



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

# Barns relationsprojekt i förskolan

Simon Österlin La Mont

LAU370

Handledare: Rauni Karlsson

Examinator: Thomas Johansson

Rapportnummer: VT 10-2611-102



# GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

**Examensarbete inom lärarutbildningen**

**Titel: Barns relationsprojekt i förskolan**

**Författare: Simon Österlin La Mont**

**Termin och år: Vt10**

**Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen**

**Handledare: Rauni Karlsson**

**Examinator: Thomas Johansson**

**Rapportnummer: VT 10-2611-102**

**Nyckelord: Relationsprojekt, relationsarbete, vänskap, inneslutning, uteslutning**

Syftet med studien är att undersöka barns arbete med att ordna sin sociala tillvaro på förskolan, jag vill därmed studera hur förskolebarn gestaltar och upprätthåller sina kamratrelationer. Ett delsyfte är också att analysera inneslutande och uteslutande handlingar inom ramen för barnens relationsarbete. Ett annat delsyfte är att titta på vilken roll förskolans rutiner och regelverk spelar i förhållande till barnens sätt att ordna sin sociala tillvaro.

Jag har genomfört en etnografisk studie där jag valt observation som metod. Under observationerna fokuserade jag barnens aktiva samspel. Observationerna har jag kompletterat med sociometriska skisser över vart barnen valt att sätta sig vid samlingen och vid matsituationerna.

I analysen fokuserade jag speciellt två relationsprojekt, det ena bestående av en pojke och flicka i det andra av tre flickor. Jag kom fram till två gestaltningsmönster i varje projekt. Pojken och flickans relationsprojekt gestaltades genom mycket fysisk närhet. De vistades oftast i samma rum och höll varandra i handen. Pojken kramades och pussades ofta, han var mer drivande än flickan i relationsarbetet. Pojken verkade se andra barn som tog kontakt med flickan som hot och försökte på olika sätt utesluta andra från projektet.

Flickornas relationsprojekt gestaltades till stor del av att de delade en gemensam lekvärld med dockor från en TV-serie. De använde koderna i leken som bindande kitt i gruppen men också för att utesluta barn de inte ville ha med i leken. Deras projekt gestaltades också av en vilja att komma överrens vilket ledde till många långa diskussioner. Generellt kunde jag se att många barn på avdelningen använde de olika rutinmomenten för relationsarbete.

Det känns ytterst relevant att pedagoger får kunskap om mekanismerna i barns relationsprojekt, bland annat eftersom barnen ofta använde vuxeninitierade rutinmoment för att visa vilka i gruppen de tyckte om och då ändrade momentens innebörd.

# Innehåll

<b>1. INLEDNING .....</b>	<b>3</b>
1.1 SYFTE.....	3
1.2 CENTRALA BEGREPP .....	3
<b>2 BAKGRUND .....</b>	<b>4</b>
2.1 VÄNSKAP I FÖRSKOLAN .....	4
2.1.1 Vänskap ur barns perspektiv.....	4
2.1.2 Vänskap mellan pojkar och flickor .....	5
2.2 REDSKAP FÖR RELATIONSARBETE .....	5
2.2.1 Miljö .....	5
2.2.2 Lek .....	7
2.2.3 Uteslutning.....	8
<b>3. METOD .....</b>	<b>9</b>
3.1 ETNOGRAFISK ANSATS .....	9
3.2 GENOMFÖRANDE .....	9
3.3 OBSERVATION .....	9
3.3.1 Observationsformer .....	9
3.3.2 Urval av situationer.....	10
3.4 VALIDITET.....	10
3.4.1 Begreppsvaliditet .....	11
3.4.2 Reliabilitet .....	11
3.4.3 Metodtriangulering .....	11
3.5 ETIK .....	12
3.6 ANALYS .....	13
<b>4. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....</b>	<b>14</b>
4.1 BARNDOMSSOCIOLOGI .....	14
4.2 ETT SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV .....	15
4.2.1 Mediering.....	15
<b>5. RESULTAT .....</b>	<b>16</b>
5.1 TOBIAS OCH ANNA .....	16
5.1.1 Rumslig och fysisk närhet .....	16
5.1.2 Svartsjuka .....	20
5.2 FIA, ANNI OCH ELIN .....	23
5.2.1 Gemensamma lekar och lekkoder .....	23
5.2.2 Förhandlingar.....	28
5.3 GEMENSAMMA MÖNSTER .....	29
5.3.1 Regler och rutiner.....	29
<b>6. DISKUSSION.....</b>	<b>35</b>
6.1 REDSKAP FÖR RELATIONSARBETE .....	35
6.1.1 Närhet.....	35
6.1.2 Lek .....	36
6.2 Rutiner .....	37
6.3 DIDAKTISKA KONSEKVENSER .....	37
6.4 SLUTORD.....	38
6.5 METODDISKUSSION.....	39
6.6 FÖRSLAG PÅ VIDARE FORSKNING.....	39
<b>7. REFERENSLISTA .....</b>	<b>40</b>
7.1 LITTERATUR.....	40
7.2 ÖVRIGA KÄLLOR.....	40

# 1. Inledning

Titt som tätt kan man i media ta del av historier om barn som farit illa i skolan. Dagens Nyheter hade nyligen en artikelserie om *maktlekar* som handlade om hur barn och ungdomar (ofta pojkar) i skolan befäster hierarkier i gruppen genom mer eller mindre våldsamma lekar. Detta kunde i sin tur leda till mobbning, eskalerat våld och brottslighet (Dagens Nyheter, [DN], 2010-05-10, 2010-05-11). Jag kommer själv ihåg de maktkamper och spel som pågick i min vänskapskrets när jag gick i skolan. Härom året besökte jag en föreläsning av forskaren Marie Bliding. Där öppnades mina ögon för en ny sida av problematiken. Bliding visade på sambanden mellan skolbarns strävan efter att få eller behålla vänner och deras uteslutande av andra som de ville hålla utanför, hon kallade det *relationsarbete*. Jag såg då direkt likheterna med min egen skolgång där maktkamperna oftast handlade om rivalitet kring en populär vän. När man tagit upp de här frågorna i media och i forskning har de oftast gällt äldre skolbarn där maktspelen tagit våldsamma uttryck. Men jag är intresserad av hur de här mekanismerna startar och riktar därför blicken mot barn som går i sin första skola: förskolan.

## 1.1 Syfte

Syftet med studien är att undersöka barns arbete med att ordna sin sociala tillvaro på förskolan, jag vill därmed studera hur förskolebarn gestaltar och upprätthåller sina kamratrelationer. Ett delsyfte är också att analysera inneslutande och uteslutande handlingar inom ramen för barnens relationsarbete. Ett annat delsyfte är att titta på vilken roll förskolans rutiner och regelverk spelar i förhållande till barnens sätt att ordna sin sociala tillvaro.

## 1.2 Centrala begrepp

Jag har i mitt arbete valt att utgå ifrån samma centrala begrepp som Bliding (2004) använder i sin doktorsavhandling *Inneslutandets och uteslutandets praktik – en studie av barns relationsarbete i skolan*.

Bliding (2004) menar att en central aspekt av barns ordnande av sin sociala tillvaro är deras strävan efter att skapa gemenskap och samhörighet med andra. Bliding menar att detta sker genom *inneslutande* och *uteslutande* handlingar. Med inneslutning menas handlingar som strävar efter att knyta nya personer till sig eller att behålla redan befintliga band. Men det handlar även om att förändra konstellationer genom att avsluta relationer med vissa barn och att markera avstånd till utomstående genom uteslutning. Sammanslaget kallar Bliding dessa handlingar för *relationsarbete*.

Själva frukten av relationsarbetandet, själva relationen, kallar Bliding (2004) *relationsprojekt*. Uttrycket relation kan låta statiskt, som om relationen alltid är stadig, beständig och huggen i sten när den väl är etablerad. Begreppet relationsprojekt visar i sin tur det arbete som krävs för att upprätthålla en relation, samt dess föränderlighet. Bliding skriver att relationsprojekt betecknar ”de specifika sociala projekt där barnen arbetar med relationer i vissa identifierade grupper med specifika inriktningar och målsättningar” (s. 23).

## 2 Bakgrund

Här kommer jag att redogöra för tidigare forskning som bedrivits inom området.

### 2.1 Vänskap i förskolan

Jonsdottir (2007) har i en sociometrisk studie frågat 353 förskolebarn mellan 3-7 år om vem som är deras bästa kompis (om de har någon), vem de vill leka med och vem de vill sitta bredvid på samlingen. Hon har sedan kartlagt hur många av barnen som blev valda av andra och hur många som själva valde någon. En stor majoritet av barnen blir både valda och väljer någon annan. Jonsdottir drar slutsatsen att ”en majoritet av de barn som är inskrivna i de undersökta förskolorna ingår i en social gemenskap och uppfattar såväl tillhörighet som samhörighet” (s. 123). Dock innefattar studien 50 barn som inte känner samhörighet och tillhörighet.

Studien visar att ”[k]nappt tre fjärdedelar av barnen ingår i vänskapsrelationer, d.v.s. de väljer varandra som vän” (s. 122). Barnen väljer i majoriteten av vänskapsrelationerna en vän av samma kön som sig själv. Endast i fem procent av vänskapsparen var barnen av olika kön. Lika många pojkar som flickor svarar att de ingår i vänskapsrelationer, något som överraskar Jonsdottir då en utbredd föreställning är att flickor i större grad har vänskapsrelationer än pojkar.

Jonsdottir beskriver studien som ett ”flygfoto” över barns sociala relationer. Hon efterlyser vidare studier ”där de nyanserade bilderna zoomas in för att visa detaljrikedomen i barns samspel” (s. 168).

#### 2.1.1 Vänskap ur barns perspektiv

Corsaro (1985) har i mikroetnografiska studier bland förskolebarn studerat hur de i sina kamratkulturer skapar förståelse av *vänskap*. Alltså hur de själva laddar begreppet med mening.

Corsaro (1985) menar att situationen på förskolans är sådan att barnens gemensamma lekar blir sköra då de när som helst kan bli avbrutna av utomstående barn eller av förskolans rutinaktiviteter. Han menar att barnen lär sig detta och utifrån vetskapen bygger upp strategier för att hantera det. Corsaro skriver att “the children develop two conflicting concerns: (a) to gain access to ongoing episodes when uninvolved, and (b) to protect interactive space from the intrusion of others when participating in ongoing episodes” (s. 150). Detta blir till en cirkel av handlingar där barnen lär sig avancerade strategier för att kunna ta sig in i pågående lekar och där lekgrupperna i rädsla för att deras lekar skall förstöras hittar sätt att utestänga inkräktare. Cirkeln sluts i och med att barnen i lekgrupperna blir än mer angelägna att försvara sina lekar då de är medvetna om hur svårt det kan vara att ta sig in i en ny lekgrupp (då medlemmarna i nästa lekgrupp tänker på samma sätt som de själva).

Corsaro menar att barnens förståelse av vänskap är tätt sammansluten med deras strävan att försvara interaktiva miljöer (protect interactive space) och att få tillgång till pågående lekar. Detta sker antingen genom att barnen i försvarsställning använder vänskap som något de kan hävda saknas, vilket då blir anledning till uteslutning (ex. du är inte vår vän!). Eller att barnen som vill ha inträde använder vänskap som argument för att få vara med (ex. men vi är väl vänner?). Corsaro menar också att vissa barn strävade efter att bygga upp stabila relationer för att underlätta inträde i pågående lekar. Hade man en stabil vänskapsrelation med någon,

kunde man hävda det som anledning för att få vara med i en lekconstellation där den ingick, det var också lättare att till slut få tillträde. Några av barnen i hans studie hade en eller två ”bästa vänner” med vilka de hade speciellt intima band, dock var dessa barn i minoritet. De flesta barnen i studien växlade mellan olika lekkamrater. Corsaros slutsats är att barnens skapande av vänskap springer ur behov i deras kamratkulturer kopplade till deras vistelse i den specifika förskolemiljön.

Corsaro efterlyser vidare etnografiska studier inom fältet vilka då bör täcka in barn i olika åldrar.

### **2.1.2 Vänskap mellan pojkar och flickor**

Corsaro (2005) har i sina studier av förskolebarn i USA och Italien sett mönster rörande att barnen delar upp sig mer utefter kön i sina lekar och kamratkonstellationer. Könsuppdelningen var större bland de amerikanska övre-medelklassbarn han studerade än de afroamerikanska och italienska. Corsaro tror att detta kan ha att göra med förskolornas pedagogik, samt vilken sorts lekar barnen oftast ägnade sig åt vid de olika förskolorna. På de italienska förskolorna brukade man arbeta med organiserade grupprojeckt som sträckte sig över flera veckor, i projektgrupper bestående av fyra eller fem barn av olika kön och ålder. De italienska barnen ägnade sig, utöver traditionella ”pojke- och flicklekar”, också åt olika former av rollekar där både pojkar och flickor var delaktiga och där genusrollerna överskreds, eller i alla fall inte var så tydliga. Corsaro tar upp djurfamiljslekar som exempel och beskriver hur både pojkar och flickor tillsammans kunde inta rollen som vilda hundar, lejon eller tigrar och hur de oftast domderades av en dominant djurmamma.

Corsaro tar också upp hur avsaknaden av förebilder för vänskapsrelationer över könsgrensarna påverkar barns relationer mellan pojkar och flickor. Här refererar han till barns prat om giftermål som den naturliga relationsformen mellan vuxna män och kvinnor och hur det spelar in i barnens konstruerande av kamratkulturell syn på könsöverbryggande vänskap.

The ”marriage talk” is significant in that it provides a script for what a close relationship between male and female entails. This script changes the way kids look at their opposite-sex peers, and it encourages kids to think about relationships between people of the opposite sex as fundamentally different than relationships between people of the same sex. Because there is no well-defined model of what a close platonic friendship between a boy and a girl might look like, cross-sex relationships are likely to be coded by the children as romantic and emotionally charged. (s. 175)

Enligt Corsaro har barnen ingen modell för hur pojkar och flickor skulle ha en endast helt vänskaplig relation. När giftermålet blir det enda exemplet på relationer mellan vuxna män och kvinnor spelar det in på hur barnen ser på täta relationer över könsgrensarna mellan barn.

## **2.2 Redskap för relationsarbete**

Här utgår jag ifrån mina centrala begrepp: *relationsarbete* och *relationsprojekt*. Jag lägger fram exempel från tidigare forskning på *hur* och *var* och med *vad* som relationsarbetet bedrivs.

### **2.2.1 Miljö**

*I skolan*

Bliding (2004) har gjort en etnografisk studie där hon undersökt hur 10-åringar ordnar sin sociala tillvaro i skolan. Särskilt fokuserar hon hur de arbetar med kamratrelationer. Bliding använder Corsaros (1997) teori om kamratkulturer och menar att barnen skapade en arena för

sina relationsprojekt inom ramen för skolans reguljära verksamhet. Olika moment i skolans vardag, både schemalagda och på raster, blev till spelplaner för barnens relationsarbete. Exempelvis visar Bliding hur flickorna i klassen använde gymnastiklektionen för sitt relationsarbetande. Bliding skriver att gymnastiklektionerna ofta innehåller moment där barnen delades upp i små grupper eller par, ofta fick de också välja sina grupperingar själva. Hon visar hur flickorna i klassen använde detta som resurs i sina relationsarbeten genom att på förhand göra upp vilka som skulle "vara på gympan".

Detta är ett exempel av många där Bliding visar hur barnen använde skolans rutiner för relationsarbete. Bliding skriver "[a]tt få välja placering i klassrummet, bänkkamrat och samarbetspartner fungerade som effektiva resurser i barnens relationsarbete. När möjlighet till sådana val gavs gjordes dessa med tydliga referenser till deras relationsprojekt" (s. 207). På så vis skapar barnen en egen agenda vilken blir ett tillägg till den som skolans vuxna har avsett med verksamheten. Bliding hänvisar här till Goffmann (1961, 1983) och benämner det som att barnen gör "sekundära anpassningar av den formellt organiserade aktiviteten" (s. 207).

### *I förskolan*

Ivarsson (2003) använder Corsaros (1987) uttryck *to protect interactive space* och översätter det till *försvarende av interaktionsutrymme*. Ivarsson (2003) gör även hon en etnografisk studie där hon bland annat undersöker försvaret av interaktionsutrymme i förhållande till förskolans fysiska miljö. Författaren studerar hur några barn använder gungorna på förskolans gård för att markera band till varandra och utesluta en utomstående. Hon menar att gungan som form (stora upphängda traktordäck) med plats för två eller fler inbjuder till vissa användningsområden. "Gungan erbjuder barnen möjligheter att inta platsen och bjuda in andra barn till interaktionsutrymme. Men gungan erbjuder också en specifik möjlighet att försvara sitt interaktionsutrymme visavi inkräktare som man inte vill dela sin gunga med" (s. 120).

Ivarsson observerade också att förskolans pedagoger sällan interagerade med barnen vid gungorna. Detta menar hon ledde till att barnen fick möjlighet att själva skapa strategier för att få tillträde till interaktionsutrymme. Och det borde utifrån Corsaros (1987) resonemang sannolikt också leda till att barnen får större möjlighet att skapa strategier för att försvara sitt interaktionsutrymme.

Löfdahl (2007) har studerat hur kamratkulturerna kan se ut bland barnen på en svensk förskola. Hon visade bland annat hur barnen givit avdelningens ateljé en annan roll än den som pedagogerna hade avsett. Löfdahl skriver att barnen ytligt sett använde rummet till dess tänkta användningsområde, alltså olika former av skapande aktiviteter, men att rummet egentligen fått en annan roll i barngruppen. Hon beskriver rummet som "en uppvisningsplats, som ett mellanrum och som en kontrollstation" (s. 24). En *uppvisningsplats* eftersom det var dit barnen gick när de kom till förskolan på morgonen, som för att visa att de nu var här och att de var tillgängliga för lek. Ett *mellanrum* eftersom det var dit barnen gick när de inte kunde eller ville upprätthålla sina lekar i andra rum. Ateljén fungerade också som *kontrollstation* eftersom den på den här avdelningen var placerad så att barnen kunde ha överblick över andra rum på avdelningen, barnen kunde alltså, när de befann sig i ateljén ha överblick över och vara involverade i flera olika aktiviteter på avdelningen samtidigt.

Det avgörande i Löfdahls exempel är att det visar hur barnen genom förhandling i sin kamratkultur skapar en "dold agenda" och här tilldelar ett av förskolans rum nya

användningsområden än de som pedagogerna tänkt sig. Avgörande är också att förändringen sker genom kollektiva förhandlingar, Löfdahl skriver:

Genom att beskriva och analysera hur barnen förhandlar om innehåll i kamratkulturens aktiviteter framgår det hur barnen använder sin gemensamma agens. Det är inte genom sin självständighet utan genom sina relationer och beroenden till de andra barnen i gruppen som de påverkar och förändrar såväl rumsliga som sociala strukturer i förskolans miljö. Dessa förändringar har i sin tur betydelse för barnens meningsskapande aktiviteter och därmed för deras utveckling; de har så att säga bidragit till innebörden i hur den egna barndomen konstrueras. (s. 28)

Detta visar hur barnen i sina kamratkulturer kan ge förskolans rum, rutiner och aktiviteter nya innebörder utifrån sitt meningsskapande och sina egna behov. Utifrån Löfdahls citat ovan ser vi också vilka stora konsekvenser det för med sig i långa loppet, barnen blir medskapare av sin egen barndom.

### 2.2.2 Lek

Ivarsson (2003) skriver om barns konstruktion av gemenskap i förskolan. Hon hänvisar till Corsaros (1997) begrepp *tolkande reproduktion* och visar bland annat hur barnen ger leken ”Tingelinge-tåget” en ny egen innebörd när de leker den själva. Det blir en stor kontrast till innebörden som pedagogerna tillskriver leken när de genomför den tillsammans med barnen i samlingen. Ivarsson (2003) skriver att leken, när den genomförs med pedagogerna närvarande, har en innebörd av *gemenskap*.

Om vi ser till förskolan som en plats där normer, värderingar och regler reproduceras via vuxenkollektivet till barnen kan Tingelinge-tåget fungera som ett verktyg att reproducera en idé om egalitet, allas lika värde, och demokratisk fostran. När leken leks i samlingen har den vuxne en given auktoritativ position och är den som har inflytande över i vilken ordning barnen plockas upp i tåget. Leken innehåller moment som leder till att alla få vara med och leka. Alla får plats i tåget och ingen exkluderas. (s. 104)

När Ivarsson senare samma dag observerar när barnen leker samma lek själva menar hon att de ger leken en ny innebörd. Denna gång blir inte alla barn medtagna i tåget och ordningen för hur barnen väljs avspeglar nu en rangordning för hur nära kamrater barnet som är ”lok” är med de barn som agerar ”vagnar”. Ivarsson menar att detta har att göra med att barnens konstruktion av gemenskap innefattar ”social inkludering och exkludering” (s. 106). Författaren visar hur barnen själva skapar kategorier för inneslutning, hon menar att ”[l]eken används för att visa vilka personer som ingår i ett egeninitierat ”vi”, ett vi som konstitueras både av makt och rang och av närhetsprinciper. Detta ”vi” konstitueras under lekens gång bland annat genom att man inkluderas eller exkluderas i leken och att man tilldelas och intar olika platser i själva tåget” (s. 107). Här visar Ivarsson tydligt hur barnen konstruktivt omskapar en vuxeninitierad aktivitet utifrån egna syften och en egen logik.

Löfdahl (2007) gör en snarlik iakttagelse när hon observerar en annan barngrupp, tillsammans med en pedagog, leka den liknande leken ”en bonde i vår by” under en samling. I det här fallet beskrivs hur barnen gång på gång följer sin egen rangordning bland barnen. De väljer sina kamrater och exkluderar andra, även när pedagogen är närvarande. Pedagogen avbryter leken flera gånger för att påminna barnen om att alla skall bli valda men det tar tre rundor innan alla barnen fått vara med. Löfdahl menar att ”barnen använder sin agens och makt för att gå bakom lärarnas intentioner och utveckla leken till att bli en arena för att bekräfta maktordningen i gruppen” (s. 79). Hon skriver att barnen väljer utifrån kriterier som är naturliga i deras kamratkultur och som överrensstämmer med de som barnen använder när de själva väljer vänner. Till kriterierna hör status, ålder och kön.



Löfdahl (2007) valde att iscensätta en liknande situation igen med samma lek, med skillnad att pedagogerna nu inte skulle styra. Hon var intresserad av att se om barnen då själva skulle ansvara för att leken blev rättvis och om det skulle minska inslagen av rangordning. Resultatet blev istället att hierarkierna i gruppen blev ännu tydligare. Löfdahl beskriver att det under experimentet ”uppvisas ett koncentrat av relationer, avståndstaganden och närmanden samt positioneringar av makt och status” (s. 85).

Löfdahl (2002) skriver om barns gemensamma lekar, men här med fokus på rollekar. Hon menar att barnen även här tar med sina maktstrukturer och hierarkier in i lekarna. Barngruppens maktstruktur visas bland annat i förhandlingarna om lekens karaktärer och handling. Men Löfdahl hävdar samtidigt att ”[s]ociala strukturer utanför lekvärlden kunde överskridas i leken när barnen omtolkade situationen eller definierade en ny situation, vilken förändrade positioneringarna” (s. 194). Löfdahl pekar här på att barnen ibland har ett handlingsutrymme i leken som gör att de kan rubba hierarkierna i sin kamratkultur.

### **2.2.3 Uteslutning**

Bliding (2004) har undersökt skolbarns användande av uteslutande handlingar i förhållande till deras relationsprojekt och kommit fram till att de ofta var tätt sammankopplade. De uteslutna barnen kunde bli resurser i relationsprojektet och uteslutande handlingarna kunde få som funktion att stärka gruppens band och skapa gemenskap. Bliding (2004) kom fram till att uteslutande handlingar var mycket vanligt förekommande i barnens vardag och ett vanligt inslag i deras relationsarbete. Hon skriver att ”uteslutande handlingar, likväl som inneslutande, [kan] beskrivas som vardagliga och väsentliga för barnens arbete med att skapa kamratkulturer” (s. 243).

Löfdahl (2007) har undersökt förskolebarns uteslutning i förhållande till deras kamratkulturer. Författaren menar att uteslutning och relationsprojekt även i förskolan är tätt sammankopplat. Hon betonar också normalitetens kraft och visar med exemplet ”Maja” hur uteslutningen av vissa barn kan sättas i system. ”Upprepade förhandlingar om inneslutning och uteslutning av kamrater i leken bidrar till att normalisera mönster. Det handlar om att statuspositionerna tas för givna och inte ifrågasätts av barnen, inte ens av dem som blir uteslutna” (s. 74).

Löfdahl slår här fast att verkligheten för barnen på förskolan kan vara ganska hård och att den kamratkultur som barnen bygger upp kan skilja sig avsevärt från den som de vuxna i förskolan arbetar för. Hon menar att ”förskolan utgör en komplex arena för barnen. De utvecklar en generell gemensam kunskap om mänsklig samvaro som innehåller idéer om att det är okej att det finns någon som har ett lägre värde och som det är tillåtet att utesluta ur leken” (s. 50).

## 3. Metod

### 3.1 Etnografisk ansats

I likhet med flera andra forskare som undersökt liknande fenomen i barngrupper har jag valt att genomföra en etnografisk studie (Bliding, 2004; Corsaro, 1985, 2005; Ivarsson, 2003; Karlsson; 2009; Löfdahl, 2002). Ivarsson (2003) menar att man i det etnografiska fältarbetet har som mål att ”komma människors levda vardag på spåren, att kunna se och förstå hur människor organiserar sina liv och hur de skapar mening” (s. 65). Min studies tema, med inriktning på barns meningsskapande aktiviteter i samband med deras organiserande av sina kamratrelationer, gör att den direkt är sammanlänkad med den etnografiska forskningstraditionen.

### 3.2 Genomförande

Datansamlingen genomfördes under två veckor. Jag var på plats 5 dagar i veckan. Jag valde att endast observera under förmiddagarna, observationerna påbörjades strax innan man åt frukost och slutade efter lunch. Eftermiddagarna ägnade jag åt att skriva ut observationerna och lyssna av ljudinspelningarna samt föra in data från dem i utskriften. Avdelningen där undersökningen genomfördes består av 22 stycken tre- till sexåringar.

### 3.3 Observation

Esaiasson m.fl. (2007) skriver att observationsstudier idag har blivit kutym inom det pedagogiska forskningsfältet. Anledningar till detta tror jag mig kunna finna i de riktlinjer för när observation lämpar sig som författarna skriver ut:

- (i) när man vill studera sådant som är så självklart för människor att de inte tänker på att berätta om det i intervjuer; (ii) när man kan misstänka att diskrepansen är stor mellan vad människor säger att de gör och vad de faktiskt gör; (iii) när fokus är på små barn eller andra människor som har svårt att uttrycka sig verbalt; eller (iv) när forskningsproblemet handlar om sådant som är så känsligt eller kontroversiellt att människor inte gärna talar om det ”rakt av” (s. 344).

Riktlinje (iii) är lätt att applicera på många pedagogiska studier, speciellt gällande förskolebarn. Men jag vill mena att även de andra riktlinjerna ofta uppfylls i studier av det här slaget. Ämnet för mina studier är mekanismer i barnens vardag. De handlingar människor gör i vardagen karaktäriseras, både för vuxna och barn, av en rutinmässighet som kan medföra att agerandet tas för givet och sker obetänkt. Här kommer Esaiasson m.fl. första observationsriktlinje (i) in, det som är självklart för människor kan vara lättare för forskaren att observera än att prata med forskningsobjekten om.

Även de sista två riktlinjerna (ii) & (iv) passade väl in på mitt ämne då utslutning av barn är ett känsligt ämne att prata om, både med barn och vuxna. Inom området finns också många förgivettagna ”sanningar” och regler (exempelvis ”alla får vara med”) som barn kan säga sig följa men kanske inte alltid faktiskt efterföljer i praktiken (Bliding, 2004). Således föll det sig naturligt för mig att välja observation som redskap.

#### 3.3.1 Observationsformer

Ivarsson (2003) refererar till Atkinson & Hammersley (1994) och Delamont (1993) och menar att deltagande observation ”är det som torde utgöra grunden för studier inom en etnografisk tradition” (s. 66). Det är också den formen av observation som de flesta av mina föregångare på ämnesfältet använt sig av (se Bliding, 2004; Corsaro, 1985, 2005; Ivarsson, 2003; Löfdahl, 2002). Jag funderade länge över om även jag skulle välja deltagande

observation eller om det passade mig bättre att förhålla mig passiv till de observerade barnen. Esaiasson m.fl. (2007) lyfter frågan och formulerar den: "[s]kall man vara som flugan på väggen [...] eller aktivt ta del av det sammanhang man står inför?" (s. 345). Det som kan ses som både fördel och nackdel med den deltagande observationen är den närhet man får till studieobjekten. Genom att delta i barnens aktiviteter skulle jag kanske komma närmare barnens perspektiv och få större insikt i hur det känns att ingå i den kamratkultur som jag studerar. Dock såg jag risken att jag, om jag deltog i barnens aktiviteter, skulle "go native", alltså sugas upp för mycket i den kultur jag försökte studera och således förlora min vetenskapliga distans (Esaiasson m.fl., 2007). Jag bedömde risken för detta vara extra stor här eftersom jag bedrev fältstudien på avdelningen jag tidigare praktiserat på. På sätt och vis var jag redan en "infödd" här och kände att jag borde ta ett steg tillbaka för att kunna observera kulturen mer utifrån. Jag valde därför att agera passiv observatör och inte delta i de aktiviteter som jag studerade.

När jag gick ut för att genomföra mina observationer kunde jag inte veta hur mina data skulle komma att utforma sig. Detta innebar att jag inte kunde förbereda kategorier av händelser att leta efter. Jag valde därför att använda mig av ostrukturerad observation, eftersom jag då var fri att följa händelserna på plats så som de faktiskt utspelade sig och inte var bunden av några på förhand uppsatta kategorier. Løkken & Søbstad (1995) beskriver den ostrukturerade observationen som ett förutsättningslöst iakttagande och registrerande av händelser som ofta bokförs i ett löpande protokoll. Eftersom hela händelseförlopp skrivs ner tar datan ofta form av en anekdotisk dagbok, så även i mitt fall. Som hjälpmedel vid observationen använde jag en diktafon som registrerade ljudet från situationerna.

Som komplement till mina observationer har jag använt en form av enkel sociometrisk metod för att kartlägga hur barnen väljer att sitta tillsammans vid matsituationer och samlingsringar samt hur de parar ihop sig i ledet när de går på utflykt. Jag har dagligen ritat scheman för hur barnen placerat sig vid matborden och hur de satt sig i samlingsringen. Løkken & Søbstad (1995) skriver att "[s]ociometri handlar om människors preferenser när det gäller vilka de vill vara tillsammans med i olika situationer och aktiviteter eller vilka som är deras vänner" (s. 119). Detta stämmer väl överrens med syftet för min undersökning.

### **3.3.2 Urval av situationer**

Förskolans vardag är komplex och händelserik vilket hade gjort det svårt att beskriva alla parallella händelser som pågick samtidigt. Men eftersom alla mina frågeställningar rörde barns interaktion med varandra kunde jag koncentrera mina observationer till att handla om barn i interaktion med andra, detta uteslöt barn som exempelvis ägnade sig åt egna aktiviteter eller som interagerade med pedagog. Jag valde att följa barnens aktiva samspel och se hur olika händelseförlopp utvecklade sig. Tillvägagångssättet och situationsurvalet är inspirerat av Karlsson (2009, s. 74).

### **3.4 Validitet**

Larsson (1994) skriver att ett kriterium för validitet som brukar användas inom den etnografiska traditionen är förtrogenhet med den vardag man studerar. Eftersom jag bedrivit den empiriska studien på den förskola som jag tidigare haft som praktikplats känner jag mig mycket förtrogen med dess vardag, rutiner och kultur. Jag känner också barnen vilket jag i det här fallet ser som positivt. I mina inledande metodologiska funderingar var jag osäker på huruvida det vore bättre att genomföra studien på en för mig okänd förskola, men jag kom fram till att det var till fördel att ha förförståelse för avdelningen och redan vara bekant med barnen eftersom min undersökning av tidsmässiga skäl inte kunde bedrivas under längre än

två veckor. Esaiasson m.fl. (2007) tar upp Hiba Abou-Touks examensarbete *Tvåspråkiga barns lek. En studie om hur och när tvåspråkiga barn använder modersmålet i interaktion med andra*. Författarna beskriver hur Abou-Touk under sina två veckors fältstudier fick använda i stort sett hela den första veckan för att bekanta sig med barnen. Eftersom jag redan var bekant med barngruppen kunde jag istället använda hela de två veckorna åt observation.

### 3.4.1 Begreppsvaliditet

Esaiasson m.fl. (2007) delar upp validitetsbegreppet i två delar. Den första delen är begreppsvaliditet, det beskrivs som ”överensstämmelse mellan de teoretiska begreppen och de valda empiriska indikatorerna” (s. 64). Alltså att du har valt rätt frågeställning och metod för att undersöka de teoretiska begrepp som du valt att fokusera. Författarna ger som tips för att uppnå god begreppsvaliditet att använda samma *operationalisering*, alltså samma metod och frågeställning, som någon annan mer etablerad forskare tidigare använt. De skriver att detta tillvägagångssätt leder till ”att man arbetar kumulativt; man ställer sig på tidigare forskares axlar, vilket gör det möjligt att jämföra resultaten mellan olika undersökningar” (s. 66-67). Eftersom min undersökning, som nämnt, i mångt och mycket rör samma begrepp och företeelser som Marie Bliding (2004) undersökt, med undantag för undersökningsobjektens ålder, har jag valt att ha hennes syfte och frågeställningar för ögonen när jag skapat mina egna. Eftersom min undersökning är mindre omfattande har jag utgått ifrån de delar av syftet och de frågeställningar som jag velat fokusera. Esaiasson m.fl. (2007) skriver dock också att man, även om man väljer att gå i någon annans fotspår, inte slipper undan att fundera över huruvida den valda operationaliseringen är optimal. Detta har jag gjort och det har resulterat i att jag valt att inte genomföra mina observationer på riktigt samma sätt som Bliding (2004) då jag inte ansåg att ett likadant tillvägagångssätt hade varit det bästa utifrån mina förutsättningar. Exempelvis så valde jag att ta rollen av passiv observatör istället för att göra en deltagande observation likt Bliding (mer om detta under rubriken *Observationsformer*).

### 3.4.2 Reliabilitet

Det andra validitetskriteriet som Esaiasson m.fl. (2007) tar upp är reliabiliteten. Med reliabilitet menas ”frånvaro av slumpmässiga och osystematiska fel” (s. 70). Om man till exempel är trött eller slarvig när man genomför undersökningen och missförstår under en intervju, eller gör oläsliga anteckningar efter observation försämras reliabiliteten på arbetet. För att motverka trötthetsslarv har jag lagt upp tidsplanen för undersökningen så att jag endast observerat under halva dagar. Under den andra halvan av arbetsdagen har jag skrivit rent det löpande protokollet över observationerna. Detta har medfört att jag kunnat fokusera både under observationerna och under utskrivningen av dem, vilket givit förutsättning för god reliabilitet.

### 3.4.3 Metodtriangulering

Larsson (1994) nämner att en teknik för validering av sina analyser som utvecklats inom den etnografiska forskningstraditionen är triangulering. Trianguleringen innebär enligt Larsson att man använder flera källor som underlag för sina beskrivningar eller analyser. Det kan till exempel handla om att flera olika observatörer observerat samma fenomen eller att man själv använt sig av flera olika metoder för att undersöka fenomenet (exempelvis observation och intervju). Men det kan också handla om att man efter sin undersökning använder sig av flera olika teorier för att tolka sin data. Larsson menar slutligen att om de olika källorna stämmer överrens är det tecken på validitet. Løkken & Søbstad (1995) kallar istället tekniken för metodtriangulering och menar att det handlar om att ”[v]i använder oss ”korsvis” av flera metoder och tekniker för att öka noggrannheten i studiet av den företeelse vi är intresserade av” (s. 33). Løkken & Søbstad betonar nyttan med att flera forskare kan studera samma

fenomen för att få flera olika ”glasögon” på det undersökta och lägger extra stor vikt vid detta när det gäller observationer.

Av praktiska och tidsmässiga skäl har jag inte haft möjlighet att låta någon annan parallellobservera föremålet för mina studier. Men eftersom jag kompletterat mina observationer med en sociometrisk metod anser jag mig ha fog för validitet i mina analyser.

### **3.5 Etik**

Ett krav utifrån Forskningsrådets (1999) forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning är att barnens föräldrar ger sitt godkännande till att forskningen bedrivs. Detta eftersom forskningsobjekten är barn under 15 år. Detta kallar man *samtyckeskravet*. Jag använde kursens mall för föräldragodkännande-blanketter och lämnade i barnens fack på förskolan i god tid innan undersökningen skulle genomföras. Jag hann också få svar av de flesta av barnens föräldrar innan observationerna påbörjades. De föräldrar som jag inte hunnit få svar av när observationerna påbörjades tog jag själv kontakt med vid hämtning eller lämning av barn, innan jag hunnit få deras svar försökte jag att undvika att observera situationer där barnet deltog. Jag fick till slut godkännande av föräldrarna till alla barnen på avdelningen.

I Forskningsrådets (1999) *informationskrav* ingår att barnen själva skall förstå vad de medverkar i. Detta var något som jag funderade över hur man bäst kunde lösa gällande min undersökning. Detta då min undersökningsgrupp bestod av 3-6-åringar som inte har full insikt i vad forskning är och således antagligen kan ha svårt att få förståelse för vad de medverkar i. Jag löste det genom att vid samlingen på den första dagen berätta att jag var där för att jag skulle skriva om dem med anledning av ”en uppgift i min skola”. Detta var bekant för dem då denna barngrupp är van vid att möta mig och andra lärarstudenter som genomför uppgifter tillsammans med dem eller observerar dem. Ett av barnen har också själv en förälder som läser till lärare och han berättade om att jag och hon gick i samma skola. Jag visade dem sedan MP3-spelaren som jag skulle använda för ljudupptagning så att de skulle kunna förstå att de blev inspelade om jag någon gång kom och ställde den i deras närhet. Jag har använt samma MP3-spelare när jag genomfört tidigare skoluppgifter i gruppen och flera av barnen kände igen den.

Forskningsrådets (1999) *samtyckeskrav* innebär också att de medverkande skall kunna avbryta sin medverkan när de vill. Denna fråga gav mig bryderier. Jag var rädd att det skulle ”bli en grej” i barngruppen att be mig sluta observera dem vid olika tillfällen, om jag lade stor vikt vid det. Detta skulle riskera att resultatet blev lidande. I samråd med min handledare kom jag fram till att inte poängtera detta vid informationstillfället utan istället försöka vara lyhörd för barnens vilja i de olika observationssituationerna. Vid situationer då jag inte kände mig välkommen lämnade jag rummet och vid några situationer frågade jag om det var ok att jag satt och skrev om dem. Ibland sade barnen uttryckligen att de inte ville att jag skulle vara där och eller att de inte ville att jag skulle ”spela in dem”, då lämnade jag omedelbart rummet och/eller stängde av inspelningen.

I enlighet med Forskningsrådets (1999) *konfidentialitetskrav* har jag fingerat alla de undersökta namn i arbetet, både i mina data och i det slutgiltiga resultatet.

Ett etiskt dilemma jag ställdes inför rörde vilken roll jag skulle inta om jag observerade situationer där barn för illa. Eftersom det ingick i mitt syfte att undersöka utslutning kunde jag inte ingripa eftersom det skulle göra att jag samtidigt manipulerade mitt resultat. Risken

var dock att jag, om jag undvek att ingripa, genom det skulle sanktionera övergrepp och att de utsatta barnen skulle känna sig än mer utlämnade. Detta var extra känsligt eftersom jag tidigare, som lärarstudent vid avdelningen haft en pedagogroll och barnen då var vana vid att jag var ”fröken” och ingrep vid sådana händelser. Detta diskuterade jag med pedagogerna på avdelningen samt min handledare. Jag valde att göra klart för pedagogerna att jag inte skulle ingripa. Jag försökte också förklara tydligt för barnen vid informationstillfället att jag nu inte skulle vara någon ”fröken” och att de om de behövde hjälp skulle söka sig till någon av pedagogerna. Det var också vad jag sade om barnen kom till mig och frågade om hjälp under observationstillfällena. Jag blev dock förvånad över hur snabbt min ”frökenroll” tvättades bort, barnen verkade snabbt förstå att jag inte skulle kunna vara till deras tjänst och de kunde också berätta för varandra att ”Simon måste skriva”. Vid några tillfällen kunde jag känna att de tittade en extra gång åt mitt håll då de gjort något de var osäkra på om de fick, men detta skedde mycket mer sällan än jag förväntat mig. Oftast kändes de som att barnen bortsåg från att jag satt där och ”flugan-på-väggen-metaforen” kändes mer talande än jag trodde att den kunde vara.

### **3.6 Analys**

Jag inledde analysarbetet med att gå igenom fältanteckningarna för att leta efter mönster i vilka barn som ingick i de olika grupsammansättningar som jag observerat. Jag tittade också på hur samspelet såg ut och vilken roll de olika deltagarna hade i situationerna. Sedan matchade jag detta mot mina scheman för barnens placering vid frukost, lunch och samling samt ”trumningar” vid samling (den ordning barnet som blivit ”dagens värd” valde att barnen skulle få gå från samlingen till bords). Utifrån slutsatserna gjorde jag en karta över barnens relationsarbete inom gruppen och skrev fram det jag tolkade som relationsprojekt. Till relationsprojekten räknade jag grupper av barn som jag sett samspele frekvent genom observationsveckorna. Det räckte alltså inte att de vid något tillfälle kallade varandra vänner eller att de vid något tillfälle haft ett tätt samspel för att räknas till relationsprojekten, sådana handlingar såg jag som delar i relationsarbete. Jag har utifrån mitt syfte formulerat några analysfrågor för att rikta min blick rätt under genomgången av materialet. Frågorna lyder:

- *Hur gestaltar barnen relationsprojekt?*
- *Vilka inneslutande och uteslutande handlingar ägnar sig barnen åt?*
- *Hur ser förhållandet ut mellan barnens inneslutande och uteslutande handlingar samt förskolans regler och rutiner?*

## 4. Teoretiska utgångspunkter

Här redogör jag för de teorier som ligger till grund för min analys.

### 4.1 Barndomssociologi

Corsaro (2005) menar att ett centralt drag inom den moderna barndomssociologin är att se barn som aktiva, kreativa och sociala *agenter*. Med det menas att de är medkonstruktörer av sina egna barnkulturer och sina liv. Detta står i kontrast till tidigare sociologiska teorier där man sått barnen som passiva mottagare av den omgivande vuxenkulturen. Corsaro skriver att sociologin inte följt med i den teoretiska utvecklingen. Han menar att man inom utvecklingspsykologin i och med teoretiker som Piaget och Vygotskij mer och mer fokuserat barns delaktighet i förandet av sin egen utveckling, men att man inom sociologin ändå fram till helt nyligen bortsett från barns delaktighet i skapandet av den kultur som berör dem. Utifrån det barndomssociologiska perspektivet bidrar också barnen till konstruktionen av vuxnas kultur. Nedan redogör jag för några av de centrala teoretiska begreppen inom ramen för barndomssociologin.

En av teorierna som ligger som utgångspunkt för arbetet är Corsaros (2005) teori om *tolkande reproduktion*. Med tolkande reproduktion menar Corsaro att barn, tillsammans med sina kamrater, hämtar (tolkar) företeelser från vuxenkulturen och om- och nyskapar dem (reproducerar) utifrån behov sprungna ur deras vardag. Corsaro menar att barnens tolkande reproduktion härrör från ett behov av att skapa mening i sin tillvaro. När barnen försöker förstå fenomen från vuxenkulturen kommer de att ingå i en kollektiv process att först tolka fenomenen för att sedan omskapa dem till något eget.

Barnens tolkande reproduktion av vuxenkulturen mynnar ut i egna lokala "barnkulturer", dessa kallar Corsaro (2005) för *kamratkulturer*. En kamratkultur innebär "en stabil uppsättning av handlingar eller rutiner, artefakter, värderingar och funderingar som barn skapar och delar i interaktion med varandra" (Corsaro 2005, s. 110 i översättning av Löfdahl, 2007, s. 15). Med kamrater menas här barn som varje dag vistas i samma grupp i förskolan och som således delar vardag med varandra (Löfdahl, 2007, s. 15).

Ett centralt begrepp i Corsaros (2005) barndomssociologiska teori är *sekundära anpassningar*. Begreppet härrör ursprungligen från Goffman (1961a) men det är Corsaro (2005) som börjat använda det gällande barn. Begreppet handlar om hur barn trotsar vuxnas auktoritet genom att på subtila sätt gå runt regler (exempelvis genom att smugla in leksaker till förskolan när man inte får) och på så vis skapar sig ett mått av kontroll över sina liv.

Bliding (2004) använder Goffmans (1961b) termer för att beskriva barnens relationsprojekt och relationsarbete i andra ord. Hon menar att det kan ses som "*fokuserad interaktion i målinriktade aktiviteter*" (s. 50). Goffman (1961b) använder uttrycket för att beskriva olika former av mänskliga sammankomster där deltagarna delar ett gemensamt fokus.

Focused interaction occurs when people effectively agree to sustain for a time a single focus of cognitive and visual attention, as in a conversation, a board game, or a joint task sustained by a close face-to-face circle of contributors (s. 7).

Uttryckets motsats, *ofokuserad interaktion*, inträffar enligt Goffman (1961b) när människor möts utan att ha en gemensam avsikt och fokus för mötet. Exempelvis när man interagerar med någon okänd som man bara av en händelse stöter på.

Goffman (1961b) använder begreppet *situerade aktivitetssystem* för att beskriva de system av regler och förväntningar som uppkommer när människor över tid ägnar sig åt upprepade gemensamma aktiviteter. Han menar att systemet påverkar agerandet och blir en del av aktiviteten. Bliding (2004) förklarar begreppet som ”*individens interaktiva handlingar i gemensamma sociala projekt*” (s. 51). Goffman (1961b) menar de situerade aktivitetssystemen innefattar formulering av olika roller för aktivitetens deltagare, han kallar dem för *situerade roller*.

When the runs of a situated system are repeated with any frequency, fairly well-developed *situated roles* seem to emerge: action comes to be divided into manageable bundles, each a set of acts that can be compatibly performed by a single participant. [...] A situated role, then, is a bundle of activities visibly performed before a set of others and visibly meshed into the activity these others perform. (s. 96)

Skapelsen av de situerade rollerna innebär alltså en uppdelning av de olika ”arbetsuppgifter” som finns tillgängliga inom aktiviteten. Med andra ord så betecknar rollerna de handlingsmönster som görs och den position i den gemensamma handlingen som ”rollspelaren” intar. De olika rollerna skapar tillsammans aktiviteten. De situerade rollerna skall dock inte tolkas som determinerade och huggna i sten utan är ständigt under förhandling och omvandling.

## **4.2 Ett sociokulturellt perspektiv**

Barndomssociologin kan ses som en del av ett sociokulturellt perspektiv, vilket lägger vikt vid människors kollektiva samspel. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv skapas kunskap ”först i samspel mellan människor och blir sedan en del av den enskilde individen och hans eller hennes tänkande/handlande” (Säljö, 2000, s. 9).

### **4.2.1 Mediering**

Inom det sociokulturella perspektivet fokuseras människors användning av redskap i sin tillvaro. Man pratar både om fysiska redskap, som en sax, och intellektuella redskap så som vårt språk (Säljö, 2000). Här är *mediering* ett centralt begrepp i sammanhanget. Man menar nämligen att verktygen förmedlar mening. Utan saxen hade vi inte kunnat klippa i ett papper och när vi behärskar klippandets konst så ”berättar” saxen för oss hur vi kan använda den, detta även om det skulle röra sig om en sax vi aldrig tidigare använt. Eftersom även språket är ett verktyg så är även det medierat med mening. ”Ord och språkliga utsagor medierar således omvärlden för oss och gör att den framstår som meningsfull. Med hjälp av kommunikation med andra blir vi delaktiga i sätt att beteckna och beskriva världen som är funktionella och som gör att vi kan samspela med våra medmänniskor i olika aktiviteter” (Säljö, 2000, s. 81). Detta medför till exempel att två barn kan försätta sig i en gemensam lekvärld genom att benämna olika karaktärer eller miljöer som de båda är bekanta med, den medierade meningen i språket gör att de enkelt förstår varandra.



## 5. Resultat

Vid analysen av mina observationer fann jag att de flesta av barnen på avdelningen var inblandade i ett nät av löst sammanhållna relationsprojekt där de kunde skifta lekkamrater från dag till dag eller under en och samma dag. Dock har jag valt att inte redogöra för de flytande konstellationerna utan har valt att fokusera på de barn på avdelningen vars relationsprojekt präglades av en konstans. Sådana projekt där projektdeltagarna mer eller mindre arbetade för att hålla samman konstellationen över tid. Detta valde jag eftersom mitt huvudsyfte med arbetet varit att undersöka barns arbete med att ordna sin sociala tillvaro på förskolan och studera hur de gestaltar och upprätthåller sina kamratrelationer. Även om det vore intressant att också gå in på djupet i de föränderliga konstellationerna, ansåg jag att mitt syfte blev mest synligt i de tydliga relationsprojekten där jag kunde följa mönstren i deras relation över tid.

Jag kommer att redogöra för två barnkonstellationer vilka jag kategoriserat som relationsprojekt. Först kommer jag att beskriva de sidor av relationsprojekten som var specifika för dem var för sig och som skiljde dem åt. Detta sker under rubrikerna *Tobias och Anna* respektive *Fia, Anni och Elin*. Till sist kommer jag att ta upp på vilka sätt relationsprojekten liknade varandra, samt likheter som fanns med andra lösare relationsprojekt, detta göra jag under rubriken *Gemensamma mönster*.

### 5.1 Tobias och Anna

Tobias (4 år) och Anna (4 år) är två barn som mycket tydligt drev ett gemensamt relationsprojekt. De hörde till de yngre barnen i gruppen. Båda började på avdelningen samtidigt på höstterminen och hade nu gått där i ett läsår. Anna hade redan gått två år på småbarnsavdelningen vid samma förskola men Tobias kom in utifrån och började direkt på denna avdelning.

När båda var närvarande på förskolan umgicks de med varandra i stort sätt ständigt, antingen ensamma eller tillsammans med ett eller två andra barn. Både Anna och Tobias är tydligt aktiva i att upprätthålla deras relationsprojekt men det framgår från fältanteckningarna att Tobias är mer drivande i relationsprojektet än Anna. Även om Anna också gör inneslutande handlingar mot Tobias så överväger de inneslutande handlingar som Tobias riktar mot Anna. Deras relation var komplex och mångbottnad vilket beskrivningarna nedan visar.

#### 5.1.1 Rumslig och fysisk närhet

Ett sätt som tydligt gestaltade att Tobias och Anna hörde ihop var att de ofta vistades nära varandra, de vistades oftast i samma rum och var ofta i direkt fysisk kontakt med varandra.

##### *Kom Pikachu, vi springer*

Tobias och Annas relationsprojekt gestaltades bland annat genom att de ofta såg till att befinna sig i varandras rumsliga närhet. Om någon av dem ville lämna ett rum för att gå till ett annat uppmanades ofta den andre att följa med. Detta gällde både Tobias och Anna.

##### I lekrummet

Anna, Tobias och Li står på en scen. Anna och Tobias håller i varsin gitarr av papp. Bredvid scenen står en CD-spelare som spelar musik.

Alla mimar med i musiken.

Anna och Tobias hoppar och låtsasspelar samtidigt.

Sedan kastar Anna och Tobias sina gitarrer framför sig.

De tar varandra i händerna medan de hoppar och fortsätter att mima med.

Li står inne i hörnet av scenen en liten bit ifrån de andra, hon hoppar inte men mimar hon med. Li tittar på mig. Jag sitter på en liten stol mitt emot barnen.  
Tobias hoppar ner från scenen flera gånger, bland gör han snurrhopp.  
Sedan säger han till Anna: Nu går vi och... (ohörbart).  
Han går sedan ur rummet, Anna går efter.  
Li står kvar i hörnet.

(Fältanteckningar (100421))

Utöver de uttryck för närhet och gemenskap som de gestaltar när de sjunger och dansar tillsammans, blir det här tydligt att just de två hör ihop när de lämnar rummet. Tobias behöver inte övertala Anna för få henne att lämna leken och hitta på något annat. Det är som om de har en tyst överenskommelse om att hålla ihop och går in och ut genom olika rum, lekar och aktiviteter tillsammans. I nästa exempel ser vi hur rumsbytet innebär att de bryter upp en pågående lek tillsammans med Linus (4 år). Här är det istället Anna som tar initiativet till bytet och hon gör det inom lekens ram.

#### I lekrummet

Tobias, Anna och Linus sitter på Röda mattan. Tobias kramar Anna.  
De har byggt en koja av stora kuddar.  
Anna säger: Vi måste bygga ett bo till mig så jag inte smiter  
Anna sätter sig i hörnet av rummet, där kojans precis stod som de rasat.  
Tobias bygger in Anna med kuddar.

Tobias går och hämtar en låda med Kaplastavar som han håller ut på golvet.  
Linus tar några stavar och håller ner i Annas ”bo”. Han säger: Bebismat, här kommer bebismat!  
Sedan går Linus iväg.

Tobias ler.  
Anna tittar fram ur boet.  
Tobias frågar henne: Anna, skall vi leka Pokémon?  
Innan hon hinner svara säger han: Jag är Pikachu, vem vill du vara?  
Anna ser fundersam ut. Hon säger: Den dääääraaaaaa.....Pikachu!  
Tobias petar på Annas arm.  
De tittar på varandra.  
Anna tittar bortåt.  
Linus kommer tillbaka och ”voffar” mot Tobias och Anna.  
Tobias vänder sig till Linus och säger: Nej, det finns inga sånna i Pokémon.  
Linus tar sig för pannan och säger: Leker ni Pokémon?  
Linus fortsätter: Vem kan jag vara? Är ni grymma?  
De diskuterar olika Pokémon-karaktärer.  
Linus säger: Nu börjar vi!  
Alla tre pratar om sina vapen.  
Anna: Jag kan kasta Pokémon-kulor.  
Tobias ligger ner bland kuddarna.  
Linus har ställt sig upp.  
Anna säger till Tobias: Kom Pikachu, vi springer.  
Anna och Tobias springer iväg ur rummet.  
Linus stannar kvar, han kurar ihop sig på golvet.  
Han vänder sig till mig och säger: Jag har skal så de kan inte ta mig.  
Han tittar sig omkring.

(Fältanteckningar 100421)

Även om Linus är delaktig i leken är det uppenbart att han inte är med på samma premisser som de andra. Tobias och Anna ändrar leken till en Pokémon-lek när Linus för en stund lämnat rummet och Linus markerar sitt missförstånd av den förändrade lekramen med att ta sig för pannan. Rätt var det är så far Tobias och Anna iväg själva medan Linus ligger kvar på

golvet och leker att han ”har skal”. När Tobias och Anna sedan kommer tillbaka till rummet efter en stund har de slutat leka Pokémon och går och lägger sig på några kuddar. På det här sättet kunde Tobias och Anna tillsammans vandra ut och in ur rum och olika lekar och eftersom de höll ihop fanns det oftast en lekkamrat där även om de ville skifta lektema.

### *Att leta upp den andre*

När den rumsliga närheten mellan Anna och Tobias bröts kunde jag observera hur de kunde gå runt på avdelningen och leta efter varandra. I nästa exempel missar Tobias att Anna lämnar rummet då han är så koncentrerad på aktiviteten tillsammans med Anders (5 år).

#### I lekrummet

Anna, Tobias och Anders sitter på knä framför en scen. Lite längre bort på scenen sitter Arvid på knä uppe på den. Tobias plockar med några magnetiska klossar samtidigt som han och de andra tittar i boken till en melodifestival-CD som de lyssnar på.

Anna går iväg mot köket.

Anders håller i boken. Tobias tittar ner i den. De pratar om ”vilka som är bra”.

Efter en stund går Tobias iväg ut i köket.

Anders fortsätter att titta i boken och säger upprepande:

- den är bra
- den är bra
- den är bra

Tobias kommer in i rummet igen. Han tittar sig omkring och säger frågande:

- Anna?

(Fältanteckningar 100421)

När Tobias märker att Anna lämnat rummet går han iväg för att leta efter henne, detta blir tydligt då han uttrycker hennes namn medan han tittar sig omkring. Jag har även observerat hur Anna gått runt och letat på avdelningen i liknande situationer. Dock kan jag bara spekulera i vad hon letade efter då hon inte uttalade det som i Tobias fall.

#### I köket

Barnen har precis ätit frukost. Tobias och Anna har suttit och ätit vid samma bord i lekrummet.

Anna kommer ut i köket. Hon tittar sig omkring.

Tobias kommer också ut i köket. Han går fram till Anna och tar hennes hand.

De går ut ur rummet tillsammans.

(Fältanteckningar 100421)

Vare sig Anna var på jakt efter Tobias från början eller inte, faller situationen in i mönstret där de båda söker upp varandra. Vid många situationer möts de på det här sättet, utan att hälsa eller göra upp plan för vart de skall gå, de bara möts och lunkar vidare tillsammans som i samförstånd.

### *Hålla handen*

Utöver den rumsliga närheten var de också ofta i fysisk kontakt. Jag såg dem till exempel åtskilliga gånger sitta eller gå runt och hålla varandra i händerna. I fältanteckningarna finns ett otal beskrivningar i stil med:

#### I lekrummet

Jag sitter i lekrummet. Det är dags för ”var sak på sin plats” [städning]. Tobias och Anna kommer in, de går mot röda matta och låter: bä bä! Bä bä!

Tobias håller Anna om axlarna, Anna tar Tobias hand. Sedan släpper de, snart fattar Tobias Annas hand igen.

(Fältanteckningar 100427)

Deras gemensamma läte signalerar att de hör ihop, så även handen om axeln och handhållandet. Att båda söker varandras händer tyder på ömsesidighet i relationen. Med ömsesidigheten menar jag att båda söker innesluta varandra och att det inte bara är den ena som arbetar för att relationen skall uppehållas.

### *Kramar och pussar*

Utöver att hålla handen så förekom många andra fysiska tecken på att de tycker om varandra. Många kramar utdelades och en och annan kindpuss. Vid fler tillfällen rörde Tobias Annas ansikte och gnuggade eller klappade hennes kinder. Dock var de i alla fall jag observerade ensidigt riktade av Tobias mot Anna. De inneslutande handlingar som syftade till fysisk närhet var, till skillnad från handlingarna som syftade till rumslig närhet, mycket ojämnt fördelade. Alla de dagar båda barnen var närvarande har jag åtskilliga observationer vid alla möjliga situationer där Tobias kramar om Anna. Det kunde ske inom lekar eller när de bara umgicks. Anna brukar i regel inte aktivt krama tillbaka utan snarare stelna till i kroppen och se uttryckslös ut, oftast säger hon inte till Tobias att sluta. Vid några tillfällen föser hon dock undan Tobias vilket visas i nästa exempel.

#### Möte vid röda mattan

Barnen sitter i ring, en pedagog sitter med och håller i samlingsen. Tobias och Anna sitter bredvid varandra.

Tobias kramar Anna. Men Anna krånglar sig ur greppet.

Tobias vänder sig mot Anna och berättar om något han har hemma. Anna svarar inte och är tyst.

Linus lutar sig mot Anna.

Tobias vänder sig mot Anna och kramar henne än en gång. Anna värjer sig och drar upp axlarna. Tobias tar Annas hand. Han petar henne sedan i ansiktet. Anna tar bort hans hand.

(Fältanteckningar 100422)

Tobias försöker här gång på gång få kontakt med Anna både genom kramar och tal men Anna signalerar gång på gång att hon inte är vill. I informella samtal har pedagogerna uttryckt en oro över Tobias beteende, de beskriver en oro över att inte veta vad det är uttryck för. Samtidigt säger de att de är oroad över att Anna inte säger ifrån när hon med kroppen uttrycker att hon inte vill bli kramad. Vid flera tillfällen har jag observerat hur en pedagog uppmanar Anna att säga stopp till Tobias när han kramar eller på andra sätt "besvärar" henne.

Anna reagerade dock inte alltid lika negativt eller neutralt på Tobias kramar och fysiska närmanden som i det förra exemplet. Nästa situation är komplext och visar hur Anna under en kort sekvens pendlar mellan olika uttryck som reaktion på Tobias beteende:

#### I lekrummet

Anna och Tobias sitter på röda mattan bland en massa klossar. De bygger både gemensamt och enskilt och samtalar om sina byggen. Efter ett tag slutar de bygga, men de sitter kvar på mattan.

Tobias kramar om Anna hårt. Malin har kommit fram och sitter bredvid Anna, hon lutar sig fram mot Anna som fortfarande sitter i Tobias grepp och ser lite ansträngd ut fast ler.

Malin säger: Du måste säga till.

Anna viskar: Sluta.

Malin: Du måste säga högre.

Anna säger igen: Sluta.

Anna talar högre denna gång, hon ler fortfarande. Tobias svara inte.

Tobias kramar om Anna återigen ännu hårdare den här gången. Anna ser ut som hon kommer börjar gråta, Tobias släpper taget och frågar henne: Var det för hårt?

Anna nickar.

Tobias pussar Anna på kinden.

Tobias lägger sig över Anna och skrattar, sedan sätter han sig upp på henne, han säger: Det här är min stol!  
Anna ler och säger: En stol som lever.

(Fältanteckningar 100429)

Annas respons här är svårtolkad men hon verkar pendla mellan att tycka att det går för långt och att tycka det är roligt. Inledningsvis ler hon, även om hon verkar vara något besvärad av den hårda kramen. När Malin uppmanar henne att säga stopp så gör hon det, men inte med så stort eftertryck. Men när Tobias kramar henne igen hårdare börjar hon nästan gråta och det är det uppenbart att hon inte är road av det. Tobias visar dock här en omsorg om Anna då han förhör sig om huruvida han kramat för hårt. När Tobias sitter på Anna och säger att hon är hans stol verkar hon vara med på noterna eftersom hon ler och säger att hon är en stol som lever.

Det är intressant att se hur Anna får assistans av Malin som försöker hjälpa henne att sätta ner foten. Att Malin uppmanar Anna att säga stopp observerade jag även i en annan situation en helt annan dag. Malin formulerar sig på ett sätt som liknar det som jag hört pedagogerna använda i liknande situationer där de tolkat Tobias agerande som besvärande för Anna

Även om Tobias bedriver mer aktivt relationsarbete än Anna verkar de ha ett gemensamt intresse i att hålla samman och hålla sig nära varandra. Barnen har till synes gemensamma mål med sin samvaro och deras relationsprojekt kan utifrån Goffmans (1961b) termer därför betecknas som *fokuserad interaktion*. Fokus ligger bland annat på att behålla banden till varandra, vilket blir tydligt bland annat i hur de letar upp varandra på avdelningen och håller varandras händer.

### 5.1.2 Svartsjuka

Även om Annas och Tobias spenderar mycket tid tillsammans är inte deras relationsprojekt helt stadigt. I fältanteckningarna kan man se att det är fler än Tobias som genomför inneslutande handlingar gentemot henne. Att Anna blir uppvaktad av många olika barn tyder på att hon är en omtyckt lekkamrat i gruppen. Hon reagerar också ofta tillmötesgående på andra barns inviter och strävar själv efter att leka även utanför relationsprojektet. Man skulle kunna beskriva det som att Anna inte är lika monogamt inställd till vänskapsrelationen som Tobias. Utifrån Tobias perspektiv kan man förstå att han känner sin status som ensam bästa vän hotad.

*Hon är min inte din!*

Vid nästa exempel ser man prov på hur Tobias försöker utesluta en tredje konkurrerande part från hans och Annas relationsprojekt. Konkurrenten är Malin (snart 6 år). Jag har noterat att Malin vid fler tillfällen lekte tillsammans med Anna och verkade vilja initiera någon form av relation med henne. Ibland var även Tobias med i lekarna, men Malin och Tobias lekte aldrig själva när inte Anna var med.

#### Innan frukost

Tobias och Anna sitter nära varandra på "Röda mattan" i lekrummet.

Tobias säger: Det var ju jag, bästa, bästa vän!

Tobias vänder sig sedan till Malin som satt sig nära Anna (de tre sitter nu i en triangel) och säger med tillgjord röst: Hon är min, inte din!

Tobias puttar på Malin.

Anna vänder sig till Malin visar upp två plastmarsvin och frågar: Malin, skall vi leka med de här?

Malin godtar erbjudandet och de börjar leka med marsvinen uppe på en stor plastgrävska.

Tobias ligger på en stor kudde med fötterna i Annas knä. Han sätter sig upp och rör Annas ansikte med händerna.

Tobias pratar om en spionfilm [antagligen filmen som marsvinen härrör från].

Anna vänder sig mot Tobias.

Malin viskar till Anna: Anna, du får vara båda två för jag vill inte vara med mer.

Anna vill då lämna marsvinen i sitt fack, Malin undrar om hon skall följa med och lämna. De går ut till hallen.

(Fältanteckningar 100420)

Att Tobias talar om Anna som *sin* pekar på att Tobias verkar göra en koppling mellan vänskap och *ägande* av vännen, vilken är intressant. När han puttar på Malin och uttrycker att Anna är hans gör han starka försök till uteslutning. Dock pratar han med lekröst vilket gör att uttalandet inte låter så hotfullt. Malin reagerar inte utan är fokuserad på Anna. Att Anna här väljer att invitera Malin till lek istället för Tobias visar på att Anna inte är lika upptagen som Tobias av att manifesteras deras relationsprojekt. Samma dag observerade jag flera liknande situationer vilka talar för att Tobias vill behålla Anna för sig själv. Även i nästa exempel utgör den flicka Tobias försöker utesluta ett hot mot relationsprojektet, eftersom hon gör närmanden på Anna.

#### Frukost

Erik (4 år), Tobias, Anna och Stina (4 år) sitter vid ett lågt bord i lekrummet och äter frukost. Alla fyra har samtalat med varandra under frukosten men framför allt har Erik och Tobias respektive Anna och Stina pratat separerat med varandra. Tobias har gått från bordet. Han och Erik hämtar Tobias Duplo-rymdskepp.

Stina och Anna viskar med varandra. Stina böjer sig över bordet och viskar något till Anna. Sedan doppar Stina sin smörgås i sin gröttallrik och ler mot Anna med ett grötfyllt leende. Anna tittar på Stina och ler tillbaka.

Stina lutar sig mot Anna igen och säger med len röst: Kanske du vill vara med mig?

Anna svara: Ja!

Tobias går fram till Anna och gnider sina händer mot hennes kinder och säger något till henne som jag inte hör. Anna ser lite besvärad ut. Tobias går bort ett tag men går snart tillbaka till Anna vid bordet igen och tar sina händer mot hennes kinder igen, men trycker denna gång.

Samtidigt säger han: Du är min!

I nästa sekund tar Tobias Annas keps och springer iväg med den, ur rummet.

Anna säger till Stina: Du får hämta min keps!

Stina går ur rummet, hon vänder sig till mig och säger: Jag skall hämta Annas keps.

Anna sitter kvar vid bordet och äter, Stina har gått ur rummet för att hämta kepsen. Tobias kommer tillbaka utan kepsen och sätter istället på Anna hans mössa. Han säger med "tuff" röst: Vi är de största, vi kan döda! Samtidigt ställer han sig i en fight-pose och slår med armarna i luften.

Anna svara: Ja!

Och gör en arg grimas med ansiktet, inte mot Tobias utan ut i luften åt samma håll som Tobias slog, som om de var riktade mot samma fiende.

Stina kommer tillbaka. Tobias kastar en Duplo-bit mot Stina och slår till henne på rumpan med handen. Sedan riktar han sig till Anna och frågar: Anna, är vi dumma mot Stina?

Anna skakar på huvudet.

Tobias säger: Jag är det i alla fall

Malin har kommit in i rummet och sätter sig på knä framför Anna och viskar: Du får säga stopp.

Anna vänder sig till Malin och svarar: Kan du säga till?

Malin: Ok.

Malin går bort till Tobias som nu står borta vid röda mattan en bra bit från bordet.

Efter en stund kommer Tobias tillbaka till bordet. Han går fram till Anna och kramar henne våldsamt, han drar henne bakåt så att hennes stol nästan tippas över.

Anna skriker: Sluta Tobias!

Nu kommer en pedagog in i rummet och säger till Tobias: Tobias, nu äter de frukost, du får... (ohörbart)  
Tobias går därifrån och tar sitt Duplo-rymdskepp.

(Fältanteckningar 100420)

Här ser vi hur Anna blir uppvaktad av Stina efter att de samspelat länge under frukosten. Tobias bryter in och gör en serie inneslutande handlingar mot Anna, bland annat säger han tydligt ”Du är min!”. Han avslutar med att ta hennes keps och springa iväg. Avsikten här kan vara att Anna skulle springa efter för att hämta tillbaka kepsen men istället säger Anna åt Stina att hämta den. När Stina gått kommer han tillbaka och närmar sig Anna med andra strategier, bland annat en lekstrategi som lyckas. När Tobias säger ”Vi är de största, vi kan döda!” svarar Anna ”Ja!” och börjar också slåss i luften. Här uppstår det första bandet mellan dem i situationen. Efter att bandet uppstått och Stina kommer tillbaka försöker Tobias få med Anna på att utesluta hans rival, han frågar om de ”är dumma mot” Stina. Men Anna skakar på huvudet, utesluta Stina får han göra *själv* och då försvinner effekten av uteslutning. När Tobias senare kommer tillbaka och ger henne en omild kram markerar Anna övertrampet med att skrika sluta.

Intressant är att Tobias i exemplet är involverad i en lek med Erik men avbryter den för att attackera Stina. Alltså utgör inte Stina något hot för att Tobias i stunden skall bli lämnad ensam. Rädslan verkar alltså gälla det långsiktiga relationsprojektets bestånd.

Även här kan vi se hur Malin försöker hjälpa Anna mot Tobias genom att uppmana henne att säga stopp. Det är intressant att Anna inte är så utsatt just i situationen där Malin bryter in utan att det snarare är Stina som Tobias ger sig på för tillfället.

I båda ovanstående exempel har Tobias försökt olika strategier för att fånga Annas uppmärksamhet. Han använder både direkt fysiska strategier som kramarna, men också flera lekstrategier. I det tidigare Exemplet med Malin Innan frukosten började Tobias prata om spionfilmen som Annas marsvin kom från och fick därigenom hennes uppmärksamhet. I det senaste exemplet fångar Tobias Annas uppmärksamhet genom att få med henne i en kort lek. Han säger ”Vi är de största, vi kan döda!” och gör några luftslag. Det är uppenbart att Tobias är mer lyckosam med att innesluta Anna när han använder lekstrategier än när han försöker utesluta ”inkräktare” eller göra fysiska närmanden. Tobias strategier kan ur ett sociokulturellt perspektiv betecknas som olika former av *redskap för relationsarbete*. Redskapen kan betecknas som *intellektuella redskap* (Säljö, 2000) då de framför allt handlar om att på olika sätt, genom språk och genom lek, förmedla mening till Anna (eller till inkräktarna). Tobias verkar vara ute efter att få hennes uppmärksamhet och vinna hennes sympati. Även de mer fysiska uttrycken för relationsarbetet, kramarna och pussarna kan betecknas som redskap. En kram är handling som för många förmedlar ett budskap utan att det behöver uttalas. Med andra ord *medierar* kramen mening till den kramade. Men de medierade redskapen för relationsarbete kräver att den som redskapen riktas mot är införstådd med handlingarnas mening. Här verkar det ibland uppstå ett glapp i förståelsen mellan Tobias och Anna. När Tobias använder sig av lek som redskap verkar Anna ofta vara med på handlingarnas syfte, uppskatta det och spela med. Men när det kommer till de kramarna och pussarna verkar hon ofta oförstående och ställd. Detta bero på att hon inte förstår handlingens syfte, alltså inte kan avkoda medieringen. Men det kan givetvis också bero på att hon inte uppskattar handlingen som sådan.

## 5.2 Fia, Anni och Elin

Fia (6 år), Anni (5 år), Elin (6 år) har gått tillsammans två år på avdelningen. Anni och Elin gick även tillsammans på förskolans småbarnsavdelning medan Fia började direkt på den här avdelningen. Flickorna umgicks varje dag då de alla var på förskolan. Oftast var de tre ensamma tillsammans, men ibland var också något ytterligare barn med. Fia och Elin är bland de äldsta barnen på avdelningen och skall börja i förskoleklass nästa termin. Eftersom Anni är ett år yngre skall hon gå kvar på avdelningen ytterligare ett år.

### 5.2.1 Gemensamma lekar och lekkoder

Flickorna var ofta upptagna av olika lekar med teman hämtade från populärkulturella filmer och tidningar. De pendlade mellan några olika teman, men det absolut vanligaste temat under observationsveckorna var Winx. Det var något mycket centralt i Fia, Anni och Elins relationsprojekt, i princip varje dag de var närvarande lekte de någon form av Winx-relaterade lekar tillsammans. Ofta sökte sig flickorna till avskilja utrymmen på avdelningen när de skulle leka, de kunde exempelvis vara ute i hallen eller i ”tornrummet” (ett litet rum där barnen kunde stänga om sig).

#### *Winx*

Winx eller Winx Club är en ursprungligen italiensk tecknad tv-serie riktad till yngre tjejer. Runt serien marknadsförs en mängd tillhörande produkter så som dockor, DVD-filmer, datorspel, tidningar och spelkort. Seriens handling beskrivs kortfattat så här på Nickelodeons (tv-kanalen där serien sänds i Sverige) hemsida:

Någonstans i universum kämpade häxor och älvor mot varandra i onskans och godhetens namn...

På skolan Alfea kommer tonårs-feer från hela världen för att träna upp sin naturliga superstyrka och godhet hos de bästa lärarna.

Bloom Stella, Flora och Musa är några av feerna som vi får följa, de är magiska tuffa och de gillar mode! Dom är Winx Club!

Häng med tjejerna när dom lever sitt tonårsliv samtidigt som dom räddar universum från de där elaka gamla häxorna Storm, Icy och Darcy.

([www.nikelodeon.se](http://www.nikelodeon.se))

#### *Man säger Enchantix komegensmagi*

Flickorna använde i lekarna en mängd olika begrepp, namn och koder som hörde till lektemat. Detta gjorde det svårt för mig som oinvidd att hänga med i deras lekar och så borde det även vara för andra barn som inte känner till koderna. I ett informellt samtal med en pedagog fick jag höra att Fia hade berättat att hon brukade lära upp de andra flickorna om Winx så att de kunde leka tillsammans. Fia hade nämligen flera Winx-filmer hemma. Under mina observationer var det också oftast Fia som berättade vad som skulle hända i leken medan de andra flickorna lyssnade (utifrån detta skulle man kunna anta att de andra flickorna inte hade kanalen Nickelodeon hemma, vilken är en kabelkanal, och således inte kunde följa serien själva). I kommande exempel ser man hur Fia lär upp Anni och Elin om hur man skall leka Winx. Konversationen är här nedtecknad ordagrant efter ljudinspelning.

#### Ute på gården

Flickorna står vid en träkista på gården. De har var sin Winx-docka i handen.

Fia berättar inlevelsefullt hur leken skall gå till: Kom nu så går vi till träningen åh, ni, ni måste göra det starkaste som ni nånsin kan gö och sen måste ni attackera mig... och så får vi se... om jag e, om jag e... om jag inte kan klara av det då då.. då får väl ni göra sönder det ni gör... men om jag klarar det då gör jag mitt största.. då, då, då blir ni bara som vanlig, fast jag e fortfarande Enchantix... FATTAR NI?

Elin: Jag fattar, [Elin säger något med lekröst som jag inte riktigt hör]



Fia avbryter Elin: Nej.. nej, nej! ni får göra komegensmagi [här stavat som det låter]. För annars klarar inte ni det.

Elin upprepar med skratlig ljus lekröst: Komegensmagi, komegensmagi.

Anni: Vi kommer aldrig klara det.

Elin fortsätter och brister ut i ett fnitter: komegensmagi hihihihi.

Fia: Man säger Enchantix komegensmagi

Elin & Anni upprepar: Enchantix komegensmagi!

Sedan upprepar alla tre, högre och unisont: ENCHANTIX KOMEGENSMAGI!

Samtidigt ställer de sig på trækistan och lyfter upp dockorna i luften.

Elin och Anni skrattar.

Leken fortsätter.

(Fältanteckningar 100424)

Fia berättar först långt och invecklat hur leken skall gå till, när Elin säger att hon förstår och sedan testar blir hon avbruten och rättad av Fia. Sedan testar de med Fias ledning om och om igen tills de till slut gör rätt. Annis uttalande: ”Vi kommer aldrig klara det” speglar kanske komplexiteten i leken och svårigheten att hänga med i Fias tempo. Anni och Elin fnittrar och skrattar under tiden vilket ändå tyder på att situationen inte upplevs som negativ. Och till slut lyckas de och leken kan fortsätta. Eftersom Fia på det här sättet lär upp Anni och Elin blir de invigda och lekens olika koder kan fungera som gemenskapande kit i deras relationsprojekt, på så sätt uteslöts också automatiskt de barn som inte var invigda i lekens kodspråk.

*”Gissa vilken denna är? Ingen får säga”*

Flickorna kunde också aktivt använda andra barns ovetskap om lekens koder som redskap för uteslutning av dem som var ovälkomna inkräktare i leken. Inkräktaren är i det här fallet Li (snart 6 år). Li visade ett ambivalent intryck inför Winx-lekarna. Hon kunde ibland göra sig lustig över lekarna och kalla dem töntiga, men hon visade också vid några tillfällen intresse av att delta. Li har hög status i barngruppen och är med i lekar med många andra barn men är inte involverad i något speciellt relationsprojekt.

#### I tornrummet

Elin, Fia och Anni är inne i Tornrummet, de har varit där länge och pendlat mellan att leka med Winxdockor och själva agera cirkusdirektörer, Anni har bland annat jonglerat. Elin och Fia ligger på madrassen med en stor kudde under huvudet. Det ligger en rad med dockor på madrassen.

Elin håller i en docka och provar en krona på dockans huvud, Fia håller också en docka.

Li kommer in i rummet, hon säger: Hej, hej!

Elin svarar: Hej.

Anni och Fia svarar inte.

Li pekar på en docka som ligger på madrassen och säger: Ligger hon och sover?

Elin: Ja, det är Leeeyla och hon ligger och sover. Det där är Leyla och det är Bloom.

Elin håller upp en docka och frågar Li: Gissa vilken denna är?

Sedan säger hon till de andra: Ingen får säga.

Li säger: Flora.

Elin: Ja du hade rätt!

Sedan påpekar Li att en docka är liten, Fia svarar rappt att hon har en ännu mindre. Sedan fortsätter Fia, Anni och Elin med sitt samtal om vad som skall hända i leken. De vänder sig bort från Li.

(Fältanteckningar 100420)

Att Li går fram till flickorna och frågar om dockan sover verkar vara en strategi för att få de andras uppmärksamhet och ett sätt att bjuda in sig själv i leken. Elins utfrågning handlar om huruvida hon känner till lekens karaktärer eller ej. Detta verkar först som ett intagningsprov som skall fastslå om Li skall bli godkänd som deltagare i leken eller inte. Men även då Li svarar rätt vid första försöket så blir hon utesluten (vilket fortsättningen på situationen som

följer här nedan visar). Varför Elin frågar Li är därför svår att uttolka, men det skulle kunna tyda på att Elin först inte tänker utesluta Li men sedan fogar sig utifrån gruppens vilja. Anni förhåller sig avvaktande till Li och Fia ger endast ett rappt svar innan de leker vidare. Jag observerade vid andra situationer hur Elin var mer öppen än de andra för att leka med barn utanför relationsprojektet.

I fortsättningen på sekvensen får vi se hur Fia, Anni och Elin upprepade gånger ignorerar Lis försök till kontakt och hur de till slut fastslår att hon inte får vara med.

#### I tornrummet - fortsättning

Li står framför Elin och Fia och äter på ett äpple, Anni står med ryggen mot henne, riktad mot Elin och Fia.

Li frågar flickorna: Har ni fått frukt?

Hon får iget svar.

Elin, Anni och Fia leker vidare.

Anni pekar framför madrassen och säger: Det var vatten här, och i den här båten var prinsarna.

Anni pillar med plastgrejer i "vattnet" framför madrassen.

Li står bredvid och tittar på. Hon börjar sjunga på en födelsedagsång: Någon fyller år idag...

Sedan säger hon till flickorna: De firar där ute.

[vad jag vet var det ingen på avdelningen som fyllde år den dagen]

Inte heller nu får hon något svar, flickorna tar ingen notis av henne, de tittar inte heller åt hennes håll.

Li mumlar något och går ur rummet.

Flickorna leker vidare.

Li kommer tillbaka, även Niklas och Sten kommer in i rummet.

Li tar upp en Winx-docka. Hon går runt med den i luften och säger med tillgjord röst: Här är jag, här är jag!

Flickorna reagerar inte, Li närmar sig flickorna med dockan och fortsätter låta med ljus röst.

Elin börjar och Fia och Anni andra stämmer in: Du är inte ens med!

Li åker med dockan (som är en sjujungfru) över mattan framför madrassen.

Fia: Det där är inte ens vatten.

Anni: Du är inte den!

Li lägger undan dockan.

Fia, Anni och Elin leker vidare.

Li vänder sig och pratar med Niklas och efter en stund lämnar hon rummet.

(Fältanteckningar 100420)

Man kan se hur Li använder strategi efter strategi för att söka vidare kontakt med Fia, Anni och Elin men de bortser helt från henne och är uppslukade av sin lek. Här fungerar flickornas aktivitet, en lek så intensiv att de inte har öron för något annat, både inneslutande (av lekgruppen) och uteslutande (av Li) på en gång. När Li kommer tillbaka går hon över en gräns då hon försöker leka sig in. Alla tre flickorna markerar övertrampet och utesluter henne aktivt genom att säga: "Du är inte ens med!". När Li fortsätter pekar Fia på att Li inte känner till lekkoden: "Det där är inte ens vatten" och Anni sätter spiken i kistan med ett: "Du är inte den!".

Lis tillgjorda röst när hon försöker leka sig in är intressant. Den är överdrivet pipig och signalerar inte "äkta lek" utan tyder snarare på ett halvhjärtat lekförsök. Li brukar inte ägna sig åt traditionellt "tjejiga" lekar. Hon har som sagt uttryckt att Winx-lekar är tontigt, men här verkar hon ändå vara ganska intresserad. Lis agerande skulle kunna vara ett försök att närmar hon sig leken på ett sätt som inte gör att hon riskerar att förlora ansiktet. Här kan hon hålla båda dörrarna öppna, blir hon inbjuden i leken kan hon välja att delta och blir hon utesluten är ingen skada skedd.

### ”Har Fia kommit?”

Som vi nu sett var Winx-dockorna (liknade Barbie-dockor) väldigt centrala i flickornas lek. Fia var den enda av flickorna som hade Winx-dockor (i alla fall med till förskolan). Nästa exempel speglar vilken roll dockorna spelar i relationsprojektet. Exemplet visar också hur det faktum att bara Fia har dockorna spelar in på vilka roller de olika flickorna får i samspelet.

#### Frukost

Elin, Anni, Li och Joel sitter och äter vid bordet i ateljén.

Li sitter med en av Fias Winxdockor i handen. Flickorna sjunger melodifestivallåten ”Man boy” i kör och Li hoppar med dockan på bordet som om det var den som sjöng.

De slutar sjunga, Elin säger till Li med skarp ton: Kan jag få dockan nu?

Li svarar: Näe! (Med retsam ton)

Elin höjer rösten: På riktigt!

Li ger Elin dockan, Elin lämnar över dockan till Anni och säger: Du får ansvara för den tills Fia kommer.

Anni vänder sig till mig och frågar: Har Fia kommit?

Jag svarar att hon inte gjort det.

Anni säger, som till sig själv: Varför är dockan här då?

Efter en stund hoppar Anni ner från sin stol, hon säger till Elin att de skall duka av och tar hennes hand. Sedan springer de ur rummet tillsammans.

(Fältanteckningar 100424)

När Elins säger åt Li på skarpen förstår man att hon tar Winx-dockorna på största allvar. Hon säger också åt Anni att *ansvara* för dockan tills Fia kommer, formuleringen tyder på att det är ett uppdrag av vikt. Winx-dockorna är en viktig resurs i flickornas relationsprojekt och här vakar Elin och Anni över projektet även innan Fia hunnit komma till förskolan. Att det är just Li som sitter med dockan är intressant med tanke på observationen i tornrummet. Även om hon säger att hon tycker Winx-lekar är töntigt tyder dessa observationer på att hon allt är ganska intresserad ändå.

Nästa sekvens utspelar sig strax efter frukosten och följer på den förra. Här kan vi se hur Anni och Elin har svårt att hålla fingrarna borta från Winx-dockorna i väntan på Fia, den visar samtidigt vilken respekt de har för Fias bestämmanderätt över dockorna.

#### I hallen

Anni och Elin står vid Fias fack och pratar om hennes dockor. De håller var sin av hennes dockor i händerna och diskuterar om de skall låna dem eller vänta tills Fia kommer.

När jag kommer ut i hallen rycker båda till, Anni går in och gömmer sig halvt bakom en vägg, de ser som några som är medvetna om att de gör något förbjudet. Men när de ser att det bara var jag som kom slappnar de av och fortsätter diskutera. Jag börjar följa några andra barn och går därifrån.

[...]

När jag går tillbaka till hallen står Anni och Elin kvar framför Fias fack, de har fortfarande var sin docka i handen. Flickorna pratar om dockorna och klappar deras hår. När en pedagog kommer ut i hallen reagerar de på samma sätt som mot mig tidigare, de rycker till och gömmer dockorna. Men de börjar snart leka igen.

Nu kommer Fia och hennes pappa upp för trappan, man kan höra hur de pratar.

Anni säger: Nu kommer Fia!

Flickorna lägger snabbt tillbaka dockorna i Fias fack. När Fia och pappan kommer runt hörnet in i hallen står Anni och Elin och tar emot dem, flickorna ler och Fia verkar inte fatta några misstankar. Fia har hela famnen full av nya dockor som hon har med hemifrån.

Fia säger: Nu har jag en hel hög av dockor i famnen!

Hon får inget svar.

De börjar diskutera vem som skall få vara vilken docka.

Efter en stunds diskussion börjar de leka vid en bänk i hallen.

Jag får höra i informella samtal med en pedagog att de satt upp regler för att barnens fack skall vara "fredade zoner" de saker som ligger där får andra barn inte ta och leka med utan att fråga. Det kan kanske förklara Annis förvåning över att dockan är på bordet när Fia ännu inte kommit till förskolan. Det spelar antagligen även in i flickornas nervösa beteende när de leker med Fias dockor utan hennes tillåtelse. Men det återspeglar också vilken status Fia har i gruppen. Eftersom det är Fias dockor kan inte flickornas lek starta på allvar förrän Fia kommer, det ger Fia ett övertag i relationsprojektet. Att Anni och Elin ändå "tjuvstartar" är intressant då det för ett ögonblick rubbar maktbalansen. Men när Fia väl kommer blir hennes position nästan övertydlig när hon utbrister: "Nu har jag en hel hög av dockor i famnen!"

Vid en annan situation uttrycker Fia missnöje med att Anni och Elin inte kan komma överrens i leken. Fia rafsade då ihop dockorna tar dem demonstrativt i famnen och säger: "ingen lek med mina dockor! Ingen lek med mina dockor! Ingen lek, ingen lek!" (Fältanteckningar 100420). Efter lite diskussion lämnar hon sedan rummet med dockorna. Dockorna blir alltså ett redskap för Fia för att behålla ett övertag i relationsprojektet.

Här kommer begreppet *mediering* (Säljö, 2000) till användning. Flickorna har "laddat" dockorna med stark mening, de tar dem på stort allvar vilket ger den som äger dockorna en privilegierad position i gruppen. De olika dockorna är också laddade med mening gällande de olika karaktärernas egenskaper och styrkor, olika dockor blir därför olika åtråvärda att leka med. Man kan alltså säga att dockorna i sig medierar den mening som flickorna laddat dem med, håller en av flickorna en docka i handen utstrålar dockan den mening som de tillskrivit den. Dockornas mening är dock inte något skapat endast av flickorna själva, dockorna representerar karaktärer ur de vuxenproducerade Winx-filmerna. Därmed kan man med Corsaros (2005) termer säga att flickorna genom *tolkande reproduktion* (Corsaro, 2005) möter företeelser från filmerna och omskapar dem. Den mening som dockorna medierar handlar om ett möte mellan de karaktärsegenskaper som figurerna gestaltar i de vuxenproducerade filmerna samt behov sprungna ur flickornas egen kamratkultur.

På samma sätt som i fallet med Tobias och Anna kan man här använda Goffmans (1961b) begrepp *fokuserad interaktion* för att beskriva aktiviteterna i Fia, Anni och Elins relationsprojekt. Till stor del bygger deras projekt på olika Winx-lekar, det är alltså ofta där fokus ligger. Vi kan också använda Goffman (1961b) för att förklara de olika positioner flickorna intar i relationsprojektet. Man kan se hur flickorna byggt upp en viss roll- och maktfördelning kopplad till de specifika Winx-lekarna, Fia har till exempel oftast mer att säga till om i lekarna än de andra. Med Goffmans termer kan detta kallas *situerade roller* i *situerade aktivitetssystem*. Det situerade aktivitetssystemet är de normer, regelsystem och maktfördelning som flickorna över tid skapat i Winx-lekarna. I flickornas situerade aktivitetssystem har en rollfördelning skapats där alla de olika rollerna fyller sina funktioner i relation till varandra. Fias roll kan beskrivas som *ledande lärare* och Anni och Elins som *följande lärlingar*, detta är alltså de situerade rollerna. Att rollerna är situerade betyder att de är knutna till detta specifika aktivitetssystem. I Fia, Anni och Elins relationsprojekt rymdes det flera olika aktivitetssystem där också flickorna hade olika situerade roller, detta blir tydligt under nästa rubrik.

## 5.2.2 Förhandlingar

Något som präglar Fia, Anni och Elins relationsprojekt är en strävan efter att alla inblandande skall bli nöjda. När de lekte med Winx-dockorna var det oftast Fia som hade det sista ordet men i övriga lekar upplever jag deras positioner vara mer jämlika. I initieringsfasen till andra lekar uppkommer ofta diskussioner om vad de skall leka och hur de skall lägga upp leken. Diskussionerna kunde ofta dra ut på tiden och ibland ledde de till att de inte hann påbörja leken innan det var dags att städa eller att leken av annan anledning rann ut i sanden. I exemplet som följer möter vi Arvid (4 år). Arvid är involverad i ett relationsprojekt med två andra flickor, Doris (4 år) och Stina (4 år), och leker också med flera andra barn. Vid några tillfällen har jag observerat hur han sökt kontakt även med Fia, Anni och Elin. Ibland har de låtit honom vara med och ibland inte.

### I skogen

Avdelningen är på utflykt i en skog nära förskolan. Anni, Elin och Fia leker "sol och frys" [en jage-lek]. Vid ett träd framför "den stora stenen".

Arvid kommer fram till flickorna och frågar: Kan jag vara med?

Fia svarar: Ja.

De diskuterar vem som skall vara "frys" (jägare). Arvid står en bit bort från de andra och deltar inte i diskussionen.

Fia föreslår att de skall göra ramsan "Ällinge vällinge vattenspruta" för att bestämma, hon läser ramsan men de blir inte nöjda med resultatet.

Arvid säger: Den som nuddar trädet sist blir.

Sedan nuddar han trädet blixtnabbt. Elin nuddar sist.

Men Anni protesterar: Ni fuskade!

De gör om proceduren tre gånger.

Till slut kommer de överrens och börjar leka.

Men precis när leken satt igång säger Arvid att han inte är med, han går och leker med Doris istället. Flickorna leker en liten stund men snart avbryter även de leken.

(Fältanteckningar 100426)

Exemplet är talande då man här använder flera olika metoder för att försöka få deltagarna att bli nöjda. Först föreslår Fia att hon kan göra en ramsa och låta ramsan bestämma, när de inte blir nöjda med utslaget testar de Arvids förslag<sup>1</sup>. Flickorna strävar efter att uppnå en form av konsensus. Först då alla i gruppen blir nöjda kan leken fortsätta. Att de värnar om de olika åsikterna i gruppen tyder på en omsorg om gruppdeltagarna och kan ses som en del i deras relationsarbete för att hålla gruppen samman. Även om Arvid är närvarande vid situationen och faktiskt kommer med lösningen, är han inte lika delaktig som de andra i diskussionerna. Samma mönster upprepades vid en annan liknande situation en annan dag. Även där var Arvid passiv deltagare medan flickorna diskuterade hur leken skulle läggas upp.

### *"Men vad vill du leka då?"*

Om inte förhandlingar inom leken räckte för att få deltagarna nöjda var flickorna också benägna att byta lek för att behålla lekkonstellationen. Nästa exempel visar hur Elin och Fia avbryter en initierad lek och istället föreslår en annan för att behålla Anni i gruppen.

---

<sup>1</sup> En pedagog har i informellt samtal berättat att Fia är ett av barnen på avdelningen som knäckt koden för hur man använder ramsor likt "Ällinge vällinge vattenspruta" så att man kan veta utgången. Det kan tänkas att de andra flickorna anar detta och att det är en bidragande orsak till att de inte godtar resultatet från ramsan.

### I skogen

Fia, Anni och Elin är i avskild stor koja i skogen, kojans är avancerat byggd av flätade grenar. I närheten utanför kojans befinner sig en grupp med pojkar som leker en annan lek. Det finns ingen pedagog i den direkta närheten men de har fått tillåtelse att vara där.

Anni har hämtat Fia och Elin och visat dem kojans, den verkar vara nybyggd. Walter har precis visat den för de andra pojkarna och Anni. Fia och Elin börjar diskutera hur de skall lägga upp leken. Fia säger: Vi lekte att detta var ett fängelse.

De börjar prata om hur de skall bygga upp sin lek och vad kojans olika vrår skall vara.

Anni går ur kojans.

Fia reagerar: Man kunde inte gå ut!

Anni: Men jag är inte med.

Elin: Varför?

Anni: För att jag inte vill.

Fia: Men vad vill du leka då?

Elin: Säg, så att vi kan leka det.

Anni: Jag vill inte leka nått.

Elin: Vill du leka Winx? Vill du leka mamma pappa barn?

Anni: Jag sa att jag inte vill leka någonting.

Elin: Vill du leka De tre musketörerna?

Det går Anni med på, de börjar omedelbart diskutera vilka karaktärer de skall vara.

(Fältanteckningar 100426)

Exemplet visar Fia och Elins gemensamma ansträngningar för att behålla Anni i lekgruppen. De är benägna att överge en lek som båda verkar vara intresserade av för att Anni inte skall gå. De förhandlar med Anni och gör klart att de kan rätta sig helt efter hennes vilja. Elin säger till och med "Säg [vad du vill leka], så att vi kan leka det". Detta är tydligt inneslutande gester från Elin och Fia mot Anni. Här blir det tydligt hur flickorna intar andra *sociala roller* än i Winx-leken. Här är maktfördelningen inte lika hierarkisk och det är inte lika självklart vem som har sista ordet (därav de utdragna diskussionerna). Med Goffmans (1961b) termer kan detta, i jämförelse med Winx-lekarna, beskrivas som ett skiljt *situerat aktivitetssystem* där andra regler, förväntningar och maktstrukturer har skapats.

Här ser vi också några andra av de olika lekteman som förekom i gruppen förutom Winx. När jag hörde att de skulle leka De tre musketörerna blev jag nyfiken då det inte lät som ett traditionellt lekval för gruppen (deras lekar var oftast ansedda som "tjejiga"). Jag undrade om de lekte att de var tre manliga musketörer. Jag försökte senare under dagen luska ut detta genom att fråga dem vad musketörerna hette, men jag fick inget svar. Senare hittade jag en Barbie-tidning på avdelningen med temat de tre musketörerna. Temat i tidningen var tre kvinnliga musketörer som räddade en prins.

## **5.3 Gemensamma mönster**

Även om de olika relationsprojekten var mycket olika fanns det några punkter där de liknade varandra. Flera av dessa punkter hade de också gemensamt med de andra lösare relationsgrupperingarna på avdelningen.

### **5.3.1 Regler och rutiner**

Vid förskolans olika dagliga rutiner puttrade det av olika former av relationsarbete. Förskolans pedagogik är Reggio Emilia-inspirerad vilket innebär att pedagogerna har stor tilltro till barnens förmåga och kompetens, pedagogiken kan också upplevas som "friare" än traditionell svensk förskolepedagogik<sup>2</sup>. Detta återspeglar sig på avdelningen bland annat i att

---

<sup>2</sup> För mer information om Reggio Emilia se *Lyssnandets pedagogik* (Åberg, Lenz Taguchi, 2005).

barnen inte har några bestämda platser vid möte (samling) eller måltider. Pedagogerna sitter heller inte med vid borden vid maten utan sitter och äter vid ett eget bord i köket.

### *Möte*

Eftersom barnen inte har bestämda platser i ringen vid mötet kan barnen välja att gruppera sig i sina relationsprojekt. När jag analyserade de scheman jag gjort över barnens placering vid mötena såg jag tydliga paralleller till de relationsprojekt som jag uttolkat ur barnens övriga aktiviteter. I observationerna av mötena kunde jag också se hur barn passade platser i ringen åt kamrater, lutade sig lite extra mot varandra och viskade sinsemellan. Det blev tydligt vid mötena vilka andra barn som tydde sig till varandra. I nästa exempel möter vi Arvid (5 år) och Erik (4 år). De förde inte ett långvarigt relationsprojekt över tid, men hade under hela morgonen lek tätt tillsammans med olika lekar. Detta är alltså ett exempel på hur barn från de lösare relationsgrupperingarna visar samhörighet.

### Möte

Barnen sitter i ring på röda mattan tillsammans med en pedagog.  
Erik och Anders sitter lutade mot varandra.

Pedagogen som håller i mötet har ställt fram ett Polly Pocket-land i mitten av ringen och pratar om det.  
Anders lutar sig framåt mot leksakerna,  
men Erik säger: Anders kom!  
Och försöker dra tillbaka honom.

Anders petar Erik i ansiktet och försöker rikta hans huvud mot sitt eget.  
Erik puttar undan honom.  
Anders gosar ner sig hos Erik.  
Anders daskar till Erik på rumpan.  
Erik lägger sig på mage på mattan med huvudet i händerna. Anders gör detsamma.

Anders ligger i Eriks knä.  
Erik lägger armen om Anders.  
Dylan lutar sig också mot Erik  
Pedagogen som håller i mötet ingriper och säger: Nu sitter ni på era platser och låter varandra vara.

(Fältanteckningar 100421)

Båda pojkarna visar här på olika sätt att de tycker om varandra. Erik hämtar tillbaka Anders när han lutar sig framåt för att titta på leksakerna. De sitter sedan tätt tillsammans och gosar och busar. Slutligen avbryter pedagogen deras samspel då hon antagligen uppfattar dem som ofokuserade. Pedagogens ordval är intressant då det pekar ut deras vänskapliga beteende som felaktigt, när hon uppmanar dem att låta varandra vara.

Exemplet liknar en situation som beskrevs under rubriken *kramar och pussar* under beskrivningen av Tobias och Annas relationsprojekt. Där använde Tobias vid upprepade tillfällen mötet för att gestalta sin närhet till Anna. Han sökte hennes kontakt och kramade henne upprepade gånger. Dock var inte de situationerna lika ömsesidiga<sup>3</sup>. Vid nästa exempel får vi se hur Tobias kramar Anna i en annan samlingssituation och hur en pedagog sår på dem.

---

<sup>3</sup> Se sidan 19.

### Möte

Tobias och Anna har städat upp på en scen i lekrummet. Efter städningen är det dags för alla barn att sätta sig i ring på röda mattan.

Tobias säger: Kom Anna

Anna svarar inte, hon tittar på sina händer. Tobias går och sätter sig på röda mattan.

Anna kommer och sätter sig bredvid.

[...]

På mattan leker man ringleken. Anna är det sista barnet som får sitta i mitten och gissa vart ringen är.

När pedagogen avslutar leken hoppar Tobias in i ringen och kramar om Anna,

han säger: Du är min bästis!

Sedan sätter han sig i hennes knä.

Anna är tyst. Hon ser ut att spänna sig och ser lite villrådig ut.

Pedagogen går fram och flyttar handgripligen på Tobias, hon hänvisar även Anna till en plats i ringen, hon sätter dem långt från varandra.

Tobias snyftar: Jag vill sitta bredvid Anna!

(Fältanteckningar 100429)

Tobias uppmanar Anna att sätta sig bredvid honom i likhet med hur många av barnen gör när de samlar sina kamrater inför att sätta sig tillsammans i samlingen. Att Anna här väljer att sätta sig bredvid Tobias är därför antagligen kopplat till deras relationsprojekt. Tobias visar med både kroppsspråk och talat språk att han tycker om Anna och vill vara nära henne. Han utropar att hon är hans bästis samtidigt som han hoppar fram och kramar henne. Eftersom större delen av avdelningens barn sitter samlade i ringen runt Anna blir Tobias beteende en tydlig uppvisning för hela barngruppen om deras band. Anna besvara inte hans vänskapliga gest utan spänner sig och ser osäker ut. Att pedagogen sårar på dem sätter stop för Tobias relationsarbete. Detta reagerar han starkt på, han snyftar och säger att han vill sitta bredvid Anna.

Fia, Anni och Elin satt ofta bredvid varandra på samlingen, tätt sammanslutna, viskandes och fnittrandes. I nästa exempel får vi se hur de använder en organiserad aktivitet under mötet för att hävda sin samhörighet, här hänvisar de också till sin gemensamma lekvärld.

### Möte

Pedagogen har initierat en lek med en "magisk" sten med vilken man kan trola sig till platser. Hon frågar barnen vart de vill åka. Pedagogen frågar barnen en efter en runt i ringen vart de vill åka, barnen svarar olika länder som Kina och Turkiet. Anni, Fia och Elin sitter bredvid varandra, de viskar och skrattar. När turen kommit till dem säger de en efter en fnissandes:

Anni: Winx!

Fia: Winx!

Elin: Winx, till Winxlandet.

Då säger Oskar: Jag ångrade mig, jag vill åka till Winx, jag är Stella.

Och Li inflikar: Jag är Bloom!

Hon sträcker upp händerna.

(Fältanteckningar 100420)

Här kan man se hur flickorna tar chansen att manifesteras sitt lekprojekt när tillfälle ges i aktiviteten. De sitter också tätt ihop och visar sin gruppstillhörighet. Två andra barn dras också med och säger att även de vill åka till Winx. Dock tolkar jag deras utspel som något förlöjligande gentemot flickornas lek. Både Oskar och Li har i andra situationer gjort sig lustig över Winx-lekarna.

I de ovanstående exemplen kan man tydligt se hur mötet blir en arena för relationsarbete. Detta gäller både för de lösa och fasta relationsprojekten. Relationsarbetet bedrivs på olika



sätt, bland annat genom att barnen använder mötets pedagogiserade aktiviteter så som Fia, Anni och Elin gör ovan. Eller att de ger mötet en "egen agenda" och fokuserar mer på varandra än på det ämne eller den aktivitet pedagogerna har avsett, så som i de två andra exemplen (vilket också ofta leder till tillrättavisning av pedagogerna).

### *Trumma ut*

När mötet var slut fick barnet som blivit *dagens värd*<sup>4</sup> välja hur det ville att barnen skulle gå till bords. De har ett antal olika alternativ att välja mellan, bland annat "färg". Valdes färg sade barnet en färg och de barn som hade färgen på kläderna fick gå. Barnen valde dock oftast att "trumma ut". Det innebär att dagens värd slår på en trumma och säger namnen på de barn som får gå till bords. Vid trumningen väljer dagens värd själv i vilken ordning de andra barnen skall trummas ut. Det var under observationerna tydligt att många av barnen som var dagens värd använde trummandet för att gestalta sina relationsprojekt<sup>5</sup>. Dagens värd trummade då ut barnen i en ordning som verkade spegla en rangordning av barnen i gruppen. Ofta brukar barnen spontant svara "jag visste" när trummaren sade vilket barn som skall få gå. Detta kan tolkas som att barnen är medvetna om de olika barnens relationsprojekt och hur de rangordnar barnen i gruppen. Detta verkar ha blivit en rolig gissningslek.

Många av barnen satt och tänkte efter en stund innan de valde vem som skulle få gå, detta tyder på att valet uppfattades som viktigt. När Tobias vid ett tillfälle var dagens värd valde han först att trumma ut Anna och valde sedan systematiskt barn i den ordningen de satt. Alltså var bara Anna viktig att markera samhörighet med. Endast vid ett fåtal tillfällen verkade trumningen vara helt slumpmässiga. Då trummade dagens värd barnen i den ordningen de satt. Intressant är att de slumpmässiga trumningarna i flera fall utfördes av barn som ofta lekte själva och inte verkade vara involverade i relationsprojekt, varken de fasta eller flytande.

### *"Hjälpa och duka"*

Det barnet som blivit dagens värd dukar också borden. Ofta får dagens värd också välja något ytterligare barn för att hjälpa till med dukningen. Det framgick under observationerna att det bland barnen sågs som eftersträvansvärt att hjälpa dagens värd att duka. Barnen brukade benämna det som att "hjälpa och duka". Ofta var flera barn framme och frågade om de fick hjälpa. I situationen ställdes då dagens värd inför val om vem som skulle få hjälpa till, genom detta blev situationen en resurs för relationsarbete. I nästa exempel kan vi se hur rutinen blev en resurs både för inneslutning av uteslutning. I exemplet möter vi pojken Ilja (5 år). I mina fältanteckningar finner jag inte grund för att Ilja skulle vara inblandad i något djupare relationsprojekt med Anna eller Tobias.

#### I lekrummet strax innan mötet

Ilja riktar sig till mig och säger: I dag skall jag få hjälpa Tobias och duka.

Tobias kommer fram och inflikar: Och Anna med.

Anna kommer och säger: Ska hjälpa dig att duka.

Tobias och Anna tar varandras händer. Hon ler.

Ilja kommer tillbaka efter att ha varit ute i köket. Han vänder sig till Tobias och säger: Det är bara en som får (hjälpa till och duka).

Tobias svarar: Då får Anna.

Men Tobias ursäktar sig och säger: Du får hjälpa en annan gång.

Isak föreslår: På mellanmålet.

Anna vänder sig till Tobias och säger: Jag vill hjälpa till båda gångerna.

<sup>4</sup> Varje dag drogs ett barn till dagen värd. Barnets namn sattes upp i en ram på en vägg och hade några speciella sysslor att genomföra, bland annat att meddela barnen när det var dags för "var sak på sin plats" (städning).

<sup>5</sup> Jag har nedtecknat ordningsföljden för hur dagens värd trummade ut barnen, i alla de fall där barnet valde att trumma.

Tobias svarar: Ja!

Anna ler. De går iväg och håller varandra i händerna.

Pedagog två börjar prata med Tobias om hur många som det skall dukas för. Men innan hon kommit till poängen svarar Tobias: Anna skall hjälpa mig att duka.

(Fältanteckningar 100421)

Tobias poängterar att Anna skall vara med och duka, det kan i sig ses som en inneslutande handling. Eftersom förskolans regler bara tillåter en att vara med och duka blir Tobias tvungen att utesluta Ilja om han skall värna hans och Annas relationsprojekt, på sätt och vis kan man säga att reglerna i den här situationen uppmuntrar den uteslutande handlingen. När Ilja säger att han istället kan hjälpa till vid mellanmålet använder Anna regeln än en gång för att utesluta Ilja genom att säga sig vilja hjälpa till även då (i och med att man kan utgå ifrån att hon här är medveten om att bara en kan hjälpa till). Genom att Tobias sedan berättar för pedagogerna om att Anna skall hjälpa honom manifesterar han deras band.

Att barnen talade om vem som skall hjälpa dem att duka eller berättar att de skall hjälpa någon var ett mönster som återkom vid flera tillfällen under observationerna. Ibland berättade de det för andra barn, ibland för pedagoger och ibland kunde de bara säga det rakt ut i luften så att vem som helst kunde höra.

### *Bordsplacering*

Eftersom barnen i stor utsträckning fick välja vart de ville sitta vid måltiderna antog jag att barnens placeringar skulle återspegla deras relationsprojekt på samma sätt som det gjorde vid mötena. Jag antog även att det skulle pågå mycket relationsarbete under måltiderna.

Anna och Tobias satt under observationsveckorna alltid vid samma bord de dagar båda var närvarande, både vid frukost och vid lunch. Intressant är dock att jag oftast inte såg så mycket samspel mellan dem under matsituationerna. Oftast satt de heller inte bredvid varandra utan hade något eller flera barn mellan sig. Matsituationen var alltså oftast inte en arena för relationsarbete dem emellan, det är intressant i och med hur det så starkt skiljer sig från resten av dagen. Jag frågade pedagogerna om de på något sätt styrte Annas och Tobias placering vid maten. De svarade att de hade styrts Tobias och Anna samt några andra barn till att under lunchen sitta i köket där pedagogerna själva åt, terminen innan observationerna ägde rum. De barn som styrts var de yngsta på avdelningen, bland annat Anna, och de som var nya på avdelningen däribland Tobias. Dock verkade det inte som de hade styrts vilka placeringar barnen skulle ha runt bordet i köket. Alltså verkar inte pedagogernas styrning påverkat huruvida Tobias och Anna valt att sitta bredvid varandra eller ej. Att matsituationen var så pass fri från relationsarbete var dock inte ett mönster som gällde alla relationsprojekt, vilket framgår nedan.

Barnens bordsplaceringar hade en begränsning i och med en åldersuppdelning. Pedagogerna har bestämt att de ”stora” barnen som skall börja förskoleklassen skall äta lunch vid bordet i ateljén. Pedagogerna har i informella samtal uttryckt att syftet med detta är att de barnen skall få känna sig stora och få träning i att klara sig lite själva inför skolstarten. Det bordet är, till skillnad från de andra borden, i ”vuxenhöjd”. Ateljén är också belägen så att pedagogerna som äter i köket inte har direkt överblick över bordet. Att få äta i ateljén verkar bland barnen ses som något speciellt, det signalerar att de är stora och klarar sig själva. Vid flera tillfällen när jag rörde mig i ateljén under lunchen påpekade barnen med eftertryck att de inte behövde någon fröken där.

I och med att Anni inte skall börja i förskoleklassen till hösten är hon inte en av de barn som får sitta i ateljén vid lunchen. Relationsprojektet med Fia och Elin splittras alltså under luncherna. När jag varit på förskolan innan observationsveckorna har jag hört hur Anni bett om att få sitta vid det stora bordet tillsammans med Elin och Fia och det har hon också fått några gånger, men oftast får hon sitta vid något av de andra borden. Att bordsplaceringen spelar roll för flickornas relationsprojekt visar nästa exempel.

#### På väg till bords

Mötet är precis avslutat och Markus som är dagens värd har trummat ut. Markus valde att trumma barnen utifrån den ordningen de satt i ringen på röda mattan<sup>6</sup>. Fia, Anni och Elin satt bredvid varandra och fick därför gå till bords med kort mellanrum. Den här dagen är det så få barn på avdelningen att pedagogerna valt att barnen bara skall sitta vid två bord, alla får välja själva mellan bordet i lekrummet och det i köket. När Fia reser sig upp vänder hon sig till de andra flickorna och säger: Jag sitter i köket i alla fall.

Anni tar då Elin i armen och drar i henne mot köket.

Fia säger: Kom.

Elin reser sig och de går alla och sätter sig vid bordet i köket.

(Fältanteckningar 100426)

Genom att berätta vart hon tänker sitta bjuder Fia in de andra att göra detsamma. Anni drar med sig Elin som en uppfostrande gest och för en gångs skull kan flickorna äta tillsammans.

Flera av relationsprojekten på avdelningen innehöll, likt Fia, Anni och Elins, barn i olika åldrar. Avdelningens bestämmelser ledde alltså till att man oftast inte kunde sitta tillsammans under lunchen. Kanske kan detta vara en förklaring till varför det då inte bedrevs så mycket relationsarbete. Dock förklarar det inte varför Anna och Tobias som var lika gamla inte valde att samspela då.

Som synes fanns det ett tydligt mönster i att barnen, både i de fasta och lösa konstellationerna, använder olika rutinaktiviteter och regler för att relationsarbeta. Med Corsaros (2005) termer kan det betecknas som att barnen genom *tolkande reproduktion* i sina kamratkulturer omformat de olika reglerna och aktiviteterna till att handla om annat än det som pedagogerna tänkt sig. Pedagogerna initierar reglerna och aktiviteterna utifrån vissa syften och barngruppen omtolkar och ger dem en egen innebörd av relationsarbete. Även här blir också begreppet *mediering* (Säljö, 2000) användbart eftersom barnen fyllt de olika aktiviteterna med mening. Exempel kan ses i hur ”trummningen” blir ett redskap för barnen att rangordna sina kamrater. Att en viss ordning skall innebära rangordning är inte självklart, trummningen blir ett redskap för relationsarbete först då barnen gjort gemensamma överenskommelser (antagligen outtalade) för hur trummning i en viss ordning skall tolkas. På så vis är hela trummnings-ritualen medierad med mening. Samma princip gäller också för innebörden av att hjälpa någon att duka eller att sitta bredvid varandra vid samling eller mat.

---

<sup>6</sup> Markus är det barn som samspekar mest sällan med andra barn på avdelningen.

## 6. Diskussion

Något som framgår tydligt i materialet är att de olika relationsprojekten är komplexa och mångbottnade. I både fallet Tobias och Anna och Fia, Anni och Elin framkommer svåra sidor som ojämlika maktförhållanden, uteslutning och svartsjuka. I flera av exemplen sker det genom subtila handlingar som kan vara svåra att uppfatta utan grundlig observation och analys.

### 6.1 Redskap för relationsarbete

Här kommer jag att diskutera de olika redskap som barnen använde för relationsarbete, kopplat till teori och tidigare forskning.

#### 6.1.1 Närhet

Något som präglar båda relationsprojekten är en stark strävan att umgås, vara nära varandra och dela något gemensamt.

##### *Tobias och Anna*

Anna och Tobias följer varandra hack i häl, de går ut och in ur olika lekar och konstellationer men håller ständigt ihop. Tobias visar med hela sin kropp och sitt språk att han vill vara med Anna, hans vanligaste redskap är kramarna. Som tidigare nämnt kan kramarna ses som *medierade handlingar* eftersom kramen är "impregnerad" med mening (Säljö, 2000) och är ett redskap för att visa ömhet. Att kramas är i vårt samhälle ett vedertaget sätt att visa att man tycker om någon, så man kan förstå varför det är det redskapet han väljer. Utifrån Corsaros (2005) uttryck *tolkande reproduktion* kan man säga att Tobias tolkat kramen som kulturellt redskap och givit det en egen innebörd som *främsta uttryck för vänskap*. Anna verkar dock inte alltid förstå, eller uppskatta budskapet, med andra ord är det medierade redskapet inte ömsesidigt. Då jag inte intervjuat Anna om hennes syn på den fysiska kontakten kan jag därom bara spekulera. Men av hennes reaktion att döma verkar hon bli ställd av hans kramar och inte förstå Tobias avsikter. Som resultatet visar reagerar hon helt annorlunda när Tobias istället närmar sig med lekinviter, då är hon ofta med på tåget. Det pekar på att leken är ett redskap som de båda förstår, här kan barnen mötas. Men som resultatet visar kan både dessa reaktioner från Anna och Tobias olika redskap skifta blixtnabbt under korta samspelssekvenser.

Corsaro (1987) menar att pojkar och flickor inte har några förebilder för vänskap över könsgränserna. Detta skulle kunna förklara den osäkerhet som barnen visar upp i relationen. De växlar mellan att leka aktiva roller där kön inte är så relevant (exempelvis Pokémon) och att ha en fysik relation som ibland liknar en kärleksrelation mellan vuxna. I rollekarna intar båda barnen aktiva och "starka" roller, båda slåss mot varandra eller mot gemensamma fiender med jämlik styrka. Men i den mer fysiska delen av relationen är Tobias mer dominant och Anna blir handlingsförlamad.

Även om Tobias agerande mot Anna i vissa av observationerna kan te sig skrämmande, tycker jag att det är viktigt att försöka se handlingarna ur ett barnperspektiv och inte slå på stora trumman och jämföra handlingarna med övergrepp mellan vuxna. Det väsentliga är hur Tobias och Anna själva tolkar situationerna. Eftersom jag bara har observerat hur de handlar och reagerar utifrån sett, går det inte att dra några slutsatser om deras egna intentioner eller tankar. Det hade därför varit intressant att göra intervjuer för att få mer fullständig bild av

deras relation kompletterad av deras egen syn på den, men det ingick inte i syftet med den här studien. (vidare diskussion om Tobias och Anna under rubriken *Didaktiska konsekvenser*)

### *Fia, Anni och Elin*

Fia, Anni och Elin visar också en strävan efter närhet, om än av mindre fysisk art än den än Tobias ger. Flickornas relationsprojekt gestaltas istället av en närhet i leken där gemensamma koder och överenskommelser blir ett bindande kitt. Inom deras lekvärld är de tätt sammanslutna och är avskärmade från de andra barnen och den ”verkliga” världen utanför. Genom att framhäva sitt gemensamma lekprojekt inför de andra barnen (exempelvis vid mötet) visar de på hur de har något gemensamt som skiljer dem från de andra barnen.

Flickornas återkommande förhandlingar kan också ses som en strävan efter att behålla närheten till varandra. När Fia och Elin, vid kojan i skogen, gör klart att de är beredda att rätta sig helt efter Annis lekval, blir förhandlingen och undfallandet ett sätt att behålla närheten till henne i leken.

### *Möte*

Under mötet var det tydligt att närhet blev ett redskap för relationsarbete. I ringen var det ofta lätt att se vilka av barnen som ”hörde ihop”, även om alla satt jämsides så bildades det ofta små kluster av barn som lade benen över någon annans eller som lutade sig mot eller petade på varandra. Inte sällan så tittade de mot varandra och fnissade lite eller viskade något. Ofta slutade det som i fallet med Anders och Erik att pedagogen som höll i mötet bröt in och avbröt samspelet med hänvisning till att de skulle lyssna eller sluta störa. I Anders och Eriks fall sade pedagogen att de skulle låta varandra vara. Att pedagogen som håller i mötet vill att barnen skall fokusera på ämnet eller aktiviteten har jag förståelse för. Jag har själv varit i den pedagogpositionen, man har antagligen ett jättebra syfte med samlingen som man vill få fram. Men när jag nu har tagit på mig andra glasögon och fokuserat barnens samspel skiftar det som jag tidigare sätt som störande moment till att visa sig vara ett gytter av vänskapshandlingar. Jag tycker därför att det kan vara problematiskt att uttrycka sig som pedagogen gjorde då det pekar ut positivt samspel som något dåligt.

## **6.1.2 Lek**

Med utgångspunkt i Goffman (1961b) kan barnen lekprojekt ses som *fokuserad interaktion i situerade aktivitetssystem*. Barnen möts i gemensamma lekteman där de tillsammans strävar efter att driva leken framåt och bygger i och med det upp ett system av överenskommelser gällande förväntningar, regler och makt. Detta gäller båda de beskrivna relationsprojekten och även många av de andra barnen på avdelningen. Det blir extra tydligt i fallet med Fia, Anni och Elin då en stor del av deras relationsprojekt kretsar kring den gemensamma Winx-leken. Goffman (1961b) menar att det i de situerade aktivitetssystemen föds *sociala roller* vilket innebär att de olika ”rollspelarna” åtar sig olika ”arbetsuppgifter” för att föra aktivitetssystemet framåt. Detta blir tydligt i Fia, Anni och Elins fall då de inom Winx-leken har olika mängd makt och olika ”arbetsuppgifter”. Fia lär upp Anni och Elin och får således en ledande roll, Anni och Elin blir då lärlingar. Anni och Elin vårdar i sin tur relationsprojektet även innan Fia kommit till förskolan genom att ta vara på lekens resurs: Winx-dockorna. Intressant här är också att Anni och Elin överskrider sina positioner i hierarkin och tar makten för en kort stund genom att gå bakom ryggen på Fia och leka med dockorna själva utan hennes vetskap. Att det handlar om sociala roller kopplade till just Winx-leken visar sig eftersom flickorna inte har en lika hierarkisk beslutsfattningsprocess när de ägnar sig åt andra lekar, det kan ses som ett delvis skiljt fokuserat aktivitetssystem och där finns andra roller och andra hierarkier.

Även i Tobias och Annas fall kan vi se hur de skapar sociala roller när de går in i sina lekar. Där kan vi också tydligt se hur de har olika roller och agerar olika beroende på om de befinner sig inom lek eller inte. Detta stämmer överrens med Löfdahl (2002) som menar att man inom lekramen kan överskrida sociala hierarkier som finns i verkligheten utanför. Detta innebär att det inom ett och samma relationsprojekt kan finnas flera fokuserade aktivitetssystem i vilka barnen har olika sociala roller beroende på vad de ägnar sig åt. Ett och samma barn kan alltså ha olika positioner i relationsprojektets hierarki beroende på vad projektet är fokuserat på för tillfället. Detta visar på relationsprojektets komplexitet. Det visar också på vilken potential för förändring som finns inom projektet självt, hierarkierna är inte huggna i sten.

## 6.2 Rutiner

Det var uppenbart att barnen använde olika rutinmoment för att gestalta sina relationsprojekt. När Tobias trummade valde han först Anna och sedan alla andra barn i ordning ringen runt. När han skulle duka uteslöt Anna Ilja genom att hävda att hon minsann ville hjälpa till båda gångerna. När avdelningen skulle gå i led till skogen höll barnen varandra parvis, alla förutom Fia, Anni och Elin som gick tre. Dessa mönster är i linje med vad tidigare forskning visat kring barns förändring av vuxeninitierade aktiviteter utifrån behov inom deras kamratkulturer (Bliding, 2004; Ivarsson, 2003; Löfdahl, 2007). Detta är tydliga exempel på hur barnen genom tolkande reproduktion omvandlar den ursprungliga meningen i aktiviteter och tillskriver den en egen (Corsaro, 2005). Pedagogernas ursprungliga intention med trumningen var antagligen att alla barnen skulle bli sedda innan de går till bords och att barnen samtidigt skulle träna på att hitta stavelser i namnen. När barnen tolkar och reproducerar aktiviteten blir istället *i vilken ordning* barnen blir sedda viktigast. Genom ordningen visar barnen hur de rangordnar bland sina kamrater och kan speciellt gestalta sina relationsprojekt.

## 6.3 Didaktiska konsekvenser

### *Tobias och Anna*

Utifrån sett så verkar Anna vara obekvämt i många av situationerna där Tobias kramar och pussar henne. Pedagogerna har tidigare försökt hjälpa Anna att sätta ner foten men jag tror även Tobias behöver stöd i situationen. Han måste finna redskap för relationsarbete som uppskattas av den andra parten (ett effektivt redskap har han ju egentligen redan: leken). Om bara Anna fokuseras finns också risken att hon lär sig att det ligger på hennes att säga nej och att den som gör något hon inte samtycker om är fri från ansvar. Som pedagog tror jag det är viktigt att här ge Tobias redskap för att kunna se detta, under mina observationer är det bara vid enstaka tillfällen han förhör sig om vad Anna tycker, som när han frågar om han kramar för hårt. Detta stöds också av läroplanen där det står att "[f]örskolan skall uppmuntra och stärka barnens medkänsla och inlevelse i andra människors situation" (Lfö98 i Lärarförbundet, 2006, s. 25).

### *Regler, rutiner och pedagogiska aktiviteter*

Att trumma på stavelser i barns namn är i likhet med lekarna "En bonde i vår by" och "Tingelinge-tåget" en aktivitet djupt rotad i den svenska förskoletraditionen<sup>7</sup>. Därför kan det tänkas att pedagoger ibland tar till dem "av gammal vana", utan att djupare reflektera över vilken innebörd aktiviteterna och lekarna får i just deras barngrupp. Detta ser jag som ett problem. Enligt värdegrunden i förskolans läroplan är *alla människors lika värde* grundläggande och skall synas i verksamheten (Lfö98 i Lärarförbundet, 2006, s. 25). I

---

<sup>7</sup> Se Ivarsson (2003) & Löfdahl (2007).

trumnings-rutinen blir det tydligt att barnen inte värderar alla barn lika. När barnen omtolkar trumningen blir den istället en värdemätare för hur barnet rangordnar kamraterna i gruppen. Löfdahl (2007) pekar på normalitetens makt, när något upprepas tillräckligt många gånger blir det taget för givet. Trumningen riskerar att bli ett led i normaliseringen av kamratkulturens hierarki. Det stora problemet här är om pedagogerna går ovetandes om att aktiviteter de initierar får helt andra (ibland till och med omvända) konsekvenser än de avsett. Här ser man vikten av att pedagoger blir medvetna om hur barnens relationsarbete och kamratkulturer fungerar så man vet vad ens rutiner uppmuntrar.

Samtidigt står det i läroplanen att barnen också skall "ges goda förutsättningar att bygga upp varaktiga relationer" (Lfö98 i Lärarförbundet, 2006, s. 31). Här blir det en intressant paradox eftersom det är just detta som många av barnen arbetar med i den omtolkade trumningsrutinen. De utför ett riktat relationsarbete mot de barn man vill innesluta. Man skulle kunna säga att barnen flyttar fokus från *alla människors lika värde* till *uppbyggnad av varaktiga relationer*, vilket då också delvis är påbjudet av läroplanen. Kanske kan det till och med vara så att även ensamma barn långt ner i hierarkin kan använda trumningen för att bedriva relationsarbete som tar dem ur utanförskapet?

Utifrån detta resonemang anser jag att man inte bör använda kunskap om relationsarbete och kamratkulturer för att "städa undan" alla aktiviteter som skulle kunna användas uteslutande. Jag tror att relationsarbete med sina inne- och uteslutande sidor är något som hör mänskliga relationer till och som aldrig kan eller bör helt tas bort. Man kan själv fundera på hur man som vuxen skulle reagera om man inte läts arbeta för att behålla sina speciella vänskapsrelationer, utan om någon ville tvinga en att vara lika god vän med alla!

Jag förespråkar att ge barnen stor frihet och stort spelrum, bland annat genom att låta dem själva välja vart de vill sitta när de äter eller har samling. Jag anser att barnen bör fostras till självständiga och tänkande individer och därför inte regleras, hunsas och försas runt likt en fårskock. Men jag är nu också medveten om att friheten kan ha sitt pris. Desto större frihet desto större möjlighet för relationsarbete, och det leder till relationsarbetets både ljusa och mörka sidor. Jag anser därför att man bör försöka undvika att ha rutiner som uppmuntrar till att *för* starka hierarkier skapas i barngruppen och undvika rutiner som uppmuntrar rutinmässig uteslutning om man ser sådana problem. Men detta måste vara beroende av vilka barn man har framför sig. Varje barngrupp skapar sin unika kamratkultur, med sin speciella dynamik, och jag anser att varje pedagog bör ta ställning utifrån sin grupps behov. Men för att kunna ta ställning i frågan krävs kunskap om hur relationsarbete och kamratkulturer fungerar. Detta hoppas jag ha kunnat bidra till med detta arbete, om än i blygsam omfattning.

## **6.4 Slutord**

Genom arbetet har jag fått ta del av en värld som jag tidigare bara satt glimtar av. När jag satt med i avdelningens möten men helt bortsåg pedagogernas innehåll kunde jag se vilken febril aktivitet som pågick mellan barnen. Jag fick också sitta med barnen när de stängde om sig i ett litet avskilt rum och följa deras lek i mer än en timme i streck utan att de tog någon större notis av min närvaro. Även om det var väldigt energikrävande att försöka sätta sig in i barnens värld och försöka hänga med i deras tempo, har det varit otroligt intressant, roligt och lärorikt. Det känns som en förmån som jag tror alla förskolepedagoger hade haft stor nytta och glädje av.

## **6.5 Metoddiskussion**

Jag upplever att användningen av observation fungerade bra. Dock hade jag gärna använt en bättre diktafon så att ljudinspelningarna blivit tydligare det hade gjort dem än mer användbara. Kompletteringen med de sociometriska skisserna gjorde att jag kände att jag fick en god översiktsbild över barnens relationsprojekt. Dock känner jag att jag saknat barnens egna synpunkter om projekten, intervjuer i kombination med observationer hade i ännu högre grad kunnat säkerställa att de relationsprojekt jag uttolkat i observationerna verkligen stämde. Här hade det varit intressant att använda Corsaros (1985) modell för *indefinite triangulation* där barn intervjuas om filmade videosekvenser de deltar i.

## **6.6 Förslag på vidare forskning**

När jag gick ut för att observera hade jag förväntat mig att barnen skulle använda frågor om att *komma hem till varandra och leka* som redskap för relationsarbete. Jag blev dock förvånad när jag märkte att de som tillfrågades om hemmalek ofta inte överrenstämde med de barnen ingick i relationsprojekt med på förskolan. Det hade därför varit intressant att följa med barnen hem och studera hur de bedriver sitt relationsarbete utanför förskolans väggar. Kanske pågår där helt andra relationsprojekt?

Med utgångspunkt i Tobias och Annas komplicerade relationsprojekt efterlyser jag fler studier på vänskap över könsgänserna. Eftersom barnens relationer på förskolan idag ofta är könsuppdelade känns det viktigt att studera de fall då barnen faktiskt söker vänner av andra könet, speciellt om det som här leder till missförstånd och komplikationer. Kanske kan osäkerhet kring hur en könsöverbryggande vänskapsrelation kan se ut vara en faktor som spelar in på att barnen undviker att skapa starka band med barn av det motsatta könet? Det hade varit mycket intressant att undersöka detta ämne utifrån ett genusperspektiv.



## 7. Referenslista

### 7.1 Litteratur

- Bliding, M. (2004). *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg studies in educational sciences, 214. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Corsaro, W. A. (2005). *The Sociology of Childhood* (Second ed.) Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Esaiasson, P. (red). (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordstedts juridik.
- Goffman, E. (1961a). *Asylums*. Garden City, NJ: Anchor.
- Goffman, E. (1961b). *Encounters; two studies in the sociology of interaction*. Indianapolis, Ind: Bobbs-Merrill.
- Ivarsson, P-M. (2003). *Barns gemenskap i förskolan*. Uppsala Studies in Education, 101. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Jonsdottir, F. (2007). *Barns kamratrelationer i förskolan. Samhörighet tillhörighet vänskap utanförskap*. Malmö Studies in Educational Science No. 35.
- Lärarens handbok (2006). *Läroplan för förskolan (Lpfö 98)*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Karlsson, R. (2009). *Demokratiska värden i förskolebarns vardag*. Göteborg studies in educational sciences, 279. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Löfdahl, A. (2002). *Förskolebarns lek – en arena för kulturellt och socialt meningsskapande*. Karlstad University Studies 2002:28.
- Löfdahl, A. (2007). *Kamratkulturer I förskolan – en lek på andras villkor*. Stocholm: Liber.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (1995). *Observation och intervju i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Starrin, B & Svensson P-G (red). (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Elanders Gotab.
- Åhberg, A & Lenz Taguchi, H. (2005). *Lyssnandets pedagogik: etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber.

### 7.2 Övriga källor

- Svensson, G. (2010, 10 maj) När leken på skolgården blir förtryck. Dagens Nyheter [Elektronisk version] Hämtad 21 maj, 2010 från [http://www.dn.se/insidan/nar-leken-pa-skolgarden-blir-fartryck-1.1091231\\_100521](http://www.dn.se/insidan/nar-leken-pa-skolgarden-blir-fartryck-1.1091231_100521)
- Svensson, G. (2010, 11 maj) Slavleken – en maffiavärld för barn. Dagens Nyheter [Elektronisk version] Hämtad 21 maj, 2010 från [http://www.dn.se/insidan/nar-leken-pa-skolgarden-blir-fartryck-1.1091231\\_100521](http://www.dn.se/insidan/nar-leken-pa-skolgarden-blir-fartryck-1.1091231_100521)
- Svensson, G. (2010, 11 maj) Levin: Maktlekar är ett bra ord. Det blir mycket våld, och många blir kränkta. Dagens Nyheter [Elektronisk version] Hämtad 21 maj, 2010 från <http://www.dn.se/insidan/levin-maktlekar-ar-ett-bra-ord-det-blir-mycket-vald-och-manga-blir-krankta-1.1091244>