

Kan Batman vara rosa?



# Kan Batman vara rosa?

Förhandlingar om pojkighet och normalitet  
på en förskola

*Anette Hellman*



© Anette Hellman, 2010  
ISBN 978-91-7346-689-9  
ISSN 0436-1121

Fotograf: Nina Rundgren

Avhandlingen finns även i fulltext på

<http://hdl.handle.net/2077/22776>

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

Tryck: Geson Hylte Tryck, Göteborg, 2010



## Abstract

Title: Have you Ever Seen a Pink Batman? Negotiating Boyishness and Normality at a Preschool.

Language: Swedish with a summary in English

Keywords: Performativity, gender, masculinity, normality, pre- school, children, negotiation

ISBN: 978-91-7346-689-9

Gender research has long argued that gender is constructed through social processes. This study explores how this is done among children at pre-school. To achieve this objective the study focuses how norms related to boyishness was negotiated among children in their everyday activities. The theoretical framework rests on concepts from post structural feminist theory, queer theory and critical masculinity research. The material is produced through ethnographic method and two years of field work.

At preschool girls and boys acted in a wide variety of different ways not distinctly connected to their gendered identities. One main finding in the study is that out of this maze of practices certain acts are made visible and categorized as typical boyish or girlish. Included in these processes of categorization are assumptions about certain behavior as more correct and natural for different sexes, resulting in discursive positions such as "typical" boys, for example. However, this position is ascribed low status both among teachers and other children. The most attractive position is described as the "competent child". When norms about gender differences are made relevant these are foremost manifested in negotiations about specific markers and signifiers, such as voices, movements, specific haircuts, colors and toys. The negotiations did usually not concern if a boy or girl could be part of a play but if the appropriate signifiers were used. The issue was not if a girl could take the position of Batman but whether he could wear pink or not. In that way one can say that construing gender preceded actual experiences of sexually defined bodies.

In the study it is concluded that the importance of belonging to a specific gender or sex is accentuated in specific spaces, but less relevant in other. The difference between the spaces lies in how they are opened or closed to a normative gaze. This gendered gaze is manifested not only by actually being seen by teachers and children but also in architecture. To evade this normative gaze children created "secret" spaces either by building small shelters or negotiating specific rooms of friendship. A further conclusion is that when age is emphasized norms about gender are equally stressed. The notion of "being a baby" consisted a very strong marker to police the border between being a sexual subject or not. The study brings out the crucial importance age have also for small children in processes of negotiating and naturalizing two different sexes and the importance of being gendered to be understood and normal.



# Innehåll

Förord

## KAPITEL 1

INLEDNING: MÖTE MED BARNEN PÅ FÖRSKOLAN .....	13
Avhandlingens disposition .....	18

DEL ETT: FORSKNINGSFÄLT, TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER, METODOLOGI,  
GENOMFÖRANDE

## KAPITEL 2

BAKGRUND OCH TIDIGARE FORSKNING.....	23
Studier om maskulinitet / pojkighet i barns praktiker på förskolan.....	25
Studier om barns förhandling av maskuliniteter/normer och om pojkighet .....	31
Maskulinitetsforskningens "Big Man" bias .....	33
Sammanfattning.....	35
Syfte och undersökningsfrågor .....	36

## KAPITEL 3

CENTRALA BEGREPP, DEFINITIONER OCH AVGRÄNSNINGAR .....	37
Teoretiskt ramverk.....	37
Centrala begrepp .....	42

## KAPITEL 4

FÄLTARBETE BLAND BARN .....	53
Forskningspositioner och relationer i deltagande observationer av barn .....	55
Maktaspekter i relationen mellan forskare och barn .....	56
Barnens förväntningar på mig.....	59
Deltagandets betydelse för att förstå barns meningsskapande .....	60
Tillträde till fältet genom de vuxna runt barnen: Att etablera förtroenden bland de vuxna.....	63
Att förvalta förtroenden och att tydliggöra förväntningar bland de vuxna .....	65
Förväntningar på mig som forskare .....	65
Förväntningar på att inte "störa" verksamheten.....	66
Textproduktion och analys av data - från forskarens blick till fältanteckningar och etnografisk text.....	68
Etiska överväganden .....	72
Studiens trovärdighet .....	74
Analys och teoretisk stringens .....	74
Beskrivning av förskolorna i studien: Urval och presentation av barn och pedagoger ..	77
Barn och pedagoger på förskoleavdelning Ringblomman .....	78

## DEL TVÅ: FÖRHANDLINGAR OM POJKIGHET UNDER TVÅ ÅR PÅ RINGBLOMMAN

### KAPITEL 5

#### FÖRHANDLING OM POJKIGHET I RELATION TILL RUM, SYNLIGHET OCH NORMERANDE

BLICKAR .....	83
Iscensättning av "pojkar" och "fungerande verksamhet" .....	85
"Barngruppens" performativitet .....	87
Synlighet och normalitet .....	88
Leken .....	91
Att skratta åt, leka med och upptäcka normer .....	92
Subjektspositioner som görs möjliga i "den fria leken" .....	95
Egna rum i leken .....	100
Synlighet och normerande blickar i leken .....	101
Samling .....	103
Låg pedagogstyrning i en förväntat pedagogstyrd situation: Mellanrum .....	104
Uppmärksamhet och skolträning .....	108
Subjektspositioner som möjliggörs i samlingen .....	112
Toaletsituationen .....	114
Att omförhandla normer om flickighet och pojkighet .....	116
Kroppen i fokus i en offentlig miljö .....	117
Rum av ömhet, vänskap eller gemensamma projekt över köns- och åldersgränser ....	118
Sammanfattning .....	119

### KAPITEL 6

#### DÅ NORMER OM KROPPEN SÄTTS I FOKUS: ATT ÄTA UPP OCH ATT ÄTA FINT .....

Normer om styrka, kroppslig storlek, ålder och prestation .....	125
Matrummet på förskolan .....	129
Att prestera och få styrka genom att äta .....	130
Positioner som kopplas till önskvärda pojkkroppar .....	131
Normer om kontroll och civilisering: Att sitta fint, äta ordentligt, och prata tyst och mysigt. ....	136
Sammanfattning .....	140

### KAPITEL 7

#### FÖRHANDLING OM POJKIGHET VID TILLTRÄDET TILL LEKEN .....

Hur normer om pojkighet ges relevans: Inkluderings- och exkluderinsprocessers betydelse .....	143
Tillträde och subjektskapande .....	144
Figurer och markörer för status och tillträde .....	146
Sammanfattning .....	150



KAPITEL 8	
FÖRHANDLING AV NORMER OM ÅLDER OCH KÖN .....	153
Gemensamma projekt och vänskap över ålders- och könsgänser.....	154
Upprättande av dikotoma positioner mellan onda och goda laget .....	156
Ålder och kategorier såsom stora flickor, stora pojkar och bebisar.....	159
Ålder, makt och inflytande.....	161
Bebis som gränsupprättande beteckning .....	162
Att göras till "riktig" flicka eller "riktig" pojke.....	166
Sammanfattning .....	167
KAPITEL 9	
FÖRHANDLING AV KÖNSSKILLNAD GENOM NORMER OM FLICKIGA OCH POJKIGA	
KROPPAR.....	171
Barns förhandling av könsskillnad .....	173
Markörer som barnen kopplar till flickiga respektive pojkiga kroppar .....	173
Markör för "stor kille": Styrka, mod och självkontroll.....	176
Markörer som användes av barnen för att markera könsskillnad.....	177
Att omförhandla könsnormer genom markörer för pojkiga och flickiga kroppar.....	180
En omvårdande Batman.....	182
Sammanfattning .....	184
KAPITEL 10	
FÖRÄNDRING OCH STABILITET .....	187
Verksamhetsplaneringens könsmatris.....	192
Förhandlingar i förskolebarns lekrum.....	193
Normer om könsskillnad, romans, skönhet, passivitet och aktivitet.....	193
Lekrum med fokus på vänskap mellan flickor och pojkar.....	202
En position som "bråkig" intas också av flickor – men flickor görs inte synliga genom den .....	204
Normer om kompetenta barn och "typisk" pojkighet respektive flickighet. ....	204
Pussen som markör i olika sammanhang i förskolan .....	209
Sammanfattning.....	211
DEL TRE: SLUTSATSER OCH DISKUSSION	
KAPITEL 11	
FÖRHANDLINGAR OM POJKIGHET OCH NORMALITET .....	215
Vem får vara med?.....	223
SUMMARY .....	225
REFERENSER .....	233



## Förord

Katten har lagt sig lojt tillrätta över mitt utspridda manus och utanför fönstret steker solen. Det har blivit dags för mig att avsluta och för dig att börja med denna text. När du läst, skulle jag önska att barns vardagliga fråga om de får lov att vara med i leken förstås som tillträde till subjektskapande. Kanske har något av den smärta jag känt över att se hur barn ställs utanför social gemenskap med andra flutit in i texten. I så fall – låt oss förändra detta! Jag önskar också att pedagogernas slit med att försöka få verksamheten att fungera, når dig. De flesta av oss har internaliserat en mängd olika normer varav stereotypa föreställningar om kön tillhör de mest seglivade och de repeteras starkast då vi minst tänker på att det sker. Genom att bli mer vaksam på dessa tillfällen kan vi komma en bit på väg mot att uppnå ökad jämställdhet i förskolan.

Jag vill i detta förord börja med att tacka alla som deltagit i studien. Först och främst alla ni underbara barn som nu kanske hunnit bli ”stora” och börjat skolan eller är ni kanske fortfarande kvar på Ringblomman och bygger kojor och skojar om att prutta i samlingspåsen? Tack också till alla barns föräldrar som gav sitt godkännande till att låta barnen delta i studien och till er pedagoger som öppnade era dörrar för mig och lät mig bli en del av förskolans och ert vardagsliv under två år. Tack för det förtroende ni visade mig.

Inte enbart subjekt utan även avhandlingar skapas i social gemenskap med andra – i alla fall har det varit så i detta fall. Först och främst, tack kära handledare, Eva Gannerud, Inga Wernersson, och Jan Gustafsson för alla spännande diskussioner och all kunskap om kön, genus, könsroller och makt och för att ni hjälpt mig sätta avhandlingsskrivandet och doktorandtiden i relation till kommande arbete som forskare och lärare. Tack också Marie Nordberg och Tomas Saar i projektet ”Att göras till ”riktig” pojke” vid Karlstads Universitet, för tiden vi arbetade tillsammans och för allt ni lärde mig om maskulinitetsforskning. Tack Elisabet Öhrn, vars inspiration fick mig att börja skriva de uppsatser som ledde fram till avhandlingen och vars klokskap vid slutseminariet fogade ihop den. Tack också Kerstin von Brömsen som var diskutant vid planerings seminariet och Lena Martinsson som var diskutant vid mitt seminariet. Jan Kampmann, det har varit ett rent nöje att prata egen text, etnografi och barns vardagsliv med dig! Tack också Maj Asplund- Carlsson, Signhild Risenfors och Agneta Ekström för er läsning av olika delar av texten. Vid sidan av avhandlingsskrivandet har jag undervisat och stött och blött min etnografi med pedagogens lärarstudenter, tack för er respons! Ständigt stöttande

alla doktorander, Marianne Andersson vid forskarutbildningen, vad vore Pedagoger utan dig? Tack också Lisbeth Söderberg för all hjälp med formatering.

Under arbetet med denna text har jag haft förmånen att få delta i ett flertal seminariegrupper, forskningsnätverk och kollegier. Tack deltagare i Kollegiet för genusperspektiv i pedagogik, Text och makt kollegiet, Inga gruppen, Rumsgruppen, Barns vardagslivsgruppen, Barn och ungdomspedagogiska kollegiet, Queerseminariet på etnologiska institutionen och Nätverket för pojkar och maskulinitet i utbildningsmiljö, för er respons.

Tack också alla vänner, släktingar och kollegor som stöttat och gjort vardagen så mycket lättare. Alla skratt och alla sånger vi haft tillsammans har gjort de stunder då det gått trögare att skriva, lite enklare. Särskilt stort tack till Jörgen för all kärlek och kamratskap och till underbara Axel och Hugo för att ni ständigt lär mig nya perspektiv.

Göteborg, juli 2010

Anette Hellman

## KAPITEL 1

# INLEDNING: MÖTE MED BARNEN PÅ FÖRSKOLAN<sup>1</sup>

Förskolans grind gnisslar då jag faller upp den barnsäkra haspen och kliver in på gården. Det är en kulle i den asfalterade gången som motar grinden precis då den öppnat sig halvvägs så jag får klämma mig in. Några barn på cykel säger att man ska öppna grinden åt andra hållet för då går det lättare. Jag säger tack för hjälpen och barnen svarar att många vuxna nästan fastnar där innan dom har lärt sig, men barnen fastnar aldrig för dom är inte så stora. Ett av barnen lägger märke till mina skor och frågar om jag också har ”snabba” springskor. Så cyklar barnen iväg över gårdens asfalterade små gångar.

Förskolebyggnaden har två avdelningar, en så kallad småbarnsavdelning för barn mellan ett och tre år, och en avdelning som kallas syskonavdelning, för barn mellan tre och sex år. De yngre barnen har sin utgång mot gården och de stora barnen har sin. Jag ser att de äldre barnen leker i små klungor med varandra. Några barn som ser ut att vara i treårsåldern gräver ihop, några yngre ett- till tvååringar går intill några äldre barn, intill en pedagog eller lite för sig själva. Några få av de äldre barnen gungar med de yngre. Ett barn i lila overall går lite irriterat runt med ett mindre barn som gråter. De ser ut att vara syskon och det äldre barnet ropar efter någon fröken som kan ta över.

Ett lite äldre barn i mörkbrun overall säger till sin jämnstora kompis i svart overall och mössa med Batmanmärke, att ”såna här småbarn är jag bra på för jag har en lillasyster hemma”. Sedan säger barnet att det blir hämtat före mellanmålet för idag ska det bakas hallongrottor hemma med barnets pappa och lillasyster. ”Före mellanmålet”, frågar kompiserna. ”Då kommer min mamma också, ska vi leka hemma sedan då med mina Spiderman och Monsters Ink dräkter?”

---

<sup>1</sup> För att få en ingång till studiens tematik och en bild av den miljö där studien utspelar sig, kommer jag att inleda med etnografi som bygger på fältanteckningar ifrån en av studiens första dagar.

Pedagogen Hanna kommer förbi och säger skrattande, att ”visst är det typiskt pojkar att leka Spiderman och monster?”<sup>2</sup>

Gården är stor och kuperad. Höga tallar med knotiga grenar i barnhöjd bjuder in till lek och flera barn klänger och klättrar i träden. Berg, kullar och små träd-dungar skärmar in gården i olika lekrum. I gungorna är det fullt av barn som gungar två och två. De tre gungorna verkar vara åtråvärda och platserna fördelas av en pedagog. ”Nu får Lisa gunga”, säger hon, ”för det har gått två minuter på min klocka”. Pedagogen ser också till så att inte något litet barn kommer för nära. Trots det skyddande staketet springer de små barnen ofta rakt in från klät-terställningen då de vill ha en ledig plats. ”Ska vi gunga vårt högsta Lisa”, säger barnet bredvid Lisa. ”Jag kan detta, det är jag bra på”, säger Lisa och ställer sig upp på gungan, böjer knäna och tar fart. ”Har du såna stövlar som jag”, säger barnet mitt emot, ”jag har också såna rosa. Rosa är min finaste färg. Jag har fått ett par nya med Spiderman på, har din mamma köpt såna till dig också Lisa?” ”Ja”, säger Lisa, ”mamma har köpt det så jag inte bara ska ha rosa. Men Spider-manstövlar passar faktiskt bäst för pojkar tycker jag, jag tycker dom är fula, rosa är mycket finare”. ”Ja, det tycker jag också”, säger barnet mitt emot.

Klätterställningen intill liknar en borg. Ifrån ena ”tornet” löper en rutschkana formad som ett tjockt rör ner mot sanden nedanför. Den spottar just nu ut tre barn i mörka overaller som jagar varandra över slingrande stigar mellan rododendronplanteringar och bergsknallar. Två av barnen springer bakom en av buskarna och viskar något till varandra. Det tredje ropar efter dem som gömt sig, ”hallå, var är ni, jag vill också vara med, varför springer ni ifrån hela tiden!” ”Vi struntar i honom”, säger barnen bakom busken till varandra. De ställer sig upp. ”Nu är det vi som leker i denna leken”, ropar de till barnet som vill vara med. ”För vi ska faktiskt leka hemma sedan och då ska vi spela det nya Spiderman-dataspelet, vi håller på att prata om det nu och vill faktiskt vara själva”. ”Sluta att följa efter oss Jonny!” Barnen bakom busken springer iväg ifrån Jonny upp mot träden vid förskolegårdens ytterområde. De klättrar högst upp på grenarna som nästan sträcker sig ut över skolans område. Där var skolgården bakom ett högt staket. De två barnen i trädet spejar ut över skolan där skolbarnen väller ut på

---

<sup>2</sup> Barn och pedagogers uttalanden är markerade med citattecken i texten för att öka läsbarheten. Detta ska dock inte tolkas som att det rör sig om direktcitат, utan uttalanden som jag skrivit ner i fältanteckningsform.

rast över den asfalterade, platta gården. ”Kolla dom kör King”, säger det ena barnet.<sup>3</sup> ”Det heter så för det har min storebrorsa sagt”.

Jonny följer efter och klättrar upp i ett eget träd strax intill och följer med blicken vad de två barnen i trädet bredvid gör och säger. När en av pedagogerna kommer förbi för att ”titta till” barnen i leken springer Jonny dit och berättar. ”Fröken, Tony säger att jag inte får vara med för att jag inte har det nya Spidermanspelet!” Pedagogen går med bestämda steg upp till Tony. ”Nu får du sluta upp med att vara så stygg”, säger pedagogen som arbetar på avdelningen som kallas ”småbarn”. ”Ska du hålla på såhär så får du följa med mig ner till bebisarna”.

Vid andra änden av gården finns en stor sluttande backe ner mot ett leksaksförråd och ännu en klätterställning som med sin form skapar ett uterum. Golvet är av sand och här sitter två barn i blå och svarta overaller och gräver med grävskopor. Bredvid sig har de spänner som de fyller med sand. Det ena barnet hoppar av grävskopan och rör runt i sandspannen med en pinne. Det andra gör detsamma och hämtar vatten ifrån en vattenpöl intill till sig och sin kompis. ”Nu gör vi en liten kaka här”, säger det ena barnet. ”Jag var Batmanpappan då Kalle, som fixade lite fredagsmys här. Platta, platta. Strössla, strössla lite socker”. ”Här är bättre socker”, säger Kalle och kommer springande med vit sand på sin spade. ”Nu ska ni få se på grejer! Vi var Masters på detta, eller hur?”

I träden strax intill sitter två barn. De har klättrat så högt upp de kan i tallen och sitter på var sin knotig gren och gungar. De skrattar och ropar över grenarna till varandra och resten av gården: ”Nu kan ingen nå oss!” Ropar barnet som ser ut att vara i femårsåldern och som har svart mössa, blå byxor och blå jacka. ”Nu kan ingen nå oss”, svarar kompiserna i röd overall som ser ut att vara något år yngre. Den rosa – röda mössan har fastnat i en gren ovanför och en lång ljus fläta hoppar i takt med gungningarna. ”Nu är vi större än taken och husen!” ”Nu kan ingen nå oss, kanske bara Tommy”. ”Nehej du”, säger barnet med flätan och sätter grenen i gungning, ”nu kan ingen nå oss”. ”Vi är o – över – vinn – er – liga”, ropar de till varandra i takt med gunget på tallgrenen. ”Vi är o – över – vinn – er – liga”, ropar de stående högst upp i trädet på sina gungande grenar, ”så härligt!”

(Ur fältanteckningar den 4 oktober 2005)

---

<sup>3</sup> King är en bollek som ofta spelas på asfalterade skolgårdar.

Denna studie handlar om hur normer om pojkighet förhandlas bland barn på en förskola.<sup>4</sup> I observationen ovan sker förhandlingar mellan barnen och mellan pedagoger och barn om vilka kläder och färger pojkar förväntas ha på sig och vad som är typiskt pojkigt. Dessa normer är även del av ett större strukturellt och samhälleligt sammanhang där makt ständigt är närvarande. Förskolan har ett uppdrag att följa läroplanens normer om att motverka stereotypa könsroller och är en del av ett samhälle där starka diskurser om jämställdhet råder.<sup>5</sup> Samtidigt finns bland individer i förskolan, liksom i samhället i övrigt (inte minst i media, reklam och leksaker som riktas till barn) normer som betonar uppdelning mellan könen och att flickor och pojkar har vissa naturliga könade egenskaper. I den ovan beskrivna observationen ifrån en av fältarbetets första dagar, framträder flera av de teman och markörer som senare blivit centrala. I sin lek använder barnen Spindelmannen som en markör för pojkighet och upprättar och förhandlar kategorier såsom kön, pojke och ålder genom olika former av disciplinering, inkluderingsprocesser och exkluderingsprocesser.

Begreppet pojkighet, som det används här, innebär normer om pojkighet vilka hela tiden produceras, reproduceras och omförhandlas i olika processer. Exempelvis beskriver Hanna i observationen ovan det som ”typiskt pojkar” att leka Spiderman och monster. Hon kategoriserar de barn som tar hand om ett yngre barn som ”typiskt pojkar” utifrån att de samtalar om att de senare vill leka Spiderman och monster, inte utifrån att de faktiskt tar hand om ett yngre barn. Genom normer om ”typiska pojkar” synliggörs vissa delar av det som sker, i detta fall ett samtal om en Spidermanlek, medan det faktum att barnen tar hand om ett litet barn görs osynligt då ”typiska” pojkar beskrivs.

Att jag sitter och observerar barnen kan ha betydelse för vilka normer om pojkar som kommer att accentueras i mötet med pedagogen. Det är inte ovidkommande att fundera över vilka beskrivningar om pojkar och pojkighet som pedagogen tror att jag förväntar mig. I tidigare forskning om

---

<sup>4</sup> För en utförlig beskrivning, se studiens syfte, se avsnittet ”syfte och undersökningsfrågor”.

<sup>5</sup> ”Värdegrunden uttrycker det etiska förhållningssätt som skall prägla verksamheten. Omsorg om och hänsyn till andra människor, liksom rättvisa och jämställdhet samt egna och andras rättigheter skall lyftas fram och synliggöras i verksamheten. /.../Inget barn skall i förskolan utsättas för diskriminering på grund av genus, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning hos någon anhörig eller funktionshinder eller för annan kränkande behandling/.../Alla som verkar i förskolan skall hävda de grundläggande värden som anges i denna läroplan och klart ta avstånd från det som strider mot dessa värden. Vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar liksom de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma flickors och pojkars uppfattning om vad som är kvinnligt och manligt. Förskolan skall motverka traditionella könsmönster och könsroller. Flickor och pojkar skall i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller” (Läroplan för förskolan, 1998).



maskulinitetsskapanden och utbildningsmiljö skrivs ofta ”typisk” eller ”problematisksk” pojkighet fram, liksom de pojkar som agerar genom dessa positioner. Det jag ser på gården bland barnen är ett annat mönster. För mig framstår det som att det inte verkar finnas handlingar som är speciellt ”typiska” för vare sig det ena eller andra könet. Det som skiljer ut barnen i två grupper är att de är klädda i två olika färgskalor och att de kallas könstypiska tilltalsnamn, snarare än de handlingar de utför. Barn klädda i olika färgskalor klättrade exempelvis alla i träd, cyklade, sprang runt, gungade, månade om andra barn eller lekte med hink och spade i sanden. Ibland lekte barn klädda i ljusa och barn klädda i mörka färger tillsammans och ibland lekte de isär, ibland lekte de många och ibland bara några få.<sup>6</sup>

I den inledande observationen utför personer som kallas flickor eller pojkar en mängd olika handlingar varav *ett fåtal* kom att synliggöras och kopplas till pojkars kroppar och ”typisk” pojkighet. Denna observation kan ses som ett exempel på att det är i olika former av definitionsprocesser makten att bestämma vad som är ”typiskt” pojkigt ligger. Förhandlingar om *vilka* handlingar som bör kallas pojkiga, vilka barn som tillskrivs pojkighet och vilka som inte gör det blir därmed centralt i denna studie. Av största intresse är också hur flickor och pojkar i sina förhandlingar förstärker och förändrar normer om pojkighet och i vilka sociala rum normer om pojkighet accentueras och var de ges mindre relevans.

Dataproduktionen i denna studie är genomförd inom projektet ”Att göras till ”riktig” pojke” med fokus på normalitets- och avvikelsskapanden i barns praktiker. Det hade som syfte att med fokus på normalitets- och avvikelsskapanden undersöka de hierarkiseringar, normförhandlingar och normaliseringsprocesser där den ”normale pojken” blir till samt att studera hur könsnormer såväl upprepas som omvandlas i dagliga interaktioner på två förskoleavdelningar och i sex grundskoleklasser. Min del i projektet handlade om att studera barns maskulinitetsskapanden i förskolan (Hellman, 2005; 2008a; 2008b; 2010; Nordberg, Saar & Hellman, 2009).<sup>7</sup> Mot bakgrund av detta samt de

---

<sup>6</sup> För att lyfta fram hur detta mönster framträdde, har jag i denna inledande observation beskrivit hur barnen ser ut, deras tilltalsnamn, hur de rör sig och vad de samtalar om, utan att använda ord som betecknar kön, såsom pojke, flicka, hon eller han. När jag sitter och skriver fältanteckningar till färdig text, brottas jag med hur svårt detta är, vilket har att göra med det sätt på vilket könsnormer ligger inflätade i språket. Dessa skapar förväntningar om två dikotoma köns kategorier och riskerar att skapa svårigheter att kommunicera begripligt då ”könade” ord inte används.

<sup>7</sup> Projektet var finansierat av Vetenskapsrådet och förlagt till Karlstads Universitet 2005 – 2008, för en beskrivning av hur projektet presenterades för deltagarna i studien, se bilaga. I denna studie behandlas enbart etnografi ifrån en förskola under två år.

första sex veckornas deltagande observationer, gjordes vissa antaganden som så småningom bildade inledande ”stigar” eller inledande ”analysspår” under första halvårets dataproduktion, stigar som också sammanfattar detta inledande avsnitt:

För det första delas barnen på förskolan ofta in i två grupper som kallas flickor och pojkar, men de handlingar dessa grupper utför verkar vara ganska lika. Jag blir intresserad av att undersöka om och i så fall hur denna dubbelhet kommer till uttryck i barnens förhandlingar om pojkighet. För det andra verkar detta att vara ”stor”, dvs. ålder, fysisk storlek och längd, ha relevans för barnen på förskolan, inte minst då pojkighet skapas. Det verkar också som att ålder, fysisk storlek och längd flyter ihop i begreppet ”stor” för barnen och att detta kopplas till inflytande. För det tredje framstår det som att kön och pojkighet, liksom social status och ålder, ibland ges relevans, ibland inte. Det blir därmed intressant att undersöka i vilka sammanhang detta markeras och var det ges mindre betydelse samt vad som avgör graden av relevans. För det fjärde blir jag intresserad av hur barn förhandlar tillträde till lekgemenskap och på vilket sätt kön, ålder och pojkighet ges relevans i dessa förhandlingar.

## Avhandlingens disposition

Efter denna inledning följer avhandlingens första del som består av tre kapitel. Dessa behandlar studiens forskningsfält och syfte, teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp samt studiens metodologi och genomförande. Därefter följer del två som behandlar studiens resultat. I kapitel, kapitel fem, sex och sju, görs ett par nedslag i olika sociala rum för att ge en översikt av vilka positioner som kontextuellt erbjöds barnen samt hur flickor och pojkar förhandlade dessa. I kapitel fem kommer jag att visa vilka positioner vad gäller normer om pojkighet, som görs möjliga i relation till rum där synlighet accentueras och rum där man inte är synlig för andra. Här introduceras ett argument i avhandlingen vad gäller synlighet och normativa blickar, som handlar om att synlighet ofta accentuerar normativa blickar, men att rum där man kan dra sig undan inte är en garant för att undkomma dem. Det centrala antas här snarare vara hur blickar normerar än synligheten i sig, vilket är ett argument som löper genom avhandlingen. I detta kapitel kommer jag också att ge en övergripande beskrivning av vilka normer som under första året iscensattes i pedagogernas verksamhetsplanering och vilka subjektspositioner som under detta år gjordes synliga då ”barngruppen” presenterades. I kapitel sex diskuteras det sociala rum på förskolan där normer om kroppen och vad den bör prestera verkar som starkast, nämligen i

förhandlingar om att få flickor och pojkar att äta upp viss mat. I kapitel sju förflyttar vi oss in till förskolebarnens sociala lekrum där tillträde, fördelning av lekpositioner och inflytande kommer att diskuteras. Här introduceras ytterligare ett viktigt argument i avhandlingen, nämligen inkluderings- och exkluderingsprocessers betydelse för hur normer om pojkighet kommer att förhandlas samt vilken betydelse de har för vilka positioner enskilda barn kommer att tillträda eller tillskrivas i leken.

Kapitel åtta och nio fokuserar själva förhandlingarna barn emellan i de lekrum som upprättas på förskolan. I kapitel åtta beskrivs några återkommande teman som gjordes relevanta i barnens lekrum under första året, liksom barnens förhandling om pojkighetsnormer i relation till dessa. Centralt i detta kapitel är att visa hur åldersnormer tvinnas samman och interagerar med kön och pojkighetsnormer då positioner som ”typiska flickor” och ”typiska pojkar” skapas. Ett tredje argument som löper genom avhandlingen är att skillnader mellan könen, åldersmässiga skillnader eller skillnader mellan pojkighetspositioner, ges mening och accentueras i vissa sociala rum, men ges mindre relevans i andra. Mot bakgrund av detta visas i kapitel nio vilka markörer flickor och pojkar använder för att förhandla normer om pojkighet, liksom hur dessa används, i rum där könsskillnad görs relevant. Centralt i detta kapitel är att barnen använder ett antal markörer för könsskillnad, snarare än kön i sina förhandlingar. Föreställningar om vad man tror att kön borde vara föregår på så vis kön i sig. Kapitel tio behandlar vad som förändrats och vad som fortfarande var relativt stabilt på Ringblomman under fältarbetets andra år. Här samlar jag ihop några av de trådar som tidigare diskuterats, jämför dessa med etnografien ifrån andra året och diskuterar förändring och stabilitet med hjälp av ett centralt argument i Butlers performativitetsteori, den heterosexuella matrisen (Butler, 1990). Avhandlingens avslutande del tre, innehåller kapitel elva där avhandlingens slutsatser presenteras och diskuteras.



DEL ETT:  
FORSKNINGSFÄLT, TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER,  
METODOLOGI, GENOMFÖRANDE



## KAPITEL 2

### BAKGRUND OCH TIDIGARE FORSKNING

Detta avsnitt kommer att behandla tidigare forskning om förskola och barns förhandling av normer om kön, pojkighet och till viss del även ålder. Ambitionen har varit att peka på ett antal strömningar och perspektiv inom fältet som varit av relevans för denna studies utformning. Här görs på intet sätt anspråk på en heltäckande beskrivning av allt som producerats inom detta fält. Genomgången syftar till att visa vilka perspektiv som vanligtvis beforskats inom fältet och vilka som är mindre framträdande.<sup>8</sup> Övervägande delen av den forskning som tas upp är från Norden eller anglosaxiska länder. Detta innebär inte att det inte finns annan forskning om förskola och kön, men att den inte är översatt till ett språk jag har förmåga att läsa. Sökningar har i huvudsak skett via databaserna Academic Search Elite, Kvinnsam, Libris och Artikelsök med hjälp av sökord såsom kön, genus, förskola, daghem, flickor, pojkar, barn, maskulinitet, norm, normalitet, ålder.<sup>9</sup>

Övergripande om fältet, kan sägas att forskning om förskolebarn och kön vanligtvis har fokuserat hur kön skapas i relationen mellan könskategorierna flickor och pojkar i förskolans praktik (se exempelvis Månsson, 2000; Karlsson, 2009; Paechter, 2007; Rithander, 1991), liksom hur olika situationer i förskolan påverkar dessa kategorier (Se exempelvis Andersen & Kampmann, 1996; Odelfors, 1998; Johansson, 2007; Kärrby, 1987; Ärleman - Hagsér & Pramling - Samuelsson, 2009). Mindre vanligt är studier av hur normer om pojkighet görs såväl inom som mellan könskategorier i förskolan, studier av hur dessa normer förhandlas av flickor såväl som pojkar, liksom att överhuvudtaget förlägga studier om maskulinitet till förskolan bland yngre barn, även om några studier berör dessa områden (se exempelvis Davies, 2002; Eidervald, 2009; Thorne, 1993). Kapitlet inleds med forskning som behandlar maskulinitet/pojkighet i

---

<sup>8</sup> Några studier som varit särskilt relevanta i relation till studiens resultat återkommer i etnografidelen där de innehållsligt relateras till denna studies etnografi.

<sup>9</sup> Och dess engelska översättningar.

barns praktiker på förskolan. Efter detta följer studier som behandlar barns förhandling av maskuliniteter/normer om maskulinitet och kapitlet avslutas med att peka på vilka perspektiv som varit vanliga och vilka som varit mindre framträdande inom fältet och hur denna studie placerar sig i förhållande till detta.

Normer om pojkighet är nära relaterade till normer om ålder, barn och barndom. För att kontextualisera forskningsfältet pojkighet/maskulinitet i barns praktiker på förskolan, kommer jag därför inledningsvis kort att peka på några vanliga diskurser om barn och barndom i förskolan.

Dahlberg, Moss och Pence (2006) beskriver hur ett flertal förståelser av barn och barndom kan finnas närvarande i en viss praktik och att det ofta råder en viss kamp om vad som är bra för barn eller vad en god barndom borde innebära. Författarna beskriver tre diskurser om barn och barndom av relevans för denna studie. För det första synen på barn som ett tomt kärl, ”not yets”, som successivt fylls med kunskap och görs redo för skolan då skolåldern är inne. För det andra, en syn på barn som oskyldiga och barndom som livets guldålder, som både innehåller en fruktan för det okända och en sentimentalitet och syn på barndom som en förlorad utopi.

Psykologin har legitimerat denna konstruktion av det lilla barnet; särskilt har experter på små barn satt barnets uttryck i fri lek och fritt skapande arbete i centrum för pedagogisk aktivitet. Denna bild av barnet väcker hos vuxna en önskan att skydda barn ifrån den omgivande korrupta världen – denna våldsamma, förtryckande, kommersialiserade och exploaterade värld – genom att konstruera en miljö där det lilla barnet erbjuds skydd, kontinuitet och trygghet (Dahlberg, Moss & Pence, 2006 s 71).

För det tredje presenteras en syn på barn som natur. I denna diskurs ses barn som en biologiskt determinerad individ med universella ”barnsliga” egenskaper. De förväntas utvecklas i enlighet med allmängiltiga utvecklingsstadier och kategoriseras som avvikande om de inte uppfyller dessa. Dessa tre diskurser, menar författarna, har det gemensamt att de är producerade inom modernitetens projekt och delar dess tro på ett autonomt, stabilt och enhetligt subjekt. De menar vidare att dessa diskurser skapar ett passivt och beroende barn. Halldén (2007) beskriver en romantisk syn på barn, där barn skrivs fram som ”de andra” och görs skilda ifrån vuxna, där barn både blir bärare av det som görs önskvärt och det som anses i behov av korrigerande.



Mot dessa ställer författarna en fjärde diskurs om ”kompetenta barn” som under det senaste decenniet kommit att bli dominerande inom barndomssociologin. Här ses barn som medkonstruktörer av kunskap, identitet och kultur (Corsaro, 2003; Dahlberg, Moss & Pence, 2006; Halldén, 2007; James, Jenks & Prout, 1998). Halldén skriver att enligt denna syn ses barn som rationella och socialt fungerande, i stånd att själva avgöra vilka behov de har. Barn ses enligt detta perspektiv, menar Halldén, inte som främmande i relation till vuxna, utan som i grunden lika vuxna, med rättigheter och förmåga att kunna agera i samhället. Dahlberg, Moss och Pence menar att detta ”nytänkande” vad gäller barn och barndom är en diskurs som framför allt kommit till uttryck i Skandinavien (och till viss del i Nordeuropa), ett förhållande som författarna kopplar till utbyggnaden av statliga förskolor där ansvaret för barn förflyttats ifrån familjen, till familjens och statens delade ansvar. Därtill, menar man, finns i Skandinavien en stark diskurs av att betrakta individer, såsom barn och föräldrar, som inbördes oberoende subjekt med olika juridisk status. Författarna menar vidare att denna diskurs skapar ett aktivt barn, ett unikt, komplext och individuellt barn, som fyllt av möjligheter kan ta del av det omgivningen erbjuder och bidra till dess förändring.

Dessa olika synsätt på barn kommer också till uttryck i förskolan. Halldén (2007) menar att förskolan är en plats där många olika aktörer möts och där ständiga förhandlingar sker om vilken syn på barn, barndom, genus och ålder som ska vara gällande. Inte minst, skriver Halldén, diskuterar barn själva olika platsens betydelse i förskolan och förhandlar barn själva normer om hur man borde vara som barn, flicka eller pojke i förskolan.

## Studier om maskulinitet / pojkighet i barns praktiker på förskolan

Då jag studerade tidigare studier av maskulinitet i utbildningsmiljöer, blev jag förvånad över den obalans som fanns. Medan studier av hur äldre barn, ungdomar och vuxna skapar maskulinitet/maskuliniteter var relativt vanligt förekommande, i synnerhet i en anglosaxisk kontext (se exempelvis Connell, 2000; Frosh, Phoenix & Pattman, 2002; Gilbert & Gilbert, 1998; Mac An Ghail, 1994; Martino & Meyenn, 2001; Willis, 1977; m fl) men också i svenska och nordiska studier (Bagöe - Nielssen, 2005; Havung, 2005; Holm, 2008; Johnsson, 2008; Kalat, 2008; Karlsson 2003; Larsson, 2005; Nordberg, 2008; Saar, 2008; Wernersson, 1977; Öhrn, 1991; m fl) fann jag få nationella och internationella

studier av yngre 3 - 6 - åriga barns maskulinitetsskapanden i förskolan. Noteras bör att flera studier av maskulinitet/pojkighet i utbildningsmiljö, snarare är samtida med min egen studie än ”tidigare forskning”. Det är svårt att finna studier tidigare än år 2000, även om det finns några få undantag. Att studera normer om maskulinitet i utbildningsmiljö är på så vis ett fält som till stor del växer fram under 2000 - talet och som nu blivit stort, inte minst internationellt.<sup>10</sup> I nedanstående avsnitt diskuteras de studier som förlagts till förskolan och hur maskulinitet studeras i dessa.

Dessa studier har vanligtvis fokuserat normer om jämställdhet i relation till manliga förskollärare i en traditionellt kvinnlig miljö (se exempelvis Baagöe – Nielsen, 2005; Bratterud, Emilssen & Lillemyr, 2006; Flising, 1997, Havung, 2005; Nordberg, 2005; Warin, 2006; Wernersson & Lander, 1979).

Ytterligare en vanlig ingång är att belysa en diskurs, såsom problematiska eller underpresterande pojkar i förskolemiljö. Ett exempel på detta är Bredesen (2004) som tar utgångspunkt i de pojkar som kallas problematiska och undersöker vad han menar vara pedagogers syn på pojkar (och flickor) som en enhetlig kategori där vissa pojkars handlingar tillskrivas alla pojkar. Att pojkar ”är bråkiga” verkar vara en självklarhet i praktiken, menar Bredesen, även om analysen till varför kan skilja sig åt. Problemen förklaras, enligt Bredesen, för det första essentiellt, ”det är ju så pojkar är”. För det andra med familjeförklaringar, såsom frånvarande fäder eller ensamstående mödrar. För det tredje med institutionskritik, såsom att det är förskolan som institution som inte kan hantera pojkarna. För det fjärde med en förklaring om att ett alltför snävt fokus på flickors möjligheter att bryta mönster inneburit att pojkarna har glömts bort. Slutligen, för det femte anser Bredesen att ”bråkiga pojkar” förklaras med att det är något fel på pojkarnas manlighetsideal. Tre saker bör tydliggöras ur Bredesens resonemang av relevans för denna studie. För det första kopplas handlingar som vissa barn gör till

---

<sup>10</sup> Sökorden masculinity kombinerat med school ger 692 antal träffar i Academic Search Elite, medan masculinity kombinerat med pre- school ger 3 träffar den 8 augusti 2010. Diskurser om pojkars förmodade underprestationer i utbildningsmiljö har haft betydelse för detta ökade forsknings intresse. En förändring och förskjutning av forskningsperspektiv som diskuteras livligt i flera länder är pojkars lägre utbildningsprestationer. Studier om maskulinitetsskapanden och utbildningsmiljö har allmänt haft ett betydligt större genomslag i anglosaxisk forskningskontext än vad som varit fallet i Norden. Öhrn (2002) pekar på att denna forskningsdebatt är ett svar på de starka normer om pojkar, prestation och utbildning som kommit till uttryck i England, Australien och USA. Connell (2000) är en av de maskulinitetsforskare som starkt engagerat sig i debatten eftersom hon menar att pojkar och flickor i media och populärvetenskap görs till enhetliga kategorier där gruppen pojkar ställs emot gruppen flickor. Flera genus och maskulinitetsforskare pekar på andra ytterst problematiska aspekter av denna debatt, nämligen att de jämställdhetssträvanden som genomförts i skolmiljö anklagas för att ha gått för långt (Connell, 2000; Whitehead 2002). Normer om pojkars underprestationer bör därför ses i ett större sammanhang och som en del av en större norm emot feminism och jämställdhet (Epstein, 1998).

”problematiskt pojkheter” och beskrivs som alla pojkars handlingar. För det andra är positionen ”problematisks/bråkig pojke kopplad till pojkar – och inte till flickor. För det tredje antas de barn som kallas ”problematisks pojkar” – eller miljön runt dessa – ha vissa brister.

Vad gäller synen på att ”problematisks” pojkighet skulle bero på en underprestation hos pojkarna eller på brister i miljön runt dem, så har denna diskurs i förskolan tydligast kommit till uttryck i en oro för pojkars befarade empatibrist (Öhrn, 2002). Johansson (2007) menar dock i en observationsstudie av 3-7 åriga flickor och pojkars förhandling och erfarenhet av etiska normer i svenska förskolor, att etiska handlingar, såsom omsorg om andra, var vanliga både bland flickor och bland pojkar.

Diskurser om pojkars brist på empati i förskolan har också kommit att manifestera sig i en debatt om att förskolan som institution skapar protesterande pojkar. Förskolans kvinnliga pedagoger beskrivs i debatten, som i Sverige var som starkast i mitten och slutet av 1990 - talet, ha svårt att kunna tillvarata vad som anses vara ”pojksiga” egenskaper, såsom motorisk aktivitet och kampvilja, hos barn i allmänhet och pojkar i synnerhet. De kvinnliga pedagogerna antas också ha svårt att organisera förskolerummet så att dessa ”pojksiga” egenskaper kan komma till uttryck. Detta antas innebära att pojkar som grupp får svårare än flickor som grupp att finna sig tillrätta i förskolans miljö (Birjerstam, 1999; Folkesson, 1999; Rithander, 1991; Öhman, 1999). Rithander (1991) ger en beskrivning av hur pojkar inte ges lika stora möjligheter till identifikation eller djupare förståelse ifrån de kvinnliga pedagogerna. Detta gäller framför allt de pojkar, menar Rithander, som bildar egna subgrupper, som protesterar och hotar att dominera pedagogerna. Denna analys skiljer sig ifrån den som Walkerdine (1981) gör av ett liknande fenomen i en engelsk förskola där en pojke hotar att dominera en av de kvinnliga pedagogerna. Snarare än att förklara detta beteende med brist på identifikationsmöjligheter med en person av samma kön, lägger Walkerdine den i legitimeringen av pojkars dominans och verbala sexuella trakasserier. Denna legitimering som kvinnliga pedagoger gör av vissa pojkars våld, ser Walkerdine som ett uttryck för hur könsmaktsordningen förs vidare av kvinnor, män, flickor och pojkar i förskolan.

Antaganden, om vikten av identifikation med en person av samma kön - eller om brist på manlig identifikation för pojkar - är dock inte en diskurs som enbart återfinns i debatten om underpresterande pojkar. De återfinns redan i förskolans

policydokument ifrån 1970 - talet (SOU, 1972). Speciellt problematiskt har bristen på manliga förebilder för pojkar i förskolan ansetts vara för pojkar med ensamstående mödrar, vilket framgår i följande citat:

Identifiering med vuxen person av samma kön är betydelsefull för social och känslomässig utveckling. /.../ Förskolans personal utgörs nu huvudsakligen av kvinnor. Eftersom ett betydande antal barn har ensamstående mödrar, innebär detta att många barn saknar möjligheten till manlig identifikation. (SOU; 1972:26, s. 4-5)

Av citatet framgår att det faktum att personalen i förskolan i huvudsak består av kvinnor får som konsekvens att pojkar i allmänhet och de med ensamstående mödrar i synnerhet kommer att sakna manlig identifikation. Flickor nämns inte. Inte heller att pedagoger av båda könen skulle kunna förmedla maskulina såväl som feminina identifikationsmöjligheter för flickor och pojkar. Att kunna identifiera sig med en person av samma kön anses vara av största vikt och pedagogens kön blir viktigare än de handlingar som pedagogerna utför – en diskurs som till stora delar fortfarande är verksam i förskolan (Nordberg, 2004).

I debatten om behovet av manliga förebilder för pojkar i förskolan återfinns ett par återkommande aspekter. För det första utgår den ofta ifrån representativ jämställdhet: att män och manliga pedagoger behövs för att skapa jämställdhet på förskolan. I en tidig studie undersökte Wernersson & Lander (1979) hur arbetsfördelningen såg ut på förskolor med manliga och kvinnliga pedagoger respektive på förskolor där pedagogerna var enbart kvinnor. Resultatet visade att det var kunskap om könsfrågor, snarare än om arbetsplatsen bestod av kvinnor och män som var av relevans för vilka arbetsuppgifter personalen utförde (och därmed visade barnen). Där kunskap om genus var låg, tenderade snarare könsblandade arbetslag att utföra köns stereotypa sysslor. I enkönade arbetslag däremot fanns ett större spektrum, möjligen eftersom de kvinnliga pedagogerna där fick utföra de arbetsuppgifter som behövde göras.

För det andra utgår debatten ifrån att män och manliga pedagoger behövs för pojkars identifikation. Brist på denna identifikation antas skapa emotionella problem såsom våldsamhet hos pojkarna. Pojkars våld antas också grunda sig i att de i brist på verkliga manliga förebilder identifierar sig med fel slags, våldsamma och artificiella förebilder, såsom superhjältar i media (Vallberg, 1991).

För det tredje: Samtidigt som bristen på män antas skapa våld hos pojkar – antas dessa också behöva män just för att ifrån dem möta en mer kraftfull gränssättning än vad kvinnor antas kunna ge. Utifrån detta perspektiv blir vad som betraktas som kvinnlig emotionalitet och ömhet, hotfull och problematisk för pojkar att möta, vilket också beskrivs av Johansson (2006) och Larsson (2005).

Dessa aspekter blir särskilt tydliga i relation till en fjärde förekommande åsikt i debatten om manliga förebilder för pojkar – nämligen att män behövs för att skapa jämvikt förskolans miljö. Eftersom förskolan antas vara kvinnligt kodad, genom sin omsorgsinriktade miljö och genom att övervägande delen av personalen är av kvinnligt kön, antas förskolans praktik behöva viktas med en speciell typ av manlighet. I följande citat ger Nordahl (1996) sin tolkning av förskolepraktiken och vilken manlighet förskolans manliga pedagoger behöver upprätta – om de inte redan förkroppsligar den:

...Det är därför viktigt för pojkar, flickor och kvinnliga pedagoger att de (männen, min kommentar) utvecklar en vuxen, livskraftig och potent maskulinitet (Nordahl, 1996, s. 5).

Två huvudargument förs fram om behovet av att vikta förskolans miljö, normer som också kommer till uttryck i Nordisk studielitteratur för förskollärare (Bratterud, Emilssen & Lillemyr, 2006). För det första framstår inte enbart pedagogisk kompetens i sig som viktigt för pojkar i förskolan. Inte heller att det anställs fler manliga pedagoger. Det som är viktigt är att det anställs män som upprätthåller (eller att de som redan är anställda intar) en kraftfull maskulinitetsposition. För det andra framstår det som nödvändigt att vikta femininitet och maskulinitet. Varje kvinna respektive man (flicka respektive pojke) antas, enligt detta synsätt, härbärgera maskulina *eller* feminina egenskaper. Att uppnå ”jämvikt” handlar på så vis om att antagna biologiskt grundade könsegenskaper, bör manifesteras i relationer och kontext, vilket också beskrivs av Johansson (2006). Ytterligare en aspekt av hur normer om kön kommer till uttryck i relation till förskolans miljö, pedagoger och barn är ideala föreställningar om att förskolan bör organiseras som ett hem. Flising (1991) menar att man aktivt borde motverka en syn på förskolan som en hemlik miljö bestående av en familj av kvinnliga pedagoger/mamma, manliga pedagoger/pappa, barn och i stället se förskolan som i första hand en arbetsplats. Flising ser en fara i att de eventuella stereotypa könsroller pedagoger har i hemmet lätt kan överföras till förskolan. Om ideal om kärnfamiljen

kommer att påverka arbetsfördelning mellan pedagoger och deras relationer till barnen är det, menar Flising, nödvändigt att vara på sin vakt emot detta och ställa sig frågor om vilken idealfamilj pedagogerna och barnen i förskolan ska manifesteras.

Nordberg (2005) undersökte hur manliga pedagoger i förskolan förhöll sig till normer om yrkeskompetens, kön, jämställdhet och sexualitet. Hon visar att flera av männen sökt sig till förskolläraryrket för dess unika kombination av omvårdnad och lärande. De såg upp till kunskaper om omvårdnad som de kvinnliga pedagogerna hade, eftersom de ansåg att dessa var till gagn för barnen i gruppen. De ville därför gärna lära sig dessa och såg dem inte som ”hotfulla” för att de kopplades till kvinnor och femininitet. Det som upplevdes hotfullt för de manliga pedagogerna var snarare handlingar som riskerade att kopplas till homosexualitet, såsom att inte kunna visa upp att man ingick i en kärnfamilj. Baagöe-Nilesen (2005) visar i sin studie ifrån danska förskolor, att manliga förskollärare valt att arbeta med omsorg men att de efterhand sökte sig bort ifrån omvårdnad med barn mot administrativa uppgifter, chefsuppdrag eller till uppgifter som handlade om att upprätthålla gränser för utåtagerande pojkar. Detta skifte innebar viss ambivalens för de manliga förskollärarna. De tyckte dels att det var sorgligt att på grund av sitt kön inte kunna inta den yrkespositionen de en gång valt, dels att det var skönt att vara i en position där risken för ifrågasättande var mindre.

Synen att pojkar behöver manliga förebilder får också konsekvenser för hur kvinnliga pedagoger närmar sig pojkar. Melin (1999) noterar i sin studie från förskolan, att föreställningen om de kvinnliga pedagogernas oförmåga till identifikation med pojkarna gjorde att pedagogerna kände skuldkänslor och uppgivenhet, vilket även Gannerud (1999) beskriver i sin studie om lärararbete och genus i skolan. Föreställningar om essentiella skillnader mellan könen och vikten av könsuppdelade förebilder för barnen skapar på så vis, menar Melin, en praktik där ett avstånd etableras mellan de kvinnliga pedagogerna och gruppen pojkar.

Nordberg (2004) menar att diskurser om könskomplementaritet, kvinnliga pedagoger som förebilder för flickor och manliga pedagoger som förebilder för pojkar, mynnar ut i en stark diskurs inom pedagogisk praktik, om att det i grunden finns biologiska könsskillnader mellan flickor och pojkar. Nordberg menar vidare att genom att uppmärksamma skillnader, osynliggörs likheter,

avvikelser eller motstånd liksom de omförhandlingar som finns. Detta är ett förhållande som också kommer till uttryck i studier som behandlar förskola och kön, där få undersökningar tar analytisk utgångspunkt i att kvinnor skulle kunna förmedla maskulinitetsnormer eller att män skulle kunna förmedla femininitetsnormer. De manliga pedagogerna i förskolan, förväntas dock både vara manliga förebilder med speciella manliga egenskaper och ha kvinnliga omvårdande och omsorgstagande egenskaper, vilket också beskrivs av Havung (2005).

### Studier om barns förhandling av maskuliniteter/normer och om pojkighet

Vissa studier som har behandlat hur normer om pojkighet/maskulinitet förhandlas av barn fokuserar hur barn förhandlar maskuliniteter (i pluralis) (Connell, 2000). Andra analyserar maskulinitet/pojkighet som en norm som kan kopplas och prövas av olika individer. Dessa studier analyserar också hur kön, (femininitet och maskulinitet) tvinnas samman med andra relevanta normer, till exempel sådana som är knutna till ålder. Hur maskuliniteter i pluralis konstrueras bland förskolebarn, har studerats av Forsberg (2002). Forsberg redovisar sex olika kategorier maskuliniteter med olika grad av dominansmönster och menar att pojkar med utländsk bakgrund och arbetarklassbakgrund plockar upp vad som beskrivs som en ”dominant maskulinitet” medan pojkar med medelklass bakgrund praktiserar vad som betecknas som en ”akademisk” maskulinitet. Ett något annat fokus har de studier som fokuserar normer om maskulinitet snarare än olika former av maskuliniteter, och kopplar detta till båda könen, även om dessa studier är relativt få. Just frånvaron av detta perspektiv har förts fram som kritik gentemot maskulinitetsforskningen i stort. Sedgewick (1990) menar att ett ensidigt fokus inom den kritiska maskulinitetsforskningen, där maskulinitet/pojkighet och mäns/pojkars erfarenheter av leva genom en pojke/mans kropp kopplas samman, utesluter förståelser av hur maskulinitet kopplas till och prövas av kvinnor. En studie som tar utgångspunkt i att maskulinitetsnormer också prövas och förkroppsligas av flickor, är Nordbergs studie av hur 6 – 18 åriga pojkar förhandlar ”coolhet” som markör för ”riktig” maskulinitet (Nordberg, 2008). I denna beskriver Nordberg hur pojkar laddar positionen ”cool” med status och popularitet. Detta sker inte minst genom att ”coolhet” länkas till normer om ålder och äldre pojkars praktiserande av ”riktig” maskulinitet. Att vara ”cool” innebär enligt Nordberg, att förkroppsliga normer om smärttålighet, självkontroll och aggressivitet, vilket för flera pojkar innebar en ambivalens. De ville vinna popularitet genom att förkroppsliga ”coolhet”,

samtidigt som denna position också innebar smärta och rädsla (se även Kimmel, 1996). Nordberg visar dock att "coolhet" också kunde laddas med andra normer såsom att plugga "lagom" mycket samt att vara snäll och omtänksam, vilket innebar att pojkar ur studievana miljöer kunde fortsätta att vara "coola" samtidigt som de lyckades i skolan (jfr Holm, 2008). Även flickor kunde förkroppsliga coolhet om denna position balanserades upp med andra utseendekontrollerande normer. Liksom Nordberg utgår Eidervald (2009) ifrån att flickor och pojkar förkroppsligar maskulint såväl som feminint kodade positioner. Mot bakgrund av tidigare studier av hur förskolelärare tenderar att förstärka stereotypa könsmonster i förskolan, undersökte Eidervald vilka av de positioner som flickor och pojkar intog, som accepterades respektive mötte motstånd bland lärarna. Resultatet visade att barn förkroppsligade och förhandlade en mängd positioner, men att flickor och pojkar definierades och bemöttes relativt könsstereotypt. Eidervald påpekar att de normer som knyts till positionen pojke ofta är snävare än de som knyts till positionen flicka, liksom att betydelser som tillskrivs femininitet ofta underordnas de som knyts till maskulinitet. En viktig poäng är dock att förskolebarn inte enbart konstruerar skillnad mellan köns eller maskulinitetspositioner utan även överskridande praktiker. Även Hellman (2005; 2008a; 2008b) beskriver hur flickor, pojkar och pedagoger förhandlar normer om maskulinitet. För att sammanfatta detta avsnitt så har övervägande delen av studier där maskulinitet är kunskapsobjekt haft äldre barn eller ungdomar som studieobjekt. Få studier om maskulinitet/pojkhetsskapanden förläggs i förskolan. Relativt ovanligt är också studier av hur flickor gör maskulinitetsnormer. De studier som genomförts har ofta fokuserat problematisk pojkighet och jag återkommer till båda dessa aspekter i slutet av detta kapitel.

Förhandling av normer mellan barn innehåller ofta inkluderings- och exkluderingsprocesser, inte minst då barn förhandlar om tillträde till lek och inflytande i leken (Anderssen & Kampmann, 1996). Inom forskningsfält där förskolebarns vänskap och meningsskapande fokuseras, är Corsaro (2003) en av de forskare som betonar vikten av att förstå barns vänskap liksom inkluderings och exkluderingsprocesser för att få kunskap om hur barns kamratkulturer bildas. Även Wretander Bliding (2007) menar i en studie av skolbarn i Sverige, att analys av exkluderings och inkluderingsprocesser är centralt för att förstå vilka identitets positioner som kommer att skapas i barns praktiker. Studier av förskolebarns normskapanden i kamratrelationer har ofta skett genom studier av barns lek. Sutton - Smith (1997) problematiserar tendenser inom barnforskning,



såsom att endast beskriva nyttiga, kreativa och fantasifulle aspekter av barns meningsskapande i lek. Detta innebär, menar Sutton - Smith, att inslag såsom maktkamp och destruktivitet mellan barn inte skildras, vilket är en ståndpunkt som intas av ett flertal forskare (Kampman, 2003; Löfdahl, 2007; Johansson, 2007; Tullgren, 2004). Även Paechter (2007) betonar starkt i sin forskningsöversikt om 0- 18 – åriga flickor och pojkar i utbildningsmiljöer, att studier av barns praktikgemenskaper bör knytas till analys av makt och individers olika möjligheter till agens. Dels fördelas makt sällan lika mellan individer, menar Paechter, dels sker rumsliga manifestationer av könsnormer, vilket kommer att skapa skiftande erbjudanden för barnen. Inte minst, fortsätter hon, har det sätt på vilket normaliserande blickar manifesteras i rummet en avgörande betydelse för barns möjligheter att förhandla maskuliniteter och femininiteter utan att riskera marginalisering.<sup>11</sup> Skånfors, Löfdahl och Hägglund (2009) beskriver vilka strategier barn intar för att dra sig undan social gemenskap med andra, om man skulle vilja det. Liksom Marklund (2005) beskriver de hur barn ändrar och använder förskolekontexten för att få ett eget rum, både genom att använda den kontext som redan är designad och genom att skapa egna rum.

En del studier behandlar hur förskolebarn förhandlar könsbetydelser och normer kopplat till inkludering och exkluderingsprocesser i barns praktikgemenskaper. Thorne (1993) pekade tidigt på betydelsen av barns vänskap för att förstå hur kön konstrueras och gränser mellan könskategorier upprättas. Detta förhållande, menar hon, gäller inte enbart genus utan även vad gäller konstruktion av ålder. Hur vänskap och kön konkret samverkar i pedagogisk praktik, visar inte Thorne. Däremot visar hon tydligt hur barn upprättar och förhandlar dikotomier mellan könen i olika praktiker. Könnsforskning har på så vis visat att fältet vänskap, inneslutning och uteslutning har relevans för att förstå hur förskolebarn förhandlar normer såsom kön och maskulinitet, men hur återstår att undersöka.

### Maskulinitetsforskningens "Big Man" bias

Förskolan har inte samma starka ställning internationellt som i Sverige, vilket skulle kunna förklara att studier av maskulinitet/pojkheter internationellt är få. Men inte heller i Sverige (eller Norden) där förskolan som institution är väl utbyggd och där det finns starka forskningsmiljöer som behandlar barns interaktion i förskolan, återfinns mer än ett fåtal studier inom området.

---

<sup>11</sup> Se även Paechter (1998).

Forskare inom fältet kön och maskulinitet beskriver två faktorer som kan ha betydelse för den näst intill totala frånvaron av maskulinitetsstudier bland yngre barn i förskoleåldern (Öhrn, 2002; Nordberg & Saar, 2008). För det första har studier av maskulinitet i utbildningsmiljö ofta varit ett svar på starka diskurser, framför allt i anglosaxisk kontext, om pojkars befarade underprestationer i skolmiljö. Dessa har inte varit särskilt framträdande i Sverige (Wernersson, 2009).

För det andra har maskulinitetsstudier i utbildningsmiljö tenderat att fokusera och problematisera upprättandet av hegemonisk maskulinitet (Se exempelvis Hearn, 2008; Swain, 2002), positionen ”populär pojke” (Se exempelvis Frosh, Phoenix & Pattman, 2002) eller ”coolhet” (Se exempelvis Conner, 1995; Hill, 2006, Martino, 1999). Denna forskning har varit viktigt och nödvändig för att förstå hur hierarkier och avvikelse skapas mellan könen liksom inom gruppen pojkar/män. Dock riskerar ett alltför ensidigt fokus på hegemonisk maskulinitet, popularitet eller coolhet att endast vissa positioner görs till forskningsobjekt. Trots en intention att beskriva maskuliniteter, snarare än maskulinitet (Connell, 1995; 2000) har positioner som kopplas till hegemonisk maskulinitet förblivit synliga och andra näst intill osynliga inom fältet. Utöver detta beskriver Thorne (1993) att det finns en risk att urvalsprocesser vid maskulinitetsstudier riskerar att påverkas av vad som i tidigare studier beskrivits som hegemonisk maskulinitet. Maskulinitetsstudier har vanligtvis placerats bland ungdomar, i arbetarklass, eller bland etniska minoriteter och betydligt mer sällan bland exempelvis bland yngre barn i förskolan. Nordberg, Saar och Hellman (2010) menar i linje med Thorne att de definitioner och beskrivningar som historiskt kopplats samman med maskulinitetsbegreppet riskerar att både styra och reducera maskulinitetsforskarens undersökningar och beskrivningar av maskulinitet vilket innebär att endast de beskrivningar och handlingar som redan definierats som maskulinitet kommer till uttryck i maskulinitetsstudier. Detta riskerar att förstärkas, menar författarna, genom att maskulinitetsforskningen i huvudsak fokuserar hur pojkar och män – och inte flickor och kvinnor – praktiserar maskulinitet i allmänhet och en stereotyp maskulinitetsposition såsom coolhet, popularitet eller hegemonisk maskulinitet, i synnerhet. Trots att kritisk maskulinitetsforskning har som ambition att utmana och förändra stereotypa maskulinitetskonstruktioner, riskerar den alltså att upprepa det som den vill förändra, ett förhållande som uppmärksammas av flera maskulinitetsforskare. Efter en genomgång av den befintliga angloamerikanska forskningen om pojkar,

maskulinitet och skola konstaterar exempelvis maskulinitetsforskarna Frosh, Phoenix och Pattman:

The research reviewed in this chapter has critically deconstructed the ways masculinities are made into, and lived as, natural or essential identities. However, it sometimes makes depressing reading, partly because it appears to perpetuate the practices it critiques as features of masculinity. The danger is that research becomes so occupied with the ways boys aggressively and competitively assert themselves that it fails to acknowledge the possibilities of 'softer', less polarised and more 'transgressive' masculine identities, except as subordinate masculinities in opposition to which hegemonic masculinities are always enacted. (Frosh, Phoenix & Pattman, 2002, p. 73, citerad i Nordberg, Saar och Hellman, kommande)

Nordberg, Saar och Hellman (kommande) menar också att det är viktigt att ta hänsyn till att begrepp som inom maskulinitetsforskningen utformats i studier bland vuxna eller äldre tonåringar möjligen inte helt oproblematiskt kan överföras till studier bland yngre barn i förskola och skola utan att hänsyn tas till åldersordningars betydelse.

## Sammanfattning

I pedagogisk forskning med fokus på kön och förskolebarn finns ett flertal studier av hur könsnormer verkar och formas mellan könen. Relativt vanligt är också studier av hur relationen mellan flickor och pojkar varierar i olika situationer. Färre studier tar däremot avstamp i hur könsnormer verkar inom gruppen pojkar.

Maskulinitetsforskning med fokus på pojkar och utbildningsmiljö har, trots en ambition att beskriva hur maskuliniteter i pluralis konstrueras, tenderat att fokusera på hur hegemonisk maskulinitet upprättas. Genom detta har andra positioner gjorts mindre synliga inom forskningen. Några exempel på detta är positioner genom vilka pojkar tillskrivs blyghet eller passivitet eller positioner som inte innebär protest, gränstestande eller avståndstagande emot flickor eller det som kodas flickigt. Valet av studieobjekt i maskulinitetsstudier har haft en tendens att påverkas av vad som definierats som "hegemonisk maskulinitet" och få studier finns av förskolebarns maskulinitetsskapande.

Studiens design relaterar till dessa aspekter och är för det första förlagd till förskolan bland yngre barn. För det andra inriktad på hur flickor och pojkar förhandlar normer om pojklighet. För det tredje kopplad till ålder och barn, vilket

innebär att normer om pojkighet, snarare än maskulinitet, är i fokus. För det fjärde relateras normer om pojkighet till andra relevanta normer och till rum.

Inom det internationella fältet förskolebarns kön och maskulinitetsskapanden finns även behov av studier som tar utgångspunkt i hur en svensk (nordisk) jämställdhetsdiskurs tillsammans med stereotypa normer om hur ”riktiga” flickor och pojkar förväntas vara, skapar en komplexitet av möjliga könsförhandlingar bland flickor och pojkar i förskolan. Detta har både relevans för utveckling av skola och förskola i Sverige, men också för att driva grundforskning om exkludering, inkludering, stereotypisering och kön vidare genom jämförande fallstudier.

## Syfte och undersökningsfrågor

Studiens övergripande syfte är att undersöka normer om pojkighet i en förskola. I fokus är hur normer skapas, upprepas och omförhandlas av flickor, pojkar och pedagoger i barns praktiker på en förskoleavdelning.

Mer avgränsat har studien berört frågor om:

1. Vilka subjektspositioner görs möjliga för flickor och pojkar i relation till normer om pojkighet?
2. Hur kommer normer om pojkighet till uttryck i förskolans sociala rum?
3. Hur gör flickor och pojkar då de förhandlar normer om pojkighet i de sociala rum där kön och ”typisk pojkighet” betonas?

## KAPITEL 3

# CENTRALA BEGREPP, DEFINITIONER OCH AVGRÄNSNINGAR

Fokus i denna studie är att undersöka normaliseringsprocesser där förståelser av pojkighet blir till samt att studera hur dessa upprepas såväl som omvandlas i barns praktiker på en förskola. Inledningsvis görs en kort presentation av studiens teoretiska ramverk bestående av poststrukturell feministisk teori, queerteori och kritisk maskulinitetsforskning. Därefter definieras centrala begrepp och deras användning i denna studie.

### Teoretiskt ramverk

I denna studie används i huvudsak teorier och begrepp ifrån poststrukturell feministisk teori, queerteori och kritisk maskulinitetsforskning<sup>12</sup> vilket för denna studie inneburit fokus på maktrelationer, subjektivitet, kontextualitet och förhandling. Inom ett poststrukturellt perspektiv ses världen som socialt konstruerad och människor ses som aktiva deltagare i denna konstruktionsprocess. Centralt inom detta perspektiv, skriver Lather (1991), är att:

... de dualismer som fortsätter att dominera västerländskt tänkande inte räcker till för att förstå en värld av mångfaldiga orsaker och verkningar, som samverkar på komplexa och icke linjära sätt, som alla är rotade i ett gränslöst mönster av historiska och kulturella särskildheter. (Lather, 1991, s. 21)

Vad gäller synen på kunskap och dess konstruktion innebär detta att kunskap anses vara värdeladdad och kontextberoende och därmed, menar Dahlberg, Moss och Pence (2009), utmanar detta perspektiv modernitetens syn på universella sanningar och vetenskaplig neutralitet. Författarna menar vidare att detta sätt att förstå världen som konstruerad utifrån flera perspektiv av

---

<sup>12</sup> Studiens dataproduktion genomfördes inom projektet "Att göras till "riktig" pojke" där detta ramverk var gällande.

verkligheter, innebär att beskrivningar också blir ett redskap för makt genom att det ger företräde till vissa bestämda konstruktioner på andras bekostnad. Utifrån denna syn representerar inte enbart språket verkligheten, utan utgör den. Davies (2002) för ett intressant resonemang där hon lyfter fram att då man lär sig det etablerade språket, lär man sig även kontextuellt vedertagna och naturaliserade förståelser av världen. För att bli accepterade och förstådda medlemmar av det samhälle som man fötts in i, skriver Davies; måste barn lära sig att tänka med hjälp av det etablerade språket. Att lära barn att tala ”på rätt sätt” blir på så vis omvärldens sätt att lära barn tänka enligt etablerade normer och en bekräftelse på att detta sätt att förstå världen är det rätta. Innan, exempelvis barn, lärt sig det språk som talas kan deras sätt att använda språket ”fel” också bli till en potentiellt omstörtande kraft, menar Davies. Det är därför viktigt att bli uppmärksam på det sätt som yngre barns ”felsägningar” korrigeras in i ”rätt” sätt att uttrycka sig av vuxna och äldre barn. Detta eftersom denna korrigering inte enbart innebär att barn lär sig prata enligt etablerade normer och därmed blir lättare förstådda, utan också att vissa perspektiv på världen sorteras bort.

Det som anses självklart, såsom att människor antingen är flickor eller pojkar, kvinnor eller män, följer med språket och därmed tänkandet. Barn lär sig, skriver Davies, att positionera sig på ”rätt sätt” genom att vara tillsammans med andra och av de diskursiva praktiker där de ingår. Davies poängterar att den poststrukturella teorin gör det möjligt att analysera att det som barn lär sig i samvaro med andra är kontextberoende och inte sällan fyllt av motstridigheter. Barn lär sig, skriver hon, att förstå världen med hjälp ett flertal olika positioner. Även om dessa ofta skiftar, fortsätter hon, återfinns inte sällan en seghet vad gäller föreställningen om ett enhetligt, icke motstridigt subjekt. Denna seghet innefattar också, enligt Butler (1990) den heterosexuella matrisen.

Inom queerteorin problematiseras fasta kategoriseringar av kvinnor, män, flickor och pojkar liksom antaganden om naturliga samband mellan biologisk kropp och könsidentitet (Lykke, 2009; Butler, 2005) I fokus är snarare hur den heterosexuella matrisen normaliserar dikotoma köns kategorier, liksom hur begär mellan dessa köns kategorier naturaliseras (Butler, 1990). Denna naturalisering, skriver Butler, för med sig att subjekt som inte utför handlingar som kategoriseras som ”typiska” för respektive kön inte förstås som könade individer. Därmed, fortsätter hon, riskerar de att uppfattas som oförståeliga och deras liv som mindre värda än andras. Queerteorin ifrågasätter fasta kategorier, eftersom man menar att kategoriseringsprocesser innebär en normalisering till

förmån för de positioner i en kategori som anses ”typiska” för denna. Samtidigt, skriver Butler, blir det i vissa sammanhang nödvändigt att ingå i vissa kategorier för att exempelvis kunna bedriva politiskt arbete. Parallellt, menar hon, är det dock nödvändigt att göra analyser av identitetspolitikens verkningar. In i denna studie har jag, framför allt använt mig av queerteorins problematisering av fasta kategorier och problematisering av att naturalisera samband mellan biologiskt kön och socialt kön. Jag har också använt mig av Butlers (1990) sätt att koppla normer till praktik, rum och kropp genom begreppet performativitet, vilket jag återkommer till.

Forskning om pojkar, män och maskulinitet är diversifierad med ett flertal olika teoretiska inriktningar som spänner mellan kritisk mansforskning, vilken utgår ifrån feministiska grundantaganden, över till inriktningar vilka återfinns inom ”men studies” där en essentiell uppdelning mellan könen förespråkas (Connell, 1995).<sup>13</sup> Maskulinitet eller femininitet definieras, i ”men studies” som en medfödd egenskap, vilket kommenteras i nedanstående citat:

If it were a fact that masculinity is written genetically into male bodies, it would not, surely, be necessary for parents to tell tearful little boys that ‘Big boys don’t cry’. /.../ indeed, the idea that particular tasks would “make men of boys” suggests that the requisite behaviour might not come unaided to the young males in question. (Buchbinder, s. 2, 1994)

Ett annat sätt att definiera maskulinitet är utifrån vad man som kvinna eller man faktiskt gör och hur dessa handlingar är inskrivna i ständigt pågående maktrelationer. Maskulinitet blir i detta perspektiv inte en biologisk eller socialt konstruerad essens (Brod & Kaufman, 1994; Whitehead, 2002). Denna studie använder sig av teoribildning hämtad ifrån kritisk maskulinitetsforskning, vilken tar sin utgångspunkt i socialkonstruktivistiska och feministiska teorier om maskulinitet, kön och sexualitet.<sup>14</sup> Kritisk maskulinitetsforskning, menar Whitehead (2002) fokuserar dels att maskulinitetsformationer är skapade och hur dessa processer sker. De processer där män, pojkar, kvinnor och flickor lär sig

---

<sup>13</sup> Inom ”men studies” anses maskulinitet vara konstant, medfödd och universell och förkroppsligas – eller borde förkroppsligas – av alla män och pojkar. Ofta ses feministisk teoribildning som ett hot och inte sällan sätts gruppen män/pojkar mot gruppen kvinnor/flickor (Connell, 2000; Whitehead, 2002). Kritisk maskulinitetsforskning har problematiserat ”menstudies” grundantaganden om könets naturliga särart och ojämlikhet liksom de biologiska tendenser som kommer till uttryck genom fältet – inte minst inom populärvetenskap och media.

<sup>14</sup> Före 1990 – talet användes ofta begreppet mansforskning, men på senare tid har maskulinitetsforskning blivit vanligare (Whitehead, 2002). Genom detta skifte sker också en förskjutning ifrån ett kritiskt granskande av mäns problematiska praktiker till en kritik granskning av de normsystem som skapar hegemonisk maskulinitet, vilket Whitehead menar möjliggör för bredare analyser av hur maskulinitets normer förkroppsligas.

att naturalisera och upprätthålla män och pojkars makt över flickor och kvinnor har, menar Whitehead, varit av centralt intresse inom fältet. I vardagslivet kan exempelvis våldsamma, dysfunktionella eller dominerande sätt att vara man bortförklaras som en slags ”naturlig” manlighet/pojkighet eller som ett ”naturligt” manligt eller pojktigt beteende. Inom feminismen har det varit viktigt att utmana denna naturalisering av mäns våld och dominans eftersom dessa föreställningar vidmakthåller mäns makt över kvinnor. Centralt har också varit att undersöka hur dominerande maskulinitetsformer förtrycker och marginaliserar andra män, såsom homosexuella. Genom att ta utgångspunkt i teorier ifrån 1970- talets feminism, liksom i gay and lesbian studies, har kritisk maskulinitetsforskning synliggjort, problematiserat och haft som målsättning att förändra processer där hegemoniska maskulinitetsnormer skapas (Connell, 1987; Johansson, 2000).

I den kritiska maskulinitetsforskningen studeras hur normer om kön, maskulinitet och femininitet konstrueras såväl mellan könen som inom kategorin män/pojkar. Två begrepp, båda utformade av maskulinitetsforskaren Connell, har varit centrala inom fältet, nämligen hegemonisk maskulinitet och maskulinitet(er).<sup>15</sup> Den kritiska maskulinitetsforskningens dubbla fokus på analyser av hur kön och maskulinitet<sup>16</sup> görs såväl inom som mellan, könskategorier varit relevant att använda även i denna studie (Connell, 2000; Whitehead, 2002). Relevant har även varit begrepp om hur idealiserade normer om maskulinitet tenderar att manifesteras sig rumsligt i utbildningspraktik (Connell, 2000)<sup>17</sup>

---

<sup>15</sup> Ett av de främsta begreppen inom kritisk maskulinitetsforskning är *maskuliniteter i pluralis* snarare än i singularis och nära kopplat till detta, begreppet *hegemonisk maskulinitet* (Connell, 1995). *Hegemonisk maskulinitet* är sällan den vanligaste maskuliniteten, utan snarare ett ideal som ingen man till fullo kan leva upp till. Bilden av ”den normala” mannen utgör en norm som både män och kvinnor måste förhålla sig till. Andra maskulinitetsformer mäts emot och underordnas denna normaliserade maskulinitet. Män tar ofta avstånd till eller gör motstånd mot den renodlade hegemoniska maskuliniteten och de som praktiserar den gör det till vissa kostnader. Connell (2000) menar att det som förenar alla maskuliniteter är att de konstrueras utifrån särskiljande mellan maskulinitet och femininitet. Den hegemoniska maskuliniteten upprättas som en negation av kvinnligheten, medan män och maskulinitetsformeringar som närmar sig eller tillskrivs feminina drag marginaliseras. Johansson (1998) menar att förutom en dimension som handlar om kön och makt, skriver Connell fram ytterligare en analysdimension som handlar om auktoritet och marginalisering. Dessa båda samspelar och skapar *maskulinitet(er)* – ett antal olika sätt att placeras och placera sig som man eller pojke.

<sup>16</sup> I denna studie definieras pojkighet som normer om pojkighet.

<sup>17</sup> Connell (2000) skriver, utifrån sin undersökning av äldre pojkar i skolmiljö, om tre utbildningssammanhang som starkt återskapar en idealiserad maskulinitet, ”vorties” - *maskulinitetsskapande* ”virvlar”(min översättning) - och pekar för det första på sammanhang där skolmännen könspolariseras. För det andra, visar Connell att då pojkar disciplineras görs detta ofta med fokus på hur man borde vara som ”riktig” pojke, vilket hon anser medför incitament för hegemoniskt maskulinitetsskapande. För det tredje pekar Connell på sport och idrott som det sammanhang vilket tydligast återskapar hegemonisk maskulinitet. Här sätts kroppen och normer om prestation,



För att sammanfatta, så utgår denna studie ifrån ett perspektiv där verkligheten anses bli tillgänglig genom de kategorier som görs relevanta och där människan och hennes syn på världen ses som kulturellt och historiskt specifik. Människan anses konstitueras genom sina relationer till andra, relationer där makt alltid ingår. Konstruktionen av olika sätt att se på världen får också sociala konsekvenser (Burr, 1995). Därför blir det nödvändigt att ta hänsyn till de kategoriseringar genom vilka individer blir förstådda och tydliga.

Vad gäller synen på subjektet, menar Lather (1991) att detta konstrueras relationellt och historiskt och alltså inte ses som enhetligt, sammanhållet och statiskt. Denna syn på subjektet, som skapat och omskapat i en ständigt pågående process samt att jaget inte ses som något enhetligt är det som, enligt Davies (2002), skiljer konstruktivism ifrån poststrukturalism. Detta innebär, menar Butler (1990), dock inte att subjektet är ”dött”, som vissa kritiker befarat. Subjektet skapas i diskurser och anses vara decentrerat. Det är alltså antaganden om ett enhetligt och autentiskt subjekt man anser vara irrelevant, inte möjligheten för individer att inta eller tillskrivas olika *subjektspositioner* som ställs till förfogande i en viss diskurs. Kopplade till dessa subjektspositioner finns även förväntningar och normer om vem som borde inta eller tillskrivas dem och hur man genom dem borde uppträda eller tala (Winter Jörgenssen och Phillips, 1999). Genom att subjektet är inflätat i flera konkurrerande och motstridiga diskurser och normer och dessutom positioneras på flera olika platser av dessa, kommer det att finnas tillgång till olika positioner och genom detta ett visst mått av agens, rörlighet och möjlighet till förändring förutom då en viss diskurs framstår som den enda sanna.

Hur stor möjlighet ett enskilt subjekt har att förändra en hegemonisk diskurs råder det delade meningar om. Butler menar att detta är en kollektiv process medan Lenz Taguchi (2004) menar att subjektet ges större utrymme att inta och förändra de subjektspositioner som görs möjliga i ett visst sammanhang. Värt att notera är att Butler i sina tidigare skrifter menar att det är möjligt att som enskilt subjekt gå in i en dominerande diskurs och förändra den inifrån genom att ”störa” bilden (Butler, 1990). Men i senare skrifter är hon mer osäker på dessa strategier eftersom hon oroas över att dessa handlingar på sikt kommer att stärka den dominerande diskursen, snarare än att förändra den. I senare skrifter betonar Butler också dekonstruktionen av subjektet. Att dekonstruera subjektet innebär

---

styrka och utseende, i centrum. Dessutom blandas ofta dessa normer ihop med känslor och symboler vilket ytterligare accentuerar dem.

dock inte för Butler att subjektet upphör, som tidigare diskuterades. Däremot att det är viktigt att genom dekonstruktion undersöka de processer där subjektet kontinuerligt skapas. I linje med detta innebär inte heller tanken om att subjektet är producerat i och av en heterosexuell matris att subjektet inte existerar. Butler skriver på följande vis:

To claim that the subject is itself produced in and as a gendered matrix of relations is not to do away with the subject but only to ask after the conditions of its emergence and operation. (Butler, 1993, s. 7).

Detta, menar hon, innebär en betoning av de relationer människor ingår i och en betoning av politiskt och kollektivt arbete. När subjektets enskilda agens ofta är begränsat, i synnerhet om det agerar i strid med gällande hegemoniska diskurser, blir de handlingar vi utför och de band vi knyter med varandra så mycket viktigare.

## Centrala begrepp

Centrala begrepp är performativitet, kön, pojkighet, rum och normalitet. Dessa kommer att diskuteras här tillsammans med andra begrepp som i denna studie står i relation till dessa.

Denna studie utgår ifrån att normer om pojkighet upprätthålls processuellt genom förhandling och alltid är beroende av makt. Vad gäller *förhandling* ska denna förstås som ett sätt att skapa mening i de relationer man ingår. Förhandling i denna studie handlar på så vis inte nödvändigtvis om att komma överens, utan om att skapa mening. Vad gäller synen på *maktrelationer*, ses makt i denna studie som mångskiftande och allomfattande. Människor styrs, men styr också sig själva och andra i olika omfattning. Foucault (1980) menar att denna disciplinära makt inte enbart verkar genom förnuft eller öppet tvång, utan genom normalisering, d v s den formar individer efter en viss norm. Makt hos Foucault ses dock inte som enbart repressiv. Det som får makten att äga giltighet och gör att den blir accepterad, skriver Foucault, är helt enkelt det faktum att den inte bara tynger oss som en kraft som säger nej utan genomsyrar och skapar tingen; den framkallar njutning, frambringar kunskap, skapar diskurs. Den måste betraktas mer som ett produktivt nätverk, skriver Foucault, som genomsyrar hela samhället än som en negativ instans med förtryck som uppgift. Inte heller ses disciplinär makt hos Foucault som något i grunden dåligt eller omoraliskt eftersom all erfarenhet innebär ett visst formande av individen. Frågan blir

snarare vad vi formas till än att vi formas. Makt i detta perspektiv är det som producerar ett visst sätt att se på världen, samtidigt som andra utesluts.<sup>18</sup>

Begreppet *norm(er)* har varit användbart i denna etnografiska studie eftersom det är ett begrepp som frekvent förekom i samtal mellan pedagoger på den aktuella förskolan liksom i förskolans policydokument. Det har används utifrån Butlers (1993; 2006) och Foucaults (2002) sätt att visa hur vardaglig kunskap om och förståelse av världen skapar normer vilka därmed hör samman med makt och ett kontinuerligt skapande av över- och underordning. I diskussion med pedagoger under fältarbetet liksom i den etnografiska framställningen användes på så vis *norm(er)* för att beskriva uttalade föreskrifter eller outtalade antaganden om hur individer på förskolan borde förhålla sig i relation till varandra. I kommunikation med barnen användes ord såsom ”vad man får göra” eller ”hur man ska vara” för att diskutera normer på förskolan. Detta eftersom dessa var ord som barnen själva använde sig av och kunde relatera till.

Eftersom en norm alltid pekar mot det som i ett givet sammanhang anses normalt, bär det alltid på föreställningar om sin motsats, det som kategoriseras som avvikande (Martinsson, 2008). Det som upprättas som ”normalt” och det som upprättas som ”onormalt” speglas i och skapar varandra. Då *normalitet* skapas sker detta genom att positioner ur ett dominansförhållande bryts mot varandra och det som inte anses ”passa” in i normen skiljs ut, definieras som annorlunda och kallas onormalt. Detta sker ibland med hjälp av vissa ord som uppmärksammar ett gräns- övertramp. T.ex. kan begreppet ”äckligt” användas för att vakta gränser för ”fint” uppträdande då kroppen sattes i fokus, vilket beskrivs av Bengtsson (2008). I denna studie har begreppet ”bebis” vaktat gränser mellan könen då barn på förskolan prövat handlingar som kategoriserats som ”fel” för flickor respektive pojkar.

Genom begreppet *performativitet* knyter Butler (1990) ihop normer med social och diskursiv praktik. Inte minst intresserar sig Butler för hur subjekt skapas, vem som räknas som subjekt och vems liv som värderas som ”riktigt” liv. Centralt i denna argumentation är det raster av kunskap och normer som Butler kallar *den*

---

<sup>18</sup> Begreppet diskurs är inte centralt i denna studie, men då diskurs används är det för att beskriva ett visst sätt att tala och förstå världen, alltså hur viss kunskap kommer att betraktas som ”sann” och skapa en samling normer enligt vilka vilka sant och falskt åtskiljs och en specifik makt knyts till det som anses vara sant. Härav följer att tanke och språkssystem också är handlingssystem och knutna till makt (Foucault, 1980). Diskurser tillhandahåller på så vis vissa sätt att förstå världen som gör den tillgänglig för vissa typer av handlingar. Genom detta utesluter den också andra alternativa förståelser.

*heterosexuella matrisen*, ett sätt att se världen som naturaliserar uppdelningen i två dikotoma och komplementära kön vilka förväntas begära varandra. För att kunna göra sig förstådd, menar Butler, krävs att man lärt sig de betydelse, normer och praktiker som gör individer till kvinnor *eller* män, flickor *eller* pojkar.

Då omgivningen betonar könsskillnad, skapas ett subjekt då individer utför vissa handlingar genom vilka de blir förstådda som flickor eller pojkar, kvinnor eller män. Att inte kunna uppfattas som "antingen eller" av sin omvärld, innebär, enligt Butler (1990), att det i dessa sammanhang blir svårare att subjektiveras, att bli till som mänsklig person. Man blir därmed svår att placera om man inte är könad. I linje med detta visade Kessler och Mc Kenna redan på 1980 - talet att omgivningen har svårt att knyta an till barn som föds utan klar könsbestämning (Kessler & Mc Kenna, 1985). Om individer kategoriseras som flickor eller pojkar för att bli begripliga för omgivningen, blir nästa fråga: Om människor inte, som redan Beauvoir (2002/1949) påpekade, föds till den könskategori man benämns, utan blir könad under livets alla vardagliga relationer, hur går det då till?

Som tidigare diskuterades fixeras, stabiliseras och förändras normer i ett visst sammanhang genom en serie betydelsebärande upprepande handlingar. Det är dessa normupprepningar som Butler kallar *performativitet* (1990, 1993, 1997, 2004). Enligt Butler finns det ingen könsidentitet "bakom" de uttryck som subjektet utför. Snarare görs vissa uttryck möjliga (eller omöjliga eller försvåras) genom de normer som görs tillgängliga i ett visst sammanhang. Butler skriver att:

There is no gender identity behind the expression of gender; that identity is performatively constituted by the very "expressions" that are said to be its results (Butler, 1990, s. 25).

Subjektet är, enligt Butler, inskrivet i de normer genom vilka det verkar. Det befinner sig på så vis inom, snarare än utanför maktstrukturerna. Subjektet görs också till ett resultat av upprepade tal och handlingar som *interpellerar*, dvs. kallar in subjektet, till en viss position genom vilken hon blir förstådd och begriplig. Dessa upprepade handlingar får konsekvenser eftersom normer och värderingar repeteras genom dem. Kön, flickighet och pojkighet, ses på så vis som effekt snarare än orsak till institutioner, normer och praktiker.<sup>19</sup> Skapandet av kategorier (liksom positioner) är i den meningen alltid en makthandling. I detta,

---

<sup>19</sup> Denna process sker i diskursiva praktiker, och här följer Butler Foucaults genealogi. Det är inte de historiska händelserna i sig utan hur dessa händelser blir de som kommer att beskriva historien som blir relevant utifrån Butlers analys (Butler, 2004, s. 10)

menar Lykke (2009) ligger en dubbelhet som innebär att könet, å ena sidan är processuellt. Å andra sidan får performativa, interpellierande och diskursiva processer materiella effekter som innebär att det konstruerade könet kommer att framstå som essentiellt och givet.

Centralt i denna studie är hur normer om pojkighet förhandlas av flickor och pojkar på en förskola. Normer om *pojkighet* samt normer om *kön* och *ålder* har varit särskilt relevanta i denna studie. Inom det genusvetenskapliga fältet har man över tid och inom olika teoretiska perspektiv, använt sig av begreppsparat kön – genus med något skiftande innebörd.<sup>20</sup> Begreppens innebörd skiljer sig dessutom något mellan engelskans ”sex – gender” och de skandinaviska språkens ”kön – genus”. Engelskans ”sex” refererar tydligare till biologiskt kön än svenskans ”kön” som också refererar till socialt kön. I denna studie används begreppet *kön* i betydelsen performativt kön. I linje med Butler, 2006, är ett antagande i denna studie vad gäller detta begrepp, att inte enbart ”socialt genus” utan också ”biologiskt kön” är performativt producerade. Detta innebär för det första att dessa inte står i ett dikotomt motsatsförhållande till varandra. Snarare är socialt genus och biologiskt kön varandras förutsättningar, skapar varandra och kan därmed inte skiljas åt. Genus är kön, skriver Butler (1990), och kön är genus. För det andra innebär användningen av detta begrepp en betoning av att normer om könsskillnad inte enbart materialiserar sig som socialt kön utan även som biologiskt kön. Lykke (2009) menar att Butlers delvis kroppsmaterialistiska poäng är att performativt biologiskt kön, genom ständiga upprepningar, kommer att materialiseras i en makt som (ofta omedvetet för individer) formar dess kroppar men som kommer att framstå som något substantiellt som individen kan känna igen sig i och som gör individen socialt begriplig.

---

<sup>20</sup> Begreppsparat *sex and gender*, myntades under 1950 – talet av Stoller. Genom Rubin (1975) utvecklades kön och genus ifrån Stollers individuella begrepp till att innefatta ett system av föreställningar vilka ansågs påverka människors sätt att strukturera världen, genom att genus kopplades till andra strukturer eller tanke-system av betydelse. I sin artikel poängterar Rubin relationerna mellan könen som ett system av normer liksom hur detta skiljer sig ifrån exempelvis ett klassystem. För Rubin är genusystemet nära sammanlänkade med normer om sexualitet. Hennes artikel syftar därför inte enbart till att beskriva hur ”biologiskt kön” görs till ”socialt kön” utan också hur heteronormer verkar. I en svensk kontext har teorier om *genusystemet* främst utvecklats av Hirdman (2001). Hirdman beskriver dels hur de båda könen hålls isär genom att de tillskrivs olika egenskaper och aktivitetsområden genom logiker av isärhållning. Dels hur det sker en hierarkisering genom att det som kodas manligt ges högre värde. I begreppsparat kön – genus användes genusbegreppet med betoning på förändring och konstruktion medan kön sågs som någonting relativt stabilt. Könsbegreppet som konstant kritiserats av Laqueur (1994) som beskriver hur kön konstrueras historiskt dels genom en enköns modell under antiken och dels genom en nuvarande västerländsk tvåkönsmodell. Även Butler (1990) betonar nödvändigheten av att upplösa gränserna mellan kön och genus eftersom hon menar att det inte är möjligt att analysera kön som en stabil kategori. Mot bakgrund av denna ändrade syn på begreppsparat kön och genus använder vissa forskare inom det genusvetenskapliga fältet begreppet *kön* i betydelsen, det socialt och biologiskt konstruerade könet. Andra väljer att använda begreppet *genus* i liknande betydelse.

Då studien handlar om normer som förhandlas i barns praktiker, kom de normer som aktualiserades i datamaterialet att handla om pojkighet och flickighet, alltså normer som kopplades till individer som kallades barn, flickor eller pojkar, snarare än om manlighet eller kvinnlighet – även om dessa kunde vara närvarande. Därav val av begreppet pojkighet snarare än maskulinitet. *Normer om pojkighet* ses som performativt producerade. Som tidigare påpekades anses normer om pojkighet interagera med andra kontextuellt relevanta normer, såsom normer om flickighet, kön, ålder och barn. Normer om pojkighet relateras i studien inte enbart till individer som kallas pojkar. Av största intresse är också hur normer om pojkighet relaterar till individer som kallas barn eller flickor (Halberstam, 2005; Sedgwick, 1990).

Begreppet ålder innefattar inte enbart den tid en individ har levt i världen, utan är även knutet till normer om mognad, dvs. vad man i en viss uppnådd ålder förväntas göra eller kunna (Krekula, Närvänen & Näsman, 2005). Författarna menar att det är viktigt att analysera ålder som en social struktur utifrån vilken människor kategoriseras på olika sätt. Inte minst eftersom diskurser om mognad och barndom ofta normaliserar barns praktiker:

De discipliner som behandlar barns utveckling mot vuxenlivet såsom pedagogik, psykologi och medicin, har definierat barndomen som en livsfas i termer av mognad och utveckling av kapacitet (kognitiva, fysiologiska etc.) i stadier relaterade till kronologisk ålder. Sådana föreställningar impregnerar olika praktiker som fakta. (Krekula, Närvänen & Näsman, 2005, s. 83)

Ålder konstrueras socialt och kulturellt. Som diskuteras i citatet ovan, ingår vetenskapliga diskurser om barn, mognad och barndom som en viktig del då ålder skapas. Forskarna menar vidare att då kronologisk ålder kopplas ihop med antaganden om normal fysiologisk eller kognitiv utveckling, får detta konsekvenser för barns liv på förskolan. Detta genom att ålder skapar kategorier vilka är förbundna med olika förväntningar och inflytande, såsom barn, vuxna, storabarn, småbarn och 5 - åringar. Dessa förväntningar, menar Löfdahl & Hägglund, (2006) manifesteras även i det sätt förskolan rumsligt organiseras. Kategorin barn används i denna studie för att undersöka vilka egenskaper,

normer och innebörder som kontextuellt kopplas till individer i förskolan som kallas ”barn” i relation till normer om pojkighet.<sup>21</sup>

En viktig poäng är att kategorier eller positioner inte är självklara, andra skulle kunna vara möjliga. Det krävs därmed ett ständigt kategoriupprätthållande arbete för att naturalisera dominerande normer. Dessa repetitioner prövas och förhandlas också av barnen, vilket inte minst syns i barns jagelekar, där äldre barn lär yngre att leka de dikotoma kategorier som för tillfället är relevanta (Thorne, 1993). De blir också synliga i barn och vuxnas sätt att kategorisera in prövande handlingar som faller utanför dominerande normer såsom ”fel”.

Thorne (1993) använder sig övergripande av begreppet ”gender play” för att beskriva hur barn förhandlar kön genom gränsarbete (min översättning av ”borderwork”). I lekens form lär sig flickor och pojkar kulturella betydelser av kön, flickighet och pojkighet. Denna lek är ”på allvar”. Genom den upptäcker, upprättar – men också neutraliserar – barn relevansen av normer, såsom normer om könsskillnad. Thorne bygger vidare på Batesons resonemang om att lek inte benämner handlingar som barn gör utan snarare handlar om ramen runt dessa handlingar. ”Det var bara på låtsas, jag bara skojade” kan barn säga och därmed neutralisera och legitimera de handlingar som sker i lekens form. Lek, liksom även humor, kan därmed fungera som ett sätt att slippa att fullt ta ansvar för det som sker eftersom det inte är ”på riktigt”. Lek med normer om pojkighet innehåller alltså aspekter av lek i betydelsen pröva och vända upp och ner på dominerande normer eftersom lekens form tillåter detta, menar Thorne. Lek är dock en skör konstruktion, ständigt måste barn försäkra sig om handlingar är ”på lek” eller ”på verkligheten” som barnen i studien brukade säga. Detta är en osäkerhet, skriver Thorne, som kan skapa spänningar i leken om de inblandade inte är säkra på åt vilket håll leken ska utveckla sig. Att retas kan gå ifrån ett lekfullt skämt till att handla om uteslutningar. Barns gränsarbete i lekens form innehåller teman som handlar om aggression, där man exempelvis leker ”låtsasfighter”, romantiska teman, som i barns ”pussjage”, liksom om frågor om makt, inte minst om vem som har inflytande i barns sociala lekrum (Andersen och Kampmann, 1996) och vem som inte har det. Barns lek med normer innehåller alltså kreativitet, lustfyllt prövande av erfarenheter och handlingar och omsorg om varandra liksom maktutövning, dominans, uteslutning och

---

<sup>21</sup> Ordet ”barn” används i texten parallellt med orden ”flickor och pojkar” då individer kallade flickor och pojkar är relevanta att beskriva, för att texten rent språkligt ska fungera. Då enbart individer som kallas pojkar är relevanta att beskriva används ordet ”pojke” och på motsvarande vis används ordet ”flicka”.

förhandlingar om inflytande. Anderssen och Kampmann (1996) menar att förhandling om tillträde och inflytande är centrala och kritiska moment i leken där förhandlingar om vem som passar eller inte passar i en viss lek accentueras. Det är vid dessa tillfällen normer ställs på sin spets, förhandlas och bryts mot varandra. Inneslutning och uteslutning i leken påverkar också det sätt som barn tenderar att upprätta gränser mellan könen (Thorne, 1993). Barns lek är på så vis ”på allvar” eftersom det är i denna man som barn får tillgång till gemenskap med andra. Då, som tidigare påpekats, subjekt blir till genom sina relationer till andra, handlar barns vanliga fråga om att få vara med i leken därför om någonting fundamentalt – om möjligheten att bli till som subjekt.

Upprättande och neutraliserande av gränser och kategorier sker, menar Thorne (1993), genom gränsarbete, där barn genom förhandling upprättar, neutraliserar och överskrider de kategorier som görs relevanta. I denna studie använder jag med tveksamhet ordet ”överskrida gränser”, vilket är vanligt i studier av vuxna, tonåringar och skolbarn.<sup>22</sup> Detta eftersom jag är mycket osäker på om det är detta de yngre barnen faktiskt gör.<sup>23</sup> Då exempelvis Anders i studien upprepade en handling som vanligtvis praktiserades av flickor då han prövade en klänning, var det inte säkert att han ännu lärt sig att han överträdde en gräns. Förutsättningen för att en gräns ska kunna överträdas – utifrån barnens perspektiv – är att de inblandade barnen lärt sig vilka normer som gäller, vilket sällan var fallet bland de yngre barnen. Utifrån denna studie betraktas gränser därför snarare som ett ”gränsland” där vad som är accepterade normer och vad som faller utanför lärs in utifrån de svar en tillskriven eller intagen subjeksposition möter. Svar som i sin tur förhandlas bland barnen, vilket kan ge upphov till nya förståelser.

Omskapande och stabiliserande normsystem verkar ofta tillsammans i barns praktiker, parallellt med normomvandlingar finns även en viss tröghet och stabilitet över tid vad gäller vilka normer som ska gälla. Inte minst blir detta synligt i förskolans praktik där normer om att betona flickor och pojkars olika behov verkar sida vid sida med föreskrivna normer som betonar jämställdhet i bemärkelsen att motverka traditionella könsroller (Lpfö - 1998). Normer, skriver Martinsson (2008) konfronterar på så vis varandra, interagerar med varandra, utgör varandras gränser och är därmed inte förutsägbara.

---

<sup>22</sup> Thornes studie bygger på data bland barn i ”kindergarden” och ”elementary schools” i USA.

<sup>23</sup> Utifrån ett vuxet och äldre barns perspektiv möjligen, men troligtvis inte utifrån de yngre barn som utför handlingen.



Människors subjektivitet och agentskap möjliggörs på så vis av en rad motsägelsefulla normer. Hur vi förstår oss själva utifrån kroppens tecken, fortsätter hon, är inte givet. Andra normer kan exempelvis göras relevanta, tvinnas samman och interagera med könsnormer, (såsom exempelvis normer om ålder, klass eller sexualitet) vilket skapar otaliga skiftningar i hur positioner såsom ”flicka” eller ”pojke” kan förstås. Denna syn på normer som Martinsson beskriver ligger i linje med begreppet *intersektionalitet* vilket används i denna studie för att förstå hur kontextuellt relevanta normer interagerar med varandra och hur makt ständigt är inflett i dessa (Barad, 2003; Crenshaw, 1995; Collins, 1998).<sup>24</sup>

Vissa normer i förskolans praktik är uttalade, såsom läroplanens normer kopplade till värdegrunden. Andra är mer outtalade och samtidigt starkt verkningsfulla bland barn och pedagoger, såsom att ”typisk” pojkighet kräver män och kraftig gränssättning för att verksamheten ska fungera. Den mening som ligger inbäddad i normer, såsom relevansen av vissa kategoriseringar, är på så vis inte nödvändigtvis medveten eller uttalad. Snarare, följer mycket av det som anses vara självklart med orden på ett ganska oreflekterat vis. Av detta följer att dominerande normer, i sin vanlighet, riskerar att bli osynliga. Det är då självklara normer bryts eller ifrågasätts, de blir synliga.

Thorne (1993) beskriver att olika situationer ger olika möjligheter för pojkar och flickor att överskrida eller närma sig mindre stereotypa könspositioner. Ett offentligt sammanhang där många har ögonen på vad som sker kan göra att risken att bli normerad och marginaliserad ökar. Har barn mött och känt av dessa normer kan dessa erfarenheter få barn att ”hålla tillbaka” könsöverskridande sätt att vara i sammanhang då de riskerar att bli sedda och normerade. *Rum* ger därmed olika möjligheter. Där en uppdelning mellan könen betonas kan avskildhet såsom en koja eller ett eget rum erbjuda möjligheter för pojkar och flickor att leka tillsammans snarare än rum där man syns, såsom på skolgården eller vid samlingen.

Synlighet i rum möjliggör en *normerande blick* som konstituerar vissa sätt att vara pojke normala och andra avvikande. Foucault (2006) har beskrivit detta speciella,

---

<sup>24</sup> Begreppet intersektionalitet myntades av Crenshaw (1995) respektive Collins (1998) på 1990 – talet. . Begreppet kommer ur Black feminism, postkolonial teori och feministisk teori som ett sätt att kunna beskriva komplicerade identitetsbildningar i en tid som fokuserar förändring och komplexitet. Även om själva begreppet är relativt nytt, så har sättet att analysera kön i samverkan med andra relevanta kategorier funnits sedan feminismens tidigaste historia.

lite kyliga men ändå starkt verkningsfulla sätt att se och leta efter, vad som antas vara ”sanningar” om den som betraktas, som ”the panoptic gaze”<sup>25</sup>. Denna blick, menar Foucault (2006), finns inom ett system av kunskap och maktrelationer där vissa personer blir betraktade och värderade av andra som betraktar och normerar. Även den som blir värderad kommer att ”se sig själv” med dessa ögon och rätta in sig själv efter vad som enligt dessa är ”passande” eller inte ”passande”. Flera forskare inom det könsvetenskapliga fältet har använt begreppet för att förstå hur normalisering och avvikelsskapande görs mellan och inom könen. Whitehead (2002) beskriver exempelvis hur en normerande blick verkar utifrån ett könsperspektiv:

In gender terms we can see the gaze applied to both women’s and men’s bodies, whereby the discursive subject comes to discipline and manage her/his body as self-surveillance. So the gaze is not simply directed at us; we regulate our own bodies in the knowledge and presence of the authoritative gaze. However, the gaze itself is not neutral but invested with powers, in so much as it comes with a set of moral, social codes or assumptions; an “economy of looks” that places values on the body, and different values on different bodies. (Whitehead, 2002, s. 195)

En normerande blick är alltså enligt Whitehead (2002) inte neutral, inte heller vad gäller kön, utan färgad av vad som anses ”passande” för manliga respektive kvinnliga kroppar att säga eller göra. Paechter (1998) diskuterar denna normerande blick som en manlig blick vilken internaliseras i kvinnliga kroppar och som kan få kvinnor att ”vilja” anta normer som konstituerar mäns överordning och kvinnlig underordning eftersom dessa kommer att kännas ”rätt” och ”passande”. Whitehead menar att det, vid sidan av detta resonemang också är viktigt att förstå hur även mäns kroppar skrivs in i dominanta normsystem och hur de blir betraktade och värderade.

It is also important to recognize that male bodies are not outside of the gaze, but, indeed, also subject to multiple gazes, including that of the female. (Whitehead, 2002, s. 195)

---

<sup>25</sup> Panoptikon är ett slags fängelsetorn av glas som konstruerades under 1800 talet på ett sådant sätt att fångarna ständigt är sedda av sina fångvaktare. Foucault använder detta torn som en metafor för hur auktoritetens normer internaliseras.

Normerande blickar producerar även manliga eller pojkiga subjekt. I denna process verkar också kvinnors, mäns och flickors värdering av hur pojkar ”borde” vara.<sup>26</sup>

Genom att normer internaliseras hos de individer som inkluderas i normaliteten, men även genom dem som exkluderas, upprättas vad som anses vara rätt, riktigt och självklart. Normuppreparationer förs på så vis vidare av fler än de grupper som tillskrivs ”typisk” pojkighet eller ”typisk” flickighet”. Samtidigt, som tidigare påpekats men som tål att upprepas, uppstår alltid motsägelser som leder till motstånd och att normer repas upp (Bell, 2007). Detta beror på att ett flertal olika normer verkar samtidigt och att dessa kan vara komplexa och motsägelsefulla, vilket skapar ständiga förhandlingar om vad som inte passar in. Normalitet är på så vis inte given, det sker även normomvandlingar och normförskjutningar.

En av studiens huvudfrågor behandlar vilka betydelser och normer som knyts till begreppet ”pojke” och hur dessa repeteras, förhandlas och utmanas i barns praktiker. Normer kräver inte bara uppreparation i sätt att tala och tänka, de är också *materiella*. De kan exempelvis manifesteras i flickor, pojkar och pedagogers kroppar på förskolan, i kläder, i förskolans material, i policy dokument och sätt att organisera rum och verksamhet liksom i de sociala rum som upprättas bland barnen i leken. Dessa kommer i sin tur att påverka omgivningen. Att flickors kläder var snävare än pojkars var exempelvis något som flickor och pojkar diskuterade på förskolan eftersom det påverkade flickors och pojkars sätt att röra sig i rummet. Martinsson (2008) skriver att föreställningar och materialiteter fungerar som en sammanhängande kraft och påverkar individers sätt att förstå sig själva. Inte minst eftersom det normativa internaliseras och kommer att göras till en del av det sätt man kommer att förstå världen.

Det är i social interaktion som normer görs verkningsfulla. *Rum* är en produkt av social interaktion, vilken social praktik sedan omformar. Massey (2007) menar att rum och spatialitet bör ses som ”utsträckta” sociala relationer, vilka alltid är inbäddade i makt, mening och symbolism. Rum, i detta perspektiv, menar hon, handlar alltså om en ständigt föränderlig social geometri av makt och signifikation. På svenska kan begreppet rum syfta på sociala rum, men också på ett fysiskt rum som exempelvis ett matrum. Ett fysiskt rum är alltid ett socialt

---

<sup>26</sup> Whitehead, 2002, diskuterar vidare hur ”the gaze” kommer att verka i konstruktionen av svarta mäns kroppar, homosexuella mäns kroppar samt i konstruktionen av äldre mäns kroppar.

rum i någon mening och därför används begreppet ”rum” i denna studie i linje med Masseys definition – alltså som ett socialt rum.

Som redskap för att undersöka hur normer om pojkighet görs i förskolans rum har Thuréns könsteoretiska begrepp om styrka och räckvidd använts (Thurén, 1996). Med hjälp av begreppet *styrka* analyserades i vilka sammanhang som normupprepningar om ”typiska” flickor och ”typiska” pojkar markerades bland barnen och i vilka sammanhang de gavs mindre relevans. Genom begreppet *räckvidd* analyserades vilka subjektspositioner barnen utförde som kopplades till individer vilka kategoriserade som ”pojkar” och vilka positioner som pojkar förkroppsligade som osynliggjordes eller gjordes avvikande. Dessutom studerades hur de ”pojkspositioner” som upprättades kom att förstärkas, försvagas eller förändras över olika sammanhang i förskolan. Begreppet *hierarki* användes avslutningsvis för att analysera hur barn och pedagoger värderade olika kategorier och subjektspositioner.

Sammanfattningsvis utgår studien ifrån en teoriram vars grundantaganden innebär att normer om pojkighet upprätthålls processuellt genom förhandling och alltid är beroende av makt och där centrala begrepp, såsom performativitet, normalitet och rum varit verktyg för att kunna förstå, undersöka och framställa detta. Hur detta metodologiskt genomförts kommer att visas i nästa kapitel.

## KAPITEL 4

# FÄLTARBETE BLAND BARN

I detta avsnitt beskrivs hur fältarbete och deltagande observationer genomförts i denna studie. Inledningsvis definieras fältarbete och deltagande observation. Efter detta följer delar som behandlar hur fältarbetet genomförts bland barn och pedagoger. Sedan följer en diskussion om etik och trovärdighet och kapitlet avslutas med en beskrivning av de förskolor, barn och pedagoger som deltagit i studien. Genom detta kapitel kommer jag att diskutera tre områden som av Sanjek (1990) definierats som centrala för trovärdighet i etnografiska studier: Etnografens relationer i fält, fältanteckningars evidens och teoretisk stringens.

Denna avhandling handlar om hur normer om pojkighet, ålder och kön upprepas och omvandlas i barns praktiker på en förskoleavdelning. Den forskningsstrategi som används för att undersöka detta har varit det etnografiska fältarbetet. Det etnografiska fältarbetet, har ofta som syfte att förstå vilka logiker och prioriteringar som motiverar till handling lokalt, oavsett om dessa är uttalade eller inte. För att detta ska bli möjligt blir det nödvändigt att forskaren deltar i de praktiker som studeras. Detta både för att få egna erfarenheter av det som beforskas, men framför allt för att deltagandet i sig genererar ett datamaterial där lokala prioriteringar och logiker kan komma till uttryck.

I det etnografiska fältarbetet används deltagande observationer där den vardagliga verksamheten följs. Ur denna identifieras för avhandlingens syfte särskilt intressanta situationer, händelser eller teman. För att få del av andra aspekter än de som deltagande observationer ger, används vanligtvis också andra metoder. I denna studie har, vid sidan av deltagande observationer, även observationer, foto, teckningar och intervjuer använts.

Deltagande observation ses ofta som grunden för ett etnografiskt fältarbete. Hur denna metodologi definieras och används kan dock skilja sig åt. En förekommande beskrivning av deltagande observation i fältarbete är bipolär utifrån observation respektive deltagande. Utifrån en gradering av

deltagande/observation anges därefter vilken forskningsposition som använts i studien (se exempelvis Bernard, 1995).<sup>27</sup>

I denna studie definieras och används deltagande observation utifrån att deltagande möjliggör observation och därför omöjligt kan skiljas ifrån denna, antaganden som DeWalt och DeWalt (2002) menar är grundläggande för hur kunskap produceras i fältarbete. ”Deltagande observation” betecknar på så vis en ”kombination” av deltagande och observation, inte ett val av position på ett kontinuum. Visserligen pendlar forskaren hela tiden mellan olika nivåer av observation, deltagande, analys, kontextualisering, del och helhet, etc. Men den grundläggande och radikala ansatsen med deltagande observation är att man i fältarbetet alltid är (och bör sträva efter att vara) en deltagande observatör och att man genom att delta i sin observation får fram en annan typ av material än i andra metodtraditioner. Att delta skapar förtroende men också interaktion och det är i interaktionen data skapas.

Att pendla mellan olika nivåer i fältarbetet, då man försöker få en förståelse för det som sker, samtidigt som det hemvanda och kända granskas, ses i denna studie som ett skifte mellan inlevelse och analytisk distans. Att delta innebär på så vis inte ett motsatsförhållande till kritisk granskning. En annan aspekt är att olika tidpunkter, situationer eller personer kräver sina avvägningar. Deltagande observation kan därför inte enkelt låta sig graderas till en fixerad forskningsposition, utan handlar snarare om ett skifte i uppmärksamhet på flera plan. Det är avvägningar kring vart uppmärksamheten bör riktas, menar DeWalt

---

<sup>27</sup> Deltagande observation beskrivs utifrån detta perspektiv som sammansatt av två begrepp, observation och deltagande. I detta skiljs de två ytterligheterna, ren observation och rent deltagande ifrån varandra och grader av deltagande respektive observation diskuteras (Bernard, 1995). I ett rent deltagande finns ingen analys, i en ren observation finns inget deltagande. Spradley (1980) beskriver dessa stadier i olika grader ifrån ett icke deltagande till ett fullt deltagande. Ett icke deltagande kan vara då forskaren söker kulturell kunskap om fenomenet utan att delta i interaktion på fältet. Ett exempel är studier av policydokument eller tidningsartiklar. I passivt deltagande är forskaren på platsen, liksom en åskådare interagerar inte forskaren inte med informanterna. Ofta är det inte ens klart för informanterna att forskning bedrivs (se exempelvis Ehns (1983) etnografi ifrån förskolan). I ett modest deltagande är forskarens roll uttalad, men forskaren deltar sällan i forskningsmiljön eller med informanterna annat än undantagsvis. Klassrumsforskning kan vara ett exempel på detta. Aktivt deltagande innebär att forskaren deltar i mycket av det informanterna gör som ett sätt att försöka lära känna bakomliggande kulturella regler för handlande. I ett fullständigt deltagande har forskaren, enligt Spradley, blivit en del av den grupp som studeras. Viktigt att notera är dock att Spradley's sista kategori inte är detsamma som att ”go native”. Spradley hänvisar till en temporär roll som forskaren kan använda tillfälligt för att få bättre förståelse för fenomenet, vilket inte innebär att reflektionen försvinner. Junker (1960) beskriver i likhet med Spradley rollen som deltagande observatör som en pendling mellan olika grader av närhet respektive distans. Hur pendlingen mellan närhet och distans kommer att se ut beror helt på sammanhanget. Är fältarbetet i ett inledningsskede eller är relationerna mer etablerade? Vilken situation är det som studeras? Inom varje grupp finns dessutom olika personer, vilka man kan behöva relatera till med olika grader av deltagande.

& DeWalt (2002) och hur den bör se ut som tillhör de svåraste i fältarbetet, inte minst då de kopplas till etik.

Genom reflektion möjliggörs kritisk granskning genom deltagande och deltagande genom kritisk granskning. En viktig aspekt av detta är att man som forskare själv alltid är en del av det datamaterial som produceras. Gullöv & Höjlund (2003) poängterar därför vikten av att ha en öppenhet gentemot de olika tolkningsmöjligheter som ett visst datamaterial ger upphov till och att ständigt reflektera över relationen mellan datamaterialet, fältarbetsprocessen och forskarens egna förgivettaganden då etnografin konstrueras. Hur jag gått tillväga vad gäller detta redovisas i nedanstående avsnitt.<sup>28</sup>

## Forskningspositioner och relationer i deltagande observationer av barn

Att som vuxen genomföra deltagande observationer bland barn, ställer antaganden om deltagande observationer på sin spets. För det första vad gäller maktförhållanden mellan forskare och informant och inflytande över det datamaterial som produceras i studien. För det andra vad gäller frågor om vilket datamaterial ett deltagande genererar och hur man kan förstå andras meningsskapande.

Eftersom det datamaterial som genereras i studien påverkas av vilka positioner forskaren intar eller tillskrivs, blir det viktigt att löpande under fältarbetet reflektera över dessa. Gullöv och Höjlund (2003) beskriver hur en komplikation vid deltagande observationer av barn just kan vara att forskare och informanter tillskrivs och lever som två olika kategorier, barn respektive vuxna. Vilken relevans ”vuxenhet” och ”barnslighet” har för den studie man genomför blir därför viktigt att reflektera över. Forskningsroller är dock aldrig entydiga. Skillnader mellan vuxna och barn som ålder, makt, kroppslig storlek, mognad och förmåga till ansvarstagande, vilka beskrivs av Fine & Sandstrom, (1988), blir relevanta i vissa sammanhang och mindre viktiga i andra. Andra faktorer såsom exempelvis klass, etnicitet, kön, yrkesbakgrund kan, vid sidan av ålder, också vara av betydelse för de roller som kommer att aktualiseras under fältarbetet tillsammans med barnen och eller de vuxna. Det blir på så vis viktigt att inte ta

---

<sup>28</sup> Centralt för ett reflexivt fältarbete är de teorier och begrepp som forskaren hämtar utanför fältarbetet. Genom att löpande reflektera över hur data konstrueras i relation till dessa kan analytisk distans uppnås. För en beskrivning av studiens teoretiska stringens i relation till validitet, se kapitlets avslutande delar om trovärdighet.

vissa kategoriseringar för givna, utan snarare vara uppmärksam på vilka kategoriseringar som görs och hur dessa konstrueras. De roller man som forskare intar eller tillskrivs görs ofta utifrån de kategoriseringar som görs relevanta i ett visst sammanhang. De definieras dessutom i ständig förhandling mellan de personer som är inblandade i studien. Forskaren definierar på så vis inte ensam de roller hon eller han kommer att tillskrivas, även om det givetvis har betydelse vilka roller som intas. Deltagande ska därför ses som positionerat, vilket innebär att det relaterar till vissa positioner som görs möjliga i ett visst sammanhang.

### Maktaspekter i relationen mellan forskare och barn

Den forskningsposition – eller de forskningspositioner – jag själv använde mig av bland barnen syftade till att lära känna dem så bra att de skulle bli bekväma med att jag fanns intill dem i deras lekar och aktiviteter när de prövade och samtalade om pojkighet, flickighet och barnslighet. I synnerhet i början av studien innebar det att jag lekte med barnen. Under leken kunde vi prata med varandra på ett mer avslappnat sätt än vad som var fallet då vi inte lekte. Då vi lärt känna varandra genom att vara tillsammans, fungerade det bra att göra intervjuer, liksom att sitta bland barnen på golvet i deras lekar och observera dem utan att de stördes. Detta eftersom vi utvecklat viss tillit till varandra och eftersom våra möten till viss del blivit en del av barnens vardag på förskolan. Ofta innebar våra lekar att jag satt intill barnen och lekte med liknande saker som dem, ritade, bakade playdoh, klädde på en nalle eller pusslade. Det kunde också innebära att barnen ville att jag skulle ha en mer ”aktiv” lekroll och exempelvis vara bebis, eller en tant som kom och köpte glass i deras affär. I arbetet med att få barnens förtroende så att ett meningsutbyte skulle kunna ske, ingick också att känna av då barnen inte ville att jag skulle delta och att respektera detta, som i följande situation (där jag blir utkörd ur rummet som kallas dockvrån):

Jag hörde höga skratt i dockvrån. Då jag kikade in så treåriga Kajsa och Erika med en mun till mig att genast (!!!) gå ut ifrån deras lek eftersom de höll på att skraka ”herrejävlar” så högt dom kunde. Vuxna ville de absolut inte ha med i denna lek, så de, så jag gick ut och stängde dörren om gapskratt och laborerade svordomar. (Fältanteckningar den 8 november 2005)

Trots att det kanske hade varit intressant att lyssna till barnens samtal, valde jag alltid i denna typ av situationer att respektera barnens krav. Andra situationer kunde vara mindre tydliga eftersom barnen inte med tal uttryckte vad de ansåg,



men där jag ändå försökte vara öppen för barns sätt att med kroppen signalera då jag inte var välkommen och respektera detta.

Att etablera ett förtroende till barn i en barngrupp ingick som en del av min tidigare yrkeserfarenhet vilket var en stor tillgång i arbetet med barnen. Att etablera ett förtroende till barnen och att genom detta få tillträde till deras gemenskaper gick mot bakgrund av detta, ganska automatiskt. En del av de kunskaper som jag använde, handlar om kroppens ”nivå” i rummet, om tal, röstvolym och kroppsrörelser. Andra handlar om hur man använder sin vuxenauktoritet.

Att möta en blick uppifrån, en blick som man ser ner på eller en blick som befinner sig på samma nivå, har betydelse för förtroligheten i samtalet. Att som forskare befinna sig på samma horisontella nivå i rummet som barnen kan ge andra erfarenheter än dem man vanligtvis upplever en halv meter högre upp, vilket kan vara till hjälp i analyser av hur barn skapar mening. Detta innebar att jag använde mig av vissa kroppsliga förhållningssätt såsom att vara noggrann med att ta ögonkontakt då kontakt etablerades och att vid dessa tillfällen placera kroppen så att kontakt skedde ifrån barnets höjd. Kontakten med barnen kom på så vis ofta att ske på huk, sittandes på golvet, i en soffa eller vid ett bord och näst intill aldrig genom att jag stod lutad över barnen. Jag försökte vidare att placera kroppen i rummet så att den kom att störa barnens lek så lite som möjligt. Tal, röstvolym och kroppsrörelser anpassades så att barnen fortsatte med sina aktiviteter trots att jag observerade dem. Detta kunde i vissa situationer innebära att vara mer passiv och tystlåten, men i andra att aktivt delta tillsammans med barnen, ett förhållningssätt som även används av Corsaro, (2003) i en etnografisk studie bland förskolebarn i USA och Italien.

Vad gäller hur jag använde min auktoritet som vuxen, så försökte jag så långt det var möjligt att be barnen gå till sina pedagoger då incidenter inträffade bland dem som gjorde att de behövde hjälp av en vuxen. Då något barn riskerade att skada sig eller andra, kunde det dock hända att jag ingrep om ingen annan vuxen fanns i närheten – oftare kroppsligen än genom tal. För att ta två exempel, kunde jag lägga en hand på ett barn som var på väg att slåss eller flytta ett barn som höll på att få en gunga på sig. Att välja att ingripa eller inte var en balansgång. Det var dock en annan typ av situationer som vållade mig mer huvudbry, nämligen då barn riskerade att psykiskt komma till skada och om ett vuxenansvar i en något mer generell betydelse. Fine och Sandstrom (1988) beskriver hur dimensioner av

vuxenauktoritet respektive av positiv kontakt mellan forskare och barn som informanter, ingår som aspekter av rollen som deltagande observatör, om än inte med nödvändighet som två dikotoma aspekter. Vilken nivå av vuxenauktoritet man använder sig av i olika situationer är en aspekt av hur forskningsroller i fältarbete bland barn kommer att konstrueras. Å ena sidan, menar författarna, kan en hög nivå av vuxenauktoritet – där forskaren exempelvis korrigerar barns handlingar – bli problematisk. Detta eftersom handlingar, såsom tillrättavisande, innebär att ett avstånd upprättas mellan forskare och barn vilket kan vara mindre fruktbart för att få tillträde till barns meningsskapande praktiker. Å andra sidan, kan en låg nivå av vuxenauktoritet också innebära problem i vissa situationer. Exempel på detta kan vara om barn eller vuxna förväntar sig att forskaren, utifrån en position som vuxen, borde inta en mer auktoritär, skyddande eller omvårdande roll.

Fine och Sandstrom (1988) beskriver en forskarroll "the least adult role" som forskaren, Mandell, använde sig av. Mandell försökte förstå barns världar genom att vara tillsammans med dem och - så långt det var möjligt och rimligt - göra liknande handlingar, såsom att gunga, gräva i sandlådan, sitta på de stolar som anvisades barnen, osv. Detta stötte inte på några större hinder bland barnen, men däremot ansåg de vuxna att Mandell borde ta större ansvar och säga till barnen oftare. Tilläggs bör att Mandell inte bara var deltagande i barnens praktiker, utan också i hög grad även i pedagogernas, vilket möjligen skapade förväntningar på att också agera som en pedagog. Gullöv & Höjlund (2003) diskuterar också Mandells "the least adult role" i relation till en oreflekterad forskningsroll. De poängterar att det inte i sig ligger en motsättning mellan ett deltagande och reflektion. Att distansera sig genom att inte delta innebär inte med automatik att reflektion inträder. Att delta innebär inte automatiskt att reflektion inträder. Då Mandell deltar bland barnen är det tydligt hur hon ständigt reflekterar över vad som där sker. Däremot blir det svårare för henne att reflektera då ett deltagande sker bland de vuxna. Större vaksamhet krävs därmed för att upprätthålla en reflekterande position då egna erfarenheter ligger nära informantens.

Gullöv & Höjlund (2003) diskuterar de forskningsroller de använt sig av utifrån begreppet "otypisk vuxen" och "barnlig vuxen". Att vara "otypisk" vuxen innebär att anta en forskningsroll som i viss mån skiljer sig ifrån de vuxna som befinner sig runt barnen. På förskolan kan detta innebära att forskaren inte studerar barnen ifrån en position som liknar pedagogernas eller föräldrarnas och

exempelvis går in i konfliktlösning eller att hålla i aktiviteter. Thorne (1993) beskriver i sin etnografi ifrån förskolor i USA en liknande position där hon undvek att visa auktoritet genom att inte bestämma saker i barngruppen, dessa handlingar överlät hon till pedagogerna. Corsaro (2003) använde sig vid sin etnografiska undersökning av rollen som ”inkompetent vuxen” där han lät barnen i stor utsträckning bestämma vad som skulle ske. Även Kampmann (2003) beskriver hur han använder sig av en position som ”otypisk vuxen”, vilket bland annat innebar att barnen vågade bryta förskolans regler även då han fanns bland barnen. Gullöv & Höjlund (2003) skriver att denna forskningsroll kan innebära att man som forskare ger barn mer inflytande än vad de vanligtvis kanske brukar ha, exempelvis beskrivs hur forskaren var noggrann med att alltid fråga barnen om hon fick lov att komma in i rummet där de lekte, eller att förklara varför forskaren är där och att låta barnen ge respons på det datamaterial som produceras.

### Barnens förväntningar på mig

Då jag började fältarbetet bland barnen behövde vissa förväntningar tydliggöras. Barnen frågade mig tidigt om jag var deras nya ”fröken” eller om jag skulle hämta något barn på ”deras dagis”. När jag berättat för dem att jag varken var förälder, mormor eller fröken undrade de förstas vad jag då skulle göra på förskolan. Jag berättade att jag var där för att skriva en bok om vad barn tycker är viktigt, hur de har det i förskolan och med varandra, vad de gillar att leka, vilka de tycker om att leka med, vad de tycker är tråkigt eller vad de tycker är roligt. Gustav undrade varför jag ville skriva om barn och inte om något annat, som Batman eller Spidermannen. Jag svarade honom och övriga barn som stod runtomkring, att anledningen att jag skriver om barn är att jag tycker att det är väldigt spännande att få veta mera om vad barn tycker. Kalle tyckte nog att det verkade ha varit ett tag sedan jag själv var barn, så han kunde gott förstå att jag behövde dem för att ta reda på hur det var. Anna undrade om jag hade några barn hemma och jag berättade att jag hade två pojkar. Anna frågade vidare om det var jobbigt att skälla på mina pojkar hemma när dom busade och så inledde vi ett samtal om hur hon uppfattade pojkar, korrigeringar och busighet.

Barnen tyckte att det var spännande att jag var intresserad av vad de tyckte var viktigt, så jag berättade att eftersom jag gärna ville komma ihåg vad som hände och vad de sa så skulle jag varje dag komma att ha med mig ett litet block och en penna för att skriva upp ”komihåg” saker till boken. Barnen ville gärna se hur detta block och dessa ”komihåg” såg ut och jag visade dem några sidor jag skrivit

tidigare ur fältanteckningarna med några rader och lite bilder över gården som jag skissat upp. Detta tyckte de var väldigt roligt. De kom senare fram till mig under fältarbetets gång med lappar eller bilder där de ritat eller skrivit något viktigt som jag skulle komma ihåg att ta med i boken. Irma ritade exempelvis en teckning på hur en riktigt fin prinsessa skulle se ut och förklarade att det var viktigt att flickor hade långt hår som prinsessan på bilden – inte kort hår som hon själv hade. De kunde också komma fram då jag satt och skrev och uppmana mig att skriva ner något som de tyckte var viktigt. Anders kom vid ett tillfälle och propsade på att jag absolut måste skriva att han lärt sig att hoppa ner ifrån ”stupet” på gården eftersom han just fyllt fyra år. Andra kunde berätta om att de inte fick vara med i leken eller att det kändes orättvist att få vara med bara om man var pappan som går till jobbet, hund eller bebis. De barn som själva sökte sig till mig för en pratstund var de som verkade ha svårast att få tillträde i leken.

I början kunde barnen ropa till mig för att be mig om hjälp med saker som pedagogerna vanligtvis skötte, men ganska snabbt vände de sig vid att hämta en pedagog ifrån ett annat rum även om jag satt i rummet bland dem eller var intill. Jag märkte också att jag räknades som vuxen, men av ett annat slag än pedagogerna. Vid ett tillfälle var barnen ute på gården när Tony, Gustav och Anna försökte hitta sätt att klättra över staketet och smita. Jag kom runt hörnet och såg dem stapla trehjulingar i en hög intill staketet för att kunna klättra högre upp, när Gustav upptäckte mig och varnade övriga barn. Anna slängde en blick på mig och uppmanade de andra att fortsätta eftersom jag inte var någon fröken och inte någon mamma, utan en ”skrivtant” som inte skulle göra något ändå. Bland barnen fick jag så rollerna av att gilla att leka, att vara intresserad av deras handlingar och att vara en skrivtant.

### **Deltagandets betydelse för att förstå barns meningsskapande**

Att lyssna till, delta tillsammans med och observera barn, antas i denna studie inte ge en ”autentisk” bild av barns liv. Representationer av barns vardagsliv och perspektiv är alltid en konstruktion av bestämda barn och deras livssammanhang utifrån den empiri och kontext man haft tillgång till. Målet är inte att delta för att erfara *samma* saker utan att undersöka lokala föreställningar om – för att ta några exempel ur studien – vad som räknas som flickighet, pojkighet, vad det innebär att bli stor flicka eller pojke, att bli vuxen mamma eller pappa och vad som är barnligt och tillskrivs ”bebisarna”. Att delta tillsammans med barnen och göra ”otypiska” vuxen handlingar eller ”otypiska” kvinnliga handlingar kan också väcka föreställningar om vad som är typiskt. Ett exempel på detta är då jag en

varm dag, för ovanlighetens skull både vad gäller mig själv och pedagogerna runt mig, kom iklädd klänning till förskolan. I vanliga fall hade jag kunnat delta både bland pojkarnas och bland flickornas – könsblandade eller könsuppdelade – lekar. Men nu tyckte flera av de äldre barnen, både flickor och pojkar, att det passade bäst om jag lekte med flickorna eftersom just klänning passade bäst ibland flickornas lekar. Att ha klänning på förskolan var på så vis en stark markör för flickighet.

En viktig aspekt av etnografi och deltagande är att det är omöjligt att delta tillsammans med alla, man gör i fältarbetet ett val att i en viss situation delta och observera vissa barn och andra inte. Dessa val sker inte alltid medvetet. Thorne (1993) beskriver exempelvis hur hon i inledningen av fältarbetet omedvetet studerade de barn som intog ”typiska” positioner av flickighet eller pojkighet. Genom att granska de anteckningar som genererats och reflektera över hur normalitet styrts hennes blick som forskare, kunde Thorne se även andra handlingar än de som kategoriserades som ”typiskt pojkiga” eller ”typiskt flickiga”. I denna studie var jag, mot bakgrund av Thornes erfarenheter, uppmärksam på att försöka se och delta bland alla barn i barngruppen. Då jag efter någon månad summerade mina första intryck, blev jag uppmärksam på att en hel del datamaterial genererats kring de barn som själva hördes och syntes, likaså ifrån de barn som var marginaliserade. Däremot fanns färre riktade observationer på de barn som inte hade några konflikter alls med pedagogerna, som lekte både med flickor och pojkar och som hade lätt att få tillträde till leken. Då jag uppmärksammat detta och genomfört riktade observationer mot dessa barn och handlingar blev datamaterialet mer nyanserat.

På liknande vis gjordes efter någon månad en analys av de händelser/situationer/teman som studerats. Utifrån erfarenheter av tidigare studier, observerades inledningsvis rummen, planeringen och organisationen på de avdelningar som studerades.<sup>29</sup> Efter detta gjordes breda deltagande observationer mot teman såsom ”hur gör barnen då de förhandlar normer om flickor och pojkar” och ”vad handlar dessa förhandlingar om”. De preliminära analyserna visade att flickor och pojkar förhandlade normer om flickighet och pojkighet genom vad som föreföll vara vissa markörer för könsskillnad. Jag gjorde antagandet att dessa kunde kopplas till hur könsnormer upprepades bland barnen. Jag beslöt därför att använda mig av Thuréns (1996) begrepp om styrka, hierarki och

---

<sup>29</sup> Eftersom dessa aspekter, för mig, riskerar att bli osynliga efter en tid har jag funnit det värdefullt att studera dessa innan jag vant mig vid hur förskolan är inredd och organiserad.

räckvidd för att undersöka var och när normer om kön, pojkighet och ålder gjordes relevanta och när/var de spelade mindre roll. Relaterat till normer om hur man förväntades vara som pojke undersöktes efter detta de hierarkier som upprättades bland flickor och pojkar. Slutligen undersöktes vilken räckvidd, exempelvis en position som ”typisk pojke”, hade i förskolans olika sammanhang samt hur den förändrades, förstärktes eller försvagades genom olika kontext.

Det finns principiellt olika uppfattningar om vad man egentligen får reda på genom deltagande observationer bland barn. Den första innebär att man genom deltagande observationer får tillgång till barns perspektiv och barns kultur (Se exempelvis Corsaro, 2003). Den andra ifrågasätter möjligheten att komma åt en ”inre essens” av mening hos en viss individ eller i en viss kultur.

Att barn som grupp skulle ha en egen kultur har problematiserats (Kampmann, 2001; Krekula, Närvänen & Näsman, 2005). Krekula, Närvänen & Näsman menar att analyser av barn som en enhetlig kategori utan analyser av hur ålder som maktordning verkar inom gruppen barn och unga tenderar att bli alltför onyanserad. Kampman (2001) menar i samma anda att det är nödvändigt att koppla studier om barns meningsskapande till analyser om vilka barn som avses och vilken mening dessa förhandlar. Det finns betydande risker med att barn som grupp ses alltför homogen och att verksamma normer inom gruppen barn förbises. Betydelser och normer som barn förhandlar kan på så vis inte analyseras avskurna ifrån samhällsliga normer om ålder, kön, klass eller andra kontextuellt relevanta normer. Antaganden om hur man får tillgång till barns perspektiv, i betydelsen barns meningsskapande, har diskuterats av flera forskare (Gullöv & Höjlund; 2003; Halldén, 2003; Johansson, 2003; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003). Johansson (2009) skriver att förskolan är en verksamhet för barn, styrd genom vissa intentioner om lärande, samtidigt som förskolan också innehåller barns kultur. En problematik då denna ska förmedlas, menar Johansson, är att detta sker genom vuxna. Gullöv och Höjlund menar att den kunskap man som etnografisk forskare får tillgång till inte är identisk med barn tolkningar av världen. Vidare menar de att en vilja att presentera ”barns perspektiv” kan innebära att datamaterialet vrids mot en betoning av subjektiva förståelser snarare än av hur barn och sammanhang konstruerar varandra. Barn är inte heller en enhetlig grupp, vilket diskuterades ovan.

Samtidigt, menar Kampmann (2003) är det nödvändigt att ta hänsyn till att vissa människor blir tillskrivna en kategori som kallas barn vilket skapar specifika

möjligheter och begränsningar även om betydelsen av dessa kontextuellt skiftar. Att anta ett ”barnperspektiv” innebär, enligt Kampmann, att som forskare ha en specifik blick där ett intresse finns att fokusera vad barn gör utifrån hur man uppfattar att barn förstår sin tillvaro.

## Tillträde till fältet genom de vuxna runt barnen: Att etablera förtroenden bland de vuxna

För att få tillgång till barns meningsskapande, behöver forskaren inte bara etablera ett förtroende med dem som är studiens huvudsakliga studieobjekt, barnen, utan också med viktiga personer runt dem. Detta innebär inte sällan, menar Gullöv och Höjlund (2003) en balansgång och ibland konflikter som påverkar forskningsprocessen negativt, i synnerhet då det finns en otydlighet om vilken forskningsroll forskaren kommer att ha bland barnen. Att kunna få tillträde till förskolebarns förhandling av normer och normalitet, innebar i min studie att ett förtroende och en tillit först behövde etableras med de vuxna runt barnen på förskolan. I detta ingick också att klargöra förväntningar kopplade till de förtroenden som etablerats, liksom att fullfölja de åtaganden som utlovats.

Även när det gällde de första kontakterna med förskolan var tidigare erfarenheter från skolvärlden betydelsefull. För att etablera förtroende och möjlighet för ett projekt krävs oftast två saker: Att projektet legitimeras i ledningen för verksamheten och att det förankras i personalgruppen. Inledningsvis kontaktades barnomsorgsansvarig person i kommunen som valts för att få information om vilka förskolor som stämde överens med urvalskriterierna för det projekt jag arbetade i. Till dessa förskolor skickades ett brev med en beskrivning av projektet och studien samt med en förfrågan om deltagande. Vissa förskolor var dock under ombyggnad, andra var upptagna med andra forskningsprojekt, eller hade sköra barngrupper där pedagoger och rektorer inte ansåg det pedagogiskt försvarbart att ”plocka in” nya vuxenrelationer. Några rektorer ansåg att de hade barngrupper där ett forskningsprojekt skulle kunna vara bra för barngruppen och för pedagoggruppen. En av dessa ansvariga rektorer ställde sig positiv till projektet. Att det var ett projekt förankrat till en pedagogisk institution och mitt förflutna inom barnomsorgen lyftes fram av ansvariga som två exempel på viktiga faktorer då förskolan beslutade sig för att ge tillträde.

Även i kontakter med arbetslaget utgjorde min bakgrund en positiv förstärkning. När jag kontaktat personalgruppen träffades vi vid ett möte och efter detta tog

de ett gemensamt beslut om att delta i studien. Detta gjordes i skriftlig form efter att pedagogerna fått med sig en skriftlig sammanfattning av vad som tagits upp på mötet.<sup>30</sup> Vi bokade in en möjlighet för mig att närvara vid nästa föräldramöte där projektet presenterades för barnens föräldrar.

Vid detta möte ställde föräldrarna huvudsakligen frågor om syftet med studien och möjligheterna till anonymisering. Vid föräldramötet delade jag ut de viktigaste aspekterna av det jag tagit upp under mötet i skriftlig form. Jag uppmanade också alla föräldrar att ta kontakt med mig, i hallen på förskolan, via telefon, eller via mail, om de undrade över något. Föräldrarna ombads att ge sitt medgivande till deras barns deltagande i studien i skriftlig form. Pedagogerna uppmanade också föräldrarna att ge dem respons på min närvaro, om det kändes lättare att vända sig till dem som var kända, än till mig.

Min tidigare bakgrund som förskollärare verkar ha varit en faktor som öppnade dörrar, men kanske hade också riktningen på att studien skulle generera kunskap om kön och normalitet i barns praktiker betydelse. Huvudsakligt fokus i denna studie är förskolebarnen – inte pedagogerna. När vi efter ett par månader pratade om varför pedagogerna accepterade att jag skulle komma så berättade Hanna att det antagligen inte känts lika lätt att ge tillträde om jag skulle ha studerat pedagogerna under två år. Även om pedagogerna givetvis insåg att de skulle bli en del av studien, så var de själva inte i direkt fokus. Jag deltog i det barnen gjorde och då pedagogerna var del av detta blev de en del av studien. Men jag deltog inte tillsammans med pedagogerna då de inte var med barnen, såsom vid raster eller möten. Möjligen spelar också förskolekulturen i sig roll för att det är lätt att få tillträde. Forskare som genomfört studier i förskolan och har pekat på att det är förhållandevis enkelt att få tillträde till förskolan (Melin, 1999). För pedagogerna på Ringblomman var just det faktum att jag skulle observera dem och barnen en anledning till att de ville att jag skulle komma eftersom observationer ”utifrån” var värdefulla både för att kunna utvecklas som pedagog, men också för att få hjälp att se barnen på andra vis än de tidigare gjort. Genus, menade pedagogerna, ville de gärna lära sig mer om.

---

<sup>30</sup> Etiska riktlinjer, vad de själva kunde kräva, mina åtaganden och huvudlinjerna i studiens utformning och syfte. För att se dokumentet i sin helhet, se bilaga.



## Att förvalta förtroenden och att tydliggöra förväntningar bland de vuxna

När projektet väl startade var det ett stort ansvar att förvalta det förtroende och de förväntningar som kopplats både till min roll som forskare och tidigare förskolelärare. Detta var ett något mer omfattande arbete som handlade om att diskutera och tydliggöra de förväntningar som fanns kopplade till de förtroenden som upprättats i tillträdesfasen. För det första riskerade min tidigare bakgrund som förskollärare att skapa en rad förväntningar som behövde hanteras, vissa av dessa uttrycktes av de vuxna, andra tog jag själv upp för att förebygga senare missförstånd.

### Förväntningar på mig som forskare

Tidigare erfarenheter innebär bland annat att världen ses ur vissa bestämda perspektiv. Jag vill därför poängtera att det faktum att jag tidigare arbetat i förskolan innebär att jag ser förskolan ur ett perspektiv färgat av dessa erfarenheter. Detta innebär bland annat att både det jag ser och det jag inte ser, är en del av vissa perspektiv och sätt att förstå förskolan, även om de givetvis kan skifta med nya erfarenheter. De tolkningar som görs bör ses utifrån detta, andra forskare riktar möjligen sina blickar åt andra håll och gör andra analyser än de jag själv har gjort.

Redan vid tidigare etnografiska studier (Hellman; 2003; 2005) har min bakgrund som förskolelärare varit en aspekt som underlättat mitt tillträde till fältet, men denna ”enkelhet” var också kopplad till specifika förväntningar vilket kunde innebära svårigheter. Dessa förväntningar handlade om att verksamheten skulle komma att skildras på ett annat vis än av någon som kommer ”utifrån” och som inte på samma vis antogs förstå vad det innebar att arbeta i förskolan. Redan på ett tidigt stadium tydliggjordes därför förväntningar kopplade till hur förskolan skulle komma att studeras och skildras. Jag berättade vidare att en ambition är en framställning om hur vissa tankar och idéer om kön förkroppsligas och förs vidare av flickor, pojkar, kvinnor och män i förskolan – liksom för övrigt av forskare – och att förstå hur dessa processer sker, hur de utmanas och vad som möjliggör dem, snarare än att beskriva vad enskilda individer gör.

I det kontrakt vi upprättade vid studiens början mellan projektet och förskolan, fanns skrivningar om att utvalda observationer skulle lämnas och att möjligheter skulle finnas för pedagogerna att kommentera dessa. Jag markerade dock redan i

början av studien att när observationerna senare blev satta i ett sammanhang och blev till en berättelse, var det inte säkert att vi skulle komma att tolka det som skett på samma vis. Vi diskuterade mitt tolkningsföreträde; att hänsyn skulle komma att tas till pedagogers (och barns) åsikter – inte minst för att förstå bättre – men att den slutgiltiga tolkningen skulle komma att vara min egen. Pedagogerna reagerade överlag positivt på detta. Inflikas att det givetvis är svårt att som pedagog – förälder eller barn – att överblicka vad det kommer att innebära att bli beskriven av någon annan. Att pedagogerna i ett inledningsskede reagerade positivt och såg mitt tolkningsföreträde som ganska självklart, måste därför ses i ljuset av detta. Vetskapen om dessa processer innebär också ett ansvar i relation till dem man som forskare beskriver.

De observationer som lämnades under fältarbetet var i huvudsak lekobservationer av flickor och pojkar i olika situationer i förskolan. Dessa kommenterades av pedagogerna och blev en validering av händelser som skett, men framförallt en del av ett datamaterial om hur ”pojkheter” görs i förskolan. Först mot slutet av fältarbetet lämnades de observationer av pedagoger och barn i interaktion och i konfliktsituationer som jag skulle komma att använda i färdig text, i konferenspresentationer eller vid föreläsningar. Först då fältarbetet var avslutat genomfördes föreläsningen där jag återgav en del av de resultat som jag kommit fram till. Tidpunkten för föreläsningen bestämdes redan i början av studien.<sup>31</sup>

### Förväntningar på att inte ”störa” verksamheten

Att jag hade en bakgrund som förskollärare skapade också förväntningar på att jag inte skulle komma att störa verksamheten, eller bli ytterligare ”ett barn i barngruppen” som pedagogerna uttryckte det. Hur jag skulle agera för att ”smälta in” var en kunskap jag hade med sedan mitt tidigare arbete som förskollärare. Jag vet hur man bör vara klädd, hur kroppen bör röra sig i rummet, hur man talar, vad man talar om, när man talar och när man inte talar. Vissa perspektiv i hur man som pedagog ser barngruppen satt också, till viss del, kvar. Jag ser ofta alla barn och flera händelser på en gång, en så kallad översyn över barngruppen och jag lägger, som de flesta pedagoger, märke till vad som sker i övergångarna mellan en aktivitet till en annan. Att lära sig översyn och att kontrollera ”mellanrummen” mellan två aktiviteter är något man som ny förskollärare fick lära sig under sin första praktik och som man fick kämpa med

---

<sup>31</sup> Slutmanus har lämnas till pedagoger för kommentarer och den färdiga avhandlingen kommer att lämnas till deltagare i studien.

mycket innan kunskapen ”satt i kroppen”. Jag har i fältarbetet använt mig av den för att förstå varför en kontext, såsom ett mellanrum mellan två aktiviteter, ger de erbjudanden som den gör. Att kunna förskolans koder innebär också att då jag bröt mot dem, vilket jag ofta gjorde, så visste jag om att jag gjorde det. Att kunna förskolans koder gjorde det lätt att ”smälta in” på förskolan, vilket exemplifieras med följande utdrag ifrån fältarbetet:

I dag mötte vi pedagoger och barn ifrån en annan förskola på en gemensam förskoleutflykt. Ringblommans pedagoger presenterar mig och då pedagogerna vi möter undrar hur det är att ha en forskare som skriver vad man gör hela tiden, ser pedagogerna lite förvånat på varandra och berättar att de inte ser det på det viset. Kanske var det så i början, säger de, men nu är det är inget besvär alls med mig eftersom de knappt tänker på att jag är där. Annica säger att det egentligen är rätt konstigt för trots att vi pratar massor och att jag är mycket där bland dem, så tänker de inte på det. Fast, skrattar Annica, det är väl ett bra sätt om man är forskare, för då är vi ju lite mer som vanligt. (Fältanteckningar 3 maj, 2006)

Även om pedagogerna givetvis hela tiden var medvetna om att jag betraktade dem och barnen – och också agerade därefter – infann sig efterhand, som Annica ger uttryck för, en ”vanlighet” i vår relation till varandra. Denna ”vanlighet” är på ett plan ett mål med den deltagande observationen, samtidigt innebär den, som alla metoder, ett ansvar och etiska överväganden.<sup>32</sup> Även om min roll på avdelningen, som Annica beskrev, blev ganska ”vanlig” kunde detta skifta beroende på vad som inträffade. Situationen som återgavs ovan var ett exempel. Ett annat var då jag skulle åka på konferens och visade pedagogerna en text där observationerna blev satta i ett sammanhang och en berättelse om barns könsskapanden började växa fram. Hanna berättade efter att hon läst hur hon plötsligt förstått vad jag gjorde och hur resultatet skulle komma att bli. Innan hade hon varit fokuserad på det praktiska, att det fungerade så lätt att ha mig i gruppen. Nu började hon förstå, fast hon menade att hon på ett plan givetvis vetat det innan, att det faktiskt skulle komma att bli en bok om dem. Detta kändes lite oroligt. Samtidigt menade hon att det var spännande att se att anteckningarna och intervjuerna faktiskt blivit till en berättelse. Jag erinrade mig då alla kommentarer som pedagogerna brukade ge mig vid slutet av dagen om jag verkligen fått ut något eftersom de inte gjort något ”speciellt”. Ytterligare

---

<sup>32</sup> Ett sätt att försöka lösa detta var att ge pedagogerna tillfälle att kommentera det som skulle komma att tryckas om dem. En annan aspekt var att pedagoger och föräldrar ibland tenderade att ”berätta för mycket” eftersom jag stämde in men ändå inte tillhörde gruppen. Avvägningar behövde därför göras mellan vilket material som togs med till det empiriska underlaget och vilket som var av alltför personlig art.

etiska aspekter av undersökningen blir på så vis att reflektera över det faktum att studiens deltagare inte alltid förstår vidden av att delta i en undersökning. Detta gäller pedagogerna, men isynnerhet barnen, vilka blivit deltagare genom andras försorg och som också troligtvis har svårare än vuxna att överblicka vad konsekvenserna av ett deltagande blir.

Att ha en yrkesbakgrund som stämmer överens med pedagogerna i studien, öppnade flera dörrar, men det kunde också innebära svårigheter. Det fanns en uppenbar risk att förskolans miljö skulle upplevas så hemvan att det skulle bli svårt att se ”nytt” eller att det skulle bli svårare att kritiskt granska det som studeras. Vad gäller att försöka se, redogörs i nedanstående avsnitt hur jag i fältarbetet arbetat med detta. De förväntningar som fanns på att jag skulle komma att beskriva förskolan på ett specifikt vis, kombinerat med en medvetenhet hos mig själv om den maktobalans som ligger i forskarens makt att betrakta och beskriva sina informanter, behövde hanteras på olika vis för att en kritisk granskning skulle kunna ske. Mitt sätt att göra detta har varit att försöka att inte koppla händelser i förskolan till individuella barn eller pedagoger, utan att fokusera hur normer verkar bland flickor, pojkar och pedagoger. Jag har också, såsom i detta avsnitt, försökt vara tydlig med den position varifrån avhandlingen skrivs. Denna handlar om att jag tidigare varit yrkesverksam i förskolan men också om att nu var i en position där jag lämnat förskolan för något annat – för att bli forskare.

## Textproduktion och analys av data - från forskarens blick till fältanteckningar och etnografisk text

I denna studie har jag använt mig av ett antal tekniker för att kunna synliggöra och reflektera över det som skedde i fältarbetet. Jag diskuterade i ett tidigare avsnitt hur de positioner man tillskrivs och intar i fältarbetet givetvis påverkar vilket material man som forskare får tillgång till. Detta innebär i mitt fall att min bakgrund som förskolelärare också kan antas innebära att jag ser på en del av verksamheten som naturligt och därmed riskerar delar av den att bli mindre synliga. För att försöka få syn på det ”osynliga” användes riktade observationer, men också kontinuerlig analys och utvärdering av materialet. Ett exempel på detta är då jag vid analys av fältanteckningarna upptäckte att det fanns färre observationer av pojkar som intog ganska ”vanliga” positioner. De var sällan i konflikt med pedagogerna eller övriga barn, hade gott om vänner bland både flickor och pojkar och var inte bortglömda eller marginaliserade i gruppen.

Möjligen är denna vinkling av seendet del av ett tidigare yrke som förskollärare, eftersom denna grupp barn inte krävde extra pedagogiska insatser utöver dem som gavs alla barn i gruppen. Kärrby (1987) beskrev tidigt hur pedagoger tenderar att uppmärksamma de barn som själva tar kontakt. Uppmärksamhet ges på så vis i interaktion mellan pedagoger och barn. Mot bakgrund av detta kan det vara av intresse att de barn som jag själv som forskare initialt lättast såg var de som själva sökte kontakt. I mitt fall kom detta att innebära de barn som hade svårt att få tillträde till leken, vilket var två grupper av barn. De som kallades ”bråkiga” eller ”typiska” pojkar och de som kallades ”blyga” och som ofta glömdes bort av pedagoger och barn.

Genom olika former av varierad teknik försökte jag skaffa mig ett underlag för att göra mig själv uppmärksam på det jag inte ”såg”. Mitt främsta redskap var att skriva och dokumentera men även bandspelare och kamera användes.<sup>33</sup> Under dagen antecknade jag generellt ganska mycket. Vid terminsstart skrev jag ner rum för rum hur miljön var organiserad och fotograferade också miljön i rummen för att ha som stöd för minnet. Då jag observerade barns interaktion skrev jag oftast först ner vem som deltog i en viss lek, ritade en snabb skiss över hur de var placerade, skrev ner barnens tal så ordagrant som möjligt och fyllde efter hand på med anteckningar om barnens rörelser i rummet, hur de samspelade, vilka barn som kom till eller gick ut osv. Fokus för vad som skrevs ner var allmänt styrt av studiens syfte och frågeställningar. I början samlade jag dock material ganska brett för att så småningom få ett mer riktat fokus, vilket framgår av nedanstående översikt.<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> Vad gällde fältanteckningarna, använde jag mig av små oansenliga svarta anteckningsböcker, lagom stora för jeansens bakficka så att de kunde vara ”ur vägen” när jag inte skrev. Pennan jag skrev med var också vanligtvis i en ganska tråkig grå färg. I början hade jag tagit med en av pennorna på mitt skrivbord ifrån jobbet, och väl på förskolan så upptäckte jag genom barnens reaktioner att den var en färgglad, glänsande barnmagnet. All lek runt mig upphörde och alla ville prova ”den magiska pennan”. Det var ett bra sätt att lära känna barnen, men för att kunna observera övergick jag snabbt till ”grått och smått” vad gäller skrivdon.

<sup>34</sup> För en mer detaljerad beskrivning om vilka analysspår som följdes i olika kontexter se avsnittet om analys.

Hösten 2005	Våren 2006	Hösten 2006	Våren 2007
<i>Fältarbetet startar</i>		<i>Viss del av barngruppens sammansättning ändras vad gäller kön och ålder</i>	
Övergripande Deltagande observationer	Övergripande Deltagande observationer	Övergripande deltagande observationer	Riktade deltagande observationer
Riktade deltagande observationer <sup>35</sup>	Riktade deltagande observationer Intervjuer med pedagoger och barn	Riktade deltagande observationer	Avslutande intervjuer med pedagoger och barn

Generellt, var jag på förskolan varannan dag och skrev rent och analyserade fältanteckningar varannan. Efter varje dags fältarbete började jag skriva anteckningarna till fältdagboken, där jag dag för dag samlade datan i pärmar i tidsföljd. På blad intill dagens fältdagbok, skrev jag in aspekter jag funderade över vad gäller hur samspelet med informanterna påverkade dataproduktionen. Här fanns bland annat saker som irriterade mig. Ett exempel på detta var då jag en dag kände mig irriterad på att pedagogerna inte hade koll på övergången mellan utelek och samling, vilket jag noterade och antecknade. Väl hemma började jag fundera över vad detta kom sig och upptäckte hur väl det sitter i positionen ”god pedagog” att ha full kontroll över dessa situationer. Att studera dessa övergångar för att se vad som skedde då pedagogernas kontroll över dem ibland ruckades, blev så en del av datamaterialet.

Emerson, Fretz och Shaw (1995) poängterar att eftersom den text som produceras aldrig är en direkt återspeglning av ett socialt sammanhang, utan snarare konstrueras genom vissa relationer och situationer, blir det viktigt att explicitgöra de processer då fältanteckningar skapas. Dessutom är det nödvändigt, menar de, att som etnograf ständigt reflektera över vad som skildras

---

<sup>35</sup> Övergripande deltagande observationer innebär att jag deltog i och beskrev en mängd olika situationer, relationer och miljöer på förskolan. Riktade deltagande observationer innebär att jag, utifrån ett visst bestämt ”spår” eller en viss aspekt jag funnit intressant, genomför deltagande observationer för att finna svar på just detta.

och på vilket sätt detta kommer att ske, vilket tidigare diskuterades. Mot bakgrund av detta krävs reflektion över etnografens interaktioner i fält och författarnas bidrag är att visa hur detta hantverksmässigt kan utformas. För det första bör forskaren själv göras synlig i fältanteckningarna, eftersom etnografens interaktioner i fält skapar det datamaterial som kommer att produceras. För det andra bör deltagarnas röster komma till uttryck i fältanteckningarna. För att detta ska bli relevant, krävs dock ett tydliggörande av att de röster som återges är formade av forskaren, liksom hur denna process kommit till uttryck. Viktigt är också att informanternas röster är representationer av viss mening – hur avvägning mellan informanternas röster och övriga kulturella representationer görs, bör därför också analyseras.

Vid produktionen av fältanteckningar, genom den process då dessa bearbetas och till den process då dessa antar formen av en etnografi som presenteras för läsaren, behöver etnografen reflektera över ett antal faktorer, menar Emerson, Fretz och Shaw (1995). Dels över *vad* som skrivs ner ifrån ett visst sammanhang (såsom varför en situation eller en relation väljs ut, när man väljer att börja anteckna i ett visst sammanhang, när man slutar, vilka som inkluderas respektive exkluderas i anteckningarna, vad som görs signifikant, osv.). Dels över hur ett sammanhang skildras (såsom ifrån vilken eller vilka subjektspositioner eller kulturella representationer anteckningarna görs, om de görs enbart utifrån vissa eller om de skiftar, osv.).

Vilka avvägningar som görs påverkas av teoretiska överväganden och studiens forskningsfokus liksom av etnografens person och tidigare erfarenheter. Viktigt att poängtera är, menar Gullöv och Höjlund (2003), att dessa avvägningar inte är givna på förhand. De formas genom deltagande i fältarbetets relationer – de relationer som är förutsättningen för att ett datamaterial ska kunna produceras, vilket tidigare diskuterats.<sup>36</sup> Fältanteckningar och etnografisk text, produceras på så vis, menar författarna, genom en lins formad av deltagande och relationer. Att göra denna lins explicit är etnografens viktigaste utmaning.

Beskrivningar av hur etnografens relationer sett ut i fält samt hur teoretiska överväganden och val gjorts är de två ben på vilka den etnografiska validiteten står, menar Sanjek (1990). Ett tredje, som han menar mer sällan diskuteras, är

---

<sup>36</sup> Forskaren är på så vis alltid en del av den värld som studeras och kan inte, exempelvis genom att fysiskt distansera sig, inta en position som "neutral observatör". För att förstå öppnar sig forskaren för informanternas sätt att skapa mening, vilket i sig kan påverka forskarens egna förgivettaganden och sätt att förstå världen.

fältanteckningarnas evidens. Med detta menas att man som läsare ska kunna följa fältnoteringarnas väg ifrån observation, genom teori, till fältdagbok och till slutresultatet – en färdig etnografisk text. Detta är inte enkelt att åstadkomma. I denna studie har jag dock försökt att diskutera mina egna första observationer då fältanteckningarna skrevs och mina förgivettaganden som uppenbarades i samband med analysen av dessa. Nära relaterat till detta är ett försök att systematiskt analysera vilka barn eller situationer som observerades och att analysera och skriva fram den skevhet som kunde inträffa i dessa observationer.

## Etiska överväganden

Min bakgrund som förskolelärare underlättade till stor del och möjliggjorde kanske fältarbetet. Samtidigt accentuerade det en del generella etiska problem. Det förtroende som byggdes upp och den ”självklarhet” med vilken personalen lämnade över tolkningsföreträdet i studien blev efterhand mer problematiskt att hantera. En aspekt var att pedagogerna i ett inledningsskede inte hade full insikt i vad det skulle komma att innebära att bli studerade och beskrivna – detta var erfarenheter som de i stor utsträckning fick efter hand som studien fortlöpte, vilket diskuterades i tidigare avsnitt. En annan var att jag i hög utsträckning var medveten om de förtroenden som givit mig tillträde till fältet och att det i dessa riskerade att ligga förväntningar på vilken typ av beskrivningar som skulle komma att göras av förskolan.

I samband med en mer generell poststrukturell diskussion inom det etnografiska fältet om kunskap, konstruktion och makt accentuerades även etiska aspekter av kunskapsproduktion i fält. Diskurser om barn som aktiva meningsskapande subjekt under 1990 – talet (se James, Jenks & Prout, 1998; Sommer, 1997), har burit med sig ett ökat antal studier där barns meningsskapande är i fokus. Etnografi var en metodologi som blev relevant i relation till en syn på barn som aktiva meningsskapande subjekt, menar Kampmann (2003) eftersom etnografi haft som ambition att skildra världen så forskaren uppfattar att den ter sig för dem som studeras.

Att barns meningsskapande sätts i fokus innebär också att diskussioner om etik i etnografisk forskning med barn aktualiseras (Kampmann, 2003). Etiska överväganden har, enligt Kampmann, för det första pendlat dels mellan en syn på barn som sköra och i särskilt behov av skydd ifrån vuxna, dels mellan en syn på barn som kompetenta, handlingskraftiga aktörer. Inte sällan kommer denna



dubbla syn på barn till uttryck i samma text om etiska riktlinjer för barnforskning.<sup>37</sup> Som tidigare diskuterades, har barn inom barndomsforskning tenderat att undersökas som en egen specifik grupp med en egen kultur, avskild och ifrån och svårtolkad av vuxna (jfr Corsaro, 2003). Då barn beforskas ansågs det därför nödvändigt med etiska överväganden såsom exempelvis barns fysiska och psykiska mognad i relation till vuxnas ansvarstagande och gränssättning (se exempelvis Fine och Sandstrom, 1988). I senare forskning, menar Kampmann (2003), utmanas till viss del synen på ålder och mognad och att barn behöver vuxnas skydd. Barn presenteras snarare som forskarens medforskare än i behov av den vuxna forskaren. Att barn i senare barnforskning i större utsträckning ses som medforskare, där deras rättigheter och möjligheter till inflytande förstärks, har på flera sätt varit positivt. Dock, menar Kampmann, bör barns inflytande och medverkande i forskningsprocessen också problematiseras. Det kan ifrågasättas i vilken utsträckning det faktiskt ligger i barns intresse att medverka i forskning. Dessutom är frågan i vilken grad barn faktiskt ges inflytande och i vilken grad talet om barns inflytande legitimerar en forskning som egentligen är vuxeninitierad och vuxenstyrd. Kampmann menar vidare att löpande rapportering under fältarbetet kan bli etiskt problematiskt om exempelvis barns förtroenden i intervjuer eller samtal lämnas vidare utan deras vetskap eller önskan. Detta är en viktig aspekt, inte minst om det förtroende som byggs upp mellan forskare och barn genom detta informationsutbyte riskerar att skadas.

Som så mycket annat i fältarbetet blev detta en fråga om avvägning. Förtroende skapades genom att pedagoger och barn hölls informerade och kunde kommentera, samtidigt var det en avvägning avseende vad och till vem observationer eller intervjuer lämnades. I huvudsak läste de personer som var aktuella i en viss situation den observation eller den intervju som skulle presenteras/tryckas och kommenterade dessa. De svåraste avvägningarna i fältarbetet relaterade till dessa frågor om informationsutbyte mellan pedagoger och forskare. Som tidigare beskrevs under avsnittet om forskarroller, vållade ett ingripande då man var ensam vuxen närvarande och barn fysiskt höll på att skada sig själv eller andra, inga etiska bryderier. Däremot hade jag svårt att klara av att se hur vissa barn systematiskt blev marginaliserade, tystade, ofta glömdes

---

<sup>37</sup> Kampman (2003) beskriver ett antal etiska riktlinjer i forskning med barn såsom analys av mål och riktlinjer i relation till den nytta respektive skada projektet kan åsamka barngruppen som valts ut. Vidare bör barn, pedagoger och föräldrar informeras innan om mål och riktlinjer och under och efter studien om resultat och slutsatser och nyttan med studien. Etiska aspekter av inkluderings och exkluderingsprocesser, exempelvis då forskaren väljer ut vissa huvudinformeranter, bör nogta beaktas. Barns privatliv och anonymitet ska skyddas, liksom de förtroenden barn ger. Konsekvenser av studien bör övervägas även i mer generella termer, inte minst vad gäller vilken syn på barn som studien förmedlar.

bort och sällan uppmärksammades. Efter en tid beslöt jag därför att lämna observationer kring ett barn i gruppen till pedagogerna, vilket gjorde dem förfärade. Barnet var tyst och marginaliseringen hade därför inte registrerats – även om det givetvis inte var okänt – så blev ändå omfattningen av barnets exkludering smärtsam för pedagogerna att läsa. Detta resulterade i att barnet uppmärksammades, initialt av de vuxna och så småningom även av barnen. Ett etnografiskt fältarbete genomförs ofta under lång tid. Som beskrivits av flera etnografiska barnforskare, tillbringas mycket tid med barnen utan att några andra vuxna finns närvarande. Att under flera år rikta blicken mot en systematisk uteslutning utan att reagera, riskerar att legitimera denna. Forskaren är, som vuxen, närvarande bland barn och ser vad som händer. Hur detta etiskt bör hanteras i relation till det datamaterial som produceras är svåra avvägningar. Mitt val i denna situation var att informera och sedan noggrant följa och dokumentera de händelser som följde av detta.

## Studiens trovärdighet

Genom detta kapitel har trovärdighetsaspekter såsom fältanteckningars evidens och forskarens positioner i fält diskuterats (Sanjek, 1990). Ett tredje område, analys och teoretisk stringens återstår.

### Analys och teoretisk stringens

I likhet med andra studier, innebär de etnografiska att olika val görs under studiens gång. Dessa val samt den teoretiska grunden för dessa bör tydliggöras för att uppnå trovärdighet. I tillägg till de teorier som utgjort utgångspunkt, utvecklas ofta nya ”fältspecifika” teorier eller begrepp ur det fält som studerats. Att beskriva hur och var dessa teorier utvecklats är viktigt för att studien ska kunna valideras.

Den övergripande teoriram som initialt användes i fältarbetet var, som jag tidigare har beskrivit, inspirerad av poststrukturell feministisk teori, kritisk maskulinitetsforskning samt queerteori.<sup>38</sup> De teorier och begrepp som aktualiserades under fältarbetet handlade för det första om hur det går till då yngre barn gör kön. De teorier om performativitet som fanns med ut i fältarbetet relaterar, i min tolkning, till hur vuxna eller ungdomar eller äldre barn som redan

---

<sup>38</sup> Se teoriavsnittet.

lärt sig normer om kön upprättar och förhandlar dessa. Men hur kan den process beskrivas som de yngre två-, tre- och fyraåriga barnen gör, där de anar och prövar sig fram? (Snarare än att bryta och överskrida gränser). Barns gränсарbete (Thorne, 1993) sker i lekens form. Begreppet *lek*, i betydelsen leka med normer fick därmed relevans i denna studie.<sup>39</sup> Genom att detaljerat undersöka hur flickor och pojkar lekte med normer om pojkighet, flickighet och barnslighet, kom jag fram till att barnen verkade använda markörer för könsskillnad – snarare än kön – i sina förhandlingar. I synnerhet gällde detta de yngre barnen. Begreppet *markör* fick därmed betydelse i studien.

Genom deltagande observation, sker analysen parallellt med produktionen av data, vilket innebär att deltagande observation både är ett verktyg för dataanalys och en metod för dataproduktion. Mot bakgrund av detta ges möjlighet att omformulera ursprungliga frågeställningar och hypoteser utifrån de analyser som görs i fältarbetet. Spradley (1980) beskriver exempelvis hur etnografisk teoribildning genom att kombinera produktion av data, kontinuerlig analys och dataproduktion över tid och i olika sammanhang finner mönster genom att följa vissa teman, ”spår”, utifrån de frågeställningar som ligger till grund för studien. I inledningen där jag beskriver mitt möte med barnen på förskolan avslutar jag med ett antal analysspår, eller ”stigar” som, utifrån studiens frågeställningar och de första veckornas observationer, bildade intressanta mönster som jag ville veta mer om.

Dessa var för det första att barnen på förskolan delades in i två grupper med olika färgskalor som kallades flickor och pojkar, men de handlingar dessa grupper utförde verkade vara ganska lika. Jag blev intresserad av att undersöka om och i så fall hur denna dubbelhet kommer till uttryck i barnens förhandlingar om pojkighet. För det andra verkade detta att vara ”stor”, dvs. ålder, fysisk storlek och längd, ha relevans för barnen på förskolan, inte minst då pojkighet skapas. Det verkade också som att ålder, fysisk storlek och längd flöt ihop i begreppet ”stor” för barnen och att detta kopplades till inflytande. För det tredje framstod det som att kön och pojkighet, liksom social status och ålder, ibland gavs relevans, ibland inte. Det blev därmed intressant att undersöka i vilka sammanhang detta markerades och var det gavs mindre betydelse samt vad som gjorde graden av relevans möjlig. För det fjärde blev jag intresserad av hur barn

---

<sup>39</sup> Se teoriavsnittet för en detaljerad beskrivning av dessa begrepps definition och användning.

förhandlade tillträde till lekgemenskap och på vilket sätt kön, ålder och pojkighet gavs relevans i dessa förhandlingar.

Låt mig ta det första analysspåret som exempel på hur datan analyserades. Jag följde flickor och pojkars förhandlingar om pojkighet i olika sociala rum genom att leka med dem, observera dem, prata med dem och genom att intervjua dem. Som beskrevs i tabellen över hur fältarbetet strukturerades, skiftade jag fokus mellan att göra övergripande deltagande observationer och mer riktade deltagande observationer. Övergripande deltagande observationer kunde handla om att noggrant beskriva vad som hände i de rum där jag och barnen befann oss och att skifta rum (och plats i rummet) för att få med så övergripande beskrivningar som möjligt, (se även Delamont, 2008). Genom dessa övergripande observationer och studiens centrala begrepp studerades rum för att förstå hur pojkighet förhandlades. Jag ville exempelvis utifrån Thuréns (1996) begrepp om styrka och räckvidd, veta i vilka rum normer om pojkighet accentuerades och var de gavs mindre relevans. Barns sociala lekrum är ett exempel på ett rum jag fann intressant och speciellt tillträdets betydelse i detta rum eftersom pojkighet accentuerades här. I ett annat rum, såsom kojor, gavs normer om pojkighet ofta mindre relevans vilket gjorde att jag kom att tillbringa en hel del tid tillsammans med barnen i och utanför dessa. De ”spår” jag följde, reviderades och utvecklades kontinuerligt och gav inte sällan upphov till att gamla begrepp behövde revideras eller att nya begrepp behövde tillföras, vilket diskuterades ovan.

Datamaterialet analyserades också genom intersektionellt, vilket innebär att inte enbart pojkighet utan även andra normer som gjordes relevanta och som interagerade med dessa i ett visst rum analyserades tillsammans med pojkighet. Dessa analyser ligger i linje med etnografisk metodologi och analys, där processer och kontext betonas. Olika kontext, där normer interagerar på olika vis och där normer om pojkighet ges skiftande relevans, gav på så vis olika datamaterial, vilket gav upphov till flera frågor att söka vidare svar på.

Validitet kan uppnås genom att följa dessa mönster av händelser, i den etnografiska datan och att systematiskt försöka falsifiera dessa. Ett exempel på detta i denna studie är hur begreppet ”bebis” följdes i olika situationer och relationer. Initialt märkte jag att det fyllde fältanteckningarna, det fick så bilda ett ”spår” där jag undersökte i vilka situationer det användes, i vilka det inte användes, vem som använde det, hur de använde det och vilka som inte använde det. Härvidlag kom jag fram till att begreppet användes för att disciplinera de

barn som uttryckte handlingar som inte uppfyllde normer om ”typisk” pojkheter eller ”typisk” flickighet, vilket innebar att jag började relatera ”bebis” till könsteorier om hur ord såsom ”bög” används som gränsvakt i skolmiljöer bland äldre barn (Thorne, 1993).

Sanjek (1990) diskuterar i huvudsak validitet av den etnografiska analysen. Kvale (1997) diskuterar också validering av datamaterialet i form av kommunikativ validitet, vilket innebär att den kunskap som produceras prövas i dialog med andra. Genom argumentation deltagare emellan i ett visst diskursivt sammanhang, bestäms vilken sanning som ska gälla. Tidigare har beskrivits hur deltagarna getts möjlighet att kommentera slutmanus. Pedagoger och barn har dessutom löpande getts möjlighet att kommentera de observationer där de ingår vilka använts i undervisning, presentationer, i artiklar eller antologikapitel. Utöver kommunikation med informanterna i studien,<sup>40</sup> har datamaterialet – och dess olika tolkningsmöjligheter – diskuterats i projektgruppen ”att göras till ”riktig” pojke”, vid internationella och nationella konferenser, vid föreläsningar för lärarstudenter och allmänhet, i seminarier, i forskarutbildningen och vid handledning. Vid dessa tillfällen inträffade stundtals, det som av Kvale (1997) betecknas som pragmatisk validitet, dvs. de jag kommunicerar min etnografi med menar att de känner igen det jag beskriver ifrån sina egna erfarenheter. Det omvända kunde också vara fallet och ge upphov till nya frågor om hur materialet kunde tolkas.

## Beskrivning av förskolorna i studien: Urval och presentation av barn och pedagoger

Dataproduktionen i studien är genomförd inom projektet ”Att göras till ”riktig” pojke” och urvalskriterierna för studien sammanfaller därmed med urvalskriterierna för detta projekt. Dessa handlade om att studera två förskoleavdelningar ifrån socioekonomiskt blandade områden.<sup>41</sup> Båda förskolorna i studien är placerade i samma område i en medelstor svensk stad. Vid urvalsprocessen valdes den förskola som visade intresse av att delta ut först, vilket i detta område av staden var två förskolor av totalt fem. Pedagogerna hade

---

<sup>40</sup> Pedagoger och barn. Barnen gavs möjlighet att kommentera intervjuer och vissa observationer. Jag läste dessa för barnen som fick lägga till eller dra ifrån det som de tyckte fattades eller inte skulle vara med.

<sup>41</sup> Detta eftersom projektet inte ville följa den trend inom maskulinitetsforskningen, vilken ofta placerar studieobjektet för maskulinitetsstudier i socioekonomiskt svaga områden i förorten. Snarare fanns en ambition att kunna tillföra något nytt, genom att studera hur maskulinitetsnormer upprätts i områden som betydligt mer sällan beskrivs i dessa sammanhang.

relevant utbildning som förskollärare respektive barnskötare. Övriga förskolor i området ansåg inte att de hade möjlighet att delta.

Då fältanteckningarna bearbetades till text, kom avhandlingen till stor del att handla om två år på Ringblomman och den andra förskolan, Villa Villekulla fanns mycket lite representerad i den berättelse jag nu beslöt att skriva. Framställningen i avhandlingen bygger därför enbart på datamaterial från Ringblomman.

### Barn och pedagoger på förskoleavdelning Ringblomman

I nedanstående tabell visas vilka barn och pedagoger som fanns på Ringblomman under år ett respektive under år två.

År ett	År två
<p><b>Barn:</b></p> <p>5 – 6 år: Sven, Gustav, Lukas, Tony, Jens, Jonny, Emil</p> <p>4 – 5 år: Anna, Irma, Trine, Henry, Lisa, Ville, Anders, Kalle, Ann, Jenny.</p> <p>3 – 4 år: Kajsa, Erika, Eskil.</p> <p><b>Pedagoger:</b></p> <p>Katarina, heltid (föräldraledig efter en termin)</p> <p>Eva, deltid (börjar strax innan Katarina slutar)</p> <p>Tommy, deltid, börjar då Katarina slutar</p> <p>Hanna, heltid,</p> <p>Ritva, deltid,</p> <p>Annica, heltid</p>	<p><b>Barn:</b></p> <p>5 – 6 år: Anna, Irma, Trine, Henry, Lisa, Ville, Dieng, Anders, Ann, Jenny.</p> <p>4 – 5 år: Kajsa, Erika, Eskil, Lina.</p> <p>3 – 4 år: Bella, Jennifer, Jens.<sup>42</sup></p> <p><b>Pedagoger:</b></p> <p>Annica, heltid,</p> <p>Tommy, deltid,</p> <p>Sofia, deltid,</p> <p>Hanna, heltid</p>

Tabellen visar hur de äldsta barnen under första året består av pojkar. Under detta år anställs en stödperson, vilket innebär att personaltätheten blir högre. Under studiens andra finns både flickor och pojkar bland barnen som är äldst,

---

<sup>42</sup> Tre av de yngsta barnen är inte med i studien år två eftersom de inte inskolats ännu då fältarbetet inleddes under detta år.

även om flickorna antalsmässigt är fler. Under år två finns ingen stödperson anställd och personalgruppen har lägre omsättning på pedagoger än vad som var fallet under studiens första år.





DEL TVÅ:  
FÖRHANDLINGAR OM POJKIGHET UNDER TVÅ ÅR PÅ  
RINGBLOMMAN



## KAPITEL 5

# FÖRHANDLING OM POJKIGHET I RELATION TILL RUM, SYNLIGHET OCH NORMERANDE BLICKAR

I detta kapitel inleds en diskussion om hur normer om pojkighet förhandlas i relation till några av Ringblommans olika sociala rum. I detta kapitel diskuteras rum och normer om pojkighet i relation till synlighet och normativa blickar. Jag inleder här, men kommer även fortsättningsvis genom avhandlingen att visa tre saker: För det första, hur normer kopplas till ”pojkheter” och vilka positioner som genom dessa normaliseras för flickor, pojkar och barn. För det andra, i vilka rum normer om ”typisk pojkighet” görs starkt och var de ges mindre relevans. För det tredje, hur normer som kopplas till ”pojkheter” förändras, förstärks och försvagas genom några sociala rum i förskolan. I etnografins tre första kapitel, ges alltså en översiktlig bild av vilken räckvidd normer om pojkighet har och hur de kommer till uttryck.

En utgångspunkt i avhandlingen är att de betydelser som kopplas till normer om pojkighet är kontextuellt bestämda. Thurén (1996) har utvecklat könsteoretiska begrepp som kan användas för att analysera kön och spatialitet, nämligen styrka, hierarki och räckvidd. Dessa används här för att beskriva hur normer om pojkighet görs med skiftande styrka och ges olika betydelse och värde i olika sammanhang.

För att förstå hur normer om pojkighet kommer till uttryck i förskolans olika rum kommer jag att använda förskolans verksamhetsplanering som ingång till detta resonemang:

I hallen på förskolan hänger en stor anslagstavla innanför entrédörren med två korgstolar placerade så att man lätt kan slå sig ner här och ta del av den information och planering pedagogerna presenterar för föräldrar och besökare. Planeringen på anslagstavlan berättar i detalj vad som ska ske under veckan och under terminen på Ringblomman. Läroplanen intill ger vuxna som är i hallen möjlighet att läsa vilket uppdrag förskolan har och vilka värden och normer som ska präglade verksamheten.

Jag bläddrar i veckoplaneringens schemaläggning av mat, rutiner, lek och aktiviteter och känner igen en viss vardags rytm ifrån den gångna veckan. Denna rytm följde tydligt rutiner och klockslag och inleddes med att förskolan öppnade klockan sex och de allra tidigaste barnen, både på avdelningen som kallades småbarn och den som kallades storabarnen, var tillsammans tills det blev dags att för pedagoger och barn att gå var och en till sig för att duka fram och äta frukost på respektive avdelning klockan åtta. Efter frukosten följde passet som kallades ”fri lek” som pågick fram till samlingen klockan elva. Barnen turas om att vara bakbarn ser jag och får hjälpa kocken i köket med fredagsmyset. Detta är fika som barnen får till vilan på fredagar då det blir film som något barn tagit med hemifrån. Övriga vilor lyssnar barnen på avslappningsband eller har massage. Det ser ut att finnas mycket tid till lek. En gång i veckan är det gymnastik tillsammans med Villa Villekullas förskola och en gång i veckan är det utflykt till skogen. Det är temaarbete två förmiddagar i veckan, då man målar, sjunger, dansar och läser om Pippi Långstrump. De allra största barnen kommer att få delta i en skolträningsgrupp med pedagogen Annica. Ibland kommer man i denna grupp att träffa de största barnen ifrån Villa Villekulla och göra saker tillsammans med dem, eftersom de kommer att börja skolan tillsammans till hösten. Halv tolv är det dags att äta lunch och efter det är det vila fram tills klockan kvart över ett, då det återigen är dags för ett pass med benämningen ”fri lek” fram tills mellanmålet klockan tre. Efter detta börjar barnen undan för undan att gå hem tillsammans med någon vuxen och förskolan stänger klockan sex. (Fältanteckning den 27 februari 2006)

När jag samtalar med pedagogerna om planeringen, berättar de att verksamheten har organiserats utifrån vad barngruppen anses behöva, vilket under detta första år innebar en rad olika åtgärder för att ”lugna ner” barnen på avdelningen. Pedagogerna berättar att denna termin är mycket grovmotoriska aktiviteter inplanerade eftersom barngruppen på Ringblomman behöver dessa. Verksamheten måste planeras efter pojkarna eftersom de anses vara krävande vilket innebär, menar pedagogerna, att andra saker får lov att stå tillbaka under detta år. De uttrycker också att de inte är lätt att veta hur man ska arbeta med dessa pojkar på ett sätt som blir bra både för dem och övriga barn. De säger också att de är medvetna om att de på grund av ökad arbetsbelastning under detta år, inte hinner med alla barn i gruppen. Detta, menar Annica, gör att det är svårt för henne att somna på kvällarna.

Pedagogerna berättar vidare att barngruppens tjugo barn brukar delas upp i mindre grupper för att skapa lugn bland barnen, vilket gör att lekarna lättare flyter på utan konflikter. Pedagogerna ”följer” också stökiga pojkar i leken för att ingripa innan något händer och de kan också bestämma vilka barn som ”passar” för varandra i leken och strukturera upp barnens val efter detta. Efter frukosten är ett sådant tillfälle då barnen själva får välja var och med vem de ska leka och

då pedagogerna kan påverka så att lekarna flyter bättre. När jag frågar vilka barn som kopplas ihop, så förklarar de att de inspirerar barnen att välja så att lekarna ska fungera, vilket ofta innebär att lugnare barn sätts ihop med dem som har svårare att leka och ofta är i konflikter. Pedagogerna berättar att temat för terminen är Pippi Långstrump och när jag frågar hur detta tema valdes, får jag svaret att Pippi passar eftersom hon är en bra förebild för denna barngrupp. Pippi är både stark, modig och tjej, vilket kan inspirera pojkar och flickor i gruppen att leka tillsammans.

När jag frågar om vilka aktiviteter som får stå tillbaka, beskriver man att det i denna barngrupp har blivit mindre av aktiviteter som innehåller rytminstrument eller bild och form, trots att det finns en liten ateljé på förskolan. Visst målas det en del med kriterier vid temaarbetet, men stora kladdiga bildarbeten väljs ofta bort av pedagogerna eftersom det antas att dessa aktiviteter skulle bli för häftiga och gå överstyr i den här gruppen. Det är synd, menar pedagogerna, men kanske kan de ta upp det kladdiga måleriet längre fram, de jobbar ju på att få barngruppen stabilare. I detta arbete med att få en stabil barngrupp är det viktigaste, menar man, olika åtgärder för att skapa lugn i gruppen. På vilan får därför alla barn en massage. Tidigare hade de barn som inte sov middag en lässtund på vilan då en pedagog läste böcker, men dessa lässtunder sker nu mer spontant under dagen.

## Isensättning av "pojkar" och "fungerande verksamhet"

För att få verksamheten att fungera är den under detta år strukturerad utifrån pojkarna i gruppen. Detta innebär ett antal olika strategier för att "lugna ner" barngruppen. Aktiviteter som kan tänkas bli alltför "expressiva" såsom att måla med kladdig färg eller spela med rytminstrument antas däremot inverka negativt på barngruppen och har därför tagits bort, liksom organiserad läsning. Temaarbetet är valt efter en figur som kan vara förebild för hela denna barngrupp genom sin fysiska styrka och sitt mod. Dessa egenskaper antas därmed vara något som barngruppen tycker är intressant och utifrån detta har en stark flickfigur, Pippi, valts. Samtidigt som Ritva och övriga pedagoggruppen talar om vad "denna barngrupp behöver" framstår det som att talet om dessa behov är relaterat till en viss grupp barn, nämligen "pojkarna".

Även dessa "pojkar" beskrevs som en enhetlig grupp, även om jag fick en känsla av att det var specifika pojkar man talade om. Just pojkarna verkar ta en hel del

kraft ifrån pedagogerna, det verkar också som att pedagogerna våndas över att andra barn på grund av detta inte blir sedda. Under terminen diskuterades ytterligare åtgärder och det beslöts att man skulle anställa en pedagog som extra stöd för de barn som kallades ”typiska pojkar”. I personalgruppen kom därmed en diskussion att ta vid som gällde vilka kvalifikationer denna person borde ha.

Några av pedagogerna i arbetslaget anser att pojkar, och särskilt de pojkar som ofta kallas ”gränstestande och utåtagerande” behöver kraftigare gränssättning än vad de pedagoger som för närvarande är anställda klarar av att ge. Pedagoger av kvinnligt kön, menar några av pedagogerna, är oftare än män otillräckliga i relation till de pojkar som kallas ”gränstestande”. Pedagogen Katarina beskriver hur män oftare har större muskelstyrka och starkare röster, vilket hon menar är en viktig del i att sätta gränser. (Fältanteckningar den 16 mars 2006)

Genom kroppsliga egenskaper som män oftare än kvinnor besitter, kan de lättare sätta sig i respekt, menar några av pedagogerna. ”Att sätta sig i respekt” verkar på så vis vara en viktig del i detta sätt att se på gränssättning mellan barn som testar gränser och pedagoger. De pojkar som testar gränser ska på så sätt botas med sin egen medicin, vilket är en vanlig diskurs vad gäller pojkar som kallas gränstestande (Johansson, 2006). I denna ingår också att gränstestande pojkar behöver män som förebilder (Baagöe - Nielsen, 2005; Nordberg, 2005). De män som dessa pojkar antas behöva är dock inte alla män utan en viss typ av män som har förmåga att sätta sig i respekt. De flesta på avdelning Ringblomman, flickor, pojkar och pedagoger, ger och får respekt genom att man lyssnar och tar hänsyn till varandra. I relation till de gränstestande pojkarna talas dock om att det behövs en annan typ av respekt som män i synnerhet antas förkroppsliga. En respekt som kopplas till större fysisk styrka och kraftigare röst, vilket även beskrivits av Hjalmarsson (2009).

Dessa normer kom även att utmanas bland pedagogerna på avdelningen eftersom alla inte höll med om dem. Vissa pedagoger är starkt kritiska till hur pojkar diskuteras på avdelningen. En av dem är Eva som inte anser att det är gynnsamt varken för pojkar eller för flickor att en utbildad man efter någon månad anställs, just för att sätta tydligare gränser för pojkarna:

Varför skulle inte kvinnliga pedagoger kunna sätta tydliga gränser, säger pedagogen Eva. Varför skulle inte flickor behöva manliga pedagoger? Och varför kan man på förskolan tänka sig att anställa vilken man som helst som gränssättare – är inte en kvinna som är pedagog bättre än en utbildad man? Eva menar i en enskild intervju med mig att detta inte är förenligt med förskolans jämställdhetsuppdrag och hon oroas

också av att de pojkar som tillskrivs ”typisk” pojkighet avskiljs ifrån barngruppen och bemöts med kraftigare och kraftigare gränser och disciplinering. Detta gör, menar Eva, att vissa pojkar, som Tony eller Gustav, protesterar kraftigt, vilket trissar upp konflikterna på förskolan. Samtidigt är hon ny på avdelningen och menar att det är svårt att föra fram sin åsikt i arbetslaget, hon vill gärna få förlängt vikariat. En dag då vi dukar av efter middagen för hon ändå fram sina åsikter och får till sin förvåning medhåll ifrån övriga pedagoger. De tycker att Eva har helt rätt. Men samtidigt menar de att vissa pojkar i gruppen tar så mycket kraft att de tänker på deras behov som alla pojkars och som hela barngruppens behov – även om de vet att det inte är så. Men givetvis är det ett riktigt och rätt påpekande och jämställdhet är jätteviktigt. Att de pojkar som kallas ”typiska” får kraftigare disciplinering och gränssättning anses dock vara nödvändigt för att verksamheten ska fungera. (Fältanteckningar den 17 mars 2006)

Alla pedagoger verkar eniga i att ”pojkar” kräver så mycket att det finns andra barn som får stå tillbaka. Eva opponerar sig dock emot att det sätt som pojkar ständigt diskuteras som grupp inte är förenligt med förskolans jämställdhetsuppdrag och vill få till en förändring, även om hon inte tror sig om att ha tillräckligt inflytande i pedagoggruppen för att kunna driva denna. Pedagogerna med större inflytande tycker dock att Eva har rätt, det är bara det att verksamheten, menar de, måste planeras så som nu sker för att det ska fungera.

Även vissa föräldrar opponerar sig mot generaliserande beskrivningar av ”pojkar”. Flera, inte minst de föräldrar som har pojkar som kallas bråkiga, tycker exempelvis att det måste göras andra beskrivningar av pojkar. De tycker också att det vore bra om man på förskolan kunde bry sig om och måna om dessa pojkar. Några föräldrar som hade flickor pratade med mig om att det i denna grupp där pojkarna var i majoritet, skapades normer som också flickorna tog efter. Exempel på dessa var att ta för sig både motoriskt och verbalt. Detta sågs ofta som positivt, men också problematiskt då vissa flickor i gruppen nu började säga ifrån tydligare än vad som tidigare varit fallet.

### ”Barngruppens” performativitet

I förskolan är det vanligt att barngruppen betonas snarare än enskilda barn (Halldén, 2007). Denna betoning görs i vardagligt tal mellan vuxna i förskolan, i verksamhetsplaneringen och genom olika manifestationer av barngruppen. Ett exempel är fotografier uppsatta på väggen i hallen under samlingsnamnet ”Vi på Ringblomman” föreställande barnen i den dagliga verksamheten. De fotografier som presenteras ifrån förskolan till föräldrar och barn visar dock inte alla barn

och pedagoger, utan i huvudsak en grupp äldre pojkar som gör aktiviteter med män. Trots pedagogernas intentioner om att vilja uppmärksamma alla barn i barngruppen, liksom riktlinjer i läroplanen om att se varje enskilt barn är det vissa barn som förblir mindre synliga, såsom gruppen flickor. Vissa barn är helt osynliga då "barngruppen" presenteras i detta rum, nämligen tre barn, alla så kallade "15 – timmars barn" där barnen pga. föräldrarnas arbetslöshet eller föräldraledighet, får lov att tillbringa maximalt 15 timmar i veckan på förskolan. Dessa barn är även frånvarande vad gäller foto som presenterar dem ovanför facket och foto på skyltar som visar vilka barn som finns närvarande under dagen. Att kunna läsa blir därför nödvändigt för att få ett grepp om hela barngruppen. En av de saker som iscensätts med hjälp av bildmaterialet i hallen är en "barngrupp" där tre individer fattas och där 17 görs synliga. I intervjuer med pedagoger på förskolan, där pedagogerna ombads beskriva alla barn i gruppen, var det även ett återkommande drag att de barn som var inskrivna mindre än halvtid på förskolan helt glömdes av. Inga beskrivningar finns därför i pedagogernas intervjuer om exempelvis Sven, som var ett av dessa barn och som vi senare kommer att möta när han kommer till förskolan.

Däremot upptas intervjuerna av långa beskrivningar av de pojkar som kallas "typiska". Generellt kan sägas att de handlingar som kopplades till en position som "typisk" pojke inte sågs som särskilt positiva utan snarare som något som man arbetade för att ändra. Det kunde vara handlingar såsom grovmotoriska rörelser och högt tal, men också utåtageranden, aggressivitet, dominans, och bristande impuls kontroll. Dessa handlingar kopplas till pojkar som kategori i allmänhet och till positionen "typisk pojke" i synnerhet. Dessa handlingar kom att påverka pedagogernas verksamhetsplanering vilket konkret kom till uttryck genom olika strategier för att "lugna ner barngruppen" i syfte att få den att fungera för alla barn.

### Synlighet och normalitet

Pedagogernas uttalanden får mig att fundera över vad som sker bland barns praktiker på förskolan. För att förstå vad pedagogerna anser vara "pojkheter" och vilka barn pedagogerna svarar på som "typiskt pojkheter" ska vi nu bege oss till lekhallen. Tre olika lekar pågår i detta rum inom nära synhåll från den soffan där jag sitter:



Strax intill soffan leker en pojke, tyst och ensam, med playmobil sjörövarskeppet.

Ett syskonpar leker med ett hus för isbjörnar på bordet precis nedanför soffan. Både pojken och flickan leker en stilla lek där isbjörnarna ska läggas för natten. ”Här bodde isbjörnarna låtsas vi”, säger pojken. ”Ja”, svarar flickan, ”vi låtsas att det var natten och dom skulle sova”. ”Ja, då hämtar jag ett litet täcke”, säger pojken. Flickan tar tag i isbjörnarna och låter dem buga mot varandra. ”God natt, god natt sa dom låtsas vi”, säger hon.

Fyra pojkar och en flicka kastar vikta pappersflygplan i lekhallens borte del. Då jag tittar förbi de andra barnens lekar så ser jag hur barnen står på rad uppe på en halvmeterhög bastant trähylla för att få bättre fart på planen. Då flygplanen landar springer alla ut över golvet för att hämta dem, de skrattar och jämför hur planen dyker. Alla barn deltar lika intensivt. ”Kolla mitt plan” ropar en av pojkarna. ”Mitt störtar under bordet”, svarar en annan pojke. Flickan springer för att hämta sitt störtade plan bakom kuddarna. ”Kolla”, ropar hon. ”Mitt plan är helt platt där fram nu, det har störtat så hårt”.

En av pedagogerna kommer in och räcker över en kopp kaffe och sätter sig bredvid mig i soffan som hon ofta brukar göra då hon får en stund över. ”Det är rätt kul faktiskt”, säger hon, ”att se på hur barnen leker, det märks verkligen att killarna leker mycket killigare lekar än vad tjejer gör. Ja, de hoppar, flyger runt och gör mer grovmotoriska grejer, det blir ju lite rojigare med killarna men det är ju så det är”.

”Jaha...”, säger jag. Antagligen finns någonting i min röst, eller i mitt kroppsspråk som gör att Katarina tittar till på mig och sedan ser ut över rummet och de olika lekar som där pågår.

”Ja, nu är det ju visserligen en tjej med i killarnas lek här då”, säger hon. ”Men... men hon är ju inte så himla tjejig utan mer ganska tuff och bestämd av sig. Faktiskt ganska dominerande och ganska stygg av sig”. (Fältanteckningar den 6 oktober 2005)

I observationen ovan, så görs vissa handlingar mer synliga. Andra osynliggörs helt eller görs avvikande. Pojken som leker helt tyst, ensam och stillsam tillskrivs inte ”typisk” pojkighet av pedagogen. Möjligen ser hon honom bland de andra i rummet, men hon ser honom inte då hon ska beskriva hur pojkar är. Inte heller görs pojken som tillsammans med flickan leker en stillsam lek synliga i pedagogens berättelse om pojkar och pojkighet.

Den grupp barn som pedagogen genom sin berättelse ger uttryck för att hon ser är de som leker med högre röster och som rör sig över stora ytor i rummet. De

handlingar som dessa barn gör kallas ”typiskt pojkiga”. Både vad gäller flickan och pojkarna som leker med stora kroppsrörelser över stora ytor i rummet, som har höga röster och pratar med korta tillrop. Då pojkar utför dessa handlingar blir de lätt igenkända och tydligt placerade som ”typiska pojkar”. Då flickan gör ”typisk pojkighet” kallas hon ”inte så tjejig”, ”stygg” och ”dominerande”. Att springa runt i en högljudd och grovmotorisk lek normaliseras på så vis för pojkar, men riskerar att göras avvikande för flickor, även om det också förekom flera situationer på förskolan där flickor kallades ”Pippi Långstrumptejer” och fick uppmuntran då de utförde handlingar som tillskrevs ”typisk pojkighet”.

Det som görs synligt och kallas ”typisk pojkighet” är handlingar genom vilka en pojke blir fullkomligt synlig och igenkänd. Även genom att utföra ”typisk pojkighet” som flicka görs man synlig, men man riskerar att uppfattas som avvikande. De flickor som inte hördes och syntes uppmärksammades sällan, även om de blev fullkomligt förståliga som flickor.

I rummet finns en mängd handlingar som pedagogen inte ser och svarar på som ”typiskt pojkiga”. Vissa av dessa utförs av flickor, andra av pojkar. Gemensamt för dem alla är att de inte är utåtagerande, högljudda eller innefattar stora kroppsrörelser över stora ytor i rummet. Den flicka och pojke som sitter närmast oss och leker en stillsam lek tillsammans är ett exempel på detta. Pojken som leker tyst och ensam, är ett annat. Att som flicka eller pojke utföra stillsamma handlingar och tala med lägre röster, innebär överlag att göra sig mindre synlig för pedagogernas blickar. Pojkar som talar tyst och inte utför utåtagerande och grovmotoriska handlingar, kallas inte ”typiskt pojkiga”.

Poängen med exemplet är inte att visa på hur en enskild pedagog, eller förskolepedagoger som kategori, uttrycker stereotypa föreställningar om pojkighet och kön. Snarare att den säger någonting om att se det förväntade. Att exempelvis en förskolepedagog uppmärksammar vissa handlingar och ser dem genom ett raster av stereotypa föreställningar om flickor och pojkar, blir ett konkret exempel på hur normering om pojkighet och normalitet fungerar i en förskolepraktik bland barn, forskare och pedagoger. I detta ligger, precis som exemplet visar, att vissa handlingar som barn utför riskerar att inte uppfattas och därmed göras osynliga. Det är som Butler (1990) beskriver, genom att utföra könade förväntningar som man blir fullständigt igenkänd och förstådd som könat subjekt. I denna synliga och lättbegripliga position som ”typisk pojke”

ryms på så vis inte handlingar där pojkar leker tillsammans lekar, leker tillsammans med flickor eller leker ensamma och tysta.

## Leken

Thorne (1993) beskriver hur offentliga platser, såsom en skolgård där man blir sedd av många, kan begränsa barns möjligheter att pröva andra positioner i leken än de förväntade, medan platser dit man där man kan dra sig undan och inte riskerar att bli retad, kan vidga barns möjligheter att överskrida könsgränser. I följande avsnitt kommer jag att ge några exempel på sociala rum där barn blir sedda av många, såsom samlingen och några rum dit barn drar sig undan och är för sig själva, såsom kojor och toaletter. Genom dessa exempel kommer jag att visa hur synlighet, vem som ser och hur en blick granskar, kommer att få betydelse för vilka positioner som görs möjliga och förhandlas på Ringblomman. Jag kommer att börja med att beskriva den aktivitet som på verksamhetsplaneringen kallas ”fri lek” där barn som grupp ges relativt stort utrymme att påverka vad som ska ske. Det är i leken som barn bygger egna fysiska rum och det är här de vanligtvis förhandlar fram sociala ”lekrum” eller rum av vänskap mellan varandra. Förväntningar, traditioner och normer om hur ett visst verksamhetsinnehåll, såsom leken eller samlingen, bör organiseras påverkar både barn och pedagoger på förskolan. För att förstå detta kommer jag därför att ge en kort beskrivning av leken innan jag visar hur barns och pedagogers förhandling om pojkighet på Ringblomman där kommer till uttryck.

Att få barnen att lära sig känna igen rutinernas återkommande rytm var en stor del av förskolans vardagsarbete. Även inom varje vuxenstyrd aktivitet, såsom samlingen, återkom en betoning av rutin för att barnen skulle lära sig att känna igen vad som skulle komma. Under den dagligt återkommande tidsperiod som kallades ”fria leken” månade pedagogerna dock om att en annan tid skulle få råda. Under denna tidsperiod skulle barnen på Ringblomman ges möjlighet att få leka färdigt utan att behöva bli avbrutna av schemalagda rutiner. Man betonade också hur viktigt det var att lekarna fick fördjupas och beskrev hur nödvändigt det var för barns utveckling att de fick glömma tid och rum i rollekar.

Tullgren (2004) beskriver hur synen på lek som någonting naturligt för barn har en lång tradition i förskolan och att redan Fröbel såg lek som barns naturliga sätt att aktivitera sig och visa spontanitet. Att strukturera en speciell tidsperiod för ”fri lek”, menar hon vidare, har även det en lång tradition i förskolan och kan förstås

som ett sätt att garantera tid för barns experimentlust och kreativitet. Leken bör, enligt dessa antaganden, ske utan vuxna, för att inte störa barns möjligheter att göra erfarenheter och därmed kunna utvecklas. Vuxnas roll blir då, fortsätter Tullgren, att stimulera barns experimentlust i leken genom att ställa material och rum till rätta för en viss antagen mognadsnivå hos de barn man har i gruppen. Synen på lek som en egenskap som fanns ”naturligt” hos alla barn, var även relevant i min egen studie. Att barn inte behöver ”lära sig” att leka utan redan antas kunna detta, har möjligen betydelse för att leken, till skillnad ifrån samlingen som starkt kopplas till ett lärande mellan pedagog och barn, ofta lämnas utan pedagoger. Pedagogerna beskrev också att det inte kändes som att man riktigt arbetade och tog ansvar om man tillbringade tid i barns lek. Att lek och arbete ofta görs till varandras motsatser för pedagogerna, kan därför också ha betydelse för att leken var en situation där de flesta lekar föregick mellan barn med de vuxna på avstånd.

Leksituationen strukturerades på Ringblomman på ett vis som innebar att barnen som grupp fick inflytande över leken och att vuxna inte var närvarande om det inte uppstod akuta konflikter mellan barnen som behövde lösas. Detta är ett mönster som går igen även i flera studier om pedagogstyrning i förskolans olika situationer. Kärrby (1987) beskrev tidigt hur pedagogstyrningen skiljer sig åt mellan förskolans olika situationer samt att de positioner som erbjuds barnen i en given situation därmed kommer att skifta. Struktureringen av leken som en situation utan pedagogers fysiska närvaro innebar dock inte att pedagogerna släppte vuxenkontrollen över leken. Snarare var det så att de styrde leken genom att organisera verksamheten utifrån att den skulle fungera med lägre pedagognärvaro, vilket också beskrivs av Gannerud och Rönneman (2006) i en studie om lärares arbete i förskola och skola. För det första genom att planera hur rummen skulle vara organiserade och vilket material som skulle finnas i respektive rum och för det andra genom att pedagogerna (utifrån observationer av barnen i leken) planerade olika konstellationer av barn efter antaganden om hur de skulle komma att fungera tillsammans i leken.

### Att skratta åt, leka med och upptäcka normer

Verksamhetens betoning på rutiner inom och mellan varje planerad situation, gjorde att flera av barnen ansåg att det var ganska självklart att man på förskolan gjorde på vissa bestämda vis och att aktiviteter i huvudsak genomfördes enligt samma rytm och på samma vis varje dag. Detta diskuterades sällan bland barnen

– utom då rutiner eller regler bröts. I följande observation är det barnen som i leken skämtar och vänder upp och ner på samlingsnormer:

I dockvrån sitter Irma, Anna, Trine, Erika och Ville i en cirkel på golvet på plastfat ifrån dockservisen. Dessa har samma färg och form som ”prickarna/plupparna” i samlingsringen i lekhallen (men är en aning mer obekväma att sitta på känner jag då jag får tillsägelse av Irma att sätta mig *fint* på min ”plupp” om jag skulle vara med). Irma, Anna, Trine, Erika och Ville har just kommit överens om vad de skulle heta i leken. Nu ska man komma överens om vem som skulle vara ”fröken”.

”Jag fick vara fröken först då för jag har varit borta i 10 dagar”, säger Anna. Irma tittar ut över rummet för att se hur barnen sitter i ringen. ”Jaha, säger hon, vem ska jag ta...? Maria (Trine) du sitter inte riktigt fint på din plats. Rosa (Anna) det blir du för du har ju varit borta”. ”Ja, det blir bra” säger Anna och tar som ”fröken” fram en påse där barnen lagt lite olika leksaker. Ur denna drar hon upp en kaplastav. ”Det blir hunden och benet” säger hon varpå denna lek genomförs. Efter denna uppmanar Irma alla att återgå till ordningen.

”Sitter nu alla fint på sin prick”, säger Irma, alla barn? Sätt er nu fint så ska vi se vem som ska få vara fröken nu”. Anna räcker upp handen och ropar ”ta mig igen nu, Irma!”. Irma höjer rösten åt Anna och säger att ”det blir väl ändå orättvist, då har du gjort två gånger och dom andra ingen alls. Maria (Trine), nu satt du riktigt fint, nu blir det du. Var duktig och sitt fint Batman (Ville) så blir du fröken sedan”.

Trine som nu blivit fröken vänder sig till Irma, ”vad ska jag säga då” frågar hon. ”Du ska säga: Nu ska vi ha sångsamling alla barn, ställ er upp så ska vi leka en trevlig lek” svarar Irma.

”Nu ska vi ha sångsamling alla barn,...eh... lägg er ner på marken så ska vi leka en ...en...en..bajslek!” Säger Trine varpå Erika, Ville och Anna slänger sig ner på golvet, skrattar och gör ”prutt ljud” med munnen. ”Ja vet! tjoar Irma, Vi lägger en fis i påsen och önskar en bajslek”. ”Ahhh”, skrattar Ville, ”en bajslek, ahhh. Jag dör, jösses Amalia!” (Fältanteckningar den 26 januari 2006)

Utifrån observationen ovan kommer jag nu att diskutera två saker. För det första vill jag peka på att det är då barnen bryter normer om hur man ska vara i samlingsringen som dessa normer blir synliga för dem. Irma instruerar övriga barn i rummet och för leken framåt på ett vis som påminner en hel del om den dagliga samlingsringen på förskolan. När det blir Trines tur får hon instruktioner av Irma som hon struntar i. Hon vänder istället på instruktionerna – barnen ska lägga sig på golvet istället för att stå, och leka en ”bajslek” istället för en ”trevlig” lek.

Detta tycker alla är vansinnigt kul och går med liv och lust in för att leka ”pruttlekar” medan de rullar runt på golvet och inte sitter det minsta ”fint”. Irma som tidigare organiserat ordningen, är nu lika aktiv i att hitta på nya infallsvinklar på lekens nya inriktning – varför inte fisa i samlingspåsen? Detta är så galet att Ville skrattar så han blir röd i ansiktet, det verkar vara härligt att bryta pedagogernas regler om hur man ska vara i en av deras mest styrda situation, samlingen, och hitta på egna som går på tvärs. Dessutom bryts reglerna av Trine då hon är fröken, hon sätter därmed – inom ramen för leken – sig själv i en bestämmande fröken och vuxen position och överskrider därmed normer om ålder.

I detta rum leker Trine och övriga barn med samlingens regler om hur samlingen ska ledas och hur deltagarna ska kontrollera kroppen.<sup>43</sup> Det är ingen tillfällighet att dessa handlingar sker i leken. Här förhandlar de barn som inkluderas ofta ”hur det är på verkligheten” som Trine brukade säga. Barnen kan diskutera häftigt om vad som borde gälla, men lika gärna vända och vrida på ord och handlingar och ibland – som i observationen ovan – göra tvärtom och skratta gott åt de normer som genom lek och humor görs synliga.<sup>44</sup> Jag vill lyfta fram en dubbelhet i detta synliggörande. Barnens normtestande, som i detta fall genomförs genom lek och humor, kan å ena sidan ses som en utmaning eftersom de tydligt gör handlingar som bryter mot normerna för hur en samling ska genomföras. Å andra sidan kan den ses som ett lärande av vilka regler som faktiskt gäller i en ”riktig” samling, eftersom ett normbrott alltid sker i förhållande till en viss norm. Genom att bryta mot samlingens regler synliggörs på så vis också normaliteten runt samlingsituationen (samlingens normer om kontroll, såsom att sitta och uppföra sig fint och att svara ordentligt på frökens frågor) och det som i förhållande till detta görs avvikande och som barnen prövar (att släppa på kontroll av kroppen, hur den bör vara placerad i rummet och hur den bör agera i samlingens rum).

För det andra, vill jag lyfta fram några aspekter vad gäller status och inflytande. Normer om ”fungerande lekar”, producerar positioner med olika inflytande för barnen att förhandla. Den s.k. ”fria” leken är på så vis mer fri - i bemärkelsen möjlighet till inflytande över lekrum – för vissa barn än för andra. De flesta

---

<sup>43</sup> Ville, Irma och övriga barn i rummet tillhör dem som oftast brukar följa pedagogernas regler, men i deras egen samlingslek kan dessa brytas utan att detta väcker anstöt bland pedagogerna. Deras lek stör inte på något vis leksituationens regler – att leka utan konflikter.

<sup>44</sup> De barn som kan driva lekar som den i observationen ovan, får hög status på förskolan och blir lätt insläppta i alla lekar.

barnen på Ringblomman gavs exempelvis inga specifika åtgärder för att en ”fungerande lek” skulle kunna skapas. De fick själva bestämma innehåll i leken, rum, leksaker och kompisar att leka med. Andra barn gavs betydligt större insatser ifrån pedagogerna, vilket jag återkommer till.

### Subjektspositioner som görs möjliga i ”den fria leken”

Ville och de barn som kallades ”självgående” fick stort inflytande över var och med vem de ville leka. En annan grupp som inte heller ges några specifika åtgärder ifrån pedagogernas sida är de barn som utför handlingar som tar mindre plats i rummet och som talar med låga röster och med få ord. Ofta tillbringar dessa flickor och pojkar betydligt kortare tid på förskolan, vilket tidigare diskuterades. Detta innebär att de endast är på förskolan tiden efter frukost och fram till samlingen, vilket oftast innebär situationen ”fri lek”. I följande observation kommer ett av dessa barn till förskolan och möts av en pedagog i hallen:

Sven hänger upp sin jacka i ett av facken utan foto och säger hej då till sin pappa. Pedagogerna Hanna kramar om Sven och berättar vilka barn som kommit och vilka lekar som pågår innan hon återgår till sitt planeringsarbete vid bordet i matrummet. Sven går tyst runt och tittar på barnen i de olika lekarna, men tar inget eget initiativ, såsom att fråga om han får vara med. Han placerar sig intill barnen i lekhallen men ingen lägger märke till honom. Intill ena väggen i lekhallen, står datan på ett avlångt bord med flera stolar. Spelen finns inte här, dem får man gå och fråga efter hos pedagogerna, vilket Sven gör och han sätter sig, som de flesta andra dagar, och spelar ett pedagogiskt mattespel. (Fältanteckningar den 8 november 2005)

I observationen ovan blir Sven välkomnad men ingen, varken barn eller vuxen, ser att Sven inte ges tillträde i lekar tillsammans med andra barn. Att Sven inte hörs och syns kan ha betydelse för att han inte uppmärksammas. Vad gäller pedagogerna gäller utöver detta att de ingriper vid akuta konflikter, men är annars inte närvarande i leken. Svens försök att hitta in hörs inte, uppmärksammas inte som ett problem och lämnas möjligen därför utan åtgärd. Tidigare forskning har pekat på hur pedagogers uppmärksamhet riktas mot gruppen pojkar liksom mot gruppen utåtagerande pojkar (Se exempelvis Månsson, 2000; Odelfors, 1998) medan gruppen flickor eller tysta, blyga flickor inte uppmärksammas. Observationen ovan vidgar detta mönster till att visa hur

detta förbiseende också verkar inom gruppen pojkar.<sup>45</sup> Möjligen extra kraftfullt, eftersom utåtagerande, att ta för sig och att ”höras och synas” var handlingar som ofta kopplades till kategorin pojkar. Att utföra handlingar som tydligt bröt emot detta, innebar därmed en ökad risk för osynlighet. De flesta barn lämnas på så vis utan specifika pedagogiska ”åtgärder” under leken, vilket å ena sidan kommer att innebära att dessa barn får stora möjligheter att själva bestämma lekens innehåll och form. Å andra sidan kommer det också att innebära att de som vill leka med andra men som varken upptäcks eller själva hittar in i leken, marginaliseras.

Det finns dock en grupp barn som pedagogerna ägnar mycket tid, kraft och pedagogiska resurser åt. Det är de som intog eller tillskrevs positioner som kallades ”typiska” pojkar eller ”bråkiga” pojkar. Ett exempel på detta visas i följande observation då frukosten håller på att avslutas och ”den fria leken” snart ska ta vid:

Gustav är på väg att springa iväg och leka, men pedagogen som sitter intill lägger en hand på hans arm och frågar honom var han vill leka. Vill han kanske leka lite lugnt med en kompis i lugna rummet? Skulle det inte vara roligt om han och Jonny lekte?

Ja, säger Gustav, får jag ta med mina gubbar då? Ja, gör det, säger pedagogen Katarina, så går ni stora killar iväg och leker lite för er själva. Jonny, ropar Gustav, vi får gå till lugna rummet, kom! Vi tar med min Actionman. (Fältanteckningar den 17 november 2005)

Gustav tillhörde den grupp av tre barn på förskolan som pedagogerna tydligast styrde och engagerade sig i. Alla dessa var pojkar och alla ansågs vara utåtagerande. I observationen ovan försöker pedagogen få Gustav att leka en bit bort ifrån själva barngruppen i rummet som kallades ”lugna” eller ”nya” rummet. Att få Gustav – och övriga pojkar som kallades utåtagerande – att leka en bit ifrån barngruppen gjordes ofta genom att pedagogerna frågade om de skulle vilja leka ”lite lugnt” med en kompis. Pedagogen instruerar därmed Gustav att leka på ett specifikt vis – nämligen lugnt – på ett vis som inte var fallet med de flickor och pojkar som ofta kallades ”självgående” (såsom Ville och Irma) eller ”himla goa”, (såsom Ville) och som själva fick välja var och med vem de ville leka.

---

<sup>45</sup> Då pedagogerna i intervjuer ombads beskriva barnen i gruppen (utan tillgång till klasslista) var det just dessa barn som glömdes.



Att få hjälp ifrån pedagogen med att ”få” en kompis verkar vara något som Gustav tycker är positivt, att få tillträde till lekgemenskap med övriga barn på avdelningen kunde annars vara något som stötte på svårigheter för honom och övriga pojkar som kallades ”bråkiga”.

Lugna rummet laddas med status vilket gör det åtråvärt att leka i. Detta sker exempelvis genom att barnen lockas av att få möjlighet att leka med leksaker som egentligen inte var tillåtna på avdelningen, d.v.s. kommersiella och populära leksaker som barnen tagit med hemifrån (vilka hade hög status i barngruppen). Rummet kopplades också till ”de stora killarna”, vilket höjde statusen på rummet eftersom äldre barn generellt gavs högre status bland barnen på förskolan. Kanske är det därför väldigt spännande att som barn få gå iväg hit, en bit bort ifrån de andra, någonting man får göra som utvald och ”stor kille”. Samtidigt finns en starkare styrning runt de barn som leker här; de är utvalda för att de förväntas lugnas ner eller hjälpa till att lugna ner någon. Låt oss återvända till Gustaf och Jonny igen. Pojkarna var på väg till ”lugna rummet” när vi lämnade dem. Nu tar de med sig Gustavs ”Actionman” ifrån hans hylla och rusar iväg:

Efter att en vuxen har öppnat det barnsäkra dörrvredet, springer Gustav och Jonny ut i korridoren mellan avdelningarna. De springer förbi målarrummet och in i köket för att hälsa på kocken. Pojkarna frågar om det är dom som får baka fredagsmys till filmen på fredag, men Tommy ber dem fråga fröknarna för det är dom som bestämmer. Pojkarna frågar vad Tommy bestämmer över. Tommy skrattar och säger att han bestämmer mest över maten och så över barnen som är i hans kök och hjälper till. Dessutom, säger Tommy, så har jag extra koll på er nu när ni ska till lugna rummet och hör jag att ni bråkar så kommer jag och säger till er!

Pojkarna springer iväg men stannar vid rummet mitt emot köket. Det är vuxenfikarummet säger Gustav till Jonny. Kolla in den här stolen, säger Gustav och slänger sig snabbt ner i pedagogernas nya massagestol och sätter igång den. Ahhh, det knölas i ryggen, skrattar Gustav. Kom Jonny, vill du testa? Tommy hör pojkarnas skratt inifrån köket och ropar till dem att gå ut ifrån fikarummet, eftersom det är för vuxna och inte för barn och pojkarna springer in i lugna rummet och stänger dörren.

Ena hörnet av rummet fylls av en blå stor madrass, mjuka kuddar finns som ryggstöd och mindre kuddar i form av gröna grodor och röda hjärtan ligger draperade i soffan. Rosa tyg sitter halvvägs upp på väggen och lila tyllgardiner ramar in de låga fönstren som vätter mot gården. Boxar med mindre duplo och små bilar står efter ena väggen blandat med boxar fyllda av stora mjukdjur och dockor. Pojkarna sätter ner Actionman på golvet och börjar bygga upp en robot av stora legoklossar.

Vi leker att detta var Buzz Lighter för att han boxar ner andra, säger Gustav. Han håller upp händerna framför ansiktet och visar en attackgest. Jaha, svarar Jonny avvaktande, det har jag nog sett i filmen... Gustav går till attack mot legofiguren. Ahhh, ropar han, nu boxar han ner alla! Klossar far åt alla håll då halva roboten rasar. En hög ramlar över Jonnys fot och han börjar gråta. Gustav går fram och klappar om Jonny. Så ja, säger han, du ska inte vara ledsen. Var roboten dum mot dig? Vi ger den en smäll, en riktig tjottablängare! Gustav smäller till roboten och klappar Jonny på huvudet igen. Nu kan du vara glad, säger han, kom nu så leker vi igen. Titta här ska du se att här på robotens mage finns en snällknapp som man kan trycka på så är roboten snäll...

Jonny torkar tårarna och kommer fram för att leka igen. Vad bra, säger han, då bygger jag på med lite klossar här igen då. Nu Gustav, nu så bygger vi upp en riktig transformers som vi inte rasar, eller hur? Gustav kommer fram med lite fler bitar. Ja gör det, säger han. Nu är den bra! Gustav trycker på en av bitarna på roboten. Titta här är dumknappen, säger han, nu trycker jag här och roboten blir dum! Här ska du få! Gustav smäller till roboten. Är du dum ska du få, säger han, attack! Jonny försöker hindra Gustav att förstöra roboten. Nej Gustav, säger han. Nej! Gustav lyssnar inte på Jonny utan börjar sparka på roboten så klossarna flyger över rummet. Jonny är mer beredd denna gång och har flyttat sig intill väggen.

Varför är det alltid så att du ska bestämma Gustav, säger han. Jag vill inte att roboten ska vara så här sönder, jag hade byggt upp den bra förut. Nu är det inte roligt längre. Jonny sätter sig i ett hörn av rummet resten av lekstunden och tittar tyst på Gustav som omväxlande bygger och rasar legoklossarna. (Fältanteckningar den 17 november 2005)

Det verkar inledningsvis spännande att få gå iväg till ett speciellt rum för de ”stora barnen”. Gustav och Jonny verkar också ha roligt tillsammans när de pratar med Tommy och smyger in i det, för barn, förbjudna vuxenrummet och provar pedagogernas massagestol. När pojkarna är själva och har stängt dörren utvecklas leken till en konfliktfylld situation där Jonny säger att Gustav bestämmer allt och att leken inte längre är rolig. Det är tydligt att det finns en maktobalans i det gemensamma ”lekrum” som barnen försöker förhandla fram, där Gustav styr leken på Jonnys bekostnad. Detta är inte en angenäm situation för Jonny. Den är inte heller utan komplikationer för Gustav. Efter händelsen verkar Jonny avvaktande till Gustav och säger att de två aldrig ska leka mer. Detta resulterar i två separata sociala ”lekrum” för pojkarna, ett där Jonny återigen sitter för sig själv och tittar på andra barn som leker och ett där Gustav återigen, för sig själv, leker en häftig lek där han rasar och bygger, rasar och bygger.

Lugna rummet ligger en bit ifrån avdelningen. Det används till sovvila för några av Blåklockans barn, därav den mjuka inredningen med madrasser och kuddar. Under resten av dagen står rummet tomt och används då till ett extra lekrum för Ringblommans barn. Eftersom rummet ligger ”bakom” barnsäkra dörrar, måste barnen få lov av en vuxen att leka här. När jag frågar en av pedagogerna om vilka barn som får leka i lugna rummet, så säger hon att det kan vara de som kan klara av att leka själva utan att pedagogen är närvarande, men det kan också vara de som behöver lugnas ner. Om Gustav och Tony är inne i barngruppen blir dessutom hela barngruppen rörig, det kan därför vara bra att skilja ut dem en stund under dagen, fortsätter hon.

Dels är det alltså barn som ”klarar av att leka själva” dvs. som har internaliserat normer om hur man leker, som får leka här. Dels är det barn som *inte* har det utan som snarare beskrivs som utåtagerande. Centralt i detta resonemang är att vissa barn anses *ha* en viss kompetens, medan andra anses *ha brist* på denna kompetens (snarare än att de antas ha en annan kompetens). Jag menar att det man talar om handlar om kontroll i betydelsen att kunna förhandla och föra leken framåt utan våld eller hot då man blir oense. Men det handlar också om kontroll i betydelsen att internalisera de regler och normer som gäller på förskolan. Noteras bör att pedagogen inte pratar om samma barn i olika situationer, ett visst barn antas i samtalet ”vara” på ett visst bestämt vis oavsett kontext. De barn som tillskrivs ”bråkighet” och ”utåtagerande beteenden” är alla pojkar, de barn som kallas ”självgående” kan vara både flickor eller pojkar.

Att ”para ihop” barn utifrån förväntningar att de barn som kallades ”lugna” skulle få ett gemensamt lekrum att fungera för sig själva och de barn som kallades ”bråkiga” hade vissa konsekvenser för barnen. För det första förväntades de som kallades ”lugna” hantera och ta hänsyn till de ”bråkiga” pojkarna på ett sådant vis att förskolans regler ändå upprätthölls. De ”lugna” förväntades inte bli mer ”bråkiga” utan snarare ha kvar och lära andra ett liknande förhållningssätt som de själva hade. Samtidigt visar observationen med Jonny och Gustav att det finns en maktobalans mellan dem som gör att Jonny har betydligt mindre inflytande över situationen. Att pedagogerna ger Jonny ansvar för barnens gemensamma lekrum får därför inte bara konsekvensen att Jonny förväntas lära Gustav hur man ska leka utan också att han ska ta hänsyn till Gustavs handlingar och själv lära sig att stå tillbaka.

Flera forskare och debattörer har beskrivit hur pedagoger i förskolan placerar flickor bredvid pojkar för att "lugna ner" situationen (Månsson, 2000; Odelbring, 2010; Rithander, 1991). Observationen ovan pekar i samma riktning men visar hur detta förfarande sker inom gruppen pojkar. På Ringblomman under detta år då alla de äldsta barnen är pojkar, förväntas de pojkar som tillskrivs eller intar stillsamma och skötsamma positioner, hjälpa fröken med att ta hand om och lugna ner de utåtagerande pojkarna. Detta sker på ett liknande vis som pedagoger enligt tidigare forskning traditionellt använt sig av flickor som intar skötsamma positioner. Detta förfarande är speciellt tydligt i leken men verkar även i andra situationer, vilket diskuteras i avsnittet om "mellansituationer".

Jag beskrev tidigare att pedagogerna organiserar leken så att den "ska fungera". Vad som menas med detta utifrån ett pedagogperspektiv, relaterar till tankar om hur barngruppen måste organiseras för att verksamheten skulle klaras av. Att "leken skulle fungera" innebar konkret att den skulle kunna fortgå och drivas framåt av barnen själva, utan att pedagoger behövde tillkallas för att medla i konflikter. Även Odelfors (1998) noterar i sin studie om hur pedagogers uppmärksamhet fördelar sig ur ett könsperspektiv på tre svenska förskolor, att leken var en situation med låg fysisk pedagogstyrning där barn som grupp ges förhållandevis stort inflytande över lekens innehåll samt över var, hur och med vem detta innehåll skapas. Detta innebär dock inte, menar Odelfors, att alla barn ges inflytande. De vuxnas fysiska frånvaro betyder att vissa barn ges möjligheter att ta/få ökat inflytande, medan andra ges möjligheter att ta/få mindre. Odelfors menar vidare att detta, ur ett könsperspektiv innebär att de pojkar som intar eller tillskrivs utåtagerande positioner kommer att dominera leken på andra flickors och pojkars bekostnad. Denna studie visar på delvis andra mönster. De barn som tillskrevs positioner som "utåtagerande/bråkiga pojkar" kunde visserligen vara fysiskt dominerande i leksituationer, men det var snarare barn som kallades "duktiga" på att leka av pedagogerna och som av barnen tillskrevs en förmåga att kunna "göra roliga lekar" som gavs hög lekstatus med inflytande över vem som skulle få vara med och hur lekarna ska lekas.<sup>46</sup>

### Egna rum i leken

I leken skapade barnen ofta egna rum. Ett exempel på detta är alla kojor som barnen byggde ute (av pinnar, under buskar eller i träd) eller inne (av filter över bord och stolar eller av 30 cm stora duploklossar i lekhallen). Dessa rum var

---

<sup>46</sup> Detta kommer att diskuteras vidare i kapitlet förhandling om pojkighet vid tillträdet i leken.

omåttligt populära och vid så gott som varje tillfälle jag studerar leken byggs det egna rum. Vissa av de rum barnen skapade eller hittade i leken var hemliga. Trine berättar mer för mig om detta en dag då vi möts i lekhallen:

Skriver du om vad vi gillar att göra nu igen? Det är Trine som lyckats dröja sig kvar, trots att alla andra barn med eller utan hjälp eller övertalning, kommit ut på gården. Hon tar tag i min hand och drar mig mot en liten dörr vid sidan av lekhallen. Ska jag visa dig ett hemligt rum som man inte får leka i? Säger hon och spänner ögonen i mig. Hon öppnar dörren till ett litet smalt mörkt förråd fyllt av ett tjugotal mörkblå madrasser. I en hylla intill ligger alla kuddar till vilan som barnen haft i uppgift att ta med hemifrån. Jag ser örngott med Batman, Bratz, prinsessor, Superman och Buzz Lighter. Några trasiga leksaker och ett par gamla pärmar ligger i ett hörn. Här brukar jag och Kalle göra hemliga kojor som ingen vet, säger Trine och pekar in i hörnet. Vi struntar i att fröken säger att man inte får det. (Fältanteckningar den 6 april 2006)

Hur barn, som Trine i observationen ovan, gör om förskolans rum till sina egna för att kunna dra sig undan, har beskrivits av Skånfors, Löfdahl och Häggglund (2009). Barnen använde, menar författarna, ett antal strategier för att kunna vara en stund för sig själva då de själva ville detta. De kunde exempelvis gå runt för sig själva, vara i ständig rörelse, verka frånvarande, läsa böcker, gömma sig, skapa kojor och fysiska platser, eller som Trine, skapa hemliga delade rum.

Trines uttalande att ”vi struntar i att fröken säger att vi inte får det” i observationen ovan, pekar mot att den handling som det innebär att leka här egentligen inte är tillåten. De barn som smyger sig in här måste vara extra tysta för att inte bli upptäckta och de måste lova varandra att inte säga till fröken att de varit där. Allt detta verkar göra rummet spännande och ”hemligt”. Därmed blir en lek här en protest mot de vuxnas regler, vilket det verkar som att Trine tycker är mycket spännande. Att bygga kojor är roligt eftersom man då skapar ett eget rum. Men detta egna rum innehåller ytterligare något som gör det än mer attraktivt i Trines ögon, nämligen att utmana de vuxnas regler. I detta ”hemliga rum” lekte flickor och pojkar över köns- och åldersgränser. Att ha en hemlighet tillsammans blir ett gemensamt projekt för de barn som ingår i detta lekrum. Att kunna bevara denna blir mer relevant än vilket kön eller vilken ålder man tillhör.

### Synlighet och normerande blickar i leken

Jag har under ett par sidor diskuterat flera aspekter av leken på förskolan. Det finns ett par saker jag vill lyfta fram ur dessa innan jag går vidare. För det första att den aktivitet som kallas ”fri lek” innebär att barn antas kunna leka av sig

själva, samtidigt som det är nödvändigt för barnen att kunna leka förhandlingsinriktade lekar för att bli inkluderade i leken. Det är också, precis som Tullgren (2004) ger uttryck för, endast vissa lekar som räknas som ”riktiga” lekar på förskolan, såsom förhandlingsinriktade och fantasifulla rollekar. Tullgren menar att det i första hand är de vuxna som står för denna normalisering. Jag menar att även barnen tar aktiv del i att mota ut dem som exempelvis upplevs alltför bestämmande eller utåtagerande och inte kan leka vad som av barnen betecknas som ”roliga lekar” där turtagande, fördelning av inflytande, kreativitet och förmåga att kunna förhandla normer verkar vara viktigt för att få tillträde.

Genom att lek anses vara något som är naturligt för barn och därför inte bör regleras eller kontrolleras av vuxna, i kombination med hög arbetsbelastning, deltar pedagogerna i huvudsak i leken då de akut måste medla i konflikter mellan barn. Detta kom, tillsammans med barnens normer om ”roliga lekar” att påverka vilka handlingar som inkluderades eller exkluderades i leken.<sup>47</sup> Leken beskrivs ofta som en situation med låg pedagogstyrning. Jag har visat att detta framför allt gäller de barn som kallas ”självgående” eller de barn som glöms bort. De pojkar som kallas ”bråkiga” får fortfarande del av pedagogens styrning i leken, antingen i form av en pedagog eller i form av ett barn som kallas ”självgående” och som förväntas agera ”hjälpfröken”.

För det andra, vill jag lyfta fram min tidigare diskussion om att ”typisk pojke” är en position genom vilken pojkar blir förstådda och sedda som pojkar och sätta detta påstående i relation till lekstatus och inflytande. Att ”typisk pojkighet” normaliseras på avdelningen för pojkar, betydde inte att det gavs hög status varken bland pedagoger eller bland barn - tvärtom. Detta blir extra tydligt i leken där positionen ”typisk pojke” förskjuts till att handla om ”bråkig pojke” - ett ord med låg status inte minst eftersom ”bråkighet” handlar om ageranden som ger låg status. Det är en position som ”självgående/snälla barn” som värderas högst bland pedagoger och barn. Detta är en position som både flickor och pojkar kan inta eller tillskrivas och som handlar om att kunna kontrollera sig själv i enlighet med de normer som gäller i en viss situation. Högst status på förskolan ges på så vis till de barn som internaliserat förskolans normer och agerar i enlighet med dessa - därigenom kan de möjligen anses klara sig själva och uppfylla normer om ett kompetent och autonomt barn. Barn som inte gjorde detta gavs, i synnerhet om de var äldre, låg lekstatus och uteslöts ur lekar eller gavs positioner med lite

---

<sup>47</sup> Fortsatt diskussion av detta i kapitlet förhandling om pojkighet vid tillträdet i leken.

inflytande. De gavs också ständig ”extern” styrning i form av en pedagog eller i form av något barn som agerade ”hjälpfröken”.

Leken är på så vis varken ”fri” eller faller sig ”naturligt” för barn. Leken kontrolleras av de vuxna även om det sker genom rummets organisering och genom strukturering av gruppindelning. Vidare lär sig barn att leka, de som sällan får tillträde till rum där sociala relationer tränas får mindre möjligheter att lära sig turtagande, förhandling av normer, konflikthantering och vem man själv kan vara i relation till andra. Att ”typisk pojkighet” normaliseras på avdelningen har också betydelse för att de pojkar som inte agerar i enlighet med dessa normer inte blir sedda som pojkar, och i vissa fall då pojkar agerar genom en tyst och tillbakadragen position, inte sedda alls.

Den ökade graden av inflytande som ges till barn som grupp i leken skapar, i synnerhet för de barn som inkluderas i leken, möjligheter att leka med normer, vända upp och ner på dem utmana dem och därmed få syn på dem. I leken ges också möjligheter att dra sig undan normerande blickar och styrning i linje med dominerande normer. Typisk pojke, typisk flicka och kön görs genom normer som verkar starkare och svagare i olika rum. Nästa avsnitt behandlar en situation där pedagogstyrningen var stark för alla barn i gruppen, nämligen samlingen.

## Samling

Mitt på golvet i förskolans största rum, lekhallen, finns små ringar med barnens foto och namn klistrade i en cirkel. Detta är ”samlingsplupparna” som barnen kallar dem. Barnen har bestämda platser vid varje samling och Hanna berättade vid ett tidigare tillfälle att dessa var fördelade i syfte att skapa lugn och ro vid samlingen. Barnen är därför placerade med visst avstånd ifrån varandra, så att de inte ska sitta för tätt och bli okoncentrerade av att kropparna kommer att röra vid varandra. Samtidigt kan inte ringen vara så stor att den koncentration och kontroll som skapas genom pedagogernas blick eller röst, riskerar att falna eller splittras. Barnen är också inbördes placerade enligt en viss ordning. Utåtagerande barn sitter exempelvis inte bredvid varandra och barn som anses vara lugna placeras mellan dem som antas ha svårt att sitta stilla. På var femte ”plupp” står det ”fröken”. Pedagogerna är på så vis utspridda med jämna mellanrum i ringen och bredvid sig har de yngre barn och äldre barn som antas göra utåtagerande handlingar.

Lekhallen är ljus, med stora låga fönster i vinkel. På låga bänkar framför fönstren, lätta att nå och bygga vid för små barn, står leksaker i boxar. Här finns bilar, stora plastdjur, fisherpriceborg, lego, klossar och bitar till trä- tågbanan. En stor korg står på golvet intill med halvmeterstora duplo-klossar. Dessa leker barnen ofta med under tiden som är schemalagd för lek. Nu är det snart dags för samling och de barn som är klara förväntas inte använda leksakerna utan gå in till samlingsringen och sätta sig på sin plats och vänta tills pedagogerna har kommit. Pedagogerna har ännu inte kommit till samlingen, de hjälper barnen i hallen och tvättrummet. De flesta barn sätter sig på sina platser. Dock inte alla, några sätter sig hellre bredvid en kompis och några går bort mot leksaksboxarna och börjar leka med dem. Gustav kommer in och sätter sig bredvid en kompis, Tony istället för på sin plats, vilket uppmärksammas av ett yngre barn, Ville.

”Gustav, du sitter inte på din plats du sitter på fel prick”, säger Ville. ”Det behöver inte du tjata om hur jag sitter”, svarar Gustav och möter Tonys blick. ”Vi struntar i det.” Gustav tittar ut mot hallen för att se om fröken kommer, men ser ingen pedagog ännu. Han sätter sig ännu närmare Tony som lägger armen runt honom. ”Ja, vi struntar i det!” Säger Tony. ”Vi behöver inte alltid sitta bredvid någon fröken, vi kan klara oss själva!”

Ville höjer rösten. ”Ni får inte sitta så när det är samling” säger han, ”ni ska sitta fint på era platser som jag gör!” Gustav sitter kvar med armen om Tony och säger ”Sluta du och tjata om det.” (Fältanteckningar 24 mars 2006)

### Låg pedagogstyrning i en förväntat pedagogstyrd situation: Mellanrum

Barnen ges i observationen ovan ett ”utrymme” som skiljer sig ifrån den tidigare beskrivna situationen ”fri lek”. Barnen är nu i en situation där alla sitter i ring, där det som sker blir synligt och där pedagogerna då de är närvarande tydligt leder och sätter upp regler för hur man ska sitta och tala. Barnen förväntas följa reglerna för samlingen när de sitter i den, men ännu har inte pedagogerna kommit. Barnen är på så vis i en förväntat vuxenstyrd situation utan vuxenstyrning. Varje dag jag är bland barnen på förskolan, befinner sig både flickor och pojkar i alla åldrar i liknande ”mellanrum”. Två exempel på detta är då ”övergångar” mellan planerade aktiviteter inte styrs genom pedagogernas ”översyn” inte tas i bruk som man brukar.<sup>48</sup> Ytterligare ett exempel på ett

---

<sup>48</sup> Detta sker genom att pedagogens kontroll fortsätter att verka ifrån den situationen man lämnar, in i den man ska påbörja. Kontrollen kan ske genom pedagogens så kallade översyn (att se flera händelser och barn på samma gång och att samtidigt styra verksamheten i en viss riktning) eller genom att organisera rum och material.



”mellanrum” är då pedagogen tappar fokus i en förväntat vuxenstyrd situation eller inte har förmåga att styra den. Det kan också, som i observationen ovan, handla om att de ännu inte kommit eller måste gå ifrån. Mellanrum då pedagogstyrningen uteblir i en förväntat vuxenstyrd situation, är ingenting som ”finns” i förskolan i den bemärkelsen att det planeras för dem. Om de diskuteras så är det utifrån att de i den bästa av världar inte ska uppstå. Då detta inträffar befinner sig barnen i en situation som brukar vara vuxenstyrd, men nu inte är det. Barn ges därmed en möjlighet att ta kontroll – även om de inte förväntas göra det. Centralt är förväntningar på att pedagogen ska leda samlingen, normer som barnen vände upp och ner på i samlingsleken ifrån dockvrån tidigare.

En ökad möjlighet för barn som grupp att ta kontroll innebär att några barn ifrågasätter gällande normer starkare än vad de annars brukar göra. Detta eftersom den vuxnas blick, som upprättar ordning bland barnen, inte finns närvarande. Däremot finns flera av barnens blickar närvarande i en cirkel, en form som underlättar att de iscensättningar man som barn gör, faktiskt blir sedda. Vad är det då som Gustav och Tony visar övriga barn?

Gustav och Tony tillhör de pojkar som pedagogerna håller extra koll på och oftare har intill sig vid samling, måltid eller i ledet då barnen går till och från aktiviteter utanför förskolan. Gustav berättar senare då vi samtalar om observationen att ”lite läskigt” är det kanske att bryta regler om fröken väl är närvarande.<sup>49</sup> Gustav brukar säga att han försöker komma ihåg att vara en ”snäll kille” och när pedagogerna är närvarande så försökte han att vara dem till lags för att undvika bråk och konflikter. Dessutom menar Gustav att det är oräddigt att han alltid ska sitta bredvid en vuxen när han är en stor kille. De normer de protesterar mot, handlar om självkontroll och ålder. De som inte ansågs kunna kontrollera sig själva satt placerade med pedagog bredvid sig, vilket innebar de allra yngsta och några få av de äldsta pojkarna som kallades ”typiska”. Kontroll blir på så vis en tydlig markör för ålder – vilket visualiseras i samlings ”pluppar” med bestämda platser. Den aktivitet som Gustav och Tony gör, att

---

<sup>49</sup> Under fältarbetet kunde jag prata med barnen om de intervjuer vi gjort eller vissa observationsutdrag där de varit med för att jag skulle få ytterligare respons på mina observationer/intervjuer. Här har jag läst upp observationen för Gustav och bett honom ”kolla om jag fått med allt rätt” eller om han ville tillägga något. Detta är ett exempel på de reflexiva tolkningsprocesser som beskrevs i metodologi och genomförande kapitlet och ett exempel på hur kunskapsbegrepp om social konstruktion kommer till uttryck i praktiskt fältarbete mellan forskare och ett barn. Genom att jag får höra Gustavs åsikter om det jag sett och hört, hjälper Gustav mig att få syn på situationen och förstår den på delvis nytt sätt. Även Gustav får genom min fråga och min uppläsning av situationen syn på den på ett annat vis än då han agerade i den, inte minst genom att han – precis som jag – får möjlighet att se den ur ett annat perspektiv. En annan aspekt kan vara att mina skrivelser, och därigenom att jag har min blick vilande på deras handlingar, kanske blir synligare bland barn och pedagoger.

protestera mot de regler som gäller i samlingsen, kan ses i termer av att de – ifrån en position likvärdig med de yngsta barnen på förskolan – intar en position med högre status där man förväntas ”klara sig själv”. Att sätta sig på en annan plats handlar då om att visa övriga att man innehar en viss åtråvärd kompetens – att kunna kontrollera sig – och därmed fullt ut kan inkluderas bland de ”stora barnen” som klarar sig utan pedagogens ständiga kontroll.

Mellanrum innebar också att det blir möjligt för barn att ta den vuxnas roll och säga åt dem som bryter regler hur det bör vara. Detta innebär att inta en position där man inte bara räknas in bland de största barnen, utan också att man har tillräckliga kompetenser för att sköta ”vuxna uppgifter” i samlingsen. Ville är en av dem som blir upprörd över att Gustav och Tony bryter pedagogernas och samlingsens regler. Vid ett senare tillfälle då jag diskuterar observationen med Ville berättar han att han gillar att ha samlingsen och tycker om att höra på vad fröken berättar och att själv berätta om något han varit med om. Ville säger att han brukar säga till för om alla sitter på sin plats och följer reglerna så blir det lättare för fler barn att kunna prata och samlingsen blir roligare. Om några barn håller på och göra saker man inte får så blir det bråk och stök och fröken kommer att få säga till dem som bråkar hela tiden och fröken Hanna kommer inte att hinna sjunga ”lilla snigel” utan att öppna munnen. Det är så kul när hon gör det, då skrattar vi hela tiden, berättar Ville.

Den aktivitet som Ville gör, att upprätthålla reglerna i samlingsen, kan ses som någonting han gör för sin egen skull, han säger att han tycker om samlingsen och vill att det ska vara ordning i den. Aktiviteten bör också ses i relation till Villes lägre statusposition som ”yngre” på förskolan, samtidigt som han lärt sig något som status – att kontrollera sig. Att lära sig vilka normer som gäller och att kontrollera sig i enlighet med det som situationen kräver, kopplas också ofta till att bli stor bland barnen. Även om *vilka* normer man borde lära sig för att ”bli stor” och vem som bestämde detta ofta ifrågasattes och förhandlas bland dem.

Genom den accentuering av protester och upprätthållande som sker i detta mellanrum görs de normer som diskuteras synligare, vilket ibland leder till förhandlingar mellan barnen om vilka normer som bör gälla och vem det är som bestämmer detta. Ett exempel på detta är då Kajsa (3 år) vid ett tillfälle i en liknande ”mellansituation” i samlingsringen blir tillsagd av Irma (5 år) att hålla ihop benen, då hon enligt Irma sitter med dem för mycket isär så att man ser troskanten. Att Kalle samtidigt går runt i samlingsringen och visar sina nya

”Batmankallingar”, reagerar inte Irma på. Att Kajsa får en tillsägelse (och inte Kalle) reagerar däremot Kajsa på som tycker att det är orättvist att Irma inte säger till Kalle.

”Batman och Batman”, säger Kajsa. ”Du är dum som inte säger till Kalle, jag skiter i dig Irma!” ”När du är stor Kajsa”, säger Irma, ”fattar du att trosor och kallingar inte är samma sak!” (Fältanteckningar den 23 januari 2006)

Irma menar möjligen att Kajsa ännu inte förstått att det är viktigt att skilja på vad flickor och pojkar får göra, kanske speciellt vad gäller att anpassa sina rörelser så att inte underbyxorna syns. Här har pojkar full frihet att i förskolans mest offentliga situation, samlingen, gå runt och visa upp dessa klädesplagg. För flickor är gränserna snävare – redan att sitta på ett bekvämare vis på golvet och råka visa sina underkläder korrigeras. Martin (1998) beskriver liknande mönster ifrån sin studie av förskolor i USA. I Martins studie förstärktes detta mönster av att flickorna oftast bar kjol eller klänning, vilket gjorde att de ständigt uppmanades att hålla ihop benen, inte hänga i knäveckan i gungställningar osv. Dessa uppmaningar repeterades också bland barnen som korrigerade sig själva och varandra i enlighet med dessa normer. I min studie däremot hade flickor och pojkar ofta till synes liknande kläder, även om de hade olika färgskala. Flickornas kläder var dock generellt betydligt snävare och trängre än pojkarnas, vilket påverkade deras rörelsefrihet.<sup>50</sup> Det gick dock inte heller för flickorna i min studie att röra sig på ett sådant vis att trosorna syntes, utan att detta markerades som ”fel”, vilket observationen med Kajsa visade. Genom dessa normer påpekas för flera av flickorna att de borde anpassa sina rörelser, vilket innebär att det blir normer de får förhålla sig till, även om de valde att strunta i dem, vilket är en observation som även Young (2000) gör i sin studie om förkroppsligande av könsnormer bland flickor. Vad gäller pojkar fanns inga motsvarande begränsningar i hur underkläder kunde visas i offentliga sammanhang, vilket Kajsa och Irma diskuterar.<sup>51</sup>

Att lära sig normer kopplas i citatet ovan ihop med att bli stor och har därför hög status bland barnen. Genom detta lärande sker också något med det sätt barnen tenderar att bryta normer. Kajsa, som tillhör de yngre barnen, sitter i

---

<sup>50</sup> För en fortsatt diskussion av detta, samt för en redogörelse av hur barnen förhandlade dessa normer om flickor och pojkars rörelsefrihet som de varje dag ikläddes – se kapitlet om förskolebarns förhandling av pojkighet genom normer om flickiga och pojkiga kroppar.

<sup>51</sup> Däremot fanns andra starka förväntningar vad gäller pojkars kroppar, vilket diskuteras i kapitlet: Då normer om kroppen sätts i fokus: Att äta upp och att äta fint.

samlingen som om hon inte verkar särskilt uppmärksam på om handlingen skulle vara vare sig fel eller rätt. När hon uppmärksammas på att hennes handling skulle vara ”fel” enligt Irmas kategorisering av vad som ”passar” för flickor blir hon arg. Hon tycker att den är orättvis och protesterar mot den genom att jämföra med hur pojkar kan handla. Gustav, i den tidigare observationen, är äldre och har i större utsträckning än de yngre, lärt sig vilka regler som gäller. Då han bryter normer om hur man förväntas sitta i samlingen verkar det som att han vet om att han gör det. Att yngre 2- 4 åringar oftare än äldre 5- 6 åringar gör handlingar som av omgivningen tolkas som ”fel” (och i högre utsträckning ”rättas”) är ett tydligt mönster i studien. Gemensamt för de ”fel” yngre förskolebarn gör, är att de verkar röra sig om spontana handlingar som prövas i stunden. Den respons handlingen får kan dock, som i fallet med Kajsa i samlingen, ge upphov till diskussioner om det verkligen handlade om ett ”fel” eller om handlingarna borde ses som ”rätt” sätt att agera. Då förskolebarns prövande handlingar uppmärksammas som just ”fel” lär man sig vad som borde gälla även om man inte håller med om det. Utifrån alla de otaliga ”svar” som ges, lär man sig hur det är möjligt att agera i olika sammanhang. Denna kunskap används av Irma (liksom tidigare av Ville) för att berätta för andra barn hur de borde handla. Den kan också användas för att utmana och protestera mot normer, vilket Gustav och Tony är exempel på. Vad som egentligen borde räknas som ”fel”, vem som bestämmer detta och hur ”svaren” borde se ut är ofta motsägelsefullt och svårt att tyda, vilket medför att normer ständigt diskuteras och förhandlas bland barnen.

### Uppmärksamhet och skolträning

Låt oss återvända till barnen i samlingen. Ville ser nu pedagogen Katarina komma eftersom han sitter närmare dörröppningen. Han sträcker lite extra på sig och säger till pedagogen som just håller på att rätta till sångkortet och sätta sig på sin prick:

”Fröken, se så fint jag sitter!” säger Ville. Katarina tittar upp på Ville och ler mot honom och säger ”Ja, så fint du sitter, som en riktig liten skolflicka, det är bra.” Ville ler tillbaka mot pedagogen, pekar på Gustav och säger ”det gör inte Gustav, han sitter fel.”

Pedagogen låter nu lite irriterad på rösten och säger ”det är bra att du håller ordning Ville, tänk på det själv sedan då så att du sitter såhär fint hela samlingen. Ibland så busar ju du också.” Hon ser på Gustav och Tony, höjer rösten och gör den mörkare: ”Gustav! Flytta dig till din plats!”

Tony tittar rakt på pedagogen och lägger armen om Gustav som är på väg att flytta. Gustav blir på så vis sittande kvar på "fel" plats. "Det behöver inte vi lyssna på Gustav, vi är inga små löjliga skolflickor, vi är stora killar, jag och Gustav, och Lukas", säger Tony.

"Det kommer ni nog att märka att ni också behöver lyssna i skolan, och ni ska lyssna här också. Alla barn ska sitta på sina platser, det vet ni", säger Katarina. Ville vänder sig mot pedagogen och säger: "Jag lyssnar i alla fall."

"Ja, men du är ju som en liten löjlig skolflicka som sitter såhär", säger Tony och sätter sig med rak rygg, benen fint i kors och händerna i knät. Gustav skrattar och säger "ja just det!" Pedagogen höjer rösten och går över samlingsringen fram till Gustav och Tony. "Nej nu slutar ni båda två", säger hon och tar tag i Gustav och flyttar honom till hans plats. "Så" säger hon, "nu börjar samlingen."

Just när samlingen ska starta kommer ropar Svens mamma ifrån hallen att det är dags att gå hem. Sven har suttit "fint" sedan han kom in, utan att detta vare sig belönats, provocerat eller på annat vis väckt uppmärksamhet. "Hej då Sven", säger pedagogen, "vi ses i morgon." "Hej då", ropar flera barn och Sven skrattar. (Fältanteckningar den 24 mars 2006)

Samlingen är en situation där en viktig målsättning för pedagogerna verkar vara att se och uppmärksamma alla närvarande – därav cirkelformen som möjliggör ögonkontakt med alla deltagare (Rubinstein - Reich, 1993). Sven och övriga barn som endast går korta dagar hinner inte vara med i denna situation och har möjligen också därför svårare att bli sedda under andra situationer. I denna situation, liksom i de tidigare som beskrivits, får de som inte själva väcker uppmärksamhet, mycket lite "svar" ifrån andra pedagoger och barn på förskolan. Sven uppmärksammas i stort sett endast vid två tillfällen under dagen, då han kommer och då han går. Poängteras bör att synlighet inte behöver innebära negativ disciplinering. Att bli sedd, bekräftad och talad till är också viktigt för att sociala relationer ska kunna upprättas.

När pedagogen kommer visar Ville henne hur fint och ordentligt han själv sitter. Pedagogen väljer då, med ett leende, att beskriva Villes sätt att sitta dels som något som har att göra med hur skolbarn sitter, dels som ett "tjejigt" sätt att sitta. Ville skulle kunnat kategoriseras som en duktig skolpojke, men det sätt som han sitter och agerar på i samlingen beskrivs som feminint av pedagogen. Möjligen är det så att begreppet skol och flicka hänger ihop för pedagogen i samlingen. Kanske hänger den position som Ville använder när han på ett "skolaktigt" sätt

sitter fint inte ihop med pojkighet för henne, utan kategoriseras som ett ”tjejigt” sätt att vara. Då Ville utöver detta också intar en pedagogposition genom att göra handlingar som pedagogen brukar göra, hålla ordning på vad de andra barnen i samlingsen borde göra, blir pedagogen irriterad. Tidigare forskning har visat hur flickor som intar en position som ”hjälpfröknar” kan irritera pedagogerna om de ”går för långt” och antas utmana pedagogerna om vem det är som egentligen bestämmer, håller ordning och sätter reglerna (Odelfors, 1998). Observationen visar att detta förfarande också gäller de pojkar som intar denna position.

Ville reagerar, innan de äldre barnen börjar att retas och pedagogen blir arg, inte särskilt negativt. Kanske tycker han inte att det är speciellt negativt att kallas flicka. Kanske uppfattar han det positivt att pedagogen tycker att han klarar det som barnen i samlingsen tränar på inför skolstarten. Ville är 4 år men gör ändå dessa ”skolhandlingar” som 5- 6 – åringarna varje samlings uppmannas att lära sig. Dessa pojkar, som ska börja skolan efter sommaren, har en egen klubb tillsammans med Annica där de tränar ”skolförberedande aktiviteter” och till vilken endast denna åldersgrupp har tillträde. Detta skapar en hel del diskussioner mellan dem som var yngre än 5 år och dem som var inkluderade.

Efter ett ”klubb tillfälle” berättade Lukas, Tony, Jonny och Emil för de yngre flickorna och pojkarna som samlade, vad de var för ”skolgrejer” som man skulle kunna i skolan. Det var att rita efter ett streck, att räcka upp handen innan man svarar och att sitta fint på sin prick, sitt förnamn och efternamn och adress och så sin bokstav. Kalle och Ville tyckte det var orättvist att de inte fick vara med i ”klubben” eftersom de kunde redan allt detta. ”Och varför får Tony vara med”, säger Kalle, ”han sitter ju aldrig fint på sin prick fast han är 6 år”. (Fältanteckningar den 3 maj, 2006)

Det finns en önskan hos vissa barn, såsom Ville, att visa att de kan göra det som skolbarn antas syssla med. Det är inte en tillfällighet att Ville gör dessa ”skolhandlingar” i samlingsen – den situation i förskolan som mest påminner om en klassrumssituation. Här ”gör” Ville ”den goda eleven” som lyssnar, lyder regler och sitter fint. För pojkar riskerar dock denna position att bli problematisk. I synnerhet om man som Ville både utmanar gränser för hur pojkar förväntas agera genom att vilja ha uppmärksamhet för att han sköter sig och riskerar att utmana gränserna för vad barn och pedagoger borde sköta på förskolan. Å ena sidan finns i samlingsen starka normer om att sitta fint. Å andra sidan blir det problematiskt då man som pojke vill ha uppmärksamhet för att man gör dessa handlingar. Utifrån observationen ovan verkar det alltså vara just

att Ville ville ha uppmärksamhet för sina handlingar och därigenom görs synlig som blir problematiskt. Gör man däremot handlingar som att ”sitta fint” som pojke i tysthet, som var fallet med exempelvis Sven, är risken större att man inte ges något svar alls.

Vissa barn protesterar mot att man måste uppföra sig som en ”skolbarn” i samlingen. Just i denna observation plockas pedagogens sätt att feminisera Villes duktighet, snabbt upp av Gustav och Tony som protesterar mot pedagogerna och pedagogernas regler i samlingen. Detta sätt att protestera leder, till skillnad mot en del av de utmaningar som skedde i leken, till ett direkt ingripande ifrån pedagogens sida, där de pojkar som protesterat skiljs ifrån varandra. De får därmed sitta på sina ordinarie platser, vilket innebär med ett visst avstånd ifrån varandra. En protest syns väl i samlingen och korrigeras snabbt.

När alla sitter på sina platser börjar samlingen på samma vis som alla dagar, nämligen med att ett barn får räkna hur många pojkar respektive flickor som är här i dag. Någon månad senare håller pedagogen Hanna i samlingen då ett barn råkar räkna ”fel” vilket framgår av följande observation:

Anders går runt bakom samlingsringen och räknar barnen. Han har framme handen och markerar varje pojke. ”En två tre fyra...(till Irma) fem... Nej, jag sa fel. ”Några barn skrattar och Anders säger ”Ja, men det är nästan samma på håret.” (Irma har kort hår). Irma vänder sig mot Anders och säger: ”Men man ser det ju på klänningen!” ”Men jag såg inte den här bakom...” säger Anders. Pedagogerna går fram till Anders och klappar om honom eftersom han blev ledsen för att ha gjort ”fel”. ”Ja, ja. Det gör ingenting”, säger hon. ”Det är lätt att göra fel, det kan alla göra. Vem vill räkna flickorna?” (Fältanteckningar den 10 maj 2006)

En vanlig procedur på Ringblomman är att berätta vilka barn som är närvarande, vilka som är frånvarande och vilka som eventuellt är på utflykt (vilket också visades genom skyltarna i hallen). Anledningen till denna procedur var att barnen skulle träna praktisk matematik genom att räkna. De kategorier man varje dag räknar i är pojkar och flickor (i den ordningen). Då dessa kategorier ständigt upprepas i vardagliga miljöer och relationer, markeras att just dessa uppdelningar är relevanta. I observationen ovan är det återigen då något barn sägs göra ”fel” som normen att dela in och därmed ge relevans till kategorier såsom pojkar, flickor och fröknar, synliggörs.

## Subjektspositioner som möjliggörs i samlingen

Jag har under ett par sidor diskuterat samlingen, en situation där det finns förväntningar på att pedagogen ska leda, där alla barn förväntas bli uppmärksammade och där det finns kopplingar till skolförberedelse. Av det jag diskuterat kommer jag nu att lyfta fram ett par aspekter. För det första att barnen i samlingen sitter i en ring vilket innebär att alla som deltar blir synliga för varandra. Här har de som deltar stora möjligheter att bli uppmärksammade och bekräftade, det är också här man går igenom hur många och vilka flickor och pojkar som finns närvarande, vilket jag återkommer till. Här är också risken att ens handlingar blir granskade och kategoriserade som ”fel” större om dessa inte anses uppfylla de uttalade och outtalade normer som relationerna vid ett visst samlingstillfälle kan skapa. Samtidigt är samlingen en situation där det finns möjligheter att uppmärksamma och uppmuntra barn, lyssna till dem och ta vara på de frågor som de ställer.

För det andra betydelsen av att analysera den styrka med vilken pedagogerna styr en situation för att förstå vilka positioner som görs möjliga för flickor och pojkar. Odelfors (1998) som jämfört hur graden av pedagogstyrning påverkar vilken uppmärksamhet flickor och pojkar ges, menar att en stark grad av vuxenstyrning - såsom i samlingen - innebär att pojkar som grupp ges mer uppmärksamhet och att denna oftare än då den ges till flickor som grupp, är negativ. Månsson (2000) menar dock att det är mot en viss grupp pojkar som pedagogens positiva och negativa uppmärksamhet riktas, nämligen mot dem som bryter samlingens regler. I denna studie fanns olika strategier för att möta de pojkar som protesterade. Man kunde förebygga detta genom att placera en pedagog intill dessa pojkar, ta dem i knät och klappa om dem, ge dem frågan eller en uppgift i samlingen eller ge dem negativ uppmärksamhet och visa ut dem till ett annat rum. Gemensamt för alla dessa åtgärder är att en protest emot samlingens regler alltid bemöttes med en reaktion ifrån pedagogernas sida, vilket inte alltid var fallet i leken där pedagogerna var mindre delaktiga. Pedagogens närvaro och blick gör på så vis att barn kan förvänta sig att regelbrott uppmärksammas.

Det tredje som jag vill lyfta fram är att ett mellanrum mellan pedagogstyrning (där barn och pedagoger är placerade i ring för att bli synliga för varandra) och situationer där barn ges större inflytande (och i större utsträckning kan välja var de vill placera sig) innebär att barn ges inflytande i en situation där de alla är synliga för varandra men ingen pedagog som uppmärksammar regelbrott, finns



närvarande. Detta gör att två positioner bland barnen accentueras, ”protesterande pojkar” och ”hjälpfröknar”, positioner som också finns närvarande då samlingen startar. Jag kommer först att diskutera positionen ”protesterande pojke”. De protester pojkarna i denna studie gör, bör ses mot bakgrund av att de tillskrivits mindre statusfyllda positioner och ofta begränsas genom extern kontroll av rumsval, kontroll av rörelser och kontroll av aggressivitet. Connell (2000) beskriver ”protesting masculinities” som förhållningssätt som pojkar kan använda sig av för att utöva motstånd emot skolans institutionalisering av kön och maskuliniteter, där en ”protesterande maskuliniteter” disciplineras extra kraftfullt. Willis (1977) knyter (vad jag kallar) positionen ”protesterande pojkar” till klass och menar att protesten riktar sig emot ett medelklass-ideal i skolan, normer dessa pojkar inte uppfyller. Utifrån denna studie vill jag lyfta fram att de upprätthållanden och protester som bland barnen sker i förskolans ”mellanrum” sker i relation till vad som görs önskvärt för barn på förskolan. Emilsson (2008) beskriver i sin studie ifrån svenska förskolor att pedagoger ansåg att ett idealt barn var demokratiskt, empatiskt och självreglerat. Detta var gällande även i denna studie tillsammans med antaganden om detta barns ideala familjebakgrund, vilket jag kommer att behandla i kapitlet ”förändring och stabilitet”.

Den andra positionen som görs relevant bland barnen, ”hjälpfröken”, handlar om att upprätthålla förskolans regler. Den tillskrivs också oftast de flickor och pojkar som internaliserat de regler som gäller i det sammanhang på förskolan där positionen görs relevant. De barn som tillskrivs eller intar denna position, hjälper därmed till att upprätthålla dominerande normer på förskolan. Detta innebär att de tilldelas ökat ansvar och förtroende eftersom de får lov att sköta delar av pedagogens ”vuxna” uppgifter, vilket ofta, men inte alltid, upplevs positivt av dessa barn, vilket jag återkommer till. Odelbring (2010) menar utifrån sin studie i förskola, förskoleklass och skolans yngre år, att hjälpfröknar var en position som kunde tillskrivas både flickor och pojkar och som generellt var en uppskattad position bland barnen. Detta var delvis ett mönster i denna studie. Jag vill dock lyfta fram vad som händer i observationen tidigare ifrån samlingen då Ville, genom att hålla reda på barnen i samlingen då pedagogen redan kommit, disciplineras genom att feminiseras som ”skolflicka”. Att ”hjälpa fröken” som barn är på så vis önskvärt så länge inte frökens egen position, i detta fall som den som håller ordning bland barnen i samlingen, hotas. I andra situationer, som när barnen leker samling, kan regelbrotten uppskattas just för att de ifrågasätter makten hos pedagogen.

Noteras bör att då Ville disciplineras görs det genom att kallas ”skolflicka” en benämning som sedan förlöjligas bland barnen. Connell (2000) menar att just då pojkar disciplineras, riskerar detta att innebära ett ökat fokus på hur man borde agera som pojke. Disciplinering är ännu en av de sammanhang då normer om ”typisk” pojkighet gjordes extra relevanta även i denna studie, vilket observationen med Ville visar. Den visar också att disciplinering gör normer om pojkighet synliga för barnen i samlingsrummet, vilket skapar förhandling om hur man bör vara som pojke. Inte bara vad som bestäms utan också vem som bestämmer och vad som ges högre värde görs synligt i observationen. Vuxna bestämmer över barn och i en könsmaktordning ges maskulinitet och ”typisk” pojkighet högre värde än femininitet och ”skolflickor”.

Ytterligare en aspekt av att tilldelas en position som ”hjälpfröken” som diskuterades i ett tidigare avsnitt om ”lugna rummet”, är att barn som internaliserat pedagogernas regler ofta parades ihop med barn som kallas ”bråkiga pojkar”. I Odelbring (2010) studie tillskrevs denna position, som Odelbring kallar ”stötdämpare”, endast flickor. Detta är ett mönster som skiljer sig ifrån observationerna i min studie. Utifrån denna, tvinnas normer om kön, men även normer om ålder och självkontroll samman då positionen ”hjälpfröken/stötdämpare” skapas. I denna studie är det flickor och pojkar som internaliserat förskolans regler som tillskrivs eller intar dessa positioner där de förväntas upprätthålla och ta visst ansvar för ordningen på förskolan.<sup>52</sup>

## Toaletsituationen

Jag har tidigare beskrivit att flickor och pojkar i leken kunde dra sig undan till egna fysiska eller sociala rum som kunde skapa andra förutsättningar för att pröva könade positioner än ett rum där man blev sedd av många. I ett slags rum dit barnen drog sig undan ifrån andras blickar, nämligen toaletterna, gällde inte detta:

Lekstunden ute och inne börjar lida mot sitt slut och det är dags att städa innan samlingsrummet och därefter middagen börjar. Innan dess förväntas alla barn tvätta händerna i tvättrummet. Vårtrumsbaljor för vattenlek står staplade mot ena väggen. Här kan man öppna ut mot gården och ha vattenlek ute och inne. Galonbyxor hänger upphängda intill en ho för grovsköljning. Ett torkstativ med barnens gummistövlar står intill. Över

---

<sup>52</sup> Som jag kommer att visa i kapitlet ”förändring och stabilitet” så kan detta mönster påverkas av barngruppens sammansättning.

stativet har några barn hängat över några filtar och knutit fast det till en koja över tvätthon. På motsatta sidan finns tvättställ i barnhöjd med speglar ovanför och likadana handdukar i rader intill. Varje handduk har en skylt som markerar barnets namn. Två toalettdörrar finns mitt emot handfaten. På den ena är det textat "KILLARNAS" med ljusblå stora bokstäver och på den andra "TJEJERNAS" med lika stora rosa. Jag öppnar toadörren som är markerad "killarnas". Här inne finns en toalett i barnhöjd. Väggarna är vita med hajar sprayade i blått och grönt. Toaletten markerad för flickor är också i barnhöjd, men väggarna här är målade rosa med sprayade mörkrosa och lila hjärtan.

Mitt på golvet, utanför toaletterna finns en linje markerad i golvet. Kalle, som är på väg in på toan, förklarar att det är en viktig kölinje. Där står man i kö om man är kille och killtoan är upptagen. I kön förbereder han sig genom att öppna knappen och dragkedjan. Erika 3 år som är ganska nyinskolad sitter på killtoan dit Kalle väntar på att komma in.

"Nu måste jag hoppa", säger Kalle, "jag kissar nästan ner mig, Ahhhh!" Erika sitter kvar. "Gå på den toan", säger hon och pekar på den lediga "tjejtoan". "Det är ju en tjejtoa", säger Kalle, "jag är inte en tjej. Jag kissar med snopp. Alla med snoppar är killar och de kissar på denna fräcka Batmantoan." Erika tittar runt på väggarna inne på toaletten och säger, "är det Batman här inne då? Här är ju bara hajar!" "Det är nästan samma", säger Kalle, "Batman är fräck och hajar är fräcka, det är samma!!!" "Jag gillar också det", säger Erika, "samma som min storebror." Kalle hoppar upp och ner nu för att kunna hålla sig och säger: "Men du ska ändå inte kissa där, du ska kissa där som det är blommor och hjärtan och rosa." "Om jag är kissenodig så struntar ändå jag i det", säger Erika. "Skynda dig, jag kissar på mig!!!" Skriker Kalle.

Dörren öppnas och Erika kommer ut. "Ahh, flytta dig", stönar Kalle och sätter sig på toan. Lukas, Erikas storebror kommer in och säger: "Var hon på vår toa?" "Ja", säger Kalle, "jag nästan kissade ner mig." "Hon visste kanske inte det att hon skulle gå på den rosa här", säger Lukas till Kalle. "Hemma går vi ju på samma, hon gillar att göra det som jag gör." (Fältanteckningar den 17 oktober 2005)

Toaletterna är rum dit man kan dra sig undan, ändå görs könsskillnadsnormer relevant i dessa rum märkta "killarnas" respektive "tjejernas". Här accentueras köns- stereotypa normer och görs synliga. Detta sker genom de erbjudanden som ligger i toalettrummet utformning vad gäller färg och textmiljö, en utformning som bjuder in flickor till ett av rummen och pojkar till det andra (men barn till tvättrummet som helhet genom dess åldersanpassade design). En normerande blick kan på så vis verka även i rum dit barn drar sig undan, om rummet ger dessa erbjudanden och personerna i det sätter dem i spel.

Tvätttrummet är designat för att barn ska klara av rutiner såsom tvätt och toalettbestyr själva. Allt porslin sitter monterat i barnhöjd, liksom speglar och handdukar. När en av pedagogerna kommer förbi då jag står och skriver, börjar vi prata om rummen. Pedagogerna säger spontant att när hon funderar över uppdelningen, så kan man ju i efterhand säga att den inte fungerade så bra eftersom rummen delar barnen efter kön. Jag frågar vad det var som inte fungerade och Annica berättar att uppdelade toaletter blir extra jobbigt i denna barngrupp som har så mycket pojkar. Kön till pojkarnas toa blev så stökig att de var tvungna att göra en linje i golvet för att barnen inte skulle bråka i den. Men då pedagogerna målade om rummet under slutet av 1990- talet, berättar pedagogerna, kändes det helt ”rätt” att dela upp toaletter för flickor respektive pojkar. Att det blev könsuppdelat var inget någon av dem tänkte på då, fortsätter Annica, det bara kändes finare för barnen.

Toaletterummet är ett exempel på hur könsnormer som under en viss tidsperiod gör idealiserade och normala manifesteras i rummens utformning. Så manifesteras under 1970- talet barnstugeutredningens normer om könsneutralitet, i daghem där barn skulle kunna klara sig själva och rum utformade efter olika aktiviteter i de förskolor som byggdes (SOU, 1972). Så ändras dessa rum, genom 1990- talets normer om skillnader mellan könen, (Björk, 2002) till uppdelade rum för flickor respektive pojkar. Att få syn på de normer som normaliserats i den tid eller plats man befinner sig själv är dock, som Annica beskriver, inte helt lätt.

Genom vardagliga repetitioner förs normer om pojkighet vidare. I exemplet ovan repeteras vikten av att skilja könen ifrån varandra i offentliga rum, i samlingen tidigare genom språkliga uppdelningar då pojkar och flickor räknades i två kategorier. Genom dessa ständiga repetitioner i barns vardagsliv naturaliseras dessa kategorier. Det riskerar därmed att bli självklart att en övning i förberedande matematik också lär in könsskillnad, eller att man då man målar om och ”fixar till” också målar in en naturlig uppdelning mellan könen. Dessa erbjudanden mottas inte passivt av barnen. Som jag visar genom avhandlingen diskuterar, protesterar, upprätthåller, leker och omförhandlar flickor och pojkar dessa erbjudanden.

### Att omförhandla normer om flickighet och pojkighet

Erika fogar sig inte passivt i att flickor förväntas använda ett rosa toaletterum med hjärtan och pojkar ett annat blått med hajar. Erika hävdar att hon gillar hajar som sin storebror och använder den toan som är ledig, precis som hon gör hemma.

För Kalle, som är äldre än Erika, är det dock viktigt att inte gå på toaletten som inretts för flickor. Återigen vill jag lyfta fram ålders betydelse för hur barn intar positioner som kodas pojkiga respektive flickiga. Här, liksom i flera tidigare exempel, var det betydligt vanligare att yngre barn prövade handlingar som av äldre barn eller vuxna kom att kategoriseras som ”fel” eller ”utmaningar” mot normer.

Möjligen är det också svårare för Kalle som är pojke att gå in på flickornas toalett än vad det är för Erika att gå på pojkarnas. Erika placerar sig i ett rum som kodas pojkigt (genom text, färg och bilddesign) och får stöd ifrån sin äldre bror i att göra detta. För Kalle är det möjligen svårare att som pojke använda rummet som designats för flickor. Detta eftersom denna handling skulle innebära att bryta normer nedåt i en könshierarki, även om det är osäkert hur internaliserad denna ordning är bland barnen. Den äldre pojken Lukas föreslår dock inte Kalle denna handling och att de pojkar som vill räknas till de ”äldre”, såsom Lukas och Kalle, går på pojkoan är ganska självklart och inget pojkarna vanligtvis ifrågasätter eller omförhandlar på det vis Erika gör.

### Kroppen i fokus i en offentlig miljö

Det är intressant att just toaletterna könsmärks. Tidigare forskning har visat att könsskillnadsnormer och normer om idealiserad pojkighet tenderar att accentueras då kroppen sätts i fokus (Connell, 2000). Detta är av relevans här för att förstå varför det anses ”rätt” att dela upp efter kön och varför detta anses vara en självklar kunskap för att kunna definieras som stor flicka eller pojke.

Toaletterna på förskolan är placerade på en institution och inte i en hemmiljö, vilket också kan ha betydelse. Även om man till viss del kan dra sig undan på förskolan, är hela miljön ändå präglad av att den är en offentlig utbildningsinstitution. Lukas, Erikas storebror, säger att Erika inte vet att det är skillnad på förskolan och hemma. Hemmiljöer har sällan könsuppdelade rum på samma vis som institutioner såsom förskolan, skolan eller i fritidsverksamheter där toaletter och omklädningsrum kan vara uppdelade efter kön. Könsuppdelning i rum är något som de äldre 5 - 7 åriga förskolebarnen noterade och kopplade till att ”bli stor” då de besökte till skolan för att ha gymnastik, eller då de gick till fritidsverksamheter såsom simning. Kalle säger exempelvis till sina kompisar att han går på ”pojkbadet” när de pratar om simskolan med varandra. I simskolan finns det inte bara en egen toa för pojkar, det finns ett helt eget rum och en helt egen ingång till badet för pojkar. Så är det när man går på simning med dom stora

killarna, förklarar Kalle. Det jag särskilt vill lyfta fram i detta avsnitt är barnens förhandlingar om de normer de ser i rummen könade för flickor respektive pojkar. I dessa får kön, men även ålder betydelse. Yngre barn, gjorde oftare handlingar som av andra kategoriserades som ”fel”, såsom att gå på toaletten märkt för pojkar även om man var en flicka. Äldre barn ”rättade” oftare andra barn än yngre, men rättade också betydligt oftare sig själva. Att bli äldre, växa upp, att bli stor kopplas tydligt till att bli könad och att förstå innebörden av detta. Alltså hur rum, kropp och kön samverkar.

## Rum av ömhet, vänskap eller gemensamma projekt över köns- och åldersgränser

Det fanns också andra situationer då kön och åldersnormer inte gavs samma relevans, vilket gjorde att hierarkiseringar mellan kategorier såsom flickor och pojkar eller vuxna, yngre och äldre barn tonades ner. Exempel på sådana situationer är vilan, spontana lässtunder, då grupper arbetade mot gemensamma projekt eller då man skrattar och skojar tillsammans under vänskapliga former.

Under vilan betonades ofta normer om omvårdnad och vänskap mellan pedagoger och barn, liksom mellan barnen. Detta skapade andra förutsättningar, än vad som var fallet i exempelvis samlingsen. Vid vilan hade vuxna och barn mycket kroppskontakt, de gav sällan varandra negativa tillsägelser och här blev det möjligt för pedagoger och barn att småprata om händelser som skett under dagen. Till skillnad ifrån samlingsituationen, fanns vid vilan också färre ögon som tittade på vad som skedde runtomkring. I stället för att vara placerade i en ring, ligger barnen på vilan som små öar var för sig, ibland med puffar mellan sig för att minimera ögonkontakt. Nu är det snart dags för vila och Gustav vill försäkra sig om att han kommer att få ha pedagogen Annica bredvid sig.

”Annica... kan du sitta bredvid mig på vilan och killa mig sedan?” Frågar Gustav. ”Det ordnar vi, det vet du”, svarar Annica. Gustav säger med bevakande röst ”då kan du väl killa mig på ryggen då?” Annica klappar om Gustav, skrattar och säger ”Javisst.” ”JA” säger Gustav och Annica svarar skrattande att ”då kan väl du killa mig på ryggen Gustav?” Gustav ler mot Annica och säger ”du, det var längesedan jag gjorde det...” Han flyttar sig närmare och lutar sig mot Annica och sänker rösten. ”Annica...” säger han, ”tycker du att jag har varit bra i dag?” Annica svarar med mjuk röst och stryker honom över håret ”Ja, jätte- duktig.” Gustav tittar ner i golvet och säger, ”fast du, det var inte så bra att jag puttade Jonny förut...” ”Nej”, säger Annica, ”men det tänker du

på nästa gång ni blir arga på varann, så blir det bättre ska du se.” (Fältanteckningar den 17 november 2005)

Ett annat rum än samlingen skapar i observationen ovan möjligheter för pedagog och barn att visa varandra ömhet och närhet. Ur denna förtrolighet kan också Gustav berätta om händelsen i lugna rummet då han skrämde Jonny.

Notera att Gustav söker pedagogens ömhet. Pojkar i allmänhet och de som kallas ”typiska” i synnerhet kopplas ofta generellt till ”bråkighet” och betydligt mer sällan till att de visar ömhet och empati mot vuxna eller andra barn. Mina observationer visar att pojkar - precis som flickor - månar om andra, hjälper till, tröstar barn som är ledsna och kramar om andra barn och pedagoger.

Att pojkar som ibland praktiserar en position som ”bråkig” har mycket kontakt med pedagogerna innebär inte att denna alltid har positiva förtecken. Som tidigare forskning visat, får gruppen pojkar större delen av pedagogers uppmärksamhet i strukturerade situationer (Odelfors, 1998). Uppmärksamheten handlar mera sällan om ömhet och vänliga samtal och oftare om gränssättning och tillrättavisningar. Observationen ovan visar att detta mönster är kontextuellt. I vissa rum, såsom vid vilan då rum av ömhet skapas, blir det möjligt för barn och pedagoger att visa varandra tillgivenhet och närhet. Mina observationer visar också – vilket är viktigt – att barn sällan ”är” på ett sätt i alla sammanhang, även om de antas vara det. Att det finns förväntningar på att ”bråkiga pojkar” ska bråka och ”skötsamma barn” ska uppföra sig enligt förskolans regler, innebär inte att de alltid gör så.

## Sammanfattning

Jag har i detta kapitel beskrivit hur normer om pojkighet manifesteras och förhandlas bland barn och pedagoger i relation till några av avdelning Ringblommans rum. Jag har också visat hur dessa rum designats efter förväntningar på hur de bör fungera, såsom samlingen som designas bland annat utifrån att alla ska kunna uppmärksammas och ha ögonkontakt med varandra. I vissa av dessa rum, då en normerande blick är närvarande, accentueras normer om ”pojkighet”. I andra rum ges inte normer om pojkighet någon större relevans, såsom i rum av vänskap mellan ålders- och könsgänser och i rum av ömhet och närhet över ålders och könsgänser. Jag har också visat att synlighet kan accentuera dominerande normer, såsom i offentliga rum eller i rum där

normer bryts. Genom denna synlighet kan normer (om) förhandlas, utmanas eller reproduceras. Barn drar sig ibland undan ifrån rum där de blir sedda av många och riskerar att bli retade. Dessa rum är dock ingen garanti för att slippa att bli granskad. Andra barn kan komma in och ifrågasätta det som de uppfattar vara ”fel” och korrigera detta. Flickor och pojkar, i synnerhet de äldre, har också börjat internalisera normer om hur de borde uppträda och korrigerar sig själva i enlighet med gällande normer – eller vet att de bryter emot dem, såsom var fallet med barnen som lekte samling i dockvrån eller med Tony och Gustav i samlingen. Jag har också visat att vissa barn inte görs synliga överhuvudtaget, vilket innebär att de har svårt att interagera med övriga barn och pedagoger. Synlighet är på så vis nödvändigt för att kunna kommunicera med varandra och innebär i sig inte normalisering. Det centrala är hur blickar ser snarare än att man som individ blir sedd. Man måste göras/göra sig begriplig för den normerande blicken. En nödvändighet och samtidigt en disciplinering.

I detta kapitel har jag också fört en diskussion om vad som görs synligt, vad som görs avvikande och vad som osynliggörs på förskoleavdelningen i relation till normer om ”pojkheter”.

De handlingar pedagoger uppmärksammar är de som syns och hörs och de som uppmärksammas som normbrott. De som görs till förståliga subjekt som ”pojkar” är de barn som gör handlingar som förknippas med ”typisk” pojkighet. Att inte bli förstådd som subjekt då man prövar positioner som faller utanför stereotypa förståelser av kön, är en av Butlers (1990; 1997) grundläggande poänger i hur ett raster av föreställningar skapar könsuppdelade praktiker. I denna studie kommer detta till uttryck genom att de pojkar i rummet som är stillsamma och pratar lågmält blir inte förstådda som ”riktiga” pojkar. Flickor som prövar handlingar som kallas ”typiskt pojkgiga” såsom att springa runt i rummet och vara högljudda, syns men kan riskera att göras avvikande i relation till vad som förväntas av ”riktiga” flickor. Vad gäller handlingar som syns och hörs är det också viktigt att tillägga att ”typisk/bråkig pojkighet” inte enbart handlar om rörlighet och aktivitet utan också om aggressivitet och dominans. För att skydda andra barn i gruppen blir det alltså nödvändigt att uppmärksamma dessa handlingar för att kunna åtgärda dem. Noteras bör dock att positionen ”bråkig” inte enbart intas av pojkar utan också av flickor, men att endast pojkar blir förstådda genom den.



Verksamhetsplanering, strukturering av rum och social organisering handlade under detta år om att barngruppen behövde ”lugnas ner”. Därmed ville pedagogerna komma till rätta med vissa utåtagerande, okontrollerade och dominanta handlingar man ansåg fanns i barngruppen. Dessa handlingar kopplades, som diskuterades ovan, till pojkar som kategori. De ansågs inte positiva, men ändå som handlingar man kunde förvänta sig av pojkar. Tidigare forskning har beskrivit att positionen bråkig/problematisk pojke ofta görs relevant i förskolans praktik (Bredesen, 2004). Att pojkar är bråkiga verkar sällan vara omdiskuterat i praktiken, menar Bredesen, även om analysen till varför kan skilja sig åt. Problemen förklaras med att det är så pojkar ”är” med familjeförklaringar, med institutionskritik, att pojkarna har glömts i jämställdhetsarbetet eller att det är något fel på pojkarnas manlighetsideal. Dessa förklaringar har varit närvarande även i denna studie. Utöver de problem som Bredesen beskriver vill jag lyfta fram ytterligare en aspekt som behandlats i denna studie. Denna gäller hur positionen ”bråkig” tydligt könas. Att vara ”bråkig” – i betydelsen att utföra dominanta och aggressiva handlingar - blir i denna studie att vara pojke, vilket kommer att få konsekvenser också för flickor. En position som ”bråkig pojke” som handlade om dominans, utåtagerande, okontrollerad aggressivitet eller okontrollerade handlingar, tillskrevs pojkar. Då flickor intog den blev de ofta oförståeliga, osynliga eller gjordes avvikande. Pojkar blev synliga, tillrättavisade och fullständigt igenkända.

Genom att koppla ”bråkighet” till ”typisk pojkighet” finns en uppenbar risk att våld, aggressivitet och dominans naturaliseras hos pojkar, även om denna position samtidigt anses problematisk. Genom naturalisering av pojkars våld och ”bråkighet” riskerar därmed män/pojkars makt över kvinnor/flickor att upprätthållas. Genom att positionen ”bråkig” kopplas till ”riktig” eller ”typisk” pojkighet, riskerar även vissa mäns/pojkars dominans över andra män/pojkar vidmakthålls (Connell, 2000).

Att tillskrivas bråkighet var mycket negativt för de pojkar som drabbades, de försökte därför visa att de lärt sig kunskaper som kunde koppla dem till en position som av barn och pedagoger kallades ”snäll” (av pedagoger även ”självgående”). Denna position var inte lika synlig och den kopplades inte heller enbart till pojkar utan kunde tillskrivas eller praktiseras av både flickor och pojkar. Att tillskrivas denna position innebar för barn att praktisera handlingar såsom omtänksamhet och att lösa konflikter genom att förhandla. Det innebar också att veta regler som gällde i en viss situation och att kunna kontrollera sig i

enlighet dessa. Pedagogernas beskrivningar om ”självgående barn” innebar också förväntningar på att följa de regler som gäller på förskolan utan pedagogens hjälp och kontroll. Eftersom självkontroll ges hög status bland barn och pedagoger, inte minst för att den kopplas till förskolans mest statusfyllda position för barn – att bli stor, blir det också viktigt för barn att visa att man ”klarar sig själv”. Lägst status på förskolan får då de barn som trots att de är ”stora” (dvs. fem år och bland de äldsta på Ringblomman) inte uppfyller normer om att kontrollera sig själva och som därför måste sitta bredvid en fröken, inte får välja själva med vem eller var de vill leka eller får leka bredvid ett barn som förväntas upprätthålla ordningen då pedagogen inte är närvarande.

Tidigare studier har visat hur flickor i förskolan ofta används av pedagogerna för att lugna ner pojkar (Rithander, 1991; Odelfors, 1998; Månsson, 2000). Jag har visat hur detta förfarande är en praktik som inte stannar vid könsgränser. Den fortsätter i allra högsta grad även inom gruppen pojkar, där pojkar som intar/tillskrivs positioner som ”självgående” paras ihop med dem som tillskrivs/intar ”bråkiga” positioner. Vid den tidsperiod som kallas ”fria leken” yttrar sig normer om självkontroll och att lugna ner, även genom att barn och pedagoger skiljer ut barn som intar positionen ”bråkig pojke”. Ett annat är att barn konsekvent i leken utesluter eller försvårar tillträdet för de barn som gör positionen ”bråkig pojke” eftersom den kopplas samman med låg lekstatus och ”tråkiga lekar”. Högst status bland både pedagoger och barn, ges de barn, flickor och pojkar, som upprätthåller normer om självkontroll och vet hur man kan anpassa normer om självkontroll till olika situationer. Detta är en position som kopplas till ”stor pojke” bland de pojkar som under detta år är äldst på förskolan. De barn som intar eller tillskrivs mer passiva och återhållsamma positioner, kan kontrollera sig, men får ändå ingen status. Detta beror möjligen på att varken barn eller pedagoger ser dem. Det har länge varit känt att gruppen flickor riskerar att göras osynliga i förskolans praktik. Jag har visat att detta osynliggörande även verkar inom gruppen pojkar, då pojkar som ges eller intar mer passiva positioner riskerar att glömmas bort av både pedagoger och barn. Möjligen förstärks detta osynliggörande av att pojkar förväntas ta plats, höras och synas.

Normer om ”att lugna ner” följer med in i samlingen och skapar normer som handlar om att ”sitta fint” och att ”lyssna på fröken”. I samlingen kopplas dessa till normer om hur en framtida ”skolkropp” borde förhålla sig i rummet. I denna situation skapas positioner såsom ”hjälpfröknar” och ”protesterande pojkar”.

Då pojkar intar en position som ”hjälpfröken” och vill ha uppmärksamhet för att de gör dem, riskerar de att kallas ”flickiga” och genom detta möta förlöjligande reaktioner, vilket kan tolkas som att det som kodas flickigt i denna situation ges lägre värde än det som kodas pojktigt – i synnerhet då det praktiseras av en pojke. Tidigare forskning har beskrivit hur flickor förväntas inta en position som hjälpfröken, men att det upplevs som problematiskt om de försöker att överta pedagogens roll. Detta förfarande gäller även pojkar som vill hjälpa till. Möjligen kan den hånfullhet som aktiveras, peka mot att det upplevs löjeväckande då en pojke intar en position som ”hjälpfröken” eftersom denna kopplas till handlingar som flickor borde göra i förskolan. Genom att som pojke göra positioner som kopplas till flickiga normer, riskerar man därmed att utsätta sig för gliringar och hån, i synnerhet i offentliga situationer som samlingen. En annan form av maktkamp mellan vuxna och barn kan utspelas mellan pedagoger och barn som praktiserar en position som ”protesterande/gränstestande pojke”. Genom denna protesterar pojkar mot de regler som pedagogen bestämt. Detta innebär aldrig att överta pedagogens roll, snarare att gå i opposition till den och utmana de regler som bestämts på förskolan, vilket även beskrivs av Connell (2000). Detta bör ses mot bakgrund av att det är mot pojkar som intar denna position som regler starkast markeras. Dessa två positioner är genom sina språkliga beteckningar och genom det sätt de används, tydligt könade. Hjälpfröken förväntas vara en flicka och protesterande pojkar, en pojke. Att pojkar testar gränser och protesterar kan upplevas som enerverande och jobbigt, men något som pojkar förväntas göra. Att hjälpa fröken, i synnerhet då hon är närvarande, kan däremot bli betydligt mer ambivalent.

Avslutningsvis vill jag poängtera att det faktum att en position som ”typisk pojke” normaliseras för pojkar innebär inte att den ges status bland barn och pedagoger. Ett könstypiskt beteende normaliseras i förskolans rum, samtidigt som de ”kompetenta” flickor och pojkar som har internaliserat pedagogernas regler och som därför inte behöver pedagogernas externa kontroll, ges högst status.



## KAPITEL 6

# DÅ NORMER OM KROPPEN SÄTTS I FOKUS: ATT ÄTA UPP OCH ATT ÄTA FINT

Detta kapitel kommer att fokusera vissa normer som aktualiserades i matsituationen. Att prestera genom att äta för att på så vis uppnå ideal om att ”bli stor och stark” och att kontrollera rörelser, tal och begär i enlighet med vad som på förskolan ansågs vara ”ett fint” beteende. Inledningsvis beskrivs hur kroppsideal om storlek och styrka accentueras i matsituationen, kopplas till ”riktig” pojkighet och stora starka pojkar. Här diskuteras också olika synsätt på hur dessa ideal ansågs kunna uppnås, synsätt som skiftade mellan individer i olika åldrar. Efter dessa avsnitt visas hur även andra normer, såsom att lärande för små barn bör ske i en omsorgsinriktad och vänskaplig miljö, kommer till uttryck i matrummet på förskolan. Då maten kommer på borden sker dock ett skifte där normer om prestation och kontroll kommer att dominera. Genom detta sker också ett skifte i vilka positioner som erbjuds. Näst följande stycke behandlar de positioner som skapas och normaliseras då maten står på bordet, hur dessa kom att tillskrivas vissa barn (och vissa familjers antagna normsystem) och kontrasteras mot andra. I detta avsnitt diskuteras också vilka konsekvenser denna normalisering fick, liksom barnens förhandling av de normer som verkade i matsituationen.

### Normer om styrka, kroppslig storlek, ålder och prestation

I etnografins inledande kapitel beskrevs vilka normer som manifesterades och förhandlades i förskolans olika rum. Låt oss besöka Ringblomman igen i då samlingsringen övergår i en annan situation – måltiden. För att få en kontrollerad ”övergång” mellan situationerna använder man sig av två barn – dukbarnen. Att vara dukbarn är en syssla som skiftar mellan barnen efter ett uppgjort schema. Dukbarnen har tidigare hjälpt till att duka och går mot slutet av samlingsringen och hämtar matvagnen i köket. De rullar in den till de andra barnen i samlingsringen

och berättar vad det ska bli till middag. Det visar sig vara spenatsoppa med ägg och några barn är lite tveksamma till att äta detta. Pedagogerna Hanna berättar då om Karl Alfred:

”Vet ni vad Karl Alfred gillar, något som gör att han blir stark” säger Hanna. ”Spenat” ropar Gustav. ”Ja, just det Gustav” säger Hanna. ”Nu får vi se hur starka ni blir när ni ätit spenatsoppa, hur stora muskler ni får. Ät nu riktigt bra så ska vi mäta sedan om dom blev så stora som Karl Alfreds”.

Gustav ser lite tveksam ut och säger ”Jag äter nog hellre pannkakor som Pippi i så fall. Förresten så tror jag inte att jag behöver så mycket spenat, för jag har redan blivit stark av min brottning som jag går i.” (Fältanteckningar den 6 mars 2005).

I observationen ovan försöker pedagogerna Hanna få barnen att äta ”riktigt bra” genom att göra stora muskler till ett ideal värt att eftersträva. Barnen lockas att äta viss slags mat för att uppnå en stark och stor kropp. Genom att detta ideal ofta används för att locka barn att äta upp, markeras att det är viktigt att vara stor och stark. Gustav vill inte pröva spenatsoppa. Han kan hellre tänka sig pannkakor än spenatsoppa och dessa kopplar han till en figur som också representerar fysisk styrka, nämligen Pippi Långstrump. Han svarar på pedagogens sätt att försöka ”locka” med en hjältefigur och en kommande stark kropp genom att använda sig av de normer pedagogerna för fram. I upprepningen finns en förskjutning genom att Gustav upprepar rationaliteten i det pedagogerna säger för att föra fram något han själv vill – att äta pannkakor.

Trots att Gustav följer pedagogens logik, blir hans slutsats omöjlig att genomföra, barnen får inte äta pannkakor om de inte först äter spenatsoppa, den regeln är absolut. Det pedagogerna gör – att använda starka hjältefigurer som förebild för att kämpa sig till starka muskler – är egentligen ett lockbete, något hon tar till för att nå målet att få Gustav att äta en viss slags mat i en viss slags ”nyttig” ordning. Kanske vet Gustav redan detta genom alla de måltider han deltagit i. Kanske vill han ställa sig utanför regler om att han behöver äta upp viss mat för att bli stor och stark och uppmärksammar pedagogerna på att han redan har uppnått en position som ”stor stark kille” genom att träna brottning. Genom Gustavs förhandling blir rationaliteten i pedagogernas argumentation synlig. En stor stark kropp är ett ideal värt att eftersträva och på Ringblomman är vägen dit att äta det pedagogerna bestämmer.

Att barn protesterar mot att äta det vuxna har bestämt var mycket vanligt. Att det finns ett så starkt motstånd mot dominerande normer i matsituationen, tyder på att trycket på att följa normer är extra starkt just här. Här sker ständiga maktkamper, inte minst om vem som bestämmer över barns kroppar. Vissa pedagoger kan hävda att barn ska äta enligt de dominerande regler som gäller på förskolan. Då gäller exempelvis att man ska smaka på allt, äta gröt före smörgås och äta upp huvudrätt för att få frukt till efterrätt. Andra pedagoger tycker att dessa regler används väl snävt och vill ha en friare tolkning, vilket ger upphov till en maktkamp också mellan pedagogerna. Barnen protesterar ofta kraftigt emot regler som tvingar dem att äta upp, möjligen för att det upplevs som en stark kränkning att tvingas att äta upp något man inte själv vill, möjligen för att barnen faktiskt har möjlighet att säga nej till att följa dessa regler. Barn måste äta upp själva och vuxnas roll blir att lirka, hota eller få barnen att själva vilja äta upp. Att få barn att äta det vuxna har bestämt är på så vis en norm som påverkar alla i matrummet, även om graden av inflytande skiftar. Mot bakgrund av detta är det inte en tillfällighet att observationen ovan sker vid matsituationen. Att äta tillsammans på förskolan handlade inte enbart om att mätta hunger eller släcka törst. Måltiden var också en praktik fylld av maktförhandlingar, där normalitet och sociala regler för samvaro upprättades och utmanades.

Ideal om att vara stor och stark, repeterades också bland barnen. Flera av flickorna och pojkarna pratade om att de var eller att de ville bli stora och starka. Detta tal kunde dock skilja sig åt ifrån det som Hanna tidigare gav uttryck för, där styrka kopplas till prestation. I observationen nedan pratar Henry med Irma, Ville och Gustav om att han ska bli stark som Gustav när han blir sex år. Eller ännu hellre, stark som sin stora pappa som har både guldörhänge och motorcykel.

”Då jag blir stor så ska jag få en motorcykel säger pappa” säger Gustav. ”Min storebror också, eldsflammor ska vi ha på den.” ”Jag skulle helst vilja ha guldörhängen då jag blir stor” säger Irma. ”Guldörhängen”, frågar Gustav, ”varför det?” ”Det ser så fint ut med guldörhängen” svarar Irma ”och så ser alla att man är en flicka om man har örhängen.”

”Ja, jag tycker att det verkar roligare med en motorcykel” säger Gustav. ”Det skulle jag också vilja ha, en motorcykel, det är roligt” säger Ville. ”Då kan jag åka med den det snabbaste jag kan på landet.”

”Jag bryr mig inte” säger Irma, ”guld är ändå finare.” ”Jag kanske skaffade mig en motorcykel i guld!” hojtar Ville. ”Ja!” utropar Gustav ”Eller en svart i guldsflammor!”

Henry lutar sig fram mot Gustav. ”Jag vill mest av allt bli 6 år när jag blir stor” säger han. ”Så stor och stark som du Gustav... Min pappa är ännu större och starkare än Gustav och har en motorcykel redan och guldig örhänge! Han är stor och stark har allting min pappa.” ”Jag är redan stark, jag har tränat upp mig på min gymnastik” säger Irma. ”Men jag har aldrig sett det att pappor har örhängen.” ”Men det har min” säger Henry. ”Han är fin min pappa.” (Fältanteckningar den 13 februari 2006)

Detta är ett exempel på vanliga samtal barnen emellan om könsnormer, styrka och ålder. Mindre barn beskrev ofta hur de skulle bli starka bara de blev ”stora”, alltså bara de blev äldre. Begreppet ”stor” används av barnen både för att beskriva ålder och kroppslig storlek, vilket skulle kunna vara ett uttryck för barnens föreställningar om styrka. Styrka kom automatiskt med ökad ålder och barnen pratade ganska sällan om att de skulle träna sig eller äta någon viss slags mat för att bli starka. Henry ser upp till sin pappas och Gustavs styrka och tänker sig att han kommer att bli som dem då han blir 6 år.

För flera av barnen är styrka något som kopplas till både flickor och pojkar. Irma i observationen ovan, ser sig redan som stark eftersom hon tränat upp sig. De äldre barnen började däremot oftare än de yngre förknippa styrka med någonting som killar förväntades ha, även om de inte alltid hade det. Dessutom kunde de ibland berätta vilken träning som var bra för att bli stark eller vilken mat man borde äta för att bli stark och få stora muskler.

Vad gäller träning för att bli stark, var det viktigast att man ”gjorde” något som markör för ålder, snarare än att detta ”något” var just sportigt. Henry brukade exempelvis beskriva hur han ”tränade” vid sin pianoundervisning, en aktivitet som gjorde att han kvalade in som ”stor” och därmed också ”stark” bland barnen i dessa diskussioner. Här bör nämnas att de flesta organiserade föreningsaktiviteter som barnen ägnade sig åt på fritiden, hade en femårsgräns. Att gå på någon av dessa aktiviteter blev på så vis en markör för att man fyllt fem år.

För att undersöka normer om prestation och styrka närmare kommer nu det rum där frukost, lunch och mellanmål serverades att beskrivas. Hur såg relationerna mellan pojkar, flickor, manlig och kvinnlig personal ut i detta rum då ingen mat skulle ätas upp?



## Matrummet på förskolan

Tre aspekter i miljön i matrummet är av relevans för denna studie. För det första att övergripande normer om att en miljö planerad för yngre barn bör inredas med fokus på både omsorg och lärande, vilket i detta rum kommer till uttryck genom ideal om ett hemlikt matrum. Här finns ett stort kök, spis, ugn, kylskåp, diskbänk, barnens och de vuxnas bakförkläden, blomkrukor, gardiner och ljus på borden. För det andra är rummet inrett som ett kombinerat kontor och aktivitetsrum för barn och pedagoger. Intill borden finns hyllor i barnens höjd med material för barnen som de förväntas använda i detta rum. Här ligger spel och pussel för barn i olika åldrar, garn, nål, tråd, dukar, pärlor, papper och kriter. Längs väggarna ovanför köksbänken finns pedagogernas kontorsmaterial, planeringar och pedagogisk litteratur. För det tredje är rummet också inrett utifrån normer om att barnen behövde kontrolleras och lugnas ner då de åt i matsituationen. Borden var uppdelade på tre, med åtta platser runt varje. Alla platser var bestämda enligt en viss ordning. De två första borden stod med ett visst avstånd emellan sig. Det tredje bordet var helt avskilt och placerat i lekhallen intill, eftersom vissa barn som hade sin fasta plats här ansågs behöva extra lugn och ro.

Matrummet var en vuxentät plats dit flickor och pojkar sökte sig under leken om de ville vara nära pedagogerna eller andra vuxna. Flickor, pojkar och vuxna är här tillsammans under ganska avspända och vänskapliga former då borden användes för gemensamma aktiviteter, såsom att rita, pussla eller planera. Föräldrar eller andra besökare som tittade in bjöds här på en kopp kaffe och ett kort samtal vid köksbordet eller i den generösa lässoffan strax intill. Ibland plockar barnen in legolådan ifrån lekhallen och bygger upp legovärldar tillsammans med någon av pedagogerna. Ett exempel på detta är pedagogen Tommy som bygger lego tillsammans med Gustav, Irma och Ville:

”Ska vi fortsätta på huset vi gjorde igår?” Säger Tommy, ”se om ni hittar några bra bitar.” ”Jag hittade ett bra fönster här...” säger Gustav och sätter det på huset. ”Jag hittade ett bra träd” säger Ville ”det kan vi ha här utanför i våran trädgård.” ”Är det någon som kan hitta bitar till taket?” Säger Tommy, ”vi behöver såna här blåa.” ”Här hittade jag några”, säger Ville och bygger vidare. Irma gräver fram ännu fler bitar ur lådan. ”Här ska ni se på grejer”, säger hon ”här kommer ännu mera blåa bitar.”  
(Fältanteckningar den 21 januari 2006)

Innan maten kommer in har alla som bygger lego ett gemensamt projekt att genomföra vilket i detta fall gör att hierarkier mellan olika åldrar eller mellan kön

ges mindre betydelse. Viktigt är att detta projekt inte är riktat mot kroppen. Det gäller här att bygga ett hus tillsammans snarare än att prestera genom att röra kroppen på rätt sätt, tala eller sjunga på rätt sätt eller att prestera genom att äta. Då maten kom in i samma rum kunde dessa vänskapliga relationer, mellan samma pedagoger och barn, förändras och komma att handla om prestation genom att äta viss mat, viss mängd mat och mat i en viss ordning.

### Att prestera och få styrka genom att äta

Då maten kom på tallrikarna och något barn inte ville smaka på den, förändrades ofta förtroligheten mellan pedagoger och barn. Vid ett tillfälle var det Anders som inte ville ta av ärtorna. Han blir då påmind av pedagogen vid matbordet om regeln som gäller, nämligen att alla barn ska smaka på allting. Gör man inte det så får man inte del av frukten till efterrätt.

”Men hur länge ska man behöva smaka på ärtorna?” Säger Anders, ”Jag vet att jag inte gillar dom, jag har smakat massor av gånger redan!”

”Nu hör du vad vi säger, säger pedagogen Annica, ”annars så får vi prata med din mamma om att du inte vill äta maten här på förskolan. Tror du inte att din mamma blir ledsen då att du inte hör vad vi säger?”

Anders tar argt till sig några små ärtor och smakar en strimma på dem. ”Så!” säger han ”Nu har jag ätit dom äckliga ärtorna! Säg ni det nu! Tack för maten och dom äckliga ärtorna. Dom smakade lika äckligt som vanligt”. (Fältanteckningar den 28 november 2005)

För både yngre och äldre pojkar och flickor kom matsituationerna att innebära att normer om styrka och storlek kopplades till prestationen att äta. Anders ifrågasätter regeln om att man som barn måste smaka på allt, men gör det ändå eftersom mamman används som argument. För att mamma inte ska bli ledsen så ska Anders äta upp sina ärtor. Pedagogerna har två olika strategier för att få barnen att göra de vill. Den första handlar om att på ett relativt auktoritärt vis tala om vad som gäller. Ofta gjordes dessa typer av tillsägelser med hög och grov röst, både då det utfördes av manliga och kvinnliga pedagoger. Pedagogen befann sig i dessa situationer ofta ovanför barnen och tittade ner på dem. Det andra sättet att ge barn tillsägelser gjordes med mjuk röst, ofta på knä i barnens ögonhöjd. Vanligt här är att få barnet själv att förstå att de borde agera på ett visst sätt. Ofta användes andra barn eller någon av föräldrarna som påtryckning.

Foucault (2006) beskriver hur makt skapar underkastelse genom att reglera kroppar och deras handlingsfält i rummet. Detta sker inte enbart genom auktoritärt tvång, utan också genom att göra det önskvärt att vilja reglera sig själv i enlighet med dominerande diskurser. Anderssen och Kampmann (1996) beskriver att det i förskolemiljöer ofta förekommer två olika former av gränssättning. En där en gräns sätts av pedagogen utifrån en position som vuxen med mera makt, barn förväntas göra som vuxna säger. Denna typ av gränssättning skapar tydliga kategorier för vuxna och barn och resulterar inte sällan i kraftiga protester ifrån barn som inte håller med. Ett annat sätt är att, liksom i observationen ovan, använda sig av barns känsloliv och snarare få barn att internalisera de normer man vill att de ska följa. Anderssen och Kampmann (1996) menar att denna typ av gränssättning är betydligt vanligare i förskolan och ofta uppfattas som mer ”modern”. Även om pedagogen inte betonar i tal att det är hon som har mer makt än Anders, framstår det som att Anders i observationen blir dubbelt snärjd. Inte bara av pedagogen utan också av att mamman förs in i diskussionen. Efter detta ska man säga tack, en fras som Anders ironiskt levererar till pedagogerna. Anders äter med både pedagogens och mammans normsystem vid sin sida, men under protest och tackar med ironi för maten. Barnen på förskolan protesterade vid båda typer av gränssättningar, även om det var mindre vanligt då pedagogerna arbetade med att internalisera normer hos barnen, möjligen för att normerna vid denna typ av gränssättning blev svårare för barnen att få syn på.

### Positioner som kopplas till önskvärda pojkroppar

Hittills har jag visat hur normer i matsituationen kopplas till att lyda vuxnas regler, vilket gällde både flickor och pojkar. Vid sidan av detta kopplades normer om att äta som prestation starkt till män och pojkar, dessutom ofta till en viss önskvärd pojk- eller mansposition, nämligen en som var stor och stark. Ett exempel på detta är följande observation där pedagogen Tommy pratar med barnen vid sitt bord om senapen som nu står framdukad på bordet tillsammans med ärtsoppnan. Han sprutar i lite senap på sin egen soppskålskant och säger sedan till barnen:

”Det här ska man inte äta bart”, säger Tommy ”det ska vara till maten”. ”Vad är det?” frågar Kalle. ”Det är grejer för stora starka killar, som för mig” säger Tommy och kavlar upp tröjan och visar sina muskler och pekar sedan en efter en på de stora killarna runt bordet. ”Tony...” säger han. Tony sträcker på sig. ”Just, det!” säger Tony och visar även han sina armmuskler. ”Just det, det här är för starka killar som mej och

Tommy...” "... Lukas och ... Emil” säger Tommy. ”Ja, vi var också det!” säger pojkarna, visar musklerna och tar av senapen.

Kalle sitter mitt emot de äldre killarna och tittar på senapen utan att ta den. ”Jag gillar nog också det... Jag gillar nog också det då!” säger han och sträcker sig efter senapen och spruttar i en stor klick i sin ärtsoppa. ”Nu får vi se om inte musklerna växer på dig” säger Tommy och skrattar. ”Det var bra att du vågade pröva lite nya grejer, det är gott vet du”. (Fältanteckningar den 27 februari 2006)

I observationen ovan är det pojkarna som blir objekt för pedagogens normupprepning. Tommy vill göra det positivt och attraktivt att äta ärtsoppa med senap. Han använder en specifik position som ”lockbete” för att få barnen att göra detta. Denna position refererar till styrka och kopplas för det första till pojkar och män – och därmed inte till kvinnor och flickor. Den här maten är för starka killar, säger Tommy. Han skapar på så vis en grupp runt dem som vågar testa senapen, ”vi killar som är starka”. För det andra så pekar Tommy runt på  *vissa pojkar* runt bordet – nämligen de som kallas ”stora” med hög status på förskolan. Han inkluderar på så vis inte bara sig själv som bevisligen hade stora muskler i gruppen starka killar, utan även de äldre pojkarna runt matbordet och kallar denna grupp för ”starka killar”. De stora killarna visar därpå att de når upp till ett inträde genom att upprepa Tommys handling att visa sina muskler. Matsituationen som en praktik där idealiserade normer om kön och pojkighet skapas är ett område som är sparsamt beforskat. Mat, måltider och ätandets betydelse för hur sociala relationer upprättas och kunskap förmedlas har studerats inom det antropologiska forskningsfältet, däremot finns inom detta fält få studier av hur detta sker i utbildningsmiljöer som förskolan (Minz & Du Bois, 2002). Pedagogisk forskning har beskrivit hur kunskap förmedlas och hur uppmärksamhet fördelas vid måltiden ur ett könsperspektiv, men mer sparsamt hur normer om pojkighet skapas. Maskulinitetsforskare har studerat hur maskulinitetsskapande, normalitet och avvikelse sker i utbildningsmiljöer, (se exempelvis Connell, 2000; Frosh, Phoenix & Pattman, 2002; Skelton, 2001) men har inte studerat matsituationen som maskulinitetsskapande praktik. Denna studie visar dock att måltiden oftare än andra sammanhang kom att handla om idealiserade normer av pojkighet, där flickor och de pojkar som inte presterade vad som krävdes, marginaliserades. Det var också ett rum där normer om ”typisk” pojkighet gjordes extra starkt.

När idealiserade normer om pojkighet accentueras, handlingar och kroppar värderas i enlighet med dessa och gränser stakas ut för vem som kan räknas som

”pojke” finns en uppenbar risk att inte vissa klarar detta. Connell (2000) beskriver hur idealiserade normer om hur man bör vara som pojke ständigt behöver upprättas och vaktas, även om man – som ”de stora” pojkarna i observationen – tillskrivits en statusfylld position. Att inte klara av att upprätthålla de normer som förväntas och därmed riskera att ”falla ner” i status skapar på så vis en stark press på de inkluderade pojkarna i observationen att faktiskt äta upp. Johansson (1998) diskuterar hur män som upprätthåller idealiserade normer om manlighet riskerar att ”falla ner” i status då man inte klarar av att upprätthålla normer som kopplas till idealiserad manlighet (och genom detta riskera att kategoriseras som ”omanlig” – och därmed ges lägre status). Även om de kroppar som formas och formar sig efter ideal om hur pojkar förväntas vara, kommer att uppnå en statusfylld position, så är det viktigt att lyfta fram att detta inte sker utan vissa kostnader.

Att normer om styrka och prestation idealiseras påverkar också övriga barn. Intill Tommy och de större pojkarna sitter några yngre pojkar som inte blir inkluderade i gruppen ”starka killar”. Nu sitter de bredvid och tittar på när pedagogen Tommy och ”de stora killarna” tar senap och visar musklerna. Denna grupp av åskådare kan ses som en grupp mot vilken gruppen ”stora starka killar” görs. Det är kanske för att få en yngre pojke som Kalle att ta senap som Tommy skapar en attraktiv gruppering mellan sig och de stora killarna. En grupp som också de yngre (och de som fick kommentarer av pedagogerna om att de var för små eller klena) kan få delta i om de äter den mat som man förväntades göra. För att räknas krävs på så vis en prestation, i detta fall att äta upp viss slags mat. Kalle presterade till slut det som förväntades, överskred ålderskategorier genom att lyckas och kom att bli en del av ”dom stora starka killarna” vid Tommys matbord under den här middagen.

Det fanns också pojkar som inte ville äta det som förväntades. Jag berättade inledningsvis om Anders och ärtorna. När han vägrar att smaka på ärtsoppan, korrigeras han med fokus på hur han borde vara som pojke.

”Vet du Anders” säger pedagoger Sofia ”du behöver äta ärtsoppan också. Du behöver växa och bli större, du är så liten och tunn nu. Du behöver vitaminerna för att växa och bli en stor och stark kille vet du. Ät ärtsoppan nu så blir det frukt till efterrätt sedan.”

”Just det Anders” säger Kalle. ”Ta lite senap också, det gjorde jag. Då blir du stark som alla vi här Anders.” ”Jag vill inte...” säger Anders, ”jag har smakat förut, jag tar en

frukt på direkten hellre.” ”Jo, men gör du som dom stora killarna du och smaka på ärtsoppan” säger Sofia, ”så kan jag känna på dig sedan hur dina muskler har växt.” (Fältanteckningar den 27 februari 2006)

Pedagogen har bestämt vilken mat som är nyttig och bra och denna ska Anders äta. För att få honom att smaka om och om igen används olika argument. Tidigare beskrevs ett av dessa, nämligen att man som barn förväntades känna in en närståendes ledsnad över att man inte efterlevde de normer som förhandlades. Ett annat var, liksom i observationen med Gustav och pannkakorna, att genom förebilder relatera till en dominerande norm och locka barnen att vilja leva upp till den. Ytterligare ett var att kontrastera barnen mot positioner i en dominerande norm och på så vis försöka få dem att äta upp. I observationen ovan sker detta då Anders kallas ”tunn och liten” och därmed kontrasteras mot ”de stora starka killarna” som åt det som förväntades.

Anders ges inte tillträde till positionen ”stor stark kille” Genom att inte följa förväntningar om att äta upp, får han inte heller tillträde till kategorin ”killar”, eftersom han inte repeterar normer om styrka, storlek och prestation som kopplas till ”killar” i denna situation. Att ha en kropp som kategoriseras som liten, tunn eller yngre görs därmed marginaliserat och onormalt om man ska räknas som ”kille”. Noteras bör att den position Anders tillskrivs (och mannen och övriga pojkar i situationen riskerar att tillskrivas), nämligen en position som ”tunn och liten”, blir den som används som kontrast då normer om styrka och prestation upprättas. Innehållet i dessa normaliserade respektive marginaliserade positioner skapas genom barns och pedagogers ständiga förhandlingar om vilka regler som bör gälla. Därmed kan också föreställningar om vad som bör uteslutas ur normaliteten förändras och med detta vad man bör uppnå för att bli inkluderad.

Den styrka med vilken könsnormer och kategorier såsom exempelvis pojkar eller flickor markeras liksom med vilken styrka hierarkier mellan olika kategorier upprättas, skiftar mellan olika praktiker (Thurén, 1996). Connell (2000) skriver, utifrån sin undersökning av äldre pojkar i skolmiljö, om hur tre utbildningssammanhang starkt återskapar en normer om hur pojkar bör vara. Connell pekar för det första på sammanhang där skolämnen könskodas som då matematik eller naturvetenskap anses passa pojkar eller manliga lärare bättre, medan andra ämnen, såsom språk eller omvårdnad anses passa flickor eller kvinnliga lärare bättre. Om vi överför detta resonemang till förskolan och observationen ifrån matsituationen är det uppenbart att pojkar förväntas äta viss

mat som förknippas med normer om styrka. I observationen handlar det om att äta senap, d.v.s. ett livsmedel som smakar starkt och möjligen därför kopplas till styrka. I den inledande observationen handlade det om spenat, ett livsmedel som antas ge styrka och som därför kopplades till pojkar (en grupp individer som förväntades uppnå normer om styrka).

För det andra, menar Connell (2000), accentueras dominerande normer om pojkighet då pojkar disciplineras eftersom detta ofta görs med fokus på hur man borde ha agerat enligt normer om ”riktig” pojkighet. Sofia säger exempelvis inte att Anders behöver vitaminer för att bli ett barn som ska orka leka på förskolan hela dagen. Hon säger att han behöver dem för att bli en stor och stark kille, alltså med betoning på hur han borde bli – men uppenbarligen inte anses vara. Varför accentueras då dessa disciplinerande praktiker så starkt i matsituationer? Johansson (2005) beskriver olika klimat som manifesteras i olika situationer i förskolan. Ett klimat där disciplin markeras kommer till uttryck i situationer där pedagogerna är stressade eller inte reflekterar i tillräckligt hög utsträckning över vad det är som sker, menar Johansson. Risken att detta ska inträffa är särskilt hög i rutinsituationer. Måltiden är en vardaglig situation som sker både i hemmet och på förskolan. Kanske är den så vanlig och alldaglig att de normer som verkar här riskerar att förbli oreflekterade och osynliga, även om de inte överensstämmer med förskolans uppdrag. De normbrott som sker riskerar genom denna ”vanlighet” också att avfärdas och förlöjligas.

För det tredje diskuterar Connell (2000) ett sammanhang där kroppen sätts i fokus som start återskapar ideal om hur pojkar förväntas vara. Idrott, menar Connell, är en praktik som är starkt kopplad till normer om hur pojkars kroppar borde se ut, prestera och handla.

*The third vortex blends power, symbolism and emotions in a particularly potent combination. Here the school are using consumer society's key device for defining hegemonic masculinity”. (Connell, 2000, s 159)*

I idrottspraktiker, menar Connell, blandas makt, symbolism och känslor, vilket gör att idealiserade normer om hur pojkar borde vara, såsom att vara starka, stora eller prestera, accentueras kraftfullt. Dessa normaliserings processer omformuleras dock ofta till att handla om något neutralt, inte sällan något som gör gott och verkar för gemenskap (Skelton, 2001). Precis som vid idrott är kroppen och vad den bör prestera i fokus vid matsituationen. Kroppen som är

den viktigaste markören för kön, måste – då könsskillnad betonas – könas för att bli begriplig.

Regler om att äta upp gällde alla barn, men att äta som prestation för att bli stor och stark kopplades till pojkar och män, men sällan till kvinnor eller flickor. På så vis blev matsituationen ett rum där en idealiserad pojkighet kom att skapas liksom kontraster och skillnader mellan positioner som tillskrevs pojkar, såsom ”starka stora killar” och ”liten och klen kille”. I matsituationen verkade även andra normer som relaterade till kontroll av kroppen, vilket kommer att behandlas i nästa avsnitt.

## Normer om kontroll och civilisering: Att sitta fint, äta ordentligt, och prata tyst och mysigt.

Måltiderna serverades efter förmiddagens aktiviteter och samling. Pedagogerna satt uppdelade vid tre bord med ett mindre antal barn i olika åldrar runt sig vilket gav större möjligheter till samtal med barnen och en lugnare matmiljö, menade man. Pedagogen hade sin plats vid mitten av det fyrkantiga bordet med alla sju barnen runt sig. Vid matsituationen, liksom i den tidigare beskrivna samlingen, sitter barnen placerade efter hur mycket de antas behöva hjälpas och kontrolleras av pedagogerna. Äldre utåtagerande pojkar och mindre barn sitter närmast en pedagog. Maten dukades fram innan barnen satt sig av två dukbarn tillsammans med pedagogerna. Duktarna hade också ansvaret att berätta vad det blev för mat och att ropa in barnen ifrån samlingen till sina matplatser.

”Inget spring här inne”, säger Anders till Erika som just blivit uppropad av Anders ifrån samlingsringen. ”Nu så väljer jag... Vem sitter fint nu på sin prick? Nu tar jag. Kajsa och Gustav...” Gustav kravlar iväg ifrån sin prick i samlingsringen. ”Nej föresten!” säger Anders, ”inte Gustav. Nu satt du inte tillräckligt fint!” (Fältanteckningar den 20 oktober 2005)

Anders har uppfattat att det är viktigt att sitta fint i samlingen. Jag vill här påminna om att de barn som kunde kontrollera sina rörelser, sitt tal och sina känslor (såsom aggressivitet) gavs hög status på förskolan, både bland pedagoger och bland barn. Inte minst eftersom det kopplades till en position som ”stor”. När Anders ropar upp barnen står han framför dem så som pedagogerna brukar göra och ropar upp dem, som en form av belöningssystem som premierar hur väl barnen kontrollerar sina rörelser. De som sitter finast tar han först, precis



som fröken brukar göra. Gustav kravlar iväg för tidigt, vilket gör att han får sitta kvar till sist. Brist på kontrollförmåga uppmärksammades alltså som ett icke önskvärt beteende på förskolan.

När alla barn blivit uppropade och satt sig vid matbordet börjar man med att lägga händerna i knät och säga en kort matrams: ”Maten står på bordet, händerna i knät, nu så säger alla, varsågod och ät”. ”Varsågod!” Säger dukbarnet, ”Tack så mycket”, svarar de övriga. Ville, tycker att jag är lite slarvig som ville sjunga matrams ”maten står på bordet” och han berättar därför för mig om vad det är som gäller på förskolan vid maten.

Ville: Vet inte du att man inte ska sjunga på förskolan när det är maten? Prata får man göra om det är lite tyst, sjunga ska man göra på sångsamlingen. Det är inte fint att sjunga vid matbordet, då blir det så stökigt. Det är bara på kalas som man sjunger ”helan går” vid maten, men här på förskolan ska det inte vara massa stök och kling i glaset.

Anette: Jaså, vad finns det mera att tänka på vid maten då?

Ville: Ja..Man ska smaka på allt och inte glufsa i sig och så ska man sitta fint på stolen och inte slarva. Och så ska man dela med kniven och inte ta den i munnen och så ska man stänga munnen så inte någon annan ser att maten klafsar runt i munnen. Det gör alltid jag. (Inspelat samtal med Ville den 20 oktober 2005).

Samtalet med Ville visar hur det i matsituationen blir viktigt att kontrollera sina rörelser och sin röst för att ”det inte ska bli stökigt”. Att sjunga ”helan går” är inte fint på förskolan även om det kan passa hemma när man har kalas. Man ska inte heller tugga med öppen mun och det är viktigt att lära sig använda besticken rätt. På förskolan ska man äta fint och dämpa sig vid maten och ”inte stöka”. Att kontrollera sina rörelser, sitt tal och sina begär genom sättet att äta (som att inte glufsa i sig för fort även om man är hungrig eller törstig) blir här en markör för att man lärt sig hur man ska vara pojke eller flicka på ett ”fint” sätt.

Elias (1994) beskriver hur handlingar då man äter (såsom hur måltiden är organiserad, vilken mat man äter, hur kroppen förhåller sig, att använda bestick istället för händerna, att inta föda eller dryck i viss takt och viss mängd även om man är hungrig eller törstig) är en manifestation av civilisation, kulturens seger över naturen och de kroppsliga begärens. Inte sällan ges utbildningsmiljöer ett särskilt ansvar i att uppföstra nationens barn och familjer i enlighet med normer om ”rätt” mat och ”rätt” måltidsmiljö som för tillfället är rådande (Pike, 2008).

Pike (2008) beskriver i en studie av måltidssituationer i engelska skolor, att en nationell oro över att familjer åt onyttig mat liksom en oro över att den sociala samvaron runt maten i barnens hemmiljö försämrats, manifesterades i nationella program för matsituationen i skolan. Här skulle barn (och genom dem även familjer) läras att äta sund mat tillsammans. De fysiska och sociala uppdelningar i matrummet mellan de som hade ekonomisk möjlighet att ta del av den ”nyttiga” skolmaten och de som hade med sig egna ”onyttiga” lunchpaket hemifrån, skapade snarare skillnader än gemenskap mellan barnen. Normer om vad rätt och statusfylld mat internaliserades av barnen, som kunde beskriva sig själva och sina kamrater som ”onyttiga eller nyttiga lunchätare”. På så vis, menar Pike lärs barnen att se sig själva som subjekt som bör forma kroppen genom mat.

Även i denna studie fanns en syn på matsituationen som en arena för normalitet vad gäller rätt mat och rätt bordsskick – inte bara av barnen utan också av familjerna runt barnen. Då Henry vid ett tillfälle satte potatisen på gaffeln, lyfte hela potatisen mot munnen och bet av den, korrigerades han med frågor om detta var handlingar som förekom i familjen:

”Men hur äter du Henry?” säger Annica, ”ät med kniv och gaffel och dela ordentligt som de andra barnen gör. Äter ni så hemma också? Är det så mamma och pappa lär dig äta hemma? Lär dig hur man gör istället så kan du visa mamma och pappa sedan.”  
”Jag bara gjorde så...” säger Henry. (Fältanteckningar den 3 mars 2006)

Att ständigt fråga barn som gjorde ”fel” vid maten om dessa förekom i barnens familjer, antyder att barnet lärt sig att göra ”fel” i hemmet, snarare än i den praktik barnen befinner sig - förskolan. Dessutom att barnen genom att lära sig ”rätt” normer i förskolan borde lära föräldrarna hur man uppför sig. På så vis används normer om bordsskick till att kategorisera både barnet och barnets familj på ett sätt som inte skedde i någon annan situation på förskolan. Henrys sätt att äta potatis kategoriseras som mindre passande och kontrasteras mot övriga förskolebarn som lärt sig äta på rätt sätt (av förskolan). Henry antas däremot ha lärt sig sitt ”felaktiga” bordsskick av sina föräldrar. Varför han inte antas ha lärt sig detta av någon kamrat eller pedagog på förskolan är möjligen för att förskolan för Annica verkar stå för att lära ut ”rätt” normer. I observationen antas inte heller Henry ha ”lärt” sig att äta potatis direkt ifrån gaffeln själv. Kanske prövar han hur det känns att äta på ett annat vis, men blir snart varse att denna handling inte enbart tillskrev honom själv utan även hans familj ett ”felaktigt” bordsskick. För att korrigera detta borde han internalisera ”rätt”

normer ifrån förskolans matsituation om att dela med kniv och gaffel och sedan lära sina föräldrar detta.

Då pedagogerna diskuterade barnens familjenormer med barnen skedde detta i relation till mat och bordskick. Detta gällde även omvänt. Då föräldrar diskuterade förskolans kvalitet eller vad förskolan borde eller inte borde göra, skedde dessa diskussioner ofta i relation till maten. Föräldrars första fråga då de kom och hämtade barnen var ofta en fråga om hur barnen ätit och hur matsituationen varit.

För pedagogen Ritva är det viktigt att ha trevligt i matsituationen. Har man en lugn och bra stämning så kommer barnen att äta utan att man tjarar om det, menar Ritva. Om barnen ser att man själv gillar maten så kommer de att pröva, resonerar hon också. Ritva börjar därför ofta med att släcka ner och dämpa belysningen i rummet då det är dags att äta. Sedan tänder hon lite levande ljus och för ett viskande samtal med barnen om vad de gjort dagen innan. Nu har Ritva tänt bordsljuset och effektivt fångat barnens uppmärksamhet genom att blåsa ut tändstickan samtidigt som hon behåller ögonkontakten med barnen. Barnen sitter tysta och redo för matramsa och måltid.

”Såå” säger Ritva. ”Nu ska vi äta och ha det tyst och lite mysigt.”

Då rapar Gustav högt och ljudligt, så kraftfullt att ljuset blåser ut. Detta får alla barnen att vika sig av skratt och all den mysiga stämningen att fara ut med stearinröken. Gustav sjunker ihop lite i kroppen och tittar ner, under tiden som Ritva lugnar barnen och tänder ljuset igen. ”Så, säger Ritva ”Nu är det tyst och mysigt igen.”

Gustav tittar upp och säger till Ritva ”Vet du... Min Ritva... Att jag har lärt mig att faktiskt rapa ganska tyst och mysigt. Jag har tränat på det.” Ritva säger skrattande ”Ahh, du är för go du Gustav!” (Fältanteckningar den 3 mars 2006)

Gustav har lärt sig att man bör dämpa sig och kontrollera sig vid matsituationen. I observationen ovan råkar han rapa, vilket inte är ”fint” att göra vid matbordet. Han vet att han gjort något som han inte borde, han sjunker ihop i kroppen och tittar ner i tallriken. Så repeterar han Ritvas normsystem, kanske för att han tycker mycket om Ritva och gärna vill göra henne till lags. Gustav uppmärksammar så alla vid bordet på att han lärt sig Ritvas regler och säger att han har lärt sig att faktiskt rapa ganska tyst och mysigt. Han kan med andra ord

kontrollera sig. Han har tränat på att dämpa sig, till och med raparna är tysta och mysiga nu för tiden.

## Sammanfattning

Att äta är en vardaglig praktik. Den är en så vanlig rutinsituation att de norm och normalitetsskapanden som sker här riskeras att tas för självklara. Ifrågasättande av normer i matsituationen, såsom att äta upp och att äta viss mängd mat i viss ordning, riskerar genom denna normalisering att trivialiseras eller förlöjligas. Samtidigt görs matsituationen på förskolan till en praktik som av föräldrar, förskola och samhälle används som en garant för de normer man önskar att barn (och genom dem ett kommande samhälle) bör innehålla. Maten i utbildningsmiljöer handlar på så vis inte enbart om att äta eller att dricka, utan om att skapa specifika subjekt.

Jag har i detta kapitel visat att regler om att äta upp och vad som ska ätas ofta är omgärdade av maktkamp, inte minst om vem som ska få bestämma över barns kroppar. Rent allmänt accentuerades i matsituationen på Ringblomman, en maktkamp mellan vuxna och barn som riktas både mot flickor och mot pojkar. Vid sidan av detta sker ytterligare något. För att få barn att äta då de inte vill använder vuxna hot, förlöjliganden, försöker locka barnen eller försöker få dem att internalisera normer och själva tycka att de är värda att efterföljas. Vid dessa tillfällen accentuerades normer om styrka, prestation och storlek eftersom det är önskvärt att bli en ”stor och stark” pojke.

Thurén (1996) menar att könsnormer manifesteras i praktiker med olika styrka och att de där skapar olika hierarkier. I linje med detta har Connell (2000) visat att vissa praktiker extra starkt tenderar att skapa idealiserade normer om pojkighet. Ifrån Connells studie bland äldre pojkar i Australiens utbildningsmiljö, var idrott en sådan praktik. Min egen studie bland yngre barn visar att det är i matsituationen förskolepojkar förväntas prestera för att uppnå ett önskat kroppsideal. Matsituationen skapar normer om att pojkar borde vara stora och starka, med större kraft än någon annan situation på Ringblomman. Det är också här som hierarkier med fokus på pojkars fysiska kroppar skapas tydligare än annars. Då normer om styrka och storlek betonades knöts positionen ”stor och stark” till pojkar och män och inte till flickor och kvinnor. Dessutom förväntades man som ”stor och stark pojke” prestera genom att äta för att få tillträde. Detta skapade en press för alla pojkar (och män) i matrummet.

För dem som redan tillskrivits en statusfylld position som ”stor och stark” gällde det att upprätthålla denna för att inte ”falla ner” i status. För dem som tillskrivits positioner som ”mindre, klenare, tunnare” fanns möjligheter att få tillträde till en mer statusfylld position under förutsättning att man presterade. Uppfylldes inte normerna befann man sig i samma marginaliserade position som tidigare. Genom normer om styrka, storlek och prestation skapas så positioner som inte anses ”passa” bland killarna. Positioner såsom litenhet, klenhet, yngre ålder och passivitet utesluts. De görs också motsatta till och skapar normaliserade och idealiserade positioner för pojkar och män. För det andra accentuerades normer om att kroppen borde kontrolleras i enlighet med vad som räknades som ett ”fint” beteende på förskolan. Här skulle man kontrollera begär, kontrollera rörelser och handla i enlighet med ”ett trevligt” bordsskick. Jag har i detta kapitel visat att fint och fult beteende accentuerades då barn bröt mot normer om vad som ansågs passa för ett civiliserat uppträdande, vilka kopplades till handlingar i matsituationen. Handlingar som betecknades som äckliga eller som dåligt bordsskick, kopplades vanligen tillbaka till barnens hemförhållanden.

Matsituationen var en praktik där de ovan nämnda normerna verkade starkt i förskolan, men det innebar inte att barn och pedagoger enbart reproducerade dessa utan att protestera. Avslutningsvis vill jag peka på just de utmaningar som skedde vid matsituationerna. Anders protesterar dels genom att säga till, dels genom ironi över att alltid behöva smaka på maten. Gustav försökte i den inledande observationen också slippa men nöjde sig inte enbart med att protestera utan plockade också upp pedagogernas sätt att få barnen att äta och försökte vända det till sin egen fördel. Jag vill också peka på att normer om hur styrka uppnås förstås på olika sätt i olika åldrar. De yngsta barnen på förskolan menar att styrka kommer automatiskt med ökad ålder, de lite äldre barnen börjar koppla styrka till att äta viss mat eller till träning. ”Att träna” betyder att göra en organiserad fritidsaktivitet, såsom pianolektioner, simskola eller ballett, eftersom dessa aktiviteter var reserverade för barn som fyllt 5 år. Ålder blir på så vis en markör för att aktiviteten handlar om att uppnå normer om styrka. Ålder som markör var också närvarande då flickor och pojkar förhandlade tillträde till leken, vilket kommer att behandlas i nästa kapitel.



## KAPITEL 7

# FÖRHANDLING OM POJKIGHET VID TILLTRÄDET TILL LEKEN

I tidigare kapitel har jag beskrivit hur normer om hur pojkighet har manifesterats och förhandlats i olika rum. I detta och i nästa kapitel kommer vi att kliva närmare in några av dessa – nämligen i de rum barn förhandlar fram i leken. I detta kapitel kommer jag att fortsätta använda mig av Thurens begrepp om normers styrka och diskutera två sammanhang då pojkighet accentueras respektive ges mindre relevans, nämligen vid exkludering och inkludering. Jag har i tidigare kapitel beskrivit att barn tillskrivs positioner med olika status. I detta kapitel kommer jag även att fortsätta att diskutera lekstatus och barns möjligheter att genom den position de ges eller intar förhandla sig till tillträde, inflytande och möjlighet att förändra innehåll och normer i leken.

Normer, såsom hur flickor och pojkar förväntades vara eller se ut, prövades ofta genom lek. Lek ska i detta sammanhang inte enbart ses som ett positivt tillstånd där barn glömmet tid och rum i rollerkar. Lek innehåller även makt, inkludering/exkludering och upprättande av hierarkier och dikotoma kategorier mellan olika åldrar, olika kön eller mellan olika pojkigheter. För att beskriva hur förskolebarn och yngre skolbarn lär sig könsnormer föreslår Thorne (1993) begreppet ”gender play”. För Thorne omfattar detta begrepp två aspekter. Dels de processer och de rum i vilka barn lär sig ”gender”, ett ”lektrum”. Dels att ”gender” av Thorne ses som upprepade handlingar och normer, som ”play”, ett synsätt som har beröringspunkter med denna studies förståelse av barns könsskapanden som performativa.

### Hur normer om pojkighet ges relevans: Inkluderings- och exkluderingsprocessers betydelse

Leken var fylld av en rad förhandlingar som formade förutsättningarna och innehållet i leken. Ofta gavs erbjudanden om nya händelseförlopp som kunde

godtas, diskuteras eller förkastas av övriga deltagare. Vanligt var att inflytande och rollfördelning förhandlades; vem som passade till vad och vad som borde hända i en given situation. Genom dessa förhandlingar skapades och omskapades de sociala rum i vilka barnen befann sig då de lekte. I denna studie fanns, liksom i Thornes (1993) och Andersson och Kampmanns studier (1996), två kritiska moment då dessa ”lekrum” skapades och omskapades, nämligen *tillträde* och *inflytande*. I följande avsnitt behandlas det första av dessa kritiska moment – tillträde. Här belyses även tillträdes betydelse för vilka subjektspositioner som kommer att erbjudas barnen.

### Tillträde och subjektsskapande

Eftersom subjektsskapande sker genom sociala relationer handlar barns vanliga fråga om att ”få vara med” om någonting oerhört fundamentalt, nämligen om själva möjligheten att kunna bli till som subjekt.

Att få tillträde till en viss gruppering, eller att som grupp ge tillträde, innebar för barnen att komma överens om innehåll och rollfördelning i de ”lekrum” barnen deltog i. I dessa förhandlingar ingick också makt och normalitet. Ett exempel på hur dessa makt- och normalitetsaspekter kunde komma till uttryck var förhandlingar mellan barnen om vem som egentligen passade i en viss lek. I nedanstående observation möter vi Emil och Jennifer som leker tillsammans då Tony frågar om han får vara med. Tony har svårt att få tillträde till någon lekgemenskap och går runt, runt bland övriga barn för att försöka få någon att leka med. Tony uppmärksammar att Emil, liksom han själv, har ett piratmärke på sin tröja. Han säger till Emil att komma ut till honom och att det är bättre att de två leker nu när de båda två är fräcka piratkillar:

Tony kliver in i rummet, tar ögonkontakt med Emil och säger att inne i dockvrån är det ju töntigt, eller hur? Men Emil kommer inte med Tony, utan fortsätter att leka med Jennifer. Tony säger då till honom, med högre röst, att komma med honom ut i stället och leka något annat. Han går längre in i rummet och tar tag i Emil och drar honom i armen. Men Emil sliter sig lös, backar tillbaka och säger att han vill vara kvar och att han inte alls tycker att det är töntigt och nu vill han fortsätta sin lek med bebisarna som han och Jennifer håller på att leka. Tony går fram mot Emil igen och föreslår att de två ska göra en piratlik inne i dockvrån i stället om Emil nu vill vara där. Så stänger han dörren om sig och de två andra barnen och hoppar in i rummet med lite fåkrörelser och säger igen till Emil att dom två var fräcka piratkillar.



Då tar Jennifer ett par steg fram mot Tony och säger med skärpa i rösten att hon tror att hennes och Emils bebisar blir rädda av massa piratlekar. Hon sätter händerna i sidan och säger att inga pirater ska vara i dockvrån eftersom alla bara gapar och skriker då och det gillar inte hon och inte heller Emil.

Tony sätter också händerna i sidan och höjer rösten mot Emil som står intill Jennifer och frågar varför Emil då är en piratkille om han nu inte gillar pirater?

Emil tittar ner på sin tröja med piratmärke och säger att i denna leken var han en pappa pirat som var som en vanlig pappa som var med sin bebis. Han tar ett steg fram mot Tony med händerna i sidan och höjer rösten och säger att alla skrikpirater får vara ute i lekhallen, han och Jennifer vill vara lite ifred i dockvrån med sin lek. Jennifer kommer fram och puttar Tony ut mot dörren medan hon säger till Tony att hon och Emil vill leka lite lugnt och att Tony kan gå ut.

Tony skriker efter Emil att en riktig liten mes är han som leker med dockor och tjejer och ingen pirat alls fast han nu tror det i den där tröjan. Han slänger igen dörren och skriker att fattigt är det, fattigt. Men aldrig mer ska Emil få komma hem till honom och spela hans feta spel, aldrig mer ska han få komma på hans kalas. Han går ihopkrupen ut till pedagogerna som sitter i matrummet och säger att det är orättvist för han får inte vara med i leken. (Fältanteckningar den 31 januari 2006)

I denna situation sker förhandlingar i relation till kön, pojkighet och status, vilka alla har relevans för min fortsatta framställning om deltagande. För det första aktualiseras normer om kön eftersom könsskillnad upprättas och förhandlas då uteslutning sker. Inledningsvis leker Emil och Jennifer tillsammans i en gemenskap där könsskillnad, dem emellan, är underordnat. Då Tony inte får tillträde till leken i dockvrån, försöker han förhandla sig till en gemenskap utanför detta rum med Emil. Han försöker att skapa en tillfällig gemenskap mellan sig själv och Emil genom argumentet att de båda är fräcka piratkillar. Denna indirekta pojkighet ska på så vis binda dem samman och exkludera Jennifer.

Möjligen försöker Tony hitta ett sätt att bli inkluderad i leken och väljer att försöka utesluta Jennifer – och därmed accentuera kön - snarare än att fråga om han själv får lov att vara med i den lek som pågår. Varför detta sker är svårt att svara på, möjligen är det så att Tony har tidigare erfarenheter exkludering eller kanske vill han enbart leka med Emil. Det som sker är att Tony vill skapa ett band mellan sig och Emil som inte inkluderar Jennifer. Det han väljer är de tröjor med Pirates of the Carabian tryck som de båda har. Det verkar som att

han menar att kläderna symboliserar att både han själv och Emil betecknas som killar – vilket exkluderar Jennifer (som inte heller får någon invit om tillträde).

För det andra aktualiseras normer om pojkighet och normalitet. Emil accepterar inte inviten om tillträde i ett annat rum tillsammans med Tony, han vill fortsätta med sin lek i dockvrån. Tony försöker återigen att få vara med i dockvrån och fortsätter sin tidigare argumentation om att det är han själv och Emil som hör ihop. Han försöker övertala Emil om att leka en annan lek där han själv är inkluderad, nämligen en ”fräck piratkillelek”. Då Emil, understödd av Jennifer som riskerar att bli utesluten, vägrar även detta ställer Tony frågor om vad Emil egentligen är för typ av pirat. Emil menar att han är både en pirat och en pappa, en position som inte gjordes möjlig av Tony då han inledningsvis frågade om han fick vara med. För vissa barn i gruppen blir det enklare göra handlingar som inte kopplas till ”typisk pojkighet”. Emil vidhåller en gemenskap med Jenny där könsskillnad eller typisk pojkighet blir underordnat deras vänskap, denna innebär dock att Tony utesluts.

Detta är en komplex situation och flera av de teman som behandlas i den återkommer i andra sammanhang och observationer. Ett av dessa är hur de processer skapas som accentuerar kön eller pojkighet. Ett annat är vilka processer som gör det möjligt att kön och pojkighet görs mer eller mindre relevant. Hur dessa bryts mot andra normsystem då kategorier som flickor, pojkar och barn skapas, är ett tredje.

### Figurer och markörer för status och tillträde

Normer om status aktualiseras i observationen. Då Tony utesluts ifrån leken skriker han att det är ”fattigt” och att Emil och Jenny minsann inte ska få komma på hans kalas eller komma hem till honom och spela hans ”feta” spel.<sup>53</sup> Att få lov att komma hem och leka hos en kompis efter förskolan eller att bli bjuden på kalas hade i sig hög status. Att som Tony använda sig av markörer såsom Spiderman eller Batman märken liksom statusfyllda saker såsom dataspel, filmer eller populära leksaker för att förhandla sig in i leken var vanligt förekommande, inte minst bland de barn som sällan gavs tillträde. Då studien

---

<sup>53</sup> Begreppen ”fattigt” och ”fett” användes ibland av de äldre barnen på förskolan. I de fall då barnen använde ”fattigt” så betydde det att något var riktigt dåligt. ”Fett” däremot var någonting riktigt bra, och användes ofta om saker som gav status.

genomfördes var dockor kodade för pojkar respektive flickor, så kallade ”gubbar” och ”bratz”, populära. Gustav berättar om ”gubbarnas” funktion:

Gustav säger att det är dåligt att det inte är så mycket action när man leker med gubbarna. Han berättar att det heter ju ”Action man” och på reklamen ser det ut att vara mycket action. Men när man leker är det inte alltid så mycket action precis, särskilt inte om man leker ensam. Fast det är ju roligt, men inte så mycket som man tror när man ser reklamen. Gustav säger att gubbarna ändå kan vara bra att ha eftersom han alltid får någon att leka med om han har med sig dem eftersom många av barnen gärna vill leka med hans gubbar. Om han inte tar med sig dem så vill inte alltid barnen leka, men om han har med Ninjagubbarna så vill alltid någon vara med. (Fältanteckningar den 4 oktober 2005)

Gustav hade svårt att få vara med och leka, men då han har gubbarna med sig blir det betydligt lättare att få tillträde till leken. Det som var mest populärt var det som av barnen kallades ”det fräckaste”. En dag, då jag för på tal att det verkar växla vilka ”gubbar” som barnen tar med sig, berättade Irma hur man som barn vet vad som tillhör denna kategori:

Irma blir irriterad på mig för att jag verkar veta så lite om vad som är fräckt och hur det fungerar med gubbar och status på förskolan. Hon berättar att förut var det Batman som var den fräckaste gubben, sedan blev det Spiderman, sedan Turtles och sedan Pirater. När jag frågar hur man kan veta detta så verkar hon bli ännu tröttare på min okunskap och berättar att det ser man ju på reklamen och på leksakskatalogerna vilka som är de fräckaste. På frågan om alla gillar eller har de som är fräckast, svarar Irma att man kan gilla andra gubbar än de som är fräckast. Hon själv gillar till exempel mest Ninja när hon vill leka det med Kalle och Bratz då hon vill leka balett med Anna. (Fältanteckningar den 21 oktober 2005)

Allra mest beroende av att använda sig av dessa markörer för popularitet var de barn som hade svårt att ta sig in i leken. Att ta med ”rätt” saker skapade ett generellt mönster på förskolorna. Det barnen fått i uppgift ifrån förskolan att ta med, eller själva tog med hemifrån – såsom exempelvis örngott till vilan, leksaker för att visa på leksakssamlingen, filmer till filmtajm på fredagar och gymnastikkläder – var betydligt mer könskodade än det material som fanns att tillgå på förskolan. De delade också in barnen i olika kategorier utifrån status, dels i en statusfylld grupp som tog med kommersiella saker som positionerades som ”fräcka”, dels en grupp barn som inte gavs statusfyllda positioner genom att de föremål de tog med inte tillskrevs ”fräckhet”.

Vissa barn hade lätt att få tillträde till ”lekrum”, trots att de inte hade med ”fräcka” leksaker, eftersom de hade hög lekstatus. Ett exempel på detta är Emil som hade vänner i de flesta grupperingar. Varje dag fanns det flera flickor och pojkar i gruppen som väntade på att han skulle komma till förskolan eftersom det blev så roliga lekar med honom. En orsak till detta kunde vara att Emil ofta intog en förhandlande position då det uppstod meningsskiljaktigheter. Emil beskriver hur han och hans bästa vän Jennifer kommer överens i leken:

”Jag tycker om att leka med Jennifer, vi är bra kompisar. Det är roligt med henne, vi leker roliga saker och bråkar aldrig. Om vi tycker olika så pratar vi lite såhär att hur ville du då? Kanske Jennifer säger och så berättar jag det. Hur ville du då? Säger jag till henne och så berättar hon det. Så gör vi lite av mitt och lite av Jennifers. Jag är en bra kompis mot Jennifer. Det blir roliga lekar om vi leker.” (Fältanteckningar den 21 oktober 2005)

Emil och Jenny har funnit ett sätt att bestämma tillsammans som gör att de har få konflikter som de inte själva kan lösa genom att prata. För Emil och Jenny, liksom för de flesta av barnen på förskolan, var det enkelt att slinka in i en lek liksom att byta emellan lekarna. Strax innan de sprang in i en ny gemenskap kunde de fråga vad de lekte och om de fick vara med och sällan var det problem för dessa barn att få tillträde. Status bland barnen kunde på så vis ges genom positioner som relaterade till lekkompetens liksom genom statusfyllda artefakter. (Ytterligare ett sätt var genom ålder, vilket kommer att behandlas senare).

För de barn som ännu inte lärt sig att förhandla, kunde det bli problematiskt att få tillträde till leken. Svårast att ta sig in i lekgemenskapen hade de som var på förskolan kortare tid än övriga barn, 3 timmar per dag, vilket innebar att de sällan hann vara med på samling och aldrig på lunch eller frukost. Särskilt svårt blev det om dessa barn också var tystlåtna med försiktiga rörelser och därför väckte liten uppmärksamhet. I följande observation försöker Sven ta sig i en lek där Gustav och Jonny reparerar cyklar:

Gustav och Jonny leker att de repareras sina cyklar. Sven står bredvid och tittar omväxlande in i staketet och på pojkarna som leker. Han går sakta närmare tills han står helt intill barnen, men ingen av dem uppmärksammar Sven.

”Vi håller på bensin här”, säger Gustav. ”Jajjamän”, svarar Jonny och håller geggamojja över ”tanken”. ”Här kommer fin bensin Gustav!” Gustav kör sin cykel närmare och baxar upp nya lerfyllda spänner som de hjälps åt att greppa tag i och hålla ut över cykeln. ”Håll i här så blir det fin – fina grejer”, säger Gustav.

När Gustav ska hålla så höjer han armbågen och rör vid Sven som står bakom, men han uppmärksammar honom ändå inte. Sven flyttar sig en liten bit och lägger en hand på ”bensintanken” för att närma sig leken, Men varken Gustav eller Jesper tar notis om honom. Efter en halv timma går Sven därifrån och strövar runt gården i stället, men fortfarande utan att tilltalas eller utan att tilltala någon. Två timmar senare ber en av pedagogerna Sven att säga till övriga att det är städning, vilket han glatt gör. Och det är första gången jag under leken på förskolan hör honom tala till något av barnen. (Fältanteckningar den 16 november 2005)

Barn vars handlingar var tysta, försiktiga och lågmälda kunde, såsom Sven, placera sig intill lekar som pågick i hopp om att någon skulle uppmärksamma dem och inkludera dem, vilket sällan inträffade. I Svens fall var det så att han sällan frågade om han fick lov att vara med, vilket för barnen i studien ofta var en nyckelfras för inträde i grupperingar. Det han i stället gör är att han placerar sig intill några barn, möjligen i hopp om att de ska invitera honom i leken. Men detta sker sällan. Vanligtvis har de äldre flickorna och pojkarna i gruppen högre status i barngruppen, men inget av barnen räknar in Sven bland de äldre barnen då jag ber dem berätta vilka de ”stora barnen” på förskolan är. Ingen säger någonsin ett ont ord om Sven, till skillnad ifrån Tony eller Gustav som flera av barnen tillskriver utåtagerande och dominerande handlingar. Barnen säger sällan något alls om Sven, han verkar i det närmaste vara osynlig i gruppen. Hans sätt att förhandla tillträde till grupper sker också till största delen genom en ordlös och stillsam rörelsekommunikation som inte når fram till övriga barn. Eftersom kontaktförsöken inte blir synliga för dem som de är avsedda för, får det effekten att tillträde sällan blir möjligt. De strategier som Sven respektive Tony i observationerna ovan använder för att få tillträde till barnens gemenskaper på förskolan ser olika ut. Gemensamt för båda är att de ofta misslyckas.

Det finns dock en plats där Sven har lättare att bli sedd av de andra barnen, nämligen i datahörnan. Datahörnan på avdelning Ringblomman var placerad i lekhallen, strax intill samlingsringen. Den bestod av ett stort bord med flera stolar placerade på rad framför dataskärmen. Här sitter nu Sven ensam och spelar med ryggen mot barnens lekar. Dataspel var dock något som intresserade flera barn i gruppen. Dataskärmens placering – blickande ut mot lekhallen – gjorde att barnen i lekhallen såg spelen ifrån sina lekar. Gustav kommer och sätter sig bredvid Sven som löser en matematikuppgift.

”Vilka svåra mattegrejer du kan Sven!” säger Gustav. Sven vänder sig mot Gustav och ser honom i ögonen och säger ”jag kan lära dig detta, det är jättelätt. Jag har spelat detta spelet flera gånger.” Gustav vänder sig ut mot lekhallen där andra barn leker och

ropar till dem att komma till Sven och honom själv. ”Kom ni där borta och kolla”, säger han, ”Sven kan göra jättesvåra mattegrejer här på detta spelet. Han gör svårare grejer än min storebrorsa som går i tvåan!”

Tony kommer springande och sätter sig intill Sven för att se på hans uträkningar på datorn. ”Va!” säger Tony, ”jag visste inte att han kunde det, han säger ju aldrig nåt. När vi räknar killar och tjejer på samlingen så säger du ju aldrig att du vill det Sven!” Sven vänder sig mot skärmen och säger lite tyst, ”nej... då är jag hemma...” Tony flyttar sig närmare och pekar på skärmen. ”Hur gjorde du det? Kan du visa mig också? Jag kan nog också lära mig detta svåra om jag tränar här som du har gjort Sven!” Sven vänder sig mot Tony, pekar på skärmen och säger ”kolla här då, man går in där och så räknar man på päronen.” (Fältanteckningar den 2 november 2006)

Datahörnan är en av de få platser där Sven uppmärksammas av de andra barnen och datahörnan är också en plats dit de barn som inte har någon att leka med för tillfället söker sig. Här lekte barnen könsblandat och åldersblandat. Fokus är riktat mot att lösa en gemensam uppgift, vilket innebar att ålders och könsgränser fick mindre betydelse. De barn som har spelat spelen ofta, ges mer inflytande vid datahörnan. Sven, som inte har något inflytande alls i andra lekar på förskolan, får här visa de andra barnen hur man ska göra eftersom han kan mycket om de pedagogiska spel som spelas här. Thorne (1993) menar att ett sätt att arbeta för att förändra stereotypa könsmonster, är att skapa gemensamma projekt över ålders och könsgränser, vilket observationen ovan också ger uttryck för. Ytterligare en aspekt är att det barn som vanligtvis är marginaliserat här ges tillfälle att lära övriga något de är intresserade av.<sup>54</sup>

## Sammanfattning

Jag har diskuterat olika aspekter av den situation då barn görs extra utsatta för granskning i de lekrum som förhandlas fram av barnen på förskolan, nämligen tillträdet till leken. Här förhandlas inflytande och rollfördelning, vem som ”passar” och vad som ”borde” hända. Jag vill här lyfta upp ett par saker som relaterar till lekstatus och diskutera dem ytterligare.

De barn som ges lekstatus i barngruppen på förskolan, har lätt att få tillträde till lekrum tillsammans med andra. Det är också dessa barn, med sitt nät av vän-

---

<sup>54</sup> För de barn som ibland ville leka för sig själva fanns möjligheter att dra sig undan och göra detta. Sven är dock ett exempel på ett barn som gärna ville vara med, men som sällan uppmärksammades och inte själv kunde ta sig in i leken.

skapsrelationer runt sig, som har störst möjligheter att lyckas pröva och omförhandla stereotypa köns- eller ålderspositioner utan att bli marginaliserade. Dessa flickor och pojkar beskrevs som ”bra kompisar” och som personer som fixade ”roliga lekar” – faktorer som ansågs viktiga för att få vänner. I dessa lekar behövde inte alla tyckta lika, tvärtom var detta sällan fallet även om det förekom. Det var sättet att handskas med de meningsskiljaktigheter som uppstod genom att kunna förhandla som var centralt. Ofta beskrevs detta som att kunna ”prata med munnen istället för att slåss”. Att kunna kontrollera aggressivitet, ha ett utvecklat språk och att kunna förhandla blev därmed en viktig kunskap för att ges status och få tillträde till leken.

”Tråkiga” lekar, definierades av flickor och pojkar som de som ofta bröts av konflikter och som även kunde innehålla våld eller okontrollerad aggressivitet. Personer som ansågs förorsaka ”tråkiga lekar” hade svårt att få tillträde, de gavs låg status i leken och hade överlag få vänner på förskolan.

Om man ges tillträde eller inte och vilket inflytande och lekposition man ges, beror på vilken status barn ges. En av studiens undersökningsfrågor handlar om vilken roll inkluderings- och exkluderingsprocesser har för pojkighetsskapanden. I detta kapitel har jag visat på att dessa processer aktiveras då tillträde och lekpositioner i barns lekrum förhandlas mellan barnen. Då barn exkluderas sker detta genom att barnen upprättar markörer som skiljer ut den person som inte får lov att delta. Då barn försöker att förhandla sig in i leken upprättar de markörer som binder dem samman med dem som ingår i leken. I studien var dessa förhandlingar vid tillträdet till barns lekrum ett av de tillfällen då könsnormer och åldersnormer accentuerades allra starkast, men också ett tillfälle då barn tenderade att omförhandla kön och ålder för att försöka få tillträde till en lek. Detta kommer att fortsätta att diskuteras i nästa kapitel som behandlar förhandling av kön, pojkighet och ålder i förskolebarnens lekrum.





## KAPITEL 8

### FÖRHANDLING AV NORMER OM ÅLDER OCH KÖN

Vi ska nu kliva in till de lekar som pågår. På de förskolor jag besökte fanns få fasta grupperingar mellan barnen. Det var snarare så att barnen rörde sig mellan olika gemenskaper. De kunde ibland leka i flera timmar i en konstellation men också byta och bara stanna i några minuter och byta till en annan om leken inte blev rolig. Som jag tidigare beskrev, hade de flesta barnen vänner och blev insläppta i de flesta lekar och aktiviteter som pågick bland barnen på förskolan. Ur ett nätverk av möjliga konstellationer bildades olika ”lekrum” där olika deltagare ingick. Då barnen lekte tillsammans kunde de markera att just de hörde samman exempelvis med hjälp av vissa ord, med ögonkontakt, sättet att förhålla kropparna i rummet till varandra samt genom att upprepa varandras meningar. Anders och Emil i följande observation, är ett exempel på detta:

”Kom vi åker med bilarna här kompis”, säger Emil till Anders. ”Ja, kompis”, svarar Anders. ”Ahh, jag ramlar rakt ner”, ropar Emil. ”Ahh, jag hjälper dig kompis, jag tog dig till doktorn, det var här vid denna lilla hyllan”, svarar Anders. ”Ja, det var här vid denna lilla hyllan då”, säger Emil. (Fältanteckningar, den 6 oktober 2005)

Genom att upprepa handlingar och meningar skapas en gemenskap – ett eget rum – för Anders och Emil. Denna fortgår så länge leken förs framåt och fungerar dem emellan eller tills det kommer in ett nytt barn som vill ha tillträde till leken. Då individer skiftade startade nya förhandlingar om positioner i leken, vem som nu skulle bestämma, osv. Att individerna i ”lekrummen” ofta skiftade berodde på att de flesta barnen gavs tillträde till lekarna på förskolan. De yngre barnen stannade ofta lite kortare stunder i någon lek, sprang iväg, upptäckte en ny spännande lek och förhandlade tillträde där tills de tröttnade och återigen sprang ut. Ibland var det en lek i sig för de yngre barnen att bara springa runt, tillsammans med andra eller ensamma mellan lekar. Bland de äldre barnen fanns det barn som uteslöts efter en kort stund i barnens lekar och som fick gå runt och fråga om tillträde om och om igen.

Individerna i ett visst lekrum kunde skifta, men vissa teman i lekrummen återkom ständigt. Dessa teman handlade om att ha ett gemensamt projekt över ålders- och könsgränser, om ålder och om att upprätta två kategorier i jageleken i form av ”de goda och de ondas lag”.

## Gemensamma projekt och vänskap över ålders- och könsgränser

Detta avsnitt kommer att behandla ett tema i barns lekrum, där ålder och könsnormer tonades ner. I följande observation upptäcker Gustav en ekorre i dungen utanför staketet och kastar ut en tallrik med låtsasmat till den. Att sedan få in tallriken igen blir ett problem, särskilt eftersom det är absolut förbjudet att klättra över förskolans två meter höga staket. Kanske att man ändå kan lyckas om man tar en pinne mellan staketets öglor och pillar in tallriken tillräckligt nära för att nå den? Gustav ropar efter ”några som är starka” för att få hjälp och Irma kommer till undsättning:

Irma har hört Gustav ropa efter starka barn. Hon upptäcker skålen utanför staketet och pinnen intill komposten. Hon tar och petar med pinnen nerifrån och får på så vis tag i örat på skålen och kan dra den in till staketkanten. Flera av barnen runtomkring blir intresserade och kommer för att hjälpa till. ”Vi kan hjälpa dig Irma”, säger Josef. ”Vi är också starka och kan bära många tunga pinnar.” Josef kommer släpande på en kraftig gren som han puttar in under metallstaketstes öglor så att de buktar upp. Det blir nu lättare att komma åt skålen på utsidan. Gustav slänger sig ner på marken och pillar med sin pinne för att få ut skålen tillsammans med Irma och Josef. Barnen deltar alla i att få in skålen, de blir svettiga och Gustav kastar av sig sin mössa och sina vantar medan han säger att ”det var vi som var fixarna, vi var dom som fixade alla uppdrag.” (Fältanteckningar den 16 mars 2006)

Jag har tidigare beskrivit rum där kön och ålder gavs relevans, såsom då barn förhandlade tillträde och det skedde en exkludering eller en marginalisering av något barn som inte ansågs passa. Vid sidan av detta, fanns flera lekrum som barn upprättade och deltog i, där köns- eller åldersuppdelning inte blev viktigt. Snarare var det innehållet i leken och att deltagande flickor och pojkar var bra på att ”leka roliga lekar” som gavs relevans. I dessa lekrum kunde även pedagogerna delta. Tommy kunde exempelvis bygga lego tillsammans med barnen under avslappnade och vänskapliga former, Hanna busade gärna med barnen och lekte lekar där man härmade varandras tokiga miner och Eva och Annica kunde gå in med liv och lust i gömmelekar tillsammans med barnen på gården eller i skogen.

De normer som barn anser skapar ”roliga lekar” och att vara ”en bra kompis” handlar om rättvisa, inflytande och delaktighet, att måna om varandras väl, kreativitet och humor. Då de följer dessa normer kommer gränser mellan ålder eller kön att få mindre betydelse för flickor, pojkar, kvinnor, män, barn och vuxna.

Parallellt med dessa ”lekrum” där kön, normer om pojkighet och ålder tonades ner upprättades också de där normer om ”riktiga pojkar” och ”stora barn” accentuerades. Tidigare forskning har ofta beskrivit flickor och pojkars lekar på förskolan som en miljö där flickor upprättar lekrum där endast flickor ges tillträde och där pojkar upprättar lekrum endast för pojkar. Davies (2002) beskriver ifrån sin undersökning av flickor och pojkars könsskapanden på australiensiska förskolor, dessa könssegregerade lekrum. Dessutom, skriver Davies, genomför pojkarna räder in till flickornas ”territorium” för att försöka tillskansa sig saker ifrån flickornas lekar eller för att dominera och hota flickorna. I en studie ifrån svenska förskolor, visar Ärleman- Hagsér och Pramling- Samuelsson (2009) på något annorlunda mönster. Författarna pekar på fyra teman vad gäller kön som barnen förhandlade i sina lekar: Särskiljande, beständighet, gemenskap och överskridande. I ett särskiljande tema stod pojkar i fokus, flickorna osynliggjordes och författarna menar att här görs maskulinitet till redskap och norm. Beständighet handlade om stereotypa möten och lekar där flickorna var de som upprätthöll reglerna. Temat gemenskap handlade om delade möten och hjälpsamhet och ett överskridande tema om omtolkande ageranden. Flera könsmonster existerar alltså samtidigt.

Att lekrummen på förskolan innehåller en komplexitet vad gäller könsmonster är tydligt även i denna studie. Rummen på förskolan Ringblomman, innehöll inte alltid samma individer och flickor och pojkar gick emellan de lekrum som bildades. Det skapades sällan uppdelade områden för flickor respektive pojkar eller för barn i olika åldrar under barnens lek. Däremot kunde normer om könsskillnad eller ålderskillnad accentueras i de lekar som pågick. Normer gjordes på så vis relevanta i specifika sociala rum och var inte låsta till fysiska platser eller till fysiska personer. Den absolut vanligaste anledningen till att kön, könsskillnad och ålder accentuerades var att något barn vägrades tillträde eller skulle uteslutas. Normer barnen ansåg skapade skillnad användes i dessa situationer för att motivera uteslutning eller tillträde, vilket exemplet med Tony som vägrades tillträde till Emil och Jennys lek, liksom Tonys sätt att försöka exkludera Jenny visade.

I de lekrum där ålder och kön upprättades blev det svårare för barn som inte uppfyllde normer om ålder eller kön att få tillträde. Detta innebar dock inte att dessa rum var stängda för barn som vid tillträdet inte ansågs ”passa”. Det innebar snarare att kön och ålder uppmärksammades och därför blev viktigt att förhandla bland barnen. Barn som var duktiga på att förhandla, som exempelvis Trine, Lisa eller Ville, kunde trots lägre ålder förhandla sig in i lekrum där ”de stora barnen” eller barn av motsatt kön, hade större inflytande. Ett exempel på detta är då Lisa förhandlar sig in i Batmanleken med sina rosa kläder, ett annat då Ville förhandlar sig till en mammaposition i leken. Noteras bör att då pojkighet gavs relevans, upprättades, prövades och omförhandlades dessa normer av både flickor och pojkar. Tidigare forskning har tenderat att fokusera hur flickor praktiserar flickighet och pojkar praktiserar pojkighet. Nordberg (2004) menar att det varit betydligt vanligare att beskriva hur pojkar tar avstånd ifrån det som anses vara kvinnligt än att diskutera hur pojkar också närmar sig och praktiserar positioner som kodas ”flickiga”. Detta, menar hon, gäller också hur flickor praktiserar pojkighet. Med utgångspunkt i en studie av manliga förskollärare exemplifierar Nordberg (2005) hur samma manliga pedagog kunde vara positiv till vissa positioner vilka kodades feminina, som exempelvis omvårdnad, samtidigt som de tog avstånd ifrån andra positioner som kopplades till femininitet, omanlighet och homosexualitet. Det kan således ses som att både kvinnor, män, flickor och pojkar använder sig av olika subjektspositioner då könsidentitet konstrueras, något som också poängteras av Sedgwick (1990).

## Upprättande av dikotoma positioner mellan onda och goda laget

Ett vanligt sätt för barnen att upprätta gränser, inte minst när de lekte utomhus, var genom olika jagelekar. Den mest populära jageleken under mitt första år på Ringblomman var mellan ”de onda och de godas lag”. I denna lek förhandlades vilka som skulle få ingå i det statusfyllda ”goda laget”, en ständigt återkommande förhandling mellan barn som lekte hjältelekar. I följande episod har några av pojkarna hämtat var sin handduk, knyter dem som Batmanmantlar och börjar diskutera:

Kalle säger till barnen att han i alla fall var en superhjälte. Emil svarar att han i alla fall var Batman och om inte Kalle också var det så var de två inte samma för Superhjältarna och Batman var inte i samma klass. Man ser dem aldrig i samma klass i filmer. Kalle tittar på sin äldre kompis och säger att han kanske kunde vara Batman

också då så att de två kom med i samma lag. Han hoppar runt lite i karateställning och ropar ”Anish, Anish” och säger sedan att det passar bra, han kan vara Batman. Kalle får syn på Emils strumpor och säger att egentligen så kanske det hade passat bättre att Emil var Spiderman, för han har ju såna Spiderman strumpor. Emil suckar och säger till Kalle att det passar ju inte heller bra om de två ska vara ihop. Spindelmannen går inte heller i samma klass som Batman. Killarna kommer överens om att de båda ska vara Batman och att de ska vara i det goda laget. Kalle tittar ut över de andra barnen och frågar Emil vilka de ska ta med i det onda laget, de måste ju ha några att jaga. Emil tycker att Tony och Gustav hade passat bra att ha i det onda laget för dom var dummast av alla. ”Bråkiga är dom”, säger Emil, ”dom håller på så fröken får tinnitus. Dom passar bra att strida mot.” Det tycker Kalle också passar bra, varpå han föreslår att de ska smyga sig på dom onda och försvara sig mot dom, ”adish, adish!”

Emil och Kalle springer bort till Tony och kör lite låtsaskarate mot honom. En del slag träffar honom lite löst på armen. Tony vänder sig om och frågar med hög röst vad dom gör egentligen och om dom kanske vill ha en smäll! Emil och Kalle backar och säger åt Tony att ta det lugnt, det var ju bara en lek. Dom är med i Batmans goda lag och han är med i tjuvarna och dom ondas. Men Tony låter sig inte lugnas av detta utan skriker att de båda bara kan lägga av. Varför ska han alltid vara i dom ondas lag? Emil säger att det inte finns plats i det goda laget och det onda laget passar bra för honom. Om han vill vara med så får han vara med Gustav i tjuvarnas lag. (Fältanteckningar den 28 oktober 2005)

För att ”passa” bland de goda Batmännen blev det viktigt att ha hög lekstatus. Detta innebar kunskaper såsom att kontrollera sig, att inte bestämma för mycket, att kunna förhandla, att uttrycka sig verbalt och att vara kreativ. I ”det goda laget” deltog både pojkar och flickor. Gemensamt för dem var att de var barn som hade många vänner, som var omtyckta både av pedagoger och av barn på förskolan, som sällan var i konflikter och som sällan fick tillsägelser av pedagogerna. De barn som kallades ”bråkiga” – alla pojkar – gavs dock sällan möjlighet att få delta i detta lag, inte heller de barn som sällan blev sedda av övriga barn i gruppen. Om dessa barn gavs tillträde till den populära Batmanjageleken var det oftast till det ”onda laget”. Då barnen var indelade i två lag byggde de läger av pinnar eller ”paxade” var sina läger bakom några buskar eller bakom förrådet. Barnen smög sedan runt och spejade efter motståndarsidan. Upptäckte de någon ur motståndarlaget gjordes snabba rusningar för att försöka få fast dem (om man var en av de goda) eller för att försöka undkomma dem (om man var en av de onda). Ibland hände det att barn i det onda laget omförhandlade sin position som ”ond” då leken startat och de redan ”var med” i leken. Vid ett sådant tillfälle då Lukas, Kalle och Irma hunnit upp Anders och Trine, säger Trine att det inte alls är så att hon ska till någon

fängelsehåla. Hon är egentligen inte alls med i vare sig det onda eller goda laget utan har ett helt eget lag som heter ”Spidermanslaget”:

”Men lägg av, du var med i dom onda Trine!” säger Lukas. ”Det vet väl inte du vilka jag var med i, det vet väl jag bäst själv!” Svarar Trine. Irma kommer fram. Jaha, vad gjorde dom i Spidermanslaget då Trine?” Frågar hon. ”Dom var kompisar med dom i det goda laget”, svarar Trine. Nu kommer även Anders fram ”Jag var egentligen inte heller med i dom onda” säger han, ”jag var egentligen med i Turtleslaget och så lite i Batman, en TurtlesBatman. Då var jag också kompis med dom goda!”

Lukas kastar iväg en pinne som han håller i och höjer rösten mot Anders och Trine. ”Men nu blir denna leken helt fel”, ropar han, ”vilka ska vi strida mot då om alla är med i samma!!!” Trine pekar bort mot Gustav och Henry som springer en bit bort på gården. ”Men Gustav och Henry är ju dom onda”, säger hon, ”vi kör mot dom!” (Fältanteckningar 25 november 2005)

Trine och Anders tillhör de yngre barnen och hade därmed svårare att få tillträde till de godas lag. Trine förhandlar sig ofta in i de lekar hon vill tillhöra, så även i denna där hon uppfinner en sidokategori till den statusfyllda ”goda Batman” kategorin. För att jageleken ska fungera måste det dock finnas några att jaga och möjligen är det för att Trine snabbt pekar ut barn som fortfarande är i de ondas lag som hon själv och Anders kan förhandla sig nästan hela vägen till de godas lag. När Trine och Anders hittar på nya lag, gör de det med hjälp av figurer som har samma status i barngruppen som Batman, nämligen Spindelmannen och Turtles. Att kunna förhandla och veta vad som ger status är viktigt för att kunna ta sig in i leken, liksom att ha lekstatus. Det verkade överlag lättare att få tillträde till statusfyllda lekar för yngre barn som lärt sig detta, än för äldre pojkar som kallades ”bråkiga”.

Som observationen ovan beskriver, upprättades och förhandlades dessa normer ofta vid inträdet till lekar. Just jageleken var ett tydligt exempel på detta eftersom leken krävde två motsatta lag som stred mot varandra. Vilka kategorier barnen upprättar och gör motsatta är dock kontextuellt. Thorne (1993) att det var vanligt att barnen där delade upp sig i lag där flickorna jagade pojkarna och tvärt om. Genom denna uppdelning repeterades ständigt gränser mellan könen i barnens vardag. I denna studie var det delvis andra uppdelningar som gjordes meningsfulla under det första året, exempelvis positioner såsom ”bråkig” och ”snäll” manifesterade i det goda och det onda laget.

Thorne (1993) beskriver att de uppdelningar som upprättas och förhandlas är de som kontextuellt görs meningsfulla. Vissa positioner tillskrevs relevans genom flera situationer, nämligen ”typiska” pojkar (där pojkar tillskrevs bråkighet, brist på självkontroll och behov av pedagogens gränssättning och kontroll) och positionen ”självgående” barn och ”himla goa” killar (där barn tillskrevs internalisering av förskolans normer och frihet ifrån gränssättning och kontroll). Att leka jagelekar på temat ”de goda mot de onda” aktualiseras troligtvis av flera anledningar såsom att det är ett populärt tema i de hjältefilmer barnen inspireras av. Möjligen spelar pedagoger och barns kategoriseringar av flickor och pojkar under detta år som ”dumma/bråkiga” eller ”snälla/självgående” också roll för de former av kategoriseringar barnen använder sig av i ovanstående jagelek.

## Ålder och kategorier såsom stora flickor, stora pojkar och bebisar

På förskolan i studien skapades och upprätthölls åldergränser oftare än könsgrenser. Barn i olika åldrar hade mest tillfällen till spontan kontakt med varandra vid uteleken, vilket också avhandlingens inledande observation ifrån barnen på gården visade. Förskolans indelning i avdelningar för olika åldrar, avspeglade sig i språket. Ett exempel på detta är att avdelningarna populärt kallades ”småbarnen” respektive ”storabarnen”. Då något barn skolats in på avdelning Ringblomman ifrån Blåklockan, beskrivs detta som att barnet ”kommit upp ifrån småbarn”. Att byta till avdelningen för de äldre barnen blir därmed också att byta till något som placeras ”högre upp” i ålder, men också i status, vilket även beskrivits av Löfdahl och Hägglund (2006). Även pedagogernas planering var strukturerad efter ålder. Tydligaste exemplet på detta var fem års- gruppen där de barnen som skulle börja i skolan fick träna in handlingar vilka kategoriserades som skolförberedande aktiviteter. Ålder repeterades genom miljö och pedagogers indelningar i språkliga beteckningar vid vardaglig kommunikation. Ålder kunde också repeteras bland barnen. I nedanstående exempel skildras hur Anders då han fyller fyra år tror sig om att äntligen våga språnget att bli stor genom att utsätta sig för och övervinna viss fara:

Anders kommer springande och säger att ”idag fyller jag fyra år!” Nu när han fyller fyra år vill han gärna visa vad han som stor kille kan, nämligen att klättra upp till ett meterhøgt stup på förskolegården där de äldre och yngre barnen brukar utmana varandra, hoppa ner för branten och landa i den mjuka snön nedanför. Anders skrattar

då han kommer ner och säger att ”nu är jag också stor som de stora barnen och ingen bebis längre, för nu vågade jag hoppa nedför stupet”. (Fältanteckningar den 2 februari 2006)

För att tillhöra de ”stora” behövde de yngre ofta bevisa att de hade eller kunde det som krävdes för att uppnå en position som ”stor”. Kunskap som gäller i 5-års – klubben, en viss längd, kroppskontroll, veta vilka regler som gällde på avdelningen i olika situationer, kunna leka, kunna förhandla, och lösa konflikter utan våld, aggressivitet eller dominans är några av dessa kunskaper. Hade man dem förhandlade man ofta som yngre om att få räknas som stor, eftersom detta gav inflytande. Uppfyllde man dem inte hade man stora svårigheter att få det inflytande och det tillträde som en position som ”stor” gavs bland barnen.

Att kunna kontrollera sina rörelser var för barnen på förskolan en viktig markör för att uppnå en position som ”stor” kille. Denna erbjöds inte automatiskt till pojkar då de uppnått en viss ålder utan kopplades också till handlingar man förväntade sig av ”stora” 5 – åriga pojkar. Tony var en pojke som åldersmässigt tillhörde de ”stora” men som ansågs ha svårt att kontrollera sig. Detta kunde ta sig uttryck i att han slogs, skrek, grät eller kastade saker runt sig då han hamnade i konflikter med andra barn. Tony hade svårt att förhandla sig till ett deltagande bland ”de stora” populära killarna och vandrade ofta runt i lekarnas utkanter. Emil berättar följande:

”Tony springer bara runt och slåss och skriker, det är jobbigt! Som en liten bebis är han. Fröken får tinnitus som han håller på och vi tycker också att det är jobbigt. Då är det bättre att han leker sina skriklekar nån annanstans.” (Fältanteckningar den 8 december 2005)

På samma gång som pedagogerna oftare kontrollerar mindre barn och vissa utåtagerande äldre pojkar genom tillsägelser och genom att placera sig närmare dem än andra barn, så görs kontroll till en markör bland barnen just för att vara stor. Att kunna kontrollera sig verkade vara viktigt för barnen på förskolan dels för att det gav tillträde till de populära barnens lekar, dels för att kunna upprätthålla en statusfylld position som ”stor”. Ålder bör därför inte enbart ses som en beteckning på de år man som individ levtt i världen, utan som en norm vilken skapar vissa positioner (Bengtsson, 2008; Krekula, Närvänen, Näslund, 2005). I barnens praktiker kom dessa att handla om olika grader av inflytande. Vissa av dem kom också att vakta stereotypa föreställningar om kön.



## Ålder, makt och inflytande

Att analysera hur ålder interagerar med pojkighet och kön har varit mycket relevant för att förstå vilka positioner som görs tillgängliga för flickor och pojkar i denna situation samt för att förstå vad barn "gör" med dessa. Att bli äldre innebär i de mindre barnens berättelser en önskan om att bli större, starkare och dugligare. Denna önskan handlade också om att få högre status eftersom de äldsta barnen på avdelningen generellt ges större utrymme att bestämma i leken än de yngre barnen. Detta gäller i synnerhet i de situationer där vuxenstyrningen är mindre och där barn som grupp ges större utrymme att bestämma, såsom i leken. Irma, berättar om vem det är som bestämmer på Ringblomman:

Anette: Vem är det som bestämmer på förskolan?

Irma: Det är fröken som bestämmer

A: Är det alltid fröken som bestämmer?

I: Ja, fast när inte fröken ser så bestämmer till exempel jag och Anna när vi leker ballerina eller samling. Dom som vet hur leken är bestämmer mera om leken.

A: Om några andra vill vara med då?

I: Ja, alla får vara med i leken, det har fröken bestämt, så gör vi på den här förskolan för att det ska bli trevligt för alla barn. Men dom som inte vet hur det ska vara, som Gustav eller Jens eller Erika ... Dom är störande ibland när dom vill att vi ska leka fel saker. Då säger jag och Anna till dom att ska ni vara med så får ni vara våra bebisar annars får ni gå ut.

A: Vad säger dom då?

I: Om dom vill vara med så säger dom väl att det går bra. Men vet du att Ville han säger nästan direkt han kommer in att han ska vara mamma eller fröken så han ska få bestämma mera.

A: Får han det då?

I: Ja, ibland. Om det blir en rolig lek så får han vara mamma.

(Intervju med Irma den 10 maj 2006)

I dockvrån bestämmer Anna och Irma. Irma berättar att hon delar ut bebisroller till de barn som inte vet hur man leker lekarna (på hennes sätt), vilket ofta innebär pojkarna eller de yngre barnen. Antingen så leker man leken "på rätt sätt" vilket betyder på de stora flickornas sätt, eller så får man gå ut eller vara bebis. Att vara bebis innebär ofta att man ligger och sover i docksängen, är tyst och gör som mamma eller storasyster säger. Att vara "bebis" i detta sammanhang innebär därmed tydligt att tilldelas en passiv position med mindre utrymme till inflytande.

På liknande vis bestämde de äldre pojkarna mer över vissa lekar i lekhallen, såsom Batmanleken. Här tilldelades flickorna och de yngre pojkarna oftare passiva roller. De områden som kodas för (äldre) pojkar respektive (äldre) flickor har på så vis betydelse för hur inflytande i lekrummen fördelas, även om de flesta barn ges tillträde till lekrummen. Att vissa barn ges ökad inflytande betyder inte att de som ges mindre passivt accepterar detta, tvärtom. Förhandlingar om positioner i leken, liknande den som Ville gör då han vill vara mamma för att få bestämma, var vanligt förekommande. Genom att Ville väljer att vara mamma får han genom en fiktiv äldre ålder och ”rätt” kön inflytande över de äldre flickorna där de brukar bestämma. Vad är det som gör att Ville lyckas med detta? Irma menar att om leken blir rolig så får Ville bestämma. Lekkunskap värderas högt av barnen i barngruppen. Ville beskrivs som empatisk och socialt kompetent, bra på att leka och ”påhittig” med ett väl utvecklat språk, egenskaper som tillskrivs samtliga barn som i mina observationer lyckas i sina förhandlingar att (utifrån en vuxen blick) överskrida ålders- eller könsgränser.

### Bebis som gränsupprättande beteckning

I samspel med äldre pojkar och flickor var det viktigt för yngre barn att ta avstånd från bebisbeteckningen. De yngre barnen beskrev sig då som ”stora och starka” och positionerade sig som någon som snart kommer att bli stor. Följande ordväxling, då den yngre Jens och den äldre Gustav speglade sig i tvättrummet, är ett exempel på detta:

Jens, står framför spegeln i tvättrummet. Han har på sig en Darth Vaderdräkt och visar mig hur fräcka knappar det finns på dräkten. Gustav kommer in i sin Supermandräkt och ställer sig bredvid oss.

”Oh, vad stora muskler det är där på din Superman säger Jens. ”Ja, jag vet.” säger Gustav. ”Får jag låna den?” frågar Jens. ”Nej du är för liten”, säger Gustav, ”den passar inte.” ”Snälla ...” säger Jens. Gustav suckar och kränger av sig dräkten och lämnar den till Jens ” Ja, ja.”

Jens trär Supermandräkten över sin egen Darth Vaderdräkt. Dräkten han har under fyller ut den större Supermandräkten, som till Jens stora glädje nu passar. ”Kolla, Gustav, säger Jens ”Den passar! Nu blev jag jättestor och stark som två gubbar! Nu är jag inte liten bebis längre! Nu är jag stor kille!” ” Ja, lite större” säger Gustav, ”Men inte lika stor som mig ändå.” ”Nej, men nästan, säger Jens, ”Snart blir jag det Gustav, snart blir jag stor kille.” (Fältanteckningar den 14 oktober 2005)

Att bli äldre innebar i de yngre pojkarnas och flickornas berättelser en önskan om att bli större, starkare och dugligare, vilket observationen med Jens och Gustav visar. Jens gav också uttryck för hur beteckningen bebis kunde vara negativt laddad för barnen. Detta gällde i synnerhet för de tre- till fyraåriga pojkarna och flickorna som ständigt riskerade att bli kallade bebisar såväl av de äldre pojkarna och flickorna som av de vuxna, då de inte uppförde sig så som det förväntades av dem. I motsats till att benämnas bebis, var det oerhört positivt laddat för alla barn att bli kallad, eller att själv kalla sig ”stor”. Begreppet stor användes ofta ihop med könskategorierna pojke och flicka, för att markera önskade och könsindelade beteenden, kunskaper och färdigheter. Äldre pojkar och flickor kallades exempelvis ofta för bebisar när de inte uppförde sig i enlighet med dominerande normer om flickighet och pojkighet, samtidigt som önskade beteenden ofta uppmuntrades genom att pojkar och flickor tillskrevs en högre ålder. Ålder betecknar inte bara hur gammal någon faktiskt är, utan flätas också samman med andra maktordningar.

De yngre barnens önskan om att bli stora handlade bland annat om att få högre status, eftersom de äldsta pojkarna och flickorna på avdelningen ofta gavs större utrymme att bestämma i leken än de yngre barnen. Jens blir genom Supermandräkten lika stor som Gustav och borde därmed också, som han framhåller, få den efterlängta femårspositionen som ”stor kille”. Detta tillbakavisas dock av Gustav, som markerar att gammal är äldst, även om kroppsstorleken utjämnats. Eftersom äldre barn ofta har en större språklig förmåga, en mer uppövad lekförmåga och större kroppskrafter än yngre barn, blir det också möjligt för dem att kunna bestämma mer i leken. Ålder markerade på så sätt inte enbart barnens storlek och levnadsålder, utan även barns olika möjligheter till inflytande i barngruppen. Detta gällde i synnerhet i de situationer där vuxenstyrningen var mindre och barn gavs större utrymme att själva bestämma, som i leken. Att pojkar och flickor i sådana situationer ofta gavs större möjlighet att påverka vad de ville göra, innebar dock inte att detta maktutrymme nödvändigtvis fördelades jämnt, tvärtom.

Ofta ville de yngre pojkarna göra sig äldre än de var genom att kalla sig stora killar för att få vara med i en önskad gemenskap. De kunde också använda ordet bebis för att utesluta eller passivisera andra pojkar och flickor. Begreppen användes ofta i förhandlingar om maktpositioner på förskoleavdelningen. Jag kom därför att fokusera på hur åldersinriktade positioner användes i

verksamheten på förskolorna, och upptäckte då att positionerna bebis, stor kille och stor tjej ofta var kopplade till ett stereotypt lärande av kön.

Bebispositionen var ofta negativ för barnen och att det var en position som de inte ville tillskrivas. Men det fanns också situationer då pojkar och flickor försökte att verka yngre än de var, både för att slippa ta ansvar och ”hjälpa till” och för att få andra fördelar, som de yngre barnen hade. De äldre barnen lyckades dock sällan slippa ifrån uppgifter genom att ta en bebisposition. Snarare användes den som en ”skojlek” där känslan av att vara liten igen stod i fokus. Genom att ”skojleka” bebisleken och använda positionen som liten, görs det möjligt även för stora barn att agera som ett yngre barn utan att riskera att få skäll. Att gnälla var annars något som stora barn inte förväntades göra, i synnerhet inte stora pojkar, vilket kommer att diskuteras i nästa avsnitt.

På Ringblomman använde både barn och vuxna ofta begreppet bebis för att tillrättvisa barn som inte uppförde sig så som det förväntades. Jag har hittills diskuterat hur begreppet användes av barnen för att marginalisera vissa barn och därmed förhindra att de fick positioner som gav möjligheter att utöva makt. Barnen kunde också disciplinera varandra genom att beskylla varandra för att ”vara en bebis”, vilket alltid togs emot med kraftiga motreaktioner ifrån den som blev utsatt. Ville, fyra år, reagerade exempelvis starkt i följande situation på Annas, fyra och ett halvt år, beskyllningar:

”Du är en riktig liten bebis, Ville”, säger Anna. ”Nej, det är jag inte.” svarar Ville. ”Joho du” ropar Anna ”En riktig liten bebis!” ”Om du säger så till mig, så säger jag till fröken” säger Ville. Anna tittar sig runt i rummet och säger ”det finns ändå ingen fröken här, så det så. Bara hon där, Anette.” ”Anette”, säger Ville, ”vet du att Anna säger att jag är en bebis!” ”Ville!” Säger Anna och höjer rösten ”Nu hör du på mig! Jag menade faktiskt att du var en stor bebis!” ”Det spelar ingen roll. Jag är ingen bebis alls. Jag är en stor kille!” säger Ville.

”Jaha. Men du vet i alla fall ingenting.” säger Anna ”Det gör jag visst det. Om du fortsätter att vara dum så ringer jag polisen.” säger Ville ”Jaha. Men det kan du i alla fall inte, du är alldeles för liten. Du vet till exempel inte numret.” säger Anna. ”Joho, du. Det har min mamma lärt mig” säger Ville, ”det är (han tar pekfinger på munnen, näsan, ögonen) 1, 1, 2 ...” ”Kanske du visste det då, men småbarn som du kan egentligen ingenting, även om du och din gamla mamma vet hur man ringer dit”, säger Anna. (Fältanteckningar den 2 februari 2006)

Anna hävdade att Ville var ”en riktig liten bebis”, då hon trodde att ingen vuxen fanns i närheten. Då Ville ville ha hjälp av mig, mildrade Anna sin beskyllning till ”stor bebis”, men Ville menade bestämt att han inte var någon form av bebis. Han var en stor kille. Därmed markerade Ville att han ansåg sig tillhöra en helt annan och mer värderad position i barngruppen än ”bebisarna”. Detta påstående utmanades av Anna genom att hon ifrågasatte vad han egentligen kan. Jag har tidigare visat hur barn relaterar ålder till fysisk styrka. I denna situation relaterade Anna istället ålder till kunskap, något som också var mycket vanligt bland barnen. Ville ställdes här inför att bevisa att ”han kunde något”, för att inte ”falla ner” till bebispositionen. Han försökte ”klara sig” kvar genom att visa att han lärt sig något som kan ses som en del av de vuxnas värld, något viktigt och respektingivande – att ringa till polisen. Dels kanske Ville hoppades att hotet att ringa polisen skulle få Anna att sluta retas. Dels visade han att han hade lärt sig en ”vuxenkunskap”, att använda telefonen och veta numret till polisen, och därmed borde han räknas som en ”stor kille”.

Även pedagogerna på förskolorna kunde ställa positionerna bebis och stor kille respektive stor tjej mot varandra. Genomgående för de vuxnas sätt att använda beteckningarna var att de, precis som i situationen med Anna och Ville, kopplades till ett lärande. Användandet hade dock en tydligare riktning mot mognad och fostran, genom att de vuxna konsekvent knöt beteckningen bebis till beteenden som de verkade anse som negativa och beteckningarna stor kille och stor tjej till beteenden som de verkade betrakta som positiva. Vad var det då för beteenden som kunde göra att man som tre- till femårigt förskolebarn kallades bebis?

Det är februari och kallt i pulkabacken på gården. Jens, fryser och står vid dörren och gråter för att han vill komma in tidigare än bestämt. Pedagogen Annica kommer:

”Att du aldrig lär dig Jens!” säger hon ”Sluta att gnälla som en liten bebis nu, det hjälper inte ändå. Du får röra på dig lite istället. Kom så går vi till de andra barnen. Så! Visa att du är en stor och duktig kille nu som inte gnäller.” (Fältanteckningar den 22 februari 2006)

Genom kommentaren att Jens borde sluta gnälla som en liten bebis, fastlade Annica samtidigt vilket beteende som förväntades av Jens och andra stora killar. Stora killar skulle exempelvis, inte gråta för att de frös och var kalla, om de inte ville bli sedda som gnälliga bebisar. Att på liknande sätt tillrättavisa barn – och då i synnerhet pojkar – som ansågs gnälla, var vanligt på förskolan. Detta var

ingenting som pedagogerna tänkte på eller planerade att göra. Ofta upprepades dessa kommentarer av vana utan att de tänkte så mycket på det som sades eller på vilka budskap som gavs till barnen.

Jag vill dock understryka att detta inte gällde alla situationer då pojkar grät. Pedagogerna tog ofta upp flickor och pojkar i knät och tröstade dem då de slagit sig, saknade sina föräldrar eller kände sig ensamma. Däremot hände det ofta att pojkar, som i observationen ovan, kallades bebisar i situationer då de inte orkade med det som förväntades av dem. Att promenera långt utan att gnälla är ett exempel på vad stora pojkar och stora flickor förväntades klara utan att klaga. Att stå ut med kyla ett annat.

### Att göras till "riktig" flicka eller "riktig" pojke

Uttrycket stor var alltså generellt mycket positivt laddat för barnen och en position som de gärna tillskrev sig själva. När ett barn hade lärt sig ett önskat beteende könades detta genom att beteendet kopplades till könskategori pojke eller till könskategori flicka. För det första förstärktes beteendet genom att pojke och flicka gjordes till varandras motsatser och länkades samman med de positivt laddade beteckningarna stor och duktig. Att bli stor pojke eller stor flicka blev därmed något positivt, något som förknippades med att växa upp. För det andra förstärktes beteendet genom att barnen kallades för *stor pojke* eller *stor flicka* då de gjorde något som pedagogerna uppskattade. Ordparet stor pojke respektive stor flicka, följdes ofta av leenden, mjuk beröring eller av att pedagogerna kramade om barnen.

Uttrycket bebis var däremot ofta negativt laddat och sällan något som förskolebarnen i min studie kallade sig själva, utom då de hade en bebisposition i leken eller då de skämtsamt försökte att slippa en uppgift. Ordet bebis uppfattades som könsneutralt, men användes för att markera att vissa beteenden var felaktiga, att vissa kunskaper eller färdigheter fattades och för att ge barn mer passiva roller.

Beteckningen bebis skapade en föreställning om könsneutralitet, att ålder inte är könat. Mina observationer visar dock att det som ett förskolebarn "behövde" lära sig vid de tillfällen då bebisbeteckningen användes för att justera "felaktiga" beteenden, såg olika ut för pojkar och flickor. Pojkarna kallades till exempel ofta bebis och uppmanades att vara stor kille i situationer då de inte måktade med. Flickor blev mer sällan kallade bebisar i situationer då de inte orkade leva upp till

förväntningar kring fysiska eller psykiska prestationer. De blev istället kallade bebis i motsats till stor flicka, då de inte hjälpte till eller städade upp. Kajsa, tre år, vägrade exempelvis att städa upp efter sig i dockvrån och pedagogen Katarina blir arg:

”Inget gnäll, då får du vara på bebisavdelningen!” ”Här på denna avdelningen vill vi ha stora flickor som lyssnar! Nu städar du upp!” säger pedagogen. Med lite mildare röst mot Kajsa som börjar plocka upp ett docktäcke säger hon: ”Titta, det går ju jättefort om du väl börjar, titta nu! Ett, två, tre, nu går det ju riktigt bra. Alla bestick där i lådan, ja, se där att det går fort bara du börjar.”

Kajsa plockar sakta upp, slänger i besticken i lådan och kastar dockan i docksängen. Så är allt upplockat. ”Där ser du!” säger pedagogen ”Du kunde ju, vad fint det blev! Nu visade du verkligen att du var en stor tjej!” (Fältanteckningar den 21 februari 2006)

Kajsa uppförde sig inte som det förväntades av en stor flicka och tillrättavisades med ett förmodat könsneutralt begrepp som markerar att hon är yngre och ännu inte lärt sig det hon borde för att få kallas stor. Det flickor och pojkar förväntades lära sig, är med andra ord att det finns vissa saker, egenskaper och handlingar som passar för stora flickor och en annan uppsättning som passar för stora pojkar. Att bli stor är alltså att ”göras” till pojke eller till flicka genom att lära sig att anpassa sig till en könskomplementär modell och att lära sig vad som enligt denna modell passar för respektive kön.

Det fanns, som jag har visat, vissa sätt att praktisera positionen flicka respektive positionen pojke, som beskrevs som mer ”rätt” än andra. Rent hypotetiskt, så skulle de vuxna runt barnen kunnat markera att en äldre pojke eller en äldre flicka inte betedde sig som det förväntades enligt åldersnormen genom att säga: ”Sluta bete dig som en treåring, du är faktiskt fem år nu.” Detta var sällan fallet. Det tycks mig därför som att det var själva lärandet av en uppdelning i två kön som blev det centrala. Bebispositionens förment könsneutrala karaktär blir i själva verket utgångspunkten för ett könsindelad lärande.

## Sammanfattning

Tre teman repeteras i förskolebarnens lekrum. För det första gemensamma projekt över ålders- och könsgränser, där kön och pojkighet görs svagt (Thurén, 1996). För det andra jagelekar i onda och goda laget och för det tredje ålder. Tidigare undersökningar med fokus på förskolebarns lekrum och kön har

beskrivit leken könsuppdelad i olika rum och ibland att flickor och pojkar vaktar sina olika "territorium" (Davies, 2002; Paechter, 2007). En annan vanlig beskrivning är att flickor och pojkar leker i olika områden med olika avstånd till pedagogen (Kärrby, 1987; Månson, 2000; Odelfors, 1996). Denna studie visar på andra resultat. Flickor och pojkar i olika åldrar kunde leka tillsammans i alla Ringblommans rum, liksom i flera av de sociala lekrum som skapades av barnen. Vid exkluderingsituationer gjordes dock kön, pojkighet eller ålder relevant, vilket kunde resultera i att de som inte ansågs "passa" fick lämna leken, eller gavs passiva positioner i lekrummet.

Med ökad ålder förväntas barn lära sig de normer som delar upp tillvaron i egenskaper, beteenden och handlingar som kodas olika för flickor och för pojkar. Jag har i detta kapitel diskuterat hur beteckningarna bebis och stor pojke och stor flicka, användes och hur kategorier som ålder och kön interagerade i ett lärande av könsspecifikt beteende redan bland barn i yngre åldrar. Ålder och beteckningar som bebis och stor är dock inte givna, utan är precis som könspositioner vars innebörder är rörliga, skiftar och görs då begreppen används i olika situationer. Både pojkar och flickor gjordes exempelvis yngre av vuxna då de bröt könsnormer och riskerade då att tillrättavisas med det könsneutraliserande uttrycket bebis. Omvänt gjordes pojkar och flickor äldre, när de lärt sig vad som förväntades av dem som pojkar och som flickor. I denna normaliseringsprocess ligger också, förstås, att det finns vissa specifika sätt att vara stor pojke och helt andra specifika sätt att vara stor flicka.

Det sätt på vilket ålder och kön interagerar i normaliseringen av könspolaritet, inbjuder och uppmanar pojkar och flickor att inta positioner som stora pojkar och stora flickor, vilka också samtidigt utgör motpoler till kategoriseringen bebisar. Beteckningarna bebis, stor kille och stor tjej blir problematiska, eftersom de normaliserar vissa subjektspositioner och därmed begränsar barns möjligheter att pröva fler positioner än de könsstereotypa

Trots att beteckningen bebis fungerar som en gränsvakt och används för att tillrättavisa pojkar och flickor som bryter mot normen och att detta förfarande normaliserar vissa beteenden och handlingar, är det också viktigt att lyfta fram de förhandlingar som ständigt sker i förskolan och vad som händer då förståelser och normaliseringar utmanas. Jag vill därför avsluta med att påminna om Villes sätt att utmana köns- och ålderskategoriseringar och förhandla de normer, som jag tidigare diskuterat. Vile önskade att vara mamma i familjeleken och fick



därmed, trots att han var kategoriserad både som yngre och som pojke, mer inflytande i en lek där de stora flickorna annars oftast bestämde. Flickorna i leken menade att detta gick bra, eftersom det blev en rolig lek. Just att det blev roliga lekar när vissa pojkar och flickor var med, var något som också de barn som ofta lekte tillsammans berättade om. Även de flickor som rusade runt på förskolan tillsammans med pojkarna som ”Batmans i rosa”, hade lyckats att få tillträde till en lek vars normer och innehåll bestämdes av barn med annan könstillhörighet, eftersom det genom deras medverkan blev en rolig lek. Normer om kön och pojkighet finns närvarande i de flesta situationer, men i vissa är de måttligt starka och ges inte någon större räckvidd (Thurén, 1996). Gården är ett exempel på detta, när barn genom att kunna leka ”roliga lekar” omförhandlar kön för att ges tillträde är ett annat. Det är i vissa situationer kön framträder. I detta kapitel har jag gett exempel på när kön och pojkighet görs starkt genom att visa hur ålder, inte minst genom beteckningarna ”bebis”, ”stor flicka” och ”stor pojke”, upprättar könsskillnad.

Med de här exemplen har jag velat lyfta fram hur åldersbeteckningar används av vuxna och barn samt visa hur barn dagligen lär sig att bli och uppföra sig som pojkar och flickor, genom de ord och handlingar som används i tillrättavisande och fostrande syfte. Detta är dock inte en självklar del i den pedagogiska självreflektionen. Ord är inte neutrala bärare av information, de gör något med det sätt vi kommer att föreställa oss världen. Det är därför viktigt att börja fundera över hur åldersbeteckningar och andra förmodat könsneutrala begrepp används i förskola och skola och begrunda effekterna av de ord som man dagligen och vanemässigt använder.



## KAPITEL 9

# FÖRHANDLING AV KÖNSSKILLNAD GENOM NORMER OM FLICKIGA OCH POJKIGA KROPPAR

Jag har i tidigare kapitel diskuterat att normer om pojkighet, ålder och kön kan ges mindre respektive större relevans i olika sociala rum på förskolan. I detta kapitel kommer jag att diskutera vad som händer när könsskillnad accentueras bland barnen. Förskolebarnen förhandlar könsskillnad genom normer om hur flickiga respektive pojkiga kroppar borde se ut, kläs, röra sig och använda rösten. Som ram för denna diskussion används den lek som under första året var mest frekvent och populär på förskolan, hjälteleken.

Som tidigare visades, influerade hjältefigurer både pojkars och flickors lekar, även om en grupp äldre pojkar var mest drivande. Att leka Batmanfiguren innebar, både för de flickor och för de pojkar som deltog, att förkroppsliga normer om exempelvis mod, hjälpsamhet och ansvarstagande samt att utmana ”de onda”. Dessa positioner ansågs passa flickor såväl som pojkar och användes också av båda könen.

Att vara Batman var ofta förknippat med att utmana regler fastställda av pedagogerna, vilket Trine gav uttryck för i avsnittet som behandlade barnens ”hemliga rum”. Det vanligaste var att strunta i att man inte fick lov att hoppa i soffan eller att det var förbjudet att bygga Batmankoja i pedagogernas förråd. En särskilt rolig del av Batmanleken var att utmana de äldre skolbarnen (av båda könen) på andra sidan förskolans staket genom att skrika ”bebisar” till dem. Att reta skolbarnen medförde tillsägelser både från förskolans och skolans pedagoger och hot från andra sidan staketet av de äldre barnen. Men som Lisa, som tillhörde de barn som ofta lekte Batman, uttryckte det: ”När man är Batman har man viktigare saker att bry sig om än om man struntar i lite regler här och där.” Genom att leka hjälte kunde barnen ge mindre relevans till vissa givna vuxenregler. Dessutom utmanades åldershierarkier mellan yngre och äldre barn. Att våga skrika ”bebisar” till skolbarnen, den grupp som hade högst status bland barnen, verkade vara en oerhört lockande lek. Pojkar och flickor beskrev leken

som ”väldigt spännande”. Det var spännande att strida mot alla faror och det var, som sagt, spännande att bryta regler tillsammans i de godas lag. I denna lek deltog ofta de pojkar som brukade utmana pedagogernas regler, men också pojkar som sällan protesterade mot dessa regler. Även flickor som ville utmana regler drogs på liknande vis till Batmanleken. I detta gemensamma projekt – att utmana regler om ålder – skapades även positioner där kön gavs mindre relevans.

I hjälteleken sprang flickor och pojkar runt i stora cirklar med fladdrande mantlar, ofta ute eller i lekhallen där det fanns möjligheter att ta ut svängarna. I nedanstående observation möter vi de yngre förskolebarnen. De spänner musklerna och jämför hur stora bulor de får på överarmarna då de pratar om vem som var mest lämplig som Batman för att fånga de elaka tjuvarna. De hoppar från soffor och leksaksskåp, imiterar, utmanar varandra och kokar mat:

”Kolla mina bubblor!” säger Kalle och visar armmusklerna för Ann. ”Kolla mina då!” svarar Ann och visar sina muskler. Trine kommer fram och visar även hon upp sina armmuskler. ”Jag var den bästa Batmannen, kolla!”. Trine klättrar upp på ett skåp i lekhallen och hoppar ner ifrån det och ropar ”Spindelmanneen!” under hoppet. Kalle ser vad Trine gör och klättrar upp på soffans armstöd och hoppar därifrån ”Spiiiiindelmanneeeen!”.

Anders susar under tiden runt över golvet i lekhallen med manteln fladdrande bakom sig, ”SCCCHHH” säger han. ”Batmaaaan!”. Ann springer in bakom Anders och håller ut händerna som om hon flyger ”OOOOHOOO” säger hon ”Batmaaaan!”

Kalle sätter sig plödsligt ner och säger ”Nu leker vi en saga! Det ska vara med mamma och pappa och barn.” Han hämtar lite lego som han rör runt i en mugg. Anders kommer och sätter sig bredvid. ”Vi kokar lite mat, nu blev det choklad här.” Han rör runt en stund men ställer sig sedan upp och hoppar så att legobitarna hoppar upp ur koppen. ”Nu hoppar chokladen, hopp hopp!” ”Ja, säger Kalle och ställer sig också upp och hoppar. ”vi hoppar! Som pokemon!” ”Ja, som pokemomnBatman!” säger Anders.

Trine kommer fram och hoppar även hon ”Då var jag med dig Kalle” säger Trine. ”Det var jag med” säger Anders. (Fältanteckningar den 26 oktober 2005)

I denna lek bland de yngre 3- 4 åriga barnen deltar, precis som bland de äldre, både flickor och pojkar. Ofta blandar barnen in händelser ifrån sin vardag – såsom omsorg eller matlagning – i hjältelekarna, de yngre i alla situationer och

äldre barn i mer specifika, vilket jag återkommer till i slutet av detta kapitel. Vilka händelser barnen blandade in kunde skifta.

## Barns förhandling av könsskillnad

I vissa situationer accentuerades dock könsnormer bland barnen. Jag har föregående tidigare beskrivit att normer om könsskillnad manifesteras i rum med koppling till kroppen, såsom toaletter eller gymnastikens och badhallens omklädningsrum. I detta avsnitt kommer jag att visa hur förskolebarnens förhandlingar om kön relaterade till normer om hur flickiga respektive pojkiga kroppar förväntades vara.

Dessa förhandlingar görs i sociala relationer där aspekter av makt och kontroll ständigt är närvarande. Utifrån en förståelse av pojkighet som performativt producerat, (Butler, 1990; 1997) är de ageranden där kategorierna pojkar och flickor görs, ges relevans och knyts till vissa bestämda egenskaper, relaterade till situations- och platsbundna upprepade förståelser, där vissa sätt att vara pojke görs mer ”passande” eller ”normala” än andra och där vissa individer ges mer makt att definiera normer om vad det borde innebära att vara ”en riktig pojke”. Barns lärande av normer om kön, beskrivit av Thorne (1993) är varken entydigt eller enkelt. Thorne menar att de betydelser som pojkighet eller flickighet ges, skiftar mellan olika sammanhang där vissa situationer och relationer ger erbjudanden om könsöverskridande positioner, medan andra snarare kommer att erbjuda positioner där skillnader mellan könen betonas. Flickor och pojkar i Thornes studie förhandlade ständigt innebörden av kön och kunde såväl reproducera som omförhandla normer om flickighet och pojkighet. Analysen av materialet till detta kapitel ligger i linje med dessa teorier om hur kön görs genom upprepade handlingar i relation till egna och omgivande förväntningar på hur man borde vara som ”riktig” flicka eller pojke. Den kommer utöver detta att visa hur förhandlingarna konkret går till genom det sätt på vilket barnen på Ringblomman använde sig av vissa *markörer* då de förhandlade skillnader mellan flickighet och pojkighet.

### Markörer som barnen kopplar till flickiga respektive pojkiga kroppar

Observationen ifrån gården i inledningen av avhandlingen, visade att skillnad mellan flickor och pojkar inte ständigt markerades bland barnen i vardagen. Tvärtom förekom en mängd tillfällen då skillnader mellan könen inte gavs

särskilt stor relevans, vilket diskuterades i avsnittet om de teman som skapades i flickor och pojkars lekrum. I vissa fall kunde exempelvis ålderskillnader spela större roll än könsskillnad. I de situationer och relationer som skillnader mellan könen accentuerades, såsom i uteslutningssituationer, använde barnen vissa markörer. Dessa relaterade alla till förskolebarnens kroppar. Dessa markörer kan ses som repetitioner av könsskillnad, som barnen uppmärksammade och använde i sin vardag. Repetitioner av normer som de kläddes på, som formade deras hår, röster eller rörelser på olika vis, ett för flickor och ett annat för pojkar. Även runt denna diskussion kommer ett av de lekteman som förekom på förskolan, Batmanleken, att användas.

Då barnen lekte uppstod stundtals förhandlingar om hur en ”riktig” Batman egentligen borde vara. När jag frågar Lukas om vem som är med och leker Batman, berättar han om en av dessa förhandlingar där Batmans rörelser var något som diskuterades:

Alla vill ju leka Batman och det är okej. Men det finns barn som passar bättre till Batman än andra. Till exempel, när tjejerna leker Batman med oss, ja, då rör de sig inte så som en Batman ska röra sig. En Batman ska röra sig snabbt, runt, runt och så gör inte tjejerna. Lisa till exempel, när hon är Batman så springer hon mycket långsammare på tårna och hon hoppar mycket kortare än mig. Lisa säger alltid att det är för att hon har en trång kjol som hon inte kan springa snabbare eller hoppa längre. Det tror jag är sant och jag har alltid mjukisbyxor på mig så jag ska kunna springa snabbt. (Ur intervju med Lukas den 23 januari, 2006)

Det gällde att röra sig snabbt och kraftfullt över hela rummet, något som också de flesta gjorde i dessa Batmanlekar. Lukas hade dock uppmärksammat att Lisa rörde sig på ett annat vis och kopplade detta till tjejs sätt att röra sig. Lisa hade ett annat, mindre rörelsemönster, hon sprang långsammare och gjorde inte heller lika långa hopp eller sprang lika snabbt som en riktig Batman. Lukas antyder att ett rörelseideal där snabbhet och kraftfullhet ingår, stämmer bättre med en hjältefigur som Batman. Detta är också det rörelseideal som Lukas menar att han själv och de äldre pojkarna använder i Batmanleken, medan Lisas rörelser, som Lukas anses vara långsammare och ”på tå”, får representera tjejs sätt att röra sig. Lukas definierar därmed ett ”riktigt sätt” att leka Batman utifrån vissa rörelsemönster som han tycker inte tycker passar i denna lek. Genom att definiera det önskvärda och skilja ut det avvikande skapas så en norm om hur man bör röra sig i denna lek för att passa in.

De som Lukas anser passar in, är de äldre pojkarna som, liksom han själv, förkroppsligar ett kraftfullt och snabbt rörelsemönster. Normer om att upprätthålla ett visst rörelseideal verkar vara viktigare för Lukas än att den person som utför dessa har samma kön som Batmanfiguren. Lukas verkar *inte* mena att endast pojkar passar i Batmanleken, utan att vissa rörelser som han sett några flickor göra inte passar i en hjältelek. Observationerna visar också att de flickor som rörde sig på liknande vis som de äldre pojkarna, vilket flera flickor gjorde i Batmanleken, inte märktes ut på samma vis som Lisa. Lisa passar inte eftersom hennes kläder och rörelsemönster, enligt Lukas, är alltför ”flickiga” för leken, inte för att Lisa är flicka. Rörelse kan därmed ses som en markör som han kopplar till kön. I situationer där normer om skillnader mellan flickor och pojkar accentueras, accentueras även dessa markörer. Det är dock markörerna barnen använder sig av då de skiljer ut snarare än att utesluta någon på grund av könstillhörighet i sig.

Markörer som barnen använde sig av, såsom rörelser, frisyrier, kläders passform, röststyrka, tonläge och ålder, handlade alltså alla om barns kroppar. De relaterar till de vardagliga repetitioner av skillnadsskapanden mellan könen som accentueras bland barnens praktiker på förskolan, i hemmet och på fritiden. Flera av dessa, såsom kläders passform eller frisyrier, kände barnen in på ”bara kroppen” och hade fysiska erfarenheter av. Ett exempel var, att i samtal med barnen framgick det att flickor och pojkar då de prövade varandras kläder, upptäckte att flickornas var trängre. Barnen på Ringblomman kunde prata sinsemellan om att uppdelning efter kön verkade viktig för vuxna att markera hos barn, varför det verkade vara så var mera oklart. Irma, som vid ett tillfälle klipptes i en kort frisyr, hade dock en klar idé om detta. Irma märkte nämligen, att vuxna och barn tog henne för pojke efter att hon klippt sig.

Irma säger till mig en dag då vi tittar i några Turtlestidningar att man alltid ser vem som är flicka och vem som är pojke på frisyrierna i böcker och tidningar. Så är det nästan alltid i verkligheten också, menar hon. I alla fall för barn. ”Vuxna kan ha kort hår fast dom är mammor, för alla ser ju ändå att dom är mammor. Om barn klipper sig som jag gjorde”, säger Irma, ”så tatar alla om att man är en pojke. Det gör dom aldrig med vuxna, alla ser det”. Det är därför som mammorna och papporna måste säga till barnen att dom ska ha olika frisyrier, menar Irma. (Fältanteckningar den 3 april 2006)

Barn – i synnerhet de med erfarenheter av att ha blivit kategoriserade ”fel” då de förkroppsligat markörer av motsatt kön – anar att uppdelningen är viktig för vuxna att göra för att man ska kunna se skillnad på flickor och pojkar eftersom

barn faktiskt är väldigt lika mellan könen. När barn ska lära sig vad innehållet i ett skillnadsskapande innebär, tar de hjälp av alla de ”svar” de tidigare fått då de provat och lekt med normer.

Lukas bestämning av ”riktiga Batmän” är att de barn som förkroppsligar vissa rörelsenormer, passar bäst. Andra barn kommer – vilket kommer att diskuteras senare – att göra andra definitioner. Vilka bestämmningar som kom att gälla i ett visst sammanhang förhandlades ständigt bland barnen. Lukas beskriver exempelvis hur Lisa har en annan åsikt än han själv om vem som passar och att de diskuterat vad som egentligen borde gälla. I dessa processer har inte alla lika stort inflytande. Vilken status personen hade som förhandlade, hur skicklig personen var på att förhandla och i vilket socialt lekrum förhandlingarna skedde verkade ha betydelse för vem eller vilka som skulle ges tolkningsföreträde. Det är dock inte alla pojkar som, enligt Lukas ”passar” i Batmanleken, utan endast vissa, nämligen den grupp han själv tillhör av äldre pojkar. Detta har inte enbart med rörelsemönster att göra, enligt Lukas, utan också med förmåga till självkontroll, vilket kommer att behandlas i nedanstående avsnitt.

### Markör för ”stor kille”: Styrka, mod och självkontroll

Hur blev då flickor och pojkar Batman i hjältelekarna? För flera, särskilt de yngre tre- till fyraåriga barnen, blev man Batman i leken genom att ta på sig en mantel eller genom att helt enkelt säga att man var Batman. Detta gällde för såväl pojkar som flickor. Sa man att man var Batman, så var man det, särskilt om det fladdrade en mantel bakom ryggen. Flera av de äldre fem- till sexåriga pojkarna menade dock att ålder, styrka, mod och kontroll blev viktiga faktorer för en riktig Batman. Genom att inta dessa positioner kunde de också agera som de ”fräcka killarna”. Lukas, som tillhörde dessa pojkar, berättar om hur han ser på de mindre killarna i Batmanleken.

Du kanske har märkt att en del av småkillarna också kan vara ganska irriterande? Dom tycker att dom är väldigt bra Batmans. När jag och mina kompisar leker, då kommer dom och springer runt oss och frågar om dom får vara med. Men dom gör också rörelserna och hoppen fel. Men det värsta med dom är att dom inte kan kontrollera sig. När vi gör en ”låtsasfight”, så gör dom det på riktigt och det kan ju vara farligt. Någon kan ju bli skadad. Nä, dom är faktiskt bebisar och passar inte så bra i Batmanleken. Dom bästa Batmännen är dom stora killarna, som jag och mina kompisar (ur intervju med Lukas 23 januari 2006).



Värt att notera är att enligt Lukas misslyckas både flickor och yngre pojkar med att uppfylla en position som riktig Batman. Både ålder och kön blir på så vis viktigt för vissa av de ”stora killarna” då de skiljer ut vem som passar och inte i leken. På samma vis som Lukas inte skiljer ut flickorna enbart utifrån deras kön, utan också utifrån att de inte rör sig som en Batman ska, skiljs de yngre killarna inte enbart ut på grund av sin ålder. Även de yngre rör sig på fel sätt, men framför allt så kan de ännu inte kontrollera sig.

Låtsasslagsmål var ett ganska vanligt inslag bland pojkarna i Batmanleken, särskilt då de vuxna var frånvarande. Under fältarbetet tog jag del av flera hjältelekar, där både små och stora killar brottades som ett av inslagen i Batmanleken. Att kunna brottas utan att göra varandra illa var en del i dessa låtsasfigther. Trots detta blev det ändå nödvändigt att lära sig att kunna ta viss smärta (jfr Frosh, Phoenix och Pattman, 2002; Nordberg, 2008).<sup>55</sup> Om det gjorde ont gällde det att lära sig att kontrollera sig och inte bli alltför arg och slåss tillbaka för hårt eller kasta saker omkring sig (jfr Connell, 1995; Kimmel, 1996). Om något gick fel i låtsasfigthen måste man kunna prata med varandra och lösa konflikten. Lukas berättar om hur vissa av de yngre killarna inte klarade av detta, vilket kunde skapa farliga situationer. Utan kontroll av ilska och viss smärttålighet, blir en låtsasfigth till ett riktigt slagsmål och leken tar slut. Låtsasfigther kan därför bara utkämpas med barn som kan kontrollera sig, menar Lukas.

### Markörer som användes av barnen för att markera könsskillnad

Jag har tidigare diskuterat rörelser och frisyrer som exempel på markör som barnen använde sig av då de diskuterade könsskillnader. I leken var det vanligt att barnen använde både röst och kroppsrörelser för att markera om de föreställde en manlig eller en kvinnlig figur. Pojkar och flickor kunde exempelvis gå på tårna med svängande höfter och ena armen i krok över låtsashandväskan för att illustrera ett rörelsemönster förknippat med ”fina damer på promenad”, som Ville och Kajsa kallade sig, då de stegade förbi mig på väg mot sin familjelek. I leken ville Ville ofta vara mamma och markerade detta med att prata med ljus röst. Då barnen behövde en pappa i leken ändrade Ville röst och

---

<sup>55</sup> Frosh, Phoenix och Pattman (2002) beskriver hur elva- till fjortonåriga skolpojkar i London kopplade positionen ”populär pojke” till ideal som hårdhet. För att vara hård gällde att både kunna tåla smärta och delta i slagsmål eller tuffa fotbollsmatcher, men också att kunna kontrollera sig.

kropps rörelser och blev på så vis en pappa. Med i leken fanns också ytterligare en pojke, Kalle:

Kalle: Hej, vi leker laga mat här. Ville är mamman.

Ville: Just det, jag bestämmer.

Kajsa: Mamma ...

Ville: (Pratar nu med ljus röst:) Ja, vad är det?

Kajsa: Jag vill leka med nallen.

Ville: (Med ljus röst:) Nej, det går inte, först ska vi äta upp maten.

Kajsa: Men mamma, man kan inte äta nallar.

Kalle: Nej, vi äter bajs.

Ville: (Med arg ljus röst:) Fy så äckligt när vi äter äppelkaka och inga äckliga ord vid matbordet, såna bebisar!

Kalle: Jag var inte en bebis, det var bara Kajsa som var det. Jag var pappan ju. En Batmanpappa. Du var mamman och jag var Batmanpappan.

Ville: (Med vanlig röst till Kalle:) Batmanpappan ... Jag ville också vara det för det skulle vara så att vi bestämde tillsammans då. Då var vi två Batmanpappor och en bebis som var Kajsa då.

Ville: (Med mörk röst:) Kom nu lilla Kajsa, det är dags att sova. Nu ska jag bädda om ett täcke för dig.

Kajsa: Min goa mamma. God natt, god natt.

Ville: (Med mörk röst:) Jag var pappa nu, men det blir samma godnattning till bebisen ändå. God natt. Sov så gott.

(Bandinspelad lek ifrån dockvrån 24 november 2005)

Ville växlar mellan olika röstlägen för att markera att han byter ifrån en kvinnlig roll till en manlig. Intressant är att de sysslor han gör som Batmanpappa inte traditionellt förknippas med varken en Batmanroll (eller en papparoll), men för Ville ingår de i att vara pappa i leken, det blir samma "godnattning" med mamma som med pappa. Kalle är Batmanpappa i leken, säger han. Han vill absolut inte vara bebis, som är en position som i leken ofta underordnas andra positioner som mamma eller pappa. När Kalle säger att han vill vara Batmanpappa, vill Ville ändra ifrån att ha varit mamma till att bli en pappa så att Kalle och han kan bestämma tillsammans. För Ville innebär på så vis en mammaposition i relation till en Batmanpappaposition att han riskerar att få bestämma mindre.

Som framgår i observationen ovan, växlar Ville röstläge för att markera ett skifte av kön. Villes sätt att växla röstläge tyder på att han, liksom Lukas, har plockat

upp olika koder för att röra kroppen och att tala, vissa markör som han kopplar till kvinnor och andra som han kopplar till män. Ville funderar vidare på det här med röst en dag då jag samtalar med honom, när han gungar med Henry, fyra år, på gården. Det har varit luciafirande kvällen före och barnen har sjungit för föräldrarna. Henry hade vägrat att vara stjärngosse med strut och i stället övertalat sin mamma att få ha sin Supermandräkt, vilket båda pojkarna tyckte var lite ovanligt, men kul. Ville beskriver vad han tycker passar vad gäller sånger och luciatåg där Batman eller Superman deltar:

Ville: Fast när det är Supermän i luciatåget, så tycker inte jag att det passar med såna där tjejiga låtar.

Anette: Varför det?

Ville: Dom är inte så fräcka. Dom låter så där Saaaaaankta Luuuucia ... (sjunger i hög diskant). Eller hur Henry? Nej. Jag säger bara det! In med lite mera gubbar! Kom igen nu Henry! (Pojkarna klämmer i med grova, starka röster.) HEJ TOMTEGUBBAR SLÅ I GLASEN, RIDADIDAJ DAJ DI DAJDAJ!

(Intervju med Ville den 14 december 2005)

Ville förhåller sig tydligt till att vissa rörelsenormer och sätt att använda rösten är manligt kodade och andra är kvinnligt kodade. Även sånger får för honom ett "tjejigt" eller "killigt" uttryck beroende på sångens tonspråk. Dessutom könar pojkarna sina röstlägen och skiftar läge mellan ljusare och mörkare röst då de sjunger sångerna. Ljus röst görs kvinnlig och mörk röst görs manlig, omvänt görs kvinnliga röster ljusa och manliga röster mörka. Sånger med ett ljust, sirligt tonspråk, som *Sankta Lucia*, anses därför inte passa i luciatåg där Supermän kanske kommer att ingå i framtiden. Då passar det bättre med en kraftig och taktfast låt som *Hej tomtegubbar*. Sirligt röstläge kopplas till löjlighet och mörkt till fräcka låtar, vilket kan tyda på att pojkarna inte enbart lärt sig kulturella markörer som uttryck för skillnader mellan könen, såsom olika röstlägen, utan även att dessa har olika värde.

Luciasången handlar om en kvinna och tomtegubbarna om män, men jag tolkar Ville som att även tonläget i sångerna, precis som röstens tonhöjd, har betydelse för hur sången används av barnen för att göra manlighet eller kvinnlighet. Ville prövade, liksom flera av barnen, vad de uppfattade vara markörer för såväl flickighet som pojkighet, kvinnlighet och manlighet i leken. Genom att pröva och leka med rösten som en markör för könsskillnad, upptäcker och lär sig Ville och Henry dessa vardagligt återkommande repetitioner för könsskillnad. Genom

att dessa blir synliga för dem kommer de också att använda dessa markörer för normer om könsskillnad i syfte att omförhandla kön.

## Att omförhandla könsnormer genom markörer för pojkiga och flickiga kroppar

Både flickor och yngre barn förhandlade och utmanade könsnormer genom Batmanleken. Då de gjorde detta tog de ofta hjälp av *samma markör* som tidigare användes för att skilja ut och utestänga dem från leken. Av Lukas berättelse i inledningen framgår att Lisa inte stillatigande tagit emot att hennes rörelser inte varit ”rätt”, utan hävdar att hon inte kunnat röra sig på annat sätt med de kläder hon hade på sig. Det är detta Lukas berättar om och han säger också att han tror att det ”är helt sant”. Han tänker själv på att alltid ha mjukisbyxor på sig som inte hindrar honom att röra sig med full kraft.

Det faktum att flickor och pojkar ikläddes olika kläder innebar dock inte att de alltid föredrog dessa färger eller kläder. Så gott som varje dag slängde någon av de yngre flickorna med alltför trånga byxor av sig dessa och bytte till något med större passform ifrån utklädningslådan. Likaså kunde någon av de yngre tre- till fyraåriga pojkarna klä ut sig till fröknar, mammor eller storasystrar för att kunna få bestämma mera då de lekte familj eller dagis. De yngre pojkarna kunde också klä ut sig till prinsessor med rosa klänningar och glänsande silverskor bara ”för det var så vackert”. Eftersom den ålders- och auktoritetsposition som rollfiguren gavs ofta gjordes viktigare än barnets könstillhörighet för vem som skulle bestämma mest när de yngre lekte, blev det möjligt både för pojkar och för flickor att vara prinsessor, fröknar och storasystrar. Förskolegruppens yngre pojkar kunde alltså i dessa utklädnings- och rollekar pröva positioner som annars var förbehållna flickor och kvinnor.

Flera av flickorna på förskolan hade ofta rosa kläder på sig. Då de ville vara med och leka Batman, tyckte vissa av de äldre killarna att rosa och Batman inte passade ihop. Lukas fortsätter att berätta för mig om vad som hände då Ann ville vara med i leken:

Ja, en del av tjejerna alltså ... När dom är Batman, det är verkligen irriterande. En rosa Batman, har du nån gång sett en rosa Batman?! Men Ann tjarar om att Batman på hennes DVD i hennes hus faktiskt är rosa, men det tror jag bara inte är sant. Hon säger hela tiden att Batman bara är svart när hans kläder är

smutsiga. Det är verkligen irriterande. (Ur intervju med Lukas den 23 januari 2006)

För barnen i min studie var färg den främsta och starkaste markören för att skilja ut kön.<sup>56</sup> När de diskuterade vem som skulle vara mamma, pappa, Batman eller prinsessa fördelades rollerna ofta i relation till vilken färg de hade på sina kläder. Även leksaker sågs som ”tjejiga” eller ”killiga” beroende på vilken färg de hade snarare än om det var en typisk kill- eller tjejleksak. Bakgrundsfärgerna till leksakerna i leksakskatalogerna och i leksaksaffärerna verkade vara en stark markör för barnen för vad som ”passade” till flickor och till pojkar. Strax före jul satt barnen och tittade i leksakskataloger som de hade fått hem i brevlådan. De yngre barnen tittade mest på bakgrundsfärgen på de olika sidorna i leksakskatalogerna för att avgöra ”om det var en tjejgrej eller en killgrej” och bakgrundsfärgerna delade på så vis in leksakerna. De äldre barnen hade lärt sig hur förväntade och könade handlingar, som omsorg och action, knöts till olika färger och påpekade att det var löjligt att det skulle vara så stereotyp i leksakskatalogerna.<sup>57</sup> Gustav berättade exempelvis:

Egentligen så kan ju alla barn leka med allting. Men om man tittar i leksakskatalogerna eller i leksaksaffären då så ser man på färgerna hur dom som säljer leksakerna tänker att det ska vara. På reklamen kan man också se det. (Intervju med Gustav den 2 februari 2006)

I samtalet med Gustav accentueras två olika föreställningar. För det första att alla kan göra allting. Man skulle enligt dessa normer faktiskt kunna välja det man själv vill, utan att behöva ta hänsyn till vad andra tycker. Det är enligt dessa blir det rent av löjeväckande att inte lita till sin egen intuition och att inte ”vara sig själv”. För det andra föreställningar om att det finns ett ”rätt” könsuppdelat sätt att välja, som är starkt manifesterat i leksaksaffären. Enligt detta blir det smått löjeväckande att ifrågasätta det vettiga i att reklam riktad till barn, såsom leksakskataloger, får lov att vara könsstereotyp. Att barn börjar med att säga att alla kan göra allting och sedan beskriver praktiker som är könsskiljande var mycket vanligt, vilket skulle kunna tyda på att barnen repeterar erfarenheter av att möta just denna kombination av normer.

Gustav pratar i senare delen av citatet mer specifikt om hur leksaker könsmärktes med hjälp av färg. Att barnens kläder hade olika färgskala beroende

---

<sup>56</sup> Jfr Ambjörnsson, 2005, och Nordberg, 2006, vilka båda tar upp färgen rosa som könsmarkör.

<sup>57</sup> Vilket är normer som skiftar mellan olika tidsperioder, vilket diskuterades i avsnittet om toaletsituationen.

på om de var tänkta att passa pojkar eller flickor, diskuterades ofta bland barnen. Flickor och pojkar uppfattade att färg var något som användes för att skilja ut pojkighet ifrån flickighet. Alla barn accepterade dock inte dessa normer. Följande situation när Carl, Roger och Ann leker Batman får illustrera detta:

”Vi var dom bästa Batmännen, vi var så snabba så vi bara flög iväg här när vi hoppade!” Säger Roger. ”Jag var också det, jag var också den bästa Batmannen!” Säger Ann.

Carl kommer fram till Ann. ”Du kan väl inte vara Batman, säger han ”du är ju helt rosa!!!” Ann tittar på sina kläder. ”Jaha, vad är det med det då!” säger hon. ”Jag har faktiskt sett på Batmanfilmer flera gånger” säger Carl. ”I alla fall så har min storebrorsa gjort det och jag tror faktiskt inte att Batman är rosa på verkligheten.”

”Men jag har faktiskt en rosa Batman på min DVD i min lägenhet” säger Ann. Roger suckar och säger ”Okej Batman, kom igen så sticker vi och tar tjuvarna.” ”Ja, kom igen Batman”, säger Ann till Roger och Carl, ”så sticker vi och tar tjuvarna!” (Fältanteckningar den 14 november 2005)

Ann utmanade den av killarna fastställda positionen för ”en riktig Batman” genom att använda sig av könsmarkören färg, när hon ville vara med i Batmanleken. I förhandlingen med Roger och Carl om vem som kunde delta i leken, tog hon hjälp av en egen påstådd DVD-film där Batman faktiskt är rosa och hon omförhandlar därmed rosa till en färg som mycket väl kunde passa i Batmanleken. Värt att notera är att barnen inte diskuterar att Ann är en flicka eller att Batman bara skulle vara en lek för killar. Att Ann har på sig rosa kläder är den viktigaste förhandlingsfrågan. Frågan är alltså om en Batman kan vara rosa, en färg som för barnen var ett markör som markerade ”flickighet”, snarare än om en tjej kan vara Batman. Ingen av barnen har någon helt klar bild av hur hjälten ser ut eller hur historien egentligen är (filmen är inte tillåten för barn i deras ålder). Carl försöker hävda att hans äldre bror vet hur det är och använder sig på så vis av ålder för att få rätt. Ann använder sig av sin DVD-film, som argument och säger sig därmed ha mera kunskap om Batman på film än de övriga barnen, som inte får se på ”barnförbjudna” filmer.

### En omvårdande Batman

Pojkarna växlade ofta mellan olika Batmanlekar. En bestod av brottning och jagelekar i ”dom ondas och dom godas lag” och en där de tog hand om Batmanbebisar och lagade mat. Pojkarna fortsatte alltså att kalla sig Batman,

trots att innehållet i leken förändrades. I den mer familje- och omsorgsinriktade leken var deras rörelser stillsammare och ägde ofta rum på mer undanskymda platser, som under några buskar på gården, i dockvrån eller i en koja under ett bord. När barnen lekte den omvårdande Batmanleken, lekte pojkarna ofta tätt tillsammans, talade med låga röster och använde sig av långa och språkligt utvecklade meningar. Jimmy och Lukas var två av de pojkar som ofta lekte Batman:

”Nu behöver min robot ett litet täcke”, säger Jimmy, ”sov så gott nu sa Batmanpappan till den lilla roboten. Ahhh, sa han, jag fryser lite pappa. Vänta så ska jag stoppa om dig, sa Batmanpappan då. Nu så ska du se att du blir varm och kan sova gott. God natt, god natt.”

”Ska vi sjunga för våra robotar?” Frågar Lukas. ”Ja, lite tyst, min sover nästan” säger Jimmy. ”Det gör min med”, viskar Lukas. ”När trollmor har lagt de elva små trollen”, sjunger Jimmy, nu sover dom!” (Fältanteckningar den 14 november 2005)

Denna lek var särskilt vanlig bland de äldre pojkarna. Värt att notera är att Lukas är en av de pojkar som ofta deltog i denna omsorgsbetonade Batmanlek. Samma barn kunde på så vis växla mellan mer stereotypa ”göranden” av Batmanfiguren och denna mer omsorgsinriktade Batmanfigur. Skiftena mellan de olika Batmanlekarna kan förstås som att barnen prövar olika positioner och handlingsmönster och samtidigt testar de könade markör som presenterats som väsentliga för dem ifrån omgivningen.

Pojkarna brukade säga att de lekte en Batmanlek om någon undrade vad de gjorde. Detta benämning kan förstås som ett sätt att som äldre pojke omkoda en omsorgslek och att därigenom försöka minimera eventuella risker för att bli retad och marginaliserad. Detta förfarande diskuteras av Nordberg (2005) som beskriver hur fyra- till femåriga pojkar både kunde ta avstånd ifrån och lockas av feminint kodade lekar. Nordberg beskriver i ett exempel hur två pojkar rättade sig efter omgivningens och egna stereotypa könsnormer om att pojkar inte ”borde” leka med dockor, samtidigt som de kände sig lockade av att faktiskt göra detta. I Nordbergs studie löste pojkarna dilemmat genom att använda ett dockskåp som de rensade ifrån dockor, därefter kunde de leka en omsorgsinriktad dockskåpslek med sina Star Warsfigurer, utan risk för att bli retade. Pojkarnas ageranden i Nordbergs studie påminner om Lukas och Jimmys sätt benämna ”god natt-leken” en Batmanlek.

Denna omsorgsinriktade Batmanlek kan också förstås som ett sätt för pojkar att leka delar ur sitt vardagsliv. De flesta pojkar i studien hade mammor och pappor som båda utförde omsorgsarbete i hemmet och hade ett lönearbete utanför. Att Lukas och Jimmy leker att de nattar sina bebisar kan därför ses som att de imiterar det som de sett att pappor gör. På liknande vis lekte Ville pappa. Ville växlade mellan att vara mamma och Batmanpappa i leken. Rösten förändrades i denna växling, men inte sysslorna. För Ville ingår dessa sysslor både i rollen som mamma och i rollen som Batmanpappa. På förskolan förväntades både pojkar och flickor att duka av efter sig, skölja sina tallrikar, baka och hjälpa till med matlagning i köket och både pojkar och flickor förväntades hjälpa till med att ta hand och måna om de nya ”småbarnen” som kommit till avdelningen.

I Batmanleken gestaltades på så vis flera och ofta komplexa könsnormer. Dels förekom mer omsorgsinriktade inslag, som när Batmanpapporna lagade mat och tog hand om sina barn. Dels förekom inslag som handlade om att protestera, att kontrollera rörelser och smärta, att vara snabb och kraftfull. Det är dock inte givet att dessa normer och positioner framstod som komplexa eller motstridiga för barnen.

## Sammanfattning

På avdelning Ringblomman använde sig barnen ofta av vissa markörer som alla relaterade till kroppen, då normer om könsskillnad accentuerades. Genom användandet av dessa markörer och de könsnormer som är knutna till dem, lärde sig barnen vad det egentligen innebar att vara pojke eller flicka. Performativa uttryck för kategorier som flicka eller pojke, är som jag visat i detta kapitel, något som barnen lär sig genom upprepade budskap i sin vardag på förskolan. Dessa uttryck är socialt konstruerade. I den process där dessa lärs, skapas också relevansen av könskategorier och kön i sig (Butler, 1990). Barnen prövar och leker alltså med performativa uttryck för pojkighet och flickighet och därigenom lär de sig också vad biologiskt kön borde innebära. Här blir ålder viktig. Barnen på Ringblomman kopplade vid flera tillfällen lärandet av könsnormer och ”rätt” pojkighet till ålder.

Young (2000) menar att vissa erfarenheter, som gruppen flickor ofta delar, kan resultera i att man som flicka lär sig att prata tystare, röra sig med snävare kroppsrörelser och att inte ta så stort rörelseutrymme i rummet. Whitehead (2002) har med utgångspunkt i Youngs resonemang, beskrivit hur gruppen



pojkar på motsvarande vis ofta fostras in i att prata med hög röst, att röra kroppen kraftfullt och att använda ett stort rörelseutrymme i rummet. Varken Young (2000) eller Whitehead (2002) menar att barn föds in i dessa rörelsemönster. Tvärtom anser de att dessa könsnormer lärs in och förkroppsligas. Medan Young och Whitehead i sina resonemang utgår ifrån förekomsten av en normerad femininitet och en normerad maskulinitet som "sätter sig" i kroppen, menar jag att det vid ett och samma tillfälle kan finnas olika och ofta motsägelsefulla könsnormer, som både interagerar och var för sig påverkar och formar barns rörelsemönster. Barnen i min studie mötte dagligen en mängd olika förväntningar om hur de borde vara som pojke eller flicka. En del av dem öppnade upp för barnen att tona ner relevansen av kön eller att omförhandla könsnormer. Andra förväntningar visade på vikten av att bete sig som en riktig flicka eller en riktig pojke. Denna spänning mellan olika förväntningar skapade utrymme för otaliga diskussioner bland barnen, som ofta pågick under barnens lek och då de skulle fördela roller eller diskutera innehåll i leken. Barnen förhandlade på så vis ofta de motstridiga könsnormer som de hade att hantera.

Ytterligare en viktig aspekt av förkroppsligande av könsnormer är att de sätt som pojkar och flickor förhöll sig till dessa mönster på ofta kom att se olika ut. Vissa pojkar och flickor på förskolan Ringblomman plockade upp ett mer stereotypt mönster. Andra pojkar och flickor kom snarare att omförhandla. I olika situationer kan också samma barn uppvisa olika mönster.

Young (2000) beskriver hur femininitet görs av kvinnor och flickor, Whitehead (2002) beskriver på motsvarande vis hur maskulinitet görs av män och pojkar. Denna studie utgår ifrån att det inte finns någon "naturlig" pojkighet som endast kan kopplas till pojkars kroppar. Inte heller någon "naturlig" flickighet som bara kan praktiseras av flickor. Flickighet och pojkighet ses i denna studie som normer genom vilka kategorier såsom flickor och pojkar görs. Kroppen tillskrivs olika kön. Butler (1990) menar i linje med detta att tankar om vad män och kvinnor, pojkar och flickor *borde* vara föregår kön i sig.

Kroppen görs manlig eller kvinnlig, den är inte naturligt manlig eller kvinnlig. Vid födseln ser barnmorskan och föräldrarna barnets kön som något meningsfullt att skilja ut och poängtera. Vilket sker genom vad Butler (1990), kallar "den heterosexuella matrisen", en referensram som benämner och avgränsar normalitet. Denna utgår ifrån två stabila och tydligt definierade kön.

För att kunna bli begriplig i detta sammanhang krävs därför att kroppar definieras som antingen ”flickor” eller ”pojkar”. För att barnet ska kunna bli begripligt, måste det i sammanhang som poängterar könsskillnad ges ett kön. Detta görs genom att barnet benämns som endera flicka eller pojke och genom att de handlingar det utför beskrivs som flickiga eller pojkgiga. I sammanhang som betonar könsskillnad måste alltså barn lära sig att bli antingen pojkar eller flickor. Detta sker ständigt på en mängd sätt under barns uppväxt. Om könsskillnad fanns naturligt skulle det inte behöva nötas in på det sätt som sker, menar Butler. Butler menar att lärandet av det naturliga i två olika, komplementära kön har sin grund i en förgivettagen heterosexualitet. Könsskillnad måste på så vis ständigt läras in och repeteras för att upprätthålla normer om att viss slags sexualitet är ”naturlig” och att vissa sätt att vara man eller kvinna är mer ”riktiga” än andra. Dessa upprepade normer, liksom de som repas upp, manifesteras ständigt i barns praktiker. De markörer barnen använder sig av för att förhandla kön (frisyr, rörelser, röst, kläders passform och färg) är ett exempel på dessa upprepningar av normer som markerar skillnad mellan flickor och pojkars kroppar.

Jag har visat att barnen både reproducerar och utmanar könsnormer genom samma markörer. Jag har också visat att ålder används för att upprätta pojkighet. Som jag lyft fram, kan samma barn växla mellan olika sätt att förhålla sig. Dels kan de alternera mellan positioner såsom ”pojkgigt” eller ”flickigt”, dels kan de skifta mellan mer könsstereotypa positioner och positioner som ifrån ett vuxenperspektiv kan ses som könsöverskridande. Detta behöver dock *inte* betyda att barnen *säkert vet* att de överskrider en norm. Snarare prövar de positioner med olika innebörd. Själva sökandet, provandet och görandet blir det centrala, snarare än att fastställa hur något med bestämdhet är, där av alla diskussioner och förhandlingar om hur det borde vara eller inte borde vara.

Då barnen gör kön får detta också olika konsekvenser beroende på vilka könsnormer som används, vilka barn som deltar i görandet och i vilken situation det hela sker. När barnen gör kön, sker inte heller detta i ett tomrum. Den respons som ges av såväl vuxna som barn påverkar barnens förståelse av könstillhörighetens betydelse och deras möjligheter och intresse för att pröva nya könsmonster. Att barnen ofta använder sig av markörer kopplade till kroppen, skulle kunna tyda på att det är just i sammanhang där kroppen är i centrum, som könsnormer ges störst betydelse.

## KAPITEL 10

# FÖRÄNDRING OCH STABILITET

Under mitt andra år bland barn och pedagoger på avdelning Ringblomman har barn och pedagoggrupp till viss del förändrats. Pojkarna som var äldst under förra året har slutat och börjat på skolan och nu är en större grupp flickor och några pojkar äldst. En ny pedagog, Sofia, har också börjat arbeta medan Annica, Hanna och Tommy fortfarande är kvar.

Detta kapitel kommer att handla om vad som förändrats på förskoleavdelningen efter sommaruppehållet och vad som fortfarande är relativt stabilt. Jag har tidigare visat att de handlingar som uppmärksammas bland barnen är de som syns, hörs och anses bryta emot de normer som görs dominerande i ett visst sammanhang. Under det första året betonades att lugna ner barngruppen. De positioner som gjordes synliga, relaterade å ena sidan till ”typisk” pojkighet genom att ligga inom denna norm, såsom ”bråkiga pojkar” eller ”protesterande pojkar”. Å andra sidan synliggjordes vissa positioner som ansågs bryta emot denna, såsom flickor som praktiserade ”typisk” pojkighet eller pojkar som inte ansågs bråkiga utan kallades ”himla goa”. Intressant var att en position som ”bråkig pojke” normaliserades för pojkar samtidigt som den hade mycket låg status både bland pedagoger och bland barn. Att som pojke praktisera ”typisk” pojkighet innebär därmed att bli tydligt igenkänd, men samtidigt att ges låg status i förskolan. Den position som gavs högs status var ”det självgående/kompetenta barnet” som sällan fördes på tal då ”typisk” pojkighet aktualiserades i pedagogernas samtal. Den var inte heller speciellt synlig i pedagogernas verksamhetsplanering, som under förra året var inriktad på åtgärder för de pojkar man ansåg vara problematiska – vilket kompetenta barn inte ansågs vara. Vissa handlingar gjordes inte särskilt synliga under förra året, såsom att utföra lågmälda och försiktiga handlingar.

Jag visade också att praktiker där normativa blickar sätts i spel accentuerar stereotypa föreställningar om kön (såsom vid förhandling om tillträde i leken, då kroppen sätts i fokus eller då saker förs mellan hem och förskola) liksom att

sociala rum som vänskap och solidaritet eller gemensamma projekt över köns och åldergränser, gör normer om pojkighet (och flickighet) mindre relevanta.

I detta kapitel kommer jag mot bakgrund av den förändring som skett på avdelningen att fortsätta undersöka vilka positioner som uttrycks och besvaras i förskolan. Vad är det som nu görs synligt, vad görs avvikande, vad osynliggörs? Var görs normer om pojkighet starkt och var ges de mindre relevans? Vilka positioner ges hög respektive låg status under detta år? Inledningsvis kommer rum och verksamhetsplanering att diskuteras och därefter görs ett nedslag bland barnen i några av de lekrum som förhandlas fram under detta andra år.

När jag parkerar bilen på skolans parkering kommer pojkarna ifrån förra året springande och vill att jag ska komma in till dem i skolan och hälsa på, vilket jag lovar att göra. De följer mig innanför sin sida av staketet och jag hör dem ropa till några av förskolebarnen som leker nedanför på förskolegårdens inhägnad, att nu alla småglin kommer skrivtanten. Det är september, alla avdelningens inskolningar är klara och det passar därmed barn och pedagoger bra att jag påbörjar mitt andra år hos dem. Ringblomman är nu fylld av barnens målade bilder i kladdiga färgsprakande färger. Glänsande turkosa stenar sitter runt speglarna i tvättrummet, en skattkista innehållande ”guld” omgiven av smycken och ”ädelstenar” är placerad mitt i lekhallen, skimrande grå och pastellfärgade gardiner draperar fönstren, matchande kuddar ligger i läsoffan och utklädningslådan är fylld av spets, klänningar i guldtyg, och kronor. Det ”lugna rummet” som låg en liten bit ifrån avdelning Ringblomman på de vuxnas ”område” intill kök och personrum hade förändrats. Förra året gavs de barn som ansågs behöva ”lugnas ner” liksom de som ansågs kunna ”sköta sig” utan pedagogernas närvarande blickar, tillträde till detta rum. Fortfarande var det barn som ansågs kunna klara sig själva som fick leka här, men nu var innehållet i det under förändring till ett, som pedagogen Tommy uttryckte det, glitter och glamourrum. Detta innebar mer av dynor och madrasser, glansiga gardiner, att stolar och bord sattes in och att konstruktionsmaterial såsom lego liksom bilar och tråtgåbana plockades ut.

En del andra förändringar har också skett i miljön. Man hade skaffat husdjur till avdelningen, två sköldpaddor kravlade runt i ett terrarium i väntan på att bli matade. Stora bilder, målade i kladdig färg av flera barn tillsammans, kontrasterar emot förra årets rum där endast några få tusch- och kritmålade teckningar i A4 format av enskilda barn bröt av emot annars ganska kala väggar. Jag funderar

över pedagogernas beskrivning över hur vissa saker förra året var tvungna att stå tillbaka, såsom bild, särskilt med färg som kladdade. Kladdig färg ansågs inbjuda till mer aktivitet. Jag skrev ner lite frågor att ta upp vid lämpligt tillfälle: Varför behövde inte denna grupp flickor och pojkar försaka bild med kladdiga färger? Att avdelningen var så ”prydd” med glänsande stenar, gardiner och kuddar – varför kom detta nu och inte tidigare? Varför hade man köpt husdjur till avdelningen? Varför fanns planer på att förändra ”lugna rummet” till ett glitter och glamourrum?

Vissa aspekter av hur verksamheten framträdde var dock sig lika. Liksom förra året struktureras verksamheten efter vissa barn som syns, vilket följande avsnitt ur fältdagboken beskriver:

Pedagogerna välkomnar mig och när jag påpekar förändringen säger de skrattande att de gått ifrån Batman till Glitter och Glamour. Nu efter sommaren har de en helt annan barngrupp och kan göra helt andra saker eftersom de inte längre är lika trötta. Pedagogerna Hanna, Tommy och Annica berättar att föräldrarna till de barn som nu är äldst kommer med glittriga tyger och spets för att de ska sy upp prinsessklänningar eftersom de menade att deras flickor saknar det på förskolan. Men pedagogerna hade markerat att de kläder de eventuellt kommer att sy på förskolan ska vara utklädningskläder till alla barnen, inte bara till flickorna. Hanna och Annica fortsätter skrattande att nu har Tommy fått sätta sig och sy glittriga klänningar till barnen och det gjorde han väldigt bra. (Fältanteckningar den 16 oktober 2006)

Under förra året strukturerades verksamheten med tanke på de barn som kallades ”typiska” pojkar. Att en större grupp flickor och några pojkar nu tillhör de äldsta på avdelningen skulle kunna innebära att det utifrån normer om ålder är de som syns, hörs och tar mest kontakter. Kanske finns det andra aspekter som tillskrivs barnen i denna grupp som får pedagogerna att strukturera rummen annorlunda än förra året? För att förstå detta kommer verksamhetsplaneringen för detta andra år att beskrivas:

Pedagogen Sofia tar också fasta på den nya barngruppens behov när hon berättar att en hel del av den pedagogiska verksamheten och planeringen är ny för terminen. Veckoplaneringen i hallen är ifylld till bristningsgränsen med olika aktiviteter till skillnad mot förra året då stora fält var tomma eller märkta med ”fri lek”. En stor skylt intill planeringen på anslagstavlan berättar om vem som är veckans bokbarn. Information till föräldrar berättar att man som bokbarn förväntas ta med en valfri bok hemifrån som kan läsas under vilan. När jag kommenterar detta berättar Sofia att pedagogerna nu har pratat om att barnen hellre än att ta med filmer hemifrån till filmtajm på fredagar borde ta med sig böcker. Detta för att stimulera den förberedande

läsinläringen. Nu har de ju också en lugnare barngrupp som kan sitta stilla och lyssna på böcker. Barnen behöver inte längre lugnas ner med massage på vilan, utan nu vilar bara de minsta 3-4 åringarna på madrasser och kuddar hemifrån till en kort saga. De stora barnen sitter nu upp på vilan och lyssnar till lite längre böcker. Annica fyller i med att jämföra med den tidigare barngruppen och menar att de verkligen har en mycket lugnare barngrupp nu. Mycket beror på att de bråkiga pojkarna har slutat, men också för att flickorna som nu är stora tar ett helt annat ansvar för att hjälpa till med de andra barnen än vad de stora pojkarna gjorde. Detta år får pedagogerna alltså mer hjälp ifrån barnen, menar Annica.

Temat för terminen är ”havet” och Hanna berättar om hur de inrett avdelningen efter temat med skatter, stenar och skimrande tyger. Jag för piratlekarna ifrån förra året på tal, men pirater finns det inga alls denna termin, trots havstemat, varken bland barnens lekar eller i pedagogernas planerade verksamhet. De har mest utgått ifrån barnens frågor och då har de jobbat mycket med sköldpaddor. Jag spinner vidare på sköldpaddor och frågar om Ninjas, men också dessa lekar är frånvarande nu. Hanna säger att det blivit mer av mysiga djur ifrån havet än farliga, inga hajar direkt. (Fältanteckningar, den 16 oktober 2006)

I denna grupp gör man mer aktiviteter, målar med kladdiga färger, har mer av temaarbete. Pedagogerna nämner att barnen redan är lugna och att de hjälper till på ett annat vis än barnen i förra barngruppen. Noteras bör att pedagogerna endast talar om flickorna i samband med detta, inte om pojkarna i gruppen, vilket jag återkommer till.

Böcker använder man på ett annat vis än förra året. Då plockades böckerna fram spontant då något barn ville höra en saga. Nu är ”läsning” en planerad egen aktivitet under vilan. Temat handlar inte detta år om styrka och mod, utan om ”glitter och glamour” med havet som ram. Barnen verkar själva väldigt intresserade av sköldpaddor, vilket alltså nu finns som husdjur på avdelningen så att barnen kan få hjälpa till och sköta om dem. Om förra året innehöll normer om att ”lugnas ner” och ”styrka och mod” i verksamhetsplaneringen, framträdde nu normer om estetik, omvårdnad, att hjälpa till och vikten av att höra sagor och böcker.

I samtalen slås jag av att ingen pratar om ”typiska” pojkar vilket var så framträdande i pedagogers och föräldrars berättelser förra året. När jag för frågan på tal berättar pedagogerna att de inte tänkt på det, men att det kan bero på att de inte har den typen av pojkar i barngruppen längre, de som de har nu i gruppen är bara så ”himla goa” killar:

När jag frågar mer om detta ”goa” så säger pedagogerna att man helt enkelt inte märker pojkarna på samma sätt nu som under förra året, de är lugnare, kräver inte pedagogernas uppmärksamhet och klarar väldigt fint av att komma överens med andra barn i leken. Hanna säger att man ser ju att dom är pojkar, men man tänker inte på dom som pojkar utan mer som barn för de märker inte ut sig med såna typiska killgrejer. Hon fortsätter att förklara att det är ju inte det att dom här barnen är tysta och blyga precis, tvärtom är dom ganska pratiga och påhittiga. Men dom bråkar sällan, varken med pedagogerna eller med andra barn. Himla goa killar helt enkelt, såna som man själv vill ha om man fick barn. Tommy flickar in att dom är lugna men så har de också bra föräldrar, inga ensamstående mammor eller föräldrar som inte orkar med sina barn, utan mer ordning och reda. (Fältanteckningar 16 oktober 2006)

Noteras bör att flera av de pojkar som pedagogerna benämner som ”himla goa” fanns närvarande också under förra året. Ville, Henry, Anders och Kalle tillskrivs eller intar ofta dessa positioner. Varken under förra året eller under detta brukade de vara i konflikter med pedagoger eller andra barn, de hade många vänner både bland flickor och pojkar och under förra året brukade de ofta hjälpa pedagogerna med olika sysslor.

Det är intressant att Tommy kopplar denna ”redan lugna” position till två saker. För det första till föräldrar som uppfostrat sina barn på ”rätt” sätt, det vill säga lärt dem ”ordning och reda”. För det andra till föräldrarnas livssituation. ”Himla goa killar” – en position så åtråvärd bland pedagogerna att man önskar att de egna barnen intar den – förutsätter att det inte är en familj med en ensamstående mamma eller föräldrar som inte orkar med sina barn. Det är på så vis fortfarande pojkar som anses komma ifrån ”ordnade” familjeförhållanden, gärna ifrån en kärnfamilj, som har högst status bland pedagogerna på förskolan. Noteras bör att flickor aldrig kallas ”himla goa tjejer”. Möjligen beror detta på att flickor förväntas sköta sig och vara lugna, det är så självklart att det inte behöver uppmuntras genom att kallas ”himla goa”. Då pojkar bryter förväntningar om att vara ”bråkiga” märks de däremot ut genom ett positivt begrepp.

Både flickor och pojkar i barngruppen under detta år, sägs vara lugna. De som sägs hjälpa till och ta ansvar är flickor – inte pojkar. Förra året fanns också pojkar som hjälpte pedagogerna att hålla ordning i samingen. Det fanns också pojkar som kallades ”lugna” som i leken parades ihop med pojkar som kallades ”bråkiga”. Dessa handlingar skulle man också kunna se som ett sätt att ”ta ansvar” och ”hjälpa pedagoger”. En position som ”hjälpfröken” kan i förskolan tillskrivas både flickor och pojkar men vanligtvis en flicka då det handlar om att lugna ner andra barn i gruppen (Odelbring, 2010). Då pojkar under förra året

ville ha uppmärksamhet för att de hjälpte till att upprätthålla normer bland barnen, blev detta ambivalent. Under mina senare observationer av barngruppen ser jag också, precis som pedagogen ger uttryck för, att flera av de äldre flickorna tar hand om yngre barn i gruppen och håller ordning på barnen i gruppen då pedagogerna är frånvarande. Inga av de pojkar som är kvar i gruppen och som tidigare brukade ”hålla ordning” gör det i någon större utsträckning under detta år. Dessa positioner har i stort sett övertagits av flickorna i gruppen, i synnerhet av de flickor som är äldre.

### Verksamhetsplaneringens könsmatris

Efter sommaren har avdelningen till viss del förändrats vad gäller pedagog och barngruppssammansättning, även rum och verksamhetsplanering har förändrats. Ändå är vissa aspekter fortfarande närvarande. Fortfarande struktureras verksamheten efter de barn som uppmärksammas och syns. Under detta år är det i stor utsträckning flickorna som görs synliga i pedagogernas berättelser om hur de strukturerat verksamheten. Till flickor kopplas exempelvis hjälpsamhet vilket anses skapa en lugnare barngrupp. Kanske är det därför som barnen får ansvar att ta hand om husdjur, får måla med kladdig färg, får lyssna på sagor, inte anses behöva ett rum att lugna ner sig i, små gruppindelningar eller massage på vilan. Här framträder också en nästintill lättnad att barngruppen nu är förändrad, äntligen anser man att man kan göra andra saker än det man gjorde förra året, då de som kallades ”typiska” pojkar upptog mycket av pedagogernas tid och kraft. Nu skapas fler rum av ömhet, vänskap och gemensamma projekt över åldersgränser, där både pedagoger och barn deltog.

Flera av de barn som nu finns i gruppen tillhör dem som under förra året kallades ”självgående”. Att barngruppen nu anses vara lugn, kanske därför inte bara beror på att flickorna är mer hjälpsamma utan att de barn som nu går här har internaliserat normer om hur man bör uppföra sig på förskolan. Bland dessa finns både flickor och pojkar, även om pojkarna sällan nämns.

Förra året strukturerades verksamheten efter de barn som kallades ”typiska pojkar” och vad man ansåg att dessa behövde för att verksamheten skulle fungera. Detta år struktureras verksamheten efter att barngruppen är lugn, något som tillskrivs de äldre flickorna i gruppen. Jag kommer nu att fortsätta diskutera de normer och positioner som gjordes relevanta i de lekrum som förskolebarnen förhandlade fram. På avdelningen görs nu delvis andra normer relevanta, vilket



skapar några nya positioner som kommer att förhandlas där pedagoger och barn nu befinner sig.

## Förhandlingar i förskolebarns lekrum

I kapitlet om förhandling av pojkighet vid tillträdet i leken under första året, beskrevs hur barnen ofta gick emellan olika grupperingar på förskolan, men att vissa teman i grupperna upprepades oftare än andra. På samma sätt var det även detta år. Fortfarande var grupperingar med teman där ålder, kön och pojkighet förhandlades, aktuella. Likaså uppträdde fortfarande köns- och åldersöverskridande teman som i förra årets grupperingar där flickor och pojkar hjälpte varandra, tröstade varandra, var varandras bästa vänner för att leken fungerade bra, eller vänner för att de tillfälligt ”fixade” någonting tillsammans. Under detta år, var dock *ett* av de teman som upprepades i lekrummen förändrat. Istället för att dela upp sig i de ”ondas” och de ”godas” lag i hjältelekar, delade barnen nu ofta upp sig i kategorierna ”flickor” och ”pojkar” för att leka prinsess- och prinslekar. I dessa sociala rum förhandlades bland annat förväntningar på att pojkar skulle vara aktiva och flickor passiva. Ofta förekom jagelekar i anslutning till detta tema, precis som det under förra året funnits i anslutning till ”dom onda och dom goda”. Även om övriga teman till viss del kommer att beröras, fokuseras i följande kapitel hur normer om pojkighet förhandlades och upprättades i lekrum där förskolebarn lärs och lär sig formerna för heterosexuella kärleksrelationer.

### Normer om könsskillnad, romans, skönhet, passivitet och aktivitet

Barnen på förskolan, i synnerhet de äldre flickorna, lekte nu ofta prinsessa med inspiration ifrån traditionella folksagor. Speciellt populärt var temat att vara vacker som flicka/kvinna, att utsättas för en fara, räddas av och avslutningsvis gifta sig med en prins – ett återkommande tema i de böcker, filmer, leksaker eller dataspel som barnen ofta pratade om. Till skillnad ifrån förra årets populära Batmanlekar, som endast försiggick bland barnen, plockades sagoteman, såsom Askungen eller Snövit, ofta upp i förskolans vuxenledda aktiviteter. Möjligen beror detta på att traditionella sagor (i motsats till Batman) tillhör det som kategoriseras som rätt för barn att lära sig på förskolan. I följande observation möter vi några flickor, pojkar och pedagogen Sofia vid en sagostund bland de 4-

6 – åriga barnen.<sup>58</sup> Sofia återberättar sagan och samtalar med barnen om vad som händer medan hon håller upp boken med text och bilder vända mot barnen framför.

Pedagogen Sofia har varit och hämtat en glittrig rosa påse som hon nu håller fram. ”Hej alla barn!” säger hon, ”Vad kan det här vara som jag har här? Jo, GLITTERPÅSEN, den fina rosa glitterpåsen och i den ligger – TADAA! Boken om Snövit, en riktigt fin gammal saga som Lisa tagit med sig och nu ska ni få höra vad som hände i den! Snövits styvmamma tittar sig varje dag i spegeln för att få bekräftelse på att hon är vackrast. Snövit är också väldigt vacker, så vacker att styvmamman blir svartsjuk. Hur är man när man är svartsjuk?”

”Så här!” Säger Lisa och visar en rynkad arg panna. ”Man är så arg att man blir svart i ansiktet.”

”Ja” säger pedagogen ”hon är så avundsjuk nu för att Snövit är vackrare. Snövit hade det jobbigt på slottet med den elaka styvmodern och hon längtade varje dag efter att prinsen skulle komma och rädda henne. Varje dag tittade hon efter honom när hon slitit klart med sina tunga sysslor. En dag tittar styvmodern i spegeln: Spegel, spegel på väggen där, säg vem som vackrast i riket är?”

”Jag tycker att du är väldigt vacker och fin Sofia” säger Jennifer. ”Tack Jennifer, det var snällt sagt” säger Sofia. Jennifer vänder sig till Irma som sitter bredvid henne och säger ”Jag ville också vara så som prinsessan. Jag ville också vara så vacker som prinsessan så kom det en prins och gifte sig med mig också.” ”Ja” svarar Irma ”prinsessorna i sagorna är alltid vackra med långt hår och rosa glänsande klänningar som står ut.” ”Jag har långt hår” säger Jennifer, ”men du har inte det Irma.” Irma drar ena handen över håret och säger ”Jo, nu håller det på att växa faktiskt. Det var bara pappa som sa att jag kunde ha kort hår en gång när jag var hos frisören. Men så ska vi aldrig mera göra.”

Pedagogen uppmärksammar barnen på sagan ”Hör ni på där tjejer? Nu har Snövit kommit med jägaren till skogen. Jägaren ska döda Snövit eftersom drottningen har bestämt det. Men han kan inte göra något så hemskt så han tar och dödar ett vildsvin i stället och visar upp det hjärtat för att drottningen ska tro att Snövit är död och sluta att göra henne illa.”

”Jag har också varit i skogen” säger Bella.

---

<sup>58</sup> Detta är en lång observation, men jag har valt att inte korta ner den eftersom jag menar att den ger en beskrivning av hur ett traditionellt och vanligt sagotema i pedagogisk praktik, tolkas av barnen. Eftersom Sofia har barn i olika åldrar framför sig återberättar hon sagan utantill med endast bilderna i boken som stöd.

”Jaha” fortsätter pedagogen ”men vad sjöng dom nu då dvärgarna när dom gick hem från gruvan? Hej, hå! Hej hå! Vi till vår gruva gå! Sjung med om ni vill! Hej, hå! Hej, hå! Nu kommer dom in i sitt hus. Vem har tvättat våra kläder? Undrade dom, vem har städat vårt hus? Vem har lagat mat? Så upptäckte dom Snövit som låg och sov i en av sängarna: Ohhh, så vacker! Sa dvärgarna. Men ni är ju små män, sa Snövit till dvärgarna. Och Snövit fick stanna där hos dom eftersom styvmodern var så elak om hon hjälpte dem med att laga mat och tvätta och städa när de var i gruvan. Och så såg Snövit till att dvärgarna badade och tog på sig rena kläder, det hade dom slarvat med innan. Så snövit fick skydd hos dvärgarna och dvärgarna fick det lite mera hemtrevligt.”

”Han är rolig” säger Ville och pekar på Toker på bilden i sagan. ”Han är med i filmen också.” ”Ja, det är kul när dom dansar och dom ramlar” säger Henry. ”Han är så arg” säger Anders och pekar på Butter, ”han ville inte att Snövit tvingade honom att bada och klippa naglarna.”

”Är ni med nu killar?” Säger pedagogen ”Den elaka drottningen var ju egentligen en häxa och listade ut var Snövit fanns och lurade i henne ett förgiftat äpple. Och så dog Snövit och alla var jätteledsna, dvärgarna gråter där vid sidan av kistan, hon var inte säker ändå hemma hos dom. Dom hade lagt henne i en kista av glas för att alla skulle få se Snövit eftersom hon fortfarande var så vacker även om hon var död.”

”Dom var ju inte hemma heller” säger Irma.

”Nej just det” fortsätter pedagogen ”men nu så kom prinsen ridande och var också jätteledsen. Så ledsna var alla att dom snubblade på en rot på stigen och tappade kistan. Men då hoppade den förgiftade äppelbiten upp ur halsen och Snövit började leva igen. Och så kunde hon gifta sig med sin prins och flytta till hans slott i ett annat rike, långt borta ifrån den elaka häxan.” Pedagogen visar en bild på Snövit och prinsen som rider bort i ett rosa skimmer.

”Åhhhh, så gulligt.” säger Irma. ”Så fint” säger Klara. ”Dom gifter sig nu” säger Jennifer. Vem vill leka att dom gifter sig med mig? Ville, vill du gifta dig med mig?” (Fältanteckning den 14 november 2006)

Varje dag under de äldre barnens vila läser man någon bok som barnen tagit med sig hemifrån, vilket ofta innebär böcker med traditionellt sagotema om prinsessor, prinsar och giftermål. Det som repeteras i dessa sagor är flickor/kvinnor som är vackra, som tar hand om och uppfostrar män, som utsätts för faror och som räddas genom pojkar/mäns muskelkraft alternativt genom att föras bort till prinsens land. Det som ständigt repeteras för pojkar/män är att vara slarvig och att uppfostras av flickor/kvinnor samt att

rädda prinsessor eller flickor/kvinnor i nöd genom muskelkraft eller list. Giftermål mellan prins och prinsessa ingår så gott som alltid i de böcker jag lyssnar till som barnen tagit med. I samtal med barnen om vad de tyckt om i sagorna, berättar flickorna om hur härligt det skulle vara att vara vacker eller att gifta sig. Prinsessans position verkar vara väldigt attraktiv för flickorna. Pojkar berättar att det roligaste i sagorna var då någon spexade eller gjorde motstånd mot kvinnlig omvårdnad, som dvärgarna mot Snövit. Ingen av pojkarna verkar dock speciellt intresserad av att inta prinsens position, även om det ibland hände att de lekte prinsar.

Prins och prinsessmyter repeteras också i barnens övriga vardagliga aktiviteter och lekar på förskolan. Ett exempel på detta är alla tillfällen då pojkar tränas och ges uppskattning för muskelstyrka, mod, uthållighet och smärttålighet medan flickor tränas och ges uppskattning för utseende och omhändertagande. I följande observation möter vi Anna:

Anna får ofta beröm för sina nya kläder. Idag går pedagogen Annica förbi Anna och stryker henne över håret samtidigt som hon säger att Anna verkligen är tjugig idag. Anna ser leende upp mot Annica och berättar att hon har sin finklänning som hennes moster köpt och att denna klänning är ännu finare än den hon hade igår. Detta eftersom klänningen står ut då man snurrar, berättar Anna och visar hur fint detta ser ut genom att snurra runt i hallen med resten av barngruppen som publik.

Barnen håller på att ta på sig kläderna, de är på väg att gå ut och leka på gården. Pojkarna, även 5 - åringarna, kräver och får mer hjälp med att ta på sig sina overaller och stövlar än flickor i alla åldrar. Pedagogerna Eva ser hur Anna kämpar med att försöka trycka ner den vida kjolen i overallen och undrar om det verkligen är bekvämt att ha kvar klänningen på under overallen under uteleken. ”Det kommer vara jättesvårt för dig att röra dig ute sedan Anna”, säger hon. ”Ta av den så blir det bekvämare.”

Henry kommer och frågar vad Anna har under overallen och pedagogerna berättar detta. Henry tycker att det verkar knäppt att ha kläder som gör att man inte kan röra sig bra, men Anna menar bestämt att detta är hennes finaste och den ska hon ha på hela dagen, även om det blir trångt och skaver. Hon struntar i om hon kan röra sig, säger hon. Hon vill ha den fina kjolen. Henry går bort och ber pedagogerna om hjälp med dragkedjan och efter att hon fått lova att akta hans hals och när hela dragkedjan är säkert uppe, säger Henry igen att det är konstigt att Anna tycker att det är fint med kläder som gör att hon inte kan röra sig och som klämmer och gör ont. (Fältanteckningar den 11 januari 2007)

Positioner som handlar om att upprätthålla skönhet kopplas oftare till flickor i barns relationer till pedagogerna på förskolan, men också genom traditionella myter förmedlade till barn via sagor, film, leksaker och dataspel. Dessa myter plockas inte sällan upp och används i förskolans vardagliga aktiviteter och teman, såsom vid läsvidan eller genom att man tillverkar prinsess och prinskläder. Normer om att upprätthålla skönhet förkroppsligas oftare av flickor, vilket Anna i observationen ovan ger uttryck för. Då Anna intar denna position möts hon av olika budskap ifrån pedagogerna, dels att hon är ”tjusig”, dels av att hon borde ta av sig klänningen och byta till något mer praktiskt som inte hämmar rörelsefriheten då det är dags för utevistelse. För flickor gäller det att vara fin, men att vara ”lagom” fin. För mycket kan det exempelvis bli om man som flicka är fin i fel situation, såsom i utevistelsen där man förväntas kunna röra sig och vara praktiskt klädd. För mycket kan det också bli om man som flicka ständigt vill gå i rosa. Lina var ett barn som älskade rosa, glitter, att göra sig vacker och att ständigt leka prinsessa, vilket på förskolan ansågs vara ”för mycket”. Detta begrepp användes sällan då flickor prövar normer som kodas pojkgiga, däremot riskeras det att tillskrivas dem då de ofta prövar normer som kodas flickiga (jfr Eidervald, 2009).

Att normer om skönhet oftare kopplas till flickor påverkar också pojkar genom att de ofta agerade ”publik” till de flickor som dansade fram i svepande klänningar på förskolan. Ibland ville pojkar också pröva att vara fina. Detta var sällan något problem om de klädde sig fina som prinsar. Om de däremot ville pröva de glittriga klänningarna kunde de däremot stöta på motstånd. Pedagogerna Eva berättar för mig om en samling där de nysydda klänningarna skulle presenteras:

”När klänningarna låg där glänsande och fina i mitten ville flera barn, både pojkar och flickor testa dem. Först blev Irma, Anna och Erika erbjudna att pröva klänningarna. De går alla i tur och ordning runt i mitten av ringen med alla barnen och de vuxna som publik runt om som klappar händerna och säger ”Oh vad vacker du är” ”Så vacker prinsessa.”

”Anders hade fortsatt att räcka upp handen hela tiden, han ville så gärna pröva. Han var så glad då han fick på sig klänningen och tyckte verkligen att han också var fin i den, men alla de äldre flickorna började skratta skrek att han var en löjlig pojk - prinsessa. Pedagogerna som ledde samlingen blev arga förstås och sa att alla kunde ha klänningen om de ville, men Anders var ändå ledsen.”

”Tjejnerna kan vara Batman överallt, men det är svårare för killar som vill pröva att vara prinsessa, i alla fall i samlingen”. (Ur intervju med pedagogen Eva den 10 maj 2006)

Pojkar prövade ofta att vara fina, inte minst de yngre. De kunde ta på sig glänsande skor och klampa runt med en handväska på armen och en hatt eller brudslöja på huvudet utan att detta stötte på motstånd. Då pojkar provar klänningar i samlingen stöter detta dock på problem. Det är på så vis en skillnad på var man som pojke kan bryta könsnormer.

I citatet ovan menar pedagogen Eva att gränserna för vad pojkar kan göra innan de marginaliseras är snävare än för flickor. Flickor kunde vara Batman överallt, säger hon, men pojkar kan inte ha klänning i samlingen utan att bli retade. I en tidigare studie (Hellman, 2003) av pedagogernas föreställningar om flickor och pojkar på förskolan, menade pedagogerna att de såg de flickor som bröt könsnormer som ett mål med verksamheten, som ”härliga Pippi Långstrumptjejer”. Runt de pojkar som bröt normer fanns dock en betydande ambivalens, de hade inget namn och ansågs behöva åtgärder för att ”tuffa till sig” innan de började skolan. Både flickor och pojkar bryter normer, vilket inte i alla sammanhang är oproblematiskt för flickor heller. Flickor bryter dock ”uppåt” mot normer som generellt är högre värderade i samhället medan pojkar bryter dem ”nedåt” mot värden som generellt är lägre värderade.<sup>59</sup>

Anders blir förlöjligad av barnen som är ”publik” i samlingen genom att kallas löjlig pojksprinsessa. Han har själv ofta varit ”publik” till flickor som visat hur fina de är, men då han vill göra det samma blir han utskrattad. Så lär sig Anders, liksom övriga barn, var gränserna för pojkar och normer om skönhet går. Man kan gärna pröva glittriga klänningar i leken eller i kojor, men inte i ett offentligt rum som samlingen.

Thorne (1993) beskriver hur situationer ger olika möjligheter för pojkar och flickor att överskrida eller närma sig mindre stereotypa könspositioner. Ett offentligt sammanhang där många har ögonen på vad som sker kan göra att risken att bli normerad och marginaliserad ökar. Har barn mött och känt av dessa normer kan dessa erfarenheter få barn att ”hålla tillbaka” könsöverskridande sätt att vara i sammanhang då de riskerar att bli sedda och normerade. Situationer då pojkar och flickor kan dra sig undan ifrån normerande

---

<sup>59</sup> På pojkar gör dessa normbrott riskeras dessa dessutom att kopplas till homosexualitet, vilket gör dem dubbelt ambivalenta.

blickar eller då de slipper att bli retade eller utstötta ger helt andra förutsättningar. Ett exempel på detta är då Anders och Eskil leker Emil i Lönneberga och pussas i kojans:

I matrummet leker Anders och Eskil "Emil i Lönneberga". De visar musklerna för varandra och diskuterar vem som var den starkaste och den största för den skulle vara pappan. De kommer överens om att de är nästan lika stora och starka och att det då är mest rättvist att turas om. Pojkarna börjar jaga varandra runt borden. Anders har rullat en pappersrulle i handen som han slår i huvudet på Eskil då han kommer i fatt honom. De skrattar och skriker "Förgrömmade unge" åt varandra.

"Jävla skitunge" säger Anders med grov röst, "in i snickarboa med dig!!! Förgrömmade unge, stanna här nu då." Väl inne i kojans står Eskil skrattande mitt emot Anders som säger med mjukare och lägre röst, "du, ska jag kanske pussa dig?" "Ja, okej då" säger Eskil. "Okej", säger Anders och lutar sig blundande fram med putande mun. Eskil skrattar och säger "Oj! Det kom på näsan!!!" "Oh, på näsan", säger Anders "vill du ha en till?" "Ja. Ta en där på munnen!" säger Eskil. "Jaha, då kommer den här!" säger Anders och ger Eskil en puss som nu hamnar rätt. "Mmmmm" säger pojkarna och gnuggar sina näsor mot varandra "min lilla Emilunge..."

Anna kommer in i rummet och upptäcker att det bara är några barn som fnittrar bakom kojans tyg. Hon tittar in genom öppningen i kojans och ropar "Vad leker ni egentligen, pussas ni!!!!"

Eskil och Anders springer ut ifrån kojans och tar ett steg ifrån varandra. "Nej, vi leker Emil och hans pappa som jagas och slåss." Eskil tittar på Alexander och skriker "Förgrömmade unge" och pojkarna börjar återigen slå och jaga varandra med toarullar.

Anna går in till övriga barn i lekhallen. När Anna går ut ur rummet springer Anders och Eskil in i kojans och pussas igen. "Vi struntar i henne" säger Anders, "hon ska alltid retas. Nu leker vi våran gosiga ungelek. Mmm, lilla gosiga unge..."(Fältanteckningar den 19 oktober 2006)

Anders och Eskil börjar leka en "stereotyp pojklek" i det stora lekrummet. Då pojkarna hamnar i kojans erbjuds ett skydd för andras blickar och kojans blir ett eget rum där det blir möjligt att pröva andra pojkpositioner än de som vanligtvis visas upp när andra ser. När Anna tittar in förändras situationen. Pojkarna avbryter och övergår till att leka "förgrömmade unge" som tidigare inte väckte någon negativ uppmärksamhet. Denna pågår så länge Anna är i rummet, men när hon är borta övergår pojkarna till att leka den mer ömsinta

”gosigaungeleken”. Det är Anna som är dum som retas, säger de indirekt till varandra och de bestämmer sig för att struntar i henne.

Som situationerna ovan visade har det betydelse om en situation gör deltagarna synliga för varandra eller inte. Men det centrala är inte synligheten i sig utan att den ger utrymme för den normerande blick som gör vissa sätt att vara pojke normala och andra avvikande. Som tidigare beskrivits finns denna blick inom ett system av kunskap och maktrelationer där vissa personer blir betraktade och värderade av andra som betraktar och normerar. Den kan även fortsätta att verka inom den som blivit värderad genom att man kommer att ”se sig själv” genom dominerande normer och rätta in sig efter vad som är ”passande” eller inte ”passande”. Barn och pedagoger reglerade oftare de som ansågs ”göra fel” i situationer där deltagarna var synliga för varandra, som i samlingen eller vid maten. Ett sätt att som barn komma undan detta var att skapa sig egna rum på förskolan. I en koja tillsammans med barn som inte retades, kunde man leka andra lekar än i sammanhang där många barn och vuxna rörde sig och såg vad som föregick. De äldre pojkarnas sätt att leka en omsorgsinriktad Batmanlek under första året, är ett exempel på detta. Anders och Emils sätt att leka en ömsint Emillek i observationen ovan är ett annat. Barnen upprättar ett ”vänkskapligt” lekrum som skapar en viss trygghet att pröva att leka på andra sätt än vad som blir möjligt utanför rummet. Kojans tyg underlättar eftersom det stänger ute retsamma blickar och skapar en viss fysisk inramning till leken. Tyget är dock ingen garant för att inte bli retad, ett nytt barn som för med sig en normerande blick, kan komma in och förändra de möjligheter som tidigare fanns.

Barn upprättade också sociala lekrum där normer om vänskap gjorde överskridanden möjliga, utan att de använde sig av fysiska avskärmningar. Barnen som försökte hjälpas åt att nå en leksak på andra sidan staketet i kapitlet om förhandling om pojkighet vid tillträde till leken, är ett exempel på detta. Skelton (2001) visar ifrån sin undersökning ifrån två lågstadieskolor i USA, hur skolflickor försökte finna strategier för att utmana den manliga, heterosexuella, medelklass blick som i hennes undersökning återfanns bland eleverna på skolan. Flickornas strategi var att gå samman. Genom vänskap och solidaritet inom gruppen, blev det möjligt att utmana normerna på skolan. Barnens sätt att i denna undersökning försöka skapa sig rum de kallar ”en rolig lek” med vänskapliga relationer kan ses som praktiker vilka utmanar stereotypa förväntningar på vad man som pojke eller flicka kan göra. Vänkskapliga rum



skapar den trygghet som krävs för att man ska kunna stå emot att bli retad när man leker på ett sätt som gör att risken för detta är överhängande.

Normer om framtida giftermål och om romans mellan flickor och pojkar kunde försvåra för barnen att upprätta vänskapliga lekrum över könsgränser. Observationen nedan är ett exempel på detta. Den startar med att Ville, Irma och Eskil bygger med lego vid bordet i lekhallen

Ville ber Eskil att ge honom en blå legobit eftersom han verkligen behöver den till taket på sitt hus, men det vägrar Eskil eftersom han just upptäckte att han också behöver en blå bit. Irma lutar sig mot pojkarna ifrån andra sidan bordet och förmanar dem: ”Ta det lilla lugna nu pojkar”, säger hon. ”Ja, skit samma”, säger Ville. ”Varför ska vi bråka om skitsaker?”

Eskil säger att han verkligen tycker att Ville är snäll och undrar om också Irma tycker att Ville är snäll, vilket hon säger att hon tycker. När Ville hör detta säger han att detta kanske inte är så konstigt för Irma säger ju att hon gillar alla killar. Men det är inte för att hon tycker att dom är snälla utan för att hon leker att hon ska gifta sig med dom. Ville höjer rösten och räknar upp alla som Irma säger att hon är kär i, det är Ville själv men också Eskil och Henry.

Irma höjer rösten och lutar sig fram mot Ville och säger att hon och Henry faktiskt ska gifta sig på riktigt om han nu ville veta det!

Ville möter inte Irmas blick utan böjer sig ner mot sitt legobygge och muttrar att han då aldrig kommer att gifta sig i alla fall. Eskil säger med retsam röst att Johohoho, du är kär i Irma säkert!

Ville säger att det är faktiskt för vuxna att gifta sig, det har hans mamma sagt. Irma höjer rösten igen och frågar vem Ville egentligen vill gifta sig med när han blir stor om han nu inte vill gifta sig med Irma. Erik eller nån av killarna kanske, skulle det passa bättre om han nu inte gillar att gifta sig med tjejer? Ville höjer rösten tillbaka och lutar sig fram mot Irma medan han säger att han kan väl inte veta nu vad han kommer att göra när han blir stor! Hur skulle han kunna veta det?

Eskil lutar sig mot Ville bredvid honom och frågar med mjuk röst om det är så att när man blir stor att killar kan gifta sig med varandra? Ville bygger vidare, men Irma svarar att i alla fall så har pedagogen Tommy berättat att det faktiskt är så att killar kan gifta sig med varandra.

Eskil försöker få ögonkontakt med Ville och säger att om man ska gifta sig när man blir stor, så skulle han mycket hellre vilja gifta sig med Ville än med Irma. ”För du är så snäll Ville”, säger han, ”och ger mig legobitar och retas inte som Irma”.

Ville tittar upp ifrån sitt legobygge, möter Eskils blick och säger att han tycker att det blir för mycket tjafs om att gifta sig hela tiden. ”Jag har sagt att jag bestämmer det när jag blir stor!” (Fältanteckningar den 14 november 2006)

Det är mycket tal och handlingar som kretsar kring att gifta sig under detta år. Att Tommy fört in en diskussion om att bröllop också kan betyda att två människor av samma kön gifter sig, verkar Eskil se positivt på, det viktigaste är att vara tillsammans med någon som är ens vän. Ville verkar ganska trött på allt tal om bröllop och försöker att mota ut det genom att förlägga giftermål och romantiska praktiker till vuxenvärlden. Det är inget som bör finnas bland barnen, menar Ville. Villes och i viss mån Eskils motstånd mot ”romantiska tal och lekar” på förskolan, bör ses mot bakgrund av att vänskapen mellan flickor och pojkar till viss del hade förändrats på avdelningen efter att ”romantik” blivit ett tema i leken. Detta kommer att diskuteras i följande avsnitt:

### Lekrum med fokus på vänskap mellan flickor och pojkar

Att upprätthålla vänskapliga relationer mellan könen utan att bli retade var svårare under detta år än under det förra. Ett exempel på detta är då Ville blir retad för att han lekt med en flicka. Anna, Henry, Ville, Irma och Lina sitter tillsammans och gör pärlplattor:

”Excuse me!” säger Lina och plutar med läpparna. Inget av barnen runt bordet verkar intresserade, de fortsätter att göra sina pärlplattor och tittar inte på Lina. ”Är du kär eller vad är det?” säger Henry och tar en ny pärla och sätter på plattan. ”Excuse me!” säger Lina igen och plutar lite mer med läpparna. ”Vad betyder det då, är det något med kärlek som vanligt?” säger Harry och tittar på Lina. ”Nej, det är engelska” säger Lina och tar upp ett läppglans ur sin lilla rosa handväska som hon haft med sig hemifrån. Hon visar Irma.

”Snyggt”, säger Irma, ”sant har jag också hemma”. Lina målar glansiga läppar och putar med dem åt Henry. ”Henry, jag har läppglans!” Säger hon, men Henry bryr sig inte utan fortsätter att sätta pärlor på sin platta.

Lina petar då till pärlplattan. Henry bryr sig fortfarande inte. Lina petar till plattan så att pärlorna darrar på sina piggar vilket får Henry att reagera ”Va gör du!” säger han. ”Prata med mig om mitt läppglans annars så förstör jag din pärlplatta!!!” skriker Lina.

Henry ställer undan pärlplattan på bänken och går över till sköldpaddorna i terrariet. Anna säger till Lina: "Låt honom vara. Det är jobbigt när du tjuvar om ditt läppglans hela tiden. På det sättet blir det inget bröllop".

Ville går också ifrån bordet och fram till sköldpaddorna. Madiken och Skalman heter dom, berättar barnen vid bordet, "det är en kille och en tjej". Sköldpaddorna kravlar runt mot fönstret. I sin iver kravlar de över varann. "Oh, dom kramas, dom är säkert kära i varandra Ville, som du och Bella!!!" skriker Anna "AHHH!" fortsätter hon "Ni leker ju jämt. Ni är säkert kära i varandra, kära i varandra, kääääära i varaaaaandra!!!" "Det är jag inte!" Säger Ville "SLUTA GENAST ANNA!!!" "Men ni är väl det?" säger Anna "Ni är ju lika stora, det passar bra när man gifter sig." "NEJ. SLUTA NU ANNA MED ALLT DET HÄR MED BRÖLLOP OCH KÄRA OCH KÄRA." skriker Ville "Jösses Amalia! Jag blir så trött på det däringa tjuftet." (Fältanteckningar den 7 december 2006)

Allt prat om bröllop riskerar ständigt att försvåra vänskap mellan könen eftersom det innebär ökad risk för att bli retad. Det framstod som att pojkarna var de som oftare blev retade, vilket möjligen kunde bero på att det fanns en större grupp äldre flickor och en större grupp yngre pojkar under detta år. Äldre barn på tenderade överlag att hålla ordning på vad de yngre gjorde och brukade ofta "hjälpa till" med att rätta vad de lärt sig vara "fel" uppträdande ifrån yngre som bröt normer. En annan aspekt är att normer för vad man som pojke kunde göra i synliga sammanhang var snävare. Positioner där barnen gör sin "fina" med glittriga klänningar eller läppglans, har under detta år fått större relevans. Att som pojke inta positioner där man gör sig "fin" var, vilket tidigare visades i observationen ifrån samlingen, något som inte var helt oproblematiskt – även om det förekom.

Innehållet i barnens sociala lekrum har till viss del förändrats. Under förra året fanns rum där positioner som "de onda och de goda" förhandlades genom hjältelekar men nu har detta innehåll förändrats till att handla om skönhet, romans, framtida giftermål, passivitet och aktivitet genom prins och prinsesselekar. Om de äldre pojkarna tidigare drev fram och hade stort inflytande över de lekrum där hjältelekar lektes, så är det nu de äldsta flickorna som driver fram och har stort inflytande över prins- och prinsesselekarna. Nu betonas romantik, estetik och omvårdnad i några av de lekrum där de äldsta flickorna ges inflytande. Äldre barn ges generellt större inflytande, inte minst om de lärt sig förhandla normer i leken eftersom denna position som kompetent och förhandlande barn är statusfylld på förskolan. Under detta år visas andra handlingar upp än vad som var fallet under förra året. Om Kalle förra året

susade runt och visade sina nya Batmankallingar, så visar Lina under detta år upp sitt nya läppglans. Skillnaden är dock att Batman hade hög status bland både flickor och pojkar – vilket inte prins- och prinsesslekar hade.

**En position som ”bråkig” intas också av flickor – men flickor görs inte synliga genom den**

Intressant är att då Lina inte får pojkarnas uppmärksamhet för att hon gjort sig vacker med sitt läppglans, intar hon en position som vanligtvis brukar tillskrivas ”typiska och bråkiga” pojkar, nämligen att hon genom okontrollerad aggressivitet dominerar andra barns lekar. Handlingar då flickor dominerade och aggressiva mot andra barn gjordes sällan synliga som destruktiva beteenden, på samma vis som bråkighet hos pojkar gjorde. Ofta passerade de relativt obemärkt förbi, möjligen för att positionen ”bråkig” ofta könades och kopplades till pojkar både bland pedagoger och bland barn.

Äldre barn kunde också försöka ”rätta” yngre och förklara för dem att man inte borde utföra denna typ av handlingar på förskolan och vad konsekvensen av dem kunde bli, dvs. uteslutning ur leken eller att deras inflytande skulle komma att minska. Anna, som är äldst av flickorna, försöker exempelvis rätta in Lina ifrån ett aggressivt beteende till ett lugnare genom att ”locka” henne med något hon tror att hon vill uppnå, nämligen giftermål. Det är genom att prata och förhandla som man uppnår inflytande i leken – inte genom att utföra aggressiva handlingar.

**Normer om kompetenta barn och ”typisk” pojkighet respektive flickighet.**

Att prinsen hela tiden förväntades att rädda prinsessor i nöd var ofta föremål för förhandling bland barnen. I denna lek ligger normer om att pojkarna förväntades inta prinsens roll och vara hjältemodiga och aktiva. Flickorna förväntades inta prinsessans roll och vara passiva och vackra. För att kontextualisera denna passivitet, visade jag i Snövitsagan tidigare att Snövit förväntades vara aktiv genom att ta hand om dvärgarna och sköta huset – men samtidigt förväntas hon, som de flesta prinsessor - att vara passiv i romantiska relationer. Det verkar vara markörer för denna passivitet flickorna använder i leken. Tallberg – Broman (2009) beskriver hur flickor i dessa sagor knyts till en förvandling genom en yttre krafts försorg, såsom en prins blick (som till och med kan ge Snövit livet åter). Det är genom metamorfoser och en prins blick, skriver Tallberg – Broman, som flickor och flickors liv blir till. Pojkars uppgift blir att uppmärksamma och

uppvakta. Även i denna del av leken var de äldsta flickorna, Irma och Anna, drivande med god hjälp av en av de yngre flickorna, Lina. Flera av de pojkar som i leken tillskrivs eller intar rollen som ”prinsen” tröttnar dock med tiden på att behöva rädda flickorna, vilket framgår av nedanstående observation där en affärslek går över i en prins- och prinsesslek:

Lina har varit och köpt glass på Smack Donalds men går nu och har tar på sig rosa kjol och spetslöja ur utklädningslådan. Hon går runt och letar efter något lämpligt barn som kan vara prins i leken för så ska leken vara menar Lina. Ingen av pojkarna tycker sig ha tid eller lust med det men Lina försöker övertala Henry att vara prins.

”Du var en kille, eller hur” säger Lina ”och jag var en prinsessa och du räddade mig låtsades vi.” ”Nej” säger Henry ”jag är inte med på det där.”

Lina sätter sig själv som ”fastnaglad” vid väggen med händerna uppsträckta mot väggen som om hon hängde uppspänd i kedjor och ropar ut över lekhallen: ”Oj, nu fick jag komma till fängelsehålan! Hjälp, hjälp. Kaptenen, Kaptenen, kom och rädda mig!!! Finns det ingen som kan rädda mig. Henry, Henry, kan inte du vara prins och rädda mig.”

”Nej, rädda dig själv” säger Henry ”jag bygger med lego.” ”Men du måste vara en prins annars blir det fel” ropar Lina, fortfarande fastnaglad. Anders som bygger lego tillsammans med Henry säger: ”Vaddå fel, blir det inte som i din gamla Snövit eller Törnrosa då eller?” ”Men det ska vara så” säger Lina.

”Jaha” säger Anders med en blick på Lina som fortfarande trycker sig mot väggen ”men då får du väl sitta där då om ingen prins vill komma så får du se hur tråkigt det blir när man inte försöker själv. Min mamma säger i alla fall att man ska försöka själv.”  
(Fältanteckningar den 29 november 2006)

Flickorna intar väldigt aktiva positioner för att få leka lekar där de som prinsessor är passiva och sitter och väntar på prinsen. Lina ”naglar” på ett ganska offensivt sätt fast sig vid väggen och låtsas som att hon är tillfångatagen och inte har möjlighet att ta sig ur detta tillstånd på egen hand. Men pojkarna vägrar. De är trötta på att rädda prinsessor och Anders för in sin mammas ord om att man ska försöka klara sig själv som argument emot att han skulle behöva ta hänsyn till Linas ”fångenskap”. Anders säger också att han är trött på flickornas vurm för att leka sagotema. De roller pojkarna i dessa lekar förväntas utföra anses ganska tråkiga. Framför allt verkar målet med leken – bröllop – vara betydligt mindre lockande för pojkarna än vad det under förra året var att vara Batmanhjälte. En prinshjälte måste gifta sig med en prinsessa, vilket inte Batman behöver göra.

Lekar om framtida bröllop och romans mellan flickor och pojkar motverkar därmed flickor och pojkars gemensamma lekar under detta år. Ett undantag ifrån detta var om de skedde i jagelekens form. Där kunde flickor och pojkar jaga varandra i två lag och där var manifestationen för romans – den könsuppdelade pussen – omgärdad av bestämda regler som minimerade risken för gliringar och elakheter. Ett exempel på hur dessa uppdelningar kunde se ut ges i följande observation då en skapande aktivitet med playdoh- lera övergår till en jagelek mellan ”tjejerna” mot ”killarna”.

Flickor och pojkar sitter lite blandat och knådar med den rosa playdoh leran. Ville formar ormar, Henry bullar, Erika bajskorvar och Irma en prinsesskrona. När barnen gör figurer i leran tittar de på varandras figurer, skrattar åt varandras olika påhitt och leker små lekar vid borden där figureerna ingår. Behövs en ny figur så tillverks en ny av leran. ”Kolla här, säger Ville, nu äter min orm upp dina bullar Eskil. Sen så äter den upp dina bajskorvar Erika!” Erika skrattar och säger att äta bajs fy vad äckligt, men nu gör hon en ännu större orm än Villes som faktiskt ska komma och äta upp hans orm.

Kajsa kommer in till barnen vid bordet, tar ögonkontakt med Irma och börjar sedan låtsaspussas mot Henry och skriker att ”nu kommer vi och pussar er killar!” Vid detta utrop startar en vild pussjage. Barnen yr skrattande och skrikande över lekhallen, kravlar över stolar, gömmer sig under bord. Irma bygger ett fyrkantigt ”rum” av dynor i ena hörnet av lekhallen, vilket Henry uppmärksammar och han skriker ut över lekhallen ”Ahhhh, nu kommer hon och pussar oss, tjejerna kommer och pussar oss, nu jagar dom oss säkert och sätter oss i pussfängelset!” Alla pojkar i lekhallen formerar sig runt varandra och Ville skriker att ”Nu kommer tjejerna, nu kommer tjejerna, dom sätter in oss på vatten och bröd!”

Tjejerna formerar sig i sin tur runt Irma vid pussfängelset och Irma och Anna säger ”kom igen nu tjejer, nu tar vi killarna, nu ska dom få smaka på tjejpussar!” Dom skriker ut över lekhallen att ”nu ska det bli tjejpussar”, och ett hejdlöst tumult bryter ut där jag har svårt att se vem som jagar vem. Över larmet hörs Villes rop om att ”killarna måste få fritt närstans.” Han instruerar Eskil och Henry som bygger ett bo uppe på ett av borden.

Henry blir just jagad av Erika och skriker skrattande och svettigt att ”hjälp mig killar, tjejerna jagar mig!” Ville rycker ut till undsättning och en dragkamp mellan Erika och Ville utbryter. Under kampen passar Erika på att pussa Henry på armen varpå Henry skriker att ”det var fusk. Jag sitter inte i fångelset ännu!” Irma kommer springande och säger till Erika att ”man ska ta in killarna i fångelset först, sedan kan man pussa dom” och under diskussionen passar Henry på att slita sig lös och springa in i killarnas ”puss fria zon”.

Erik ställer sig upp i killarnas bo och tittar ut över lekhallens tumult över till Irma inne i tjejernas bo och skriker att han hejar på killarnas lag. Irma ställer sig upp och skriker ”HEJA TEJERNA, HEJA TJEJERNA!” Eskil skriker ”HEJA KILLARNA, HEJA KILLARNA” ifrån sin hörna medan tjejerna gemensamt släpar in de killar som inte hinner sätta sig i ”säkerhet” i sitt bo, till pussfängelset där de får sitta på vatten, bröd och pussar innan de släpps ut igen. (Fältanteckningar den 14 november 2006)

Observationen ovan inleds med ett tema som även under förra året repeterades i de lekrum som skapades mellan barnen, nämligen en gemensam aktivitet. I detta fall är det playdoh som flickor och pojkar i olika åldrar leker tillsammans. Denna lek skiftar innehåll då Kajsa visar barnen att hon vill delta. Låt oss stanna upp ett ögonblick vid tillträdet till leken.

Jag har tidigare beskrivit att den status barn ges påverkar hur de kommer att lyckas förhandla tillträde i leken. Den yngre Kajsa har, trots sin lägre ålder, inga problem med att få tillträde till gemenskapen med barnen vid bordet. Hon har inte heller några problem med att få dem att skifta lek, trots att barnen verkar ha ganska roligt i den lek som pågår. Vad är det som gör att Kajsa lyckas med detta? Ett flertal faktorer, såsom exempelvis att Kajsa av barnen på förskolan ges hög status och en hel del inflytande i leken då hon anses vara ”rolig att leka med”. Det kan också vara så att Kajsa vet vilka lekar som är populära på förskolan och använder sig av detta just då hon kommer ny in i en gruppering, som ett sätt att öka på möjligheten till tillträde.

Genom Kajsas utrop ”nu kommer jag och pussar er killar” sker ett skifte av lekberättelse för barnen vid bordet. Med ändrat innehåll följer också ett skifte av möjliga lekroller för barnen. Genom beteckningarna ”flickor” respektive ”pojkar” delas barnen i två ”lag”. Uppdelade i dessa kategorier, vilka ytterligare manifesteras genom könskodade zoner i motsatta hörn av rummet, jagar barnen varandra över rummet.

Genom leken och språket accentueras och upprättas kategorierna ”flicka” och ”pojke”. Då ett barn, såsom Henry i observationen ovan jagas, skriker han inte hjälp Erika jagar mig, eller hjälp ”barnen” jagar mig (jfr Thorne, 1993). Att använda namnen var annars det vanligaste sättet för barnen att beteckna varandra på förskolan. I detta sammanhang får könsdikotomier stark relevans och ”Erika” får representera gruppen ”tjejer” och han själv – inte längre betecknad ”Henry” – får representera gruppen ”pojkar”. Samtidigt sker något annat i leken. De positioner som accentueras genom normer om könsskillnad i

leken, positionen flicka respektive pojke, kan sägas vara dikotoma. Men låt oss studera vad barnen gör med dem.

Pussjage kan sägas vara en lek som består av två olika lekar, en som handlar om romans och en som handlar om ”jage”. Jag kommer att börja med att diskutera hur normer om romans görs i jageleken. Därefter kommer jag att diskutera hur flickor och pojkar intar och förhandlar de offensiva positioner som skapas i jageleken och knyta dem till normer om flickighet och pojkighet.

Som jag visade i observationen ovan leker barnen romans. Detta verkar förutsätta att normer om könsskillnad upprättas. I observationen ovan framträder detta genom det sätt som de äldre barnen driver leken framåt. I positioner som hejklacksledare tar de hjälp av de könsuppdelande kategorierna ”flickor” respektive ”pojkar” och manar på de yngre barnen att inta dessa dikotoma positioner. Lekens mål och driv är pussen mellan flickor och pojkar. Denna genomförs utan att inblandade barn riskerar att bli retade, vilket möjligen beror på att den ingår i ett strikt regelsammanhang där alla gör det de förväntas göra. Jag ges nästan känslan av att barnen använder sig av ett manuskript där rollerna är ganska bestämda. Reglerna för pussjagen förs vidare mellan äldre och yngre barn, liknande regler som jag själv lärdes och lärde ut som barn och som jag sett barn på otaliga skolgårdar och förskolor genom åren lära varandra. Även andra forskare har uppmärksammat hur normer upprättas genom att de förs vidare mellan olika generationers barn i dessa ”skolgårdslekar” utan vuxnas inblandning (Thorne, 1993; Odelbring, 2010). Dess relativt strikta manuskript och rollfördelning skiljer sig ifrån förskolebarnens andra lekar. För det första omförhandlas inte positioner i samma utsträckning som vad som var vanligt i förskolebarns övriga lekrum. För det andra riskerade sällan flickor och pojkar att bli retade för att de pussades i denna lek, något de kunde riskera i andra lekrum än jageleken. Lekens strikta regler verkade på så vis möjliggöra pussar mellan flickor och pojkar eftersom detta var lekens mål.

I observationen lär Irma Erika de rätta reglerna för hur pussandet ska gå till. Man kan inte pussas var som helst och hur som helst. Pojkarna ska pussas i flickornas bo och flickorna i pojkarnas bo och pussen ska utdelas då man blivit tagen. Vad är det då för en puss som upprättar skillnader mellan könen? Och varför accentueras dessa praktiker och grupperingar bland barnen i denna barngrupp?



## Pussen som markör i olika sammanhang i förskolan

De pussar som barn vanligtvis gav varandra på förskolan föreföll vara omgärdade av en annan kontext än de som delades ut i pussjagen, nämligen då barn uttryckte omtanke om varandra. De kunde exempelvis kramas då de blev glada över något, ge varandra pussar eller klappa om och trösta någon som slagit sig. Även de kvinnliga pedagogerna kunde krama om barnen, stryka dem över håret och ge dem en puss på kinden. Dessa handlingar var mycket sällan könsuppdelade.<sup>60</sup>

De pussar som delades ut under pussjagen var del av en annan kontext, nämligen en romanslek i jageform. Flickor och pojkar prövade ofta normer med relevans i vuxnas och barns gemensamma vardagsliv på förskolan och använde dem i jagelekens form. Det specifika i denna var just formeringen i två ”lag” vilka jagade varandra. Jagelekarnas design passade på så vis utmärkt för att ”leka dikotomier”, vilket inte innebär att dessa inte kunde förhandlas och utmanas. Flickor och pojkar upprättade och förhandlade de komplementära och idealiserade normer, vilka vid en given tidpunkt gjordes aktuella för dem. Detta gjordes starkt i jagelekens form och speciellt då de subjekspositioner som erbjöds kom att förhandlas genom heteronormativa normer som markerade dikotoma kategorier av flickor och pojkar. Mot bakgrund av denna uppdelning framträder ett regelverk som naturaliserar att just dessa pussar varandra.

Den viktigaste regeln var att de barn som kallas pojkar tillskrevs positionen ”pojke” och de barn som kallas flickor positionen ”flicka”. Kombinationen av ord som Klara uttrycker då hon kommer in till barnen vid bordet är intressant. Klara säger: ”Nu kommer vi och pussar er killar!” Klara bildar på så vis ett vi tillsammans med Irma, möjligen ligger i detta att de två bildar en grupp tjejer, och deklarerar att det nu blir tal om pussar som ska riktas mot en specifik grupp – till pojkar.

Pussjage mellan flickor och pojkar är en av alla praktiker där barn lär sig heteronormativitet. Dessa normer måste nötas in för att bli självklara och naturliga (Butler, 1990; 1997). Detta nötande startar, som diskuterades i avsnittet om barns förhandling av könsskillnad, redan då barn föds genom barnmorskan uttalar att den individ som fötts är en ”flicka” eller en pojke. Nötandet – men också förhandlingar och utmaningar – fortsätter genom barns alla vardagliga

---

<sup>60</sup> Det förekom dock aldrig att den manliga pedagogen pussade barn eftersom han menade att det var osäkert hur detta skulle komma att kodas. Han höll också generellt ett större kroppsligt avstånd till barnen.

praktiker där uppdelningar mellan flickor och pojkar naturaliseras. I särskiljande kategoriseringar i språket som talas, i känslorelationer och i maktrelationer manifesterade i interaktioner, i miljö och i kommunikation och media, i en mängd praktiker där barn ingår erbjuds barnen könsdikotoma subjekspositioner vilka syftar till en naturalisering av kärleksrelationer mellan kvinnor och män. Pussjagen är ett tydligt exempel på detta. Film, media, datorspel, böcker och leksaker med ”bröllopstema”, vilka ofta riktas till flickor, är ett annat.

Barnen, framför allt pojkarna, är inte helt komfortabla med pussandet, även om det samtidigt är väldigt spännande. Pojkarna är under detta år generellt yngre än flickorna. Irma som är en av de äldre flickor som ofta tar initiativet i lekarna och som bestämmer hur de ska lekas, tar även initiativet i denna lek, även om Kajsa introducerar den. Det var också de äldre flickorna som såg till att det byggdes pussfångelser och visade de yngre flickorna hur reglerna kring pussandet skulle gå till. Pojkarna, som alla var yngre, deltog gärna i jagen, men var mindre aktiva i själva pussandet. De hade snarare fullt upp med att upprätta pussfredade zoner. Pussjage är på så vis en praktik där de äldre flickorna ser ut att ha mest inflytande – i synnerhet över pussandet – även om alla barn deltar i jagandet och upprättandet av gränser mellan könen.

Vad gäller jageleken intar flickorna positionen ”flicka” på ett vis som påminner om det sätt de under förra året lekte Batman, dvs. fyller den med offensiva handlingar, kraftiga rörelser, intar hela rummet, använder höga röster och tar initiativ. Detta är handlingar som genom stereotypa föreställningar om kön kopplas till pojkars kroppar (Whitehead, 2002; Young, 2000). Flickorna i observationen ovan prövar fler positioner under detta år. Även under förra året förkroppsligade de som flickor en pojkstereotyp position i Batmanleken, vilket utifrån en vuxen blick kan ses som ett överskridande.

Vad gäller hur pojkarna intar positionen ”pojke” i observationen i jageleken ovan, sker inte motsvarande prövanden. Även i förra årets Batmanlekar repeterade pojkarna ideala normer om pojkighet då de lekte jagelekar i de onda och de godas lag. De positioner som görs tillgängliga i dessa lekar är därmed betydligt färre för pojkarna än för flickorna, även om pojkar i andra lekrum snarare intog en position som ”kompetent barn” än som ”typisk” pojke. Pojkar kunde även, i eller utanför Batmanlekens form, leka omsorgsinriktade lekar även om dessa handlingar sällan uppstod i jageleken.

## Sammanfattning

Jagelekar är en praktik som försiggår utan vuxnas inblandning. Den liknar till sin utformning en regellek med sina bestämda regler som, liksom de flesta andra ”skolgårdslekar”, överförs ifrån de äldre barnen till de yngre. I dessa jagelekar, som alltid består av två lag, leker och upprättar barnen dikotomier. Under detta år, då bland annat normer om romans betonas på förskolan, leker barnen ”pussjage” i tjejernas respektive killarnas lag. De positioner som skapas för barnen i leken är dikotoma, men det sätt flickorna använder positionen ”flicka” på kan ändå sägas vara överskridande. I leken gör flickorna en offensiv position där de intar rummet, en position som liknar den de gjorde förra året då de lekte Batman. Pojkarnas sätt att använda positionen ”pojke” i jagelekarna under detta år och förra, liknar den position flickorna gör. Båda könen gör på så vis offensiva positioner i jagelekarna.

Jageleken under detta år handlar också om ett lärande av heterosexuell romans – därav könsuppdelade lag. Pussen, som är markerar ”målet” i leken är (liksom vägen dit) omgärdad av mycket bestämda regler. Dessa ramar in leken och minimerar gliringar, vilket gör leken ”roligare” att leka än andra romanslekar som aktualiserades på förskolan under detta år.

Dessa handlade om prins och prinsessteman där normer om kvinnlig sexuell passivitet, skönhet, aktivitet och framtida giftermål mellan kvinna och man förhandlades. I dessa lekar förväntades flickor inta prinsessans position, vilket innebar att vara vacker för att locka till sig prinsen och att vara passivt väntande på att bli räddad. Pojkar förväntades inta prinsens position och vara aktiv och hjältemodig. Målet var att leka att man gifte sig, vilket innebar en ökad risk att bli retad för att man ”var kär” i den man gift sig med i leken. Denna typ av romanslekar drevs fram av flickorna som nu – till skillnad mot i jagelekarna – aktivt försökte få pojkarna att leka att de var passiva. Detta kunde stöta på motstånd bland pojkarna som då, liksom i fallet med Anders, använde sig av vuxnas argument till barn om att man borde lära sig att klara sig själv.

Normer om skönhet kopplades ofta till flickor, även om pojkar också prövade att göra sig vackra. Pojkar kunde också pröva att använda glittriga kläder eller skor som flickor eller kvinnor brukade använda om detta skedde i en vrå i leken eller på en undanskynd plats, såsom i en koja. Då pojkar i samlingen, liksom flickor, prövar klänningar utsätts de för förlöjliganden. På offentliga platser riskerar därmed pojkar, till skillnad ifrån flickor, att marginaliseras om de

överskrider stereotypa normer om hur könen bör uppträda. För att skydda sig emot detta skapar barnen egna rum i form av kojor eller i form av vänskap.

DEL TRE:  
SLUTSATSER OCH DISKUSSION



## KAPITEL 11

### FÖRHANDLINGAR OM POJKIGHET OCH NORMALITET

Könsforskningen har länge argumenterat för att kön skapas genom sociala processer (Beauvoir, 1949; Kessler & Mc Kenna, 1985; Butler, 1990). Denna studie har haft en ambition att förstå hur detta konkret görs bland yngre barn på förskolan. Studiens övergripande syfte har varit att undersöka hur normer om pojkighet skapas, upprepas och omförhandlas av flickor, pojkar och pedagoger i barns praktiker på en förskoleavdelning. På förskolan prövade och förhandlade barnen en mängd könsnormer som var närvarande i vardagen, i förskolan, hemmet eller på fritiden. Detta prövande och förhandlande kan ses som ett kollektivt meningsskapande, mellan barnen, mellan pedagoger och barn och mellan barn och samhälle.

I detta avsnitt kommer jag att sammanfatta och diskutera studiens resultat i relation till tidigare forskning. Avsnittet inleds med en kort summering av de viktigaste resultaten, vilka sedan utförligt diskuteras genom att återkoppla till studiens forskningsfrågor. Dessa handlade för det första om vilka subjektpositioner som gjordes möjliga i relation till normer om pojkighet. För det andra om hur normer om pojkighet kom till uttryck i förskolans sociala rum och för det tredje om hur flickor och pojkar konkret gör då de förhandlar normer om pojkighet i de sociala rum där kön och ”typisk pojkighet” betonas. Studiens viktigaste resultat är i korthet, följande:

- Jag har visat hur det som förstås som tydligt könat normaliseras för flickor och pojkar och ger inflytande över förskolans verksamhetsplanering. Samtidigt ges vissa könade positioner, i synnerhet positionen ”typisk pojke”, låg status bland pedagoger och barn vilket innebär att den ges låg grad av inflytande i sociala rum både mellan barn och mellan pedagoger och barn.
- Den position som verkar ges högst status i förskolan av både pedagoger och barn är det ”självgående” kompetenta barnet. Denna kommer inte till

synligt uttryck i verksamhetsplaneringen, men verkar ändå finnas med i verksamheten som en grundläggande förutsättning för att den ska fungera. Barn som tillskrivs eller intar denna position ges stort utrymme till egna val, samtidigt som positionen förutsätter att förskolans normer vad gäller hur barn bör uppträda, redan är internaliserade. Ett kompetent barn ges stor frihet att välja eftersom agerandet sker inom det normsystem förskolan anser acceptabelt för barn.

- Studien visar hur kön skapas genom förhandlingar samtidigt som det existerar föreställningar om naturlig könstillhörighet och handlingar som anses ”typiska” för flickor respektive pojkar. Barnen använder sig i sina förhandlingar om pojkighet och flickighet vanligtvis av vissa markörer, såsom frisyrer eller färg, vilka kan ses som representationer av kön, snarare än att använda sig av könskategorierna i sig. Vad gäller markörer för ”riktig” pojkighet och flickighet används även ålder, inte minst genom det sätt begreppet ”bebis” i relation till begreppet ”stor” skapar och upprätthåller könsskillnad. Vid sidan av dessa ständiga förhandlingar, finns förväntningar på att barns könstillhörighet är en självklarhet för barn.
- Rum ger olika erbjudanden. I rum där man riskerade att bli sedd och granskad, liksom i rutinsituationer, vid stress och i interaktion med normer om ålder, accentuerades normer om kön. Blicken hos pedagoger - såväl som forskare, övriga vuxna och barn - färgas av dominerande normer om flickor och pojkar och därmed riskerar handlingar som faller utanför dessa att göras obegripliga eller avvikande. Normerande blickar och diskurser om heteronormativ romans försatte ibland flickor och pojkar i positioner där de riskerade att trakasseras. Genom att skapa egna rum, såsom kojor eller rum av vänskap försökte de undgå detta.

Ett övergripande resultat i denna studie är att pedagoger och barn svarade på handlingar som gjordes synliga, vilket ofta innebar de barn som var äldst, som var aktiva eller som bröt normer. En huvudpoäng är att av barns många handlingar, görs vissa synliga och kategoriseras, av andra barn och vuxna, som ”flickiga” eller ”pojliga”. Denna kategorisering medför att vissa sätt att praktisera pojkighet eller flickighet anses mer riktiga än andra. Jag har visat att barn genom att inta positioner såsom ”typisk flicka” eller ”typisk pojke” blir begripliga och synliga som könade subjekt. Poängteras bör att flickor och pojkar



som prövar eller tillskrivs andra positioner riskerar att bli kategoriserade som avvikande, till exempel flickor som utför grovmotoriska rörelser eller pojkar som utför ”goa” vänliga handlingar. De kan också riskera att bli oförståliga, som exempelvis flickor som bråkar genom att utföra destruktiva handlingar eller pojkar som utför stillsamma och lågmälda handlingar. Detta är ett resultat som ligger i linje med Butlers (1990; 1997) argumentation om hur den heterosexuella matrisen, dvs., ett raster av normer och föreställningar om naturliga könsskillnader och begär, performativt producerar könade subjekt vilka manifesteras materiellt. Dessa föreställningar och normer bärs ofta oavsiktligt in i vardagens alla rutinmässiga och vanliga situationer som när man säger till ett barn eller då man räknar pojkar och flickor i samingen. Även förhandling och förskjutning av betydelser och normer sker i vardagliga förhandlingar. Vardagens ofta rutinmässiga upprepningar innehåller alltså både reproduktion av rådande ordning, omförhandlingar och möjligheter att skapa nya rutiner. Butler (1990; 2004) menar att subjekt skapas, blir begripliga och *värderas* genom föreställningar om naturliga könsskillnader. Detta överensstämmer med denna studies resultat om att subjekt som är tydligt könade också görs begripliga och tydliga. Som jag tidigare pekat på, ges dock inte positionen ”typisk pojke” särskilt hög status på förskolan. Att inta den anses fullkomligt naturligt för pojkar, men det är inte en önskvärd position. Detta kan möjligen bero på att det här finns flera olika normsystem. För det första finns uppfattningar om vad som är naturligt – och framstår ofrånkomligt – vad gäller pojkar såsom bråkighet, rörlighet, aktivitet, utåtagerande, aggressivitet och dominans. För det andra finns de normer om jämställdhet man i förskolan förväntas uppfylla enligt läroplanen. Dessa normer verkar alla i en verksamhetskontext som sätter vissa ramar och förväntningar på både pedagoger och barn. Emilsson (2009) skriver att ett önskvärdt barn i förskolan är empatiskt, demokratiskt och självreglerat. Detta kan devis förstås genom samhälleliga diskurser om jämställdhet och jämlikhet, vilka också kommer till uttryck i förskolan. Men idealet om ett kompetent barn måste också förstås mot bakgrund av ökade besparingar inom barnomsorgen där större barngrupper ska klaras av med färre pedagoger än tidigare och genom nyliberala diskurser om självreglering, eget ansvar, frihet och flexibilitet.

Jag har genom avhandlingen i huvudsak diskuterat fem positioner som produceras genom normer om pojkighet på förskolan Ringblomman. För det första handlingar som kopplas till återhållsamhet vad gäller tal, ögonkontakt och rörelser, för det andra en position som ”bråkig” i betydelsen våldsam, vilken blir

oförståelig då flickor intar den, för det tredje det kompetenta barnet, för det fjärde positionen ”himla go pojke” och för det femte positionen ”typisk” pojke.

Återhållsamma och tysta handlingar har ofta kopplats till en position som ”blyg flicka” i tidigare forskning om kön och utbildningsmiljö (Löfdahl, 2007; Månsson, 2000). Då pojkar gör dessa handlingar riskerar de att bli bortglömda av både pedagoger och barn. Pojkar förväntas vara aktiva och utåtagerande. Ytterligare en viktig aspekt är att barns samspel i lek och kamratrelationer kräver lekkunskap där turtagande, förhandling och ögonkontakt är centrala (Johansson, 2009) kunskaper som barn förväntas lära sig av varandra eftersom pedagoger drar sig undan vid den ”fria leken”. Den ”fria leken” kräver på så vis flickor och pojkar som kan inta positionen ”kompetent barn”.

En annan subjektsposition som görs osynlig och oförståelig då den intas, nu av flickor, är en som i tidigare forskning vanligtvis kopplats till pojkar, nämligen positionen ”problematiserad/bråkig pojke” (Bredesen, 2004). Denna koppling vanligtvis, såsom Bredesen påpekar, till utåtagerande handlingar, brist på självkontroll, liksom till dominans över andra barn. Jag har visat att även flickor iscensätter dessa handlingar, men att de inte görs synliga och kategoriseras som destruktiva och dominerande i samma utsträckning som då pojkar gör dem. I barns lekar ges dock både flickor och pojkar som praktiserar en position som ”bråkig” låg status och riskerar att bli uteslutna. Noteras bör att flickor inte kallas bråkiga av pedagoger då de utför destruktiva och dominerande handlingar mot andra barn, utan då de inte lyder vuxna – alltså en position som kan jämföras med den som i pedagogstyrda rum aktualiseras för pojkar – positionen ”protesterande pojke”. I Connells (2000) studie ifrån en australiensisk skola refererar denna position till pojkars agens i förhållande till utbildningsmiljöns skapande av maskuliniteter. Detta är en position som i tidigare forskning inte enbart handlar om protest mot de pedagoger som snävar in vissa pojkars handlingsutrymme utan också mot utbildnings och samhällsstruktur i stort där klass interagerar med maskulinitet (Connell, 2000; Willis, 1977). Det sätt pojkar disciplineras genom normer om hur man förväntas vara som skolbarn eller förskolebarn, handlar om att iscensätta en viss slags pojkighet som är önskvärd i utbildningssammanhang – normer som, enligt Willis och Connell, är påverkade av social och etnisk bakgrund. I denna studie kopplades förskolans mest önskvärda position för barn – det kompetenta barnet – till flickor och pojkars bakgrund i en kärnfamilj bestående av en närvarande pappa och mamma. Positionen ”typisk/bråkig/protesterande pojke” kopplades inte till en kärnfamilj

utan ansågs ha sitt ursprung i en brist på närvarande fäder i synnerhet och män i allmänhet. Noteras bör att båda positionerna i denna studie relateras till ett visst familjeideal, snarare än att kopplas till den praktik barnen befinner sig i, dvs. förskolan.

Denna tredje position som görs osynlig genom normer om pojkighet, det kompetenta barnet framstår, till skillnad ifrån de två föregående, knappast som oförståelig utan snarare som så pass självklar att den sällan diskuteras eller märks ut. Denna position handlar om att vara ett aktivt subjekt som kan påverka och planera sin situation (Dahlberg, Moss & Pence, 2001). Jag har i denna undersökning pekat på att det kompetenta barnet handlar om ett subjekt som har ett visst mått av agens eftersom det internaliserat de regler som gäller. Frihet, som Foucault (1980) uttrycker det, kräver därmed styrning och självreglering. Det är, som pedagogerna i denna studie uttrycker det, ett "självgående barn" i betydelsen någon som gör det som förväntas om än med ett visst mått av "lagom" protester, som ges möjlighet att välja i den "fria leken" – inte de barn som kallas "bråkiga pojkar" eller de som glöms bort. Pojkar verkar inte förväntas reglera sig själva, vilket ligger i linje med vad tidigare studier funnit (Eidervald, 2009; Månsson, 2000; Odelfors, 1998). Jag har också visat att flertalet pojkar faktiskt gör detta, vilket kunde innebära att de inte blev förstadda som pojkar, såsom var fallet med Ville i samlingsen.

Under fältarbetets första år fanns positionen "typisk pojke" ständigt närvarande i verksamhetsplanering, gruppindelning, och i pedagogers och barns samtal. Under andra året var denna position frånvarande i samtal och verksamhetsplanering. När jag förde detta på tal aktualiserades ytterligare en position, den "himla goa killen", som även fanns närvarande i intervjuer då pedagogerna ombads beskriva varje barn i gruppen. Dessa "himla goa killar" bröt mot normer om vad som ansågs vara naturliga handlingar för pojkar. Då "pojkar" diskuterades gjordes därför inte denna grupp – vilket var de flesta pojkar på förskolan – synliga. Även i tidigare forskning om pojkar och utbildningsmiljö, är denna grupp pojkar, som inte har konflikter med andra barn eller med pedagoger, som har både flickor och pojkar som vänner och som kan leka med saker eller i rum som kallas "flickiga" – i stort sett frånvarande. Inte heller tysta eller tillbakadragna pojkar är särskilt framträdande. Då pojkar beskrivs i tidigare forskning är det i huvudsak "typiska/problematiske/protesterande" pojkar som beskrivs (Nordberg, Saar & Hellman, 2009; 2010; Thorne, 1993). Även i förskolepraktiken definieras kategorin pojkar utifrån problematisk pojkighet, menar Bre-

desen. Detta riskerar att innebära att ”riktig” pojkighet kommer att definieras som problematisk pojkighet och att handlingar såsom brist på självkontroll, aggressivitet och dominans normaliseras för pojkar som grupp, medan andra handlingar som pojkar dagligen utför, såsom hjälpsamhet eller ömhet, riskerar att inte uppmärksammas som ”riktig” pojkighet.

Noteras bör att inga flickor kallades ”himla goa”, kanske eftersom flickor, i större utsträckning än pojkar, förväntas internalisera förskolans normer och upprätthålla självreglerande praktiker i enlighet med dessa. Detta kommer inte minst till uttryck då flickor och pojkar ges och tar viss del av pedagogens ansvar och uppgifter genom en position som ”hjälpfröken”. Detta är, vilket även Odelbring (2010) visar, en uppskattad position bland både flickor och pojkar eftersom den handlar om att få ta ansvar och räknas som ”stor”, något som ger status för barn på förskolan. Utifrån denna studie där barngruppens sammansättning skiftade vad gäller kön och ålder under första respektive andra året, har jag visat att äldre pojkar tenderar att inta en position som hjälpfröken då flickor är i minoritet. Då barngruppens sammansättning består av övervägande äldre flickor tillskrivs de denna position. Pojkar, vilket undantagslöst var de som kallades ”himla goa”, kunde tillskrivas eller inta två typer av hjälpfröken positioner. Det handlade dels om att reglera de barn som inte internaliserat pedagogernas regler när pedagogerna inte var närvarande och dels om att hjälpa till att upprätthålla ordningen i rum där pedagogerna styrde genom närvaro. Jag har visat att det senare kunde bli ambivalent för pojkar, i synnerhet i samlagen där barns kroppar kopplas till framtida ageranden i skolan och riskerade könas genom att kopplas till skolflickor. Detta var dock ett förlöjligande som också kunde omförhandlas bland barnen till att handla om något som gav status, dvs. äldre skolbarn. Tidigare studier har visat hur flickor i förskolan ofta används av pedagogerna för att lugna ner pojkar (Månsson, 2000) Jag har visat hur detta förfarande i allra högsta grad fortsätter även inom gruppen pojkar, där pojkar som intar/tillskrivs positioner som ”självgående” paras ihop med dem som tillskrivs/intar ”bråkiga” positioner.

Den femte positionen var synlig och tydligt könad. Jag har genom avhandlingen visat att då det finns pojkar som intar eller tillskrivs en position som ”typisk/bråkig/protesterande pojke” ges denna stor uppmärksamhet i termer av olika åtgärder för att ”lugna ner” de barn som förknippas med denna. Detta resultat ligger i linje med Bredesens (2004) beskrivning av hur diskurser om ”problematiske pojkar” är starkt närvarande i förskolan, men sällan en

diskussion om att pojkar intar eller tillskrivs denna position. Den förutsätts intas av ”pojkar” som kategori – föreställningar som var gällande även i denna studie även om vissa barn, föräldrar och pedagoger vände sig emot dem. Bredesen relaterar därmed till en större diskussion inom maskulinitetsforskningen, som även denna studie är en del av, vilken handlar om att se normer om maskulinitet (pojkheter) utifrån intersektionella perspektiv snarare än att analysera män (pojkar) som fasta kategorier (Connell, 2000; Whitehead, 2002). Jag har visat att pojkar som kategori kopplas till ”bråkig/protesterande” pojkighet i förskolan, och jag upprepar - pojkar som inte intar denna position riskerar att inte synas som ”riktiga” pojkar och flickor som intar den riskerar att bli oförståeliga.

För att besvara studiens andra forskningsfråga om hur normer om pojkighet kommer till uttryck i förskolans sociala rum, kommer jag nu dels att peka på ett par aspekter i de rum där normer om pojkighet accentueras och ett par gemensamma linjer i de rum där de ges mindre relevans. Att normer om kön manifesterar sig rumsligt med olika styrka har tidigare teoretiserats av Thurén (1996). I linje med detta har Connell (2000) visat hur idealiserad maskulinitet tenderar att manifesteras sig rumsligt med olika styrka. Även Thorne (1993) har pekat på att offentliga och privata sammanhang ger olika förutsättningar för barn att bryta könsnormer utan att riskera att bli retade. Mot bakgrund av dessa studier har jag i denna, med hjälp av Foucaults (2006) begrepp om normaliserande blickar visat att det som gav normer om pojkighet relevans var då det riskerade att ske en granskning och en normering av vad som antas ”passa” i ett visst rum. Exempel på detta är rum som är organiserade för att man ska göras synlig (som samlingen), då kroppen och normer om att äta upp sätts i fokus, vid tillträde till barns sociala lekrum då barn förhandlar deltagande och lekpositioner liksom vid firande av traditioner. Utöver dessa förstärks även normer om pojkighet då vad som av Butler (1990) beskrivits som den heterosexuella matrisen accentueras och normer om könsskillnad och romans mellan flickor och pojkar och kommande giftermål ges utrymme. I förskolan finns dock möjlighet för barn att dra sig undan normerande blickar genom att skapa egna sociala rum av gemenskap och vänskap eller genom att bygga kojor som skärmar av. Därmed kan man minska risken för att bli rättad av pedagoger eller andra barn.

För att besvara studiens tredje forskningsfråga så får barnens förhandlingar om pojkighet olika konsekvenser beroende på vilka normer som används, vilka barn som deltar och i vilket rum förhandlingen sker. Den respons som ges av såväl

vuxna som barn påverkar barnens förståelse av könstillhörighetens betydelse och deras möjligheter men också intresse för att pröva nya könsmonster. Vad positionen ”pojke” kom att innebära verkar därmed bland barnen inte finnas som något helt på förhand givet, i synnerhet gällde detta de yngre förskolebarnen. För att svara på hur flickor och pojkar konkret gör då de förhandlar normer om pojkighet i de rum där dessa betonas, så har jag visat att barns handlingar inte nämnvärt skiljer sig åt, men de bär kroppsliga markörer, såsom frisyrer, kläder i olika färgskalor eller kläder med olika rörelseutrymme, vilka bildar könsuppdelade praktiker som flickor och pojkar har att hantera i sin vardag. De kroppsliga markörerna använder sig av då de förhandlar kön kan ses som manifesterade normer om köns- eller åldersskillnad, samtidigt som de kommunicerar en förväntan om dessa skillnader (jfr Butler, 1990). På avdelning Ringblomman använde sig barnen framför allt av färg, röst, rörelser, eller frisyrer då de förhandlade kön. Dessa relaterade till barnens erfarenheter av hur den egna eller kamraters kroppar gjordes flickiga eller pojkiga. Jag har visat att barnen både upprättar och omförhandlar könsnormer genom samma kroppsliga markörer.

Normer om pojkighet görs med olika styrka och har olika räckvidd i förskolans olika rum (Thurén, 1996). I rum där man kan dra sig undan, i rum av ömhet och i rum där barn ges möjlighet att ha gemensamma projekt tonas ”typisk pojkighet” och kön ner. I mitt första möte med några barn på gården, blev det exempelvis betydligt mer relevant att vi hade samma slags ”snabba” skor än vilket kön vi kategoriserades som. Relevansen av att markera kön och pojkighet skiftade. I rum där man blev sedd av många och riskerar att utsättas för granskning och normering, görs kön och pojkighet starkt. Detta gäller även i rutinsituationer, i stressade situationer, liksom då ålder ges relevans

Ett tydligt mönster i denna studie är att då normer om ålder ges relevans accentueras även normer om kön. Jag har visat hur beteckningar som bebis och stor pojke respektive stor flicka användes och hur kategorier som ålder interagerade i ett lärande av könsspecifikt beteende redan bland barn i yngre åldrar. Genom användande av denna normaliseringsprocess ligger alltså, att det finns vissa specifika sätt att vara stor pojke och helt andra sätt att vara stor flicka (Butler, 1990). Det sätt på vilket ålder interagerar inbjuder och uppmanar pojkar och flickor att inta två komplementära positioner, som ”stora pojkar” och ”stora flickor”, vilka också samtidigt utgör motpoler till kategoriseringen bebisar. Beteckningen bebis fungerar som en gränsvakt och används för att tillrättavisa

pojkar och flickor som bryter mot normen och detta förfarande normaliserar vissa beteenden och handlingar. Ålder är alltså ett av de viktigaste verktygen för att förstärka och naturalisera könsskillnader på förskolan. Dock är det viktigt att lyfta fram att förhandlingar ständigt skedde, vilket innebar att förståelser och normaliseringar också omförhandlades. Att bli äldre, växa upp, att bli stor kopplas tydligt till att bli könad och att förstå innebörden av detta. Alltså hur rum, kropp och kön samverkar.

En ambition har varit att undersöka hur normer om kön och pojkighet konkret iscensätts bland yngre barn. Denna studies bidrag handlar om att jag här påbörjat en beskrivning av hur markörer, i betydelsen kulturella representationer för könsskillnad, genom ständig förhandling, blir del av ett könat subjekt.

## Vem får vara med?

Avslutningsvis vill jag lyfta fram och peka på möjligheterna för förändring av stereotypa könsmonster. För mig framstår det som att barnen prövar markörer för kön, utan att alltid koppla dessa direkt till barn som kategoriseras som pojkar eller flickor. Detta gällde i synnerhet de yngre barnen. Frågan bland barnen var oftare om en Batman kunde vara rosa, som var en starkt kodad markör för flickor, än om en flicka kunde vara Batman. Barn prövar, upprepar och ifrågasätter de normer som återkommande presenteras för dem, men detta behöver inte innebära att det alltid är normer som skiljer könen åt som görs meningsfulla. Barn förändrar, förskjuter och ifrågasätter ofta etablerade könsnormer när de använder och prövar markörer – därvid skapas nya möjligheter. Det är därför viktigt att ta vara på den möjlighet till förändring som barnens sätt att pröva kön bär med sig.

Det verkar vara barn som känner sig trygga i barngruppen som vågar pröva nya könsmonster. Det är därför viktigt att hjälpa barn bli inkluderade och känna trygghet i sociala relationer. Det är ytterst vuxnas ansvar att vidga ramarna för vilka handlingar som skapar förståeliga subjekt i förskolan. Jag har visat att normalitet kan vara särskilt snäv för pojkar. Ska förskolan uppfylla sitt uppdrag att motverka stereotypa könsmonster, krävs att pedagoger inser vikten av barns vardagliga och så oerhört centrala fråga: Får jag vara med?





# SUMMARY

## Background and previous research

Gender research has for decades been arguing that gender is socially constructed. This study aims for an understanding of these processes through a detailed investigation of how children negotiate norms and normative structures in preschool practices.

While several studies within the field of pedagogy, preschool and gender, have shed light on how gender norms are repeated and negotiated between the two categories “girls” and “boys” and how gender patterns between boys and girls varies in different situations, (Johansson, 2007; Månsson, 2000; Odelfors, 1998; Paechter, 2007; Ärhleman - Hagsnér & Pramling- Samuelsson, 2009), less studies have been conducted on how gender norms are manifested within the category of “boys”, (some exceptions are Eiderval, 2009; Nordberg, 2005; Odelbring, 2010; Thorne,1993). Research within the field of gender and masculinities have studied these processes and often include an explicit aim to study masculinities (in plural) rather than masculinity (Connell, 2000). Despite this, the field of critical masculinity has often been focused on hegemonic masculinity through research on men’ and boys’ dominant and violent actions against other men and women. This has been important and necessary research in order to improve gender equality. However, it has also had as a consequence that boys behaving different, variations among boys, change and the emergence of new positions and situations where the gender dichotomy and the stereotype masculinity are questioned often is left out. There are also few studies of pre- school children and masculinity. Within international research of gender and masculinity there exists a void in studies that take as their starting point the specific types of political gender discourses that dominate Scandinavia. The findings will have relevance for the development of gender awareness in school and pre-schools in Sweden. The data used in this study is also relevant to discuss in relation to other case studies on themes such as exclusion, inclusion, stereotyping and gender.

## Aim

The aim of this study is to examine norms of “boyishness” in a preschool. Focus is put on how norms are created, repeated and renegotiated by girls, boys and teachers in children’s practices.

Following issues have been studied:

What subject positions become possible in relation to norms of boyishness?

How do norms of boyishness materialize in preschool?

How do girls and boys negotiate norms in relation to norms of boyishness in spaces where gender and “typical” boyishness is emphasized?

## Theoretical framework and methodology

This study focuses on negotiations of norms and normality constructions in situations where conceptions of “boyishness” are created and where gender norms are repeated as well as challenged. Taking its point of departure in post structural feminism, queer theory and critical studies on men and masculinities (Davies, 2002; Butler, 1990; 2004; Whitehead, 2002) boys, popular boys and other social positions are treated as situational constructions where normative structures are constraining the situation but also invoked by the children to influence the understanding of the situation. Central concepts dealt with in the thesis are performativity, normality, gender, sex, boyishness, age and children’s gender play. The analysis builds on ethnographic method and extended fieldwork for two years in a Swedish pre- school, situated in an urban area with a population of mixed social and cultural background.

## Results

A main point in this study is that children perform several positions, of which some are made visible and categorized, by children and adults, as “girlish or “boyish”. This categorization implies that there are certain specific ways of practicing boyishness and girlishness, more proper than others. Children’s actions do not differ in any fundamental way depending on their sex. However, they wear and embody signs, such as clothes in different colours, that imply gender difference. When it becomes important to separate gender, this is

manifested by mutual agreements about these signs. The markers that children used in their negotiations of gender norms can be understood as representations of gender and age norms, at the same time as they were communicating these differences. In the pre- school context the children used markers such as voice, hairstyles, clothes or movements when they negotiated gender. These markers were part of creating and communicating girls and boys experiences of how their bodies were made girlish or boyish.

The work spans a two years period at one pre- school, Ringblomman. A large group of children left pre-school before the summer holidays in order to start school. These all happened to be boys and after the holidays, most of the oldest children at Ringblomman, were girls. This shift of children had profound significance for the gender and age discourse pursued in the planning of different pre-school activities.

The shift of gender constitution of the group of children had impact on how the pedagogues structured the preschool activities, rooms, what norms, categorisations and positions that was made relevant. An important result in this study, as well as in others, is that pedagogues and children respond and interact with each other through and in relation to signifiers. However, in this study it is shown that certain signs, that correspond to preconceptions of what constitutes a "real"/"good" boy or girl (or boyishness) was responded to in a much more firm way than other symbolic communication.

During my first year at Ringblomman, when the group was dominated by a few outward acting boys, the activities, physical space and social organization was adapted by the pedagogues in order to "calm the group of children down". Through these practices the positions of "fussy boys" and "independent children" were emphasised. Although being a minority in the group they, and the way they were perceived by the pedagogues, were allowed to structure a lot of the activities, discourses and strongly influenced children's actual negotiations of gender. "Fussy boys" were discussed as children who lacked control and "independent children" were said to be in control. A position as a "fussy boy", consisting of dominance or uncontrolled actions, were strongly gendered. When girls practiced it, they became incomprehensible, invisible or made deviant. Boys became visible, reprimanded and recognized.

A position as “independent child” was not only connected to boys, but also to girls. The pedagogue’s description of “independent children” implied expectations about following pre- school rules, without help or control from adults. To be “independent” thus meant to adapt oneself according to dominating rules and norms. Since self-control has high status among pedagogues as well as among children, especially since self-control is connected to the most status filled position for children – to become “a grown up”, it became important for children to show that they “could manage” by themselves. Lowest status among the children themselves was given to children who, despite their positions as oldest at preschool, not managed to achieve norms about self-control. Some children, who were ascribed/taking more passive positions, had no problem to control themselves, but were still given low status. The reason for this was that nobody, adults or other children, took any notice about them. Within gender research it has been known for several years, that girls run the risk of becoming invisible in pre school practice. I have shown that this invisibility also is directed towards boys that practice or are ascribed passive positions. The marginalization in this case may even work stronger since boys as a group are supposed to take up space, be active and visible. Just as extrovert girls become incomprehensible these boys became difficult to understand and were even sometimes taunted as being girls (emphasising the gender confusion they arose). However, it’s important to notice that normality is not a naturally given and that some children would be naturally passive. Certain spaces gave marginalised children opportunities to be visible and communicate with others.

Negotiations about who belonged to a position as a “fussy boy” or who belonged to a position as a “nice child”, were also pursued in children’s plays. One example of this is in children’s “play and catch” games where children played the categories “the evil team” vs. the “good team”. Continuous negotiations about which child that were fitted for each team could make the members of each team shift, but never the relevance and the repetition of the categories “good” and “evil”.

In play situations children created physical and social rooms around their plays. Most children were given access to the “play rooms” that were created and most of them strolled between several plays. Gender research has shown how girls and boys tend to have different playing areas. This study shows that gender or age separation was accentuated in situations of exclusion, and was not primarily connected to physical persons or physical spaces. Three themes where repeated

in children's "playrooms" during this first year; For the first, common projects and friendship, where age and gender were given less relevance, the second was age, and the third, the "catch and run plays" described above.

Norms about how to calm down boys flow in to the situation called "circle time" and creates rules about how to "sit properly" and "to listen to the teacher". These rules are further linked to norms about how a future ideal "school body" should move and behave. These practices creates positions such as "teachers little helper" and "protesting boys". When boys place themselves in positions as teachers little helpers, (which in Swedish is a female coded name "hjälpfröken") they are put at risk for being called "girls" and ridiculed. Research about gender and preschool has shown how pedagogues might put girls who is said to want to help "too much" in problematic positions. I have shown in a similar way how a position as "teachers little helper" could be problematic also for boys. Another form of negotiating power between children and adults in circle time was when teachers disciplined children that performed positions as "protesting boys". This position challenged the rules set by the teachers and was often corrected by teachers. These two positions, protesting boys and teachers little helper were gendered through means of language and how they were executed.

An additional situation where norms about correct gender behaviour is focused is the eating situation. This situation, on the one hand, made it important to control bodies according to norms about "nice" behaviour, and, on the other hand, to perform body ideals about strength, size and achievement. Rules implemented during meals were often surrounded by struggles of power between children and adults, especially when it came to control and self-determination in relation to children's bodies. These rules were strongly directed towards all children, both girls and boys. When norms about strength, size and achievement were accentuated the boys were in the centre of attention (never the girls). Through this surveillance a normativity was created that subjugated terms such as "small", "thin and skinny", "passivity" and "younger age" to their opposites and hereby created an idealised positions for boys connected to these oppositions.

During my second year at Ringblomman, norms about "independent children" were still at work. However, some norms were radically changed. The organisation of pedagogical activities, social organisation and rooms had during

this year a focus on “activity” rather than “calming down”. Teacher and children had close relations during this year, fewer regulations were in place and more joint projects were effectuated together with practices of friendship. Children were also expected during this year, more than the first, to help the pedagogues and each other. A positive position as “teachers little helper” was hereby accentuated and more often directed towards girls.

New aesthetic norms are now applied to structure the physical space. Norms about beauty were often linked to girls, even if boys also practiced positions as “beautiful”. When boys tried princess dresses at public situations, they risked to be ridiculed. This was seldom the case when girls played Batman. In public situations, there is a risk for boys, more seldom for girls, to be marginalized when they crossed gender boundaries. In order to protect themselves from this, children tend to create rooms of their own. These were in the shape of huts or little houses or social rooms in terms of friendship. In these semi-public spaces other norms applied.

Norms about romance were also brought into the fore ground during this second year. This manifested in children’s plays, such as in the “kiss catch and run” games, which built on the two categories; “boy’s team” and “girls team”. The way the girls perform this game can be understood as way to renegotiate gender stereotypes. The girls performed an offensive position, quite similar to the position of the “Batman’s”.

The “Kiss catch and run games” was also about learning heterosexual romance. The kiss, which marks the goal in the play is restricted by several rules and regulations. These make the play more “fun” to play – according to the children – since the strict rules limited the risk for teasing. These kiss and catch plays were inspired by prince and princess themes, often from fairytales, where norms about submission, activity, beauty and future weddings were negotiated. Girls were in control of these plays as well although in these they tried, unlike in the kiss catch and run plays, to convince the boys to play a more active role and they were themselves more passive. This was seldom seen as something “fun” among the boys, who, with the help of norms of independence and gender equality, tried to convince the girls to help themselves.

During this year, the position “fussy boy” was not present. The pedagogues seldom discussed “boys” as a category, something that was very frequent the

first year. This was because, according to the teachers, that they rather think of the group as children than “boys”. Boys during this year were described as “very nice boys”, rather than typical boys. Expectations about boys were manifested in the position “fussy boys” which made boys performing this position very visible. “Very nice boys” on the other hand, was an unexpected position for boys and those performing it became visible as children rather than “normal” boys. Boys performing more passive positions were invisible and incomprehensible as boys, during both years.

During the first year both boys and girls played together in Batman and Superhero plays, even if older boys usually decided more. During the second year, when romantic prince and princess- plays became popular, heterosexual romantic expectations made it difficult for boys and girls to play together without being teased as “marriage couples”.

## Conclusions and argument

I have shown in this study how specific gendered positions are normalized for girls and boys and that these positions are given prominence when teachers plan pre-school activities. At the same time, certain gendered positions, such as “typical” and “fussy” boys are given low status among teachers and children and also given less influence among children in play situations. The most admired position for children in pre-school in this study as well as in other’s (Emilsson, 2009), was the competent and independent child. Children called “competent children” were given a lot of opportunities to make their own choices, at the same time as the position requires that dominant norms already were internalized. A competent child was thus given “free choices” since it was assumed that these choices would take place within a norm system that pedagogues in preschool found acceptable for children. The study also shows how gender is created through negotiations at the same time as there exist conceptions of natural gender differences and certain “typical” behaviours for girls and other “typical” for boys. Children tend to use certain markers for gender difference, such as colour, movements or haircuts, when gender difference became relevant in their negotiations. The issue of negotiation was more often about the markers as such, for example if a Batman could wear pink, a strong marker for “girlishness” in the pre-school group, rather than if a girl could be Batman. Conceptions of gender thus perceived gendered identities such as girls and boys among the preschool children.

A pattern in this study is that age, accentuates gender. With increased age children were expected to learn norms that divide their everyday life in differently, gender coded, characteristics, different behaviours and performances for boys and girls. I have in this thesis discussed how the terms "baby", "big girl" and "big boy" were used and how categories such as age and gender interacted in a learning gender specific behaviours as early as in young preschool age. Age and terms like "baby" and "big" are therefore not clear and given, but rather, just like gender, positions with flexible and shifting meanings in different situations. Both boys and girls were, for example, made younger by adults when they broke gender stereotypes and did then run the risk to be corrected with the gender neutralizing concept "baby". On the other hand were both boys and girls made older, when they had learned to execute expected gendered performances. In this process of normalization laid also, of course, the fact that there were *certain specific ways* of being a "big boy" and *other specific ways* of being a "big girl". The way that age and gender interact in the normalization of gender polarity invite girls and boys to take two opposite and gender complementary positions, as "big girls" and "big boys", which also at the same time make opposites to the position "baby". The term "baby", "big boy" and "big girl" becomes problematic, since they normalizes certain masculinity positions and femininity positions and by that limit children's possibilities to try other gendered positions than the stereotyped.

To conclude I want to point at some ways to change stereotype gender patterns. It seems that children tries out signs for gender, but not always by connecting these to children biological categorized as girls and boys. This was especially so by the younger children, 3-4 years of age. Children repeatedly try and question norms presented to them, but this does not necessarily mean that gender difference always becomes relevant. By paying attention to children's way of negotiate and their possibilities to multiple gender positions pedagogues can support children to try different ways of being a girl or a boy. There is no natural law restricting children to learn gender difference, nor any laws forcing children to believe that boyishness should be higher valued than girlishness, Children change, shift and question established gender norms. It is therefore important to pay attention to the possibilities of change that lays within children's ways of negotiate gender.



## REFERENSER

- Ambjörnsson, F. (2005). Den rosa overallen: Om genusfostran, modeller av jämställdhet och identitetspolitiska markörer. I: *Kulturella Perspektiv*, 3, 69 – 77.
- Anderssen, P O. & Kampmann, J. (1996). *Borns legekultur*. Köpenhamn: Munksgaard & Rosiante.
- Baagöe-Nielsen, S. (2005). *Mend og daginstitutionsarbejdets modernisering – teoretiske, historiske og etnografiske perspektiver på sammenhenge mellem genus, pædagogisk arbejde og organisering av daginstitutioner*. Doktorsavhandling. Roskilde: Roskilde Universitetscenter.
- Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter comes to Matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801-831
- Beauvoir, S (2002/1949). *Det andra könet*. (A. Inczèdy- Gombos & Å. Moberg, Övers.), Smedjebacken: Norstedts.
- Bell, V. (2007). Performativitetens löfte: Teori och/som politisk etik. I *TFL:Performativitet*, 4, 23-35
- Bengtsson, J. (2008). Äckligt. I L Martinsson & E Reimers (red.). *Skola i normer*. (ss. 31-51). Malmö: Glerups.
- Bernard, H. R. (1995). *Research Methods in Anthropology*. Walnut Creek, California: Altra Mira Press.
- Birjenstam, P. (1999). Kvinnlig och manlig kompetens hos jämställda individer. I *Olika på lika villkor*. (ss. 63-71).Skolverket.
- Björk, N. (1996). *Under det rosa täcket. Om kvinnlighetens vara och feministiska strategier*. Norhaven: Wahlström & Widstrand.
- Bratterud, Å, Emilssen, K & Lillemyr, O F. (2006). *Menn og omsorg – i familie og profesjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bredesen, O. (2004). *Nye gutter og jenter - en ny pedagogikk?*. Oslo:Cappelen.
- Brod, H & Kaufman, M. (1994). *Theorizing Masculinities*. Thousand Oaks; London; New Dehli: Sage Publications.
- Buchbinder, B. (1994). *Masculinities and Identities*. Melbourne: Melbourne University press.
- Burr, J. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.

- Butler, J. (1993). *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of "Sex"*. New York: Routledge.
- Butler, J. (1997). *Excitable Speech: A Politics of the Performative*. New York: Routledge.
- Butler, J. (2004). *The Judith Butler Reader*. (red.), S. Salih & J. Butler. Blackwell: Malden Mass.
- Butler, J. (2005). *Könet brinner. Texter i urval av Tiina Rosenberg*. (K. Lindequist, Övers.). Stockholm: Natur och Kultur.
- Butler, J. (2006). *Genus oöjort: kropp begär och möjlig existens*. (K. Lindequist, Övers.). Stockholm: Nordstets Akademiska Förlag
- Collins, P. H. (1998). It's All in the Family: Intersections of Gender, Race and Nation. *Hypatia*, 13(3)
- Connell, R. W. (1987). *Gender & Power. Society, the Person and Sexual Politics*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Berkley: University of California Press.
- Connell, R. W. (2000). *The Men and the Boys*. Cambridge: Polity.
- Connner, M. K. (1995). *What is Cool: Understanding Black Manhood in America*. New York: Crown Publisher.
- Corsaro, W. A. (2003). *We're Friends Right? Inside Kids' Culture*. Washington D.C: Joseph Henry Press.
- Crenshaw, K.W. (1995). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics and Violence Against Women of Colour. I K. Crenshaw (red.), *Critical Race Theory. The Key Writings that Formed the Movement*. New York: The New Press.
- Dahlberg, G, Moss, P & Pence, A. (2009). *Från meningsskapande till kvalitet. Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. Vällingby: Stockholms Universitets förlag.
- Davies, B. (2002). *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber förlag.
- Delamont, S. (2008). For Lust of Knowing – Observation in Educational Ethnography. I G. Walford (red.), *How to do Educational Ethnography*.(ss.39-57). London: The Tufnell Press.
- DeWalt, B & DeWalt, K. (2002). *Participant Observation*. Oxford: Altra Mira press.
- Ehn, B. (1983). *Ska vi leka tiger? Dagbetsliv ur kulturell synvinkel*. Stockholm: Liber.
- Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare – Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Doktorsavhandling. Jönköping University: School of Education and Communication.
- Elias, N. (1998). *On Civilization, Power and Knowledge: Selected Writings*. Chicago: University of Chicago Press.
- Emerson, R, Fretz, R & Shaw, L. (1995). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago, London: The University of Chicago Press.

- Emilsson, A. (2008). *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Epstein, D m. fl. (1998). *Failing Boys: Issues in Gender and Achievement*. Buckingham: Open University Press.
- Fine, A & Sandstrom, K, L. (1988). *Knowing Children: Participant Observation with Minors*. London: Sage.
- Flising, B. (1997). Is it Possible to get More Men to Work in Services for Young Children and How will it be Achieved. I P. Moss & C. Owen & C. Cameron (red.), *Men as Workers in Services for Young Children*. London: Institution of Education.
- Folkesson, P. (1999). Den besvärliga olikheten: Om pojkar i barnomsorgen. I *Olika på lika villkor*. (ss. 21-32). Skolverket.
- Forsberg, U. (2002). *Är det någon könsordning i skolan? Analys av könsdiskurser i etniskt homogena och etniskt heterogena elevgrupper i årskurserna 0-6*. Umeå: Umeå Universitet.
- Foucault, M. (2006/1975). *Övervakning och straff*. (B. Gröndahl, Övers.). Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, M. (2002/1976). *Sexualitetens historia: 1. Viljan att veta*. (B. Gröndahl, Övers.). Göteborg: Daidalos.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*, C. Gordon(red.), London: Harvester Wheatsheaf.
- Frosh, S, Phoenix, A & Pattman, R. (2002). *Young Masculinities. Understanding Boys in Contemporary Society*. Basingstoke: Palgrave.
- Gannerud, E & Rönnehan, K. (2006). *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola. En fallstudie ur ett genusperspektiv*. Göteborg: Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gannerud, E. (1999). *Perspektiv på lärargärning: Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gilbert, R. & Gilbert, P. (1998). *Masculinity Goes to School*. Sydney: Allen & Unwin.
- Gullöv, E & Höjlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn. Metodologi, og etik i etnografisk borneforskning*. Köpenhamn: Gyldendal.
- Halberstam, J. (2005). *In a Queer Time & Space. Transgender Bodies, Subcultural Lives*. New York: New York University press.
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt och/eller metodologiskt begrepp. I E. Johansson & I. Pramling Samuelsson (red.), *Barns perspektiv och barnperspektiv i pedagogisk forskning och praxis*. Temanummer *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 12-23.
- Halldén, G. (2007). Inledning. I G. Halldén (red.), *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. (ss. 9-25). Falun: Carlssons förlag.

- Havung, M. (2005). Möjligen är det så att man är lite exklusiv – mannen i kvinnornas förskola. I M. Nordberg (red.) *Manlighet i fokus – en bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetsskapanden i förskola och skola.* (ss. 46-67). Stockholm: Liber.
- Hearn, J. (2008). Challenging Hegemonic Masculinity. *Men & Masculinity*, 11(1), 125-128.
- Hellman, A. (2003). *Pedagogers föreställningar om flickor och pojkar i förskolan.* 10p kandidatuppsats i pedagogik. Mölndal: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs Universitet.
- Hellman, A. (2005). Förskolebarns konstruktion av maskuliniteter. I M. Nordberg (red.), *Manlighet i fokus – en bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetsskapanden i förskola och skola.*(ss.146-160). Stockholm: Liber.
- Hellman, A. (2008) Sluta upp att gnälla som en liten bebis och va en stor pojke nu! I M. Nordberg (red.), *Maskulinitet på schemat – pojkar, flickor och könskapande i förskola och skola.* (ss. 57-73). Stockholm: Liber.
- Hellman, A. (2008). Kan Batman vara rosa? I M. Nordberg (red.), *Maskulinitet på schemat – pojkar, flickor och könskapande i förskola och skola.* (ss. 74-92). Stockholm: Liber.
- Hill, M. (2006). Coola killar pluggar inte. I *ord & Bild*, nr 3- 4.
- Hirdman, Y (2003). *Genus – Om det stabila föränderliga former.* Stockholm: Liber.
- Hjalmarsson, M (2009). *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Holm, A. (2008). ”Sven är större och starkare så han får bestämma” – lärare som medskapare av könsidentitet. I M. Nordberg (red.), *Maskulinitet på schemat – pojkar, flickor och könskapande i förskola och skola.* (ss. 177-133). Stockholm: Liber.
- James, A, Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood.* Cambridge: Polity Press.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 42-57.
- Johansson, E (2003). *Möten för lärande: Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan.* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Johansson, E. (2007). *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar.* Göteborgs Universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, E (2009). Barns samspel. I S. Sheridan, I. Pramling Samuelsson, E. Johansson (red.), *Barns tidiga lärande.* Göteborgs Universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, H. (2006). *Brist på manliga förebilder – dekonstruktion av en föreställning och dess praktik.* Doktorsavhandling. Göteborg: Institutionen för socialt arbete, Göteborgs universitet.

- Johansson, T. (1998). Inledning. I C. Ekenstam, T. Johansson, J. Kousmannen & A. Nilsson (red.), *Rädd att falla*, (ss. 7-19). Hedemora: Gidlunds förlag.
- Johansson, T. (2000). *Det första könet? Mansforskning som reflexivt projekt*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, R. (2008). Killar som kallas invandrare. I M. Nordberg (red.), *Maskulinitet på schemat – pojkar, flickor och könsskapande i förskola och skola*. (ss.39-57). Stockholm: Liber.
- Junker, P. (1960). *Fieldwork: An Introduction to the Social Science*. Chicago: University of Chicago press.
- Kalat, A- S. (2008). Läsläsning, provplugg och social status – vad gör elitens söner i skolan? I M. Nordberg (red.), *Maskulinitet på schemat – pojkar, flickor och könskapande i förskola och skola*. (ss. 22-39). Stockholm: Liber.
- Kampmann, J. (2001). *Børnekultur hvilke børn? Og hvis kultur?* Red. B Tuft, J Kampmann og B Junker. København: Akademisk forlag.
- Kampmann, J. (2003). Etiske overvejelser i etnografisk barneforskning. I E Gullöv & S Höjlund (red.) *Feltarbejde blandt børn. Metodologi, og etik i etnografisk børneforskning*. Köpenhamn: Gyldendal.
- Karlsson, I. (2003). *Könsgestaltningar i skolan: Om könsrelaterat gränsupprättande, gränsuppluckrande och gränsöverskridande*. Doktorsavhandling. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap, Linköping universitet.
- Karlsson, R. (2009). *Demokratiska värden i förskolebarns vardag*. Akademisk avhandling. Göteborgs Universitet, Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kessler, S. & Mc Kenna W. (1985). *Gender: An Ethnomethodological Approach*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kimmel, M. S. (1996). *Manhood in America: A Cultural History*. New York: Free Press.
- Krekula, C, Närvänen, A-L & Näsman, E. (2005). Ålder i intersektionell analys. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 26(2-3), 81-94.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund, Studentlitteratur.
- Kärrby, G. (1987:02). *Könskillnader och pedagogisk miljö i förskolan*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Laqueur, T. (1994). *Om könens uppkomst – hur kroppen blev kvinnlig och manlig*. Stockholm: Symposium.
- Larsson, H. (2005). Idrott och hälsa – manlighetens sista bastion i skolan? I M. Nordberg (red.), *Manlighet i fokus – en bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetsskapanden i förskola och skola*. (ss.95-121). Stockholm: Liber.
- Lather, P. (1991). *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy with/in the Postmodern*. New York: Routhledge.
- Lenz Taguchi, H. ((2004). *In på bara benet. En introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS.

- Lykke, N. (2009). *Genusforskning – en guide till feministisk teori, metodologi och skrift*. Stockholm: Liber.
- Läroplan för förskolan (1998): Lpfö- 98. Stockholm: Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet. Fritzes offentliga publikationer.
- Löfdahl, A & Häggglund, S (2006). Och jag har redan fyllt fyra år – kunskaper och användning av ålder bland förskolebarn. *Barn*, 4, 45 – 63.
- Löfdahl, A. (2007). *Kamratkulturer i förskolan – en lek på andras villkor*. Stockholm: Liber.
- Mac an Ghail, M. (1994). *The Making of Men. Masculinities, Sexualities and Schooling*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Marklund, A-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik, en etnografisk studie*. Linköping: Linköpings Universitet.
- Martin, K. (1998). Becoming a Gendered Body. *American Sociological Review*, 63(4) 494-511.
- Martino, W. & Meyenn, B. (2001). *What About the Boys?* Buckingham: Open University Press.
- Martino, W. (1999). Cool Boys, Party Animals, Squids and Poofers: Interrogating the Dynamics and Politics of Adolescent Masculinities in Schools. I *British Journal of Sociology of Education*, 20(2) 239 – 263.
- Martinsson, L. (2008). *Skola i normer*. (Red.), Lena Martinsson & Eva Reimers. Malmö: Glerup.
- Massey, D. (2007). *Space, Place and Gender*. Oxford: Polity Press.
- Melin, M. (1999). Han hade inga anlag för broderi: En undersökning om jämställdhet i förskolan. I *Olika på lika villkor*. (ss. 33-48). Skolverket.
- Mintz, Sidney W. and Christine M. Du Bois, 2002, "The Anthropology of Food and Eating". In *Annual Review of Anthropology*, 31, 99-119.
- Månsson, A. (2000). *Möten som formar: Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen ur ett genusperspektiv*. Doktorsavhandling. Malmö: Lärarutbildningen.
- Nordahl, B. (1996). *Vilse i damdjungeln: En debattbok om pojkar i barnomsorgen*. (O. Zachrisson, Övers.). Lund: Tiedlund.
- Nordberg, M. (2004). Flickor och pojkar. *Utbild*, 2, 10-18.
- Nordberg, M. (2005). Det hotande och lockande feminina. Om pojkar, femininitet och genuspedagogik. I M. Nordberg (red.), *Manlighet i fokus – en bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetsskapanden i förskola och skola*. (ss. 122-146). Stockholm: Liber
- Nordberg, M. (2005). *Jämställdhetens spjuntspets? Manliga arbetstagare i kvinnoyrken, jämställdhet, maskulinitet, femininitet och heteronormativitet*. Göteborg: Bokförlaget Arkipelag.
- Nordberg, M. (2008). Att vara cool på rätt sätt – cool som distinktion, interaktion och förkroppsligad praktik. I M. Nordberg (red.), *Maskulinitet på*

- schemat – pojkar, flickor och könskapande i förskola och skola.* (ss. 93-117). Stockholm: Liber.
- Nordberg, M & Saar, T (2008). Softarna, bråkstakarna och antipluggkulturen – om vikten av att berätta de andra historierna. I M. Nordberg (red.), *Maskulinitet på schemat – pojkar, flickor och könskapande i förskola och skola.* (ss. 205-224). Stockholm: Liber.
- Nordberg, M, Saar, T & Hellman, A. (2010). Deconstructing the Normal Boy: Heterosexuality and Genderconstructions in School and Preschool. I L. Martinsson & E. Reimer (red.), *Norm Struggles: Sexualities in Contentions.* New Castle: Cambridge Scholars Publishing.
- Nordberg, M.; Saar, T. & Hellman, A. (under tryckning). Att göras till riktig pojke. Könskapandets hierarkier, förhandlingar och omvandlingar i förskola och skola. Karlstad University Studies.
- Odelfors, B. (1998). *Förskolan i ett könsperspektiv: Att göra sig hörd och sedd.* Lund: Studentlitteratur.
- Odenbring, Y (2010). *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett.* Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Paechter, C. (1998). *Educating the other – Gender, Power and Schooling.* London, Washington D.C: Falmer Press.
- Paechter, C. (2007). *Being Boys, being Girls – Learning Masculinities and Femininities.* Maidenhead: Open University Press.
- Pike, J. (2008). Foucault, Space and Primary School Dining Rooms. *Children's Geographies*,6(4), 413-422.
- Pramling, I. & Sheridan, S (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*,8, 70-84.
- Rithander, S. (1991). *Flickor och pojkar i förskolan: Hjälpfröknar och rebeller.* Solna: Almqvist & Wiksell.
- Rubin, G. (2006/1975). The traffic in Women: Notes on a "Political Economy" of Sex. I E Lewin (red.), *Feminist Anthropology: A reader.* (ss. 87-107).
- Rubinstein Reich, L. (1993). *Samling i förskolan.* Solna: Almqvist & Wiksell.
- Saar, T. (2008). Skapandets ramar – könskonstruktioner och överskridanden i skolans musik och bildundervisning. I M. Nordberg (red.) *Maskulinitet på schemat – pojkar, flickor och könskapande i förskola och skola.* (ss. 170-189). Stockholm: Liber.
- Sanjek, R. (1990). *Fieldnotes. The making of Anthropology.* New York: Cornell University Press.
- Sedgwick, E. (1990). *Epistemology of the Closet.* Berkley: University of California Press.
- Skelton, C. (2001). *Schooling the Boys: Masculinity and Primary Education.* Philadelphia: Buckingham:Open University Press.

- Skånfors, L, Löfdahl, A & Hägglund, S. (2009). Hidden Spaces and Places in the Preshool: Withdrawal Strategies in Preschool Children's Peer Cultures. *Journal of Early Childhood Research*, 7(1), 94-109.
- Sommer, D. (1997). *Barndomspsykologi – utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Runa förlag.
- SOU. (1972). *Förskolan del 1. Betänkande avgivet 1968 års barnstugeutredning*. SOU: 1972:26. Stockholm: Liber förlag.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sutton – Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Swain, J. (2002). The Right Stuff – Fashioning an Identity through Cothing in a Junior School. *Gender and Education*, 14 (1) 53-69.
- Tallgren - Broman, I. (2009). Mamma, pappa, förskolebarn. Om förskolan som jämställdhetsprojekt. I I. Wernersson (red.), *Genus i förskola och skola: Förändringar i policy, perspektiv och praktik*. (ss. 61-79). Göteborgs Universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Thorne, B (1993). *Gender Play: Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press.
- Thurén, B-M. (1996). Om styrka, räckvidd och hierarki samt andra genusteoretiska begrepp. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 3 – 4, 69-85.
- Tullgren, C. (2004). *Den välreglerade friheten: Att konstruera det lekande barnet*. Malmö: Lärarutbildningen: Malmö högskola.
- Walkerdine, V. (1981). Sex, Power and Pedagogy. *Screen Education* 38.
- Vallberg, A. (1991). *Synen på krigsleksaker och videovåld hos flickor och pojkar på olika skolstadier*. Malmö: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Warin, J. (2006). Heavy – Metal Humpy Dumpty: Dissonant Masculinities within the Context of the Nursery. *Gender and Education*, 18(5), 523- 537.
- Wernersson, I & Lander, R. (1979). *Män och kvinnor i barnomsorgen: En analys av könskvotering, yrkesval och arbetstrivsel*. Stockholm: Skolverket.
- Wernersson, I. (1977). *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Wernersson, I. (2009). Inledning. I I. Wernerson (red.), *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik*. (ss. 9-20).
- Whitehead, S. M. (2002). *Men and Masculinities: Key Themes and New Directions*. Malden, Mass: Polity.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour. How Working Class Kids get Working Class Jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Winter Jörgensen, M & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.



- Wrethander Bliding, M. (2007). *Inneslutning och uteslutning: Barns relationsarbete i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Young, I. M. (2000). Att kasta tjejkast. Den kvinnliga kroppens uttryck, rörelse och rumslighet. I: *Att kasta tjejkast: Texter om feminism och rättvisa*. (ss. 255-280). Stockholm: Atlas.
- Ärleman- Hagsér & Pramling Samuelsson, I (2009) *Pedagogisk forskning i Sverige*, 14(2), 89-110.
- Öhman, M. (1999). Att ge flickor och pojkar i förskolan lika möjligheter. I *Olika på lika villkor*. (ss. 9-17). Skolverket.
- Öhrn, E. (2002). *Könsmönster i förändring? En kunskapsöversikt om unga i skolan*. Kalmar: Skolverket.



## *Bilaga 1: Brev till pedagoger som kort presenterar studien.*

Hej

Jag heter Anette Hellman och är doktorand i pedagogik vid institutionen för pedagogik och didaktik i Göteborg. Vi talades vid för en tid sedan per telefon. Här kommer ytterligare information kring vad min undersökning syftar till, hur den kommer att vara upplagd och i vilket sammanhang den ingår. Min studie ingår i projektet ”att göras till riktig pojke” finansierat av vetenskapsrådet. Projektet syftar till att studera hur pojkar ”gör” maskulinitet i förskolan och på fritiden och hur de förhåller sig till de olika budskap om hur ”en riktig pojke” skall vara som de möter i samhället. Vi vill genom detta förstå hur pojkars praktiker i skolan och på fritiden är relaterade till olika normerande maskulinitets- och femininitetsföreställningar. Projektet kommer genom mig att studera barn i förskolan. År ett – sex i skolan kommer att studeras genom Marie Nordberg och Tomas Saar vid Karlstads universitet. Vi kommer på så vis att möta barn ifrån olika skolformer och olika fritidsaktiviteter.

För att kunna genomföra projektet behöver vi hjälp av några intresserade förskolepedagoger som kan tänka sig att medverka i studien. Det som vi kan erbjuda de pedagoger som är intresserade av att delta i projektet är en intressant tid som också ger möjligheter för nya erfarenheter och kunskaper. Det kommer under projektet finnas möjligheter att ta del av forskningsresultaten, om så önskas, vilket kan vara till hjälp vid utvärdering och planering av verksamheten. De pedagoger som ingår i våra forskarteam kommer också att bjudas in till gemensamma diskussionsdagar.

Som pedagog förväntas du inte att utföra några uppgifter i projektet utan skall främst fungera som en samtalspartner som jag vid tillfälle kan diskutera mina forskningsresultat med. Jag kommer inte att störa under inskolningsveckorna men skulle vilja få möjlighet att börja vara med i förskolan en till två dagar i veckan under höstterminen.

De förskolor, barn och pedagoger som deltar kommer naturligtvis att vara anonyma. Vi som jobbar i projektet är alla utbildade förskollärare i botten med lång erfarenhet av förskolan. Vi har också tidigare genomfört studier av förskolan ur ett genusperspektiv. Jag informerar gärna föräldrarna exempelvis i samband med ett föräldramöte och jag kommer innan studien påbörjas att be om deras skriftliga tillstånd att observera och intervjua deras barn.

Det skulle verkligen vara roligt att få jobba tillsammans med Er i detta projekt. Genomförandet är ju som framgår beroende av möjligheten att vara med och ta del av pojkars liv i förskolan. Vi hoppas därför innerligt på din medverkan. Jag hör av mig igen till dig om ett par dagar när du haft tid att fundera. Du får gärna också ringa eller maila mig. Jag kommer också gärna ut på ett personalmöte och berättar mer om studien.

Varma hälsningar, Anette Hellman



*Bilaga 2. Brev till pedagoger och föräldrar som delades ut efter att vi haft möte och jag berättat om studien.*

### Om studien, dess syfte och hur den är upplagd:

Min studie ingår i projektet ”att göras till riktig pojke” finansierat av vetenskapsrådet. Projektet syftar till att studera hur pojkar ”gör” maskulinitet i förskolan och på fritiden och hur de förhåller sig till de olika budskap om hur ”en riktig pojke” skall vara som de möter i samhället. Vi vill genom detta förstå hur pojkars praktiker i förskolan och på fritiden är relaterade till olika normerande maskulinitets- och femininitets föreställningar. Det finns inte mycket forskning i Sverige gjord kring hur förskolebarn uppfattar att man kan eller ska vara som pojke eller hur olika grupper av pojkar förhåller sig till de maskulinitetsnormer som de möter omkring sig. Alla pojkar är ju inte pojkar på samma sätt, även om pojkar som grupp ofta kan ge ganska samstämmiga utsagor om hur man ”bör” vara som pojke. Det är därför extra spännande att kunna starta detta projekt, vi behöver helt enkelt få veta mer om hur maskulinitetskonstruktion hos mindre barn går till.

Forskningsprojektet består av tre delstudier. Jag kommer att följa barn i förskolan. Skolans år ett – sex kommer att studeras genom Marie Nordberg, etnolog vid Göteborgs universitet och Tomas Saar, pedagog vid Karlstads universitet. Vi kommer på så vis att möta barn ifrån olika skolformer och ifrån olika fritidsaktiviteter.

Jag studerar förskolan genom etnografisk metod, vilket i huvudsak innebär att jag följer med barn och er pedagoger och deltar i det som händer naturligt under dagen för att förstå hur ”pojkheter” konstrueras utifrån olika sammanhang eller möten. Ni pedagogerna förväntas därför inte att ”ändra” er planering eller liknande för att jag kommer, ni behöver inte heller utföra några uppgifter i projektet utan kommer främst att fungera som samtalspartner som jag vid tillfälle kan diskutera mina forskningsresultat med. Det kommer under projektet således att finnas möjligheter att ta del av forskningsresultaten, om så önskas, vilket kanske kan vara till hjälp vid utvärdering och planering av verksamheten.

Projektet startar nu under höstterminen 2005 och avslutas under vårterminen 2007. Jag kommer inte att störa under inskolningsveckorna vid terminernas början men skulle vilja få möjlighet att börja vara med i förskolan två dagar i veckan nu i början av projektet för att kunna lära känna barn, er pedagoger och arbetsätt lite närmare. Under ytterligare två kommande terminer har jag planerat att besöka förskolan i perioder. Men jag är lyhörd för hur ni pedagoger kommer att uppfatta min närvaro och anpassar observationsperioderna efter hur det fungerar med verksamheten. Ni pedagoger har också rätt att, om ni så önskar, avbryta studien. Resultatet av studien

kommer att dels bilda underlag för min kommande avhandling i pedagogik, dels att publiceras som en bok om pojkars maskulinitetskonstruktion i förskola och skola.

### **Sammanfattning av etiska regler**

De förskolor, barn och pedagoger och eventuella föräldrar/fritidsledare som deltar kommer att vara anonyma. Resultat kommer att förvaras inlåst innan de är anonymiserade.

Deltagare kommer att ges tillfälle att diskutera och kommentera resultaten i studien.

Särskild etisk hänsyn kommer att tas till att huvuddelen av forskningsdeltagarna är barn och därmed kan befinna sig i en mer utsatt position gentemot forskaren.

Pedagoger och barn har rätt att avbryta studien.

**Jag har tagit del av information och etiska regler kring forskningsprojektet  
”Att göras till riktig pojke” och vill gärna delta i studien:**

**Namn.....**

**Befattning.....**

Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLLÖF *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 EKHOLOM *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 *Matematikksamheter 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 skräväsandets upphörande 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 *Anslappningsträning 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 deltagarerbarenheter. 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 vardagsretande*. 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 CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete*. Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklära. Göteborg 1986*
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans världlinje. Förväntad yrkesposition, miljöpåverkan, 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 *Psykiskt 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 *Studiavalet 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 speciallärautbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter*. Göteborg 1990



77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadielärares 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 *Visuella perceptions svårigheter 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 rörelsehinder och talhandikapp 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 *Kunskapens 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 daghem. 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 åtgärdstankar 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 besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995
102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995
103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfärande. Ettårings 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 högskola? En longitudinell studie av olika faktorer betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996
108. BJÖRN MÅRDÉN *Rektors tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* 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 gymnastieelevers 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 STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning.* 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 LENDAHL 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 CLAESSION *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning.* Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fröidspedagogen 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 *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning.* Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmedvetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefärlösning 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 avbytarbänk? 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 kansalitet 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 läkarens 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 synedsättning eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLÉNBERG *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 forestillinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARTT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Forskolerearar 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 materiens 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 hemligheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en värddidaktik 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 identitetsskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *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 SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk forskulelærarutdanning.* 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 MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÄGLEDA – 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. FERENCÉ MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra mediterande 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 grundskolläroprogrammet 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 svensk skola*. 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 mediekritikk*. 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 *Språkanvändningens 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 DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av beborsbedömningsamtal inom äldreomsorgen socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Symvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erbjuda 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 *Datorspelarens 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 ITiS Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESSEN *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 *Ammingspraktikens 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 ryggmärksskada.* 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 *Jämställdhetsarbetets 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 skrivnärligheter och strävan att övervinna dem.* Göteborg 2005.
235. BERITH 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 arseende gymnasieskolans samhällsuppdrag.* 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 TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledarens 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 mångfalden – 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 genusrapport 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 *Meningsskapning 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 ungdomsträna utbilden. 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 MATTSSON *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 uttrycket 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 saksprösläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009
274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlagen i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfarra och hantera svårigheter.* Göteborg 2009
275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärutbildningen. 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 hembakgrund.* 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 tvärsnittsstudie 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 Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran.* Göteborg 2010

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

293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics.* Göteborg 2010

294. TORGEIR ALVESTAD *Barnhagens relationelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger.* Göteborg 2010

295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English.* Göteborg 2010

296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otakt med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält.* Göteborg 2010

297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt.* Göteborg 2010.

298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education.* Göteborg 2010.

299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola.* Göteborg 2010.