placering?

haft händelserna färskt i minnet och kunde på så vis komplettera mina redan gjorda anteckningar, vilket stärker studiens reliabilitet. Ju längre tid som passerar innan man renskriver sina fältanteckningar, desto större är risken för glömska och att detaljer går förlorade (Hammersley & Atkinson, 1990).

Analys är en pågående process, som sker både under och efter fältarbetet. Under tiden som jag renskrev fältanteckningarna gjorde jag noteringar om tänkbara teman och tillämpning av teori i separata dokument, för att underlätta vidare bearbetning. I bearbetningen av empirin är det också viktigt att noga gå igenom sina fältanteckningar även när de är färdigrenskrivna, vilket också har gjorts åtskilliga gånger (Hammersley & Atkinson, 1990).

Tematiseringen har varit en viktig del i bearbetningen och organiseringen av empirin. I likhet med tematiseringen av videomaterialet överlappade många gånger temana varandra. Det innebar att observationsmaterialet har tematiserats utifrån det tema som varit det mest framträdande. I analysen av empirin från Bläckfisken finns både exempel på liknande teman som i den första delstudien, men också andra teman har utkristalliserats i analysen. I förskoleklassen Bläckfisken var ordning och disciplin en tydlig del av verksamheten. Detta har brutits ner i tre underteman: a) blandade grupper, stötdämpare och hjälpfröknar, b) demokratisk fostran samt c) träning inför skolstarten. Blandade grupper, stötdämpare och hjälpfröknar tar sin utgångspunkt i det som i forskningslitteraturen (jfr Månsson, 2000; Strandell, 2001) traditionellt definieras som hjälpfröknar. I föreliggande studie förs en vidare diskussion kring vad denna funktion innebär. Demokratisk fostran omfattas av diverse regelverk som pedagogerna sätter upp. Detta utgörs bland annat av arbetet med barnkonventionen och de mänskliga rättigheterna. En del av den demokratiska fostran utgörs av att barnen ska lära sig att visa respekt och hänsyn till andra människor och till djur. Det handlar också om hur barnen bör förhålla sig i olika konflikter. Träningen inför skolstarten handlar om hur skolliknande rutiner är ett inslag i verksamheten, både rent konkret genom olika övningar men också genom att barnen tränas i att följa bestämda regelverk som till exempel att räcka upp handen och tala i en bestämd turordning. I Bläckfisken framträdde ytterligare teman. Högtider och traditioner är ett av dessa. Olika typer av högtider och traditioner utgör ofta en viktig del i både förskolans och skolans verksamheter, så är även fallet i förskoleklassen Bläckfisken. I Bläckfisken har julen en central roll och även Kanelbullens dag lyfts fram som ett viktigt firande. Kärlek är en annan en tematik. Detta handlar framför allt om barnens samtal om kärlek och

kärleksrelationer. Avslutningsvis har, i likhet med första delstudien, även temana könade kategoriseringar och kropp och närhet uppmärksammats i analysen. I resultatkapitlen finns samtliga teman presenterade men några av dem är mer framträdande än andra, vilket närmare redovisas där.

Empirin från fältarbetet presenteras genom utdrag från fältanteckningarna samt analys av dessa²². I fältutdragen har jag valt att inte använda citationstecken då olika yttranden görs av deltagarna. Detta beror på delstudiernas olika design och villkor för analysarbete. Videoinspelningarna och analysen av dessa i den första delstudien har möjliggjort exakta återangivelser för vad som verbalt yttrades av deltagarna. Motsvarande förutsättningar har inte funnits i den andra delstudien. Av den anledningen har jag valt att använda citationstecken i den första delstudien och inte i den andra då citat återges. Även delar av intervjuerna från fältarbetet finns med i ett av kapitlen. Dessa är av fältnoteringskaraktär i sin utformning. Detta hör samman med det sätt som intervjuerna genomfördes på.

Reflexivitet

Hammersley och Atkinson (1990) beskriver att fältarbete ofta omfattar både rollen som observatör och rollen som deltagare. Ibland är den deltagande rollen mer framträdande, vilket de beskriver som deltagare som observatör, och ibland är observatörsrollen mer framträdande, vilket benämns som observatör som deltagare. Skillnaden dem emellan är dock inte helt knivskarp, menar Hammersley och Atkinson. Under fältarbetet i Bläckfisken intog jag båda dessa roller. Genom att mitt huvudsakliga syfte var att observera verksamheten och inte utgöra en extra resurs eller vara en direkt del av verksamheten innebar det att jag ofta intog rollen observatör som deltagare. Under fältarbetet ställde jag samtidigt frågor till deltagarna för att få svar på saker jag undrade över, i dessa situationer var rollen mer av karaktären deltagare som observatör.

Forskarens förförståelse och bakgrund spelar roll för resultatet av fältarbetet, skriver Walkerdine (1990). Valet av studieobjekt och vem som utför studien blir därför väsentligt i sammanhanget (se även Hammersley & Atkinson, 1990; Larsson, 2005; Skeggs, 2000/1997). Betydelsen av vem forskaren är och vem som utgör studieobjekt kan anknytas till Lathers (1991) resonemang om "who is the gazer and who is gazed upon?" (s 99). Forskaren måste också konfrontera sina egna erfarenheter och känslor inför det som studeras, eftersom det kan

²² Det finns en övertikt av fältutdrag från september. Detta hör samman med att jag vistades flest tillfällen i Bläckfisken under september månad (tre veckor).

påverka fältarbetet och i slutändan studiens resultat, skriver Walkerdine, Lucey och Melody (2001). I föreliggande studie har detta inbegripits av att jag som forskare observerat och analyserat barn och vuxna i förskoleklassen Bläckfisken. Den roll och position som forskarrollen inneburit har självfallet fått konsekvenser för vilken blick jag haft och hur skeenden tolkats.

Väsentligt när man genomför en etnografisk studie är att deltagarna känner sig bekväma med situationen. Känner de sig hotade på något vis finns det stor risk att det påverkar resultatet genom att de kanske rent av ger en schablonartad bild av verkligheten (Hammersley & Atkinson 1990). Under mitt fältarbete erfor jag att den ordinarie personalen inte tycktes märkta av min närvaro, vilket de också uttryckligen sa till mig. Detta tolkar jag som att min närvaro inte var ett direkt störningsmoment för dem.

Hammersley och Atkinson (1990) skriver att faktorer som till exempel kön och ålder spelar roll för vilken typ av tillträde man får eller om man får tillträde överhuvudtaget. Sannolikt spelade dessa faktorer roll för vilken typ av tillträde jag fick. Den ordinarie personalen i Bläckfisken utgjordes av kvinnor i ungefär samma ålder som mig själv. Att jag i likhet med dem är kvinna och befinner i samma åldersspann kan ha spelat roll för mitt tillträde. Vid ett par tillfällen tog den ordinarie personalen kontakt med mig och berättade spontant om sina glädjeämnen och bekymmer om verksamheten, men även personliga sådana. Till exempel diskuterade pedagogerna skolrelaterade frågor med mig, vilket ofta handlade om själva verksamheten och då i synnerhet oron kring vikariaten och de många springvikarierna. Sannolikt hade pedagogerna inte berättat detta om jag hade utgjort ett hot för dem, men det kan också vara ett uttryck för att de ville framställa sin situation och visa hur förutsättningarna för verksamheten ser ut. Vid ett annat tillfälle i början av mina observationer undrade en av vikarierna om jag inte kunde vara lite spion åt dem för att se hur relationen var mellan vissa barn, eftersom de hade fått indikationer att några av barnen var i konflikt med varandra. I detta läge var det givetvis viktigt för mig att poängtera att det inte gick ihop med min roll som forskare. Det fanns också situationer där jag tillskrevs rollen som en expert. Helena frågade mig vid något tillfälle om råd när det gällde ett studentarbete som hon arbetade med. Min närvaro uppmärksammades också under en samling genom att Helena poängterade att jag observerade dem och benämnde den egna verksamheten som professorsskolan i samband med detta.

Under fältarbetet hände det också att barn tog kontakt med mig. Barnens frågor handlade om nyfikenhet kring vad jag specifikt skrev om eller om att de ville ha någon typ av praktisk hjälp med något som de arbetade med. I de flesta av de fall då barnen ville ha praktisk hjälp hänvisade jag dem till pedagogerna, men det hände också att jag hjälpte dem. Det förekom också situationer när något barn gjorde sig illa, i dessa fall avbröt jag omedelbart observationerna och hjälpte och tröstade vederbörande. I situationer där barn hamnade i konflikt med varandra, vilket ofta handlade om hur olika typer av regler skulle följas, uppmuntrade jag barnen att be pedagogerna om hjälp för att lösa situationen. Även här var det viktigt att visa att jag inte utgjorde en extra resurs eller var en direkt del av verksamheten.

Sammanfattande kommentar

I detta kapitel har de två delstudierna samt metoden för respektive delstudie presenterats. Av denna presentation framgår det att denna avhandling baseras på två typer av data; videoinspelningar från FISK-projektet i förskola, förskoleklass och skolår ett samt fältarbete i form av observationer, som jag själv genomfört i en förskoleklass. Olika typer av data skapar olika förutsättningar och möjligheter när det gäller analys och design. Videosekvenserna har analyserats inom ramen för den samtalsanalytiska traditionen, vilket möjliggör en mycket detaljerad analys av vad som sägs i samtalen och därmed vad som görs i interaktion mellan människor. Samtliga videosekvenser som ingår i studien har observerats och tematiserats, utifrån dessa har sedan fyra videosekvenser valts ut för noggrannare analys, vilka presenteras i kapitlen fem, sex och sju. Fältarbetet följer en etnografisk tradition, där en förskoleklass studerats och analyserats under en hösttermin. Genom att observera vad som sades och gjordes och genom att ställa frågor till inblandade personer har detta genererat data, vilka närmare kommer att presenteras i kapitlen åtta, nio och tio. De teman som framträdde i den första delstudien togs med in i fältarbetet, men fältarbetet genererade även andra teman. Resultatet visar att några av teman i den första delstudien, vilka specifikt utgörs av könade kategoriseringar, kropp och närhet och ordning och disciplin, kommer igen i den andra delstudien. Samtidigt utkristalliserades helt andra teman i den andra delstudien. De förutsättningar och möjligheter som empirin i respektive delstudie möjliggör med hänsyn till analys och design kommer konkret att beskrivas i de sex resultatkapitel som följer härnäst.

KAPITEL 5

FÖRSTA DELSTUDIEN

Avhandlingens första delstudie baseras på analys av videoinspelningar från FISK-projektet. Analyserna av videosekvenserna och urvalet av dessa följer den samtalsanalytiska traditionen (CA). Av ett större antal videosekvenser har fyra sekvenser valts ut för samtalsanalys. Urvalet av videosekvenserna bygger på principen att de utgör övertygande exempel där konstruktioner av kön sker i interaktion (jfr Schegloff, 1996a). Inom samtalsanalysen har transkripten en central roll. Transkripten bygger på principen att de ska redogöra för *vad* som sagts och *hur* det sagts (ten Have, 1998). Både "words as spoken" (ten Have, 2005, s 80) och "sounds as uttered" (ten Have, 2005, s 82) är betydande för analysen. I människors dagliga samspel är även olika typer av kroppsliga handlingar av interaktionell betydelse (jfr Goodwin, 2000a, 2000b, 2006; Ochs, 1979), vilket är något som föreliggande studie tar fasta på. Jag har därför valt att använda mig av såväl bildsekvenser med textbeskrivningar och transkript för att analysera och beskriva händelseförloppet i redovisade sekvenser.

Den första delstudien består av tre separata resultatkapitel. De mest dominerande temana i den första delstudien utgörs av könade kategoriseringar, kropp och närhet samt lek. I det första och inledande kapitlet, kapitel fem, analyseras könade kategoriseringar närmare (jfr Kitzinger 2000, 2005a, 2005b). Analysen tar sin huvudsakliga utgångspunkt i två videosekvenser som är inspelade i förskoleklassen Flundran på Blåbärsskolan. I kapitel sex är det den kroppsliga närhet som sker mellan två pojkar i Flundran skolår ett på Blåbärsskolan som är fokus för analysen. Det som uttrycks verbalt och kroppsligen är där centralt för hur kön kommer till uttryck. Kapitel sju baseras på en videosekvens inspelad i förskolan Nyponet. De verbala och kroppsliga handlingar som utförs är centrala för händelseutvecklingen i den ringlek som analyseras.

KÖNADE KATEGORISERINGAR I SAMTAL

I våra dagliga samtal använder vi oss både explicit och implicit av olika typer av etiketteringar eller personreferenser. Könade kategoriseringar är en sådan typ av etikettering (se kapitlet om teoretiska utgångspunkter). Det som verbalt uttrycks handlar vanligtvis om mer än att bara referera, det som verbalt uttrycks kan även ge signaler om en persons sociala status (Enfield, 2007; Stokoe, 2000). Det sätt på vilket könade kategoriseringar är en del i våra samtal kan beskrivas som att "gender creeps into talk" (Hopper & LeBaron, 1998, s 61). Konkret innebär detta att könade kategoriseringar eller andra typer av kategoriseringar så att säga smyger sig in i våra samtal, utan att vi reflekterar särskilt mycket över det. Det kan bland annat uttryckas genom beskrivningar om kvinnors och mäns utseende som till exempel att kvinnor är vackra och män är snygga eller att kvinnor är slampor och män är skitstövlar. Genom detta slags personrefererande skapas olika sociala hierarkier, vilket är centralt för hur kön görs och kommer till uttryck (Hopper & LeBaron, 1998; Kitzinger, 2005b, 2005a; Tainio, 2003). Kapitlet utgår från denna teoretiska förståelse.

Analysen i detta kapitel tar sin utgångspunkt i två separat inspelade videosekvenser som jag valt att kalla *Fröken* och *Tant Tilda*. Båda videosekvenserna är inspelade i förskoleklassen Flundran på Blåbärsskolan. Inspelningarna gjordes i början av höstterminen. I de båda videosekvenserna används könade kategoriseringar för att tilltala olika personer. Videosekvenserna presenteras och analyseras separat. Upplägget för presentation och analys av respektive sekvens följer traditionen inom samtalsanalys (jfr Schegloff, 1996a). Först presenteras bildsekvenser vilket innebär att händelseförloppet steg för steg illustreras med bilder och kort textbeskrivning. Därefter följer en längre textbeskrivning och transkriptdel. Varje kapiteldel avslutas med analys av respektive videosekvens. De båda längre transkripten för respektive videosekvens har delats upp i kortare transkriptdelar för att tydliggöra vad som sker moment för moment. Dessa transkriptdelar synkroniserar med bildsekvenserna och beskrivningarna av dessa. Kapitlet avslutas med en gemensam sammanfattande analys.

Fröken

Det är en av de allra första dagarna på höstterminen i förskoleklassen Flundran och samtliga barn sitter runt borden i Flundrans stora rum och arbetar i *Min första bok*. Samtliga barn har sina bestämda platser. Barnen får instruktioner av pedagogen Jörgen hur de ska lösa uppgiften. Under tiden som barnen arbetar i sina böcker går pedagogen Jörgen och extrafröken²³ Irene runt och hjälper barnen. Själva uppgiften går ut på att barnen ska rita ett ansikte som liknar dem själva med öga, näsa, mun och sedan färglägga bilden. Uppgiften ska dessutom namnas. Arbetsuppgiften ska göras noggrant och för att barnen ska få arbetsro ska det vara tyst och fint när barnen arbetar, säger Jörgen. Jörgen framför också att det är viktigt att hålla ordning på sina personliga tillhörigheter. Videokameran fokuserar Johanna, under hela inspelningen.

Bildsekvens 1: Min första bok



1. Jörgen instruerar barnen vad de ska göra i *Min första bok*. Johanna lyssnar på vad Jörgen säger (rad 1-15).



2. Det hörs en duns i bakgrunden. Ett av barnen verkar ha trillat av en stol. Jörgen kommenterar detta med orden: "Tarzan du får nog flytta in annars så". Johanna tittar på vad som skett (rad 20-31).



3. Johanna har fått instruktioner av Jörgen vad hon ska göra och färglägger uppgiften i sin *Min första bok* (rad 39-40).



4. Lina kommenterar att Johanna har tagit en av hennes pennor, Johanna säger förvånad: "Vaddå?" (rad 41-44).



5. Diskussionen om penna fortsätter. Jörgen påpekar att det ska vara "tyst och fint när vi jobbar" (rad 45-56).



6. Johanna arbetar vidare i *Min första bok*. Jörgen och Irene instruerar barnen hur de ska genomföra uppgiften (rad 57-77).

²³ Benämning använd av FISK - projektet.

Jörgen inleder med att ge barnen instruktioner om vad de ska göra; de ska dels rita ett ansikte som liknar dem själva och sedan ska uppgiften namnas två gånger. Det är bra träning att skriva sina namn, säger Jörgen (bild 1). Flera av barnen har frågor efter Jörgens genomgång och plötsligt hörs en duns. Det verkar som om att en av pojkarna trillat av stolen, vilket Jörgen kommenterar med orden: ”Tarzan du får nog flytta in annars så”. Lina har hört vad Jörgen precis har sagt och säger förvånat: ”Tarzan sa’ru Tarzan?”. Johanna tittar upp för att se vad som skett (bild 2). Jörgen går runt och hjälper barnen och instruerar även Johanna vad hon ska göra. Johanna börjar färglägga uppgiften i *Min första bok* (bild 3). Lina som sitter vid bordsändens kant kommenterar att Johanna har tagit en av hennes pennor, Johanna tittar upp på henne och ställer sig frågande till detta (bild 4). Johanna och Lina fortsätter diskussionen om pennan och Johanna kommenterar att hennes teckning är ful, vilket inte Lina håller med om. I bakgrunden hör man att Jörgen kommenterar att det ska vara ”tyst och fint när vi jobbar” (bild 5). Johanna fortsätter att arbeta i *Min första bok*. Barnen får instruktioner av antingen Jörgen eller Irene vad de ska göra och i bakgrunden hör man Amir som utropar att han redan är klar. Irene påpekar för honom att han har missat att skriva sitt namn i en ruta och glömt att rita en mun i sitt ansikte (bild 6).

Transkript 1: Min första bok

BF-010824-2-010827-1. Tid: 20.01-21.48

- | | | |
|-------|---------|---|
| 1. | Jörgen: | och då står det så här jag heter och då ska |
| 2. | | man skriva sitt namn längst upp här (1.5) och |
| 3. | | sen ska man göra ett ansikte som liknar (1.0) sig |
| 4. | | själv (1.0) och så ska man färglägga den här |
| 5. | | ramen sen (1.5) och sen för att göra det |
| 6. | | ytterligare svårare ska man skriva sitt namn en |
| 7. | | gång till här nere i den här lilla rutan (2.0) så |
| 8. | | namn här uppe och namn där nere (1.0) det är så |
| 9. | | bra att träna på sina namn försök å rita ett |
| 10. | | ansikte som liknar er själva |
| 11. | | (1.0) |
| 12. | Lina: | jag kan inte rita |
| 13. | Jörgen: | redan? mmm då ska du göra i boken också |
| 14. | | (2.0) |
| 15. | Jörgen: | är det nära som har några frågor? |
| 16. | | (1.0) |
| 17. | Barn: | ja |
| 18. | Irene: | vik ihop bo[ken Mikael] |
| 19. | Jörgen: | [du ska ju vika ihop boken] Mikael ja |
| ⇒ 20. | | kan hjälpa dig om du (1.0) [oj herre min[|
| ⇒ 21. | | gud] |
| 22. | | [(någon/något |
| 23. | | dunsar,skrap med möbler))] |
| 24. | Irene: | [|
| 25. | | hoppsan] |
| ⇒ 26. | Jörgen: | Tarzan du får nog flytta in annars så=[(1.0) |

27.]
 28.]((skrap
 29. med möbler))]
 ⇒ 30. Lina: Tarz[an]sa ru Tarzan
 31. Jörgen: [=hamnar (namn)] på lasarettet
 32. (1.0)
 33. Amir: a fast vad ska jag göra nu[då?]
 34.]((skrap med möbler))]
 35. Jörgen: du ska rita ditt ansikte hur du ser ut
 36. (2.0)
 37. Jörgen: eller rita hela dig om du vill
 38. Emil: Jörgen
 39. Jörgen: du ska färglägga det här nu Johanna
 40. (15.0)
 41. Lina: har du min penna va?
 42. (.)
 43. Johanna: vaddå?
 44. Lina: den låg ju här under
 45. (2.0)
 46. Johanna: det var ju du som lagt den där
 47. Lina: nå:
 48. Johanna: jo[ho]
 49. Irene: [ta en ny] (ohörbart) då hi hi
 50. Jörgen: ja precis
 51. Johanna: fult
 52. (2.0)
 53. Lina: det är det visst inte
 54. Jörgen: ja ha det ska vara [tyst]och fint när vi jobbar
 55. (ohörbart)
 56. Johanna: [va?](1.0) vaddå fint?
 57. (2.0)
 58. Amir: klar
 59. Barn: neej
 60. Jörgen: å du har hittat din bok[har den hamnat i lådan
 61. då?]
 62. Irene: [har du skrivit ditt namn
 63. Amir?]
 64. Amir: ja[a]
 65. Barn: [jag vet inte hur jag ska rita mig
 66. Jörgen: rita stort ansikte[dåå]
 67. Irene: [där nere också] på[den lilla
 68. skylten där ska ditt na]mn stå jaa
 69. Amir: [jaha]
 70. Barn: [den här?]
 71. Jörgen: [ja gör det
 72. men öga näsa mun]
 73. (1.0)
 74. Jörgen: öga näsa mun
 75. (2.0)
 76. Irene: vet du vad du har glömt Amir (1.0) var har du din
 77. mun någonstans då?

Barnen fortsätter att arbeta i *Min första bok*. Den sista delen av sekvensen fokuserar Jörgens agerande i samband med att han upptäcker att Lina har oordning bland sina pennor. Detta beskrivs och illustreras i bildsekvens två (2) som kallas *Fröken*.

Bildsekvens 2: Fröken



1. Jörgen kommer bort till den bordsända där Johanna, Lina och Emil och han kommenterar att pennorna är hopblandade och säger till Lina: ”Där så lägger ni så att ni inte blandar ihop era pennor idag igen fröken. Du tog Emils pennor sist”. Johanna tittar upp (rad 79-82)



2. Pennorna är numrerade och Jörgen frågar Johanna: ”Sex det var din va?” när han organiserar bland pennorna. Johanna svarar med ett ”Mmmm” (rad 83-84).



3. Johanna arbetar vidare i sin bok. Peter kommenterar roat att Lina tagit Emils pennor tidigare (rad 85-87).



4. Barnen fortsätter att arbeta i sina böcker. Amir är först klar. Jörgen tycker dock att Amir har haft för bråttom. Johanna tittar upp på Jörgen (rad 88-94).

Jörgen går bort till den bordsända där Johanna, Lina och Emil sitter och han lägger märke till och kommenterar oordningen bland pennorna och organiserar bland pennaskarna. Johanna tittar upp på Jörgen. Jörgen kommenterar att Lina tog Emils pennor vid ett tidigare tillfälle och tilltalar Lina med ”fröken”. När Jörgen organiserar pennaskarna stöter han till Johannas arm så hon tvingas lyfta upp den (bild 1). Pennorna är numrerade och när Jörgen organiserar bland pennorna och undrar om en penna numrerad med siffran sex är Johannas får han ett ”Mmmm” till svar (bild 2). Johanna fortsätter att arbeta i sin bok. I bakgrunden hör man att Peter kommenterar det Jörgen sagt angående Lina och Emils pennor

(bild 3). Barnen fortsätter sitt arbete i *Min första bok*. Amir utropar återigen att han är klar. Jörgen kommenterar att uppgiften ska göras ”fint och ordentligt”. Johanna tittar upp på Jörgen när han påpekar detta (bild 4). Därefter bryts sekvensen.

Transkript 2: Fröken

BF-010824-2-010827-1. Tid; 21.48-22.36

78. (1.0)
⇒ 79. Jörgen: där så lägger ni så att ni inte blandar ihop era
⇒ 80. pennor i dag igen (.) fröken (.) du tog ju Emils
81. pennor sist
82. (.)
83. Jörgen: sex det var din va?
84. Johanna: mmmm
85. (7.0)
86. Peter: duduluu ((skrattljud)) (.) du tog Emils pennor
87. (.) dudluu
88. (10.0)
89. Amir: nu: (1.0) nu är jag klar
90. (2.0)
91. Jörgen: du (1.5) ttt äh vad skulle vi inte göra för
92. någonting? (1.0) tävla (4.0) du ska inte göra
93. snabbt du ska göra fint och ordentligt (.) kommer
94. ni ihåg ((sekvensen bryts))

Analys

I förskoleklassen Flundran finns tydliga regler gällande ordning och disciplin och hur dessa ska efterlevas²⁴. Det är pedagogen som ger barnen instruktioner och styr verksamheten. Arbetsuppgifterna ska lösas efter given mall, det ska vara tyst och lugnt när uppgifterna genomförs och uppgifterna ska genomföras noggrant och ordentligt. Efterlevs inte detta får barnen olika typer av tillsägelser. I den analyserade sekvensen framgår det att barnen blir tilltalade på olika sätt, antingen med tilltalsnamn och eller med könade kategoriseringar. Tilltalsnamn är det vanligaste förekommande sättet att tilltala barnen, men i två fall i den här redovisade videosekvensen används också könade kategoriseringar, nämligen ”Tarzan” (rad 26) och ”fröken” (rad 80).

Benämningar som fröken och Tarzan är exempel på olika typer av könade kategoriseringar. Det är genom vår egen kulturella förståelse som vi kan förstå begreppen och deras innebörder. Beroende på vilket sätt kategoriseringarna används och vem de riktas till får de olika betydelser (Enfield, 2007). I situationen med Tarzan verkar det ha skett en lite mindre olycka av duns ljudet och

²⁴ Detta baseras på observationer av flera videosekvenser gjorda inom ramen för detta projekt (se även Pérez Prieto, 2006; Sahlström, under tryckning).

skrapet av möbler att döma. Jörgen utropar dessutom ”herre min gud” (rad 20-21) och ber ”Tarzan” att sätta sig ordenligt så att ingen ska hamna på sjukhus. Jörgen verkar i detta fall bekymrad över vad som skett. Vem Tarzan är framkommer dock inte, men på basis av min kulturella förförståelse av namnet Tarzan, indikerar namnet Tarzan att kategoriseringen riktas till en pojke (jfr Enfield, 2007). I relation till detta kan man säga att kategoriseringen Tarzan får funktionen som det Hopper och LeBaron (1998) benämner som *gender-marked names* (s 35) eller könsmarkerade namn, i och med att Tarzan är ett tilltalsnamn som anspelar på kön. Lina som sitter med ryggen mot Tarzans bord uttrycker med förvåning att Jörgen kallat en av pojkarna för Tarzan genom att utropa: ”Tarzan saru Tarzan?” (rad 30).

Situationen då Lina tilltalas ”fröken” ser annorlunda ut utifrån flera aspekter. I denna situation vet jag med säkerhet att det är en flicka som tilltalas, eftersom jag utifrån videosekvensen kan se vem som blir tilltalad. Det är inte bara själva situationen som skiljer sig från exemplet med Tarzan utan det finns dessutom en annan typ av laddning i Jörgens budskap när han tilltalar Lina. I slutet av sekvensen då Jörgen kommer bort till den bordsände där Lina, Johanna och Emil sitter noterar han att det är oordning bland pennorna och lägger Linas pennask vid dess rätta plats. Han kommenterar samtidigt att hon blandat ihop sina pennor med Emils en gång tidigare och förmanar henne att inte göra om detta: ”så att ni inte blandar ihop era pennor idag igen fröken” (rad 79-80). I kommentaren framgår det att Jörgen syftar till flera personers pennor, nämligen Linas och Emils pennor, genom att tala om att ”ni inte blandar ihop” (rad 79). Kritiken angående oordningen på bordet riktas dock endast mot Lina. Det är Lina, och inte Emil, som förväntas hålla ordning på pennorna. Dessutom blir hon benämnd ”fröken”, istället för sitt tilltalsnamn. Det ansvar som åläggs Lina kan anknytas till förväntningar på flickor som ordningsamma och hjälpsamma (jfr Connell, 2006/2002; Walderdine, 1990).

När det gäller oordningen bland pennorna är det också värt att notera att Lina och Johanna har en argumentation tidigare i sekvensen där de diskuterar vart en av Linas pennor tagit vägen. Lina menar att Johanna har tagit en av hennes pennor, vilket Johanna förnekar. När Jörgen senare organiserar bland pennorna hittar han en av Johannas pennor, markerad med siffran sex, frågar han om den är Johannas och ger den till Johanna. Johanna får däremot ingen tillsägelse.

Genom att Jörgen kallar Lina för ”fröken” istället för att tilltala henne med tilltalsnamn görs en tydlig markering till Lina att hon slarvat med att hålla ordning bland pennorna. Det tonläge med vilket detta uttrycks gör också att Jörgens budskap förstärks. Kategoriseringen av Lina kan i detta sammanhang relateras till Enfields (2007) resonemang om hur kategoriserande signalerar rådande kulturella värderingar om en persons sociala status. Beträktat utifrån en svensk kulturell kontext förekommer kategorin fröken i olika sammanhang och kan riktas till både flickor och vuxna kvinnor. Ganska ofta finns det ett underliggande degraderande budskap i kategoriseringen, vilket skapar sociala hierarkier (jfr Stokoe, 2003).

Kitzinger (2005a, 2005b) skriver att personkategoriseringar som till exempel fru, man, kvinna eller doktor är exempel på olika kategoriseringar som används i våra dagliga samtal. Dessa får som konsekvens att olika sociala hierarkier mellan grupper skapas (se även Land & Kitzinger, 2007). Likande resonemang för Stokoe (2003) som undersökt hur dispyter mellan grannar ledde till olika kategoriseringar och grupperingar av kvinnor. Kategoriseringen fröken kan också ses vara uttryck för konstruktioner av sociala hierarkier. I denna specifika situation handlar det om att Jörgen har den överordnade positionen som auktoritet och att han i egenskap av detta talar om för den underordnade, Lina, att hon ska hålla ordning på sina tillhörigheter. Peter upprepar dessutom det Jörgen har sagt, vilket förstärker Jörgens budskap. Agerandet i sig kan ses som positionering och upprätthållande av könsordning från Peters sida i och med att han gör sig lustig över att Lina råkat ta Emils pennor vid ett tidigare tillfälle. Budskapet blir underförstått att det förväntas av Lina att hålla ordning på pennorna.

I videomaterialet finns det finns ytterligare två sekvenser där Lina blir kallad något annat än sitt tilltalsnamn, nämligen för ”fröken” och ”gumman”, dessa videosekvenser kommer också mycket kort kommer att tas upp här. Videosekvenserna kommer dock endast att presenteras med kortare transkript och analys. Båda tillfällena sker under två separata dagar veckan efter att *Frökensekvensen* spelats in. I det första illustrerande exemplet, då Lina kallas ”fröken”, hjälper Jörgen henne att vika ett papper rätt vilket exemplifieras i transkript tre (3) *Hörn i hörn*.

Transkript 3: Hörn i hörn

BF-010829-2. Tid; 11.13-11.16

1. Jörgen: så
2. Lina: menar [du s?]
⇒ 3. Jörgen: [näej]hörn i hörn f fröken.
4. Lina: menar du (.) så?

Barnen har fått i uppgift att vika ett papper hörn i hörn, så att pappret delas upp i två delar. Detta är inte en helt enkel uppgift för barnen att lösa. Lina får hjälp att vika sitt papper av Jörgen, men istället för att blir tilltalad med sitt tilltalsnamn blir hon tilltalad med ”fröken” (rad 3). Det sätt på vilket Lina blir tilltalad skiljer sig dock från föregående exempel, genom att tonen är vänligare, trots att det påpekas att Lina gjort fel. Vid ett annat tillfälle ska barnen vika ett A4-papper så att det blir fyra rutor på pappret. Därefter ska de rita ett djur i en av rutorna. När barnen är klara med detta ska de rita ett hus i en annan ruta. Efter att Jörgen har gett barnen instruktioner upptäcker han att Lina har gjort fel, vilket illustreras i transkript fyra (4) *Gumman*.

Transkript 4: Gumman

BF-010830-4-010903-1. Tid; 33.39-34.01

1. Jörgen: okej då tar vi det lite lugnt här (.) det sitter
2. en del och tänk (.) Rahim (1.0) det sitter en
3. del och tänker som vill jobba lite längre med
4. djuret (.) ni som ha hunnit gjort färdigt djuret
5. (.) ni ritar ett hus i en annan ruta
6. (2.0)
7. Jörgen: men du ska inte rita (.) du ska (.) den här ska
⇒ 8. va tom gumman =
9. Lina: (jasså)
10. Jörgen: = då får du göra om den vänta (1.0) så får du
11. ett nytt papper av mig.

Jörgen meddelar barnen att de ska vara tysta och lugna när de arbetar. Några av barnen har ritat klart sina djur, medan andra fortfarande håller på med sin uppgift. Barnen får fler instruktioner av Jörgen (rad 1-5). Efter en liten stund upptäcker Jörgen att Lina har gjort fel. Jörgen påpekar detta för Lina och tilltalar henne ”gumman” (rad 8). Påpekandet får som konsekvens att Lina täcker över sitt papper med sina armar (rad 7-9). Jörgen säger till henne att hon måste göra om uppgiften och ger henne ett nytt färdigvikt papper (rad 10-11). Tonen är vänlig, precis som i exemplet *Hörn i hörn*. I likhet med de båda tidigare exemplen påpekar Jörgen att Lina gjort fel och tilltalar henne med något annat än hennes tilltalsnamn, nämligen ”gumman”, vilket även det är exempel på en könad

kategorisering. Jörgens tilltalston är vänlig och han instruerar henne hur man ska göra uppgiften på rätt sätt.

Könade kategoriseringar får olika laddning beroende i vilket sammanhang de används, vilket ovanstående exempel illustrerar. I exemplet med Lina och pen-norna gör Jörgen en verbalt stark markering att Lina gjort fel genom det sätt som han uttrycker ordet fröken. Tilltalet vid de andra två tillfällena då Lina benämns med ”fröken” och ”gumman”, sker med en betydligt mjukare och vänligare ton. Det som förenar situationerna då Lina är inblandad är att hon blir tilltalad med könade kategoriseringar istället för sitt tilltalsnamn. Däremot blir budskapen olika beroende på de sammanhang de används och hur de uttrycks (jfr Schegloff, 2007b). I Jörgens fall används de könade kategoriseringarna till synes oreflekterat (jfr Enfield, 2007; Kitzinger, 2005b). Konsekvensen av det som sägs innebär att könstillhörighet markeras. Detta är också något som vidare kommer att diskuteras i videosekvensen som kommer att analyseras härnäst. I den analyserade videosekvensen använder sig Jörgen av könade kategoriseringarna för att skapa en slags humoristisk stämning under en morgonsamling.

Tant Tilda

Samlingen är en del av de dagliga rutinerna i förskoleklassen Flundran. Barnen samlas vid två tillfällen under dagen; ett tillfälle under morgonen och ett tillfälle under eftermiddagen. Både morgonsamlingen och eftermiddagssamlingen är stående inslag i verksamheten. Barnens närvaro kontrolleras och det noteras när barnen ska gå hem för dagen. Det finns tydligt givna rutiner vid dessa samlingar, pedagogen styr själva verksamheten och barnen ska lyssna och följa instruktioner, vilket kan ses som en del av disciplineringen i verksamheten. Att samlingen har en disciplinerande funktion är även beskrivet i ett antal tidigare studier (se t.ex. Davidsson, 2000; Karlsson, Melander, Pérez Prieto & Sahlström, 2006; Rubinstein Reich, 1993).

I den analyserade videosekvensen *Tant Tilda* har förskoleklassen Flundran morgonsamling och barnen ska meddela Jörgen när de ska gå hem för dagen. Jörgen frågar barnen i tur och ordning och gör noteringar om detta. Videokameran fokuserar Johanna och Lina under hela sekvensen.

Bildsekvens 1: Ätit mycket pannkaka



1. Barnen hälsar god morgon och Jörgen påbörjar dagens upprop. Johanna säger god morgon, medan Lina suger på sin tumme (rad 1-16).



2. Amir berättar att han fått en lillebror. Några applåderar. Johanna och Lina tittar glatt upp (rad 17-57).



3. Jörgen berättar för ett försenat barn att Amir fått en lillebror i natt och kommenterar att mamman "ätit mycket pannkaka". Några barn skrattar lite osäkert (rad 58-66).

Det är morgonsamling och barnen sitter på golvet i Flundrans stora rum. Barnen inleder med att hälsa god morgon. Därefter påbörjar Jörgen dagens upprop, vilket innebär att han gör noteringar om när barnen ska gå hem för dagen och vem som ska hämta dem. Amir står först på tur och hans och Jörgens samtal blir först av skämtsamt karaktär eftersom Amir upprepar ordagrant vad Jörgen sagt och detta föranleder att flera av barnen börjar skratta (bild 1). Jörgen tystar ner barnen och frågar Amir vad som hänt under natten. Amir berättar att han har fått en lillebror. Några börjar applådera och Johanna och Lina tittar glatt upp. Jörgen ställer frågor om vad som hänt och Amir berättar. Jörgen låter förvånad över att Amir och hans syskon har varit ensamma hemma (bild 2). Under Jörgens utfrågning anländer Rahim till Flundran och Jörgen berättar för honom att Amir fått en lillebror under natten. Jörgen kommenterar också att Amirs mamma haft stor mage eftersom hon "ätit mycket pannkaka". Några av barnen besvarar detta med tveksamma "näe". Amir får sedan meddela när han ska hem (bild 3).

Transkript 1: Ätit mycket pannkaka

BF- 01.08.29-3-01.08.30-1. Tid; 27.58-29.32

- | | | |
|----|---------|---|
| 1. | Barn: | god morgon Jörgen |
| 2. | | (.) |
| 3. | Barnen: | god morgon Jörgen |
| 4. | Jörgen: | god morgon Marie ((Marie Karlsson från FISK - projektet)) |
| 5. | | |
| 6. | Barnen: | go[d mor]gon Marie |
| 7. | Marie: | [god mor](.)god morgon |

8. Jörgen: måste träna p på att vara uppfostrande
9. (2.0)
10. Jörgen: god morgon Amir
11. (.)
12. Amir: god morgon Amir
13. (.)
14. Barnen: ((skratt))
15. Jörgen: schyyy
16. (.)
17. Jörgen: Amir?
18. Amir: jaa?
19. Jörgen: vad hände i natt?
20. (1.0)
21. Amir: mamma fick en bebis
22. Barn: ((hostar))
23. Marie: .hh
24. ((applåder))
25. (1.0)
26. Jörgen: han fick en lillebror
27. Lina: ((skratt))
28. (2.0)
29. Jörgen: hur gick det till berätta
30. (.)
31. Amir: bra
32. (.)
33. Jörgen: när åkte de i väg då?
34. (.)
35. Amir: i natten
36. Jörgen: men vem vaktade er då? (.) vem bar barnvaktade
37. er? (.) kom det någon vuxen (ohörbart) tittade
38. till er då?
39. Amir: jaa pappa
40. Jörgen: pa pappa var inte han med?
41. (.)
42. Amir: aa:
43. Jörgen: var han inte med när mamma födde?
44. (.)
45. Amir: joo
46. Jörgen: han var med när mamma vem var hemma hos er då?
47. (1.0)
48. Amir: hemma hos oss?
49. Jörgen: ja hemma hos dig och Hussein vem var hemma hos
50. dig? hej!
51. Amir: hemma hos mig?
52. Jörgen: mmm (.) var det någon vuxen som va var ba
53. barnvakt åt er då?
54. Amir: nej det var ba bara min st mina storebror
55. Jörgen: ja då så st hur är gamla är de då?
56. (1.0)
57. Amir: åtta: tio:
58. Jörgen: jaha det räckte (.) ja de (.) vi ha Rahim Amir
59. ha fått en lillebror i natt hans mamma hade
⇒ 60. stor (.) mage (1.0) det vet du (.) ätit mycket
⇒ 61. pannkaka
62. (.)
⇒ 63. Barnen: näe: ((tveksamma skratt))
64. (2.0)
65. Jörgen: Amir när ska du hem idag?
66. Amir: kvart i fyra

Morgonsamlingens upprop fortsätter med att även de övriga barnen i tur och ordning får meddela när de ska hem för dagen. Jörgen gör noteringar om detta.

Bildsekvens 2: Tant Tilda



1. Uppropet fortsätter. Johanna berättar när hon ska hem och vad hennes farmor heter, eftersom det är farmmodern som ska hämta henne (rad 67-123).



2. Tilda det av barnen som är sist på tur och Jörgen benämner henne "tant Tilda" (rad 124-146).



3. Filip upprepar vad Jörgen precis kallat Tilda: "taant Tilda". Johanna och Lina drar på mungiporna (rad 148).

Jörgen fortsätter med dagens upprop och det är Ebba tur härnäst. Ebba berättar att det är mormodern som ska hämta henne denna dag. Jörgen undrar vad mormodern heter och gör noteringar om detta och påtalar samtidigt det olämpliga med att kalla mormodern för "marmor", vilket Ebba instämmer i. Jörgen fortsätter sin till synes skämtsamma jargong med Emil som är nästa barn på tur. Istället för att fråga om när Emil ska gå hem för dagen frågar Jörgen istället om Emils ålder. Emil förefaller vara helt med på noterna och skämtar tillbaka. Både Emil och Jörgen skrattar. När det en stund senare är Johannas tur berättar hon när hon ska hem och vad hennes farmor heter, eftersom det är farmmodern som ska hämta henne under eftermiddagen. Jörgen poängterar vikten av att notera tilltalsnamnet, eftersom det inte heller är lämpligt att bara kalla henne "farmor" (bild 1). Jörgen fortsätter uppropet med att fråga ett barn i taget när de ska gå hem för dagen. Tilda är det barn som är sist på tur, vilket Jörgen uttrycker med orden "Och så har vi tant Tilda". Tilda svarar med tveksam röst "halvfem" på frågan (bild 2). Filip upprepar vad Jörgen precis har sagt och säger med road röst: "Taant Tilda". Johanna och Lina drar på mungiporna (bild 3). Efter avklarat upprop får barnen i tur och ordning berätta vad deras mammor och pappor heter.

Transkript två: Tant Tilda

BF- 01.08.29-3-01.08.30-1. Tid; 29.33-32.09

67. Jörgen: ää: Ebba?
68. Ebba: jag vet inte
69. Jörgen: kvart i tre
70. Ebba: mormor hämtar mig idag
71. Jörgen: så [mormor] hämtar dig?
72. Barn: [((hostar))]
73. Ebba: jaa
74. Jörgen: vad heter mormor då?
75. Ebba: Mar Margareta
76. Jörgen: va sa du?
77. Ebba: Margareta
78. Jörgen: Margareta? jag tycker vi skriver Margareta här det
79. är så bra (.) jag sk kan ju inte säga mormor till
⇒ 80. henne ut[an det] utan hej Margareta är det du som
⇒ 81. är (1.0) mormor
82. Ebba: [näe:]
83. Ebba: ne:j
84. (.)
85. Jörgen: mormor mmmm (.) Margareta hette hon vad heter ho
86. det kan vi ta sen kanske som läxa vad bra (.) Emil
87. hur gammal är du? (.) nej när ska du gå hem?
88. (.)
89. Emil: jag är sex (.)((skratt))
90. Jörgen: ((skratt)) när ska du gå hem?
91. Emil: ää: vet inte
92. Jörgen: kvart i?
93. Erik: fem
94. (.)
95. Jörgen: Filip?
96. (.)
97. Filip: kommer inte ihåg
98. (1.0)
99. Jörgen: kommer du inte ihåg?
100. (2.0)
101. Filip: tre
102. Jörgen: hur gick det med den brutna bena då?
103. ((skrap med möbler))
104. Filip: jag har inga brutna[ben]
105. Jörgen: [gick det bra?]
106. (2.0)
107. Jörgen: Mikael?
108. (10.0) ((dialog med nejbarn))
109. Jörgen: och sen kommer farmor å och hämtar någ=
110. [(1.0)]
111. [((skrap med möbler))]
112. Jörgen: =någon
113. (.)
114. Amir: Johanna
⇒ 115. Jörgen: Johanna (.) när kommer farmor och hämtar dig?
116. Johanna: halv två
117. Jörgen: vad heter hon?
118. Johanna: Ulla-Britt
119. Jörgen: Ulla-Karin?
120. Johanna: Ulla-Britt
121. Jörgen: Ulla-Britt (.) då skriver vi Ulla-Britt här f jag
122. kan ju inte säga farmor till henne heller det går
123. ju inte (.) Ull-a-Bri-tt (.) Lina när ska du hem?
124. Vet du någon ti[d?]

125. Lina [ha- lv fem]
 126. Jörgen: [halv fem] (.) sexton och trettio och Jennifer?
 127. Barn: [(hostar)]
 128. (2.0)((svar från nej barn))
 129. Jörgen: Nazim?
 130. (6.0)((dialog med nej barn))
 131. Jörgen: Olga?
 132. (.)
 133. Olga: halv fyra
 134. Jörgen: tack (.) halv?
 135. Olga: fyra
 136. Jörgen: mmm (2.0) Peter?
 137. (2.0)
 138. Peter jag vet inte (4.0) eller fyra (.) fyra
 139. Jörgen: fyra (.) Rahim?
 140. (9.0)((dialog med nej barn))
 141. Jörgen: Zacharias?
 142. (1.0)((nej barn svarar))
 143. Jörgen: nej schyy schyy schyy schyy Zacharias?
 144. (5.0)((dialog med nej barn))
 ⇒ 145. Jörgen: å sen har vi tant Tilda
 146. Tilda: ää: ää: halv fem
 147. (1.0)
 ⇒ 148. Filip: he he ta:nt-Tilda
 149. Jörgen: Marie när ska du gå hem då?
 150. Marie: .hh jag ska gå hem: halv två
 151. (1.0)
 152. Jörgen: halv två?:[sk ja du inte äta mellanmål med
 153. oss?
 154. Barn: [halv två?]
 155. Marie: näe
 156. Jörgen: jaha
 157. (2.0) ((nej barn pratar))

Analys

Under samlingen verkar Jörgen vilja skapa både en skämtsam stämning och ordning och reda på samma gång. Även i andra videosekvenser från förskoleklassen Flundran framgår det att det är en del av Jörgens jargong att vara skämtsam. I intervjuer genomförda av Pérez Prieto (2006) uttrycker Jörgen själv att detta är det sätt på vilket han arbetar. I den analyserade videosekvensen *Tant Tilda* är Amir och Emil de barn som tydligt väljer att vara en del av denna skämtsamma jargong, med att själva skoja med Jörgen under uppropet. Under uppropet finns även andra exempel på och varianter där Jörgen verkar vilja skoja till det, men detta uttrycks annorlunda och får en helt annan innebörd. I början av videosekvensen refererar Jörgen till Amirs mammas graviditet och talar om denna i termer av att hon ”ätit mycket pannkaka” (rad 60-61). Av barnens reaktioner att döma verkar det finnas en viss osäkerhet kring vad Jörgen precis har sagt genom några barns ”näe” (rad 63) och tveksamma skratt. När Jörgen lite senare under uppropet noterar att Ebba ska bli hämtad av sin mormor poängterar han vikten av benämna mormodern med tilltalsnamn och inte mormor eller ”marmor” (rad 81). Det olämpliga med att kalla mormodern ”marmor”

instämmer Ebba i. Tilda är det barn som får besvara frågan om hemgång allra sist. När det är Tildas tur att tala om för Jörgen när hon ska gå hem för dagen väljer Jörgen att kalla henne ”tant Tilda” (rad 145).

Jörgens agerande påminner till viss del om det som tidigare studier beskriver som konstruktionen av ett slags vänskapsband mellan manliga lärare och vissa grupper av pojkar. Francis och Skelton (2001) och Skelton (2000, 2002) beskriver att denna typ av vänskapsband tog sin utgångspunkt i att de manliga lärarna diskuterade gemensamma intressen och skojade tillsammans med några av pojkarna för att visa att de var en av grabbarna (se även Forsberg, 2002).

I likhet med vad som framkommit i tidigare studier är benämningar som ”tant Tilda” och beskrivningen av en gravid kvinna som att hon ”ätit mycket pannkaka” exempel på där det skämtas om det kvinnliga och om kvinnliga personer. Agerandet kan vara ett sätt för Jörgen att skapa ett starkare band mellan honom och pojkarna i gruppen. Genom att sedan Filip gör sig lustig över vad Jörgen precis har sagt och upprepar detta med orden ”taant Tilda” (rad 148), förstärks det Jörgen sagt ytterligare. Både Jörgens och Filips uttalanden kan därför ses som en del i hur konstruktioner av kön sker. Uttalandena ger också signaler om att det är acceptabelt att använda sig av olika könade kategoriseringar för att skämta om flickor eller kvinnor och om det kvinnliga.

Under uppropet är Jörgen noga med att notera när barnen ska gå hem och om det är någon annan person än föräldrarna som ska hämta barnen. Detta framkommer både när Ebba och Johanna ska meddela Jörgen när de ska hem för dagen eftersom det är mormor respektive farmor som ska hämta dem. I Ebbas fall innebär det att Jörgen blir informerad av Ebba själv om att det är mormor Margareta som ska hämta henne. Jörgen gör noteringar om detta och påpekar det väsentliga med att han tilltalar mormodern med hennes tilltalsnamn och inget annat. För att skoja till det säger han ”hej Margareta är det du som är marmor” (rad 80-81). Genom att göra så verkar Jörgen vilja visa sig från sin skämtsamma sida. Det finns dock en skillnad i hur detta uttrycks jämfört med uttalandena ”tant Tilda” och ”ätit mycket pannkaka”. Genom att kalla Tilda för ”tant” och benämna Amirs mammas graviditet i termer av att ha ”ätit mycket pannkaka” tillskrivs de olika karaktärsdrag. Tilda blir ”tant”, vilket kan förknippas med en äldre kvinna och ”ätit mycket pannkaka” anknyter till en kvinnokropp med stor mage.

Exemplet med ”marmor” är av annan karaktär, eftersom det istället handlar om att leka med ord, utan att omtala personen i fråga i termer av direkta personliga egenskaper eller utifrån kön. Det är likheten i det sätt som Jörgen uttalar orden ”farmor” (rad 115) respektive ”marmor” (rad 81) som är själva görandet i denna situation och det centrala för analysen av just detta uttalande. Ordet ”marmor” får därför inte en direkt könad betydelse i det sammanhang det används (jfr Kitzinger, 2007).

I videosekvensen *Tant Tilda* framkommer även en annan form av skämtsam jargong genom den interaktion Jörgen har med Amir och Emil. För Amirs del handlar det om att han upprepar Jörgens första fråga vid uppropet ordagrant, vilket får barnen att börja skratta. Senare under sekvensen, när det är Emils tur, ställer Jörgen först en fråga om Emils ålder och direkt därefter frågar han när Emil ska gå hem. Emil är med på noterna och skämtar tillbaka genom att tala om att han är sex år och börjar sedan gapskratta. Jörgen verkar road och skrattar han med och upprepar sin fråga. Jargongen mellan Jörgen och dessa båda pojkar under uppropet kan ses som uttryck för etablerandet av en viss samhörighet.

Något exempel där Jörgen skojar på bekostnad av pojkarna eller det som kan definieras som manligt har jag inte hittat i de videosekvenser som jag har gått igenom och analyserat. Däremot benämner Jörgen vid ett tillfälle sig själv som ”gammal gubbar” (se rad 7 i transkript 3, *Gammal gubbar*). Detta sker under en eftermiddagssamling då han håller på att bli fälld av ett barn. Barnen sitter på golvet i ring och Jörgen sitter på en stol. Jörgen ska pricka av vilka barn som ska äta mellanmål och vilka som ska gå hem för dagen, men han hittar inte sin avprickningspenna och måste därför resa sig och gå igenom ringen för hämta en ny penna. När Jörgen går igenom ringen stäcker ett av barnen ut sin hand för att fälla honom, vilket illustreras i transkriptet *Gammal gubbar* nedan.

Transkript 3: Gammal gubbar

BF – 010827-4-010828-1. Tid: 12.00-12.13

- | | | |
|------|---------|--|
| 1. | Jörgen: | och nån har tagit min penna |
| 2. | | (2.0) |
| 3. | Barn: | [((hostar))] |
| 4. | Jörgen: | [jättekul] |
| 5. | Barn | det har jag gjort fö ja ha ätit upp den |
| 6. | Jörgen: | du få int du (1.0) får inte sätta krokben på |
| ⇒ 7. | | ga[mmal gubbar inte](.) (ohörbart)krossa foten |
| 8. | Barn: | [(ohörbart)] |

”Gammal gubbar” är också ett exempel på en könad kategorisering, men i och med att det är Jörgen själv som definierar sig själv som en gammal gubbe får det en helt annan betydelse än exemplet där Tilda benämns som ”tant Tilda”. Jörgen är i egenskap av att vara vuxen per automatik äldre än barnen, dessutom är det han själv och ingen annan som refererar till honom som en äldre person. Det finns inte heller någon antydning till skämtsamhet bakom Jörgens uttalande, utan han verkar se allvarligt på att nästan ha blivit fälld, eftersom det hade kunnat orsaka skada i form av en krossad fot (se rad 5-7).

Sammanfattande analys

Detta kapitel fokuserar hur kategoriseringar av olika slag är en del i hur kön konstrueras i samtalsinteraktion. Kategoriseringar som bygger på allmänna föreställningar om manligt respektive kvinnligt förekommer dagligen i våra samtal (Kitzinger, 2005b; Stokoe, 2006). De olika könsmarkeringar som sker i dessa sammanhang sker tillsynes oreflekterat och kan beskrivas som att de smyger sig in i samtalen (Hopper & LeBaron, 1998).

Huvudfokus för den sammanfattande analysen är två sekvenser som jag valt att kalla *Fröken* och *Tant Tilda*. I de analyserade videosekvenserna använder pedagogen Jörgen sig av olika könade kategoriseringar eller könsetiketteringar istället för att tilltala barnen med tilltalsnamn. Kategoriseringarna riktas (huvudsakligen) till två flickor, Lina och Tilda. Sannolikt är inte kategoriserandet något som görs medvetet från pedagogens sida, utan något som sker tillsynes oreflekterat av honom. Detta kan anknytas till Kitzingers (2005b) resonemang om att könade kategoriseringar ofta uttrycks utan att man närmare reflekterar över detta. Konsekvensen av detta slags kategoriserande blir att kön reproduceras på mikronivå (jfr Stokoe, 2000; Stokoe och Smithson, 2001). Analyserna av de två videosekvenserna visar att kategoriserandet sker i sammanhang då Jörgen verkar vilja upprätthålla ordning eller i situationer då han verkar vilja skapa en skämtsam stämning i gruppen. I intervjuer gjorda inom ramen för FISK-projektet definierar Jörgen sig själv som ”Auktoritär och kramvänlig i ett” (Pérez Prieto, 2006, s 99).

Analyserna av de könade kategoriseringarna visar att det finns ett samband mellan vilken typ av kategori som används, vem den riktas till och på vilket sätt den förmedlas (jfr Schegloff, 2007b). De kategoriseringar som används för att tilltala Lina och Tilda markerar tydligt deras könstillhörighet. För Linas del handlar det om att hon blir kallad ”fröken” av pedagogen för att inte hållit tillräcklig ordning

på sina (och Emils) pennor. Att på detta sätt poängtera för Lina att hålla ordning på sina och andras tillhörigheter kan relateras till traditionella föreställningar och förväntningar på flickor (jfr Connell, 2006/2002; Walkerdine, 1990). Kategoriseringen och det sätt som den förmedlas på är av betydelse för hur kön konstrueras. I analysen av videosekvensen *Tant Tilda*, då förskoleklassen Flundran har morgonsamling, framträder en annan typ av könad kategorisering i samtalsinteraktionen. Under uppropet vid denna morgonsamling blir Tilda kallad "tant Tilda". Även i Tildas fall lyfts könstillhörigheten fram genom kategoriseringen. Möjligen är detta ett sätt för Jörgen att skapa en skämtsam stämning och skapa ett starkare band mellan honom och pojkarna i gruppen. Etablerandet av den typen av vänskapsband tas även upp i tidigare studier (jfr Francis & Skelton, 2001; Skelton, 2000; 2002).

Enligt Enfield (2007) är den kulturella kontext där samtalen sker avgörande för vilken typ av personrefererande som kommer till uttryck. Innehållet i våra samtal signalerar vilken social position en person har, menar han. Detta teoretiska resonemang har också varit en av utgångspunkterna i analyserna av videosekvenserna i detta kapitel. Genom att Jörgen är vuxen och pedagog skapas en social ordning där han får en överordnad roll i förhållande till barnen. Kategoriseringarna som uttrycks visar på betydelsen av kön och lyfter fram könstillhörigheten bland barnen som något värt att fästa uppmärksamhet vid.

KAPITEL 6

KROPP OCH NÄRHET

Verbala och kroppsliga handlingar är viktiga kommunikativa resurser för människors socialisation. Både tal och gester kan beskrivas som byggstenar i olika händelsekedjor. Hur dessa handlingar framträder varierar. Beroende på i vilket sammanhang språket och kroppen används får handlingarna olika innebörder och betydelser. Hur ramarna för detta se ut ändras ständigt genom förändrade processer (Goodwin, 2000a, 2006). Centralt för analysen i detta kapitel är hur kroppen och talet utgör resurser i interaktion (jfr Goodwin, 2000a, 2000b, 2006). Det analyseras med utgångspunkt i den verbala och kroppsliga interaktion som sker mellan två pojkar. De verbala handlingar och det sätt som kropparna används i detta specifika sammanhang är av betydelse för hur kön iscensätts.

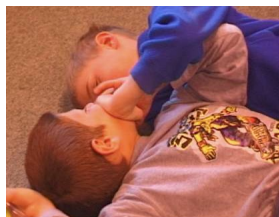
I likhet med föregående kapitel analyseras och presenteras videosekvensen i detta kapitel med bildsekvenser och textbeskrivningar följt av tillhörande transkript. Kapitlet avslutas därefter med en sammanfattande analys av videosekvensen.

Kärleksretande och kroppslig närhet

Den analyserade videosekvensen är inspelad i Flundran skolor ett på Blåbärs-skolan. Tiden för inspelningen är slutet av vårterminen. Barnen i Flundran har precis haft storsamling, vilket innebär att hela Flundran, det vill säga förskoleklassen, ettor och tvåor har gemensam samling. På fredagarna är samlingen kombinerad med fredagskul. Storsamling och fredagskul är återkommande rutiner i verksamheten och hålls varje fredag i Flundrans stora rum. Vid dessa tillfällen har barnen olika uppträdanden för varandra. Efter storsamlingen går barnen på lunch. Vid just detta specifika tillfälle, som videosekvensen avser, verkar det som att barnen har haft en liten paus mellan fredagskul och lunch, eftersom Amir och Filip ligger på golvet och ägnar sig åt att både brottas och

hålla om varandra. Pojkarna befinner på golvet under nästan hela sekvensen. Sekvensen inleds med att Amir och Filip just ligger på golvet och brottas.

Bildsekvens 1: Kärleksretande och brottnig



1. Amir har precis utbrustit: "Filip vill ha Ines". Filip reagerar med att lägga sin hand över Amirs mun för att tysta honom (rad 6-12).



2. Amir kommer loss ur Filips grepp och säger: "Filip gillar Ines" (rad 13).



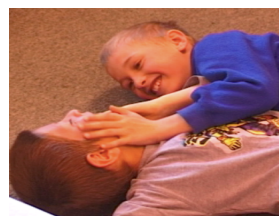
3. Filip reagerar igen med att lägga sin hand över Amirs mun (rad 14-15).



4. Amir tar bort Filips arm och fortsätter att reta Filip genom att säga: "Filip älsk..." (rad 17).



5. Ny handpåläggning från Filips sida. Det hela blir besvärligt för Amir och han säger: "Jag kan inte andas!" (rad 18-22).



6. Pojkarna får en tillsägelse av Margareta att sluta med vad de håller på med och Filip lossar sitt grepp (rad 23-25).

Amir börjar med att högt utbrista att "Filip vill ha Ines". Detta får Filip att genast reagera med att lägga sina händer över Amirs mun samtidigt som han skrattar (bild 1). Uttrycket "vill ha" kan här likställas med att Filip är intresserad av Ines på ett alldeles speciellt sätt, nämligen att han är kär i henne. Amir lyckas komma loss ur Filips grepp och uttrycker Filips intresse för Ines med orden "Filip gillar Ines" (bild 2). Filip reagerar på samma vis som tidigare och försöker tysta Amir genom att lägga sina händer över Amirs mun. Filip skrattar. (bild 3). Amir tar bort Filips hand och fortsätter att reta Filip för att vara förälskad i Ines med att utbrista "Filip älsk..." (bild 4). Filip skrattar och reagerar med att lägga sina händer över Amirs mun och näsa i ett fast grepp. Detta blir uppenbarligen för mycket för Amir som säger att han inte kan andas (bild 5). Pojkarna får tillsägelse av pedagogen Margareta att sluta och Filip lossar sitt grepp över Amirs mun (bild 6).

Transkript 1: Kärleksretande och brottning
BF-030425-3. Tid; 24.10-24.40

1. (1.0)
2. Amir: a:
3. (1.0)
4. Filip: inte börja (ohörbart)
5. (2.0)
⇒ 6. Amir: Filip ha vill ha In es (.) ä:
7. (1.0)
8. Filip ((skratt))
9. (1.0)
10. Ebba: Filip?
11. (1.0)
12. Amir: ((skrattljud under Filips hand))
⇒ 13. Amir: Filip gillar Ines
14. (.)
15. Filip: ((skratt))
16. (1.0)
⇒ 17. Amir: Filip älsk
18. (1.0)
19. Filip: ((pipljud))
20. (1.0)
21. Filip: ((skrattljud))[
22. Amir: [jag kan inte and[as]
23. Margareta: [Fi]Fillip och
24. Amir sluta båda två dårå
25. (4.0)

Denna del av sekvensen berör brottning och kärleksretande. Amir upprepar Filips intresse för Ines tre gånger, med orden ”vill ha” (rad 6), ”gillar” (rad 13) och ”älskar” (rad 17). Situationen verkar både vara lustfylld och besvärlig på samma gång, eftersom båda pojkarna har glada miner och eftersom Filip skrattar samtidigt som han lägger sina händer över Amirs mun. Att brottas och att retas tillhör varken givna rutiner eller regler vid något tillfälle, vilket pojkarna också erfar genom tillsägelsen de får av Margareta. Pojkarna ligger kvar på golvet, men pojkarnas kroppskontakt övergår nu till omfamningar istället.

Bildsekvens 2: Omfamningar



1. Amir och Filip ligger tätt ihop på golvet. Amir säger något till Filip som handlar om kärlek (rad 26-29).



2. Amir och Filip fortsätter att interagera. En pojke som sitter på andra sidan om Filip drar i Filips arm samtidigt som han ropar på Amir (rad 30-31).



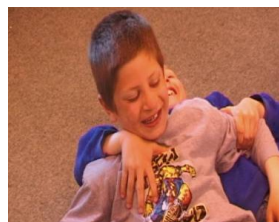
3. Amir undrar vem som ropat på honom och tittar upp. Samtidigt håller Filip om Amirs axlar och drar honom till sig (rad 32-34).



4. Filip lägger sin ena kind mot Amirs kind och Amir svarar med att smeka Filips kind med sin ena hand (rad 35-36).



5. Amir sjunger "Ge mig din kärlek" och håller ett cd-fodral över ansiktet. Filip håller om Amir och ler (rad 37-42).



6. En av pojkarna säger till Amir att han blir filmad och Amir svarar "Oj". Amir verkar vilja gå sin väg, men Filip håller kvar honom i sitt grepp en liten stund (rad 43-48).

Amir och Filip fortsätter att ligga tätt ihop på golvet. Amir säger något om kärlek, mer går däremot inte att urskilja. Pojkarna tittar varandra i ögonen. Margareta upprepar sin tillsägelse till Amir (bild 1). Interaktionen fortsätter. I samma ögonblick drar en pojke som sitter vid sidan om Filip i Filips ena arm och ropar på Amir. Filip vänder sig mot pojken men säger inget till honom (bild 2). Amir tittar upp och lyfter upp sin överkropp lite grand och undrar vem som ropat på honom. Filip tittar också upp och lyfter upp sin överkropp något samtidigt som han drar Amir till sig och håller om Amirs axlar. Erik svarar i bakgrunden att det är Margareta som ropat på honom (bild 3). Filip lägger sedan sin ena kind mot Amirs kind och klappar honom på bröstkrogen. Amir svarar med att smeka Filips kind med sin ena hand (bild 4). Pojkarna lägger sig ner på golvet igen och Amir sjunger "Ge mig din kärlek" och lägger det cd-fodral, som han haft i sin ena hand under hela sekvensen, över sitt ansikte. Pojken bredvid

Filip tar tag i Filips arm igen, men Filip slingrar sig ur hans grepp. Filip håller om Amir och ler (bild 5). Avslutningsvis uppmärksammar ett barn i bakgrunden att Amir blir filmad. Amir reagerar med ett ”Oj”, tittar upp och in i kameran och är på väg att resa sig och verkar vilja gå sin väg. Filip håller kvar honom och båda pojkarna skrattar (bild 6). Till slut lossar Filip sitt grepp och samtidigt uppmanar Margareta barnen i ettan att ställa upp på matled. Amir uppmärksammar vad Margareta precis har sagt och går i väg och försvinner ur bild. Filip ligger däremot kvar på golvet. Efter att sekvensen avslutats lämnar barnen rummet för att tvätta sina händer och ställa upp på matled.

Transkript 2: Omfamningar

BF-030425-3. Tid; 24.41-25.27

26. Amir: ge en (.) en kärlek till en
 27. Margareta: Amir
 28. (2.0)
 29. Amir: (ohörbart) kärlek till en an[nan]
 30. Barn: [Amir]
 31. Filip: näe
 32. (2.0)
 33. Amir: va? (.) vem ropa mig?
 34. (1.0)
 35. Emil: Margareta
 36. (3.0)
 37. Filip: tss:
 38. (2.0)
 39. Amir: ((sjunger)) ge mig din kärlek
 40. (4.0)
 41. Filip: tss t
 42. (1.0)
 43. Amir: ((gör munrörelser))
 ⇒ 44. Barn: Amir (.) vet du att du blir filmad?
 45. (2.0)
 ⇒ 46. Amir: oj
 47. Filip: ((skratt))
 48. (3.0)
 49. Amir: ((skratt))
 50. Margareta: och då gå (.) ettorna (.) å ställer i en rad
 51. (2.0)

Sammanfattande analys

I tidigare forskningsstudier diskuteras att retande rörande kärlek och förälskelse många gånger handlar om att positionera sig (Renold, 2000; Thorne, 2005). Den person som retar en annan person skaffar sig ett övertag gentemot den som blir retad. Vem man retas med och vem man refererar till, hör ofta samman med positionen i gruppen och vilket stöd man får av sina kompisar (Davies, 2003a/1989; Thorne, 2005). Av det empiriska materialet framgår att Amir och Filip är bra kompisar. Med tanke på pojkarnas nära vänskap och vilka reaktioner

Amirs retande får kan det snarare ses om ett slags retande mellan två goda vänner än som att Amir vill positionera sig och trakassera Filip, trots att situationen tycks upplevas som pinsam av Filip. Att de är bra kompisar är sannolikt också förklaringen till deras nära kroppskontakt.

I den analyserade videosekvensen av Filip och Amir är talet och kroppen centralt för vad som sker i interaktionen. I deras fall utgör de verbala och kroppsliga handlingarna väsentliga kommunikativa resurser (jfr Goodwin, 2000b, 2006, 2007) för hur de iscensätter kön. Det budskap som kärleksretandet förmedlar signalerar att det är kärlek mellan en pojke och flicka, i detta fall Filip och Ines, det handlar om. Retande av denna karaktär kan ses som uttryck för ett heteronormativt sätt att se på kärlek och en del i hur heteronormativ maskulinitet konstrueras. Heterosexualitet är ofta något som både tas för givet och reproduceras i olika sociala sammanhang (jfr Kitzinger, 2005a; Land & Kitzinger, 2007). Inom samtalsanalytisk forskning är just detta något som Kitzinger diskuterar. Bland annat visar hon på hur den heterosexuella kärnfamiljen normaliseras och cementeras i telefonsamtal då patienter kontakter vården (Kitzinger, 2005a). Också i studier som rör utbildning och kön beskrivs hur heteronormativitet är en del av barns vardag. Detta yttrar sig genom att det finns ett outtalat krav på både pojkar och flickor att visa intresse för personer av det andra könet (Renold, 2000, 2004). När det handlar om pojkars relation till flickor är det både komplext och motsägelsefullt, menar Renold (2000). Å ena sidan finns det ett krav på pojkar att visa intresse för flickor, å andra sidan får orienteringen mot den egna könsgruppen inte gå förlorad.

I fallet med Filip är det uppenbart att han inte vill att hans intresse för Ines ska avslöjas, genom att han lägger sina händer över Amirs mun. Det är vad som berättas som verkar vara det problematiska här, inte att det är Ines som han är kär i. För Filips del blir själva handpåläggningen markören, Filip gör ingen verbal markering av något slag. För pojkarna i sekvensen utgör både de kroppsliga och verbala handlingarna viktiga resurser för utvecklingen av händelseprocessen. I Amirs fall framträder det genom det han uttalar och hans försök att komma loss ur Filips grepp. Filip använder i praktiken endast kroppsliga kommunikativa resurser, om man bortser från de skratljud som han ger ifrån sig. Genom att vid upprepade tillfällen lägga sina händer över Amirs mun verkar han vilja förhindra att Amir avslöjar hemligheten med Ines. Påpekandet från en pojke i bakgrunden om att Amir blir filmad förefaller centralt (rad 44). Amir reagerar med ett ”Oj” (rad 46) och vill då inte längre ligga på golvet tillsammans med Filip. Pojkarnas

kroppsliga närhet som tidigare inte förefallit problematisk, upphör med påpekandet om att de är iakttagna.

Tittar man närmare på pojkarnas kroppsliga agerande är deras kroppskontakt mer brottningsaktig inledningsvis i sekvensen, för att sedan övergå till direkta omfamningar. Brottningen kan ses som uttryck en traditionellt accepterad form av manlig närhet och knyter an till förställningar om pojkars förväntade agerande (Davies, 2003a/1989, 2003b; Fagrell, 2000; Connell, 2006/2002, 2008/1995). Under den senare delen av sekvensen uttrycks en annan typ av närhet genom omfamningar och smekningar, vilket kan tolkas som gränsöverskridande, eftersom de agerar på ett sätt som vanligtvis inte förväntas av dem som pojkar. Filip lägger sin kind mot Amirs kind, vilket Amir besvarar med att smeka Filips kind. Att pojkarna har denna typ av kroppskontakt verkar vara oproblematiskt tills dess att en av de andra pojkarna påpekar för Amir att de blir filmade. Detta påpekande riktas bara till Amir. När Amir hört detta vill han gå därifrån, Filip håller dock kvar honom, men släpper sitt grepp till slut och Amir går sin väg och försvinner ur bild.

Så länge inte kameran observerats och ingen kommenterar detta verkar smekningarna och omfamningarna inte vara något problem för Amir, trots att det finns andra barn direkt i närheten. Amir är tillsynes oberörd av allt runt omkring honom fram tills dess att ett annat barn påpekar att situationen filmas.

Tidigare studier har visat att det sociala trycket på att inte avvika från normen på förväntade beteenden oftare är större för pojkar än för flickor (se t.ex. Epstein, 1998; Forsberg, 2002). Att det är en pojke som faller kommentaren här kan tolkas som ytterligare förstärkning av gränsupprätthållandet i och med att Amir genom denna markering så att säga hamnar utanför den egna könsgruppen för vad som är acceptabel maskulinitet. En möjlig förklaring till Amirs reaktion är att han vill vara socialt accepterad och därför agerar i enlighet med rådande normer. Kommentaren angående filmningen får som konsekvens att pojkarnas handlingsutrymme begränsas och att könsgränser upprätthålls.

I analysen av videosekvensen har flera saker framträtt som visar på en variation av hur konstruktioner av kön kan framträda. Sammanhanget och på vilket sätt de verbala och kroppsliga handlingarna utförs innebär att de utgör resurser som blir väsentliga för händelseförloppets utveckling. Många gånger omfattas barns aktiviteter av olika icke verbala handlingar som är av kommunikativ betydelse

och beroende på sammanhang får dessa handlingar olika relevans (jfr Goodwin, 1996, 2006, 2007; Ochs, 1979), vilket också visar sig i videosekvensen. I den analyserade videosekvensen framgår det att kroppen utgör den huvudsakliga resursen i pojkarnas agerande. Analysen visar dessutom att rådande omständigheter styr det kroppsliga agerandet och att könsrelationer kan förändras väldigt snabbt och inom ett mycket kort tidsintervall.

KAPITEL 7

RINGLEK

Tidigare forskning framhåller betydelsen av lekar, rollspel och teater för reproduktionen av könsmonster. Tidigare studier visar att firandet av högtider och andra traditioner har en central roll både i förskolans och skolans verksamhet och vid dessa tillfällen reproduceras ofta traditionella könsmonster (Epstein, 1997; Käller, 1990). Även vid aktiviteter som rollspel i lek visar tidigare studier på liknande resultat (Epstein, 1999; Epstein & Johnson, 1998; Francis, 1998). Vid aktiviteter av det slaget är både talet och kroppen viktiga kommunikativa resurser för människors socialisation (Goodwin, 2000a, 2006, 2007) och bland annat för hur kön konstrueras (Connell, 2006/2002; Thorne, 2005).

Detta kapitel tar sin utgångspunkt i en inspelad videosekvens där olika aktiviteter utförs i samband med en traditionell ringlek. Ringleken, som bygger på sagan om Törnrosa, går ut på att barnen tillsammans med en pedagog sjunger och utför olika handlingar som är centrala för händelseutvecklingen. Några av barnen blir tilldelade huvudroller och precis som i sagan utgörs dessa av en prinsessa, en prins och en fe. Betydelsen av de kroppsliga och verbala handlingarna i genomförandet av aktiviteten är särskilt intressant att diskutera i relation till könskonstruktioner.

Törnrosa

Instruktioner och rolltilldelning

Den analyserade videosekvensen *Törnrosa* spelades in när barnen gick i förskolan Nyponet. Inspelningen gjordes början av höstterminen. Åtta barn är närvarande då ringleken Törnrosa ska genomföras, fyra av dem är flickor (Johanna, Maja, Olga och Teodora) och fyra av dem är pojkar (Amir, Robin, Truls och Hassan). Ringleken utför barnen tillsammans med pedagogen Jeanette. Innan ringleken påbörjas samlar Jeanette barnen och instruerar dem hur de ska stå och vilken aktivitet de ska göra härnäst. Barnen tilldelas olika roller och får instruktioner av Jeanette hur leken ska gå till. Det finns en klar struktur och det finns givna regler

för hur leken ska gå till. Barnen är väl bekanta med leken sedan tidigare. Vid rolltilldelningen är barnen mycket ivriga att försöka få Jeanettes uppmärksamhet, så att hon ska välja just dem. Barnen använder olika strategier för att få hennes uppmärksamhet, räkka upp handen, prata rakt ut, gå fram till henne eller att ta på henne. Det är pojkarna som hörs mest och lyckas få mest uppmärksamhet och det är också pojkarna som blir tilldelade de tre huvudrollerna i leken. Ingen av de två flickor som också försöker få Jeanettes uppmärksamhet får någon huvudroll. Två av rollerna är kvinnliga karaktärer, en prinsessa och en fe. Dessa roller tilldelas Robin respektive Amir. Den tredje rollen, prinsrollen, spelas av Truls. Därefter påbörjas ringleken, vilken inkluderar sång och olika symboliska handlingar som utförs av huvudrollsinnehavarna.

För att illustrera och beskriva händelseförloppet i sekvensen har kapitlet delats in i fem bildsekvenser och textbeskrivningar. I anslutning till varje bildsekvens och beskrivning följer tillhörande transkriptdel. Videosekvensen är relativt lång och jag har därför valt att dela upp den i två huvuddelar med en längre analys i anslutning till varje del. Kapitlet avslutas med en sammanfattande analys.

Bildsekvens 1: Instruktioner



1. Jeanette instruerar barnen vad de ska göra, men avbryter sig själv när hon ser att Olga har något i sin hand (rad 1-13).
2. Jeanette fortsätter sina instruktioner angående ringleken (rad 14-20).

Barnen står i ring och Jeanette talar om vilken aktivitet de ska göra härnäst. Precis när Jeanette påbörjat sina instruktioner upptäcker hon att Olga har något i handen. Det visar sig vara deg. Olga får en tillsägelse och Jeanette tar degen från Olga och lägger den i en bokhylla. Degen ska nämligen användas till gipsavgjutningar av barnens händer (bild 1). Jeanette fortsätter sedan sina instruktioner rörande ringleken. Olga förstår genast vad det är för lek som

Jeanette syftar på och undrar om hon ska få en av huvudrollerna denna gång, men får inget svar, utan Jeanette fotsätter att instruera (bild 2).

Transkript 1: Instruktioner

N-000927-2. Tid; 22.52-23.20

1. Jeanette: vet ni vad vi ska göra i da? (2.0) Ida så ska vi
2. nu så ska vi släppa händerna.
3. Truls: äh
4. Jeanette: så tänkte ja att (2.0) vi ska leka en l- va har
5. du i handen?
6. Olga: ja hitta de(n) på bordet
7. Jeanette: vi behov a- vi behöver all deg som finns där vi
8. har inte gjort era händer än
9. Truls: ja har gjort mina hä[nder(.)]ja har
10. gjort
11. Olga: [(gipsavgjutning)]
12. Truls: mina händer
13. Jeanette: aa vi har gjort gipsavgjutning. vi ska le[ka]
14. Olga: [sk-]
15. Hassan: [äuung]
16. Olga: ska jag få göra det [den här gången?]
17. Jeanette: [vi ska le[ka] så här att
18. jag
19. Truls: [upp]
20. Jeanette skulle vilja att (.) en var Törnrosa

Trots att Jeanette inte säger rakt ut vilken lek de ska leka, utan endast nämner att hon vill att ett barn ska spela Törnrosa, förstår barnen med det samma vad saken gäller. Flera av barnen reagerar med det samma, vilket illustreras i nästa bildsekvens.

Bildsekvens 2: Rolltilldelning



1. Flera av barnen blir ivriga och vill att Jeanette ska ge dem en av huvudrollerna (rad 21-38).

2. Samtliga tre huvudroller har nu blivit tillsatta. Amir har intagit sin position som prinsessa och står i mitten av ringen (rad 39-46).

Barnen blir ivriga och förstår genast vad som är på gång. Teodora går först in i ringen följd av Amir, för att få Jeanettes uppmärksamhet. Robin och Amir uttrycker högt sitt intresse och lyckas få rollerna som fe respektive prinsessa. Teodoras uttryckliga önskan om att få vara prinsessan hörsammas inte, utan hon blir genom en handrörelse uppmanad att ställa sig på sin plats igen (bild 1). Den sista och tredje rollen som prins blir Truls tilldelad. Teodora står nu utanför ringen och Amir har intagit sin position som prinsessa genom att stå i ringens mitt (bild 2).

Transkript 2: Rolltilldelning N-000927-2. Tid; 23.21-23.53.

21. Amir: jaa:
 22. Truls: uaahh
 23. Robin: ja[skulle] få va fen denna gången
 24. Teodora: [och ja]
 25. Jeanette: ville [du vara fen?]
 26. Amir: [och ja sku-]
 27. Jeanette: aa: du ville va fen
 28. Amir: och ja skulle- (.) ja[skul ja skulle va en Rosa]
 29. Truls: [och ja vill en (.)]
 30. Truls: prinsen (i[1] >ja vill va<)
 31. Jeanette: [men] vi tar inga mantlar
 32. utan den som e fen få ha:[(.) mest]
 33. Amir: [ja skulle vara] en
 34. Rosa
 35. Jeanette: nej nu ä
 36. Teodora: jag vill va de
 37. Jeanette: ää: du har inte varit Törnrosa nå
 38. Amir: nää
 39. Jeanette: då få (.)då så behöver vi en prins[(.)]
 40. ja behöver en prins
 41. Olga (?): [(ohörbart)]
 42. Truls: ja behöver en prins
 43. Jeanette: ja då får du vara prinsen och då (.) så får du
 44. stå utanför här (.) och vänta (1.0) nej just det
 45. så vad det inte du gjorde det var fen som fick
 46. stå där okej nu håller vi varandra i handen

Analys

Ringleken har en tydlig ordning och struktur och barnen är väl införstådda vad leken innebär och vilka moment som ska genomföras. Bland annat framgår detta i samband med rolltilldelningen. När Jeanette inledningsvis nämner att de ska leka en lek är Olga det barn som först ställer frågan om att få en av huvudrollerna, men hon får inget svar av Jeanette. När Jeanette fortsätter att ge barnen instruktioner försöker Teodora få hennes uppmärksamhet genom att ställa sig i mitten av ringen framför Jeanette. Amir är också med på noterna och påpekar

att han vill ha en av huvudrollerna och räcker upp sin hand. Även Robin uttrycker verbalt sina önskemål, vilket hörsammas av Jeanette. Teodora står kvar i ringens mitt och räcker nu upp sin ena hand. Under tiden som Jeanette går fram till en bokhylla och tar ner den artefakt som ska symbolisera fens trollspö i ringleken går Amir in i ringen och viftar med sina armar och påpekar återigen att han vill ha en av huvudrollerna. Samtidigt påpekar Truls att han vill vara prins. När Robin fått trollspöet av Jeanette ställer sig Amir framför Jeanette och tar henne på magen och påpekar att han vill vara Törnrosa. Teodora påpekar även hon att hon vill spela Törnrosa, men det är Amir som får den rollen. Teodora avvisas av Jeanette genom en armrörelse och får ställa sig på sin plats i ringen igen. Den sista rollen som prins får Truls. Barnens kännedom om gällande regler och turordning kan anknytas till Goodwins (2000a) studie om tre flickor som hoppade hage och den dispyt som uppstår mellan två av flickorna. I analysen av den aktuella videosekvensen framgår det att flickorna var väl införstådda med vilken turordning och vilka regler som gällde. Kroppen och talet utgör viktiga resurser i den sociala process som sker under haghoppandet (se även Goodwin, 2006; Melander, 2006, 2009).

Betydelsen av kroppsliga och verbala handlingar visar sig även vara viktiga kommunikativa resurser för händelseutvecklingen i samband med rolltilldelningen i förskolan Nyponet (jfr Goodwin, 1996, 2000a, 2000b, 2006). Både pojkar och flickor visar på olika vis att de gärna vill spela en av huvudrollerna, men det är endast pojkar som blir tilldelade de tre huvudrollerna som prinsessa, fe och prins. Robin är det barn som först lyckas få en av huvudrollerna och av samtalet framgår det att Jeanette känner till Robins önskemål sedan tidigare. Amir lyckas få den andra rollen och det framgår att Jeanette har vetskap om att Amir inte haft rollen som Törnrosa förut. Den sista rollen tilldelas Truls. Av samtalet att döma verkar det inte tas någon hänsyn till tidigare önskemål eller specifik turordning. Analysen visar att pojkarna dominerar både kroppsligen och verbalt under rolltilldelningen. Trots att också några av flickorna använder sig av liknande strategier misslyckas deras försök att få en av huvudrollerna.

Analysen av videosekvensen visar att pojkarna blir tilldelade karaktärer oberoende av kön och egenskaper. Av pojkarnas agerande att döma verkar inte rollernas kön spela någon roll för dem. Att få en av huvudrollerna är snarare något som är önskvärt med tanke på hur entusiastiska de är över att bli tilldelade en av huvudrollerna. Det är själva huvudrollen i sig som verkar vara det väsentliga. Genom att bli tilldelad en av huvudrollerna får man högsta positionen

i leken, vilket innebär att rollernas kön blir sekundärt. Under ringleken tilltalas huvudrollsinnehavarna med respektive karaktärsnamn. Det är i egenskap av huvudrollsinnehavare de tilltalas på detta vis. Både valet av karaktärer vid rolltilldelningen och hur karaktärernas namn används i samtalen innebär att barnens individuella kön blir underordnat. Detta resonemang är i linje med resonemangen hos Kitzinger (2007). Sammanhanget i vilket kategoriseringarna uttrycks är avgörande för vilken betydelse kategoriseringarna får, menar Kitzinger.

Tidigare studier har visat att flickor vanligtvis är mer flexibla i sitt val av karaktärer i sina egna påhittade lekar eller sagoberättelser (se t.ex. Francis, 1998; Änggård, 2005). I rollspel har det visat sig att denna så kallade flexibilitet också kan bero på att flickorna vill undvika konflikter genom att välja den roll som blir över (Francis 1998). Det framgår också av tidigare studier att både pojkar och flickor väljer karaktärer av det egna könet. Skillnaden ligger dock i att flickor både har manliga och kvinnliga karaktärer i sin lek eller berättelse medan pojkar enbart väljer manliga karaktärer (Francis, 1998; Änggård, 2005). Flickors kvinnliga karaktärer får en aktiv och inflytelserik roll i leken eller berättelsen, vilket påminner om de egenskaper som oftast bara tillskrivs manliga karaktärer. Samtidigt tillskrivs karaktärerna kvinnliga egenskaper där snällhet och omvårdande är vanliga drag. Flickor vill också försöka ha goda relationer med de andra hjältarna (Marsh, 2000; Änggård, 2005). Till skillnad från vad tidigare forskningsresultat visat verkar karaktärernas kön vara av sekundär betydelse för pojkarna i Nyponet. Den till synes underordnade betydelsen av kön som huvudrollsinnehavarna visar genom sitt agerande kan därför vara uttryck för gränsöverskridande.

Ringlek

När rolltilldelningen är avklarad påbörjas själva ringleken. Ringleken har samma kronologi som sagan, vilket innebär att fen och prinsessan är de första huvudaktörerna.

Bildsekvens 3: Ringlek



1. Ringlek och sång. Robin (fen) står utanför ringen och Amir (prinsessan) står inne i ringen. Övriga går runt och sjunger (rad 47-61).
2. Den onda fen förtrollar Törnrosa med sitt trollspö (rad 62-65).
3. Törnrosa sover sin djupa sömn (rad 66-73).

Ringleken har inletts. Amir (prinsessan) står i mitten och Robin (fen) står utanför ringen. Övriga barn går runt och sjunger tillsammans med Jeanette. Ringen symboliserar slottet som prinsessan befinner sig i (bild 1). Ringleken fortsätter, Robin går in i ringen och intar rollen som den onda fen. Genom fens magiska trollspö förtrollas Törnrosa och faller i djup sömn. Robin har en slags stav i sin hand, vilken är lekens enda artefakt, och den symboliserar trollspöet (bild 2). Prinsessan är nu förtrollad och sover sin hundraåriga sömn. Detta demonstreras genom att Amir ligger på golvet i ringens mitt. Övriga går runt och sjunger. Även Robin deltar nu i själva ringdansens och sjungandet (bild 3).

Transkript 3: Ringlek

N-000927-2. Tid; 23.54-24.03

47. Robin: la la la[la la]
48. Jeanette: [osså st]år prinsessan här, du ska stå
49. upp i mitten[så tar du Teodora] i handen
50. Olga (?): [(hostar)]
51. Majja: aa
52. Jeanette: och så sjunger vi så här
53. Alla²⁵: Törnrosa va ett vackert barn, vackert barn,
54. vackert barn, Törnrosa va ett vackert barn,
55. vackert barn
56. Jeanette: också gör vi så här
57. Alla: ((sång)) hon bodde i de [höga slott]
58. Jeanette: [du ska stå ändå] stå
59. upp (ohörbart)
60. Alla: ((sång)) hon bodde i det höga slott, höga slott,
61. höga slott, hon bodde i de höga slott, höga:
62. slott och då kom den onda fen in, fen in, fen

²⁵ Jag skriver genomgående alla då barnen sjunger tillsammans med Jeanette, eftersom det inte går att identifiera om det är något av barnen som inte sjunger.

63. in, då kom den onda fen in, fen in
 64. Jeanette: och[(.)]
 65. Olga: [och sover sen då]
 66. Jeanette: då sover du (.) då somnar du
 67. Barn: ää:
 68. (1.0)
 69. Jeanette: ((sång)) och prinsessan (.) nu ska vi hålla
 70. varandra i handen
 71. (1.0)
 72. Alla: ((sång)) prinsessan sov i hundra år, hundra år,
 73. hundra år, prinsessan sov i hundra år, hundra år

I likhet med sagan fortsätter ringleken sedan med fler symboliska handlingar. Prinsen räddar prinsessan ur förtrollningen. En kram är den symboliska handlingen för detta i ringleken, vilket närmare visas i bildsekvens fyra (4).

Bildsekvens 4: Kramen



1. Truls (prinsen) går in i ringen och ska rädda Törnrosa (rad 74-94).



2. Samtidigt som Truls är på väg att krama Amir säger Robin: "Eller så kan man smeka" (rad: 95-97).



3. Amir vänder ryggen mot Truls och Truls lägger sin ena hand på Amirs rygg. Jeanette förstärker det Robin precis har sagt med orden: "Ja, en klapp så där" (rad 98).

Sedan är det den vackre prinsens tur att ta över. Truls (prinsen), som blivit ombedd att ställa sig utanför ringen, går nu in i ringen och ska utföra den symboliska handlingen som gör att förtrollningen bryts och att prinsessan vaknar ur sin hundraåriga sömn. Ringen runt Törnrosa symboliserar slottet som efter hundra år blivit täckt av en tät häck av törnrosor. Detta till trots lyckas den vackre prinsen att ta sig in i slottet och hitta den sovande Törnrosa. Övriga barn går runt i ring och sjunger tillsammans med Jeanette. Robin och Hassan stretar emot, vilket föranleder att Jeanette säger till Hassan. Robin sparkar sitt ena ben över Amirs huvud när de går runt, men det är inget som Jeanette noterar. Istället för en kyss, som i sagan, är en kram den symboliska handlingen för Törnrosas uppvaknade. Truls böjer sig ner mot Amir för att krama honom (bild 1).

Samtidigt som Truls är på väg att krama Amir kommenterar Robin att ”Eller så kan man smeka” (bild 2). Amir vänder ryggen mot Truls och Amir får en klapp på ryggen. Handlingen markeras genom att Jeanette säger: ”Ja, en klapp så där” (bild 3).

Transkript 4: Kramen

N-000927-2. Tid; 24.04-25.36

74. Jeanette: och (.) så vem var det som var prins? de va du
 75. då får du gå o ställa dig utan[för ringen]
 76. Robin: [men häcken(.)]
 77. kämpa hö(.).hög
 78. Jeanette: och nu ska vi ta, å: och nu
 79. Alla: å: häcken växte kämpa hög, kämpa hög, kämpa hög
 80. och häcken växte kämpa hög, kämpa hö:g
 81. Jeanette: och då ska du komma och (.) göra ett hål här
 82. nånstans
 83. Barn: (ohörbart)
 84. Jeanette: kom och öppna (.) nånstans här ska du komma in
 85. här öppna oss öppna armen
 86. Alla: ((sång))och då kom den vackra prinsen in,
 87. prinsen in[prinsen in]
 88. Robin: [uahhh]
 89. Robin(?): [uahhh]
 90. Jeanette: [kom nu] nä men Hassan vi går runt vi ska gå
 91. runt-[(.)]
 92. Robin(?): [uahh]
 93. Jeanette: gå gå runt då
 94. Alla: ((sång)) då kom den vackra prinsen in prinsen in
 95. Jeanette: och då ska du krama om prinsessan
 96. där[(ohörbart)]
 ⇒ 97. Robin: [eller så] ka(.) man smeka
 ⇒ 98. Jeanette: ja (.) en kla[pp så där]
 99. Olga: [nu ska vi dansa]

Ringleken avslutas sedan med dans, vilket symboliserar att prinsen och prinsessan fått varandra till slut och att kärleken fått segra. Sagan får därmed ett lyckligt slut.

Bildsekvens 5: Dans



1. Ringlek och sång. Prinsessan och prinsen dansar tillsammans (rad 100-108).



2. Barnen dansar två och två, flickor med flickor och pojkar med pojkar (rad 109-115).

När prinsen räddat prinsessan dansar de tillsammans. Stämningen är uppsluppen eftersom flera barn skrattar (bild 1). Ringleken avslutas med att barnen dansar två och två. Flickor dansar med flickor och pojkar med pojkar. Barnen skuttar runt och skrattar. Jeanette sjunger om att "alla hjärtan fröjda sig". Robin är så pass entusiastisk att han svingar i väg Hassan, vilket får Jeanette att reagera med orden "det där var väl lite onödigt, Robin" (bild 2). Efter att ringleken avslutats går flera av barnen fram till Jeanette för att påpeka att de gärna vill fortsätta med ringleken. Till barnens stora besvikelse meddelar Jeanette att de bara ska leka ringleken en gång denna dag. Barnen fortsätter sedan med att delta i en helt annan aktivitet.

Transkript 5: Dans

N-000927-2. Tid; 25.37-26.09

100. Jeanette: ((sång))å: pri[nsen]
101. Amir (?) [((skrattar))]
102. Jeanette: dansa och å så klappar vi i händerna [(.)
103.]
104. Olga (?) [
105. ((hostar))]
106. Jeanette: me si nej nej inte än Olga ((sång)) och prinsen
107. dansar med sin brud, med sin brud, med sin brud
108. och prinsen dansar med sin brud, med sin brud
109. och så ska vi (.) då dansar alla så då tar ni
110. två och två
111. Truls (?) ja:
112. Jeanette: ((sång)) å alla hjärtan fröjda sig, fröjda sig,
113. fröjda sig och alla hjärtan fröjda sig, fröjda
114. sig (1.0) oj vilken fest nå men Robin det där
115. var väl lite onödigt

Analys

Den symboliska handlingen för Törnrosas uppvaknande är en kram i ringleken. Det är prinsen, det vill säga Truls, som ska ge prinsessan, Amir, en kram. Det verkar finnas en problematik med kramen som konkret handling, vilket både uttrycks kroppsligen och verbalt av Amir respektive Robin. Just i det ögonblick som Truls är på väg att ge Amir en kram, påpekar Robin att det går lika bra att smeka. Amir vänder dessutom ryggen mot Truls. Av Truls agerande att döma verkar han inte vara blyg för att krama Amir, men istället för en kram får Amir en klapp på ryggen. Robins kommentar ”att smeka” (rad 97) kan ses som en markering att det inte är okej att krama Amir. Möjligen har detta att göra med att det är en pojke som han ska krama. Robins kommentar förstärks dessutom när Jeanette säger: ”Ja, en klapp, så där” (rad 98), när Truls klappat Amir på ryggen.

Tidigare studier tyder på att det som definieras som maskulint generellt är snävare jämfört med det som definieras som feminint, vilket många gånger begränsar pojkars handlingsutrymme (Forsberg, 2002). En kram kan därmed ses som en så kallad osäker form av maskulinitet, eftersom en kram pojkar emellan i vissa sammanhang, enligt rådande normer, uppfattas som något omanligt. Robins kommentarer kan ses vara en markering vad som är acceptabel maskulinitet och inte.

Barnens verbala och kroppsliga handlingar utgör resurser för händelseutvecklingen i ringleken. För Truls del får det konsekvensen att han i viss mån blir exkluderad i och med att hans handlingsutrymme begränsas. Att verbala och kroppsliga handlingar utgör resurser för exkludering visar även tidigare forskning (Goodwin, 2000a; Goodwin, 2006).

Truls är ett barn som ofta är utanför den gemensamma lekgemenskapen och hans position i gruppen är också en möjlig förklaring till varför hans handlingsutrymme begränsas. Att lek inte alltid är förenat med glädje och leder till exkludering beskrivs även i andra studier (se t.ex. Löfdahl & Hägglund, 2006b, 2007; Thorne, 2005). Löfdahl och Hägglund (2007) beskriver bland annat hur en grupp förskolebarn genomförde ringleken En bonde i vår by tillsammans med en pedagog. I sina resultat noterar de att faktorer som ålder, popularitet och kön var avgörande för vilka barn som blev inkluderade i leken eller inte. Som jag tolkat resultatet föreföll dessa faktorer vara viktigare för barnen än vilken karaktär i leken man faktiskt blev tilldelad. Vilken betydelse huvudrollernas

karaktärer i sig hade för sammanhanget är dock inget som närmare diskuteras av Löfdahl och Hägglund.

Ringleken Törnrosa avslutas med att barnen håller varandra i händerna och dansar två och två. Barnen dansar med personen bredvid sig, vilket innebär att flickor dansar med flickor och pojkar dansar med pojkar. Några av barnen som har varandra som danspartner är (bästa) kompisar. Jeanette låter flickor dansa med flickor och pojkar med pojkar. Till skillnad från kramen verkar inte den kroppsliga handling som sker i samband med dansen vara problematisk för barnen. Valet av danspartner sker troligtvis inte slumpmässigt, utan detta är något som barnen gör selektivt som en del av sitt könsskiljande (jfr Gulbrandsen, 1996; Hägglund & Öhrn, 1992; Thorne, 2005). Möjligen spelar det också roll att flera av barnen dessutom är kompisar. Både sammanhanget, kamratrelationerna barnen sinsemellan och vilken typ av kroppslig närhet som barnen uttrycker är tänkbara förklaringar till varför kramen till synes uppfattas som problematisk och dansen oproblematiserad.

Sammanfattande analys

Fokus för analysen i detta kapitel är en inspelad videosekvens från förskolan Nyponet. Vid det aktuella tillfället utförs en ringlek som bygger på sagan om Törnrosa. Analysen av videosekvensen visar att de verbala och kroppsliga handlingar som utförs under ringleken är viktiga resurser för händelseutvecklingen och hur kön iscensätts (jfr Goodwin, 2000a, 2006; Thorne, 2005).

I likhet med sagan utgår ringlekens huvudroller från de olika karaktärer som gestaltas i sagan, det vill säga en fe, en prinsessa och en prins. Det framgår tydligt att barnen är väl införstådda i vad som ska ske och vilka moment som leken omfattar (jfr Goodwin, 2000a; Melander, 2006, 2009). Vid tilldelandet av huvudrollerna försöker både flickor och pojkar att få Jeanettes uppmärksamhet genom att verbalt uttrycka sina önskemål och genom olika kroppsliga handlingar. Trots att både pojkar och flickor använder sig av liknande strategier är det några av pojkarna som dominerar och de lyckas också få pedagogens uppmärksamhet så att hon väljer just dem. I sammanhanget är det också värt att notera att det till viss del verkar finnas en turordning vilka barn som blir tilldelade huvudrollerna. I Amirs fall framgår det att han inte haft rollen som Törnrosa tidigare, vilket kan som uttryck för en specifik turordning. Däremot verkar det snarare vara barnens önskemål som är det centrala för vilka barn som får de andra två huvudrollerna

och att ingen hänsyn tas till eventuell turordning, vilket i detta fall visar sig vara särskilt framgångsrikt för pojkarna.

För de pojkar som blir tilldelade en av huvudrollerna verkar inte rollernas kön vara det avgörande, utan det viktiga är istället att man får en av huvudrollerna. I tidigare studier framgår det att pojkar brukar välja samkönade karaktärer eller roller i sin rollek eller sina berättelser, medan flickor är mer flexibla i sitt val av karaktärer (Francis, 1998; Marsh, 2000; Änggård, 2005). Analysen av Törnrosa visar således resultat som skiljer sig från vad som vanligen beskrivits i tidigare forskning, vilket kan ses vara uttryck för gränsöverskridande. Under utförandet av ringleken blir huvudrollsinnehavarna tilltalade med respektive karaktärsnamn. Karaktärernas benämningar, prins, prinsessa och fe, är tydligt könade, men det centrala för användandet av kategoriseringarna under ringleken är att dessa är en del av själva ringleken och ett sätt att tilltala huvudrollsinnehavarna i olika sammanhang. På det sätt som kategoriseringarna används i samtalen gör att blir kön underordnat för de inblandade (jfr Kitzinger, 2007).

Barns dagliga aktiviteter omfattas många gånger av olika handlingar som inte är direkt kopplat till talet. Kroppsliga handlingar är också viktiga kommunikativa resurser och beroende på sammanhang får handlingarna olika kontextuell relevans (Goodwin, 1996, 2006, 2007; Ochs, 1979). I ringleken innefattas detta av flera symboliska handlingar: den elaka fen förtrollar prinsessan så att hon sover i hundra år och prinsessan blir sedan räddad av den vackre prinsen. Den symboliska handlingen för prinsessans uppvaknade är en kyss i sagan, i ringleken har denna ersattas med en kram. Truls som spelar prinsen verkar inte tycka att denna handling är problematisk, men när han är på väg att krama Amir, som spelar prinsessan, kommenterar en av pojkarna i gruppen att det går att ersätta kramen med en smekning. Amir vänder dessutom ryggen mot Truls och Amir får en klapp på ryggen istället. En kram kan i sammanhanget ses som en typ av kroppsligt agerande som vanligtvis inte förväntas av pojkar (jfr Connell, 2006/2002, 2008/1995). För Truls del blir konsekvensen av hans handlande att andra barn både kroppsligen och verbalt bidrar till att könsgränser upprätthålls.

Sammanfattande kommentar första delstudien

Den första delstudien i avhandlingen, vilken bygger på videoanalyser från FISK-projektet, har resulterat i tre kapitel. Det första resultatkapitlet fokuserade könade kategoriseringar och deras betydelse för konstruktioner av kön (jfr Kitzinger, 2005b; Schegloff, 2007b; Stokoe, 2006). Analyserna i detta kapitel tog sin utgångspunkt i två separat inspelade videosekvenser. De könade kategoriseringar som används markerar tydligt barnens könstillhörighet. Kategoriseringar förekommer inte särskilt frekvent, men det sänder vissa signaler genom det subtila sätt som det sker. Sannolikt är kategoriserandet något som görs oreflekterat från pedagogens sida (jfr Kitzinger, 2005b).

Kapitel sex tog upp betydelsen av tal och kropp som kommunikativa resurser för konstruktioner av kön. I vårt dagliga agerande använder vi både talet och gester för att förmedla olika saker (Goodwin, 2000a, 2000b, 2006). I den videosekvens som analyserades, som detta kapitel tog sin utgångspunkt, framträder såväl gränsöverskridande och gränsupprätthållande. Pojkarna i sekvensen brottas inledningsvis på ett sätt som många skulle förvänta av dem i egenskap av att vara pojkar (jfr Davies, 2003a/1989, 2003b; Fagrell, 2000). Senare delen av sekvensen omfamnar pojkarna varandra, vilket snarare tyder på gränsöverskridande. När sedan ett barn i bakgrunden kommenterar att de blir filmade, får detta konsekvenser för pojkarnas handlingsutrymme eftersom omfamningarna upphör. Kommentaren kan ses upprätthållande av rådande könsordning.

Analysen i kapitel sju tog sin utgångspunkt i en videosekvens som spelades in vid ett tillfälle då förskolan Nyponet genomförde ringleken Törnrosa. Tidigare studier visar att det är vanligt att stereotypa könsmonster reproduceras i lek, rollspel och teaterföreställningar genom de karaktärer eller roller som ingår där i (Epstein, 1997; Francis, 1998; Käller, 1990). Analysen av videosekvensen visar, till skillnad från tidigare forskningsresultat, att karaktärernas kön verkar vara underordnat för barnen när de blev tilldelade huvudroller i leken. För de barn som blir tilldelade en av huvudrollerna, vilka samtliga utgörs av pojkar, är det istället rollen som huvudrollsinnehavare som verkar vara det väsentliga. Även det sätt som karaktärerna används verbalt under ringleken tyder på att kön är i sammanhanget sekundärt för de inblandade (jfr Kitzinger, 2007). Ringleken omfattas av flera symboliska handlingar och den mest kritiska punkten sker när en kram ska utdelas. En av pojkarna i gruppen kommenterar att det går lika bra att ”smeka”, vilket resulterar i att kramen ersätts av en klapp. Både det som verbalt

och kroppsligen uttrycks blir väsentliga resurser (jfr Goodwin, 2000a, 2006, 2007) i det gränsupprätthållande som sker (jfr Thorne, 2005).

Att analysera videosekvenser samtalsanalytiskt, som har varit utgångspunkten i den första delstudien, möjliggör en mycket nära och detaljerad analys av interaktion. Videoanalyserna har skapat förutsättningar för att i detalj redogöra för vad som sker i interaktion och hur konstruktioner av kön framträder i på mikronivå olika sammanhang (jfr Stokoe, 2000; Stokoe och Smithson, 2001). Vill man studera könsmonster är det emellertid också av intresse att studera processer över tid och i olika rum. För att kunna göra det förutsätts att man till exempel följer en barngrupp eller en skolklass under en längre sammanhängande tid. Detta har också varit förklaringen till att en andra delstudie med fältarbetet i en förskoleklass genomfördes.

Som nämndes i kapitel fyra omfattades den första delstudien av ett antal teman, vilka utgjordes av ordning och disciplin, kropp och närhet, könade kategoriseringar, kreativ verksamhet, lek och positionering. I de redovisade resultaten från den första delstudien framgår det att könade kategoriseringar, kropp och närhet och lek, utgjorde de mest framträdande temana. Även ordning och disciplin och positionering var av betydelse för konstruktioner av kön. I analyserna kom dessa att fungera som underteman. Till exempel framgår det av videoanalyserna från förskoleklassen Flundran att ordning och disciplin var en del av den dagliga verksamheten. Det tema som anknyter till positionering identifierades i flera av de analyserade videosekvenserna. Bland annat yttrade sig detta genom att barnen kommenterade varandras agerande. Det tema som utgörs av kreativ verksamhet finns däremot inte presenterat någon av videosekvenser som ingår i denna avhandlingsstudie. Detta hör direkt samman med den urvalsprocess som legat till grund för urvalet av sekvenserna (jfr Schegloff, 1996a). I den andra delstudien togs samtliga teman med in i fältarbetet och fungerade som bas under genomförandet av detta. Resultatet från den andra delstudien presenteras i nästkommande tre resultatkapitel.

KAPITEL 8

ANDRA DELSTUDIEN

Andra delstudien bygger på enskilt fältarbete genomfört i en förskoleklass som jag valt att kalla Bläckfisken. Fältarbetet följer en etnografisk tradition genom att jag har följt och studerat den dagliga verksamheten i Bläckfisken under en termin. Fältarbetet bygger huvudsakligen på observationer, men även samtal i den dagliga verksamheten och kortare intervjuer genomfördes med pedagogerna. Genom att studera vad som sades och gjordes och genom att ställa frågor till deltagarna har relevant data utifrån studiens syfte kunnat genereras (jfr Hammersly och Atkinson, 1990).

Studiens övergripande syfte sammanlänkar de båda delstudierna. De sex övergripande teman²⁶ som utkristalliserades i den första delstudien har kommit att fungera som en sammankopplande länk. Dessa teman togs med in i fältarbetet och kom tillsammans med studiens syfte att fungera som en bas i detta arbete. Konkret innebar det att temana fungerade som inledande fokus för observationerna, men även andra aspekter än de specifika teman var en del av dessa. Analysen visar att några av de teman som identifierades i den första delstudien, vilka specifikt utgörs av könade kategoriseringar, kropp och närhet och ordning och disciplin, kommer igen i den andra delstudien.

I likhet med tematiseringarna i första delstudien visar analysen från fältarbetet att flera olika teman kan framträda vid ett och samma observationstillfälle. Av de teman som identifierades i den andra delstudien visade sig några av dem vara mer framträdande, vilket innebär att särskilt fokus lagts på temana könade kategoriseringar, kropp och närhet, kärlek samt blandade grupper, stötdämpare och hjälpfröknar. Det är ovanstående teman som strukturerar resultatredovisningen i de följande resultatkapitlen.

²⁶ Teman i den första delstudien utgjordes av ordning och disciplin, könade kategoriseringar, kropp och närhet, lek, positionering och kreativ verksamhet.

Resultaten från den andra delstudien presenteras i tre separata resultatkapitel. I det inledande kapitlet, kapitel åtta, analyseras fenomenet hjälpfröken närmare. I materialet identifieras tre olika funktioner kopplade till det som traditionellt definieras som hjälpfröken (se kapitlet om tidigare forskning). Därmed diskuteras i kapitlet även gruppbildning och fördelning av uppgifter i förskoleklassen. I resultatet från Bläckfisken finns, i likhet med resultaten från första delstudien, exempel på könade kategoriseringar. Analysen av resultatet från Bläckfisken visar dock på både andra typer av könade kategoriseringar men också andra typer av interaktion, vilket närmare kommer att presenteras i kapitel nio. I det tredje och avslutande resultatkapitlet, kapitel tio, förs en fortsatt diskussion kring temat kropp och närhet. Analysen av resultatet visar på en variation i hur detta kan framträda. Därtill analyseras barns samtal om kroppslig närhet och kärlek.

Bläckfisken - en verksamhet som vill försöka bryta traditionella köns- mönster

I *Läroplanen för förskolan* (Lpfö, 98) samt i *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lpo, 94) står det föreskrivet att traditionella könsmonster ska motverkas i förskolan, förskoleklassen och grundskolan. Detta är också något pedagogerna i förskoleklassen Bläckfisken försöker tillämpa. I samtalen med dem uttrycker de en medvetenhet kring traditionella könsmonster och säger sig också ha en ambition att både tänka i gränsöverskridande termer och praktisera därefter. Detta visar sig inte vara så lätt att leva upp till alla gånger. Explicit gränsöverskridande arbete²⁷ visar sig tydligast vid två analyserade situationer, det så kallade födelsedagsträdet och diskussionerna rörande rollerna i luciatåget, vilket presenteras härnäst.

I förskoleklassen största rum, det så kallade stora rummet, är ett födelsedagsträd uppsatt. Det består av ett stort laminerat pappersark på vilket pedagogen Helena har tecknat ett träd. På pappersarket har sedan Helena placerat olika sagofigurer, även de är laminerade. På varje sagofigur är ett av barnens namn skrivet samt barnets födelsedag. När jag frågar hur urvalet av figurer skett svarar Helena att hon undviker att ge barnen könsstereotypa karaktärer. Annars skulle risken varit stor att flickorna fick mer gulliga karaktärer, säger Helena. Helena betonar dessutom att tilldelning av karaktärerna skedde innan hon kände barnen, så de kunde inte heller kopplas samman med barnens personligheter. De valda sagofigurerna

²⁷ Även i så kallat icke organiserade situationer uppmuntrar pedagogerna också barn att agera gränsöverskridande, till exempel uppmuntras Sonya att syssla med sin favoritsysselsättning klättring och Erik får vid ett tillfälle beröm sina vackra naglar som han har målat med tuschpenna (se Odenbring & Öhrn (2008, september) där detta närmare diskuteras.

är sådana barnen kan tänkas vara bekanta med, som till exempel Barbamamma, Barbapappa, Nyckelpigan i Lucy Cousins, Fladdermusen i Lucy Cousins, Kråkan, Alfons, Nalle Puh och Vilda Kanin.

Utöver födelsedagsträdet försöker pedagogerna explicit att undvika könsstereotypa roller vid luciafirandet. Julfirandet i sig har en uppenbart central roll i Bläckfisken. Redan flera månader i förväg nämns julen under morgonsamlingarna, i praktiken kan man tala om att det är en slags nedräkning till jul. I september talar Helena om att det snart bara är tre månader kvar till jul och därefter görs under hösten återkommande påpekanden om hur helgen kom närmare. Att arbeta gränsöverskridande vid den typen av ceremoniellt firande står i kontrast till vad tidigare forskningsstudier visat. Tidigare studier visar att firandet av högtider eller högtidliga tillfällen snarare förstärker traditionella könsroller (Epstein, 1997, 1999; Käller, 1990).

Barnen i Bläckfisken uppmuntras explicit av pedagogerna att inte välja traditionella roller i samband med luciafirandet. Helena har också pratat med barnen om att antalet lucior i luciatåget är obegränsat. Trots uppmuntran att bryta traditionella roller väljer majoriteten av barnen ändå traditionellt. Flickorna är lucior och tärnor och pojkarna är stjärngossar, pepparkaksgubbar och tomtar. Två av barnen, Fanny och Martin, bryter mönstret något och kompletterar luciatåget med två nya karaktärer, nämligen en snöflinga och en Ninjatомte. Fanny intar rollen som snöflinga, vitklädd med ett diadem i sitt hår och Martin intar rollen som Ninjatомte iklädd tomtedräkt med rött band runt magen. Dessa karaktärer skapar variation och är nya inslag i luciatåget, men i det stora hela är luciatåget sig likt med hänsyn till sina (könade) karaktärer. Under själva luciaframträdandet är inte barnen placerade enligt ett traditionellt luciatåg med lucior först, följt av tärnor, stjärngossar, pepparkaksgubbar och tomtar, utan de står lite huller om buller.

I vanliga fall bygger luciatågets organisation på att lucian står i centrum och är i blickfånget för åskådarna. Genom att bryta den typen av ordning blir det inte endast fokus på den vackra lucian. Möjligen kan denna slags organisation av luciatåget skapa en viss förändring, i synnerhet då det gäller lucians centrala roll som vackert objekt och lite mystiskt väsen. Samtidigt kvarstår den tydliga könsuppdelningen vad beträffar de olika karaktärerna i luciatåget. Barnens traditionella val av karaktärer bidrog också till upprätthållandet.

Även tidigare studier (se t.ex. Eidevald, 2009; Karlson, 2003; Löfdahl & Hägglund, 2006b, 2007) visar att det skapas förutsättningar för att rådande föreställningar och normer upprätthålls. Överlag tenderar jämställdhetsarbete att vara en lågprioriterad fråga såväl i förskolan som i grundskolan (Tallberg Broman, 2009). Verksamma inom förskola och grundskola vittnar samtidigt om ökade krav av olika slag, bland annat när det handlar om det jämställdhetsrelaterade arbetet (Ekström, 2007; Gannerud, 2009; Gannerud & Rönnerman, 2006; Hjalmarsson, 2009a, 2009b). De ökade kraven och bristen på jämställdhetsarbete i förskolan och skolan kan samtidigt ställas i relation till att det från kommunalpolitiskt inte heller alltid är en särskilt prioriterad fråga (Edström, 2009).

Trots de uttalade intentionerna att arbeta gränsöverskridande i förskoleklassen Bläckfisken förefaller det vara ganska svårt att bryta traditionella könsmonster, vilket inte minst visade sig vid luciafirandet. Detta visade sig svårt även i andra sammanhang, som till exempel idén pedagogerna hade bakom att placera barnen blandat, vilket presenteras härnäst.

BLANDADE GRUPPER, STÖTDÄMPARE OCH HJÄLPFRÖKNAR

I analysen av avhandlingens fältarbete har blandade grupper, stötdämpare och hjälpfröknar identifierats. Tidigare forskningsstudier beskriver detta med den gemensamma beteckningen hjälpfröken (se t.ex. Gulbrandsen, 1996; Hägglund & Öhrn, 1992; Strandell, 2001). Vid en fördjupad analys av vad denna uppgift omfattas av i Bläckfisken framträder emellertid olika typer av funktioner, vilka är av betydelse för konstruktioner av kön.

Blandade grupper innebär konkret att flickorna får till uppgift att blanda gruppen. Pedagogerna anger att detta bygger på en idé om att alla barn ska lära känna varandra. Som vi skall se får detta olika konsekvenser för flickor och pojkar. I de blandade grupperna finns också vad som här kallas stötdämparen vars primära roll är att skapa lugn i gruppen. Detta innebär att stötdämparen blir placerad vid ett stökigt barn eller mellan stökiga barn, så att de ska lugna ner sig. En hjälpfröken är enligt den definition som görs här, ett barn som blir uppmanad att hjälpa till eller själv erbjuder sig att hjälpa till med mer läroinriktade uppgifter; vilket till exempel kan vara att hämta olika saker eller att städa undan. Det finns även exempel där barn får agera hjälpfröken som belöning för att de har varit skötsamma. Analysen av detta kommer närmare att presenteras som tre delkapitel inom ramen för detta kapitel.

Blandade grupper

Barnen i Bläckfisken är blandade vid vissa givna tillfällen: i matsalen under lunch och mellanmål då de har bestämda platser, i stora rummet efter samlingen då barnen gör olika typer av övningar, inledningsvis under idrotten då barnen samlas i en ring stående eller sittande samt ibland under samlingen. I nedanstående exempel har Bläckfisken idrott på Krusbärsskolan.

I idrottshallen sitter nu barnen på rad på bänkar som finns uppradade längs ena långsidan av hallen. Jag sitter på andra sidan på de bänkar som finns utställda där. I praktiken har flickor och pojkar satt sig var för sig. Det är bara Maria som sitter mellan en grupp pojkar. Majoriteten av flickorna sitter till vänster och pojkarna till höger på

bänken. Det uppstår ett litet problem eftersom cd-spelaren som Marie vill ha saknas. Vikarien Pontus får gå och hämta en. Marie frågar Leila om hon har några skor. Leila konstaterar att skorna hon har är för små, så hon springer barfota istället. Pontus kommer tillbaka med en cd-spelare, så nu kan de börja gympan. Barnen uppmanas att ställa sig i ring blandat pojkar och flickor. Ringen ska vara stor så det gäller att vara försiktig så att man inte slår sig när man går baklänges och gör den stora ringen, säger Marie. Det ska finnas gott om plats så att man kan flaxa med armarna, säger hon också. Alla flaxar med sina armar. Tre sommarlåtar ska spelas och Marie sätter på cd-spelaren. Barnen hoppar för glatta livet (Utdrag ur fältanteckningar, 6 september, 2007. Plats: idrottshallen, Krusbärsskolan. Tid: kl. 12.15-13.15).

Varje torsdag har Bläckfisken idrott på Krusbärsskolan. Vid ovanstående observationstillfälle placerar sig barnen på bänkarna som står längs väggen för att invänta instruktioner. I den självvalda placeringen placerar sig barnen könsuppdelat. När barnen sedan ska ställa sig i ring bryts detta genom uppmaningen att placera sig blandat. Någon förklaring till varför detta är nödvändigt ges inte. Ett liknande exempel noterades under en annan idrottslektion, inte heller denna gång ges någon förklaring till varför det är nödvändigt att barnen ska placera sig blandat.

Barnen sätter sig i en stor ring på golvet. De ska sitta pojke, flicka säger Helena. Marie instruerar barnen vad de ska göra. De ska springa runt till musiken som ska spelas, när musiken tystnar ska de lyssna på vad de ska göra. Musiken sätts på och det bli full fart! När musiken tystnar ska barnen hitta en kompis. Barnen ska först stå mage mot mage och sedan ska de placera sig i grupper om tre med varandra. Flera barn tycker att det är för pratigt under övningen, så Helena säger till barnen att vara tysta när de springer eftersom det är barn som har klagat (Utdrag från fältanteckningar, 20 september, 2007. Plats: idrottshallen, Krusbärsskolan. Tid: kl. 12.20-13.15).

Att gruppen ska blandas är en av de givna rutinerna i Bläckfisken och något som barnen lärde sig ganska snabbt, vilket Nazim gav uttryck för under en morgonsamling i september.

Det är dags för morgonsamling och i vanlig ordning ställer barnen upp sig på led och får frukt i det stora rummet. Det ska vara tyst. Helena gör tändsticketestet [Helena släpper en tändsticka i golvet och barnen ska räcka upp handen när de hör den falla i golvet] med barnen för att testa hur tysta de är och hur bra de hör. Sedan är det dags för godmorgonceremonin. Alla barn hälsar på Helena genom att ta henne i hand och titta henne i ögonen. När barnen väl är inne i kuddrummet står barnen i ring. Nazim undrar om de inte ska blandas lite, men Helena säger att de får stå som de vill. Barnen sjunger sedan godmorgonsången med Helena och Marie. Efter sången ska de stå

istället för att sitta, eftersom Helena ska tända ljus. I eftermiddag ska barnen på utflykt, därför pratar de om förra gången de var på det utflyktsmålet (Utdrag från fältanteckningar, 14 september, 2007. Plats: kuddrummet. Tid: kl. 9.20-10.35).

Under denna morgonsamling undrar Nazim om gruppen ska blandas, men får beskedet av pedagogen Helena att detta inte behövs. Möjligen är det så att Helena gör bedömningen att det inte finns behov för detta under just denna samling.

Placering – bestämda platser

Under måltiderna, det vill säga under lunch och mellanmål, har barnen bestämda sittplatser. Placeringen av barnen ändras när det av pedagogerna anses finnas behov för det, vilket inträffar när pedagogerna tycker att det är pratigt eller för stimmigt vid borden. Eftersom flickorna är i så pass numerärt underläge är placeringen vid borden könsblandad i den mån det är möjligt. Detta är något som närmare kommer att diskuteras i delkapitlet *Stötdämpare*.

Barnen i Bläckfisken placeras även könsblandat när de ska sitta i stora rummet och göra olika planerade uppgifter. Pedagogerna grupperar barnen i könsblandade grupper i slutet av varje samling. Detta görs utan att explicit uttrycka för barnen att de ska sitta könsblandat, vilket görs i samband med andra tillfällen. När jag frågade²⁸ pedagogerna vad tanken med placeringen är hävdar de att de att placeringen av barnen handlar om att se till den enskilda individen och skapa variation. Tanken är att alla barn någon gång ska få möjlighet att sitta bredvid varandra så att de lär sig umgås med varandra. I förskoleklassen Bläckfisken undviker man att placera pratiga barn tillsammans och de barn som behöver mer hjälp placeras tillsammans med något annat barn som kan vara en hjälpande hand.

Att det finns en idé om att barnen genom placeringen pojke, flicka ska lära känna varandra, beskriver även Gulbrandsen (1996, jfr också Forsberg, 2002). Syftet med placeringen från lärarnas sida handlade också om att få barnen att koncentrera sig på skolarbetet, därför undvek man att placera kompisar bredvid varandra, skriver Gulbrandsen. Flickorna fick dessutom uppgiften att hjälpa svagpresterande pojkar. Genom denna typ av placering får flickorna både vad Gulbrandsen definierar som en hjälpfröken- och omsorgsroll.

²⁸ Enskilda intervjuer med pedagogerna genomfördes 20 februari samt 21 februari, 2008.

Helena brukar ha vad hon kallar ett creditbord vid placeringen av barnen i det stora rummet. Detta bord hade bara fyra platser, till skillnad från övriga bord som hade fler platser. Enligt Helena styr gruppkonstellationen detta, det är dock alltid svårare med att skapa ett flickbord i och med att det är få flickor i gruppen.

Ibland är detta bord pojkbord, ibland flickbord och ibland blandbord, gruppkonstellationen styr dock detta. Det blir svårare när det är få flickor, säger Helena (Intervju genomförd den 21 februari, 2008. Plats: arbetsrum i Korallfisken. Tid: kl. 15.00-15.40).

Argumentet för placeringen av barnen grundar sig på att dels skapa lugn men också på att barnen ska få möjlighet att någon gång sitta tillsammans. Placeringen sker inte i termer av kön, säger Helena. Samtidigt använder Helena könade termer då hon talar om pojkbord och flickbord. När jag berättar för Helena att jag aldrig har noterat något flickbord blir Helena förvånad. Under intervjuerna med Helena och Monica konstaterar båda två efter en stunds reflektion att de genom bordsplaceringen trots allt placerar ut flickorna vid pratiga pojkar för att skapa lugn i gruppen. Monica resonerar så här:

När det gäller placeringen av barnen är det inte något som Monica reflekterat över, åtminstone inte vad beträffar kön. Placeringen sker med utgångspunkt från att barn som annars inte brukat leka ska sitta med varandra, att de som är pratiga inte ska sitta bredvid varandra och barn som behöver mer hjälp placeras tillsammans med barn som kan hjälpa till, säger Monica. Monica konstaterar dock att det nog blir så att flickorna sprids ut. (Intervju genomförd den 21 februari, 2008. Plats: arbetsrum i Korallfisken. Tid: kl. 14.30-15.00).

Marie å sin sida menar att utplaceringen av barnen handlar om att undvika att skapa rena flickgrupper, vilket annars uppstår enligt henne. Det är viktigt att alla barn lär sig att sitta tillsammans och samarbeta, är även hennes argument.

Marie svarar att det handlar om att undvika att skapa flickklickar eller flickgrupper som annars uppstår och att barnen ska lära sig att sitta eller samarbeta med alla. Barnen sätter dig dessutom varannan utan protester när de ombeds att göra detta, menar Marie. (Intervju genomförd den 20 februari, 2008. Plats: stora rummet, Bläckfisken. Tid: kl. 14.00-14.15).

Flickorna, som enligt Marie, per automatik skapar flickkonstellationer, gör inte detta särskilt ofta under fältarbetet. På förekommen anledning har jag utifrån mina fältanteckningar specifikt gått igenom vid vilka tillfällen under fria

aktiviteter och rast (ej vuxenstyrda aktiviteter) som flickorna skapar flickgrupper. När flickorna gör detta sker det oftast under raster eller när det ska lekas med lera. När det gäller vuxenstyrda aktiviteter har jag endast noterat tre tillfällen när flickorna sitter tillsammans. Avgörande för flickornas möjligheter att skapa rena flickgrupper är således de fria aktiviteterna där ingen vuxen är inblandad. För pojkarnas del förekommer rena pojkgrupper vid såväl vuxenstyrda aktiviteter som fria aktiviteter. Pojkgrupper förekommer dessutom ganska frekvent, vilket innebär att pojkarna ganska ofta umgås i rena pojkgrupper. På det stora hela är det dock något mer vanligt förekommande att barnen i Bläckfisken leker i blandade grupper, vilket omfattar olika typer av inomhus- och utomhusaktiviteter.

Tanken att blanda gruppen som är pedagogernas rättesnöre är inte praktiskt möjlig med tanke på den ojämna könsfördelningen. Flickornas numerära underläge är dock inget som pedagogerna menar är något problem eftersom de anser att gruppen är så väl fungerande. I intervjuer med pedagogerna i Bläckfisken framgår det att de över lag är samstämmiga när det gäller uppfattningen av gruppen. Samtliga talar om att det är en stabil grupp som fungerar bra och de hävdar att den skeva könsfördelningen inte har någon betydelse. Alla barn leker med alla konstateras det.

Pedagogerna berättar också att barnen gör saker som man ofta inte traditionellt ser barn göra, som att pojkar ritar och leker med lera och att flickorna springer runt i rörelserummet och gräver i sanden ute på skolgården. Alla tre pedagogerna jag talat med beskriver flickorna i termer av att vara en grupp. Detta görs till exempel genom att benämna dem i termer av flickor, kavata eller starka personligheter. Pojkarna omtalas oftare som enskilda individer av samtliga pedagoger. Marie talar om att det finns en variation i pojkgruppen och att alla pojkar inte är lika dominerande, till skillnad från flickgruppen, som hon menar är dominerande.

Enligt Marie har den skeva könsfördelningen inte varit något problem, vilket det kan vara, och hänvisar till vad hon tagit del av när det gäller kurslitteratur hon läst. Hon menar att flickorna är de dominerande i gruppen. När det gäller pojkarna hävdar hon att inte alla pojkar i gruppen är dominanta, och relaterar detta till vad som lyfts fram i den kurslitteratur hon läst, där det vanliga är att det är de stökiga pojkarna lyfts fram (Intervju genomförd den 20 februari, 2008. Plats: stora rummet, Bläckfisken. Tid: kl. 14.00-14.15).

Även Helena och Monica lyfter specifikt fram ett antal pojkar och nämner dem vid namn. Monica menar att pojkarna är mer självständiga och att flickorna är mer kontaktsökande. Helena är den enda av dem som specifikt nämner namnet på två flickor, i övrigt omtalas de som grupp. Pedagogernas syn på pojkar respektive flickor liknar det Öhrn (1990) fann i sin studie av årskurs nio. Öhrn beskriver hur lärarna identifierade (starka) flickgrupper, men att flickorna samtidigt blev tämligen osynliga som individer. De mer utagerande flickorna talade lärarna i termer av att vara en så kallad tjejmaffia eller ett gäng flickor. Pojkarna beskrevs däremot som individer av lärarna.

Det finns en ambivalens i pedagogernas resonemang i Bläckfisken. Samtliga hävdar att de är medvetna om problematiken kring kön genom litteratur de har läst och det finns därför en ambition att skapa en verksamhet som bygger på jämställdhet mellan könen. Samtidigt uppfattas det som ett problem när flickorna söker sig till varandra och skapar flickgrupper, vilket är något som man vill förhindra. Att det är betydligt mer vanligt förekommande med renodlade pojkkonstellationer nämner däremot ingen av pedagogerna som något problem. Konsekvensen av blandade grupper blir därmed att det skapas olika villkor och uppgifter för könen. Det är flickorna som får huvudansvaret för att gruppen blandas. Flickorna beskrivs dessutom som starka personligheter, kavata och dominanta men också som mer kontaktsökande. Pojkarna beskrivs som mer självständiga och mindre dominanta än flickorna. Detta kan ses som en paradox i relation till vad placeringen av barnen får för konsekvenser i och med att flickornas handlingsutrymme begränsas.

Stötdämpare

När det av ordningsskäl anses vara för stökigt placeras en flicka eller en av de vuxna ut som stötdämpare. Observationerna tyder dessutom på att pedagogerna undviker att placera stökiga eller pratiga barn (pojkar) bredvid varandra, vilket de verifierar i intervjuerna. I tidigare forskning beskrivs detta till exempel med att flickor betydligt oftare än pojkar uppmanas att vara återhållsamma och inta den mer servande rollen, medan pojkarna i större utsträckning uppmanas att ta för sig och ta plats (se t.ex. Connell, 2008/1995, Walkerdine, 1990).

I förskoleklassen Bläckfisken får flickor agera stötdämpare vid olika typer av situationer. Clara är en av flickorna som får erfara detta och blir under ett samlingsstillfälle uppmanad att sätta sig mellan några pojkar som uppfattas som stökiga.

Det är dags för samling och alla barn ska ställa sig på led på guldlinjen, som är en guldfärgad list i golvet. Barnen uppmanas att vara tysta. Marie leder samlingen. Det tar en stund innan alla barn står ordenligt och är tysta. Det busas en del i kön. Leila lyfter Clara och säger: Lilla Clara du är så tung! Marie uppmanar några av pojkarna att vara tysta, hon talar även om för barnen hur de ska stå på guldlinjen. När alla barn står rätt och är tysta tar Marie fram en tändsticka. Hon väntar tills det är knäpptyst och släpper tändstickan på golvet. Hör ni när jag släpper den på golvet? frågar Marie barnen. När barnen hör tändstickan falla till golvet ska de räcka upp handen. Barnen ser roade ut. Marie testar tändstickstricket ett par gånger. Sedan är det dags för hälsningsceremonin. Alla barn hälsar på Marie och tittar henne i ögonen. Alla ska ha ögonkontakt med henne innan de går in i kuddrummet där samlingen ska hållas. Barnen ställer sedan sig i ring tillsammans med Marie och vikarierna Pontus och Karin och mig och sjunger. Efter sången får man sätta sig ned. Marie påpekar att det är pojkdominans i gruppen och att flickorna därför får sprida ut sig. Clara uppmanas att placera sig bland en grupp pojkar. Hon får beröm för att hon är tuff. Flickor får agera som dämpare säger Marie. Marie fortsätter sedan berätta vad de ska göra efter samlingen (Utdrag från fältanteckningar, 4 september, 2007. Plats: stora rummet och kuddrummet, Bläckfisken. Tid: 9.15-10.30).

Inför samlingen ska barnen ställa upp på led och vara tysta. Därefter ska barnen hälsa på Marie. Denna procedur är en återkommande rutin i Bläckfisken och kan ses som en del av rådande ordnings- och disciplineringspraktik i förskoleklassen. Väl inne i kuddrummet, där samlingen ska hållas, ställer barnen sig tillsammans med de vuxna i en ring och sjunger samlingssången, därefter sätter de sig på golvet. Även detta är en del av samlingsrutinerna i Bläckfisken. Med anledning av att det är pojkdominans i gruppen (vilket det är varje dag) ber Marie Clara att byta plats och sätta sig bland en grupp pojkar. Clara gör vad hon blivit tillsagd och benämns tuff för detta. Marie påpekar dessutom uttryckligen att flickor får agera dämpare.

I likhet med Clara får en annan flicka, Leila, agera stötdämpare under en lässtund. Leila får däremot inte den typen av uppmuntran som Clara fick vid motsvarande situation.

Precis innan lässtunden ska påbörjas är det ganska högljutt i stora rummet. Flera av barnen sitter i den röda soffan. Marie och vikarien Carina pratar med varandra vid bordet i mitten. Barnen får besked om att lugna ner sig och att alla barn ska sitta i soffan. Idag ska inga barn sitta på golvet. För att det ska bli lugnare i soffan ombeds Leila att sätta sig mellan Christian och Olle. Marie tycker att det är för stimmigt. De flesta av barnen sitter i soffan, men Andreas, Carlos, Oliver, Clara och Hilding sitter på stolar eller pallar bakom eller bredvid soffan. I dag håller Carina i lässtunden. När alla

barn är på plats påbörjar Carina dagens lässtund. Hon läser den Fula ankungen för barnen (Utdrag ur fältanteckningar, 17 september, 2007. Plats: stora rummet, Bläckfisken. Tid: kl. 12.15-12.40).

I likhet med Clara placeras Leila bredvid några stökiga pojkar, eftersom det förväntas ha en lugnande effekt. Leila agerar även stötdämpare i andra sammanhang. Genom ändrad placering under mellanmålet i skolmatsalen får Leila rollen som stötdämpare. Den ändrade bordsplaceringen innebär att Leila har bytt plats med Martin och har placerats vid det stökiga så kallade pojkbordet. Anledningen till denna förändring är att hon ska ha en dämpande effekt på pojkarna som pratar för mycket, vilket verifierades av Marie när jag frågade henne om detta.

Bläckfiskebarnen är i bamba²⁹ och äter mellanmål. Precis som alla andra eftermiddagar då barnen äter mellanmål har de bestämda sittplaster. Barnen är utplacerade vid fem olika bord i en egen del av matsalen. Vid det bord som tidigare varit ett renodlat pojkbord, där Carlos, Christian, Sven, Olle, Martin och Nazim brukar sitta, noterar jag att det skett en förändring. Martin och Leila har nämligen bytt platser med varandra. Leila sitter nu som ensam flicka tillsammans med Carlos, Christian, Sven, Olle och Nazim. Vid bordet sitter även vikarien Åsa (Utdrag ur fältanteckningar, 17 september, 2007. Plats: bamba. Tid: kl. 14.15-14.35).

Leila är den enda flickan vid det annars renodlade pojkbordet. Utöver Leila sitter även vikarien Åsa där, sannolikt också för att lugna pojkarna. Leila har denna placering under en stor del av hösten. I slutet av november är inte Leila längre den enda flickan vid det pojkdominerande bordet, utan då sitter även Clara där. Möjligen är det så att det ansågs behövas två flickor för att det skulle skapa tillräckligt lugnande effekt på de annars så stökiga pojkarna. Clara har i sin tur bytt plats med Christian, vilket får som konsekvens att Isabella blir den enda flickan vid det bordet under mellanmålen.

I Bläckfisken finns, i likhet med vad som konstaterades i första delstudien, en tydlig ordnings- och disciplineringspraktik. Barnen uppmanas att inte vara för pratiga eller bråkiga, för då anses det bli för stimmigt. I analysen av observationerna framgår det att det är pojkarna som utmärker sig genom att ofta bryta mot den rådande ordningen och ett sätt att hantera detta är att placera flickor vid stökiga pojkar. Att flickor får ansvaret för att ordningen upprätthålls genom att de placeras vid stökiga pojkar beskrivs även i andra studier. Genom att

²⁹ I Västsverige är den lokala benämningen för skolmatsal bamba.

placeringen pojke, flicka vid samlingar eller i klassrummet förväntas flickorna att ta ansvar för att ordningen upprätthålls och se till att de stökiga pojkarna sköter sig (Forsberg, 2002; Paechter, 2006b). Gulbrandsen (1996) är inne på samma linje och menar, vilket tidigare nämnts, att flickorna både får en hjälpfröken- och omsorgsroll genom denna typ av placering. Grundtanken med denna typ av placering blir den samma som med stötdämparna i Bläckfisken, det vill säga att flickorna ska dämpa oroliga eller stömmiga pojkar. Stötdämpare är också definitionen som en av pedagogerna i Forsbergs (2002) studie använder sig av för att beskriva samma sak. Forsberg gör däremot ingen vidare diskussion om detta begrepp eller funktion, vilket jag har valt att göra här.

De flickor som blir utplacerade bland pojkarna får rollen som en slags stötdämpare. Flickorna förväntas ha en lugnande effekt, vilket kan tolkas som en ganska traditionell syn på kön, där flickor antas vara lugna och mognare än de mer utåtagerande pojkarna. Att flickor ska dämpa och lugna blir en del av rådande könsregim och får som konsekvens att dikotomin mellan könen upprätthålls.

Hjälpröknar

I denna studie definieras en hjälpfröken som ett barn som hjälper till med vad som kan beskrivas som läroinriktade uppgifter i verksamheten. Utifrån den definitionen framträder ett annat mönster än vad som tidigare har presenterats genom att både flickor och pojkar agerar hjälpfröknar. Det är dock något mer vanligt förekommande att flickorna agerar hjälpfröknar.

Barnen agerar hjälpfröknar antingen på eget initiativ eller så blir de uppmanade att hjälpa till med olika saker. Det finns även exempel där hjälpfrökenfunktionen blir belöning för gott uppförande. Det finns också situationer då barnen i Bläckfisken får agera en hjälpfröken som en del av givna rutiner. Detta sker varje morgonsamling då dagens datum, veckodag och månad presenteras. Alla barn får någon gång denna uppgift och det görs noteringar vem som fått uppgiften och hur många gånger vederbörande fått genomföra den. Ytterligare en rutin som kan liknas med hjälpfrökenrollen är Bläckfiskens torka-bordet-schema, vilket innebär att två barn varje vecka har huvudansvaret att torka borden i matsalen. Det som är fokus i detta delkapitel är däremot de situationer som inte är en direkt del av givna rutiner.

Uppmaning att agera hjälpfröken

Att barnen i Bläckfisken uppmanas att hjälpa till med olika saker kan ses som en del i hur ordning och reda ska upprätthållas, men även att lära barnen att ta ansvar. Ibland får även barnen agera hjälpfröknar som belöning för att de skött sig. Andreas är ett av de barn i Bläckfisken som får i uppgift att agera hjälpfröken. Detta inträffar en förmiddag då barnen precis har ritat klart teckningar relaterade till Barnkonventionen och har fria aktiviteter. Helena tipsar barnen om att de kan göra lugna saker som att spela spel eller trä pärlor. Några barn håller till i läshörnan i Bläckfiskens stora rum, vilket Andreas också är.

Andreas som är borta vid läshörnan uppmanas av Helena att hålla ordning på serietidningarna, eftersom han är som Helena uttrycker det: så bra på att göra högar. Det går Andreas med på. Niklas och Andreas hamnar sedan i en konflikt om en serietidning. De håller i samma serietidning och drar i den. Niklas utropar: Jag ska bara kolla! Andreas drar åt motsatt håll. Niklas utropar igen: Den går sönder! Ritsch! En sida i serietidningen rivs sönder. Martin som sitter i soffan ber dem att vara tysta. I soffan sitter även Hilding, Johan och Nazim. Nazim går bort till Helena som sitter vid bordet i mitten och berättar vad som hänt med serietidningen. Helena uppmanar pojkarna att vara försiktiga nästa gång. En stund senare går Helena fram till Niklas och förmanar honom att vara försiktig med serietidningarna. Serietidningarna är tidningar som hon tagit med sig privat till skolan och om alla går sönder har de inga fler. Niklas nickar. Jag noterar att Andres inte får någon tillsägelse. Andreas passar samtidigt på att visa Helena att han lagt alla serietidningar i en fin hög. Helena noterar detta (Utdrag ur fältanteckningar, 14 september, 2007. Plats: stora rummet, Bläckfisken. Tid: kl. 10.40-11.15)

Uppgiften Andreas blir tilldelad går ut på att han ska organisera serietidningar i snygga högar. Genom sitt agerande blir han delaktig i att upprätthålla ordning. Att hjälpa till kan också vara en form av belöning för gott uppförande. Detta är något som Olle, Martin, Isabella och Clara får erfara en morgon då Bläckfisken har morgonsamling. Den aktuella morgonen ska barnen göra beräkningar genom att fördela ingredienser till en muffinssmet. Olle, Martin och Isabella får knäcka var sitt ägg och Olle får dessutom röra runt i smeten under samlingen. De barn som får detta uppdrag är barn som varit skötsamma, det vill säga suttit still och varit tysta, vilket också uttryckligen sägs av pedagogerna. Monica och Marie håller i samlingen och några av barnen får komma fram och hjälpa till med att göra muffinssmeten. I samtalet mellan Marie och Monica framgår det att de vill ha en grupp med både pojkar och flickor. Marie kommenterar att de som får fortsätta med bakandet är de barn som suttit still och varit tysta under samlingen. Det var ett krav, menar Marie. Därefter sker följande:

Olle, Martin, Isabella och Clara får sedan lämna Bläckfisken tillsammans med Marie, för att bege sig till Korallfisken för att baka klart. Barnen får hjälpa till att bära saker upp till Korallfisken som ligger en trappa upp. Jag följer med till Korallfisken. I Korallfisken finns en spis där muffinsen ska gräddas. Olle och Martin får fördela bakformar på en plåt. Marie ber dem att räkna hur många formar det är, de räknar till 21 stycken. Fler formar placeras sedan ut på plåten. Clara och Isabella står och tittar på. Marie smälter smör som hon sedan rör ner i smeten. Marie berättar för barnen att det är den första december på lördag och första advent på söndag. Vad kommer på lördag? frågar hon barnen.

Barnen svarar: Julkalendern.

Isabella berättar att hon ska få en godiskalender i år: Jag ska få med godis.

Martin svarar henne att det bara finns adventskalendrar med choklad. Martin kommenterar att det finns i filmer i Korallfiskens klassrum och säger: Varför har vi inte det där nere?

Isabella svarar honom att de har det mycket bättre, eftersom barnen i Korallfisken har läxor medan de själva får baka. Clara och Isabella får sedan lägga ner två matskedar kakao var, Marie lägger ner resterande fyra matskedar. Under tiden som detta göra övar Marie matematik med dem. När de lagt ner sex matskedar frågar hon Clara och Isabella hur många matskedar som är kvar.

Isabella svarar: Åtta

Marie frågar vidare och säger: Ja, det är hur många som vi ska lägga i. Hur många har vi lagt i?

Isabella svarar sex på hennes fråga. Marie fortsätter att ställa frågor: Ja, hur många har vi kvar?

Clara svarar: Två.

Marie svarar henne att det stämmer. Clara och Isabella får sedan blanda ihop smeten. Marie har redan hållt en del av smeten i en liten tillbringare. Hon fördelar den ljusa smeten, vaniljsmeten, i formar. Martin och Olle leker i rummet. När chokladsmeten är färdig, fördelar Marie även den i formarna. Martin och Olle har nu kommit tillbaka till bordet. Alla barnen hänger över plåten med formar.

Martin kommenterar att smeten ser ut som olja.

Marie svarar: Då går det inte att äta.

Isabella säger att hon vill äta olja. Formarna räcker inte, så Isabella och Clara ombeds att hämta fler formar nere i Bläckfisken. Clara springer snabbt iväg, Isabella väljer att stanna kvar. Martin och Olle fortsätter att leka. Isabella leker att hon är en dammsugare medan Marie lägger smet i formarna, det vill säga petar bort smet som hamnat utanför formen med sitt ena finger. Den smeten äter hon upp. Marie kommenterar att hon är smart. Clara kommer tillbaka med nya formar och får placera ut dem på plåten. Isabella fortsätter att vara en dammsugare. Marie frågar Isabella om hon brukar vara dammsugare när hennes mamma bakar. Isabella svarar att hon inte brukar vara det. Marie frågar Isabella om inte hennes mamma spiller.

Isabella svarar henne och säger: Bara du. Mamma spiller bara mjöl.

Clara konstaterar samma sak och säger: Ja, bara du spiller.

Marie svarar dem: Nej, det är inte så gott [mjöl]. Det ska vara med socker, ägg och smör.

Clara vill också agera dammsugare nu, men Marie ber dem att sluta.

Nu är en plåt fylld med fyllda formar och Marie ställer in den i ugnen. Alla barn ställer sig nu framför ugnen och vaktar muffinsen. Isabella går bort till den andra plåten och ”vaktar” den. Det är bara sex formar utplacerade som Marie nu fyller med den sista smeten (Utdrag ur Fältanteckningar, 27 november, 2007. Plats: Korallfisken. Tid: kl. 9.35-11.35).

Det är de barn som skött sig som belönas att följa med att följa med till Korallfisken, som är en annan del av Hjortronskolan, för att fortsätta bakandet. Det betonas också att det både ska vara pojkar och flickor som ska följa med. Martin, Olle, Isabella och Clara får hedersuppdraget att följa med till Korallfisken. Väl i Korallfisken får flickorna ett större ansvar för själva muffinsbakandet, de hjälper till att blanda ner kakao och blanda smeten och flickorna uppmanas dessutom att hämta formar, vilket Clara gör. Pojkarna, däremot, spenderar huvuddelen av sin tid i Korallfisken med att leka. Att flickorna får ett större ansvar under bakandet kan ses som ett sätt att upprätthålla traditionella könsroller.

I tidigare forskning är uppgiften att agera hjälpfröken väl dokumenterat såväl i svenska som internationella studier (se t.ex. Månsson, 2000; Strandell, 2001; Walkerdine & Lucey, 1989). I de allra flesta fall är det en flicka som får den funktionen. Från studier genomförda i förskolan finns dokumenterade exempel på att flickor redan som 2,5-3-åringar agerar hjälpfröknar på eget initiativ (Månsson, 2000). Månsson (2000) fann även att pojkar agerade hjälpfröknar i vissa situationer, men detta skedde endast vid de tillfällen när den ordinarie personalen inte var närvarande. Genom att agera hjälpfröken får flickorna mer kontakt med läraren och kan identifiera sig med det läraren gör. Inte sällan uppmantras denna typ av agerande från lärarnas sida och kan innebära att flickorna får en starkare position. Flickorna känner sig på så vis delaktiga och solidariserar med den rådande ordningen (Kärrby, 1986; Hägglund & Öhrn, 1992; Strandell, 2001; Walkerdine, 1990). Agerandet i sig medför en också risk att flickor åläggs ett ansvar som de inte är tillräckligt stora för att klara av, skriver Walkerdine och Lucey (1989).

Det är inte alltid som en hjälpfröken har en stark position. Karlson (2003) skriver att frånvaron av uppmantran som flickorna får för sin insats som hjälpfröken skapar en norm där denna typ av agerande inte värdesätts. Från pojkarnas

sida kan detta tolkas som att det inte är någon idé att hjälpa till, skriver Karlson vidare. Hur barn agerar hjälpfröken på eget initiativ kommer närmare att diskuteras i nästa delkapitel.

Hjälpfröken på barnens egna initiativ

Barnen i Bläckfisken agerar också hjälpfröknar på eget initiativ. Beroende på situation ser detta olika ut. Att städa undan efter andra är ett sätt att agera hjälpfröken på. Johan, agerar till exempel på eget initiativ hjälpfröken, genom att städa upp efter andra barn. Detta sker en morgon efter att de fria aktiviteterna avslutas och barnen ska ha morgonsamling. Christian, Andreas, Niklas och Nazim har suttit vid ett bord och lekt en slags köp- och säljlek. I leken har en kassaapparat och låtsaspengar varit viktiga. Christian, Andreas och Niklas är snabba med att lämna bordet när de får besked om att det är samling. Nazim är den enda som städar undan, Johan kommer bort till Nazim och hjälper honom.

Nazim samlar ihop alla sedlarna, Johan kommer bort till bordet och hjälper honom. Nazim konstaterar för Marie att Johan är så hjälpsam trots att han inte suttit vid det bordet, Marie berömmar Johan för detta. (Utdrag ur fältanteckningar 14 september, 2007. Plats: stora rummet, Bläckfisken. Tid: kl. 8.55-9.20.).

I en liknande situation erbjuder sig Clara och Leila att hjälpa en grupp pojkar att städa undan efter fria aktiviteter, trots att en av pojkarna, Martin, påpekar att det är pojkarna som ska göra det.

Barnen får sedan besked av Marie att det är dags för mellanmål och de ska städa. Hon meddelar att killarna ska städa i dockvrån där de varit och lekt. Clara och Leila meddelar pojkarna att de vill hjälpa till och städa. Martin säger till dem att det är pojkarna som ska städa, han står vid avsatsen till dockvrån för att stoppa flickorna att smita förbi. Då meddelar flickorna honom att de bara ska sitta i soffan istället. Martin replikerar med att säga att flickorna får städa istället och springer iväg och ställer sig i mellanmålsledet. Flickorna springer hojtandes efter och ställer sig i ledet de med. Christian är den enda som städar upp, medan övriga står i mellanmålsledet. De är ganska stimmigt i korridoren, barnen pratar och skojar med varandra (Utdrag ur fältanteckningar 10 september, 2007. Plats: korridoren, Bläckfisken. Tid: 13.45-14.00.).

En hjälpfröken kan också vara en person som ser till att se till att rutinerna följs, som Clara under en morgonsamling. Huvuddelen av denna morgonsamling har ägnats åt att träna julsånger inför lucia. Sjungandet har dragit ut på tiden och därför måste dagens upprop gå fort. Uppropet är en del av de dagliga rutinerna under samlingen, då kontrolleras barnens närvaro.

Eftersom klockan har hunnit bli ganska mycket säger Marie att dagens upprop får gå super, duper snabbt eftersom klockan är snart 10.30, konstaterar hon. Barnen får redogöra vad de har gjort under helgen [precis som alla andra måndagar]. Mitt under uppropet anländer Sven. Marie upptäcker honom inte, så Clara gör henne uppmärksam på detta. Clara kommenterar att även Sven ska få berätta vad han har gjort under helgen. Marie utropar: Jag såg inte att du kom. Du smög in. (Utdrag ur fältanteckningar, 3 december, 2007. Plats: kuddrummet, Bläckfisken. Tid: kl. 9.30-10.40).

Clara agerar en hjälpande hand, genom att göra Marie uppmärksam på att Sven anlant och att han också ska noteras som närvarande. I tidigare studier beskrivs motsvarande situation av Strandell (2001). Av resultatet från hennes studie framgår det att det var de äldsta flickorna i förskolan som agerade hjälpfröknar. Till exempel handlade det om att flickorna kontrollerade att de andra barnen följde uppsatta regler eller att de kontrollerade turordningen i det så kallade jourvaktsschemat vid lunchen. Genom sitt agerande kände sig flickorna delaktiga i verksamheten, skriver Strandell.

En hjälpfröken kan även vara en person som ser till var och ens väl. Vid ett tillfälle då Bläckfisken åt lunch agerar Sonya hjälpfröken genom att, på eget initiativ, hämta servetter och salt till personerna runt omkring henne.

Jag äter lunch med Bläckfisken idag. Jag sätter mig vid det bord där Sonya och Andreas sitter, eftersom det finns gott om plaster kvar där. De barn som annars skulle suttit där är lediga idag. Under lunchens gång förs samtal om favoritmat, Andreas berättar vad han tycker om. Sonya vill att jag ska gissa hennes favoritmat. Det är spagetti och köttfärsås visar det sig. Sonya hämtar både extra servetter och salt under lunchens gång och erbjuder Andreas och mig detta. Hon erbjuder även Helena salt, om sitter vid bordet bredvid (Utdrag ur fältanteckningar, 21 december, 2007. Plats: bamba. Tid: kl. 11.00-11.30).

Sonya ser till att alla runt omkring har det bra. Genom att hämta servetter och salt intar hon en servande roll. Att Sonya vill hjälpa till är inte alltid uppskattat från pedagogernas sida. Helena berättar under intervjun att Sonya vid ett tillfälle ville hjälpa till att plocka upp papper och släcka en lampa, vilket Helena inte uppskattade och hon beskriver Sonya i termer av att ha ett enormt kontrollbehov. Detta är dock något ovanligt, för någon motsvarande kommentar rörande Sonya eller något av de andra barnen i motsvarande situation finns det inga noteringar om.

Att flickors spontana hjälp inte alltid uppskattas skriver även Hägglund och Öhrn (1992) om. De beskriver hur en flicka spontant ville hjälpa sin lärare, men detta hindras av läraren eftersom det redan fanns en hjälpreda till hands. Hägglund och Öhrn (1992) menar att denna typ av spontan handling kolliderar med den organiserade verksamheten i skolan. Resultatet visade också att den hjälp som var reglerad och organiserad var mer prioriterad och uppskattad i skolan.

Det finns även en liknande situation där en av flickorna, Fanny, agerar hjälpfröken tillsammans med pedagogen Monica, vilket demonstreras av nedanstående exempel.

Förskolklassen Bläckfisken är i bamba och äter mellanmål. Oliver kommer bort till Monica, som vid sitter vid samma bord som jag. Han vill ha en ostmacka till men konstaterar att osten är slut. Monica tipsar honom att han ska prata med personalen som jobbar i Bamba. Detta vill inte Oliver göra själv. Monica frågar honom om hon ska följa med. Det vill Oliver. Monica undrar sedan om inte Clara vill följa med istället. Clara sitter vid angränsande bord. Det vill inte Oliver och utropar: Lägg av! Fanny som lyssnat på alltihop säger: Jag kan följa med! Oliver propsar på att han även vill att Monica ska följa med. Det hela slutar med att Monica och Fanny följer med Oliver till matbespisningspersonalen för att fråga om det finns mer ost. De kommer tillbaka efter en stund, eftersom de fått beskedet att osten är slut (Utdrag ur fältanteckningar, 12 december, 2007. Plats: bamba. Tid: kl. 14.00-14.30).

Detta observationstillfälle omfattar exempel som både inkluderar en uppmaning till en av flickorna att hjälpa till, även om det sker indirekt, samt exempel där en av flickorna frivilligt erbjuder sig att hjälpa till. Att det är en av flickorna som föreslås att gå i Monicas ställe, kan ses som ytterligare exempel på att flickorna förväntas att vara tillräckligt mogna och ansvarsfulla för att göra denna typ av uppgifter. Konsekvensen blir att flickorna, som själva äter mellanmål, därmed blir avbrutna när de äter. Möjligen är det så att det är Fannys önskemål om att få följa med och hjälpa till som Monica vill tillgodose här. Fanny blir genom sitt agerande en hjälpfröken i form av en extra lärarresurs.

Man kan anta att Johan, Clara, Fanny och Sonya upplever att deras agerande är av vikt för verksamheten och att de därför känner sig betydelsefulla, vilket kan förklara varför de agerar på det sätt de gör. Av tidigare studier (se t.ex. Hägglund & Öhrn, 1992; Månsson, 2000; Strandell, 2001) framgår det att detta är något som nästan uteslutande görs av flickor. Till exempel beskriver Karlson (2003)

hur flickor på eget initiativ agerade hjälpfröknar genom att de spontant städade upp eller såg till att pojkarna gjorde det de skulle.

Sammanfattande kommentar

Detta kapitel har analyserat hur grupper organiseras och vilka barn som tilldelas olika arbetsuppgifter av pedagogerna. I föreliggande studie argumenterar jag för att det som i forskningslitteraturen (se t.ex. Gulbrandsen, 1996; Hägglund & Öhrn, 1992; Strandell, 2001) beskrivs som hjälpfröken faller ut i olika typer av funktioner. Det finns en skillnad vad dessa olika funktioner omfattas av och hur kön framträder i dessa sammanhang. I förskoleklassen Bläckfisken har blandade grupper, stötdämpare och hjälpfröknar identifierats.

Den könsblandade placeringen i Bläckfisken bygger på tanken att alla barn skulle få chans att lära känna varandra. Tanken med att placeringen var också att skapa lugn i gruppen och därför placerades inte pratiga barn tillsammans (jfr Forsberg, 2002). De barn som behövde mer hjälp placerades tillsammans med något annat barn som kunde vara en hjälpande hand. Detta var något som pedagogerna särskilt tänkte på när barnen skulle placeras vid borden i det stora rummet. Pedagogerna resonerar i termer av att se till den enskilda individen vid placeringen av barnen. Gruppen uppfattas vara väl fungerande av samtliga och att flickorna var så få till antalet sågs därför inte som något problem. Samtidigt beskrivs flickorna som starka personligheter, kavata och dominanta men också som mer kontaktsökande jämfört med pojkarna. Pojkarna beskrivs däremot som mer självständiga och mindre dominanta än flickorna. När det gäller just placeringen av barnen hävdar en pedagog att hon ibland skapar ett så kallat creditbord. Detta bord innebär att ett bord var ett renodlat flick- eller pojkbord eller blandbord. Under fältarbetet noterade jag dock aldrig att något renodlat flickbord skapades. Gulbrandsen (1996) skriver att konsekvensen av denna typ av placering blir att flickorna både får både en hjälpfröken- och omsorgsroll. Situationen för flickorna i Bläckfisken kan också beskrivas i termer av att de får en omsorgsroll, eftersom det alltid är flickorna som får huvudansvaret för själva blandandet och att alla skulle lära känna varandra. De goda intentionerna från pedagogernas sida att alla barn ska få möjlighet att lära känna varandra leder genom denna typ av placering istället till att flickornas handlingsutrymme begränsas i och med att deras möjligheter till att både lära känna varandra och samarbeta i dylika situationer begränsas.

För att upprätthålla ordning och disciplin i Bläckfisken uppmanas barnen att vara lugna och inte vara för pratiga. Ett sätt att hantera detta och skapa lugn i gruppen var att placera flickor eller en vuxen vid stökiga pojkar. Att flickor på detta sätt förväntas att ta ansvar för att ordningen upprätthålls och se till att de stökiga pojkarna sköter sig är också belyst tidigare studier (jfr Forsberg, 2002; Paechter, 2006b). I föreliggande studie definieras denna funktion som stötdämpare. Genom att låta flickor agera stötdämpare tilldelas de en uppgift som kan liknas med vuxenansvar. Det verkar finnas en rådande uppfattning i Bläckfisken att flickorna är tillräckligt mogna för att klara av att agera stötdämpare eftersom de blir tilldelade denna uppgift. Problemet med att bli tilldelad en dylik uppgift som sexårig flicka är att man får ett vuxenansvar som man kanske är för ung att klara av (jfr Walkerdine & Lucey, 1989). Uppfattningen att flickorna har en lugnande effekt bygger på en traditionell syn på kön, där flickor förväntas vara mer ansvarsfulla och mognare än de mer utåtagerande pojkarna (jfr Hägglund, 1984; Månsson, 1996). Genom att dessutom uttryckligen säga att flickorna ska agera dämpare förstärks detta synsätt. Att flickor får ansvaret att blanda gruppen och agera stötdämpare kan ses vara en del av gränsupprätthållandet och rådande könsregim i förskoleklassen Bläckfisken.

Funktionen hjälpfröken är, enligt definitionen i den här studien, ett barn som hjälper till med vad som kan beskrivas som mer lärarinriktade uppgifter i verksamheten. När en hjälpfröken beskrivs i tidigare studier görs dock ingen distinktion mellan motsvarande uppgifter eller när barn får ansvar att upprätthålla den allmänna ordningen (se t.ex. Kärrby, 1986; Walkerdine, 1990). I förskoleklassen Bläckfisken agerar barnen hjälpfröken antingen genom uppmaning från pedagogerna eller på eget initiativ. Analysen visar att det är något mer vanligt förekommande att barnen agerar hjälpfröknar på eget initiativ. En tänkbar förklaring att barnen agerar hjälpfröknar på frivillig basis kan vara att de önskar vara en del av verksamheten och dess organisation, eftersom ordning och reda är något som premieras i Bläckfisken (jfr Strandell, 2001). En hjälpfröken kan ha olika roller och förväntningarna och kraven kan också se olika ut. I vissa situationer förväntas flickor ta ett större ansvar och för vad som kan beskrivas som en mer servande roll. I andra sammanhang är kön mindre framträdande i och med att både flickor och pojkar agerar hjälpfröknar, även om det är något mer vanligt förekommande bland flickorna. Detta resultat skiljer sig från vad som framkommit i tidigare forskningsresultat. I forskningslitteraturen beskrivs att det nästan är uteslutande flickor som brukar hjälpa till med dylika

uppgifter (se t.ex. Karlson, 2003; Karlsson, 2009; Månsson, 2000; Walkerdine, 1990).

KAPITEL 9

KÖNADE KATEGORISERINGAR

En av de gemensamma teman i de båda delstudier som denna avhandling bygger på är könade kategoriseringar. Kapitel fem som tog sin utgångspunkt i analyser av två videosekvenser fokuserade könade kategoriseringar i interaktion mellan vuxna och barn i förskoleklassen Flundran. Resultatet av analysen i kapitel fem visar att könade kategoriseringar användes i disciplinerande syfte för att upprätthålla ordning och för att skapa en skämtsam stämning i gruppen.

I likhet med kapitel fem är fokus för analysen i detta kapitel könade kategoriseringar. Analysen av resultaten från fältarbetet i förskoleklassen Bläckfisken visar här på andra typer av könade kategoriseringar och andra typer av interaktion än i videoanalyserna. I vuxen-barn interaktioner i förskoleklassen Bläckfisken handlar det om kategoriseringar där de vuxna tillskriver barnen vissa egenskaper utifrån kön, rådande ordningspraktik samt till yrkeskategoriseringar. Barnen i förskoleklassen Bläckfisken använder sig också sinsemellan av kategoriseringar. I barnens fall handlar det om att egennamn får funktion som kategorisering, vilka spelar roll för konstruktioner av kön.

Interaktion mellan vuxna och barn

Tillskrivande av barns egenskaper

Thorne (2005) talar om att det skapas olika så kallade kulturella könade budskap beroende på vilka kategoriseringar som uttrycks och vem dessa riktas till. Närmast redogörs för de situationer då pedagogerna i Bläckfisken använder sig av kategoriseringar som tillskriver barnen olika egenskaper och vad det får för konsekvenser för konstruktioner av kön. Bland annat observerades detta under en fredagsutflykt i stadsparken i oktober.

Vid detta tillfälle befinner sig barnen på en lekplats och utför diverse aktiviteter. Några av barnen leker vid och i en klätterställning som är tänkt till äldre barn. Erik är ett av barnen som vill försöka sig på att klättra upp i klätterställningen.

Erik vill klättra upp i ringarna som sitter högt upp i ställningen. Erik hävdar att han inte kommer att slå sig om han skulle trilla ner, när Helena påpekar att det både är svårt och högt upp för honom. Det är svårt att komma upp dit, men han lyckas till slut. Helena benämner honom för muskelpaket när han hänger i ringarna (Utdrag ur fältanteckningar, 19 oktober, 2007. Plats: stadsparken. Tid: kl. 9.00-12.00).

Att Erik benämns som muskelpaket kan relateras både till den fysiska handling som Erik utför och till hans fysiska kropp. Från pedagogen Helenas sida kan kategoriseringen ses som beröm och uppmuntran av detta slags fysisk handling. Att berömma och uppmuntra pojkar som klättrar i avancerade klätterställningar och förbinda detta med den fysiskt starka (pojke)kroppen, kan anknytas till dominerande maskulinitetsideal (Connell, 2006/2002). Dylika föreställningar bygger på antaganden om att pojkar är starka, tuffa och energiska.

Kategoriseringar kopplade till kroppen och föreställningar om maskulinitet kan även ta andra uttryck. Detta erfar Sven en eftermiddag då barnen leker på en lekplats i närheten av Hjortronskolan. Barnen har fri lek och leker olika typer av lekar. Efter en stund inträffar följande.

Mitt under leken måste Sven gå på toaletten. Monica hänvisar honom till ett träd som finns en bit bort. Hon kommenterar det hela det blir bökit med alla ytterkläder och säger samtidigt att han som pojke är bättre utrustad (Utdrag ur fältanteckningar, 22 november, 2007. Plats: lekplatsen, stadsparken. Tid: kl. 13.20-14.00).

Kategoriseringen av Sven som bättre utrustad är kopplad till Svens biologiska kön och kropp. Genom själva kategoriseringen görs också en indirekt jämförelse till något som uppfattas vara motsatsen. Kategoriseringarna som riktas till pojkarna kan ses som uttryck för hur en viss typ av maskulinitet uppmuntras och underbyggs i förskoleklassen Bläckfisken. På liknande vis finns det föreställningar om femininitet som relaterar till hur flickor förväntas vara eller agera (jfr Connell, 2008/1995). I Bläckfisken framträder detta genom kategoriseringar som tillskriver flickor olika egenskaper, vilket bland annat Fanny erfar. Bläckfisken har vid detta tillfälle morgonsamling och just denna morgon är Fanny försenad. När hon anländer till Bläckfisken får hon ett särskilt välkomnande av pedagogen Helena.

Fanny kommer in i rummet. Helena hälsar henne välkommen och kommenterar att hon har vackert änglahår (Utdrag ur fältanteckningar, 2 november, 2007. Plats: stora rummet, Bläckfisken. Tid: Kl. 9.25-10.05).

Fanny får kommentarer om sitt vackra hår, vilket beskrivs i termer av änglahår. Det är inte första gången Fannys hår kommenteras, en liknande kommentar fick Fanny under en annan morgonsamling, men då är det hennes lockar som kommenteras³⁰. Kategoriseringen änglahår syftar både till att Fanny har vackert hår, men också att det liknar en ängel. I den västerländska kulturen avbildas kvinnliga änglar ofta som ljusa med långt hår. De porträtteras också som beskyddare och avbildas i beskyddande positioner. Genom att kommentera och kategorisera någons vackra hår sänder det vissa signaler till omgivningen om vad som uppfattas som vackert och feminint. Liknande kategoriseringar framträder även i andra sammanhang.

Det är dags för lunch och i dag serveras fisksoppa. Flera barn klagar på att det luktar illa i Bamba. Marie och Helena serverar soppa till barnen. Jag noterar att Helena håller upp soppa till Maria, som motvilligt får soppan serverad. Helena kommenterar att den rosa fisken [laxen] är prinsessfisk och att flickor gillar sådan fisk (Utdrag ur fältanteckningar, 16 november, 2007. Plats: bamba. Tid: kl. 11.35-12.00).

Den könade kategorisering som riktas till Maria handlar om att hon uppmanas att äta ordentligt. Marias matvanor är något som pedagogerna i Bläckfisken brukar oro sig över, det är inte första gången detta uppmärksammas och kommenteras. Påpekandena om Marias matvanor kan ses som uttryck för den fostrande praktik som är rådande i Bläckfisken. Som ett led i denna uppmanas barnen att äta hälsosamt. Budskapet som också förmedlas är att detta är viktigt att tänka på inför skolstarten kommande år, så att skolarbetet orkas med. För att uppmuntra Maria att äta laxsoppa kategoriserar Helena fisken som prinsessfisk. I och med att Helena uttryckligen säger att flickor gillar den sortens fisk görs en direkt koppling till Marias kön. Betoningen av den rosa färgen på laxen förstärker också kopplingen till det feminint kodade. Genom kategoriseringen görs också en slags sammankoppling mellan att vara flicka och prinsessa. För flickors del bygger denna typ av hopkoppling på antaganden om att de är fina små prinsessor och att rosa är en färg som passar dem just i egenskap av att de är flickor.

³⁰ Under samma morgon kommenteras även Niklas korta hår och Maria får en kommentar att hon är söt (Fältanteckningar, 18 oktober, 2007).

Sammankopplingen till prinsessor och änglar som sker i Marias och Fannys fall skapar en slags femininitet kopplat till glamor och mystik. Den allmänna bilden av prinsessor är att de lever ett glamoröst liv och bär vackra kläder, men det finns också en slags mystik kring prinsessor, trots att de finns i verkligheten, i och med det i praktiken är ouppnåeligt att bli prinsessa. Änglar gestaltas också för det mesta som vackra, samtidigt finns det en tydlig mystik kring dess väsen på det sätt som de gestaltas i både sagor och religiösa skrifter. Kategoriseringar som prinsessa och änglahår anknyter till traditionella femininiteter genom att de kan förknippas med skönhet och behag (jfr Davies, 2003a/1989).

Traditionella förväntningar baserat på kön diskuterades i studier gjorda på äldre barn redan under 1980-talet (Davies, 1984). Davies visar i sin studie att flickorna förväntades vara skötsamma, tysta och följa bestämda klädkoder då det gällde skoluniformerna. De flickor som inte följde klädreglerna blev tillsagda att ändra på sitt utseende, några motsvarande kommentarer kring pojkarnas klädsel och utseende noterade Davies inte i sin studie. Davies visar också att de flickor som var stökiga eller bråkiga uppfattades vara betydligt mer problematiska jämfört med motsvarande grupp pojkar (se även Thorne, 2005; Reay, 2001). Även senare studier gjorda bland äldre barn visar att den traditionella synen på flickor lever kvar. Jackson (2006) har, i likhet med Davies, studerat den så kallade besvärliga flickan, även kallad ladetten. Från omgivningens sida finns tydliga gränser för vad som anses vara acceptabel femininitet eller inte, skriver Jackson. Av många uppfattas ladettens gränsöverskridande agerande som provokativt och i medierna har detta till och med lett till en slags moralpanik kring flickors agerande.

Det finns också situationer i förskoleklassen Bläckfisken då kategoriseringar inte är lika tydligt kopplade till kön, som i fallet med kategoriseringarna prinsessfisk och änglahår. Kön kan sägas bli av sekundär betydelse i dylika sammanhang (jfr Kitzinger, 2007). I Bläckfisken observerades detta bland annat i samband med en lässtund då vikarien Carina läser H-C Andersens saga *Den fula ankungen* för barnen.

Sonya undrar varför de slog ankungen. Maria säger att hon skulle plocka upp ankungen i handen. Martin säger att han skulle slå pigan. Carina vänder sig till Maria och kommenterar att hon är gullig. Carina verkar inte ha uppfattat vad Martin har sagt samtidigt. Carina konstaterar att man inte får sparka någon eller vara dum mot någon. Det håller barnen med om och utropar i kör: Neej! (Utdrag ur fältanteckningar, 17 september, 2007. Plats: stora rummet, Bläckfisken. Tid: kl. 12.15-12.40).

Kategoriseringen gullig anspelar i detta sammanhang på omtänksamhet och omsorg. Att visa respekt mot sina medmänniskor och mot djur genomsyrar Bläckfiskens verksamhet och är något som barnen får lära sig. Sett utifrån ett vidare perspektiv kan betoningen av omtänksamhet kopplas till den omsorgspraktik och förväntade mognad som oftast förknippas med flickors agerande, vilket också diskuterades i föregående kapitel (se t.ex. Gulbrandsen, 1996; Walkerdine & Lucey, 1989).

Kategoriseringar som en del av Bläckfiskens ordningspraktik

Ordning och reda är en tydlig del av förskoleklassen Bläckfiskens verksamhet. I likhet med förskoleklassen Flundran, som presenterades i kapitel fem, utgjorde könade kategoriseringar i Bläckfisken en del av ordningsupprätthållandet i den bemärkelsen att de framträdde i samband med rutinerna under observerade morgonsamlingar.

Morgonsamlingarna är ett stående inslag i verksamheten. Till de dagliga samlingsrutinerna ingår att kontrollera närvaron samt att presentera veckodag, datum och månad. Under samlingen uppmanas barnen att vara tysta och sitta still. Beroende på vilken veckodag det är står olika saker på samlingens agenda. På måndagar ska barnen summera vad de gjort under helgen, efter samlingen skriver de ner detta i sina dagböcker som består av en skrivbok. På tisdagar ägnas samlingen åt mattelek, onsdagar ägnas åt rytmik och sång, torsdagar åt språklek³¹ och på fredagar görs övningar som är relaterade till Barnkonventionen.

De kategoriseringar som används för att upprätthålla ordning varierar, både till sitt innehåll och på det sätt de uttrycks, vilket synliggörs i analysen nedan. I det första valda exemplet har Bläckfisken morgonsamling. Ingen av den ordinarie personalen är på plats, istället håller vikarierna Åsa och Angelica i samlingen.

Dagens samling hålls av vikarien Åsa, eftersom Marie är sjuk. Vikarien Angelika är hennes assistent. Barnen är oroliga genom hela samlingen. Efter sedvanlig uppställning på led och efter hälsningsceremonin är barnen på plats i kuddrummet. Efter sången sitter barnen ned. Samlingen inleds med dagens datum. Fanny får vara datumansvarig. Flera barn kommenterar rakt ut att de inte fått göra dagens datum två gånger, som nu Fanny har fått göra. Det blir er tur någon annan gång, hävdar Åsa. Niklas ska sedan räkna antal barn. Det är nästan omöjligt att höra hans röst när han räknar högt, efter-

³¹ Mattelek och språklek är Bläckfiskens egna benämningar av aktiviteterna. Mattelek innebär att barnen arbetar med tal på olika vis, som till exempel att räkna antal tänder de tappat. I språkleken arbetar de med bokstäver, ord, vokaler och konsonanter och olika fonetiska ljud.

som det är så stimmigt i rummet. Barnen ska sedan berätta om sina favoritdjur. Barnen fortsätter att vara oroliga och struntar i att Åsa ber dem att vara tysta och prata en i taget. Särskilt Andreas, Emil och Oliver stör genom att prata och skratta och struntar i tillsägelseerna. Andreas trissar upp stämningen ytterligare genom att fisa. Fler barn skrattar. Jag noterar att Fanny håller för öronen. Åsa försöker lugna ner barnen, men det går inte särskilt bra. Efter att alla barn berättat om sitt favoritdjur ska barnen berätta sina namn för Angelica, eftersom hon inte vet vad de heter. Erik får börja och Åsa frågar med vänlig ton: Vad heter du min lilla herre? Flera av barnen fortsätter att störa. Carlos, Andreas, Christian och Alexander struntar i att säga sina namn utan anger något helt annat. Ingenting eller odla är exempel på vad som sägs. Åsa kommenterar det hela med att tala om för barnen att hon vet att de kan uppföra sig betydligt bättre. Precis innan samlingen är slut lugnar barnen ner sig en liten stund. Avslutningsvis ska barnen tala om vad de ska göra efter samlingen (Fältanteckningar 19 september, 2007. Plats: kuddrummet, Bläckfisken. Tid: kl. 9.30-10.00).

Erik blir här kategoriserad som lilla herre av Åsa. Åsas tilltal är vänligt. I likhet med exemplet med Lina och kategoriseringen av henne som fröken i kapitel fem, används inte heller Eriks ordinarie tilltalsnamn, utan han blir tilltalad lilla herre istället. Kategoriseringen av Erik som lilla anknyter till hans litenhet och ålder, medan herre kan ses som uttryck för att Eriks könstillhörighet markeras.

Det finns även andra sätt att följa de dagliga rutinerna, vilket visar sig under en morgonsamling i slutet av november. Under detta samlingstillfälle ska Bläckfisken förbereda morgondagens Nallekalas. Nallekalaset bestod i att barnen tog med sina favoritmjukisdjur till Bläckfisken och i samband med detta åt barnen muffins de bakat dagen innan. För att få vara med och baka är budskapet till barnen att de ska vara tysta och lyssna.

Vid observationstillfället får barnen öva på att beräkna hur ingredienserna ska fördelas, sedan får fyra barn hjälpa till med själva bakningen som sker på Korallfisken³². Exemplet demonstrerar inledningen av samlingen.

Monica håller i hälsningsceremonin och barnen går in i kuddrummet. När jag kommer in i kuddrummet har barnen satt sig i en cirkel på golvet. Monica har plockat in baksaker som ligger i cirkelns mitt där barnen sitter. Det är även tända ljus i ringens mitt. Monica skojar med barnen och håller upp vispen som en mick. Hon pratar som Dogge Doggelito [det vill säga försöker härma honom och pratar på bruten svenska] och kommenterar att det är kallt. Barnen skrattar hjärtligt. Monica vänder sig mot Martin som sitter bredvid henne: Vad säger du fröken Martin? Barnen skrattar och

³² Mer om bakningen i Korallfisken finns beskrivet i kapitel 8.

någon kommenterar: fröken Martin! /.../ Lite senare under samlingen tycker Monica att Martin är för okoncentrerad, så Monica låtsas att hon skriver något i Martins ansikte med den penna hon har i sin ena hand. Hon kommenterar detta med att säga att alla som vill kan få pussa Martin, eftersom han är så söt. Martin svarar att detta inte går för sig med att svara Nej [med ett leende] (Utdrag ur fältanteckningar, 27 november, 2007. Plats: kuddrummet, Bläckfisken. Tid: kl. 9.35-11.35).

Kategoriseringen som används verkar vara ett sätt för pedagogen Monica att skapa en slags skämtsam stämning under samlingens upprop och närvarokontroll. Martin blir vid detta tillfälle tilltalad med en kategorisering som anknyter till femininitet. Det hela förstärks genom de andra barnens skratt och att ett av barnen upprepar vad som precis har sagts. Uttalandet kan ses som uttryck för att könsåtskillnad makeras.

Att benämna pojkar som lilla herre eller fröken Martin anknyter till Thornes (2005) resonemang om att kategoriseringar har olika typer av kulturellt könade budskap. Lilla herre kan ses en slags förstärkning av det som definieras som maskulint genom användandet av kategorin herre. Fröken Martin har andra undertoner. I Martins fall sker kategoriseringen i samband med en morgonsamling som inleds med att Monica härmar Dogge Doggelito, vilket får barnen att skratta hjärtligt. Därefter vänder sig Monica till Martin och tilltalar honom fröken Martin. Min tolkning är att kategoriseringen från Monicas sida handlar om att upprätthålla den skämtsamma och uppslupna stämning som samlingen inleddes med.

Upprätthållandet av ordning utgjorde en viktig del i Bläckfiskens verksamhet, vilket både visade sig genom de fasta rutinerna och de förhållningsregler som fanns. När barnen inte varit tillräckligt lugna blev både flickor och pojkar varse om detta.

Barnen samlas i och runt soffan i det stora rummet inför dagens lässtund. Monica tänder levande ljus och det är nedsläckt i rummet. Barnen sitter i soffan, på stolar placerade bakom soffan eller ligger eller halvligger på mattan på golvet. Albin kommenterar att de egentligen inte ska ha någon lässtund. Monica svarar att även fröknar får ändra sig. Monica kommenterar dessutom att barnen var stökigare än vanligt i bamba idag och gör en liknelse mellan barnen och Duracellkaniner (Utdrag ur fältanteckningar, 12 december, 2007. Plats: stora rummet, Bläckfisken. Tid: kl. 12.25-13.25).

Barnen har precis haft lunch och för att lugna ner barnen väljer Monica att ändra rutinerna något. Egentligen skulle barnen fått julpyssla och haft fria aktiviteter hela tiden fram tills rasten, men detta ändras på grund av att barnen inte skött sig. På grund av detta benämner Monica barnen i termer av att vara Duracellkaniner, vilket anspelar på att de varit lika aktiva som den i reklamen kända batteridrivna kaninen. Kategoriserandet av barnen som Duracellkaniner är en del av ordningsupprätthållandet, men själva kategoriseringen i sig inte är direkt kopplad till kön³³ i och med att den riktas till samtliga barn.

Yrkeskategoriseringar

Yrkeskategorier kan i vissa situationer vara exempel på olika typer av könade kategoriseringar. I förskoleklassen Bläckfisken är detta en typ av kategoriseringar som pedagogerna använder sig av i interaktion med barnen. Bland annat är detta något som uttrycks under en morgonsamling en fredag. I utdraget som ses nedan har Bläckfisken språklek, vilket sker i det stora rummet. Samlingen har inletts med en diskussion om en persisk lärobok och olika alfabet, sedan övergår samlingen till att diskutera dagens bokstav som är bokstaven R.

Helena går igenom bokstaven R. Hon frågar barnen om bokstaven R är en vokal eller konsonant. Albin får svara och sedan skriva bokstaven R på whiteboarden. Niklas får en ny tillsägelse och Helena undrar om Marie ska sätta sig vid honom. Det kanske fungerar bättre då, påpekar hon. Det kan vara bra att göra så ibland [sätta en vuxen mellan barnen] konstaterar hon också. Marie sätter sig på en stol där Niklas sitter för att fungera som stötdämpare. Barnen får sedan skriva r-ord på tavlan. Det är bra om man har tänkt ut orden innan man går upp på bordet för att skriva på tavlan [barnen måste klättra upp på ett bord för att kunna nå upp], påpekar Helena. Flera av barnen får skriva ord på tavlan, bara de har bokstaven R i sig godtas de. Helena går sedan igenom hur man formulerar/gör meningar. Några av de meningar som hon ger exempel på är: Maria är söt, Sven sitter still, Niklas har kort hår [helt avrakat nu, innan hade han en lockig kalufs], Fanny har lockigt hår [fortsätter med exempel på alla barn], Ylva skriver [barnen vänder sig mot mig] och säger till sist: Helena bara pratar, om sig själv. Barnen skrattar. Helena plockar sedan fram en kartong dekorerad med bokstäver, den så kallade Lattjollajbanlådan. I lådan finns små kort med ord på som Helena har gjort. Helena fortsätter med att prata med barnen hur vi människor kan forma ljud. Alexander svarar att vi skapar ljud genom våra stämband. Helena utropar glatt: Alexander du är en riktig professor! Alexander svarar: Mamma och pappa säger det också. Helena plockar fram kort ur lådan och lägger dem på golvet. Hon skapar meningar med korten. Hon ger exempel på meningar igen som mamma är söt och

³³ Några veckor tidigare benämner Marie barnen i termer av att vara hundar när hon pratar med Monica, vilket också kan ses vara uttryck för en kategorisering som inte är direkt kopplad till kön. Detta görs i samband med att Marie efter upprepade tillsägelser till slut lyckas få barnen att lyda henne.

pappa är rar. Nazim får gå in i halvcirkeln först och ljuda sig fram till vad det står på korten som Helena lagt fram. Nazim läser högt vad som står på kortet: en randig tröja. Meningsövningen fortsätter och barnen ska räkna ut hur många ord det är i olika meningar som Helena säger högt. Isabella räknar på sina fingrar för att lista ut hur många ord det handlar om. Helena uppmuntrar henne att visa Maria som sitter bredvid henne hur hon gör. Maria har nämligen svarat fel på en av de meningar som Helena läst upp. Helena påpekar för Isabella att det är ett bra knep. Helena fortsätter att säga meningar högt och barnen ska räkna ut hur många ord det rör sig om. Helena till Alexander: Lyssna nu professorn! Barnen tittar roat på Alexander. Helena berättar för barnen att de kan berätta vad de lärt sig i skolan för sin mamma och pappa. Professorsskolan!, säger Helena och fortsätter att prata om språk och nämner även att jag skriver en bok om dem. Helena benämner detta i termer av coolt (Utdrag ur fältanteckningar, 18 oktober, 2007. Plats: stora rummet, Bläckfisken; Tid: Kl. 9.30 -11.00).

Att träna alfabetet, i detta fall bokstaven R, liknar moment som görs i skolan och kan ses som en förberedelse inför skolstarten. Att barn redan innan de börjar skolan arbetar med alfabetet och med siffror har även beskrivits i tidigare studier. Bland annat skriver Sahlström (2006) om att barn redan sista året i förskolan och i förskoleklassen får göra olika typer av övningar som är kopplat till bokstäver och ord och olika typer av räkneövningar.

Under morgonsamlingen i förskoleklassen Bläckfisken påpekar också Helena för barnen att de ska berätta för sina föräldrar allt som de lär sig. Detta förstärks ytterligare genom hennes definiering av verksamheten som professorsskolan. Det verkar finnas en stolthet i att vara del i ett pågående avhandlingsarbete, eftersom min närvaro uttrycks i termer av coolt. Under samlingen betonas också Alexanders prestation genom att han tilltalas med titeln professorn. Alexander lyfts därmed fram som det begåvade barnet. Helena återkommer till att Alexander är professor när hon, med en skämtsam underton, vill göra honom uppmärksam på att lyssna. Yrkestiteln professor är en kategori i sig och på en mer övergripande samhällslig nivå indikerar det dessutom ett yrke med hög status (jfr Ulfsdotter Eriksson, 2006).

Yrkeskategorier kan också användas för att markera skillnad mellan det som definieras som manligt respektive kvinnligt. I Bläckfisken framträder detta bland annat under en annan morgonsamling som har inletts med diskussion om Kanelbullens dag och julfirande. Med anledning av att det är fredag står Barnkonventionen på agendan. Helena läser i sedvanlig ordning en berättelse som tar sin utgångspunkt i någon av Barnkonventionens artiklar. När Helena läst klart dramatiserar hon och Marie berättelsen.

Helena är fröken och Marie spelar elev. Helena spelar en sträng fröken och Marie en undergiven elev. Barnen skrattar. Det är sedan barnens tur att visa hur de tycker att fröken borde ha agerat istället. Fanny får först spela fröken, eleven spelas av Helena. Innebörden av det som Fanny fördelar är det samma, men det sätt på vilket det framförs ser helt annorlunda ut. Fanny har ett helt annat tonfall jämfört med vad Helena hade i sin roll som fröken, hon försöker också lirka med eleven för att få med eleven på det hela. Johan är näste på tur. Marie betonar att han är magistern med att säga: Nu är du magistern. Budskapet blir det samma även här. Johan säger ingenting annat än nej och agerar i praktiken inte alls, vilket får Helena att viska i hans öra så att han ska agera mer, men det gör han inte. Fler barn vill vara med och dramatisera, men det finns det inte utrymme för. Helena och Marie spelar sedan upp en andra scen, där Helena spelar en mer tillåtande fröken och diskuterar detta sedan med barnen. (Utdrag ur fältanteckningar, 5 oktober, 2007. Plats: kuddrummet, Bläckfisken. Tid: kl. 9.30-10.40).

När det är Johans tur att dramatisera betonar pedagogen Marie att han intar rollen som magister. Genom att betona att Johan är magister innebär det helt enkelt att han inte är fröken, vilket var den roll som Helena respektive Fanny hade när de gjorde sina dramatiseringar. Istället för att använda det könsneutrala ordet lärare, blir konsekvensen av kategoriseringarna att könsskillnad betonas. Detta kan ställas i kontrast till de tillfällen då män vikarierar i Bläckfisken, då görs ingen åtskillnad av detta slag. All personal, oavsett kön, kallas antingen fröken eller tilltalas med tilltalsnamn, av både av barn och vuxna.

I tidigare studier rörande män i kvinnodominerande sektorer (Ekstrand, 2005; Nordberg, 2005b) beskrivs hur en del män väljer att betona det manliga i yrkeskategoriseringen av sig själva. Nordberg som bland annat studerat manliga förskollärare ger exempel på hur en av förskollärarna i studien ville bli kallad "frökenman" (s 316) istället för fröken av barnen. För barnens del ledde detta dock endast till oklarheter, skriver Nordberg. Ekstrands (2005) studie som fokuserar manliga sjuksköterskor visar på liknande tendenser. För att markera sin könstillhörighet benämnde de manliga sjuksköterskorna sig själva som sjukskötare istället för sjuksköterska. Någon motsvarande markör har jag inte identifierat bland de män som vikarierade i Bläckfisken.

Yrkestitlarna professor, magister och fröken kan organiseras i olika urvalsgrupper dels utifrån yrkeskategorier och dels utifrån kön. Båda kategorierna professor och magister kan förknippas med yrkestitlar som är manligt kodade, medan fröken är kvinnligt kodat. Kategoriseringarna magistern och professorn får dock olika innebörder på grund av innehållet i själva kontexten. I situationen

med magistern är det könsåtskillnaden som är det centrala. Kategoriseringen professor relaterar till Alexanders prestation och ett sätt att förstärka Alexanders insats under samlingen. Något motsvarande sätt att berömma flickors prestationer eller kunnande finns inte noterat i fältanteckningarna (jfr Karlson, 2003; Walkerdine, 1990), däremot finns enstaka exempel på där andra pojkars kunskaper inom ett speciellt område lyfts fram.

Egennamn som kategorisering i barn-barninteraktion

Resterande del av detta kapitel fokuserar interaktion mellan barn och hur de använder egennamn som ett redskap för sin kategorisering och positionering utifrån kön. Både pojkar och flickor använder egennamn som redskap för sina kategoriseringar. Det inledande utdraget från fältanteckningarna är från ett tillfälle då Bläckfisken har idrott på Krusbärsskolan. Barnen har gjort de första övningarna och ska nu fortsätta med nästa.

När det är dags för låt nummer tre tittar barnen koncentrerat på Marie och vad hon gör för övningar. Det verkar vara lite svårare övningar än under de två tidigare låtarna, då det mest var att hoppa upp och ned. Martin och Oliver skojar med varandra. När låten är slut är det dags för stationsövning. Barnen får sätta sig ned under tiden som Marie och Pontus plockar fram saker. Flera barn nämner att de är svettiga. Leila lägger sin hand på Martins panna och det gillar inte Martin och säger: Sluta Erik! Leila lägger sin hand på Isabellas panna istället och svarar med att hon heter Leila. Martin säger att hon heter Erik istället. Konversationen fortsätter inte utan Martin knuffar till Oliver (Utdrag från fältanteckningar, 6 september, 2007. Plats: idrottshallen, Krusbärsskolan. Tid kl. 12.15-13.15).

Under denna idrottslektion kallar Martin Leila för Erik. Detta är inte något som Leila uppskattar. Möjligen är Martins agerande ett sätt för honom att positionera sig gentemot Leila. Leila kan genom denna typ av kategorisering sägas bli definierad som pojke, det vill säga icke-flicka.

Kategoriseringar kan användas på olika sätt för att förstärka den egna positionen eller gruppstillhörigheten. Positionering och markering av gruppstillhörighet kan även ske genom att direkt eller indirekt benämna andra barn eller grupper av barn av det andra könet med olika kategoriseringar eller tillmälen. Bland annat beskriver Swain (2005) i sin studie hur pojkar kategoriserade flickor som till exempel pojkflickor, tråkiga eller känslamma flickor för att betona skillnaderna mellan dem själva och flickorna. Att som barnen i Bläckfisken använda sig av egennamn av det andra könet som en slags kategorisering bygger på samma

princip, eftersom personen som kategoriseringen riktas till verbalt inte ges status av en säker könstillhörighet, det vill säga att inte vara *riktig* flicka eller pojke. Detta var något som involverade olika grupper av barn och i varierande sammanhang.

Vid ett annat tillfälle då detta inträffar spelar en grupp pojkar innebandy i Bläckfiskens rörelserum. Den som blir utsatt för kategoriseringarna är Oliver.

Martin, Andreas, Oliver, Erik och Alexander är i rörelserummet. När jag kommer in och sätter mig springer de runt med bandyklubbor i sina händer. Martin vill få lite ordning så han undrar om de ska vara två i ett lag. Alexander lyssnar inte så Martin blir irriterad på honom och petar till honom med bandyklubban. Oliver hittar en korg som han sätter på huvudet och springer runt i rummet/salen. Han skrattar. Flera av pojkarna använder sina bandyklubbor för att peta till korgen som Oliver har placerat på sitt huvud. Det är ganska stämmigt i salen. Martin utropar att de ska spela innebandy. Alexander och Oliver väljer då att lägga sina klubbor, övriga pojkar tänker spela. Andreas spelar själv i sitt lag och Martin och Erik i ett gemensamt lag. Alexander och Oliver leker med korgen. /.../. Oliver sätter korgen på rumpan och ställer sig mitt i spelplanen, vilket verkar skapa irritation från de spelande pojkarna. /.../. Alexander säger något om att Oliver är en tjej. Andreas säger till dem att flytta på sig, men Alexander och Oliver fortsätter att springa runt på spelplanen. /.../. Efter en stund lämnar Oliver och Alexander rummet, men Oliver kommer snabbt tillbaka. Oliver placerar korgen framför sitt ansikte och säger att han är en kossa. Han går mitt i spelplanen och fortsätter att störa spelet. Erik säger till honom att lägga av, detta ignoreras av Oliver. Andreas har nu placerat sig i målet. Martin skjuter och tror det blivit mål. Andreas hävdar att det inte blev något mål och Martin godtar detta och säger att de gjort nio och inte tio mål. Oliver fortsätter att störa spelet genom att lägga sig raklång på planen. Martin blir irriterad över detta och petar till honom försiktigt med sin bandyklubba. Oliver fick tydligt klubban delvis på munnen för han blir ledsen. Martin går fram till honom och undrar hur han mår [även jag frågar]. Oliver sitter på golvet och tar sig för munnen, men konstaterar att han mår okej trots allt. Andreas som fortfarande står i mål konstaterar att han är en bra målvakt. Han får sedan en hård boll på sig och han visar genom sitt kroppsspråk och genom att ropa rakt ut att det gjorde ont. Erik säger att han förstår hans smärta, eftersom han själv fått många hårda bollar på sig. Oliver har rest sig och pillar sig i munnen, där han blev skadad för en stund sedan. Han tar sedan en bandyklubba och börjar spela i Andreas lag. Nu är lagfördelningen Erik och Martin mot Andreas och Oliver. Det är ett högt tempo i spelet med hårda bollar och de är ömsom skratt och ömsom jämmer på grund av de hårda bollarna. Trots att Oliver börjat spela fortsätter han att störa spelet. Martin och Erik säger till honom igen. Erik säger till Oliver att sluta: Lägg av då Olivia! Martin upprepar vad Erik har sagt och kallar också Oliver för Olivia. Erik upprepar sedan namnet Olivia två gånger när han tilltalar Oliver. Oliver verkar ignorera pojkarnas hån.

Pojkarna kommer sedan överens om att de ska köra till tjugo. Martin säger sedan till Erik att skärpa sig, eftersom Erik börjar skoja. Martin tar sedan sin bandyklubba och drämmer till Oliver i baken med den. Oliver verkar inte reagera. Oliver säger att Andreas fuskar när han står i målet [trots att det är i samma lag]. Martin kommenterar att Oliver är konstig (Utdrag ur fältanteckningar, 17 september, 2007. Plats: rörelserummet, Bläckfisken. Tid: kl. 12.40-13.25).

Oliver stör innebandyspelet vid upprepade tillfällen, vilket irriterar de andra barnen. Även Alexander är delvis delaktig i denna lek, men han blir inte utsatt för verbala tillmälen som Oliver blir. Under innebandyspelet används tilltalsnamnet Olivia, vilket jag tolkar som ett sätt att uttrycka irritation över Oliver's agerande, men även andra kategoriseringar används för att markera missnöje eller för att retas. Att kalla Oliver för tjej, Olivia och att säga att han är konstig är en skarp markering från de andra pojkarnas sida. De kategoriseringar som Oliver utsätts för verkar vara ett sätt för de övriga pojkarna att förminska honom. Genom att både använda flera olika typer av kategoriseringar och att kalla Oliver för Olivia flera gånger förstärks det som sägs. Kategoriseringarna tjej och Olivia kan vara ett sätt att kategorisera honom som icke-pojke, det vill säga en flicka. Connell (2008/1995) skriver att olika typer av verbala tillmälen är ett sätt för den överordnade gruppen män att legitimera sin makt över andra män. Ofta utgör femininitet grunden för denna typ av kraftuttryck, vilket bland annat skildras av Epstein (1998). Hon skriver att den starkaste verbala förnedringen en pojke kan utsättas för är att bli benämnd som flicka. Konsekvensen av den typen av verbala markeringar blir att gränser mellan könen upprätthålls och att en viss typ av maskulinitet görs till norm. Pojkarna visar också omsorg för varandra under spelets gång. Martin frågar hur Oliver mår då han fått en innebandyklubba på sin mun. Erik visar sin förståelse för Andreas smärta då han blir träffad av en hård boll.

Det är inte enbart pojkar i Bläckfisken som använder egennamn för att förminska varandra, detta förekommer även bland flickor.

Flera av barnen har ätit upp och ställt sig på led vid bambas utgång, men Sonya och Isabella sitter fortfarande kvar vid sina respektive platser och bord. Sonya säger Hej Niklas! till Isabella. Isabella svarar något som jag inte kan urskilja, hon blir dock irriterad. Isabella går bort till Sonya och Sonya sträcker ut sitt ena ben för att stoppa henne. Isabella vänder tillbaka. Sonya upprepar vad hon precis har sagt och säger: Hej Niklas! Isabella svarar med att säga att Sonya har tre chanser till på sig. Hon står mellan sitt och Sonyas bord och går sedan och sätter sig. Sonya upprepar att säga Hej Niklas! Isabella verkar irriterad och svarar att Sonya nu har två chanser till på sig

annars är hon död. Helena meddelar att det är dags för flickorna att gå, de kan ta sina mackor i händerna. Isabella går i väg först, Sonya sitter kvar en stund. Sonya berättar att hon inte gillar att Isabella sa att hon skulle dö (Utdrag ur fältanteckningar, 20 september, 2007. Plats: bamba. Tid: kl. 14.05-14.35).

Under mellanmålet retas Sonya med Isabella och kallar henne för Niklas. Att tilltala Isabella med ett pojknamn kan vara ett sätt för Sonya att så att säga av-feminisera Isabella. Isabella blir mycket upprörd över detta och kontrar med att Sonya ska få två chanser till på sig annars är hon död, vilket också det är en stark markering. Renold (2000) beskriver hur flickor som inte uppfyller *rätt* femininitet kategoriseras som ”knäppskallar” eller ”pojkar” (s 318) av sina klasskamrater. Situationen med Sonya och Isabella är annorlunda, men det underliggande budskapet bygger på samma princip genom att personen som blir utsatt för kategoriseringen kan ses bli degraderad med hänsyn till sin könsgrupp.

Att använda sig av egennamn som anknyter till det andra könet visar sig vara en strategi för vissa barn i Bläckfisken att positionera sig gentemot andra barn. Konstellationerna ser olika ut, men principen är den samma. Det sätt som egennamnen används får som konsekvens att den som blir utsatt för kategoriseringen nedgraderas utifrån dennes köngrupp.

Sammanfattande kommentar

Könade kategoriseringar, som i likhet med kapitel fem är utgångspunkten i detta kapitel, visar att innebörden av dem varierar beroende på sammanhang (jfr Connell, 2006/2002; Thorne, 2005). Fokus för analysen är hur könade kategoriseringar framträder både i vuxen-barn interaktioner och i interaktioner mellan barn i förskoleklassen Bläckfisken.

I Bläckfisken använder pedagogerna olika kategoriseringar i sin interaktion med barnen. Budskapet som förmedlas, mer eller mindre explicit, genom de kategoriseringar som tillskriver barnen olika egenskaper tar sin utgångspunkt i traditionella föreställningar om kön (jfr Connell, 2006/2002; Davies, 2003b; Paechter, 2006b). Kategoriseringarna som riktas till flickorna associerar till skönhet och behag. De femininiteter som förmedlas kan anknytas till teoretiska resonemang om betonad femininitet (Connell och Messerschmidt, 2005), det vill säga en rangordning av femininiteter (Paechter, 2006a) och vad som anses vara det eftersträvarvärda för flickor. De egenskaper som tillskrivs pojkarna kan sammankopplas med styrka och den fysiskt aktiva pojkkroppen. Uttalanden av

detta slag kan ses som uttryck för hur rådande normer upprätthålls, vilket i slutändan kan bli en del i hur barn erfar rådande könsordning. Bland annat Fagrells (2000) studie pekar på detta. Av hennes resultat framgår det att barn definierar manligt och kvinnligt utifrån en slags normativitetsmall, där muskler förknippas med styrka och manlighet och slankhet med kvinnlighet.

Könade kategoriseringar visar sig också vara en del av ordningsupprätthållandet och rutinerna under en del morgonsamlingar. Dessa kategoriseringar riktas i den här förskoleklassen endast till pojkar. Att ordning och reda är en tydlig del av förskoleklassen Bläckfiskens verksamhet är något som både flickor och pojkar får erfar. Som en del av ordningsupprätthållandet i Bläckfisken uttrycks också kategoriseringar som inte har en direkt koppling till kön.

Yrkeskategoriseringar är en annan slags kategoriseringar som pedagogerna i Bläckfisken använder sig av. Analysen visar att dessa bland annat framträder i sammanhang då pedagogerna berömmar prestationer. Under fältarbetet noterade jag endast att denna typ av beröm riktades till pojkar. I tidigare studier tas också detta upp (Karlson, 2003; Walkerdine, 1990) och man konstaterar också där att det är pojkar som framställs som de begåvade. Ett annat sätt att markera kön gjordes i samband med en dramatisering då könsåtskillnaden mellan fröken och magister betonades. I Bläckfisken är denna typ av könsåtskillnad inte något som vanligtvis görs. All personal tilltals, oavsett kön, genomgående som fröken eller med tilltalsnamn. I dessa sammanhang anknyter inte fröken specifikt till kön, utan kön har en underordnad betydelse. Detta kan ställas i kontrast till tidigare forskningsresultat (Ekstrand, 2005; Nordberg, 2005b) som visar att en del manliga sjuksköterskor och förskollärare väljer att markera sin könstillhörighet genom att benämna sig själva med en annan typ av yrkeskategorisering.

Sammantaget visar analysen att pedagogernas kategoriserande leder till olika typer av utpekanden kopplat till kön. Thorne (2005) beskriver att vuxna som frekvent använder sig av olika typer av verbala markeringar i form av köns-etiketter förstärker barns uppfattningar av att vara pojke respektive flicka och betydelsen av denna åtskillnad.

Att barnen i Bläckfisken också använder kategoriseringar kan ställas i relation till detta. Barnen använder sig av olika egennamn för sin kategorisering och positionering. Det gjorde man genom att ersätta de vanliga tilltalsnamnen med andra namn. Detta visade sig genom att flickor blev tilltalade med pojknamn och

pojkar med flicknamn. På det sätt som egennamnen användes får de funktionen av verbala tillmälen. I tidigare studier (se t.ex. Epstein, 1998; Swain, 2005; Renold, 2000) diskuteras hur barn använder olika tillmälen och kategoriseringar för att positionera sig. Formuleringen av tillmälen skiljer sig från denna studies, men innehållet är likartat i den mån att det degraderar någon med hänvisning till en kategorisering. Att tilltala varandra med egennamn som anknyter till det andra könet, som barnen gör i Bläckfisken, får som konsekvens en slags av-feminisering eller avmaskulinisering av det barn som blir utsatt för kategoriseringen.

Barnens kategoriseringar i studien har skett i varierade konstellationer. Tidigare studier visar att det är mer vanligt förekommande att pojkar använder olika typer av verbala tillmälen för att positionera sig gentemot flickor och vissa grupper av pojkar (Epstein, 1998; Käller, 1990; Odelfors, 1996). Det finns också exempel från tidigare studier som visar att flickor använder verbala tillmälen i sitt motstånd gentemot trakasserande pojkar, men det sker inte lika frekvent (Forsberg, 2002). På förskoleklassen Bläckfisken använder sig även flickor sinsemellan denna typ av verbala vapen, vilket är tillägg till tidigare forskningsresultat.

KAPITEL 10

KROPP, NÄRHET OCH KÄRLEK

Verbala och kroppsliga handlingar är av betydelse för hur kön iscensätts. Hur detta framträder varierar i olika sammanhang (Connell, 2006/2002; Thorne, 2005). I kapitel sex diskuterades kroppslig närhet i förhållande till konstruktioner av kön. Detta tog sin utgångspunkt i samtalsanalys av en utvald videosekvens. Det centrala för analysen var två pojkars kroppsliga närhet och deras samtal om kärlek.

Observationerna från Bläckfisken visar på kropp och närhet i ytterligare sammanhang. I analysen av resultatet från förskoleklassen Bläckfisken framträder emellertid andra typer av mönster jämfört med den första delstudien. De situationer då barnen i Bläckfisken har kroppslig närhet sker i andra konstellationer. Barnen i Bläckfisken samtalar dessutom sinsemellan om kroppslig närhet och kärlek. Kapitlet är disponerat utifrån två kapiteldelar, den första delen tar upp barnens kroppsliga närhet och den andra delen fokuserar barnens samtal rörande kroppslig närhet och kärlek.

Barns kroppsliga närhet

Den kroppsliga närhet som observerats mellan barnen i Bläckfisken utgörs huvudsakligen av kramar. Denna typ av interaktion involverar både flickor och pojkar. Vid fria aktiviteter kommenteras eller noteras inte detta av pedagogerna. Inte heller andra barn gör några påpekande rörande kramarna. När detta noteras av pedagogerna vid lärarledda situationer kommenteras det oftast som en brist i ordningen. Så sker till exempel i situationen nedan där Bläckfisken precis haft lunchrast och alla är samlade i Bläckfiskens stora rum och ska ha lässtund. Det är pedagogen Marie som håller i lässtunden. Barnen sitter antingen i soffan, på stolar eller ligger på en matta på golvet. Under denna lässtund valde jag mer ingående att observera de barn som låg på golvet.

Albin, Maria, Christian, Olle och Niklas ligger på golvet på en matta. Albin och Maria ligger bredvid varandra på ett håll, det vill säga vågrätt, och Christian, Olle och Niklas

ligger bredvid varandra på andra hållet, det vill säga lodrätt. Innan Marie påbörjat läsningen ligger Christian och Olle och småkramas och de uppmanas att ligga ordentligt, av Marie. Innan Marie börjar läsa får barnen berätta vad som har hänt hittills i berättelsen. De uppmanas att räkna upp händerna. Marie börjar sedan läsa, men avbryts efter en stund av Niklas som för en passare fram och tillbaka med sina fötter. Marie ser irriterad ut och flyttar stolen så att Niklas inte kan nå den. Nästa gång får han sätta sig på stolen säger hon förmanande och hytter med sitt finger. Hon fortsätter att läsa. Christian ligger ihopkrupen på golvet, Olle och Niklas ligger på rygg. Niklas har sina armar uppsträckta i luften och pekar med sina fingrar i taket. Marie säger till honom att sluta. Maria ligger också på rygg med sina armar i luften och pillar på banden på sin hårklämma. Albin ligger på sidan och stöter emot skåpet som står bredvid honom, vilket får Marie att tystna och titta på honom. Hon fortsätter sedan att läsa. Olle ger sedan höga ljud ifrån sig och Marie säger därför till honom att sätta sig på stolen som finns placerad bredvid det runda bordet i mitten av rummet där jag sitter. Läsningen fortsätter. Christian ligger fortfarande ihopkrupen och Niklas rullar runt. Albin och Maria ligger på rygg på sina respektive platser. Maria frågar plötsligt något om sin hårklämma. Marie ber henne att räkna upp handen om hon vill säga något. Maria räcker upp handen och får ordet. Hon berättar att hon tappat bort någon av sina hårklämmor. (Utdrag ur fältanteckningar, 5 september, 2007. Plats: stora rummet, Bläckfisken. Tid: kl. 12.15-12.45).

Lässtunden denna eftermiddag genomsyras av tillrättavisningar som riktas till flera av barnen. Budskapet till barnen är att de ska sitta eller ligga ordentligt på golvet eller räkna upp handen när de har en fråga. Olle och Christian som småkramas med varandra blir tillsagda av Marie att ligga ordentligt på golvet. Det är inte kramandet i sig som verkar vara det avgörande för tillsägelsen, utan det väsentliga är att ligga still under lässtunden. Av fältanteckningarna framgår det att Olle och Christian är mycket goda vänner, vilket är den sannolika förklaringen till varför de kramas. De leker regelbundet och då brukar Star Wars och Ninja Turtles vara återkommande lekar.

Att barnen ska följa gällande regler är ett tydligt mönster i förskoleklassen Bläckfiskens verksamhet. Under en eftermiddag då Bläckfisken har idrott på Krusbärsskolan blir även Carlos och Sven påmind om detta. Det hela sker en bit in på idrottslektionen då barnen genomför en övning som kallas Bläckfisken. Leken går ut på att Helena tillsammans med några av barnen placeras i mitten av salen och agerar bläckfiskar. Övriga barns uppgift går ut på att de ska springa från den ena delen av salen till den andra utan att fångas av bläckfiskarnas armar. De som agerar bläckfiskar har sina armar utsträckta och skall fånga in de andra barnen.

Barnen ska springa mot bläckfiskarna som är fastfrusna i vattnet, det gäller att inte bli infångad. Barnen är fortsatt entusiastiska de springer och tjoar. Helena tycker att de är för mesiga som springer längs sidorna, de som vågar springa mellan bläckfiskarna ska få guldstjärnor. Det är guldstjärnor i taket säger hon till barnen. Några av barnen springer mer mot mitten, medan andra fortsätter att springa längs sidorna. Alla barn är med på leken, alla verkar tycka det är kul, även de barn som inte varit med på övningar tidigare. Sonya fångar in Martin och säger till honom att han inte ska fuska, för hon har fångat in honom. Fanny springer in i väggen och blir ledsen, Helena tröstar henne. Fanny är snart på benen igen. Innan de fortsätter säger Helena till Carlos och Sven att sluta kramas, de får kramas senare, nu måste de hänga med [jag ser inte själv att pojkarna kramas]. De fortsätter med aktiviteten, Albin är sist kvar, det har varit full fart på honom under denna övning (Utdrag ur fältanteckningar, 20 september, 2007. Plats: idrottshallen, Krusbärsskolan. Tid: kl. 12.20-13.15).

Liksom vid lässtunden ovan verkar inte kramandet i sig uppfattas vara problemet under idrottslektionen, utan tillsägelsen handlar om att Carlos och Sven ska fokusera genomförandet av leken. Pedagogerna Helena säger till och med att de kan fortsätta att kramas senare. Det finns paralleller med Svens och Carlos kramande i Olles och Christians kramande. Även Sven och Carlos är bra kompisar och leker frekvent med varandra, vilket sannolikt förklarar den kroppsliga närhet som de uttrycker genom kramandet.

Det finns också situationer då kramande barn inte får någon tillsägelse, som till exempel under en morgonsamling då barnen ska måla solar efter avslutad samling. Helena instruerar dem hur de ska göra.

Barnen får nu instruktioner av Helena att de ska måla solar. Under Helenas genomgång noterar jag att Sonya och Nazim hamnar i någon typ av konflikt. Sonya säger till Nazim att sluta. Helena verkar inte notera vad som sker. Sonya flyttar sig en bit bort från Nazim och närmare mot mig [sitter nära dem]. Jag noterar också att Leila och Isabella omfamnar varandra under genomgången. Helena berättar att de ska dekorera sina solar med glitter. Detta glitter kommer från den bottenlösa sjön, berättar hon. Barnen lyssnar koncentrerat. Albin undrar vart den ligger och Helena berättar en historia som får alla barnen att lyssna koncentrerat. Helena berättar även en annan historia om hur det gröna slajmet blev undanträngt av allt rosa. I skolan ska allt vara rosa och snällt, rosa fluffiga hjärtan, ska det vara i skolan, säger Helena. Barnen sätter sig sedan på hänvisade platser. Helena och Marie delar ut arbetsmaterial. Barnen sitter utplacerade vid olika bord i det stora rummet (Utdrag ur fältanteckningar, 13 september, 2007. Plats: stora rummet, Bläckfisken. Tid: kl. 10.20-10.45).

En tänkbar förklaring till att tillsägelsen uteblir för Isabellas och Leilas del är att Helena helt enkelt inte noterar vad som sker. I likhet med Olle och Christian, Carlos och Sven har Isabella och Leila en nära relation till varandra. Kramen som de ger varandra kan därför ses som ett uttryck för att de är goda vänner. Av fältanteckningarna framgår det att Isabella och Leila leker ganska ofta med varandra i olika konstellationer. Ofta är även Clara med och leker tillsammans med flickorna.

Av tidigare studier beskrivs samkönade kamratrelationer som det mest vanligt förekommande bland barn i de tidigare skolåldrarna. Thorne (2005) hävdar att det är en fråga om ålder och skriver att det är mycket svårare att ha kamratrelationer i könsblandade konstellationer i grundskolan jämfört med i förskolan. Att barn grupperar sig i samkönade grupper i olika sammanhang visar flera studier (se t.ex. Gulbrandsen, 1996; Hägglund & Öhrn, 1992). Hägglund och Öhrn (1992) menar att barnen i sådana fall agerar utifrån den kunskap de har om sin omvärld och placerar sig där han eller hon så att säga uppfattar sig höra hemma, det vill säga med det egna könet. Kramarna mellan barnen i Bläckfisken kan ses som uttryck för detta.

Det är dock inte alltid kroppslig närhet upplevs som något positivt, trots att man är bra kompisar.

Det är morgon och fria aktiviteter. Niklas, Leila, Erik, Christian, Carlos, Sven, Martin och Andreas vistas i korridoren som omfattar både kapprum och en dock- och köksvrå. I den bortre delen av korridoren som omfattar dock- och köksvrå finns två soffor placerade, en röd och en blå. Olle anländer nu till Bläckfisken tillsammans med sin mamma. Christian och Martin går och möter honom och kramar om honom. Martin är särskilt förtjust och kallar Olle gulleplutt och Olle får en puss på kinden och en kram av honom. Samtidigt kastar Erik, Niklas och Leila frees bee med plasttallrikar. De sitter i den ena soffan och kastar mot den andra. Martin vill fortsätta att kramas med Olle när Olle hängt av sig ytterkläderna och sagt hej då till sin mamma. Olle jagas in i stora rummet och tillbaka ut i korridoren. Det ser ut som att Martin vill pussa Olle igen, för han putar med läpparna. Olle vill inte bli pussad och gör motstånd. Helena kommer nu till Bläckfisken [fram tills nu har de haft vikarie]. Barnen rusar mot henne. Erik, Leila och Niklas fortsätter sedan leken med plasttallrikarna. En stund senare har Erik hämtat leksakspengar från det stora rummet, han visar upp alla pengarna och räknar dem sittandes i den röda soffan. Leila och Carlos är imponerade. Leila försvinner sedan in i stora rummet. Erik berättar att han ska låsa in pengarna i kassaskåpet. Alla har nu förflyttat sig till den bortre delen av korridoren. Carlos tittar på när Erik räknar pengar. Efter att sagt hej till Helena går Christian, Olle och Martin bort till den blå soffan och börjar kliva runt i soffan. Helena uppmanar barnen att vara lugna

för det blir mycket mysigare då. Carlos lämnar rummet. Christian, Olle och Martin går sedan över och sätter sig i den röda soffan. Martin håller fast Olle och vill gosa med honom. Olle stretar emot. Även Christian är med på noterna. Samtidigt står Erik och Niklas vid en stor grekisk metallvas som finns en bit från sofforna. Erik berättar att man drack ur sådana förr i världen. Niklas säger frågande: Gjorde man? Och Erik svarar: ja.

Christian, Olle och Martin sitter kvar i den röda soffan. Martin hittar en hjärtformad kudde i den röda soffan och kommenterar att soffan därför är en kärlekssoffa, så pojkarna flyttar över till den blå soffan istället. Erik och Niklas kommer bort till den röda soffan och sätter sig. Erik kommer först bort och sätter sig och med sig har han alla leksakspeglar, Niklas kommer efter och sätter sig han med. Erik kommenterar att han har mycket pengar. Pojkarna i den blå soffan retar Erik att han är kär bara för att han satte sig i kärlekssoffan. Niklas svarar att han är kär på riktigt. Erik fortsätter att räkna pengar och verkar ignorera vad pojkarna i den andra soffan säger. Barnen fortsätter sedan att leka mataffär (Utdrag ur fältanteckningar, 13 september, 2007. Plats: korridoren, Bläckfisken. Tid: kl. 8.45-9.15).

Vid sin ankomst till Bläckfisken denna morgon blir Olle välkomnad av Martin och Christian genom pussar och kramar. Både Martin och Christian kramar honom och Martin ger dessutom Olle en puss och han kallar honom för gulleplutt. När Olle hängt av sig ytterkläderna vill Martin fortsätta att kramas och pussas och börjar jaga Olle. En stund senare håller Martin fast Olle för att vara kroppsligen nära honom, även Christian är med på noterna. Detta är dock inget som Olle är särskilt förtjust i och försöker streta emot. Det verkar som att både Martin och Christian tycker att denna typ av närhet är oproblematiske. Olle verkar dock inte uppskatta att bli kramad under tvång som han till slut blir.

Olle, Christian och Martin leker ofta med varandra och är bra kompisar, vilket sannolikt förklarar varför de interagerar på det sätt de gör. Samtidigt blir både kramarna och pussen ett slags maktmedel och ett sätt att retas med Olle, eftersom Olle inte är intresserad av att delta i detta. Under observationstillfället diskuteras även kärlek. Erik blir retad för att han är kär eftersom han sitter i den så kallade kärlekssoffan, men detta verkar inte vara något som Erik verkar bry sig om eftersom han ignorerar de andra pojkarnas retande. Niklas replikerar för de andra att han är kär, men det föranleder inte någon vidare diskussion. Det verkar finnas en underliggande laddning när det gäller kärlek, genom pojkarnas sätt att agera. Samtidigt visar Niklas en öppenhet genom att han berättar att han är kär. Detta är något som jag kommer att diskutera vidare i nästa kapitel.

Analysen visar att kroppslig närhet är vanligast förekommande i samkönade konstellationer. Barnen som är involverade i detta har alla en nära kamratrelation, vilket sannolikt förklarar varför denna typ av handling är tillsynes oproblematiske för dem. Det skapar inte heller några reaktioner från omgivningens sida. Situationer där kroppslig närhet sker mellan pojkar och flickor tillhör däremot ovanligheterna. Det finns en enda notering om detta i fältanteckningarna. Denna situation involverade Leila och Erik. Det som inträffar är att Leila och Erik brottas en stund på golvet efter avslutade fria aktiviteter. En inte osannolik förklaring till att denna tillsynes spontana brottningsmatch är att det handlar om så kallat kärlekskiv³⁴. En möjlig förklaring till varför det just handlar om kärlekskiv kan förklaras med ett konstaterande från Erik där han berättar att Leila tycker att han är den snyggaste killen i klassen³⁵. Huruvida intresset är ömsesidigt får jag dock låta vara osagt. Att situationer med kroppslig närhet till det andra könet tillhör ovanligheterna framgår även av tidigare studier. Karlson (2003) beskriver hur en nära vänskapsrelation mellan en pojke och en flicka gestaltades. Relationen beskrevs av deras lärare som ”väldigt tätt” (s 105), eftersom de gick armkrok och kramade varandra i skolan. En sannolik förklaring till varför kroppslig närhet mellan pojkar och flickor är så pass sällsynt förekommande i förskoleklassen Bläckfisken kan tolkas utifrån Thornes (2005) resonemang om att pojkar och flickor undviker att leka med varandra för att inte bli uppfattade som ett par.

Barns samtal om kroppslig närhet och kärlek

I barnens samtal är kroppslig närhet och kärlek något som återkom. Särskilt kärlek återkommer i barnens samtal med varandra. Barnen pratar om kärlek i termer av att de är kära i någon av det andra könet eller förnekar att de är kära. Detta är något som både flickor och pojkar samtalar om i olika konstellationer. Det finns också barn som spontant uttrycker sin kärlek till en annan person. Ibland sker detta till synes oproblematiske, men ibland blir samtalsämnet mer av känslig karaktär, vilket presenteras härnäst.

Barnen äter mellanmål bestående av kräm, mackor och apelsinhalvor. Helena och Marie är tillsammans med barnen. Barnen sitter utplacerade vid ett antal bord i matsalen vid sina bestämda platser. Niklas och Andreas, som sitter bredvid varandra, pussas i luften. De har sina ansikten vända mot varandra och putar med sina munnar, men istället för att pussa varandra på munnen, pussas de i luften innan munnarna möts. Sedan börjar de diskutera pussande. Andreas frågar Niklas vilka han har pussat

³⁴ Utdrag ur fältanteckningar, 10 september, 2007.

³⁵ Utdrag ur fältanteckningar, 3 december, 2007.

eller vilka han skulle våga pussa, alla blir svaret. Niklas berättar vilka han har pussat, någon har också pussat Niklas. Andreas nämner ett namn på en pojke som inte går i Bläckfisken, vilket får Niklas att utropa: Men det är ju en kille! I nästa ögonblick säger Niklas att han kan pussa alla. Andreas frågar om han kan tänka sig pussa Martin och det kan Niklas tänka sig. (Utdrag ur fältanteckningar, 20 september, 2007. Plats: bamba. Tid: kl. 14.05-14.35).

I samtalet mellan Niklas och Andreas framgår det att pussar har en viss laddning. Samtalet dem emellan visar på upprätthållande av könsgränser genom Niklas kommentar om att pojkar inte kan pussas. Samtidigt visar Niklas uttalande det motsatta, genom att han vare sig har några problem med att pussa flickor eller pojkar i Bläckfisken. Det verkar spela roll vilken relation man har till personen i fråga. Niklas verkar tycka att det är oproblematiskt att öppet prata om kärlek och inte heller att kroppsligen visa närhet, så länge det handlar om en person som går i Bläckfisken. Samtidigt visar hans uttalande på en slags ambivalens genom att han inte kan tänka sig pussa den pojke som Andreas nämner namnet på, eftersom det just är en pojke det handlar om. Det är inte först gången Niklas ger uttryck för att vara så pass öppen. Tidigare under terminen säger också Niklas helt öppet att han faktiskt är kär. Detta sker en förmiddag då barnen dekorerar spegelaskar och flip-flops med glitter.

Christian vänder sig till Niklas och säger: Är du kär?

Niklas svarar: Ja. Titta vad fint! Han håller upp sin spegelask. Han frågar sedan Christian om han ska ge den till sin mamma (Utdrag ur fältanteckningar, 7 september, 2007. Plats: stora rummet. Bläckfisken. Tid: kl. 10.30-11.15).

Detta samtal mynnar inte ut i någon längre diskussion om vem Niklas är kär i, utan Niklas är fullt koncentrerad med det han håller på med. Uttalandena är intressanta med hänsyn till Niklas position i gruppen. Av fältanteckningarna att döma har han ingen stark position i gruppen, men inte heller direkt någon svag position, utan har lekkamrater i gruppen. Det tycks alltså inte som om Niklas position i gruppen är avgörande för hans handlande. Han talar öppet både om kärlek och kroppslig närhet till andra personer. När det gäller kroppslig närhet verkar betydelsen av personens gruppstillhörighet spela roll. Niklas kan inte tänka sig pussa vem som helst, vilket tyder på att han tvingas balansera mellan könsbarriärerna och de förväntningar som finns på honom som pojke.

I förskoleklassen Bläckfisken är inte Niklas ensam om att öppet tala om kärlek till en annan person. Även Hilding gör detta och i likhet med Niklas har Hilding vad som kan beskrivas som en slags mellanposition i gruppen. När Bläckfisken

är på fredagsutflykt i stadsparken berättar Hilding öppet att han är kär i en flicka som heter Alice. Helena skjuter så kallade kärlekspilar på barnen och Hilding vill mer än gärna blir träffad av kärlekspilarna. Detta är en återkommande lek Helena har med barnen då de är på utflykt på fredagarna. Helena låtsas att hon skjuter pilar på barnen och barnen ska undvika att träffas av dem genom att ducka. Även andra barn kommenterar att de är kära, men de uttrycker det inte lika tydligt som Hilding. De andra barnen uttrycker dessutom att de inte vill blir träffade av kärlekspilarna. Nedanstående utdrag visar vad som sker i slutet av den aktuella fredagsutflykten.

Sista biten av promenaden får barnen fler kärlekspilar på sig och måste ducka. Hilding upprepar igen att han är kär i Alice när barnen står stilla på led. Helena föreslår att han får ta med henne på promenad i parken och att föräldrarna kan ordna detta. Marie som hör detta kommenterar att Hildings pappa är singel och att Alice mamma också är det och då kan de även de träffas, säger hon. Helena och Marie ler åt varandra (Utdrag ur fältanteckningar, 16 november, 2007. Plats: stadsparken. Tid: kl. 12.00-14.00).

Hilding har redan tidigare under fredagsutflykten berättat för hela gruppen att han är kär i en flicka som heter Alice, han upprepar nu detta inför alla. Helena ger Hilding tips hur han kan träffa Alice på en dejt. Hildings uttalande verkar accepteras av de övriga barnen, eftersom ingen kommenterar vad han sagt. Föräldrarnas civilstånd kommenteras också och explicit visar uttalandet att det förväntas att föräldrarna är heterosexuella.

Det är inte alltid det är enkelt att öppenhjärtligt berätta att man faktiskt är kär i en annan person, vilket Carlos får erfara en novembermorgon precis innan barnen ska ha samling. Carlos position i gruppen kan också beskrivas som en slags mellanposition.

De flesta av barnen står uppställda på ”guldlinjen” när jag kommer ut i stora rummet. De står själva där en stund innan Marie styr upp det hela. Leila och Martin diskuterar kärlek.

Martin frågar Leila: Vem är du kär i?

Leila svarar: Martin.

Carlos som står bredvid dem säger: Jag är också kär.

Martin säger till Carlos: Du är kär i Sven.

Carlos svarar: Nej.

Martin säger: Du är kär i xx [jag uppfattar inte namnet].

Carlos svarar återigen nej (Utdrag ur fältanteckningar, 5 november, 2007. Plats: stora rummet, Bläckfisken. Tid: kl. 9.25-10.15).

Leila och Martin diskuterar vem de är kära i. Martin frågar Leila vem hon är kär i och svarar Martin. Att svara namnet på den som ställer frågan kan vara ett sätt för Leila att så att säga undvika frågan och slippa svara sanningsenligt. Carlos som lyssnat på vad Leila och Martin pratat om, berättar att han också är kär. Martin svarar att Carlos är kär i Sven, som är hans kompis och nämner ytterligare ett namn som jag däremot inte uppfattar. Carlos svarar nej på båda påståendena. Martins agerande gentemot Carlos kan ses som ett sätt att från hans sida positionera sig gentemot Carlos.

I förskoleklassen Bläckfisken berättar pojkarna Albin, Carlos och Niklas helt öppet att de är förälskade. De verkar inte heller uppleva sina uttalanden som något problematiskt och i de allra flesta fall verkar omgivningen acceptera detta. Alla tre har vad som kan definieras som en slags mellanposition i gruppen och positionen verkar därför inte ha varit avgörande för pojkarnas agerande. I tidigare studier diskuteras betydelsen av positionen i gruppen för vilket handlingsutrymme barn får (Davies, 2003a/1989; Forsberg, 2002; Reay, 2001). Resultatet från Forsbergs (2002) visar att rörligheten mellan pojkgruppen var mer sällsynt förekommande jämfört med flickgruppen. Hon menar att det berodde på det sociala trycket. Samtidigt visar resultatet från studien att det var de pojkar med den svagaste ställningen i kamratgruppen, som var de som var mest benägen att korsa barriärerna bland pojkarna. Karlson (2003) redovisar liknande resultat. I sin studie beskriver hon hur en pojke som brukade leka med de yngre flickorna fick kämpa för att bli accepterad för detta. Även barn som inte har så stark position i gruppen kan lyckas att korsa könsbarriärer är hennes slutsats. Resultatet från Bläckfisken visar också att positionen i gruppen inte alltid är avgörande för vilket handlingsutrymme man får.

Att prata om kärlek var återkommande inslag i barnens samtal med varandra, men det var inte alltid självklart att detta skedde på det tillsynes oproblematiska sätt som beskrivits ovan. Barnens samtal kretsade kring huruvida de var kära i någon annan person eller om de hade någon beundrare. Att berätta vem man är kär i är ofta förenat med en risk att bli retad, att undvika att berätta hur det ligger till var då en strategi som användes av barnen. Under mellanmålet en eftermiddag har Isabella, Christian och Alexander ett ingående samtal om kärleksrelationer.

Under dagens mellanmål väljer jag att observera det bord där Isabella, Christian, Alexander och Albin sitter. Jag sitter vid ett angränsande bord och observerar dem. /.../. Samtalet mellan barnen rör handlar om kärlek eller rättare sagt vem man är kär i.

Christian säger: Gabriella [flicka i annan verksamhet] är kär i mig.

Alexander säger: Gabriella är kär i mig också.

Isabella svarar: Det är bara för att hon tycker att ni är söta.

Christian fortsätter och säger: Jag kommer aldrig att bli kär.

Isabella svarar honom: Jo, när du är vuxen.

Christian svarar Isabella: Jag kommer aldrig att pussa någon.

Isabella svarar att detta visst kommer att ske när de är vuxna och de får barn. Hon säger också att hon skulle vilja spela in vad som sagts för att i framtiden kunna bekräfta att Christian ljuger. Albin kommer nu och sätter sig vid bordet. Han har gjort en dubbelmacka i form av en knäckemacka och en mjuk brödskiva. Han visar upp den för mig. Samtalet övergår sedan till att diskutera namn. Det blir först prat om vad de heter och sedan säger Christian: Vilket är mitt flicknamn? Alexander upprepar samma fråga och säger: Vilket är mitt flicknamn?

Isabella svarar: Gabriella.

Christian pratar sedan om att Gabriella pratat om att hon vill gifta sig med honom och pussa honom. Detta vill Christian sätta stopp för. En pojke från en annan verksamhet kommer bort till Christian en stund och lyssnar på vad han säger. Även Niklas kommer bort till bordet en stund. Han cirkulerar runt bordet med en macka i sin hand. Han tittar roat på vad som pågår. Marie och Monica noterar inte detta, för de samtalar med varandra vid ett annat bord.

Isabella svarar dem: Jo, ni kommer att gifta er och pussas.

Christian säger: Håll mun! Ska jag sätta en kudde i ansiktet på dig?

Samtalet övergår sedan i att prata matvanor. Jag noterar att Isabella berättar för Albin att hon älskar att äta glass, prinskorv och sylt tillsammans. Christian fortsätter samtalet med att prata om att Isabella gillar att äta bajskorvar, hus och papper. Isabella verkar vara med på noterna för hon svarar: Ja, det gör jag.

Christian säger: Du gillar allt.

Isabella svarar att det stämmer. Alexander deltar också i denna diskussion genom att upprepa mycket av vad Christian säger till Isabella. Christian återgår sedan till diskussionen om namn.

Christian frågar Isabella: Vad är mitt tjejnamm?

Isabella svarar: Gabriella.

Alexander frågar Isabella: Vad är mitt tjejnamm?

Isabella svarar: Magneta.

Alexander upprepar vad Isabella precis har sagt: Magneta?

Isabella svarar att det stämmer.

Christian vänder sig till Isabella och frågar: Vem är du kär i? Vem är du mest kär i hela universum?

Isabella svarar: Christian.

Alexander upprepar Christians fråga till Isabella och frågar: Vem är du mest kär i hela universum?

Isabella svarar Alexander på hans fråga. /.../. Niklas fortsätter att cirkulera runt bordet för att lyssna på samtalet. Isabella och Christian lämnar bordet en stund. Albin

och Alexander inleder ett samtal om en Legohemsida. Isabella kommer tillbaka med en ny macka och matdiskussionen fortsätter. Albin pratar om att Isabella gillar bajs och snor. Han ser road ut. Christian kommer tillbaka och sätter sig vid bordet. Diskussionen övergår nu till diskussionen om kärleksrelationer igen. Christian undrar vem Isabella är kär i. Hon mimar Christian. Christian gissar mellan bajskorv, pappa, Isabella och till slut gissar han rätt, nämligen Christian. Monica kommer bort till bordet och sätter sig på huk. Hon kommenterar att barnen får skynda sig och bli klara för annars får de stanna kvar i bamba och rulla köttbullar och torka borden. Det är nu dags att plocka undan och torka borden. Barnen går ut på rast. (Utdrag ur fältanteckningar, 22 november, 2007. Plats: bamba. Tid: kl. 14.00-14.30).

Under detta mellanmål har Isabella, Christian och Alexander ett ganska långt samtal om kärlek och kärleksrelationer. För både Christian och Alexander är det uppenbarligen viktigt att betona sin popularitet, eftersom de båda nämner att en flicka som heter Gabriella tycker om dem. Både Christian och Alexander betonar att de har en beundrare, Christian nämner detta till och med två gånger. Frågan om kärlek och kärleksrelationer är samtidigt ett ganska laddat samtalsämne. För Christians del är detta inte helt okomplicerat, samtidigt verkar det vara viktigt för honom att markera att det är Gabriella som är intresserad av honom och inte tvärt om. När Isabella får frågan av Christian och Alexander vem hon är kär i slingrar hon sig genom att nämna Christians och Alexanders namn. Detta kan vara ett sätt för henne att så att säga äga frågan, utan att avslöja vem hon eventuellt är kär i. Christian upprepar frågan en stund senare och maktspelet fortsätter. Christian får till slut det svar han kanske önskat, nämligen att Isabella svarar Christian. Isabella hade redan tidigare samma dag fått samma fråga. Då ställdes frågan av Oliver, men strategin hon använde då var att förneka att hon var kär i någon över huvudtaget.

Isabella kommer in i Bläckfiskens stora rum med Oliver hack i häl (båda har ytterkläder på sig). Oliver säger till Isabella: Isabella vem är du mest kär i?

Isabella svarar: Ingen.

De lämnar rummet och går ut i korridoren igen. Monica som noterat vad som precis har skett kommenterar det hela till Marie: Hörde du vad han sa? Vem hon är mest kär i, inte om hon var kär. Sonya kommenterar det hela med att säga till Marie: Du är kär i din pojkvän.

Marie svarar Sonya: Ja, jag, ja.

Monica säger: Jag tycker om pannkaksmannen.

Marie frågar Monica: Är det så?

(Utdrag ur fältanteckningar, 22 november, 2007. Plats: stora rummet. Bläckfisken. Tid: kl. 12.20-13.20).

Att erkänna inför andra att man är kär är en ganska laddad fråga för både pojkar och flickor. Detta är något som Oliver själv fått erfara tidigare under terminen.

Martin retar Oliver för att han är kär i en flicka som inte går i Bläckfisken. Oliver nekar till detta. Martin fortsätter sedan att berätta att samma flicka sagt att hon ska jaga honom dagen därpå. Det har hon meddelat Martin när de var i Bamba tidigare i dag. Han ser lite finurlig ut när han säger detta. (Utdrag ur fältanteckningar, 17 september, 2007. Plats: rörelserummet, Bläckfisken. Tid: kl. 12.40-13.25).

I likhet med Isabella förnekar Oliver att han är kär i den flicka som Martin nämner namnet på. Även Alexander utsätts för dylika påståenden, men han använder sig av en annan strategi när Andreas retar honom för att vara kär i Isabella när de äter mellanmål en eftermiddag.

Andreas retar Alexander för att han är kär i Isabella. Alexander kontrar med att prata om något annat. (Utdrag ur fältanteckningar, 6 september, 2007. Plats: bamba. Tid: kl. 14.00-14.30).

Alexanders strategi är att undvika samtalsämnet helt och hållet genom att prata om något helt annat. Detta kan vara ett sätt för honom att slippa prata om detta och få Andreas på andra tankar. Det som utmärker ovanstående situationer är att barnens uttalande fokuserar heterosexuella relationer, vilket kan ses som uttryck för konstruktioner av heteronormativitet. I en tidigare svensk studie (Fagrell, 2000) beskrivs konstruktioner av heteronormativitet, av lite annat slag. Fagrell skildrar hur sju-åttaåriga barn gjorde detta genom att lyfta fram den lyckliga familjen som norm.

Att samtala om kärlek och öppet erkänna att man är intresserad av en annan person är inte helt enkelt alla gånger. För att undvika ämnet eller att helt enkelt förneka det hela är något som både flickor och pojkar använder som strategier. Ett sätt att undvika frågan är att svara att man inte är kär i någon, helt enkelt undvika frågan eller att svara namnet på den person som ställer frågan. Den mest sannolika förklaringen till detta är att barnen vill undvika att bli retade. Samtidigt finns det hos en del barn intresse att visa att de är omtyckta, vilket skapar ytterligare en dimension till det hela. I samtliga fall involverar detta pojkar och den kärlek som uttrycks handlade i samtliga fall om en person av det andra könet, vilket kan tolkas som konstruktioner av heterosexuell maskulinitet. I tidigare forskning beskrivs detta av bland annat Renold (2000, 2004) som skriver att både pojkar och flickor har krav på sig att visa intresse till det andra könet. Till

skillnad från Renolds resultat visar min studie att pojkar både öppet talar om sitt intresse för flickor och att det finns flickor som visar intresse för dem.

Sammanfattande kommentar

Fokus för analysen i detta kapitel har varit barns kroppsliga närhet och samtal om kroppslig närhet och kärlek. Barnens kroppsliga närhet utgörs av kramar och i något enstaka fall av en puss. I samtliga fall sker dessa mellan barn som har någon typ av nära kamratrelation. Dessa barn, vilka både utgörs av flickor och pojkar, är mycket bra kompisar eller rent av bästisar. Kramarna mellan barnen sker i samkönade konstellationer, det vill säga flickor kramar flickor och pojkar kramar pojkar. Att det i praktiken finns en frånvaro av exempel som involverar både pojkar och flickor kan bero på att detta hade kunnat sammankopplas med (heterosexuell) kärlek och att man vill undvika det. Detta kan relateras till Thornes (2005) resultat som visar att flickor och pojkar i samma ålder undviker att leka med varandra för att slippa blir retade och uppfattade som ett par. Att krama någon av det andra könet skulle kunna ge sådana signaler till omgivningen.

Tidigare studier visar att nära kamratrelationer existerar både mellan pojkar sinsemellan och mellan flickor. Nära kamratrelationer mellan pojkar är dock inte lika vanligt förekommande (Thorne, 2005) och ibland uppfattas nära vänskap mellan pojkar som något suspekt av omgivningen (Redman m. fl., 2002). I Bläckfisken har både pojkar och flickor nära kamratrelationer vilket visar sig både genom att de leker ofta med varandra och att de kramas. Relationerna mellan barnen, kramarna och pussen är inget som omgivningen verkar uppfatta som något anmärkningsvärt i och med att ingen kommenterar detta. En tänkbar förklaring till att reaktioner angående pojkarnas kramande uteblir, kan vara kopplat till barnens ålder. De barn som jag har studerat var sex år medan de barn som ingick i Redmans m. fl. (2002) studie var mellan nio och elva år.

Under lärarledda tillfällen i Bläckfisken uppfattas emellertid kramarna som ett disciplineringsproblem. Det är inte det faktum att barnen kramas som förefaller vara det problematiska, utan att barnen ska sitta still, lyssna och följa instruktioner. Denna typ av tillsägelser handlar snarare om den existerande ordnings- och disciplineringspraktiken i Bläckfisken. Kramandet i sig kan ses som uttryck för att det inte är mer problematiskt för pojkar än flickor med fysisk närhet.

I samtalen barnen emellan diskuteras kärlek och kroppslig närhet relativt frekvent. Dessa samtal handlar bland annat om att barnen ställer frågor till varandra huruvida de var kära eller inte. Av dessa samtal framgår det att det finns en viss slags underliggande laddning kring att diskutera kärlek. Att erkänna att man själv är kär i någon är en komplicerad fråga för såväl flickor som pojkar och något som man inte alltid är villig att erkänna. Barnen använder olika strategier för att undvika att besvara den typen av frågor, att undvika samtalsämnet är en strategi, förnekelse en annan eller så anger man namnet på den person som ställer frågan. När barnen ställer frågor till varandra om tänkbara förälskelser, är det explicit kärlek baserad på heterosexualitet man utgår ifrån, i och med att det alltid är en person av det andra könet som nämns, vilket kan ses som uttryck för konstruktion av heteronormativitet. Även pedagogerna är delaktiga i att förstärka heteronormen, genom att de endast relaterar till heterosexualitet när det pratar om kärlek och kärleksrelationer.

Det är inte alla barn i Bläckfisken som tycker att denna typ av samtalsämne är besvärande. Några av pojkarna berättar öppenlydligt att de är förälskade. Även i dessa situationer är det explicit heterosexuell kärlek barnen relaterar till. Gemensamt för dessa pojkar är att de har en slags mellanposition i gruppen, men deras position i gruppen verkar inte ha haft någon betydelse. När det handlar om pojkars relation till flickor framgår det av tidigare studier att det finns krav på pojkar att leva upp till en slags grabbig maskulinitet (jfr Renold, 2000, 2004). Resultatet från Bläckfisken skiljer sig till viss del från vad tidigare studier visat, dels genom att det endast är pojkar som öppet erkänner att de faktiskt är kära och dels genom att deras uttalande i de flesta fall godtas av omgivningen. Positionen i gruppen förefaller inte heller haft någon betydelse, eftersom samtliga pojkar, enligt min tolkning, har en slags mellanposition i gruppen.

I Bläckfisken utmanar pojkar vad som framstår som rådande normer enligt teori och tidigare forskning, även på andra sätt. Till exempel talar några av dem öppet om att vilja pussa en annan person av samma kön. En av pojkarna uttrycker det som oproblematiskt att även pussa pojkar i Bläckfisken, däremot inte andra pojkar utanför verksamheten. Hans uttalande tyder på att han försöker balansera mellan vad som är tillåtet och otillåtet enligt rådande normer. Analysen av resultatet visar också att den enda puss som utdelas mellan två barn sker mellan två pojkar. Tidigare studier visar att pojkars handlingsutrymme är ofta mer begränsat jämfört med flickors (Forsberg, 2002; Thorne, 2005). Detta verkar dock inte vara fallet i Bläckfisken. Pojkarnas agerande förefaller vara accepterat i

Bläckfisken och ställt i relation till globala normer (jfr Connell, 2006/2002, 2008/1995) och föreställningar på hur pojkar förväntas agera, kan agerandet ses vara exempel på gränsöverskridande.

Sammantaget visar analysen att pojkarna och flickorna i Bläckfisken ofta agerar mycket lika. Situationer då pojkar och flickor agerar på liknande vis kan anknytas till teoretiska resonemang om att det som traditionellt uppfattas som maskulint och feminint kan sägas överlappa varandra (jfr Davies, 2003a/1989; Thorne, 2005). Gemensamt för de situationer då barnen pratar om kärlek är det alltid heterosexuella relationer de hänvisar till. Detta gäller också för pedagogerna. Barnens och pedagogernas agerande kan ses som uttryck för rådande könsordning och genom sitt agerande blir de också en del i att upprätthålla denna. Det sätt på vilket barnen agerar tyder på att traditionella könsgränser utmanas i en del situationer, samtidigt upprätthålls rådande könsordning i andra.

Sammanfattande kommentar andra delstudien

Avhandlingens andra delstudie bygger på enskilt genomfört fältarbete i förskoleklassen Bläckfisken. Fältarbetet som genomfördes under en termin har inneburit att jag har kunnat följa och studera hur den dagliga verksamheten är organiserad och vilka mönster som framträder över tid. I likhet med den första delstudien har all empiri tematiserats. I resultatredovisningen har fokus särskilt lagts på de teman som varit de mest tongivande i studien, nämligen blandade grupper, stötdämpare och hjälpfröknar, könade kategoriseringar, kropp och närhet samt kärlek, vilka har presenterats i tre separata resultatkapitel.

I Bläckfisken uttrycker pedagogerna en medvetenhet kring traditionella köns-mönster och det finns också en uttalad ambition hos dem att motverka dessa. Trots ansträngningar förefaller det svårt att leva upp till ambitionen. Det finns enstaka exempel från forskningslitteraturen (Evaldsson, 2003) som visar på lyckosamt gränsöverskridande arbete, men flertalet tidigare studier (se t.ex. Eidevald, 2009; Karlson, 2003; Lappalainen, 2003) konstaterar att det ofta skapas förutsättningar för gränsupprätthållande i förskola och skola. I Bläckfisken visar sig detta bland annat genom idén med att placera barnen pojkar och flickor tillsammans. Tanken med denna typ av placering är att alla barn ska få chansen att lära känna varandra. Kapitel åtta, där detta diskuteras närmare, visar att denna typ av placering istället leder till gränsupprätthållande. Det är flickorna som får huvudansvaret för själva blandandet, dessutom blir de aldrig placerade tillsammans, vilket pojkarna blir. Det är också flickorna eller någon av pedagogerna som har huvudansvaret för att dämpa stökiga pojkar. Detta innebär att flickor placeras vid stökiga pojkar för att lugna dem. I föreliggande studie benämns denna funktion som stötdämpare. Denna typ av ansvar kan liknas med ett vuxenansvar (jfr Walkerdine & Lucey, 1989). Den goda intentionen från pedagogernas sida att alla barn ska få en chans att lära känna varandra leder istället till att flickorna åsidosätts och får en ordningsupprätthållande funktion.

I kapitel åtta diskuteras även hjälpfrökenfunktionen närmare. Det som i föreliggande studie preciseras som blandade grupper, stötdämpare och hjälpfröknar definieras med den övergripande beteckningen hjälpfröken i forskningslitteraturen (se t.ex. Gulbrandsen, 1996; Hägglund & Öhrn, 1992; Strandell, 2001). Enligt förklaringen i den här studien är en hjälpfröken ett barn som hjälper till med mer traditionella läraruppgifter. Resultatet visar att både pojkar och flickor agerar hjälpfröknar, antingen på eget initiativ eller efter att blivit uppmanade att hjälpa till. Att även pojkar agerar hjälpfröknar skiljer sig delvis

vad som framkommit i tidigare forskningsresultat (se t.ex. Karlson, 2003; Månsson, 2000; Walkerdine 1990).

Könade kategoriseringar var fokus för analysen i kapitel nio. Både kategoriseringar i barn-vuxeninteraktion och barn-barninteraktion analyserades. De kategoriseringar som pedagogerna riktade till barnen visar på olika typer av utpekanden kopplat till kön. En typ av kategorisering är de som tillskriver barnen olika egenskaper. Analysen visar att kategoriseringarna leder till att allmänna föreställningar rörande flickors och pojkars utseende och förväntade agerande underbyggs (jfr Connell, 2006/2002; Davies, 2003a/1989, 2003b). Kategoriseringar som bidrar till könsåtskillnad framträder även i samband då goda prestationer beröms. I fältanteckningarna finns endast noteringar om att den typen av beröm riktades till pojkar (jfr Karlson, 2003; Walkerdine, 1990).

Även barnen i förskoleklassen Bläckfisken använder sig av könade kategoriseringar. Detta gör de genom att flickor tilltalas med pojknamn och pojkar med flicknamn. Egennamnen kan ses få funktionen som en könad kategorisering och verbalt tillmäle genom att statusen i den egna könsgruppen blir degraderad. Detta är något som sker både i samkönade och tvåkönade konstellationer och det som kan ses vara något nytt jämfört med tidigare forskningsstudier (jfr Epstein, 1998; Käller, 1990; Odelfors, 1996) är att flickor sinsemellan använder denna typ av verbala kraftuttryck för att nedgradera varandra.

Det sista och avslutande kapitlet, kapitel tio fokuserar barns kroppsliga närhet och samtal om kärlek. Resultatet visar att pojkar och flickor i de allra flesta fall agerar mycket lika i dessa situationer. Den kroppsliga närhet som barnen uttrycker handlar (oftast) om kramar i samkönade grupperingar. Dessa barn är alla bra kompisar med varandra. Tillskillnad från vad som framkommit om pojkars relationer i tidigare studier (Redman m. fl., 2002), verkar det inte som pojkars kramande och nära relationer uppfattas som olämpligt i förskoleklassen Bläckfisken.

Analysen av de situationer barnen samtalar om kärlek visar att det är kärlek baserad på heterosexuella relationer de ger uttryck för. För de flesta pojkar och flickor är detta ett samtalsämne som är av ganska känslig karaktär, men det finns undantag. Några av pojkarna i gruppen berättar öppenjärtligt att de är förälskade, vilket skiljer sig från tidigare forskningsresultat (Renold, 2000, 2004) och kan i relation till dessa ses vara uttryck för gränsöverskridande.

KAPITEL 11

AVSLUTANDE DISKUSSION

Avhandlingens syfte är att studera konstruktioner av kön som de framträder i interaktioner mellan barn och mellan barn och vuxna i en förskola, två förskoleklasser och en skolklass i år ett. Detta görs med särskilt fokus på gränsöverskridanden och gränsupprätthållanden.

Empiriskt baseras avhandlingen på två olika typer av material; videoinspelningar genomförda inom ramen för ett tidigare projekt samt observationer med kompletterande intervjuer i en förskoleklass. För dataproduktionen i fältarbetet har jag varit helt ansvarig, medan videosekvenserna är inspelade av andra forskare. Videoanalyserna tar sin utgångspunkt i samtalsanalytisk forskning (CA) och empirin från fältarbetet följer en etnografisk tradition. Som ett led i analysarbetet och för att organisera datamaterialen i de respektive delstudierna har dessa tematiserats. Analysen i respektive delstudie resulterade i ett antal teman. Några av dem anknöt till varandra medan andra skiljde sig åt. De empiriska resultaten presenteras i avhandlingen som två separata delstudier, vilka båda följer sin respektive tradition när det gäller former för analys och redovisning. I anslutning till varje resultatkapitel har längre sammanfattningar av resultatet gjorts och i detta avslutande kapitel kommer jag därför att lyfta fram de huvudsakliga resultaten från studien. Därtill diskuterar jag studiens resultat i relation till vald teori, metod och tidigare forskning.

Ordning och disciplin

Ordning och disciplin visade sig vara en central del i de båda undersökta förskoleklasserna Flundrans och Bläckfiskens praktiker³⁶. Detta visar sig till exempel genom att barn ska följa gällande regler som att räcka upp handen, att det ska vara tyst och lugnt, uppgifter ska lösas efter given mall och att var sak har sin bestämda plats. I båda verksamheterna finns tydliga rutiner för hur dagen är organiserad. Ett stående inslag i båda förskoleklasserna är morgonsamlingarna

³⁶ Detta är ett mönster som även framträder i förskolan Nyponet och Flundran skolår ett, men det framgår dock inte lika tydligt i de sekvenser som presenteras inom ramen för denna avhandlingsstudie.

som hålls varje dag. Vid dessa tillfällen kontrolleras alltid närvaron och noteringar görs om vilka barn som är frånvarande.

En del av förskolans och skolans ordnings- och disciplineringspraktik innefattar att barn tilldelas uppgiften att agera så kallad hjälpfröken. I föreliggande studie studeras denna funktion närmare. Jag argumenterar att det som tidigare forskning traditionellt kallas hjälpfröknar faller ut i olika funktioner. Dessa funktioner som i avhandlingsstudien definieras som blandade grupper, stötdämpare och hjälpfröknar utgör en del i hur ordning och disciplin upprätthålls i förskoleklassen Bläckfiskens verksamhet och visar att kön framträder på olika vis i dessa sammanhang.

Blandade grupper bygger på principen att flickor får ansvaret att blanda gruppen så att barnen sitter könsblandat. Placeringen grundas enligt pedagogerna, på tanken att alla barn ska få chans att lära känna varandra. Även barn som behöver mer hjälp placeras tillsammans med ett barn som kunde vara en hjälpande hand, medan man undviker att placera pratiga barn tillsammans. Den uppgift som flickorna i Bläckfisken får kan här liknas med en omsorgsroll i den bemärkelsen att de ansvarar för själva blandandet. Det finns en paradox med den könsblandade placeringen och pedagogernas intention att alla ska lära känna varandra. Flickorna som är i numerärt underläge placeras under observationsperioden aldrig tillsammans vid ett renodlat flickbord. Däremot placeras pojkar vid renodlade pojkbord vid upprepade tillfällen. Genom denna placering där flickorna sprids för att blanda pojkgrupper både osynliggörs och begränsas de. Möjligheten för flickorna att lära känna varandra i dylika sammanhang blir obefintlig. Den goda tanken med att alla ska lära känna alla skapar istället förutsättningar för att stärka pojkarnas ställning i gruppen, medan flickorna splittras.

Ett sätt att skapa lugn i gruppen och att upprätthålla ordning var att placera flickor eller en vuxen vid stökiga pojkar, vilket definieras som stötdämpare i studien. Att flickor förväntas ta ansvar för att ordningen upprätthålls och se till att de stökiga pojkarna sköter sig är även belyst i tidigare forskning. Forskningslitteraturen visar att denna typ av agerande är sammankopplat med föreställningar om flickors förväntade självständighet och mognad, vilket är drag som också vanligtvis uppmuntras. Uppfattningen att flickor som grupp är mogna är även belyst i forskning bland äldre barn (Allard, 2004; Holm, 2008). Holm skriver att detta var en rådande föreställning bland både elever och lärare som

deltog i hennes studie. Detta synsätt verkar också vara det rådande i förskoleklassen Bläckfisken. Genom att låta flickor agera stötdämpare tilldelas de en uppgift som kan liknas vid vuxenansvar. Förståelsen av flickors självständighet understryks också av att pedagogerna i Bläckfisken själva pratar om flickorna bland annat i termer av att vara en grupp kavata flickor. Den allmänna uppfattningen i Bläckfisken verkar vara att flickorna är tillräckligt mogna för att klara av att blanda gruppen eller att agera stötdämpare, vilket kan ses som en del av gränsupprätthållandet och den rådande könsregimen i förskoleklassen Bläckfisken.

I situationer då barnen hjälper till med mer läroinriktade uppgifter i verksamheten har detta definierats som hjälpfröken i avhandlingen. I förskoleklassen Bläckfisken agerar barnen hjälpfröken antingen genom uppmaning från pedagogerna eller på eget initiativ. Både pojkar och flickor agerar hjälpfröknar, även om det är något mer vanligt förekommande bland flickorna. I forskningslitteraturen framgår det att denna typ av ansvar nästan uteslutande är något som tilldelas flickor. I min studie framkommer att både pojkar och flickor är en del i detta ansvarsutövande. Detta skiljer sig från tidigare forskningsresultat.

Sammantaget visar avhandlingens analys att hjälpfrökenfunktionen innebär ett positivt utövande av ansvar. Stötdämpare innebär däremot en ordningsupprätthållande funktion. Analysen visar också att den mer positiva ansvarsutövande uppgiften som hjälpfröken innehas av båda könen samtidigt som den ordningsupprätthållande funktionen som stötdämpare och ansvaret att blanda grupper är något som enbart tilldelas flickorna. Det som sker genom grupperingar av detta slag är att det skapar förutsättningar för gränsupprätthållanden. Detta kan ställas i relation till pedagogernas uttalade ambition och strävan att tänka och arbeta gränsöverskridande för att motverka traditionella könsmonster. Försök till gränsöverskridande arbete sker också inom den planerade verksamheten ibland, som vid luciatåget till exempel. I Bläckfisken valde de flesta barnen, trots pedagogernas försök att skapa en variation i luciatåget, att ta roller i enlighet med deras kön. Detta kan ställas i kontrast till genomförandet av ringleken Törnrosa i förskolan Nyponet där det väsentliga för barnen snarare verkar vara att få en av huvudrollerna. I det sammanhanget demonstreras förhållandet också av att pojkar tar de traditionella kvinnorollerna utan att modifiera dem. För barnen i Nyponet verkar karaktärernas kön förefalla vara av sekundär betydelse.

Kropp, närhet och kärlek

En central utgångspunkt i föreliggande studie är den teoretiska förståelsen av både människors kroppsliga och verbala handlingar som centrala för konstruktioner av kön. I föreliggande studie har bland annat betydelsen av barns kroppsliga handlingar, som ofta ägnas mindre utrymme än verbala handlingar i forskningen, diskuterats närmare.

Fokus för analysen som rörde kropp och närhet var den kroppsliga närhet som barnen uttryckte sinsemellan. Analysen visar att de kroppsliga handlingar som förekom utgjorde viktiga resurser för hur barnen iscensatte kön. Den kroppsliga närhet som identifierades i analyserna handlade huvudsakligen om brottningsomfamningar och kramar. Vanligtvis skedde detta i samkönade konstellationer.

Tidigare studier visar att det sociala trycket för att inte avvika från normen när det gäller förväntat agerande oftare är större hos pojkar. Studiens resultat visar att omgivningens reaktioner på barnens kroppsliga kontakt varierade. Resultaten från första delstudiens videoanalyser visar att omfamningar och kramar mellan pojkar verkar uppfattas som problematiskt från omgivningens sida. Pojkarna själva som är en del av dessa situationer agerar som om kramar och smekningar var tämligen oproblematiskt. Konsekvensen av omgivningens påpekanden blir att pojkarnas handlingsutrymme begränsas och kan ses som uttryck för att könsgränser upprätthålls. Att det dessutom är andra pojkar som faller kommentarerna kan tolkas som ytterligare förstärkning av gränsupprätthållandet, eftersom pojkarna på så vis hamnar utanför den egna könsgruppen. Analyserna av videosekvenserna visar att könsrelationer kan förändras snabbt och inom ett kort tidsintervall beroende på sammanhang och omgivningens reaktioner. Ett agerande som först verkar vara helt oproblematiskt för de inblandade kan snabbt uppfattas som felaktigt agerande genom omgivningens påpekanden.

Kramar i samkönade grupperingar behöver inte nödvändigtvis skapa några negativa reaktioner, vilket resultatet från den andra delstudien visar. De barn som visar denna slags närhet, vilka är både pojkar och flickor, är alla bra kompisar. Typisk närhet av det här slaget verkar i studien alltså förbehållet de nära vännerna och också vara ett rätt självklart inslag i sådana relationer. Att det i praktiken finns en frånvaro av exempel som involverar både pojkar och flickor i den typen av interaktion beror sannolikt på att detta slags agerande vanligtvis sammankopplats med (heterosexuell)kärlek och bevis på att man är ett par.

I barnens samtal med varandra är kroppslig närhet och kärlek återkommande inslag i samtalen. Innehållet i barnens samtal är av varierad karaktär, bland annat framträder konstruktioner av heteronormativitet i samtalen. Tidigare forskningsstudier från grundskolans tidigare år visar bland annat att homofobi utgör en del i hur barn konstruerar heteronormativitet. Pojkar och flickor som bryter mot traditionella könsnormer blir ofta trakasserade och utsatta för homofobiska tillmälen av andra elever. Liknande mönster framträder även bland tonåringar och unga vuxna (jfr Lehtonen, 2000, 2002, 2003; Mac an Ghail, 1994). Lehtonen som studerat dessa elevgrupper skildrar hur elever som inte uppfyller den heterosexuella normen blir verbalt trakasserade av andra elever, ibland förekommer till med fysiskt våld. Sexuella trakasserier är ofta något som inte tas på allvar (jfr Francis, 1998; Öhrn, 2005) och elever vittnar ofta om att det är lönlöst att rapportera den typen av händelser till sina lärare (Francis, 1998).

Analyserna i föreliggande studie visar att barnen konstruerar heteronormativitet genom att relatera till kärlek grundad på heterosexualitet i sina samtal. Detta yttrar sig genom att de refererar till personer av det andra könet när de pratar om kärlek eller när frågor ställs om vem de kan tänkas vara förälskade i. Att barnen relaterar till heterosexualitet kan ses som uttryck för att de är en del av rådande könsordning. Genom att barnen i studien enbart relaterar till heterosexuella relationer innebär det att de själva blir delaktiga i att konstruera och upprätthålla den heterosexuella hegemonin.

Samtalsämnet kärlek visar sig inte vara helt okomplicerat. Detta framträder allra tydligast i den andra delstudien, där kärlek och förälskelse är något som framstår som ett förhållandevis laddat samtalsämne för de allra flesta barn. Resultatet från studien visar att pojkar och flickor agerar väldigt lika i dessa situationer. Förnekelse är bland annat en strategi de använder sig av. Samtidigt pekar resultatet på undantag. En grupp pojkar talar öppet om sina förälskelser, vilket pojkar vanligtvis inte gör enligt vad som framkommit i tidigare forskningsresultat. Sammantaget kan sägas att studien visar att pojkar är mer fysiskt nära varandra, mer benägna att tala om kärlek och att inta traditionella kvinnoroller (som i exemplet med ringleken Törnrosa) än vad som ofta indikeras av tidigare forskning.

Könade kategoriseringar

Utgångspunkten för analysen som fokuserar könade kategoriseringar är teoretiska antaganden om att dessa utgör inslag i människors samtal vilka är

centrala för hur sociala könshierarkier skapas. Beroende på hur kategoriseringarna används, hur de verbalt uttrycks, vem de riktas till och i vilket sammanhang de används får de olika betydelser.

Analysen visar genomgående att de könade kategoriseringarna leder till olika typer av utpekanden relaterat till kön. Analysen visar bland annat att pedagogernas kategoriserande leder till att barnen tillskrivs olika egenskaper. Gemensamt för kategoriseringarna är att de anspelar på normativa föreställningar om kön som rör pojkars och flickors utseende eller agerande. För pojkars del yttrar det sig genom att deras kroppar och fysiska styrka kommenteras. De könade kategoriseringar som riktas till flickor anknyter till traditionella femininiteter i termer av utseende och agerande. Tidigare studier visar att femininiteter av detta slag är något som flickor i olika åldersgrupper förväntas leva upp till i varierade sammanhang. På ett symboliskt plan kan man tala om att det finns en rangordning av femininiteter och gränserna för vad som är acceptabelt eller inte är väldigt sköra. Flickor har kravet på sig att vara traditionellt feminina, men att vara alltför feminin avseende till exempel klädsel, kan också mötas med ogillande. Parallellt med detta finns det i både förskola och skola en existerande maskulinitetsnorm som innebär att även flickor ska vara framåt och ta för sig. Detta tar sig uttryck i att flickor uppmuntras agera på detta sätt (Lahelma & Öhrn, 2003; Nordberg, 2005a). Även i nyare läromedel skrivs detta fram som eftersträvansvärt agerande för flickor. Därtill förstärks framställningen av pojkar på ett mer traditionellt sätt genom att den sportiga och fysiskt aktiva pojken lyfts fram som ett ideal (Eilard, 2008, 2009; se även Grahn, 2008). Graden för hur självständiga och energiska flickor tillåts vara är samtidigt begränsat. Flickor som bryter alltför mycket mot rådande konventioner uppfattas ofta vara ett problem enligt omgivningen (Arnesen, 2003).

I föreliggande studie finns också exempel på könade kategoriseringar vars syfte från pedagogernas sida verkar vara att försöka etablera en skämtsam stämning i gruppen. Tidigare forskningsresultat visar att denna typ av verbala markeringar är ett sätt för vissa manliga lärare att skapa vänskapsband mellan dem själva och vissa grupper av pojkar. Någon motsvarighet där kvinnliga lärare försöker skapa liknande vänskapsband mellan sig själva och pojkar eller flickor har jag inte funnit i forskningslitteraturen. Till skillnad från tidigare forskningsresultat framgår det av analyserna att både manliga och kvinnliga pedagoger använder feminint kodade kategoriseringar, för att skapa en uppsluppen stämning.

Tidigare studier genomförda både bland grundskoleelever och gymnasieelever (jfr Kahlin, 2008) visar att sociala kategoriseringar, som till exempel relaterar till kön, används för att organisera olika sociala relationer och stärka den egna grupptillhörigheten. Att som barnen i den andra delstudien tilltala kamrater med egennamn som hör till det andra könet kan ses som uttryck för detta. Barnen använder, i både samkönade och tvåkönade konstellationer, egennamn som ett slags verbalt kraftuttryck, som bygger på att flickor tilltals med pojknamn och pojkar med flicknamn. Att även flickor sinsemellan använder kategoriseringar i form av egennamn som ett verbalt vapen, vilket mina resultat pekar på, skulle kunna ses som ett tillägg till tidigare forskningsresultat som vanligen visar att detta är något som pojkar gör.

Sammantaget visar analysen att könade kategoriseringar, oavsett sammanhang, skapar förutsättningar för gränsupprätthållanden på olika vis. Utöver detta visar analysen att kategoriseringar inte alltid nödvändigtvis kan kopplas till kön, även om det initialt kan verka så. I dessa sammanhang kan kön sägas ha en underordnad betydelse.

Att forska om kön

I föreliggande studie har Thornes teoretiska begrepp gränsöverskridande och gränsupprätthållande haft en central roll i analysen, tolkad som att det är genom människors verbala och kroppsliga handlingar som antingen gränsöverskridande eller gränsupprätthållande iscensätts. Gränsupprätthållande handlar om situationer då gränser mellan könen upprätthålls eller förstärks, medan gränsöverskridande, enligt Thornes definition, handlar om situationer då barn lyckas få tillträde till grupper av barn av det andra könet och deras aktiviteter. Min tolkning och förståelse av gränsöverskridande inbegriper inte endast barns fysiska tillträde till grupperingar av barn av det andra könet och deras aktiviteter. Även situationer då barn utför handlingar som inte förväntas av dem utifrån traditionella föreställningar kan ses som uttryck för gränsöverskridande. Dessa typer av handlingar sker inte endast i den form av grupperingar som Thorne diskuterar, utan gränsöverskridande handlingar kan ske i varierade konstellationer, som jag tolkar det. Det är ovanstående förståelse av gränsöverskridande som har applicerats i studien.

De analyser av gränsupprätthållanden och gränsöverskridanden som gjorts i studien måste också ställas i relation till den för studien centrala teoretiska utgångspunkt som rör könsregimer, vilken handlar om att iscensättningar kan

variera mellan institutioner. Beroende på sammanhang kan maskuliniteter och femininiteter framträda på olika vis och vad som anses vara norm eller inte kan därför variera. Forskarens egen sociala och kulturella förståelse av skeenden är också av betydelse eftersom detta kan påverka analyserna av resultatet (Larsson, 2005; Lather, 1991). För egen del är jag inte sedan tidigare yrkesmässigt bekant med de utbildningsinstitutioner jag undersökt, utan är utbildad grundskollärare i samhällsorienterade ämnen med inriktning mot skolår 4-9 med huvudsaklig undervisningserfarenhet från grundskolans skolår 7-9. Detta har sannolikt påverkat vilken blick jag har haft och i slutänden resultatet. Företeelser som ter sig självklara inifrån de tidiga årens utbildning kan ha framstått som mer synliga för mig som ny i praktiken som inte tidigare arbetat med dessa åldersgrupper. Till exempel visar analyserna att ordning och disciplin är en starkt rådande praktik, vilken bland annat har problematiseras närmare i studien med hänsyn till hjälpfrokenfunktionen.

Det urval av situationer som forskaren väljer att analysera och presentera är också av betydelse för resultatet. Föreliggande studie som bygger på två typer av empiriska material har inneburit att urvalsprocessen och analysen sett olika ut i respektive delstudie. Första delstudien baseras på videosekvenser inspelade inom ramen för FISK - projektet. Urvalsprocessen och analysen av videosekvenserna följer traditionen inom samtalsanalys (CA). Fyra videosekvenser har valts ut för närmare analys. Som empiriskt datamaterial möjliggör videoinspelningar en mycket detaljerad analys av skeenden eftersom man kan titta och lyssna igenom utvalda videosekvenser om och om igen. Samtidigt ställs krav på att göra noggranna transkript. Kvalitén på ljudupptagning och hur tydligt saker och ting uttalas av inblandade personer kan ibland göra att detta arbete försvåras (ten Have, 2005). Fördelen med att använda videoinspelningar och analysera dessa samtalsanalytiskt har just varit att detaljer i vad som sagts och gjorts med hänsyn till konstruktioner av kön synliggjordes på ett helt annat sätt än vad som hade kunnat vara möjligt om jag hade valt en annan typ av metod. Detta framgår bland annat i analysen i kapitel sex av den kroppsliga interaktion som sker mellan två pojkar. Att jag inte själv varit delaktig i dataproduktionen av videomaterialet har naturligtvis ställt vissa speciella krav, eftersom jag ibland har varit tvungen att helt förlita mig på andra forskares kunskaper om materialet. Detta framträdde tydligast i de situationer då jag behövde detaljinformation om några av barnens inbördes relationer och positioner. Denna information bygger helt på andra personers förståelse och uppfattningar om barnens kamratrelationer.

Den andra delstudien baseras på fältarbete som genomfördes i förskoleklassen Bläckfisken under en termin. Fältarbetet baseras huvudsakligen på observationer, men även samtal och intervjuer genomfördes för att verifiera vissa resultat. I och med att jag följde en och samma förskoleklass under en längre tid blev jag bekant med både deltagare och den miljö som observerades. I och med att jag också själv personligen var på plats kunde jag direkt ställa frågor till deltagarna om det var något jag undrade över. Respektive delstudie har förutsatt olika blick och förhållningssätt. Tillsammans har datamaterialen skapat förutsättningar för både nära analyser och analyser av mer övergripande karaktär med hänsyn till konstruktioner av kön, vilket gör att de har kompletterat varandra.

Utöver teoretiska utgångspunkter och metod är det också viktigt att diskutera studiens resultat i relation till tidigare forskningsresultat. Det finns en dominans av anglosaxiska referenser i studien som hör samman med dess hegemoni i internationella publikationer. Forskare i Norden, likt mig själv, tenderar att i stor utsträckning att referera till dessa studier, medan omvänt förhållande i praktiken inte existerar. Övervikten av anglosaxiska studier kan också ställas i relation till vilka möjligheter som nordiska (och andra) forskare har att nå ut med sina forskningsresultat och vilka röster som faktiskt blir hörda. Till exempel finns det i tidskriften *Gender and Education*, som är den ledande tidskriften inom utbildning och kön, ytterst få bidrag från andra länder än Storbritannien, USA, Australien, Kanada och Nya Zeeland (Öhrn & Weiner, 2009).

Av de nordiska studier som tagits upp i föreliggande studie finns en övervikt av svenska studier. Detta kan förklaras med att de har en mer direkt relevans för studien. Begränsningen har bland annat gjorts utifrån de specifika åldersgrupper som studerats, vilket har inneburit att flera nordiska studier som rör konstruktioner av kön inte tagits upp eftersom dessa fokuserar på äldre barn. Antalet studier som fokuserar på kön varierar dessutom inom de nordiska länderna, vilket skapar en skevhet då det gäller representationen. Sett utifrån ett historiskt perspektiv visar Öhrns (2002b) kunskapsöversikt att relativt få observationsstudier genomfördes i de nordiska länderna under 1990-talet (se även Öhrn, 2002a). Studierna handlade mer om elevers egenrapportering. Detta mönster var inte unikt för forskning om kön. Över huvud taget var intervjustudier trenden inom pedagogisk forskning under 1990-talet, skriver Öhrn. Tittar man närmare på nordiska studier genomförda under 2000-talets första decennium visar det sig att studier från Danmark och Island är en brist, medan Finland ligger i framkant inom forskningsfältet.

I det stora hela finns inte särskilt mycket forskning om kön som fokuserat på de åldergrupper jag valt att studera, även om antalet studier ökat något det senaste decenniet (jfr Wernersson, 2006). Relateras resultaten från denna studie till den tidigare forskning som trots allt finns, visar de att det både finns existerande förskjutningar av könsroller och könsroller som är kända sedan tidigare (jfr Wernersson, 2009; Öhrn, 2002a, 2002b). Resultatet visar bland annat att pedagogernas kategorisering av barnen och placeringen av dem leder till att könsgränser upprätthålls. Placeringen av barnen i förskoleklassen Bläckfisken innebär bland annat att flickor får den ordningsupprätthållande funktionen att agera stötdämpare. Konsekvensen av detta blir att deras handlingsutrymme begränsas till förmån för pojkarna. Intressant är att en i sammanhanget inkluderande ambition – om att motverka statiska grupper och låta barnen umgås i olika gruppkonstellationer – ger utrymme för en traditionell könsfördelning där flickor får ansvar för ordningen. Resultatet visar också att det positiva utövandet som hjälpfröken är något som både pojkar och flickor blir tilldelade eller självmant åtar sig. Tidigare studier visar att denna typ av ansvar är något som nästan uteslutande är förbehållet flickor. Vidare indikerar resultatanalysen att pojkar sinsemellan har kroppslig kontakt i form av kramar och smekningar, något som vanligtvis inte tillskrivs traditionella maskuliniteter. Det är också pojkar som talar om kärlek, vilket skiljer sig från vad flera tidigare studier visar.

SUMMARY

Introduction and Aim

In the present study, gender constructions are analysed as they appear in preschool, preschool class and primary school³⁷ contexts. The analysis is based on observation of the interactions that takes place physically and verbally between children and between children and adults in various contexts. Theoretically, this dissertation takes its starting-point in the assumption that gender relations vary with the context, which enables multiple forms of femininities and masculinities (Connell, 2006/2002, 2008/1995; Paechter, 2006a; Thorne, 2005).

Taking its point of departure in gender theories (Connell, 2006/2002, 2008/1995; Thorne, 2005), the overall aim of this dissertation is to explore gender constructions in one preschool, two preschool classes and one class in the first grade. Crossing and borderwork are in particular focus (see Thorne, 2005).

This dissertation consists of two studies based on different sorts of empirical data. In the first study, video recordings from the FISK project [*The Preschool and School in Collaboration Project*] are analysed and takes its starting-point in conversation analysis (CA). The second study consists of data produced from a separate fieldwork carried out in one preschool class, for which I am personally responsible. The fieldwork has an ethnographic approach, as I studied the daily activities of the preschool class for a lengthy period of time.

Theoretical Framework

Since the study aims to study constructions of gender in educational institutions, I found Connell (2003) particularly applicable, as he stresses the importance of

³⁷ In Sweden, children between one to five years of ages attend preschool, at the age of six they attend preschool class and from the age of seven they start nine years of compulsory school, i.e. 'grundskolan' (Swedish).

analysing gender constructions on an institutional level. In his early work, Connell pointed at this as a neglected level of theorising gender:

Theories of gender, with hardly an exception, focus either on one-to-one relationships between people or on the society as a whole. Apart from discussions of the family, the intermediate level of social organization is skipped. Yet in some ways this is the most important level to understand. We live most of our daily lives in settings like the household, the workplace and the bus queue, rather than stretched out in a relation to society at large or bundled up in a one-to-one (Connell, 1987, p 119).

Within different organisations, there are often given frames for whom does what, Connell (2003) writes in one of his later works. This creates a different set of gender patterns, or as Connell (2003) defines it, “The *gender regime* of an institution” (p 53). In the study, the institutions of the preschool, preschool class and the first grade are in focus. Of importance for this dissertation is also Thorne’s (2005) theoretical concepts, *border work* (p 64) and *crossing* (p 121). The entire study is based on these theories, and the part that consists of video recordings follows also the theoretical tradition of conversation analysis (CA). The theories approach the phenomenon from different traditions, but there are also common denominators. Both in conversation analysis (Goodwin, 2000a, 2006, Kitzing, 2000, 2005b, Schegloff, 2007b) and in gender research (Connell, 2006/2002, 2008/1995, Thorne, 2005; Paechter, 2006b), one theoretical basis is that social hierarchies are created by human practices. In the present study, the analysis is focused on gender constructions as they occur in interaction, using Connell for discussion at the global and institutional levels. To further understand the processes at an institutional level, Thorne’s work was applied to the study. Conversation analytical theories were used in the first to study to analyse the gender structures as they emerge in interaction at the micro level (Stokoe, 2000).

Connell (2006/2002) defines social relations between people and groups of people as gender relations and without these social practises cannot exist. This means that lasting social relations and practises create gender patterns that theoretically are to be defined as social structures. Depending of context, gender appears in various ways and changes over time (Connell, 2006/2002; Skeggs, 2007; Thorne, 2005). Gender relations may consist of different patterns and thereby include different sorts of dichotomies and hierarchies between and within the sexes (Connell, 2006/2002; Thorne, 2005). According to Connell

(2003), the overall gender patterns in society are not fixed but change constantly due to changed practises. Thus, these structures can only remain as long as they are practiced. Within institutions, such as schools, these patterns are referred to as the *gender regime* (Connell, 2003, p 63). To further understand and analyse these processes, Thorne's (2005) work was applied to the study. When boys and girls seek (and gain) access to groups of children of the other sex and their activities, according to Thorne (2005) this is defined as *crossing* (p 121). *Borderwork* (p 64) is when the dichotomies of the sexes remain and crossing is questioned and prevented, which results in gender boundaries to remain or even become strengthened.

Bodies play an important part in how social processes and, in extent, social structures are constructed (Connell, 2006/2002). According to Connell (2006/2002), bodies are not merely objects in social practises, they are also agents. Social practises perpetually create and recreate practices (Paechter, 2006b). Also in conversation analysis, the importance of bodily interactions is highlighted. According to Goodwin (2006), talking and gesticulating are different sign systems that function as different communicative recourses and the two sign systems are linked together and organised in order to create actions.

In our daily conversations, we use different category terms³⁸ when referring to something. This is an important theoretical starting-point in conversation analysis (CA). For example, we use different categories when describing or referring to something or someone. When referring to people, we use either names or categories, which means that we use different sorts of descriptions when referring to different persons (Schegloff, 2007).

In our daily conversations, sexism and racism are often expressed without anyone noticing it (Kitzinger, 2005b). Thus, different sorts of categories are parts of gender constructions and social hierarchies. Stokoe (2000) claims that, "Speakers 'do' gender in the presence of others who may orient to its production. By orienting to gender in talk, people produce and reproduce social order at the microlevel" (p 555). Hopper & LeBaron (1998) describe it as, "gender creeps into talk" (p 61). Also in gender research, this is discussed. Thorne (2005) define this as, *gender labels* (p 35), meaning that adults who

³⁸ In CA, this is also defined as membership categorisation devices (MCD) (Kitzinger, 2007; Schegloff, 2007; Stokoe, 2006). When talking about categories oriented to gender, I use the term gendered categorisation.

frequently use gender labels in their interactions with children strengthen the children's understanding of being either a boy or a girl.

Previous Research

The previous research presented in the study is focused on gender constructions in preschools, preschool classes and primary school, primarily studies in the school years 1-6. The selection of studies for this dissertation is made of their relevance to the purpose of the study.

Challenging gender boundaries and cross boundaries is often difficult. During a regular school day, boys and girls interact in different situations and their actions often overlap. Despite this, same-sex alliances are more permanent (Thorne, 2005). According to Thorne (2005), it is harder to be friends with the opposite sex in primary school than in preschool. In order to avoid being teased or accused of being a couple, girls and boys at the same age often avoid playing together. However, there are studies that show that friendship between girls and boys do exist, even if it is uncommon (Forsberg, 2002; Karlson, 2003).

Games play an important part in children's daily activities in preschool and school, and play based on gender division are quite common. For example, in role-play, girls tend to be more flexible than boys in choice of character (Francis, 1998). What is more, previous research indicates that activities related to celebrating holidays and other traditions tend to strengthen gender boundaries (Epstein, 1997; Källér, 1990).

One of way of positioning oneself from the other sex is by using names or categorisations. For example, Thorne (2005) describes how boys and girls used expressions such as, "girls are cry babies" or, "boys are frogs" (p 87) when talking about each other (see also Epstein, 1998; Forsberg, 2002; Renold, 2000). Previous research also indicates that male teachers might use different expressions and comments in terms of verbal abuse as a way of bonding with male pupils (Francis & Skelton, 2001; Skelton 2000, 2002), for example humoristic comments about girls or considering things *not masculine enough*. Skelton (2002) writes that this behaviour strengthens heterosexuality and the heterosexual masculinity.

In the daily activities of preschool and school, the so-called sub-teacher is likely to appear. According to Swedish as well as international research, the sub-

teacher is often a girl (see Hägglund & Öhrn, 1992; Strandell, 2001; Walkerdine, 1990), who either is a general teacher assistant or responsible for calming down noisy boys in the classroom. The explanation for why girls end up with this responsibility is often based on the idea of girls' maturity (Walkerdine & Lucey, 1989).

The results of this study will be further discussed in relation to those above, which show that there is a lack of studies that discuss the importance of the body, i.e. physical interaction and gender constructions. In Swedish (and Nordic) research, there is also a relative lack of research in gendered categorisations. Studies carried out in preschool classes are rare, which is why the results of this dissertation are so important.

Method

As mentioned earlier, this study consists of two studies based on different empirical data. In the first study, video recordings from a previous project are analysed. This is extraordinary, as no one has used gender theories for analysing the video recordings before. The second study consists of data produced from a separate fieldwork carried out in one preschool class. Both studies follow the ethical principles prescribed by the Swedish Research Council [Vetenskapsrådet, 2002].

Video Analysis

The first study takes its starting-point in conversation analysis (CA), i.e. in, “what speakers can do-*do* do-with language” (Schegloff, 1996a, p 167). Also non-verbal actions in interaction are of analytic importance here. To organise and make the analysis process easier, all video sequences (total: 151) were divided into separate themes³⁹. Four separate sequences were selected for a closer investigation. The selection of the video recordings follows the CA tradition (see Schegloff, 1996a), i.e. they were chosen because they were convincing examples of gender constructions.

Transcripts play an important role in conversation analysis. CA transcripts are based on the idea that both, “words as spoken” (ten Have, 2005, p 80) and, “sounds as uttered” (ten Have, 2005, p 82) bear an interactional meaning. In the

³⁹ Six themes were identified in the first study: Order and discipline, body and intimacy, play, gendered categorisations, artistic activities, positioning.

transcripts, both *what* has been said and *how* it has been said are transcribed or described. Sounds of non-verbal character are not transcribed but described.

Fieldwork

The fieldwork carried out in the second study is mainly based on observations of one preschool class called The Octopus. In connection with a few of the observations, I asked the participants questions. Complementary interviews with the staff were also conducted. This fieldwork has an ethnographic approach, as I studied the daily activities of a preschool class for a lengthy period of time. By observing what they did, listening to what they said and by asking questions, data relevant for the study was collected (see Hammersley & Atkinson, 1990). The themes that emerged from the first study served as a basis and initial focus of the observations. In the second study, both similar and dissimilar themes⁴⁰ were identified. The themes function as a link between the two studies, which complement each other in that aspect that the first study is a close analysis of the data whereas the second study is an analysis over time. With regards to analysis and design, the conditions for the empirical data in both studies are specifically described in the six results chapters of this dissertation.

Results

The results consist of six chapters. Chapters five, six and seven contain the analysis of the empirical data from the first study. In chapters eight, nine and ten, the results from the fieldwork of the second study are analysed.

The First Study

The first study of this dissertation is based on video recordings from the FISK project. The analysis and selection of video sequences follow the conversation analytic tradition (CA). The first study consists of three separate results chapters

⁴⁰ In the preschool class The Octopus, order and discipline is a core part of the organisation. This was broken down into three major themes: a) mixed groups, shock absorbers and sub-teachers, b) democratic education and c) school training. In addition to this, ceremonies and traditions, love, body and intimacy and gendered categorisations were identified.

Chapter 5

Gendered Categorisations in Conversations

In chapter five, gendered categorisations are discussed. These appear in our daily conversations, as to whom the categories are addressed and how they are expressed depends on the situation (Kitzinger, 2005b; Schegloff, 2007). The analysis was made from two separate video recordings where a teacher used different categorisations instead of names when addressing the children. The focus of the analysis is the two girls Lina and Tilda. Lina is told to look after her own and one boy's pencils, and for this reason the teacher calls her "Missus" in a quite determined voice. One of the boys repeats what was just said, which strengthens the teacher's message. The message to Lina about looking after her own as well as others' belongings connects to traditional expectations of girls as helpful and responsible for keeping the order (Connell, 2006/2002). In the video sequence that involves Tilda, the teacher calls her "aunt Tilda" at the morning gathering. Also in Tilda's case, one of the boys repeats what the teacher just said. The reason for the teacher's behaviour to 'make fun' could be a way of connecting with the boys in the group. Male bonding has been previously discussed by Francis and Skelton (2001) and Skelton (2000, 2002), who found that male teachers might make fun of femininity and certain groups of boys in order to connect with boys in a class. In the case of Lina and Tilda, I argue that their situations are quite similar, considering the use of gendered categorisations and the way they are expressed which strengthens gender boundaries.

Chapter 6

Body and Intimacy

The analysis of chapter six was made on one single video sequence where physical and verbal interaction between two boys, Amir and Filip, is in focus (Goodwin, 2000a, 2000b, 2006). In the beginning of the sequence, the boys wrestle on the floor. The reason for this is that Amir is teasing Filip of being in love with a girl called Ines. Filip does not want everybody to hear this and puts his hands over Amir's mouth. According to general gender norms, this sort of behaviour might be considered expected for boys (Connell, 2006/2002, 2008/1995). After a reprimand from the teacher, the boys stop wrestling but continue to lie on the floor. Now they interact in a different way; they are hugging each other and talk about love. Amir and Filip are good friends, which is probably the explanation for why they act the way they do. According to general

gender norms, this behaviour is not normally expected for boys and might be considered as crossing. As long as no one makes any comments, hugging seems unproblematic, but when another boy in the room tells Amir he is video recorded, Amir walks away. The comment could be seen as a way of telling Amir that his behaviour is inappropriate. The analysis of the video sequence shows that gender relations can change very quickly and within a very short period of time.

Chapter 7

Ring Game

In chapter seven, the analysis takes its starting-point in a video sequence recorded at an occasion when the preschool called The Rosehip played the ring game *Sleeping Beauty*. Just as in the fairy-tale, the ring game consists of three main characters: one prince, one princess and one fairy. Both girls and boys wanted to be a main character but only the boys were chosen for this. Their sexes did not seem to matter for the children; it was rather the fact of playing a main character that was desired, so gender seemed to be of secondary importance (see Kitzinger, 2007). The game consists of several symbolic actions. For example, a hug is to symbolise the princess' waking up and breaking the spell. However, there is something problematic with the hug because when the prince (played by Truls) is going to hug the princess (played by Amir), one of the boys comments that a pat would work just as well. Amir turns his back to Truls, and instead of a hug Amir gets a clap on his back. Both their physical and verbal actions could be defined as borderwork.

The Second Study

The second study is based on an individual fieldwork conducted in the preschool class *The Octopus*. The fieldwork follows an ethnographic tradition as I have followed and studied the daily activities of *The Octopus* during one semester.

Chapter 8

Mixed Groups, Shock Absorbers and Sub-Teachers

In the analysis of the empirical data from the second study, mixed groups, shock absorbers and sub-teachers were identified. In previous research, this is only described as sub-teachers (see Gulbrandsen, 1996; Hägglund & Öhrn, 1992;

Strandell, 2001). However, if you take a closer look to what is included in their duty, I argue that different functions and meanings appear in relation to gender constructions.

Mixed groups are when children are placed gender-mixed, i.e. girls are placed next to boys. The idea is that the children have a chance to get to know each other. To keep things calm, chatty children are not placed next to each other and children in need of more help are placed next to those who can help them with different tasks. One way of creating silence in a group is to place a girl or an adult next to noisy boys, which in this thesis is defined as shock absorbers. In The Octopus preschool class, there seems to be a general understanding that girls are mature enough to act as shock absorbers, so they are made responsible for this.

In this dissertation, a sub-teacher is defined as a child who helps the teacher with traditional teacher tasks in the preschool class. In The Octopus preschool class, the children act as sub-teachers on their own initiative or at the teachers' request. Both girls and boys act as sub-teachers, but in some cases girls are expected to take on a more responsible and helping role, yet in other cases gender is less distinct since both girls and boys act as sub-teachers. This differs from previous research, where this responsibility has been found almost exclusively reserved to girls (see Karlson, 2003; Månsson, 2000; Walkerdine 1990).

Chapter 9

Gendered Categorisations

As in chapter five, the focus of the analysis in chapter nine is gendered categorisations. However, the results from the fieldwork show different sorts of categorisations and interaction. The analysis shows that the categorisations used by teachers lead to different verbal markings of gender. In the interaction between adults and children, the adults use categorisations that ascribe children different qualities with regards to gender, order and discipline and associated to professions. However, this is probably something that the teachers do unconsciously (see Kitzinger, 2005b).

In The Octopus preschool class, also the children used categorisations when interacting with each other. The categorisations were personal names, more specifically the boys were called girls' names and the girls were called boys'

names. In this way, the categorisations functioned as verbal abuse, which appeared in different constellations. The fact that girls use this sort of verbal abuse when interacting with other girls is something that is not found in previous research (see Epstein, 1998; Källér, 1990; Forsberg, 2002).

Chapter 10

Body, Intimacy and Love

As for chapter six, the analysis of the empirical data of the preschool class *The Octopus* shows that body and intimacy is an important part of children's interaction and gender constructions. However, in *The Octopus* this was expressed in a different way. Among the children, intimacy was mainly expressed by hugs in same-sex two person groups. The children involved were all good friends, which probably explains why the hugs seem unproblematic to them. The reason why there are few situations where boys and girls hug each other has probably something to do with the fact that the children want to avoid accusations of being a couple (Thorne, 2005).

In the children's conversations, intimacy and love were recurring topics. The children talked about love in terms of being in love in someone of the opposite sex or they tried to avoid the topic. This was something that both boys and girls did. In fact, when talking about love in *The Octopus* preschool class, some of the boys were the most open-minded. The position of the group did not seem to matter to them since they all had middle positions. Previous research (Forsberg, 2002; Thorne, 2005) shows that boys' manoeuvring space is often more limited than that of the girls. However, the results from *The Octopus* preschool class show a different pattern.

Concluding Remarks

In the final chapter of this dissertation, the main results of the study in relation to theory, method and previous research are discussed.

Order and discipline are an important part of the daily routines in preschools, preschool classes and schools. One way of maintaining order and discipline in such contexts is by using sub-teachers (see Hägglund & Öhrn, 1992; Månsson, 2000; Strandell, 2001). In the present study, I argue that what in previous research is defined as a sub-teacher in fact consists of different functions. In this study, they are defined as mixed groups, shock absorbers and sub-teachers.

Generally, the sub-teacher function is connected to a positive responsibility, whereas the shock absorber has a controlling or policing function. The analysis also shows that both boys and girls are sub-teachers, whereas the mixed group function and the shock absorber function are only assigned to girls. The teachers in *The Octopus*, where this was observed, express that they aim to work in a gender crossing way, but this sort of grouping the children maintain gender boundaries.

In the present study, I also analyse and discuss the importance of non-verbal actions. The analysis shows that these actions are important recourses (Goodwin, 2000a, 2000b, 2006) of how gender is expressed. Children's bodily interactions are often related to wrestling or hugging. Normally, this is expressed between children of the same sex. According to traditional norms and values, hugging boys is not normally expected. The results from the first study show that the two boys hugging in *The Flounder* class seems unproblematic until another child makes a comment about them being video recorded. In *The Rosehip* preschool, the hug between two boys in the ring game is stopped by another child's comment. In the second study, however, no one makes any comment about hugs. What differs from previous research is that here, boys are hugging each other. Overall, there are few studies that discuss the importance of body and intimacy, which is why the results of this dissertation might be considered as something new.

In the children's conversations, intimacy and love are topics that occur quite often. The contents may vary, but one frequent theme is love or asking questions about love. The children are constantly referring to persons of the other sex when talking about love, so by strictly referring to persons of the other sex when talking about love the children themselves are parts of constructing the heterosexual hegemony.

Gender boundaries are strengthened by the teachers' categorisations of the children. Depending on when categorisations are used, how and to whom they are verbally expressed and in what context they are used, they bear different meanings (Enfield, 2007; Schegloff, 2007). On the whole, the analysis shows that the teachers' use of gendered categorisations lead to constructions of social hierarchies based on gender (Kitzinger, 2005a, 2005b; Stokoe, 2003, 2006; Tainio, 2003). The children were also part in this, as for how they use categorisations in child-to-child interactions as a way of positioning themselves.

In the present study, Thorne's (1993) theoretical terms *border crossing* and *borderwork* are of theoretical importance. According to Thorne, borderwork situations are when gender boundaries are strengthened or maintained, whereas border crossing are situations when children seek (and gain) access to groups of children of the other gender. My understanding of the term gender crossing do not merely regard Thorne's understanding, but would also include situations when children act in a way that is not expected of them traditionally. Also, I argue that border crossing situations are expressed in various situations and not only in the groups discussed by Thorne. Thus, it is this theoretical understanding of border crossing that was applied to this study.

The choice of situations in which a researcher chooses to analyse and present results is also important for the outcomes of a study. The present study is based on two types of empirical data: video recordings from the FISK project and data produced in a separate fieldwork. Together, they create conditions both for closer analysis and an analysis over time with regards to gender constructions.

In addition to theoretical framework and method, it is important to discuss the findings of the study in relation to previous research. There is a predominance of Anglo-Saxon references in the study related to its hegemony in international publications. Researchers in the Nordic countries, such as myself, tend to refer to these studies, whereas the opposite is rare. For example, in the journal *Gender and Education*, which is the leading scientific journal in education and gender research, there are few contributions from outside Great Britain, the United States, Australia, Canada and New Zealand (Öhrn & Weiner, 2009).

The Nordic studies included in the study are predominantly Swedish. This can be explained by the fact the Swedish studies are of more direct relevance to this study. There is a restricted number of studies on this specific age group, which means that several Nordic studies related to gender constructions were not included because they are focused on older children. The number of studies also varies with the country. For example, if you look at Nordic studies conducted during the 21st century, studies from Denmark or Iceland are rare whereas Finland is in the front research field. On the whole, in the age groups I choose to study there is little research focusing on gender, although the past decade the number of studies has increased slightly (see Wernersson, 2006).

REFERENSER

- Adler P. A., & Adler, P. (1998). *Peer Power: Preadolescent Culture and Identity*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Allard, A. C. (2004). Speaking of gender: teachers' metaphorical constructs of male and female students. *Gender and Education*, 16(3), 347-363.
- Arnesen, A-L. (2003). Constructions of an 'outsider': Contradictions and ambiguities in institutional practices. I Beach, D., Gordon, T., & Lahelma, E. (Red.), *Democratic Education: Ethnographic Education* (s 52-65). London: The Tufnell Press
- Bliding, M. (2004). *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 308). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Connell, R. (2009). *Gender. In World Perspective*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, R. W. (1987). *Gender and Power. Society, the Person and sexual Politics*. Stanford: Stanford University Press.
- Connell, R. W. (1996). Teaching the Boys: New Research on Masculinity, and Gender Strategies for Schools. *Teachers College Records*, 98(2), 206-235.
- Connell, R. W. (2001). The Social Organization of Masculinity. I Whitehead, S. M., & Barrett F. J. (Red.), *The masculinities reader*, (s 30-50). Malden: Polity Press.
- Connell, R. W. (2003). *Gender* (2:a upplagan). Cambridge: Polity Press.
- Connell, R. W. (2006). *Om Genus* (C. Hjukström, övers.). Göteborg: Diadalos. (Original publicerat 2002).
- Connell, R. W. (2008). *Maskuliniteter* (Å. Lindén & N. Sjödén, övers.). Göteborg: Diadalos. (Original publicerat 1995).
- Connell, R. W., & Messerschmidt J.W. (2005). Hegemonic Masculinity. Rethinking the concept. *Gender & Society*, 19(6), 829-859.
- Davies, B. (2003a). *Hur pojkar och flickor gör kön* (C. Wallentin, övers.). Stockholm: Liber. (Original publicerat 1989).
- Davies, B. (2003b). *Shards of glass. Children reading and writing beyond gendered identities* (rev upplaga). Cresskill: Hampton Press.
- Davies, L. (1984). *Pupil Power. Deviance and gender in school*. London: Falmer Press.

- Davidsson, B. (2000). *Samlingen – en symbol för integration mellan förskola och skola*. (Publikation 8:2000). Borås: Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
- Edström, C. (2009). Lite vid sidan om den kommunala ordningen. En analys av fyra kommuners arbete med jämställdhet i förskolan. I Wernersson, I. (Red.), *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 283) (s 43-59). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare – Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek* (School of Education and Communication, Jönköping University, 4). Jönköping: ARK Tryckaren.
- Eilard, A. (2008). *Modern, svensk och jämställd. Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962-2007* (Malmö Studies in Educational Sciences, 38). Malmö: Lärarutbildningen, Malmö Högskola.
- Eilard, A. (2009). Förändrade genusmönster i grundskolans läseböcker. I Wernersson, I. (Red.), *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 283) (s 121-138). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ekstrand, P. (2005). *"Tarzan och Jane". Hur män som sjuksköterskor formar sin identitet* (Uppsala Studies in Education, 109). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Ekström, K. (2006). *Förskolans pedagogiska praktik – Ett verksamhetsperspektiv* (Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt arbete, 12). Umeå: Print & Media, Umeå universitet.
- Enfield, N. J. (2007). Meanings of the unmarked: how 'default' person reference does more than just refer. I Enfield, N.J., & Stivers, T. (Red.), *Person reference in interaction: Linguistic, cultural and social perspectives* (s 97-120). Cambridge: Cambridge University Press.
- Epstein, D. (1997). Boyz' Own Stories: masculinities and sexualities in schools. *Gender and Education*, 9(1),105-115.
- Epstein, D. (1998). Real boys don't work: 'underachievement', masculinity and the harassment of 'sissies'. I Epstein, D., Elwood, J., Hey, V., & Maw, J. (Red.), *Failing boys? Issues in gender and achievement* (s 96-108). Buckingham: Open University Press.
- Epstein, D. (1999). Sex Play: Romantic Significations, Sexism and Silences in the Schoolyard. I Epstein, D., & Sears, J. T. (Red.), *A Dangerous Knowing. Sexuality, Pedagogy and Popular Culture* (s 25-42). London: Cassel.
- Epstein, D., & Johnson, R. (1998). *Schooling Sexualities*. Buckingham: Open University Press.

- Evaldsson, A-C. (2003). Throwing like a girl? Situating gender differences in physicality across game contexts. *Childhood*, 10(4), 475-497.
- Fagrell, B. (2000). *De små konstruktörerna. Flickor och pojkar om kvinnligt och manligt i relation till kropp, idrott, familj och arbete* (Studies in Educational Sciences, 30). Stockholm: HLS Idrottshögskolan.
- Francis, B. (1998). *Power Plays. Primary school children's constructions of gender, power and adult work*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Francis, B., & Skelton, C. (2001). Men Teachers and the Construction of Heterosexual Masculinity in the Classroom. *Sex Education*, 1(1), 9-21.
- Forsberg, U. (2002). *Är det någon "könsordning" i skolan? Analys av könsdiskurser i etniskt homogena och etniskt heterogena elevgrupper i årskurserna 0-6* (Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen, 68). Umeå: Umeå universitet.
- Gannerud, E. (2009). Pedagogers syn på några aspekter av genus och jämställdhet i arbetet. I Wernersson, I. (Red.), *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 283) (s 85-104). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gannerud, E., & Rönnerman, K. (2006). *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola. En fallstudie ur ett genusperspektiv* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 246). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gothlin, E. (1999). *Kön eller genus?* Göteborg: Nationella sekretariatet för genusforskning.
- Goodwin, C. (1996). Transparent Vision. I Ochs, E., Schegloff, E. A., & Thompson, S.A. (Red.), *Interaction and Grammar* (s 370-404). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodwin, C. (2000a). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, (32), 1489-1522.
- Goodwin, C. (2000b). Practises of Seeing Visual Analysis: an Ethnomethodological Approach. I van Leeuwen, T., & Jewitt, C. (Red.), *Handbook of Visual Analysis* (s 157-182). London: SAGE Publications.
- Goodwin, C. (2006). Human Sociality as Mutual Orientation in a Rich Interactive Environment: Multimodal Utterances and Pointing in Aphasia. I Enfield, N.J., & Levinson, S.C. (Red.) *Roots of Human Sociality. Culture, Cognition and Interaction*, (97-125). Oxford: Berg Publishers.
- Goodwin, C. (2007). Participation, stance and affect in the organization of activities. *Discourse and Society*, 18(1), 53-73.
- Goodwin, M. H. (1990). *He-said-she-said. Talk as Social Organization among Black Children*. Bloomington: Indiana University Press.
- Goodwin, M. H. (2006). *The Hidden Life of Girls. Games and Stance, Status and Exclusion*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

- Gulbrandsen, L. M. (1996). *Kulturens barn. En utvecklingspsykologisk studie i åtte – ni åringers sociala landskap*. Oslo: Psykologisk Institutt, Universitet i Oslo.
- Grahn, K. (2008). *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna­r­ut­bil­d­ning­en* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 264). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Göteborgs stadskansli. (2007). Hämtad 26 november 2007 från: <http://www.goteborg.se/prod/G-info/statistik.nsf/>
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1990) *Ethnography: Principles in Practice* (5:e upplagan). London: Routledge.
- ten Have, P. (2005). *Doing Conversation Analysis. A Practical Guide* (5:e upplagan). London: SAGE Publications.
- Heikkilä, M. (2006) *Kommunikativa resurser för lärande. Barns gester, blickar och tal i tre skolmiljöer* (Uppsala Studies in Education, 110). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Heikkilä, M., & Sahlström, F. (2003). Om användning av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 24-41.
- Hjalmarsson, M. (2009a). *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 276). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hjalmarsson, M. (2009b). Förändrade krav i läraryrket? I Wernersson, I. (Red.), *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 283) (s 105-120). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Holm, A-S. (2008). *Relationer i skolan. En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 260). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hopper, R., & LeBaron, C. (1998). How Gender Creeps Into Talk. *Research on Language and Social Interaction*, 31(1), 59-74.
- Häggblom, J., Melander, H., & Sahlström, F. (2003). En kort beskrivning av fältarbetet i FISK – projektet. I Pérez Prieto, H., Sahlström, F., & Melander, H. (Red.), *Från förskola till skola – berättelser från ett forskningsprojekt* (Pedagogisk Forskning i Uppsala, 149) (s 192-208). Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Häggblom, J., & Sahlström, F. (2003). Katalogisering av inspelat videomaterial. I Pérez Prieto, H., Sahlström, F., & Melander, H. (Red.), *Från förskola till skola – berättelser från ett forskningsprojekt* (Pedagogisk Forskning i Uppsala, 149) (s 209-224). Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.

- Hägglund, S. (1984). *Linliga pojkar och stillsamma flickor. Föräldrars och dagbempersonals beskrivningar av barns egenskaper och sociala beteenden* (Publikationer 1984:136). Mölndal: Göteborgs universitet, Institutionen för praktisk pedagogik.
- Hägglund S., & Öhrn, E. (1992). *Kön, utbildningsmiljöer och prosocial utveckling* (Publikation 1992:02). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Jackson, C. (2006). 'Wild' girls. An exploration of 'ladette' cultures in secondary schools. *Gender and Education*, 18(4), 339-360.
- Kahlin, L. (2008). *Sociala kategoriseringar i samspel. Hur kön, etnicitet och generation konstitueras i ungdomars samtal* (Stockholm Studies in Scandinavian Philology. New Series, 44). Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis.
- Karlson, I. (2003). *Könsgestaltningar i skolan. Om könsrelaterat gränsupprätthållande, gränsuppluckande och gränsöverskridande* (Linköping Studies in Education and Psychology, 91). Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap.
- Karlsson, R. (2009). *Demokratiska värden i förskolebarns vardag* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 279). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Karlsson, M., Melander, H., Pérez Prieto, H., & Sahlström, F. (Red.). (2006). *Förskoleklassen - ett tionde skolår?* Stockholm: Liber.
- Kehily, M. J., Mac an Ghail, M., Epstein, D., & Redman, P. (2002). Private Girls and Public Worlds: producing femininities in the primary school. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 23(2), 167-177.
- Kitzinger, C. (2000). Doing Feminist Conversation Analysis. *Feminism & Psychology*, 10(2), 163-193.
- Kitzinger, C. (2005a). Heteronormativity in Action: Reproducing the Heterosexual Nuclear Family in After-hours Medical Calls. *Social Problems*, 52(4), 477-498.
- Kitzinger, C. (2005b). "Speaking as a Heterosexual": (How) Does Sexuality Matter for Talk-in-Interaction? *Research on Language and Social Interaction*, 38(3), 221-265.
- Kitzinger, C. (2007). Is 'woman' always relevantly gendered? *Gender and Language*, 1(1), 39-49.
- Käller, K. (1990). *Fostran till andrarang. En studie av dominansprocessen vid skolstart och via vägar genom utbildningssystemet ur ett kvinnovetenskapligt perspektiv* (Uppsala Studies in Education, 34). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

- Käraby, G. (1986). *22.000 minuter i förskolan. 5-6 åriga barns aktiviteter, språk och gruppmonster i förskolan* (Publikation 1986:09). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Lahelma, E., & Öhrn, E. (2003). 'Strong women' in the making? Gender policies and classroom practices. I Beach, D., Gordon, T., & Lahelma, E. (Red.), *Democratic Education: Ethnographic Challenges*, (s 39-51). London: The Tufnell Press.
- Land, V., & Kitzinger, C. (2007). Contesting Same-Sex Marriage In Talk-in-Interaction. *Feminism & Psychology*, 17(2), 173-183.
- Lappalainen, S. (2003). Celebrating internationality: Constructions of nationality at preschool. I Beach, D., Gordon, T., & Lahelma, E. (Red.), *Democratic Education: Ethnographic Education* (s 80-91). London: The Tufnell Press.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 1(25), 16-35.
- Lather, P. (1991). *Getting Smart. Feminist research and pedagogy within the postmodern*. New York: Routledge.
- Lehtonen, J. (2000). Non-Heterosexual and Transgendered People in Finland. I Lottes, I., & Kontula, O. (Red.), *New Views on Sexual Health. The Case of Finland* (s 280-289). Helsinki: The Population Research Institute.
- Lehtonen, J. (2002). Heteronormativity, Harassment and Name-Calling - Constructing Boundaries for Students' Genders and Sexualities. I Sunnari, V., Kangasvuo, J. & Heikkinen, M. (Red.), *Gendered and Sexualised Violence in Educational Environments* (s 201-215). Oulu: Oulu University Press.
- Lehtonen, J. (2003). Heteronormativity in School Space in Finland. *Lambda Nordica: Tidskrift för homosexualitetsforskning*, 1-2(9), 94-103.
- Lpfö 98. *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Lpo 94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Löfdahl, A., & Hägglund, S. (2006a). "Och jag har redan fyllt fyra år!" – kunskaper om och användning av ålder bland förskolebarn. *Barn* (4), 45-63.
- Löfdahl, A., & Hägglund, S. (2006b). Power and participations: social representations among children in pre-school. *Social Psychology of Education*, (9), 179-194.
- Löfdahl, A., & Hägglund, S. (2007). Spaces of Participation in Pre-School: Arenas for Establishing Power Orders? *Children & Society*, (21), 328-338.
- Mac an Ghail, M. (1994). *The making of men. Masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open university press.

- Marsh, J. (2000). 'But I want to fly too!': girls and superhero play in the infant classroom. *Gender and Education*, 12(2), 209-220.
- Melander, H. (2003). Reading as a social practice. I Melander, H., Pérez Prieto, H., & Sahlström, F. (Red.). *Sociala handlingar och deras innebörder: lärande och identitet* (Pedagogisk Forskning i Uppsala, 150) (s 49-73). Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Melander, H. (2006). Hoppa hopprep. I Karlsson, M., Melander, H., Pérez Prieto, H., & Sahlström, F. (Red.). *Förskoleklassen - ett tionde skolår?* (s 111-134). Stockholm: Liber.
- Melander, H. (2009). *Trajectories of Learning. Embodied Interaction in Change* (Uppsala Studies in Education, 124). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Melander, H., & Sahlström, F. (2009). In tow of the Blue Whale. Learning as Changes in Topic Orientation. *Journal of Pragmatics*, (41), 1519-1537.
- Merritt, M. (1982). Repeats and Reformulations in Primary Classrooms as Windows of the Nature of Talk Engagement. *Discourse Processes*, (5), 127-145.
- Merritt, M., & Humphery, F. (1979). Teacher, Talk and Task: Communicative Demands During Individualized Instruction Time. *Theory Into Practice*, 18(4), 298-303.
- Månsson, A. (1996). *Möte med flickor och pojkar. Bekräftande interaktionsmönster på förskola i ett genusperspektiv* (Pedagogisk-psykologiska problem, 631). Malmö: Institutionen för pedagogik och specialmetodik.
- Månsson, A. (2000). *Möten som formar. Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv* (Studia Psychologica et Paedagogica Series altera, 147). Malmö: Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Malmö.
- Nordberg, M. (2005a). Det hotande och lockande feminina – om pojkar, femininitet och genuspedagogik. I Nordberg, M. (Red.), *Manlighet i fokus – en bok om manliga pedagoger, pojkar, och maskulinitetsskapande i förskola och skola* (s 122-145). Stockholm: Liber.
- Nordberg, M. (2005b). *Jämställdhetens spjutspets? Manliga arbetstagare i kvinnoyrken, jämställdhet, maskulinitet, femininitet och heteronormativitet* (Skrifter från Etnologiska föreningen i Västsverige). Göteborg: Arkipelag.
- Ochs, E. (1979). Transcription as Theory. I Ochs, E., & Scheffelin, B.B. (Red.), *Developmental Pragmatics* (s 43-72). New York: Academic Press.
- Odelfors, B. (1996). *Att gör sig börd och sedd - Om villkoren för flickors och pojkars kommunikation på daghem* (Doktorsavhandlingar från Pedagogiska institutionen, 79). Stockholm: Stockholms universitet.

- Odenbring, Y. & Öhrn, E. (2008, september). *Crossing and borderwork. On gender relations in a preschool class*. Paper presenterat vid European Conference on Educational Research, Göteborg, Sverige.
- Paechter, C. (2006a). Masculine femininities/feminine masculinities: power, identities and gender. *Gender and Education*, 18(3), 253-263.
- Paechter, C. (2006b). Reconceptualizing the gendered body: learning and constructing masculinities and femininities in school. *Gender and Education*, 18(2), 121-135.
- Pérez Prieto, H. (2006). Olika sätt att vara lärare på i skolans början. I Karlsson, M., Melander, H., Pérez Prieto, H., & Sahlström, F. (Red.), *Förskoleklassen - ett tionde skolår?* (s 75-110). Stockholm: Liber.
- Pérez Prieto, H., & Sahlström, F. (2003). Inledning. I Pérez Prieto, H., Sahlström, F., & Melander, H. (Red.), *Från förskola till skola – berättelser från ett forskningsprojekt* (Pedagogisk Forskning i Uppsala, 149) (s 1-17). Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Pérez Prieto, H., Sahlström, F., & Melander, H. (Red.). (2003). *Från förskola till skola – berättelser från ett forskningsprojekt* (Pedagogisk Forskning i Uppsala, 149). Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Reay, D. (2001). 'Spice Girls', 'Nice Girls', 'Girlies', and 'Tomboys': gender discourses, girls' cultures and femininities in the primary classroom. *Gender and Education*, 13(2), 153-166.
- Redman, P., Epstein, D., Kehily, M J., & Mac an Ghail, M. (2002). Boys Bonding: same sex friendship, the unconscious and heterosexual discourse. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 23(2), 179-191.
- Renold, E. (2000). 'Coming out': gender (hetero)sexuality and the primary school. *Gender and Education*, 12(3), 309-326.
- Renold, E. (2004). 'Other' boys: negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school. *Gender and Education*, 16 (2), 247-266.
- Rindstedt, C. (2003). Gärdets kommundel: en kontextuell beskrivning av de skolor, förskoleklasser och förskolor som ingår i FISK-projektet. I Pérez Prieto, H., Sahlström, F., & Melander, H. (Red.), *Från förskola till skola – berättelser från ett forskningsprojekt* (Pedagogisk Forskning i Uppsala, 149) (s 18-38). Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Rubinstein Reich, L. (1993). *Samling i förskolan* (Studia Psychologica et Paedagogica Series Altera, 106). Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Sahlström, F. (2006). Bokstäver och siffror. I Karlsson, M., Melander, H., Pérez Prieto, H., & Sahlström, F. (Red.), *Förskoleklassen - ett tionde skolår?* (s 38-74). Stockholm: Liber.

- Sahlström, F. (under tryckning). From doing it right – morals of literacy learning in transition into school. I Cromdal, J., & Tholander, M. (Red.), *Children, morality and interaction*. London: Equinox.
- Schegloff, E. A. (1996a). Confirming Allusions: Toward an Empirical Account of Action. *The American Journal of Sociology*, 102 (1), 161-216.
- Schegloff, E. A. (1996b). Some Practices for Referring to Persons in Talk-in-Interaction: A Partial Sketch of a Systematics. I B. Fox (Red.), *Studies in Anaphora* (s 437-485). Amsterdam: John Benjamins.
- Schegloff, E. A. (1997). Whose text? Whose context? *Discourse & Society*, 8(2), 165-187.
- Schegloff, E. A. (2007a). A tutorial membership categorization. *Journal of Pragmatics*, (39), 462-482.
- Schegloff, E. A. (2007b). Categories in action: person-reference and membership categorization. *Discourse Studies*, 9(4), 433-461.
- Skeggs, B. (2000). *Att bli respektabel. Konstruktioner av klass och kön* (A. Persson, övers.). Göteborg: Daidalos. (Original publicerat 1997).
- Skeggs, B. (2007). Feminist Ethnography. I Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J., & Lofland, L. (Red.). *Handbook of Ethnography* (2:a upplagan) (s 426-442). London: Sage.
- Skelton, C. (2000). 'A passion for Football': Dominant Masculinities and Primary Schooling. *Sport, Education and Society*, 5(1), 5-18.
- Skelton, C. (2002). Constructing dominant masculinity and negotiating the 'male gaze'. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 17-31.
- Stokoe, E. (2006). On ethnomethodology, feminism, and the analysis of categorical reference to gender in talk-in-interaction. *The Sociological Review*, 54(3), 467-494.
- Stokoe, E. H. (2000). Toward a Conversation Analytic Approach to Gender and Discourse. *Feminism & Psychology*, 10(4), 552-563.
- Stokoe, E. H. (2003). Mothers, Single Women and Sluts: Gender Morality and Membership Categorization in Neighbour Disputes. *Feminism & Psychology*, 13(3), 317-344.
- Stokoe, E. H., & Smithson, J. (2001). Making gender relevant: conversation analysis and gender categories in interaction. *Discourse & Society*, 12(2), 217-244.
- Strandell, H. (2001). Identitet eller interaktion – perspektiv på innebörder av kön. I Hanne Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (s 105-129). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Swain, J. (2005). Sharing the same world: boys' relations with girls during their last year of primary school. *Gender and Education*, 17(1), 75-91.
- Tallberg Broman, I. (2009). Mamma, pappa, förskolebarn. Om förskolan som jämställdhetsprojekt. I Wernersson, I. (Red.), *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 283) (s 61-83). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Tainio, L. (2003). 'When shall we go for a ride?' A case of sexual harassment of a young girl. *Discourse & Society*, 14(2), 173-190.
- Thorne, B. (2005). *Gender play: Girls and boys in school* (10:e upplagan). New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Ulfsdotter Eriksson, Y. (2006). *Yrke, status & genus. En sociologisk studie om yrken på en segregerad arbetsmarknad* (Göteborg Studies in Sociology, 29). Göteborg: Department of Sociology, Göteborg University.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Walkerdine, V. (1990). *Schoolgirl Fictions*. London: Verso.
- Walkerdine, V., & Lucey, H. (1989). *Democracy in the kitchen. Regulating Mothers and Socialising Daughters*. London: Virago Press.
- Walkerdine, V., Lucey, H., & Melody, J. (2001). *Growing up girl. Psychosocial explorations of gender and class*. Basingstoke: Macmillan.
- Weiner, G., & Öhrn, E. (2009). En talade tystnad. Om frånvaro och närvaro i forskning om utbildning och kön. I Wernersson, I. (Red.), *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 283) (s 157-170). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Wernersson, I. (2006). *Genusperspektiv på pedagogik*. Stockholm: Högskoleverket.
- Wernersson, I. (2009). Kön-/genusordning i förändring – "same same but different"? I Wernersson, I. (Red.), *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 283) (s 171-174). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Änggård, E. (2005). Barbie princesses and dinosaur dragons: narration as a way of doing gender. *Gender and Education*, 17(5), 539-553.
- Öhrn, E. (1990). *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 77). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Öhrn, E. (2002a). Jämställdhet som en del av skolans värdegrund. Om kön, klass och etnicitet i skovardagen. I Frånberg, G-M. & Kallós, D. (Red.), *Demokrati i skolans vardag. Fem nordiska forskare rapporterar*, (s 35-51). Umeå: Umeå universitet för NSS, Nordiska Ministerrådet.

- Öhrn, E. (2002b). *Könsmönster i förändring? En kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Öhrn, E. (2005). *Att göra skillnad. En studie av ungdomar som politiska aktörer i skolans vardag* (Publikation 2005:07). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Öhrn, E., & Weiner, G. (2009). The sound of silence! Reflections on inclusion and exclusion in the field of gender and education. *Gender and Education*, 21(4), 423-430.



UPPSALA UNIVERSITET

Pedagogiska Institutionen

FISK-projektet

Héctor Pérez Prieto, tel. 018-471 1604, Hector.Perez@ped.uu.se
Fritjof Sahlström, tel. 018-471 1680, Fritjof.Sahlstrom@ped.uu.se

Uppsala, september, 2000

Tillstånd till projektet Förskola och Skola i samverkan (FISK)

- Nej, jag vill inte att mitt barn deltar i studien
- Ja, jag ger tillstånd för mitt barn att delta i studien. Inspelningarna får endast användas i projektet.
- Ja, jag ger tillstånd för mitt barn att delta i studien. Inspelningarna får användas i projektet samt i utbildning och vid forskningskonferenser.

Mitt barn heter:.....

Målsmans underskrift:

Returnera denna sida till projektet i det bifogade svarskuvertet!



UPPSALA UNIVERSITET

Pedagogiska Institutionen

FISK-projektet

Héctor Pérez Prieto, tel. 018-471 1604, Hector.Perez@ped.uu.se
Fritjof Sahlström, tel. 018-471 1680, Fritjof.Sahlstrom@ped.uu.se

Uppsala, september, 2000

Ett av syftena med FISK-projektet är att studera hur förskola, förskoleklass och skola möjliggör det i läroplanen eftersträlvade mötet mellan barn från olika kulturella och sociala uppväxtnmiljöer. För att kunna besvara de här frågorna behöver vi veta några saker om barnens föräldrar. Här gäller samma etiska regler som för inspelningarna, dvs. att ni informerats om undersökningens syfte, att de deltagande (ni föräldrar) samtycker, att ni garanteras konfidentialitet och att resultaten inte utnyttjas för annat än forskningsändamål.

De här frågorna har många av er redan besvarat i den enkät som i januari skickades till föräldrar till femåringar i Uppsala. För att vara säkra på att enskilda individer inte går att återfinna i databasen för enkäten har vi förstört de uppgifter som kopplar enskilda individer till svar. Därför behöver vi nu svar på några av enkätens frågor på nytt. Vi hoppas det inte är för mycket besvär!

Om du inte vill svara på dessa frågor, vänligen ange det nedan.

Nej, jag vill inte svara på nedanstående frågor. Mitt namn är:

Tack på förhand!

Héctor Pérez Prieto

Fritjof Sahlström

Några uppgifter om barnens föräldrar

Jag är förälder till

Hans/hennes mamma är född i

Hans/hennes pappa är född i

Vilket/vilka språk talar ni mest hemma? Kryssa i det alternativ som stämmer bäst och ange vilket eller vilka andra språk ni talar hemma.

- Hemma talar vi enbart svenska
- Hemma talar vi mest svenska, men också annat språk, nämligen
- Hemma talar vi lika mycket svenska och
- Hemma talar vi mest, men också svenska
- Hemma talar vi enbart

Vill du ha information om projektet på annat språk än svenska? Ange språk.

- Jag vill ha information om projektet på annat språk än svenska, nämligen

Vilken är barnets mammas högsta skolutbildning?

- Folkskola/grundskola eller motsvarande.
- Yrkesutbildning på gymnasienivå/motsvarande.
- Studieförberedande gymnasial eller motsvarande utbildning.
- Högskola, universitet eller motsvarande.

Vilken är barnets pappas högsta skolutbildning?

- Folkskola/grundskola eller motsvarande.
- Yrkesutbildning på gymnasienivå/motsvarande.
- Studieförberedande gymnasial eller motsvarande utbildning.
- Högskola, universitet eller motsvarande.

Vilken är barnets mammas huvudsakliga sysselsättning? Beskriv så noggrant som möjligt. Till exempel: 'postkassör', 'ämneslärare i engelska på gymnasium', 'föräldraledig ställningsbyggare', 'studerar matematik på KOMVUX', 'långtidssjukskriven från arbete som busschaufför', etc.

.....

.....

.....

.....

.....

Vilken är barnets pappas huvudsakliga sysselsättning? Beskriv så noggrant som möjligt. Till exempel: 'postkassör', 'ämneslärare i engelska på gymnasium', 'föräldraledig ställningsbyggare', 'studerar matematik på KOMVUX', 'långtidssjukskriven från arbete som busschaufför', etc.

.....

.....

.....

.....

För att förstå vad förskola, förskoleklass och skolan innebär för barn och familjer kommer vi också att inom projektet följa några barn i deras vardag utanför förskolan, bland annat i fritidsaktiviteter och i hemmet. Om ni kan tänka er att delta i den här delen av projektet, som givetvis omfattas av samma etiska regler som angetts i informationen om projektet, så kan ni ange detta nedan. Vi kommer i såfall att kontakta er för ytterligare information. Detta arbete kommer att inledas under våren 2001.

Ja, jag kan tänka mig att mitt barn deltar i den del av projektet där några barn skall följas i sin vardag utanför förskola, förskoleklass och skola.

Tack för hjälpen!

Héctor Pérez Prieto

Fritjof Sahlström

Vänligen returnera de ifyllda frågorna till projektet i det bifogade svarskuvertet!

Transkriptförklaring⁴¹ (hämtat från ten Have, 2005; Ochs, 1979, med vissa ändringar och tillägg)

[]	Dubbla hakparanteser. Indikerar överlappning i samtal eller ljud. Då något yttras/hörs samtidigt markeras detta med hakparanteser.
=	Lika med tecken. Ett lika med tecken på slutet av en rad och början på en annan rad indikerar fotsättning på ett samtal av samma talare. Lika med tecknet länkar samman samtalet.
(0.0)	Siffror inom parentes indikerar antalet tiondels sekunder det råder tystnad. Detta innebär till exempel att (1.0) är en paus på en sekund.
(.)	Mikropaus markeras med punkt inom parenteser. Pausen är kortare än en sekund.
(ord)	Ord inom parentes rör antingen oklarheter vad som yttrats eller försök till identifikation av vad talare har yttrat.
((beskrivning))	Innehållet i de dubbla parenteserna är transkribentens beskrivningar av händelser.
> <	Ord inom inskjutningstecken indikerar tal som är märkbart snabbare än omgivande tal.
<u>ord</u>	Understrykning indikerar tal med stark betoning.
,	Kommatecken indikerar fortsatt jämn intonation.
-	Franskt streck indikerar avbrott i vad som yttrats.
:	Utdraget ljud markeras med kolon.
hh, .hh	Bokstäverna ”hh” markerar andning. Antalet h markerar hur mycket andning som identifieras. Inandning markeras med punkt framför bokstaven h.
?	Frågetecknet indikerar höjd intonation.
⇒	Markering av händelse som poängteras i analysen.

⁴¹ Detta är de tecken som används i föreliggande avhandling.



Pedagogiska institutionen
Ylva Odenbring

Borås, maj 2008

Till föräldrar med barn i förskoleklassen Bläckfisken, Hjortronskolan

Under hösten genomförde jag observationer i förskoleklassen Bläckfisken, vilka kommer att utgöra delstudie två i mitt pågående avhandlingsarbete som fokuserar flickors och pojkars vardag i en förskoleklass. Som ett led i detta skulle jag gärna vilja ställa några frågor rörande barnens sociala och kulturella bakgrund, genom att dela ut en enkät. För att kunna besvara de här frågorna behöver jag veta några saker om barnens föräldrar. Här gäller samma etiska regler som för observationerna, dvs. att ni informerats om undersökningens syfte, att de deltagande (ni föräldrar) samtycker, att ni garanteras konfidentialitet och att resultaten inte utnyttjas för annat än forskningsändamål.

Om du som förälder har några ytterligare frågor eller något som du vill diskutera rörande studien, är du välkommen att kontakta mig.

Om du inte vill svara på dessa frågor, vänligen ange det nedan.

Nej, jag vill inte svara på nedanstående frågor. Mitt namn är:.....

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar,

Ylva Odenbring

Postadress
Pedagogiska institutionen
501 90 BORÅS

Besöksadress
Allégatan 1
Borås

E-post
ylva.odenbring@hb.se

Telefon
033-435 4244



HÖGSKOLAN I BORÅS

VETENSKAP FÖR PROFESSION

ENKÄT

Några uppgifter om barnens föräldrar

Jag är förälder till

Hans/hennes mamma är född i

Hans/hennes pappa är född i

Vilket/vilka språk talar ni mest hemma? Kryssa i det alternativ som stämmer bäst och ange vilket eller vilka andra språk ni talar hemma.

- Hemma talar vi enbart svenska
- Hemma talar vi mest svenska, men också annat språk, nämligen
- Hemma talar vi lika mycket svenska och
- Hemma talar vi mest, men också svenska
- Hemma talar vi enbart

Vill du ha information om projektet på annat språk än svenska? Ange språk.

- Jag vill ha information om projektet på annat språk än svenska, nämligen.....

Vilken är barnets mammas högsta skolutbildning?

- Folkskola/grundskola eller motsvarande.
 - Yrkesutbildning på gymnasienivå/motsvarande.
 - Studieförberedande gymnasial eller motsvarande utbildning.
 - Högskola, universitet eller motsvarande.
-



HÖGSKOLAN I BORÅS

VETENSKAP FÖR PROFESSION

Vilken är barnets pappas högsta skolutbildning?

- Folkskola/grundskola eller motsvarande.
- Yrkesutbildning på gymnasienivå/motsvarande.
- Studieförberedande gymnasial eller motsvarande utbildning.
- Högskola, universitet eller motsvarande.

Vilken är barnets mammas huvudsakliga sysselsättning? Beskriv så noggrant som möjligt. Till exempel: 'postkassör', 'ämneslärare i engelska på gymnasium', 'föräldraledig ställningsbyggare', 'studerar matematik på KOMVUX', 'långtidssjukskriven från arbete som busschaufför', etc.

.....

.....

.....

.....

.....

Vilken är barnets pappas huvudsakliga sysselsättning? Beskriv så noggrant som möjligt. Till exempel: 'postkassör', 'ämneslärare i engelska på gymnasium', 'föräldraledig ställningsbyggare', 'studerar matematik på KOMVUX', 'långtidssjukskriven från arbete som busschaufför', etc.

.....

.....

.....

Tack för hjälpen!

Ylva Odenbring

Vänligen returnera enkäten!



Pedagogiska institutionen
Ylva Odenbring

Till föräldrar med barn i förskoleklassen Bläckfisken, Hjortronskolan.

Under höstterminen 2007 kommer jag att besöka förskoleklassen *Bläckfisken* för att genomföra en av huvuddelarna i ett pågående avhandlingsarbete, som bedrivs vid pedagogiska institutionen vid Högskolan i Borås. Studien fokuserar pojkars och flickors vardag i förskola, förskoleklass och skola. Denna delstudie inriktar sig på förskoleklassen. Förskoleklassen är särskilt intressant att studera, eftersom relativt få studier är genomförda där. Det är barnens vardagliga samspel som sker barnen sinsemellan och med pedagogerna som jag vill studera närmare. Det handlar inte om att granska eller värdera vad någon enskild person gör, utan syftet är att förstå och analysera vilka erfarenheter barnen gör.

Studien kommer att genomföras i form av observationer och jag kommer att följa barnen under olika inomhus- och utomhusaktiviteter. I vissa fall kommer jag även att ställa frågor till barnen och pedagogerna rörande specifika situationer, det kommer dock inte att handla om regelrätta intervjuer. Jag kommer att besöka *Hjortronskolan* under hela höstterminen. Under veckorna 36-38 kommer jag att närvara varje dag och under resterande delen av terminen kommer jag att närvara en till två gånger per vecka.

I enlighet med de etiska regler som gäller för forskning kommer samtliga namn att fingeras när studien rapporteras. Detta innebär att varken namnet på förskoleklassen, skolan eller namnen på barnen och pedagogerna kommer att identifieras i undersökningen.

Både skollledning och personal har ställt sig positiva till studien och gett sitt tillstånd för deltagande. På basis av ovanstående information ber jag dig som förälder att ta ställning till om du ger ditt medgivande till att ert barn ska delta i studien eller inte. Deltagandet är frivilligt och kan när som helst avbrytas. Om du som förälder har några ytterligare frågor eller något som du vill diskutera rörande studien, är du välkommen att kontakta mig.

Med vänliga hälsningar,

Ylva Odenbring

Doktorand

Postadress
Pedagogiska institutionen
501 90 BORÅS

Besöksadress
Allégatan 1
Borås

E-post
ylva.odenbring@hb.se

Telefon
033-435 4244



Pedagogiska institutionen
Ylva Odenbring
E-post: ylva.odenbring@hb.se
Telefon: 033-435 4244

Tillstånd till studien rörande barns vardag i förskoleklass.

Nej, jag vill inte att mitt barn deltar i studien.

Ja, jag ger mitt tillstånd för att mitt barn deltar i studien.

Mitt barn
heter:.....

Målsmans
underskrift:.....

Vänligen returnera denna sida!



HÖGSKOLAN I BORÅS

VETENSKAP FÖR PROFESSION

Pedagogiska institutionen
Ylva Odenbring

BILAGA 5

Till personal i förskoleklassen i Hjortronskolan

Under höstterminen 2007 kommer jag att besöka förskoleklassen i *Hjortronskolan* för att genomföra en av huvuddelarna i ett pågående avhandlingsarbete, som bedrivs vid pedagogiska institutionen vid Högskolan i Borås. Studien fokuserar pojkars och flickors vardag i förskola, förskoleklass och skola. Denna delstudie inriktar sig på förskoleklassen. Förskoleklassen är särskilt intressant att studera, eftersom relativt få studier är genomförda där. Det är barnens vardagliga samspel som sker barnen sinsemellan och med pedagogerna som jag vill studera närmare. Det handlar inte om att granska eller värdera vad någon enskild person gör, utan syftet är att förstå och analysera vilka erfarenheter barnen gör.

Studien kommer att genomföras i form av observationer och jag kommer att följa barnen under olika inomhus- och utomhusaktiviteter. I vissa fall kommer jag även att ställa frågor till barnen och pedagogerna rörande specifika situationer, det kommer dock inte att handla om regelrätta intervjuer. Jag kommer att besöka *Hjortronskolan* under hela höstterminen. Under veckorna 36-38 kommer jag att närvara varje dag och under resterande delen av terminen kommer jag att närvara en till två gånger per vecka.

I enlighet med de etiska regler som gäller för forskning kommer samtliga namn att fingeras. Detta innebär att varken namnet på förskoleklassen och skolan samt namnen på barnen och pedagogerna kommer att identifieras i undersökningen. Skolledningen har ställt sig positiva till studien och gett sitt tillstånd för deltagande.

Med basis av ovanstående information ber jag dig som pedagog att ta ställning till om du ger ditt medgivande till att delta i studien eller inte. Deltagandet är frivilligt och kan när som helst avbrytas. Om du som pedagog har några ytterligare frågor eller något som du vill diskutera rörande studien, är du välkommen att kontakta mig.

Med vänliga hälsningar,

Ylva Odenbring

Doktorand

Postadress
Pedagogiska institutionen
501 90 BORÅS

Besöksadress
Allégatan 1
Borås

E-post
ylva.odenbring@hb.se

Telefon
033-435 4244

Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg. Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977
23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977
24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978
25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978
26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978
27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979
28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979
29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikenskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979
30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979
31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979
32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979
33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980
34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980
35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980
36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981
37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981. Pp. 286.
38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsensdets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning.* Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience.* Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text.* Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning.* Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsstråning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier.* Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning.* Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt.* Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning.* Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarfarenheter. En studie inom AMU.* Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete.* Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys.* Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan.* Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv.* Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcentrerade dialoger i ellära.* Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande.* Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education.* Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective.* Göteborg 1986
56. INGRID CARLIGREN *Lokalt utvecklingsarbete.* Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklära.* Göteborg 1986
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans vårdlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning.* Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities.* Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin.* Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola.* Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach.* Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik.* Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta?* Göteborg 1987
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding.* Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning.* Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den väljandes perspektiv.* Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingssekologisk studie av socialisation i olika familjetyper.* Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach.* Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära.* Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innebäll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation.* Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall.* Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor.* Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv.* Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking.* Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter.* Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadelevers lärarkontakter.* Göteborg 1991
78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991
80. ULLA AXNER *Visnella perceptionsvårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991
81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991
82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottslärarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991
83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991
84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992
85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992
86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i förskollärautbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992
87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992
88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992
89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992
90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsebinder och talbandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992
91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992
92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993
93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kummandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.
95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vågra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi.* Göteborg 1994
96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994
97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa dagbem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994
98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995
99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärds tankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995
100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.
101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som beslut och handlingsunderlag.* Göteborg 1995
102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995
103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfärande. Ettåringars möte med förskolans värld.* Göteborg 1996
104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996
105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996
106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996
107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högstskola? En longitudinell studie av olika faktors betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996
108. BJÖRN MÅRDÉN *Rektorers tänkande. En kritisk betraktelse av skolläderskap.* Göteborg 1996
109. GLORIA DALL'ALBA & BJÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996
110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknyta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996
111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997
112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÄHLMAN *Elitidrott, karriär och anslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHLS ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSON *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understandings of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmedvetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefällsövning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningsberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avhytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes föreställinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materialets förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga bemötelsen. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkehälsarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en vårdäktetik på livsvärldsgrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNGGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SÖNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norske forskulelærerutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÅKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÅGLEDA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENC MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjstudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjdpolitik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskolläroprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas lekvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svenska skolor*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenhetschefers ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritik*. Göteborg 2003.
195. LOTTA LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med no/ biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkavvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBERG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av behovsbedömningsamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Symvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An IT's Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESON *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse*. Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning*. Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice*. Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON *"To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia*. Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan*. Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning*. Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärskkada*. Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person*. Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π . Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer*. Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning*. Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet*. Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT*. Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare*. Göteborg 2005
233. ULRICA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers*. Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och stråvan att övervinna dem*. Göteborg 2005.
235. BERTH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence*. Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study*. Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor*. Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent*. Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOUMTZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland*. Göteborg 2006
240. STEN BÄTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsupdrag*. Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse*. Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6*. Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives*. Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena*. Göteborg 2006
245. ARVID TREKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer*. Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv*. Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. Göteborg 2006
248. LISA ASP-ONSJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning*. Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar*. Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genusappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv*. Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärd hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare*. Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007
255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007
256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007
257. PETER ERLANDSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007
258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007
259. INGELA ANDREASSON *Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation.* Göteborg 2007
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson
260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008
261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008
262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008
263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingsamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker.* Göteborg 2008
264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträsnarutbildningen.* Göteborg 2008.
265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008
266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarieramtal.* Göteborg 2008
267. ANITA MATTSOON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008
268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008
269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008
270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008
271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscyklar - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008
272. KERSTIN SIGNERT *Variation och invarians i Montessoris pedagogik.* Göteborg 2009
273. ANITA NORLUND *Kritisk saksprosläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009
274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlngen i förskoleläsen. Barns olika sätt att erjara och hantera svårigheter.* Göteborg 2009
275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009
276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.
277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009
278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009
279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009
280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers bembakgrund.* Göteborg 2009
281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009
282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009
283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009
284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009
285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse.* Göteborg 2009

287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan.* Göteborg 2009

288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making.* Göteborg 2010

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson

289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen.* Göteborg 2010

290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials.* Göteborg 2010

291. DAVOUD MASOUMI *Quality in E-learning in a Cultural Context. The case of Iran.* Göteborg 2010

292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpsfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett.* Göteborg 2010