



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK,  
KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

# Uppväxt på landsbygden

En etnografisk studie om konstruktioner av klass,  
kön och sexualitet i förskoleklassen

Lina Alm

---

Uppsats: 15 hp  
Kurs: Masteruppsats i barn och ungdomsvetenskap, PDA 523  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT 2017  
Handledare: Ylva Odenbring  
Examinator: Thomas Johansson

# Abstract.

Uppsats: 15 hp  
Kurs: Masteruppsats i barn och ungdomsvetenskap, PDA 523  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT 2017  
Handledare: Ylva Odenbring  
Examinator: Thomas Johansson  
Rapportnummer: HT16-2920-001-PDA523  
Nyckelord: Klass, genus, kön, sexualitet, landsbygd, förskoleklass, barn, plats

---

Det övergripande syftet för föreliggande studie har varit att undersöka hur föreställningar om klass, kön och sexualitet görs i en förskoleklass vardagliga verksamhet i en ort på landsbygden. En genomgång av tidigare forskning har visat på en avsaknad av forskning om yngre barns identitetsskapande framförallt gällande klass och icke-urbana platser. Studien genomfördes som en etnografisk fallstudie och datainsamlingen har gjorts under ett fältarbete, våren 2016, i en förskoleklass i landsbygdsorten Blomberga. Insamlad data består av observationer, intervjuer, samtal och mailkonversationer. Teoretiskt har studien tagit sin utgångspunkt i ett socialkonstruktionistiskt perspektiv. För att närmare förstå klass, kön och sexualitet samverkar i barnens identitetsskapande har ett intersektionellt perspektiv använts i analysen. Analysen av materialet har gjorts med utgångspunkt i Bourdieus (1991, 1995, 2010) teoribildning om kapital och habitus, Connells & Pearses (2015) teori om genusregimer samt Butlers (2007) begrepp heterosexuell matris. Resultatet av studien har visat att såväl klass som kön och sexualitet tydligt kommer till uttryck på olika sätt i barns sociala relationer, vilket delvis går i linje med tidigare studier. Därtill har studien gett en inblick i hur det är att växa upp i en landsbygdsort som Blomberga och gett ett bidrag till en breddad förståelse av barns uppväxtvillkor. Som visats bör frågor om klass ses som en betydande del av barns identitetsskapande och som något som kan få betydande konsekvenser för barnens sociala positioner i gruppen och därmed för deras möjligheter till utmanande av normer och strukturer. Resultatet visade även exempel på hur genusregimerna bör förstås inte bara som varierande mellan olika institutioner utan även inom institutionerna och mellan institutionens olika vardagliga praktiker.

<b>Del I. Inledning och bakgrund</b> .....	<b>5</b>
<b>Inledning</b> .....	<b>5</b>
Jämlik utbildning? .....	6
Plats.....	6
Förskoleklassen som samhällsinstitution.....	7
<b>Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>9</b>
<b>Tidigare forskning</b> .....	<b>10</b>
Plats, identitet och utbildning .....	10
Klass i barns vardag.....	14
Yngre barns konstruktioner av kön.....	17
Heteronormativitet i barns vardag .....	21
Sammanfattning.....	23
<b>Del II. Metodologi och teori</b> .....	<b>25</b>
<b>Studiens genomförande</b> .....	<b>25</b>
En etnografisk ansats.....	25
Urval och tillträde till fältet .....	26
Blomberga och Blomberga kommun.....	27
Etiska överväganden.....	29
Material och analys .....	30
Relationer på fältet .....	31
Reflexivitet och tillförlitlighet .....	31
<b>Teoretiskt ramverk</b> .....	<b>33</b>
Centrala begrepp .....	33
<b>Del III. Resultat</b> .....	<b>38</b>
<b>Studiens resultat</b> .....	<b>38</b>
"Alla klasser i klassen" .....	38
Könsordnad samvaro.....	48
Heteronormativa praktiker .....	55
Sammanfattning.....	62
<b>Del IV. Diskussion och avslutning</b> .....	<b>63</b>
<b>En metodologisk reflektion</b> .....	<b>63</b>
<b>När klass tar plats</b> .....	<b>63</b>
<b>Rumsliga dimensioner av kön</b> .....	<b>66</b>
<b>Heteronormativa konsekvenser</b> .....	<b>67</b>
<b>Avslutning</b> .....	<b>68</b>

<b>Fortsatta studier .....</b>	<b>70</b>
<b>Referenser .....</b>	<b>72</b>
<b>Bilaga I .....</b>	<b>76</b>

# *Del I. Inledning och bakgrund*

## Inledning

Föreliggande studie intresserar sig för hur sociala strukturer påverkar och villkorar barns identitetsskapande i den vardagliga verksamheten i en förskoleklass på landsbygden. Med fokus på hur normer om klass, kön och sexualitet uttrycks och effektueras i sociala relationer och pedagogiska aktiviteter har jag velat undersöka hur dessa normativa processer kan förstås i relation till plats och rum. Platsen, det vill säga den lokala omgivningen som en ort på landsbygden utgör, betraktas här som en skärningspunkt för olika strukturella faktorer och maktordningar och som något centralt i människors identitetskonstruktioner. En plats kan på en och samma gång förankra en identitet och känsla av tillhörighet samtidigt som platsen kan skapa känslor av marginalisering och utanförskap.

Ett motiv bakom detta intresse grundar sig i det faktum att utbildningsvetenskaplig forskning idag domineras av ett urbant perspektiv medan studier som utgår från barns liv och villkor på andra platser såsom landsbygd, småstad och skärgård lyser med sin frånvaro (Weiner & Öhrn, 2009). Förvisso har intresset för platsens betydelse för marginalisering och utanförskap i relation till ungdomars utbildningsvägar och identitetskonstruktioner ökat (se t.ex. Bunar, 2001; Sandell 2007; Kallstenius, 2010; Widigson, 2013; Schwartz, 2013) men sällan når dessa diskussioner utanför städernas gränser, begrepp som utanförskap, marginalisering och stigmatisering syftar underförstått mot den urbana stadens periferi.

Forskning om hur urban segregation påverkar barn och ungas livsvillkor har ett flertal intressanta teoretiska beröringspunkter med barndomens villkor på en segregerad landsbygd. Om vi ser till geografisk och social marginalisering utgör stadens centrum normen för såväl förorten som landsbygdsorten. Särskilt intressant blir detta i relation till begreppet plats, men, och detta är viktigt att understryka, diskussionen om segregationen i landets urbana förorter går inte att översätta rakt av till landsbygdens villkor, just eftersom de utgör olika platser. Vi måste även fråga oss hur väl studier av den moderna barndomen i stort går att överföra från en plats till en annan. Forskningsobalansen inom det utbildningsvetenskapliga fältet talar för behovet av ett vidgat perspektiv.

## Jämlik utbildning?

Att fokusera på just klass och kön motiveras i dessa kategoriers dokumenterade inverkan på barns livsvillkor och framtida skolprestationer (se t.ex. Öhrn & Holm, 2014, Skolverket, 2012/2015). I en nyligen publicerad rapport från Statistiska centralbyrån (SCB) (2016a) understryks sambandet mellan föräldrars och barns utbildningsnivåer. Ett samband som talar för en förståelse av hur kulturella kapital som Skeggs (1999) uttrycker det ”genereras historiskt” (a.a.s21). När vi föds, föds vi in i olika sociala rum som medför olika tillgång till kapital såväl ekonomiskt, som kulturellt och socialt.

Klass är även något som i dagens utbildningsvetenskapliga diskussioner tenderar att hamna i skymundan och det är anmärkningsvärt och talande i sig att varken klass eller ekonomisk ojämlikhet nämns i vare sig läroplan (Skolverket, 2011) eller i diskrimineringslagen (SFS:2008:567). Som Skeggs (1999) poängterar behövs det, för att till fullo förstå hur människors identiteter och liv formas, en analys av klass och olika klasspositioners betydelse för människors livsval. Ser vi till landsbygden som plats visar statistiska utvärderingar på tydliga skillnader i utbildningsnivåer mellan staden och landets befolkning (Jordbruksverket, 2016) vilket understryker vikten av att förstå de olika platser som barn växer upp på som olika sociala rum.

Den föreliggande studiens undersökningsintresse bottnar således i behovet av kunskap om hur utbildningsinstitutioner bidrar till såväl ökande jämlikhet som ojämlikhet. Den svenska skolan ska enligt skollagen vara likvärdig, det vill säga att oavsett var i landet du går i skola har du rätt till en utbildning som håller en hög kvalitet och som utgår från ditt bästa (SFS 2010:800). Utbildningen ska även kompensera för elevers olika sociala bakgrunder och olika förutsättningar och på sikt kunna bidra till en ökad social rörlighet.

## Plats

Som beskrivs inledningsvis saknas en geografisk bredd i studier som berör barn och ungas vardagsliv i utbildningsinstitutioner, framförallt med hänsyn till landsbygden. Kritiska studier som berör barns livsvillkor, frågor om marginalisering och normer utspelar sig oftast i storstäderna och deras förorter och själva begreppet marginalisering har nästintill blivit synonymt med livsvillkoren för ungdomar som växer upp i städernas utkanter (se ex. Bunar, 2013; Sernhede, 2014).

Samtidigt pågår ett medialt, ofta pessimistiskt utmålade av landsbygden som utdöende och bakåtsträvande (Stenbacka, 2011, 2014; Eriksson, 2015), som en plats befolkad av människor som inte förstår bättre än att flytta därifrån. Plats och rum får i dessa konstruktioner av landsbygdens invånare en nära koppling till föreställningar om såväl klass som kön. I mediala representationer av landsbygden framkommer tydliga idéer om en uppdelning mellan det ruralt maskulina och den urbant maskulina, där den rurala mannen framställs som bakåtsträvande och macho och speglas mot den urbana mannen för att stärka den senares hegemoni (Stenbacka, 2011, 2014).

Begreppet landsbygd betraktas i detta sammanhang å ena sidan som en social konstruktion vars innebörder och mening skapas i diskurs, media och policy. Detta förhållningssätt innebär att den mening vi tillskriver landsbygden påverkas av maktordningar i samhället i stort. Å andra sidan är också landsbygden en fysisk plats, avgränsad från staden med egna villkor. Landsbygden utgör i denna uppfattning en såväl diskursiv som fysisk plats och är svår att definiera. Som Massey (2005) beskriver är en plats alltid en produkt av relationer och interaktioner – något som görs och konstrueras och därmed också något som kan ha olika mening för olika människor, i olika tid och kontext. För att kunna göra ett metodologiskt urval utgår jag dock från Jordbruksverkets (2016) definition men för den större bilden är det viktigt att betrakta landsbygden som idé och reflektera över hur olika stereotypa bilder av det rurala skapar stigmatiseringseffekter, liknande de vi kan se i diskussionen om centrum och periferi i relation till det urbana (se t.ex. Kallstenius, 2010; Sernhede, 2014) där människor upplever minskade möjligheter att påverka och vara delaktiga i samhället.

## Förskoleklassen som samhällsinstitution

Förskoleklassen utgör för de allra flesta svenska barn det första mötet med skolväsendet. Förskoleklassens verksamhet omfattas inte av skolplikt, vilket möjliggör för föräldrar att välja om deras barn ska delta i utbildningen eller ej. Däremot är kommunerna skyldiga att erbjuda förskoleklassverksamhet för alla sexåringar. Enligt Skolverkets (2015) statistik deltar ca 96% av alla sexåringar i dag i någon form av förskoleklassverksamhet. Förskoleklassen får därmed ses som viktig del av sexåringars vardag.

Förskoleklassens verksamhet styrs av skollagen (SFS 2010:800) och läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2011) och har enligt skollagen som huvudsyfte att ”stimulera elevers utveckling och lärande och förbereda dem för fortsatt utbildning. Utbildningen ska

utgå från en helhetssyn på eleven och elevens behov.” samt att ”främja allsidiga kontakter och social gemenskap” (SFS 2010:800 Kap.9 §2). Därtill har förskoleklassen i uppdrag att främja jämställdhet mellan kvinnor och män och motverka traditionella könsmonster (Skolverket, 2011)

Förskoleklassen och dess verksamhet fungerar som en brygga in i skolan samtidigt som den utgör barnens första skolerfarenhet. Odenbring & Lappalainen (2013) beskriver verksamheten som ett slags ”twilight zone” – där barnen befinner sig i brytpunkten mellan förskola och skola och där syftet med utbildningen till stor del är att förbereda barnen för deras framtida roll som ideala elever. Till skillnad från andra sammanhang som barn deltar i är förskoleklassen en plats med många barn och få vuxna, ett förhållande som skapar behov av en verksamhet med tydliga regler och rutiner för upprätthållande av ordning och reda (Thorne, 1993; Odenbring, 2014).



# Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet för den föreliggande studien är att undersöka hur föreställningar om klass, kön och sexualitet görs i en förskoleklass vardagliga verksamhet i en ort på landsbygden. Begreppet verksamhet betraktas här ur ett brett perspektiv och syftar på såväl barns sociala relationer som på lärarens aktiviteter och förståelse av den pedagogiska praktiken. Fokus riktas således mot det som sker varje dag och som lätt kan tas för givet samt mot hur barns vardagsliv och sociala relationer kan förstås i relation till platsen där barnen lever sina liv. Frågorna jag ställer mig är följande:

- Hur konstrueras föreställningar om klass, kön och sexualitet i förskoleklassens vardagliga verksamhet och i barnens sociala relationer?
- På vilket sätt utgör klass, kön och sexualitet villkor för barnens identitetskonstruktioner och sociala relationer?
- Hur kan dessa villkor förstås i förhållande till den specifika platsen där förskoleklassen är belägen?

# Tidigare forskning

I följande avsnitt presenteras och sammanfattas ett urval av den tidigare forskning som föreliggande studie bygger på. För genomgången har sökningar i olika databaser såsom KvinnSam, Libris och ERIC gjorts med nyckelord som genus, kön, landsbygd/glesbygd, utbildning, klass, sexualitet, samt motsvarande begrepp på engelska. I genomgången av den tidigare forskning har såväl svenska som nordiska och internationella studier tagits med.

Som påpekades inledningsvis domineras den utbildningsvetenskapliga kunskapsproduktionen idag av ett urbant perspektiv vilket lett till att det varit svårt att finna liknande studier som tagit plats i landsbygdsmiljöer. Därtill finns det väldigt få studier som fokuserar på förskoleklassens verksamhet och ännu färre som undersöker klass och sexualitet i förskoleklassens vardag vilket har nödvändiggjort en bredare sökning sett till skolår och sammanhang. I urvalet av tidigare forskning representeras därför en viss spridning i förhållande till åldersgrupper. Jag har i första hand riktat in mig på studier inom early childhood-fältet, det vill säga åldersgruppen 1-8 år. Men då även dessa studier är förhållandevis få har jag funnit det nödvändigt att vidga min genomgång till att omfatta även studier med äldre åldersgrupper.

## Plats, identitet och utbildning

Intresset för platsens betydelse för barn och ungas identitetsskapande har ökat de senaste två decennierna. Inom utbildningsvetenskaplig forskning blir detta synligt inte minst i forskning om förhållandet mellan förort och innerstad där förortens speciella villkor lyfts fram som avsevärda för barns lärande och utveckling (se t.ex; Bunar, 2001; Widigsson, 2013; Schwartz, 2013; Öhrn och Holm, 2014). Dock fokuserar de flesta studierna på äldre barn, ungdomar och unga vuxna i just urbana miljöer. I följande avsnitt kommer därför studier från olika vetenskapliga fält och med barn och unga i olika åldrar tas med för att sammantaget ge en bild av det rådande kunskapsläget kring vad det innebär för individers identitetsutveckling att växa upp på landsbygden.

Platsens betydelse för barns identitetsutveckling och lärande har uppmärksammats mer inom andra vetenskapliga områden såsom barndomsgeografi, ett fält som angränsar till barndomssociologi och som växt fram ur ett ökat intresse för hur plats, rum och tid påverkar och villkorar barns utveckling (Holloway & Valentine, 2000). Här riktas fokus framförallt

mot barns vardagsliv och de rum och platser där barns identiteter och liv skapas och omskapas såsom hemmet, skolan och närområdet (Halldén, 2007).

Ser vi till forskning som berör barns liv och uppväxtvillkor på landsbygden specifikt finns det en mer omfattande kunskapsproduktion internationellt. Powell, Taylor & Smith (2013) beskriver hur diskursen om rural barndom i västvärlden generellt sett kan kopplas till två dominerande bilder. Å ena sidan finns en bild av landsbygden som en romantisk idyll förknippad med frihet, trygghet, gemenskap och närhet till naturen (se t.ex. Valentine, 1997; Powell et.al 2013). Å andra sidan finns en mer negativ bild av landsbygden som en tråkig och deprimerande plats, en bild som framkommit allt mer i studier som lyft fram barn och ungas narrativ. Som i Matthews, Taylor, Sherwood, Tucker & Limb's (2000) studie i en brittisk kontext där äldre barn och ungdomar beskrev landsbygden som instängd och tråkig medan yngre barn berättade om hur den föreställda friheten begränsades av så väl verbala restriktioner från föräldrar som fysiska avgränsningar i form av staket som begränsade barnens möjligheter att leka i naturen.

Eriksson (2015) diskuterar platsens koppling till identitet i en narrativ intervjustudie med unga vuxna som flyttat från eller till Norrland, alla med erfarenheter av att bo i såväl städer som mindre samhällen på landsbygden. I studien visar Eriksson på hur själva reproducerandet och omformulerandet av en plats måste ses som en del av människors identitetsprojekt och poängterar att det rurala ofta utmålas som bakåtsträvande och orörligt i jämförelse med storstadens frihet och öppenhet, en bild som enligt Eriksson påverkar människors flyttningsbeteenden. Studien visar på hur representationerna av platsen bör förstås ur en neoliberal diskurs som utmärker ett behov av att som människa vara rörlig, förflyttningbar. Ett politiskt behov av rörliga människor blir således enligt Eriksson till en del av människors identitetsprojekt.

Rauhut och Littke (2015) lyfter i en artikel fram in- och utvandringen från landsbygds och glesbygdsområden i Sverige. Författarna pekar på hur de flesta landsbygdsregionerna i Sverige har en problematik med stora utflyttningar och menar att dessa utflyttningar även är tydligt könade, fler unga kvinnor än män väljer att flytta ifrån landsbygden. Rauhut & Littke har i en djupintervjustudie med unga kvinnor från Västernorrland undersökt tänkbara orsaker till den sneda könsfördelningen i utflyttningen och menar att skälen för att flytta för de allra flesta kvinnor handlar om studier och mer feminint kodade arbetsmarknader i storstäderna. Samtidigt lyfter författarna fram att det mer generellt för kvinnorna även handlar om längtan

efter en annan livsstil. Vidare visar resultatet från studien på att en viktig faktor, i frågan om att stanna, eller flytta eller som för vissa flytta tillbaka, handlar om tillgången till ett socialt nätverk på hemorten. De kvinnor som valde att stanna eller flytta tillbaka efter avslutad utbildning hade ofta ett bättre utvecklat socialt nätverk på hemorten. Några kvinnor i studien lyfte även fram familjelivet som skäl för att flytta tillbaka och menade att landsbygden är en bra plats för barn att växa upp på (Rauhut & Littke, 2015).

Ser vi till den utbildningsvetenskapliga forskningen råder det som tidigare påpekats stor brist på studier som tar utgångspunkt i yngre barns identitetsskapande och uppväxtvillkor på den svenska landsbygden. De studier som lyfter fram barn och unga på landsbygd och/eller glesbygd som finns har nästintill uteslutande fokuserat på äldre barn och ungdomars skolval och skolprestationer. Exempelvis lyfter Öhrn & Holm (2014) fram hur den lokala omgivningen i termer av en framtida könad arbetsmarknad påverkar elevernas inställning till studier och betyg.

Vallberg Roth och Månsson (2009) visar i en analys av individuella utvecklingsplaner ifrån olika kommuner, hur regleringen av barn och ungas utveckling och lärande i utvecklingsplanerna blir relationell den specifika kontexten och menar att detta måste anses få konsekvenser för barns identitetskonstruktion. I den deltagande landsbygdskommunens utvecklingsplaner fann man ett mer uttalat omsorgsinriktat mönster för vad som var viktigt i barnens utveckling och fokus lades på barnens grundläggande behov såsom mat och hälsa. I landsbygdskommunen framkom även självreglering som norm genom att mål inriktades mot att barnen skulle ta eget ansvar.

Åberg Bengtsson (2009) har i en sammanställning av forskning om små skolor på landsbygden funnit att de studier som gjorts ofta fokuserat på dels skolornas kvalitet i jämförelse och dels risker med nedläggning och nedskärningar. Enligt Åberg Bengtsson används ofta just en sämre utbildningskvalité som argument till att lägga ner mindre skolor på landsbygden. I Åberg Bengtssons översikt visas dock inga tendenser till att kvalitén i små skolor på landet skulle vara sämre än i större skolor, några studier föreslår omvänt att mindre skolor kan erbjuda en bättre utbildningskvalité. Trots detta står många mindre skolor inför ständiga nedläggningshot på grund av höga elevomkostnader och minskat befolkningsunderlag och Åberg Bengtsson lyfter fram hur människor som bor i på landsbygden/glesbygden ständigt marginaliseras genom att behöva kämpa för att olika former av samhällsservice ska finnas kvar – inte minst skolorna.

I en studie genomförd i den amerikanska delstaten Ohio undersöker Morris (2016) hur genus formar utbildningserfarenheterna för unga på landsbygden. Studiens data hämtas från en större jämförelsestudie mellan en urban och en rural High school. Morris tar utgångspunkt i den pågående diskussionen om ökande utbildningsklyftor mellan pojkar och flickor och för över diskussionen till ett landsbygdsperspektiv. I Morris studie framkom det tydligt att flickor överlag presterar bättre i skolan och i högre grad än pojkar har planer för framtiden. En slutsats som Morris drar av sin studie är att denna ojämsliddhet i fråga om pojkar och flickors utbildningsprestationer inte nödvändigtvis beror på pojkars underläge utan snarare om pojkarnas sökande efter ett specifikt manligt privilegium; ”Far from showing that girls have gender privilege, this outcome actually stems from boys seeking masculine privilege, but under a definition of masculinity that tended to hinder them academically.” (Morris, 2016, s.747). Morris förklarar alltså elevernas förhållningssätt till utbildning som en del av konstruktionen av femininitet och maskulinitet. Att inte intressera sig för skolan eller framtiden var en del av den hegemoniska maskuliniteten i den lokala kontexten medan akademiskt intresse och utbildningsplaner ansågs som något feminint.

Andishmand (2016) har i en pågående etnografisk studie undersökt tre olika fritidshems kontextuella villkor varav ett är beläget i en landsbygdsort i glesbygd. I studien riktas fokus mot vilken betydelse plats har för fritidshemmens utformning vilket har undersökts i observationer, samtal och intervjuer med barn, lärare och andra vuxna. Andishmands resultat visar bland annat på hur flera föräldrar betraktar landsbygden som en trygg och bra plats att växa upp på vilket gjort att flera av föräldrarna i studien har valt att flytta tillbaka till orten efter en tids boende i någon storstad. Ett val som motiveras både av tryggheten men också av billigare och andra boendemöjligheter än i staden.

Samtidigt lyfter såväl föräldrar som lärare fram hur livet på glesbygden ställer krav på tillgång till bil och noggrann planering och organisering av dagens aktiviteter för att få vardagen att fungera (Andishmand, 2016). Vikten av att organisera och planera dagen framkommer även i relation till fritidshemmets verksamhet där lärare berättar om hur skolskjutsarna till stor del strukturerar fritids verksamhet och ställer krav på noggrann närvarokontroll. Det faktum att de allra flesta barn åker skolskjuts till och från skolan påverkar inte bara fritidshemmets verksamhet utan som Andishmand visar även barnens fritid i stort då de till stor del är beroende av vuxna för att kunna förflytta sig.

## Klass i barns vardag

Studier som berör hur de yngsta barnens vardag och identitetsskapande påverkas av klasstillhörighet och normativa föreställningar om klass är sällsynta. I följande avsnitt redovisas därför forskning som berör flera olika åldersgrupper från förskolan till högstadiet.

Stefansen lyfter i en artikel (2012) fram just avsaknaden av studier som fokuserar på hur klassföreställningar och skillnader skapas i människors liv. I Stefansens studie riktas fokus mot familjen och studiens material består av intervjuer med småbarnsföräldrar i Oslo samt två mindre norska kommuner. Stefansen undersöker hur social klass reproduceras och uttrycks i familjernas vardagsliv och intervjuerna tar sin utgångspunkt i hur föräldrar från vad Stefansen beskriver som "arbetarklass" och "medelklass" förhåller sig till förskolan som institution.

Studiens resultat visar på att även om båda föräldragrupperna förhöll sig övervägande positivt till förskolans verksamhet fanns det tydliga skillnader i vad föräldrarna identifierade som förskolans uppdrag (Stefanssen, 2012). Medelklassföräldrarna tycktes mer tydligt framhäva förskolans pedagogiska roll och förmedlade en syn på barn som kompetenta individer, där förskolan sågs som en plats för självutveckling. Arbetarklassföräldrarna däremot betonade förskolans sociala roll och engagerade sig mer i frågor rörande barnens hygien och säkerhet på förskolan. Enligt Stefanssen skapar och uttrycker föräldrarna olika uppfattningar och idéer om förskolan och relationen mellan förskolan och hemmet olika livsvärldar för barnen. För medelklassfamiljerna utgjorde förskolan och hemmet en sammanhängande livsvärld medan det för arbetarklassfamiljerna mer tydligt framstod som att förskolan och hemmet var olika platser.

Även Sandell och Nyrén (2013) har undersökt hur föräldrar från demografiskt skilda områden förhåller sig till förskolan som utbildningsinstitution. Studien bygger på samtal med personal och föräldrar från två olika förskolor placerade i vad författarna beskriver som demografiskt och socialt skilda områden. Med utgångspunkt i frågor om samverkan och föräldrars inflytande och delaktighet i verksamheten visar Sandell & Nyrén på hur det finns en stor skillnad mellan olika föräldragrupper i relation till hur man deltar i verksamheten och till vilken grad man utnyttjar de möjligheter till inflytande som ges. "Köns- klass och etnicitetsfaktorer är avgörande för hur samverkan och överskridanden mellan institutionen och familjen tar sig uttryck och i vilken omfattning det sker." (Sandell & Nyrén, 2013, s.240).

Högre utbildning och bättre levnadsstandard innebar för föräldrarna i Sandell & Nyréns studie en högre grad av deltagande i de inflytandemöjligheter som gavs.

Sandell och Nyréns (2013) studie visar därtill liksom Stefansen (2012) på att det finns skillnader i hur de olika föräldragrupperna uppfattar förskolans uppdrag dock tycks förhållandet här till viss del vara något annorlunda. I Sandell och Nyréns (2013) studie var det främst föräldrarna i de mindre privilegierade området som betonade förskolans pedagogiska uppdrag medan föräldrarna från det mer privilegierade området lyfte fram trygghet och omsorg, ett förhållande som författarna menar bero på att föräldrar från medelklassen i högre grad anser att de själva kan bidra med de nödvändiga kunskaperna.

Ser vi till studier som undersökt barns perspektiv på frågor om klasstillhörighet kan bland annat Harjus (2008) arbeten lyftas fram. Harju har i en avhandlingsstudie undersökt vilka konsekvenser familjers ekonomi får för barns sociala relationer med andra barn och vuxna men också hur barn från familjer med knapp ekonomi upplever sin vardag och sina livsvillkor. Studien bygger på intervjuer med barn i åldrarna 7-14 och deras föräldrar och Harjus resultat visar på att familjens ekonomiska förutsättningar har stor påverkan på barns sociala relationer med andra barn. Möjligheten till social delaktighet med andra barn påverkas, som Harju visar på, av barnens möjligheter att delta i aktiviteter och att kunna visa upp rätt materiella ägodelar.

Deltagande i aktiviteter på fritiden var enligt barnen i Harjus (2008) studie inte bara viktigt i förhållande till upplevelsen av aktiviteten i sig, det var också viktigt att kunna berätta för andra exempelvis i skolan om vad man gjort och vart man rest. Att exempelvis inte ha rest någonstans under ett lov utgjorde en risk för exkludering. Harju visar även på hur barnen ofta är medvetna om familjens ekonomiska situation och därtill lojala mot sina föräldrar; ”Barn i denna studie är dock inte själva passiva inför de begränsningar och sociala risker som den ekonomiska situationen kan medföra. De är istället i hög grad med om att forma vardagen i relation till den (Harju, 2008, s.97). Barnen blir på så sätt delaktiga i formandet av sina egna och sina familjers liv i förhållande till de ekonomiska förutsättningarna genom att utveckla olika typer av strategier för att hantera situationen (Harju, 2008).

Även Näsman (2012) har i sina studier fokuserat på hur barn och unga själva upplever hur det är att leva i fattigdom. Fattigdomsbegreppet hos Näsman är ett relativt begrepp och bygger på en jämförelse av vilken levnadsstandard som råder för det aktuella landet. Fattigdom är som

Näsman beskriver det tätt sammanlänkade med arbete. Som förälder förväntas man arbeta för att försörja sina barn.” Att delta i arbetslivet är en del av det som ger en vuxen status och visar att man tar ansvar och är självständig.” (Näsman, 2012, s.12). Själva arbetet i sig har alltså ett eget värde.

Enligt Näsman (2012) kan vi se hur det finns en samhällelig norm för vad barn behöver i termer av materiella och sociala villkor en norm som till stor del bygger på generaliseringar kring barns behov och som inte tar hänsyn till skillnader i barns liv. ”För barns del är det i hög grad bland de jämnåriga som de möter normer om vad som är avvikande eller normalt. De barn som inte passar in kan möta negativa reaktioner, som att bli retade eller uteslutna ur gemenskapen.” (Näsman, 2012, s.13). Just utbildningssammanhang som skolan utgör således en plats där risken för socialt utanförskap är stor. Barnen i Näsman (2012) studie vittnar om hur materiella markörer som kläder var viktiga för barnen. Även om fel kläder inte betydde att man blev utesluten ur gruppen riskerade barnen att få öknamn som fattiglapp. Intervjuerna med barnen visade även på att själva mötet mellan de utsatta barnen och skolans verksamhet kunde utgöra en risk för socialt utanförskap när aktiviteter och verksamhet ställde krav på att barnen behövde viss utrustning, matsäck eller liknande. Barnen i intervjuerna beskrev även hur lärare i sin strävan efter att behandla alla lika tenderade att osynliggöra barnens utsatthet (Näsman, 2012).

Ringsmose, Winther-Lindqvist och Allerup (2014) visar i en dansk studie på hur social bakgrund spelar en avgörande roll för yngre barns språkutveckling. Författarna har undersökt hur danska förskolor, i socioekonomiskt varierande områden, arbetar med barns språkliga utveckling. En utgångspunkt i studien är att trots lika tillgång till förskola för alla barn och därmed till utbildning från tidig ålder visar utvärderingar av förskolornas kvalitet och barns utveckling på att skillnader mellan barn ifrån olika sociala bakgrunder inte minskar. Det faktum att de allra flesta barn spenderar stora mängder tid i förskolan tycks enligt författarna inte ha någon direkt påverkan på ojämlikhet i relation till utbildning och utveckling.

Den sociala bakgrunden är alltså som Ringsmose, et al. (2014) visar fortfarande avgörande för danska barns utveckling och författarna ställer sig således frågan varför inte förskolan klarar av att kompensera för den sociala bakgrunden. Studien utgår från ett nationellt språktest för treåringar och är genomförd på sju olika förskolor i socioekonomiskt skilda områden. Fokus i observationerna har riktats mot rutiner och aktiviteter som på olika sätt möjliggör dialog mellan barn och vuxna och man problematiserar bland annat den danska traditionen av stor



andel fri lek och låg vuxenstyrning i barns aktiviteter utifrån detta perspektiv. Ringsmose et als studie visar på vikten av att ta hänsyn till och uppmärksamma barns sociala bakgrunder i planeringen av den pedagogiska verksamheten och argumenterar för att institutioner i socioekonomiskt svaga områden behöver mer resurser för att kunna tillgodose barnens behov.

Odenbring, Johansson och Lunneblad (2016) har studerat hur skolpersonal på sex olika urbana högstadieskolor resonerar och talar kring elever som på olika sätt försummas i hemmet. Resultatet visar på att elevers klassbakgrunder spelar en central roll i skolpersonalens beskrivningar av elevernas problem. Beroende på familjens klasstillhörighet gavs olika förklaringar till varför eleven hade problem i hemmet, till exempel beskrevs medelklasselevs problem mer handla om föräldrarnas brist av tid eller på att eleven hade det ”för lätt” medan arbetarklasselevs problem mer relaterades till bristande materiella resurser och brist på omsorg.

## Yngre barns konstruktioner av kön

Fältet som intresserar sig för yngre barns könskonstruktioner har växt under det senaste decenniet men det finns fortfarande få studier som fokuserat specifikt på förskoleklassens verksamhet. I följande avsnitt redogörs därför även för studier genomförda i andra nära angränsande verksamheter såsom förskola och tidigare skolor. Gemensamt för alla studierna är att de genomförts i urbana miljöer och jag har inte lyckats hitta några likvärdiga studier genomförda i annan kontext.

Odenbring (2010) undersöker hur kön konstrueras i förskola, förskoleklass samt i en skolklass år 1. Avhandlingen är en av få studier som undersökt specifikt förskoleklassens verksamhet och tar sin utgångspunkt i en förståelse av relationerna mellan könen som ständigt pågående processer som varierar och förändras över tid och rum. Odenbrings resultat visar på hur ordning och disciplin utgör centrala delar av de undersökta förskoleklassernas praktiker. Stora delar av dagen styrs av rutiner och regler vilket påverkar barnens relationer. I avhandlingen lyfter Odenbring fram positionerna stötdämpare och hjälpfröknar som könade roller i förskoleklassernas verksamhet. Rollen som stötdämpare gavs i Odenbrings studie uteslutande till flickor med syftet att flickorna skulle dämpa och lugna bråkiga pojkar. Att ge flickor rollen av stötdämpare har enligt Odenbring att göra med en traditionell förståelse av kön bland pedagogerna där flickor förväntas vara mer ansvarstagande och lugna än pojkar som förväntas och därmed tillåts ta mer plats såväl fysiskt som verbalt.

I Odenbrings (2010) avhandling analyseras även betydelsen av kroppsliga handlingar för barnens könsrelationer. Resultatet visar på att kroppslig närhet mellan barn spelar en viktig roll för hur kön iscensätts och konstrueras. Enligt Odenbring har tidigare studier visat det oftare finns ett större tryck på pojkar att inte avvika från normer kring vad som är accepterad kroppslig närhet. I Odenbrings resultat framkom det att reaktioner på barnens kroppsliga närhet varierade, i en första delstudie framkom det tydligt att fysisk närhet mellan pojkar ansågs vara problematiskt medan det i en andra delstudie ansågs vara fullt accepterat med vänskaplig kroppslig närhet i samkönade relationer. Tätt kopplat till diskussionen om kroppslig närhet hör enligt Odenbring barnens samtal om kärlek. I Odenbrings studie var kärlek ett återkommande samtalsämne mellan barnen och Odenbring visar hur barnen genom sitt tal om kärlek aktivt återskapar och konstruerar heteronormativitet genom att uteslutande relatera till heterosexuell kärlek vilket visar på att heterosexuell kärlek är en del av den rådande könsordningen.

Thorne (1993) argumenterar i sin numera klassiska studie av amerikanska grundskolans yngre år i arbetarklassområden för hur såväl vuxna som barn är aktiva i konstruktionen av kön. Olika former av kollektiva handlingar såsom val av platser, formerande av led och köer och skvaller utgör enligt Thorne grunden för denna konstruktion och måste betraktas som viktiga delar att ta hänsyn till för att förstå hur kön skapas socialt.

Genom sin studie visar Thorne (1993) på hur barnen själva konstruerar gruppen flickor och pojkar som motsatta och till viss del rivaliserande grupper men också på hur vissa sociala praktiker fungerar gränsöverskridande och utmanar idéer om könets betydelse. Könets relevans är som Thorne beskriver det skiftande; "As individuals we always display or "do" gender, but this dichotomous difference (no one escapes being declared female or male) may be more or less relevant, and relevant in different ways, from one social context to another." (Thorne, 1993, s.29). Vi kan som Thorne konstaterar aldrig undvika att bli förstådda som antingen kvinna eller man, men betydelsen av denna uppdelning varierar och ändrar sig från en plats till en annan.

Thorne (1993) lyfter vidare i sin studie fram hur den språkliga dikotomin pojke/flicka fick stor betydelse i kommunikationen mellan lärare och elever. Att använda sig av "pojkar" "flickor" eller "pojkar och flickor" fick i Thornes studie en urskiljande effekt och användes ofta av lärarna för att kontrollera barnens beteenden. Den könade dikotomin blev även synlig i förhållande till hur barnen grupperades och grupperade sig själva som exempelvis i

bord/bänkplaceringar och arbetsgrupper där kön kom att spela en central roll i hur barnen grupperades. I Thornes studie fanns det alltså en stark tendens bland barnen att dela upp sig i könsseparerade grupper dock pekar Thornes resultat på att barnens könsseparationer aldrig är total vilket leder till frågan vad det är som får pojkar och flickor att antingen dela upp sig eller leka tillsammans, var och när könet spelar roll och var och när det får mindre betydelse.

Även Hellman (2010) har undersökt konstruktioner av kön men fokuserat på förskolans verksamhet. I Hellmans avhandling undersöks hur normer om pojkighet och normalitet förhandlas och uttrycks i förskolan och resultatet av studien visar på hur vissa handlingar eller markörer och attribut görs förståeliga som typiskt pojkiga eller typiskt flickiga. Hellman menar att dessa handlingar inte kan kopplas till det ena eller andra könet utan att vi (barnen, vuxna, samhället) kategoriserar dem som typiska för pojkar eller flickor. På så sätt skapas olika diskursiva positioner som ges olika hög status i verksamheten – att vara typisk pojke är mindre värt än att vara en typisk flicka. Vad som kategoriseras som typiskt för vem är dock enligt Hellman under ständigt pågående förhandling.

Hellman (2010) lyfter även fram i sin avhandling hur vissa beteenden och ageranden tycks bli osynliga för pedagogerna i den observerade barngruppen. Det som inte betraktas som typiskt pojkigt får ingen plats i pedagogernas kommentarer, det verkar nästan som att de förutfattade förväntningar som pedagogerna bär med sig hindrar dem från att se när pojkar avviker och utför icke – typiska handlingar såsom att leka omsorgslekar. Enligt Hellman är det först genom att utföra de handlingar som tillskrivs som typiskt pojkiga som en pojke kan bli förstådd just som en pojke.

Eidevald (2009) har i en avhandling undersökt vilka olika sätt att vara flicka respektive pojke på som görs möjliga i förskolans verksamhet. Studien bygger på videoobservationer och fokusgruppsamtal. Resultatet visar på att personalen i förskolan bemöter flickor och pojkar stereotyp, samtidigt ger resultatet en bild av hur pojkar och flickor har möjlighet att anta *olika* positioner. Enligt Eidevald präglas barns vardag av motsägande diskurser om vad som är typiskt flickigt och vad som är typiskt pojkigt vilket möjliggör ett utmanande av dominerande diskurser och bilder av vad en pojke eller flicka är.

I en artikel skriven av Emilsson och Johansson (2013) undersöks barns delaktighet i samlingsituationer i förskolan ur ett genusperspektiv. Studien baseras på videoobservationer av vardagliga samlingar. Resultatet visar på att barns deltagande i samlingen beror på två

faktorer, dels spelar barnets egen vilja till att ta initiativ i samlingen in och dels pedagogernas vilja att låta barnen delta. I studiens resultat framkommer bland annat att flickor tenderar att vara mer aktiva i samlingen än pojkar och tar mer egna initiativ till att delta och Emilsson & Johansson menar att de därmed också uppnår en högre grad av deltagande och inflytande än pojkarna.

Odenbring & Lappalainen (2013) undersöker i en metaetnografisk studie hur barn fostras till ideala elever i svenska förskoleklasser och finska motsvarande pedagogiska verksamheter. Resultatet av undersökningen visar på att det fanns tydligt könade förväntningar sammankopplade med bilden av den ideala eleven och dennes förväntade förmågor. Bland annat visade sig detta genom skillnader i bemötanden av barnens framgångar, där pojkars akademiska färdigheter uppmärksammades mer än flickors eller genom att flickor förväntades ta ett större ansvar för att upprätthålla ordning och reda i samlingen. Pedagogernas könade förväntningar på barnen uttrycktes även explicit i förhållande till pojkars och flickors intressen och deras förmåga att klara av en rit-uppgift.

Odenbring (2012) har med utgångspunkt i Thornes (1993) begrepp gränsöverskridande undersökt två barns könsgränsöverskridande ageranden i en förskoleklass. Undersökningen baseras empiriskt på ett längre etnografiskt fältarbete i förskoleklassen Bläckfisken. Resultatet av Odenbrings (2012) studie pekar på att det finns en skillnad i hur pedagogerna bemöter barnens gränsöverskridande handlingar. Pojken i Odenbrings studie blev mer tydligt positivt uppmuntrad till att bryta mot könsnormer än flickan, vars gränsöverskridande handlingar bemöttes mer tvetydigt och kluvet. Odenbring beskriver i artikeln hur möjligheterna till gränsöverskridande handlingar påverkas inte bara av pedagogernas uppmuntran utan också av hur den sociala omgivningen i stort mottar dessa ageranden och i och med det av vilken social position och popularitet barnet har i gruppen.

Hellman (2008) lyfter utifrån studier genomförda i två förskolor i en svensk storstad fram hur föreställningar om ålder har nära förbindelser med föreställningar om kön. Ökad ålder innebar en ökad förväntning på att kunna uppföra som typisk flicka eller typisk pojke (Hellman, 2008). Ett sätt som denna dubbla förväntning visade sig på i studien kan ses i relation till hur pojkars beteenden ofta beskrivs i termer av bristande empatisk förmåga. I Hellmans studie yttrade sig denna tänkta empatibrist genom riktade satsningar på pojkars konflikthantering, pedagogerna ansåg att pojkar behövde stöd i att utveckla denna förmåga.

Samtidigt visade det sig i andra situationer att just förmågan att visa känslor inte kodades som typiskt pojkelig av pedagogerna själva, vilket kunde uttryckas i uppmaningar om ”att inte gnälla som en bebis”. (Hellman, 2008). Ålder användes inte bara av pedagogerna utan även barnen använde sig av åldersrelaterade termer i beskrivningar av sig själva och andra barn. När ålder accentuerades i barnens interaktioner blev samspelet mellan ålder och status synligt. Att vara stor flicka eller stor pojke var tydligt förknippat med en hög status och ökad möjlighet till inflytande. Åldersrelaterade benämningar blir som Hellman lyfter fram ett sätt att markera gränser för förväntade beteenden bland barnen och fungerar således både disciplinerande och normaliserande, vilket som Hellman uttrycker det visar på vikten av att reflektera över hur till synes neutrala ord får betydande verkningar för barnen.

## Heteronormativitet i barns vardag

Intresset för hur normer kring sexualitet uttrycks i yngre barns vardag är relativt nytt. Avsaknaden av studier kring barns sexualitet kan delvis förklaras av att sexualitet vanligtvis inte uppfattas som något som hör till skolan och framförallt inte de yngsta barnen (Bengtsson, 2013). Trots detta visar de studier som gjorts tydligt på hur normer om heterosexualitet är ytterst närvarande i såväl undervisning och annan pedagogisk verksamhet som i barnens sociala samspel (Bengtsson, 2013)

I Thornes (1993) studie visas hur heterosexualitet på många sätt utgör en grund för de sociala relationerna mellan barnen. På olika sätt griper heteronormativa antaganden in och skapar villkor för hur barnen kan umgås och med vem man kan umgås. Ett exempel som Thorne lyfter fram är hur retande kommentarer som anspelar på heterosexualitet (”heterosexual teasing”) tycks fungera både som en enande faktor mellan pojkar och flickor och som något som riskerar att skapa hinder för relationer. Å ena sidan kan ett uttalande om att man är ihop med en person, eller kär i denna skapa möjligheter för barnen att umgås över könade gränser. Å andra sidan kan kommentarer med avsikt att retas skapa svårigheter för könsöverskridande vänskap. Själva risken att ofrivilligt bli utnämnd som ett kärlekspar är som Thorne visar ständigt överhängande och gör det riskfyllt för barnen att umgås över könsgänser.

I Bengtssons (2013) avhandling görs en intersektionell studie av hur normalitet konstrueras utifrån ålder, kön och sexualitet i grundskolans tidigare år. Fokus i studien är de platser och

situationer i skolans vardag som befinner sig mellan pedagogiska, planerade aktiviteter - mellanrummen. Samt praktiker och strategier, såsom skratt och skämt, som på olika sätt möjliggör för barnen att röra sig runt det förväntade samtidigt som de kan fungera disciplinerande. Denna form av möjliggörande praktiker blir enligt Bengtsson centrala i förståelsen av hur normer konstrueras i barns vardag och visar på hur barn själva medverkar till att skapa, förändra och återskapa könade gränser och föreställningar.

Blaise (2005) undersöker hur olika heterosexuellt kodade könsdiskurser influerar och genomsyrar yngre amerikanska barns<sup>1</sup> vardag. Blaise identifierar i sina studier fem heterosexuella diskurser som får symbolisera hur barnen i hennes studie konstruerar kön, fem diskurser som enligt Blaise kan ses som väsentliga delar av den heterosexuella matrisen. Enligt Blaise konstruerar barnen heterosexuella könsroller genom att som hon kallar det "playing it straight" det vill säga att i sina lekar och aktiviteter reproducera de heterosexuella förhållanden som är förväntade: "This perspective assumes that by "playing it straight", children take up heterosexual discourses that continue to maintain inequitable gender relations." (Blaise, 2005, s.55). Barnen är på så vis enligt Blaise både medvetna om olika könsdiskurser och kapabla att använda dem för att upprätthålla en viss genusordning i sina vardagliga aktiviteter och relationer.

Bartholdsson (2010) har i intervjuer och observationer i förskola och förskoleklass undersökt hur heteronormativitet konstrueras och förhandlas i barns handlingar och interaktioner. I studien var kärleksrelationer ett vanligt och till synes viktigt samtalsämne bland barnen och Bartholdsson beskriver talet om att vara kär som en del av den diskursiva praktik som återskapar en heteronormativ ordning. Bartholdssons studie visar bland annat exempel på hur samkönad samvaro ofta tolkas som heterosexuell parbildning av såväl andra barn som av vuxna men också på hur personalen inte uppfattade sexuell läggning som ett aktuellt ämne för barnen och uttryckte viss förvåning för att sexualitet kommit upp som samtalsämne. Bartholdsson menar att detta sätt att betrakta sexualitet som något som inte var aktuellt för barnen visar på hur heterosexualitet i dessa sammanhang är så förgivet taget att det blir osynligt.

---

<sup>1</sup> Blaise (2005) har genomfört sina studier i amerikanska kindergartens, vilket kan ses som en amerikansk motsvarighet till den svenska förskoleklassen.

## Sammanfattning

Genomgången av tidigare studier har belyst vissa brister i kunskapsproduktionen om yngre barns livsvillkor inom ramen för utbildningsinstitutionerna. Som presentationen visat på har intresset för just de yngre barnen ändå ökat under det senaste decenniet, kanske framförallt i relation till förskolans verksamhet och i frågor om hur kön och genus konstrueras i barns vardag. Mycket få studier har dock intresserat sig för förskoleklassen och sammantaget visar genomgången på en allmän brist på studier som fokuserar yngre barns livsvillkor i relation till icke urbana platser och i relation till social klass, samt yngre barns konstruktioner av sexualitet.

Ser vi till de studier om klass som redovisats framkommer det att klasstillhörighet och föreställningar om klasstillhörighet tycks påverka människors förhållningssätt till utbildning och skola. Stefansen (2012) och Sandell & Nyrén (2013) visar bland annat på hur föräldrars sociala bakgrund påverkar föräldrars inställning till utbildningsinstitutioner samt deras möjlighet att vara delaktiga sina barns utbildning. Men klasstillhörighet och social bakgrund påverkar även barns sociala relationer (Harju, 2008; Näsman, 2012).

Går vi vidare till tidigare forskning om barns könskonstruktioner visar min genomgång på en viss samstämmighet i förhållande till att barn bör ses som aktiva i konstruktionen av kön och att kön kan konstrueras på olika sätt (Blaise, 2005; Eidevald, 2009; Hellman, 2010; Odenbring, 2010;). Flera studier visar hur barnen själva bidrar till skapandet av pojkar och flickor som motsatta positioner genom olika former av gränsupprätthållande handlingar (Thorne, 1993; Blaise, 2005; Odenbring, 2010). Dikotomin mellan pojkar och flickor och föreställningar om könade egenskaper upprätthålls också som ett flertal studier visar på av pedagoger och lärare som utifrån traditionella uppfattningar om kön ställer olika krav på pojkar och flickors ageranden och bemöter pojkar och flickors handlingar olika (Hellman, 2008; Hellman, 2010; Odenbring, 2010; Odenbring och Lappalainen, 2013). Samtidigt visar flera studier att gränser kan korsas och att det finns möjlighet att uttrycka pojkighet och flickighet på olika sätt i olika kontexter (Eidevald, 2009; Hellman, 2010; Odenbring, 2010, 2012)

Som nämndes inledningsvis är utbudet av forskning som fokuserar på yngre barn och sexualitet mycket litet, en tystnad som kan förklaras utifrån att sexualitet generellt sätt inte är ett ämne som förknippas med yngre barn och föreställningar om barn som oskyldiga.

(Bartholdsson, 2010; Bengtsson, 2013). Ändå tycks det likväl som att normer om sexualitet accentueras och tar plats i de flesta studier som ursprungligt fokuserat enbart på kön. (se t.ex. Thorne, 1993; Odenbring, 2010; Hellman, 2010;). Thorne (1993) visar i sin studie hur föreställningar om sexualitet är ständigt närvarande i barnens sociala relationer, inte minst i förhållande till icke samkönad vänskap, där risken för att blir retad tenderar att göra den typen av relationer riskfyllda (jfr Bartholdsson, 2010; Bengtsson, 2013).

Ser vi så slutligen till forskning om barns livsvillkor i relation till plats och lokal kontext tycks det finnas en mer utvidgad kunskapsproduktion internationellt. Det är också tydligt att fokus i dessa studier nästintill uteslutande har riktats mot ungdomar och yngre vuxna, studier med fokus på yngre barn lyser i detta sammanhang med sin frånvaro. Min genomgång visar dock på att plats tycks spela en viktig roll i människors identitetskonstruktioner och därmed för vår förståelse av barns livsvillkor, under det senaste decenniet har intresset för plats i förhållande till relationen mellan urbana centrum och förorter ökat tydligt (se t.ex. Bunar, 2001; Widigsson, 2013; Schwartz, 2013). De studier som fokuserat på unga och utbildningssammanhang i ett landsbygdsperspektiv har främst berört skolors kvalitet (Åberg Bengtsson, 2009) elevers skolprestationer, (Öhrn & Holm, 2014) eller elevers syn på utbildning (Morris, 2016). I de genomgångna studierna visas på en komplexitet i förståelsen av rurala barndomar. Andishmand (kommande) visar hur landsbygden beskrivs av de vuxna som en trygg och bra plats att växa upp på samtidigt som studien visar på hur fysiska avstånd mellan skola och hem på olika sätt påverkar och begränsar barns fritidsliv. Bilden av barndom på landsbygden blir i genomgången till stor del splittrad mellan romantiska idéer om trygghet, närhet till natur och frihet (Powell, et.al. 2013) och föreställningar om landsbygden som en tråkig och instängd plats (Matthew et.al.2000).

Den föreliggande studiens kunskapsbidrag blir således dels empirisk kunskap om hur barndom på landsbygden levs och villkoras och dels kunskap om hur social klass görs och uttrycks i förskoleklassens vardag. Samtidigt utgör studien ett bidrag till fältet av studier som belyser barn och utbildningsinstitutioner ur ett intersektionellt perspektiv.



## *Del II. Metodologi och teori*

### Studiens genomförande

I följande avsnitt kommer studiens genomförande och analys presenteras. Studien kan med bakgrund i den metodologiska ansatsen beskrivas som en etnografiskt inspirerad fallstudie. Materialet består av anteckningar från observationer, intervjuer och informella samtal insamlade under en fältstudie genomförd i förskoleklassen Ugglan. Fältstudien genomfördes under 2016 med en sammanhängande period av fältarbete i drygt fyra veckor under våren och med uppföljande samtal med läraren Anna under hösten/vintern.

### En etnografisk ansats

Metodologiskt tar den föreliggande undersökningen sin utgångspunkt i den etnografiska traditionen med dess möjligheter att studera institutioner eller som i detta fall en pedagogisk praktik ur ett brett perspektiv där hela verksamheten är i fokus. Studien är därtill utformad som en fallstudie med ett fall. Huvudsyftet med etnografiska forskningsansatser är att undersöka och beskriva människors kultur och liv genom att studera olika sociala fenomen i vardagliga kontexter (Dovemark, 2007). Den etnografiska ansatsen strävar således efter att skapa mening av de fenomen som studeras och analysprocessen inom etnografien handlar till största delen om tolkning av människors handlingar och/eller institutioners praktiker och har som syfte att ge förklaringar av det som observeras (Hammersley & Atkinson, 2007).

Klassisk etnografi präglas ofta av långa, sammanhängande perioder i fält men som Beach (2005) påpekar finns det ingen generell överenskommelse om hur lång en etnografisk studie bör vara. Jeffrey & Troman (2004) menar att studiens omfattning i hög grad beror på forskningens syfte. För den föreliggande studien som riktar in sig på specifika områden av en social praktik anser jag att en modell av återkommande besök under längre tid, i linje med Jeffrey & Tromans (2004) ”selective intermittent mode” är passande. Studien pågår då under en längre tidsperiod men antalet besök i fält styrs till stor del av analysens framåtskridande och ger därmed en flexibilitet till studiens utformning.

Den etnografiska ansatsen passar enligt min uppfattning väl för studiens syfte att undersöka *hur* klass, kön och sexualitet konstrueras i en social praktik och i relation till en specifik plats. Teoretiskt har jag därför även inspirerats av den kritiska etnografin som möjliggör ett kontextualiserande av den undersökta praktiken i ett större samhälleligt och politiskt sammanhang (Dovemark, 2008). En institution som förskoleklassen kan inte betraktas som en isolerad plats, det omgivande samhällets ramar och normer påverkar relationerna inom institutionen. För att förstå platsens betydelse för barnen och utbildningsinstitutionen anser jag att den etnografiska ansatsen ger fördelar framför andra metodologiska ansatser genom de möjligheter som ges till en varierad datainhämtning, där hela praktiken får utrymme i undersökningen (Dovemark, 2007; Hammersley & Atkinson, 2007). Den etnografiska ansatsen med sin närhet till deltagarna ger också en möjlighet att lyfta deltagarnas egna berättelser och perspektiv (Lunneblad, 2006). Vilket kan motverka risken att bidra till att reproducera deltagarna som de kulturella andra (Skeggs, 1999).

Etnografiska studier är ofta, med hänsyn till såväl praktiska som analytiska frågor, utformade som fallstudier av ett eller ett fåtal fall (Dovemark, 2007; Hammersley & Atkinson, 2007). Den etnografiska fallstudien har som Dovemark (2007) beskriver det två syften. Dels syftar fallstudien till att beskriva den sociala praktiken som studeras och dels framställa teorier om de sociala strukturer som reglerar den sociala praktiken, det handlar alltså om detaljerade studier av specifika sammanhang. Ju fler fall som inkluderas i en undersökning desto mindre tid finns att spendera på varje enskilt fall vilket gör beslutet om antal fall i en undersökning till en fråga om avvägning mellan djup och bredd i sin undersökning (Hammersley & Atkinson, 2007).

## Urval och tillträde till fältet

Som i alla studier har även denna krävt att jag gjort vissa avgränsningar. Jag visste tidigt i processen att jag ville förlägga studien till åtminstone en skola i en landsbygdskommun och övervägde i planeringsstadiet om jag ville göra en studie av jämförande karaktär eller bredda studien med fler skolor i liknande samhällskontexter. Med hänsyn till denna studies omfattning och till den rika materialproduktion den etnografiska metoden genererar (Hammersley & Atkinson, 2007) valde jag dock att utforma studien som en fallstudie med enbart ett fall. Detta för att kunna fördjupa mina analyser och verkligen utnyttja materialet från min fältstudie.

Valet av undersökningsplats för den föreliggande studien kan förstås som en process i flera steg. I första skedet valdes en lämplig kommun ut för undersökningen. Då en del av syftet var att undersöka barns identitetsskapande i förhållande till den specifika plats som landsbygden utgör valdes först två olika landsbygdskommuner<sup>2</sup> ut, urvalet av kommunerna kan således beskrivas som ett strategiskt urval (Hammersley & Atkinson, 2007) utifrån kommunernas geografiska förutsättningar. När valet av kommuner gjorts valdes ett antal skolor i de bägge kommunerna ut, detta urval gjordes med hänsyn till att skolan skulle ha minst en förskoleklass samt till viss del utifrån praktiska aspekter. I detta urval inkluderades såväl skolor i som utanför kommunernas tätorter. Första kontakten med skolorna togs via ett telefonsamtal till skolornas rektorer och därefter skickades ett missiv ut till de rektorer som visat intresse för studien.

I etnografiska studier får tillträdet till fältet en avgörande roll för urvalsprocessen (Hammersley & Atkinson, 2007). För den föreliggande studien innebar detta att även om kontakt togs med ett flertal skolor var det endast en skola som visade intresse för att delta och gav mig tillträde till sin verksamhet. Tillträdet till fältet avgörs som Hammersley & Atkinson (2007) uttrycker det till stor del av så kallade gatekeepers, personer som på olika sätt blir avgörande för studiens genomförande. I min studie spelade rektorn på Skogsskolan en första viktig roll för tillträdet då denne förmedlade kontakten med förskolläraren Anna som blev den första viktiga gatekeepern i och med att hon lät mig studera verksamheten. Anna var redan från början mycket positiv till att delta i studien vilket underlättade tillträdesprocessen och som jag upplevde det även mina möjligheter att skapa en god relation till barnen. Under fältarbetets gång kom frågan om tillträde allt mer handla om tillgång till barnens samvaro och grupper. Barnen och då framförallt vissa barn blev med tiden viktiga nyckelpersoner för mina möjligheter att delta i det vardagliga sociala livet i förskoleklassen.

## Blomberga och Blomberga kommun

Fältstudien har genomförts i förskoleklassen Ugglan som är en del av skolan Skogsskolan. Skogsskolan är belägen i tätorten Blomberga i Blomberga kommun i Västra Götalands län och kommunen har ca 10 000 invånare. Utbildningsnivån i kommunen är om vi jämför med

---

<sup>2</sup> För definitionen landsbygdskommun har jag använt mig av Jordbruksverkets kunskapsdatabas Allt om landet (Jordbruksverket, 2016).

riket i stort relativt låg (SCB, 2016b), knappt en femtedel av kommunens befolkning har eftergymnasial utbildning. Den totala arbetslösheten i kommunen är något lägre än i riket i stort, dock är arbetslösheten för unga kvinnor något högre. Sammanfattningsvis kan Blomberga beskrivas som en arbetarklassdominerad kommun. De övervägande yrkesområdena i kommunen är tillverkning, handel, vård och omsorg, utbildning, byggverksamhet och jordbruk, skogsbruk och fiske. Ser vi till yrkesfördelningen mellan kvinnor och män arbetar de flesta kvinnorna i kommunen inom (i fallande ordning) vård och omsorg, utbildning, handel och tillverkning. Av männen i kommunen arbetar de flesta inom (i fallande ordning) tillverkning, byggverksamhet, handel och jordbruk, skogsbruk och fiske (SCB, 2016b). I kommunen finns en lång tradition inom tillverkningsindustrin och då framförallt textilproduktion.

Själva Blomberga tätort har ca 3000 invånare. I ortens centrum finns en större mataffär, ett Systembolag, några mindre kläd- och inredningsbutiker samt ett par cafeér och matserveringar. Här finns kommunal service i form av vårdcentral, folktandvård, sportanläggningar och ett bibliotek. Orten kan på många sätt beskrivas som en levande ort i jämförelse med den mediala bilden av en utdöende landsbygd.

### *Skogsskolan och förskoleklassen Ugglan*

Skogsskolan är en av två skolor i Blomberga tätort. Själva skolan är belägen i utkanten av ett villaområde. På skolan går ca 100 elever från förskoleklass till årskurs tre. Själva skolbyggnaden består av en enplansbyggnad. På baksidan av skolan finns ett mindre skogsparti och resten av skolan omgärdas av en asfalterad gårdsplan med några träd, gungor, klätterställningar och en rutschkana. Skolgården har inga staket i stället avgränsas gården av olika barriärer såsom en gångväg, ett buskage eller slutet på en gräsplan. På en sida öppnar skolgården upp sig ut mot ett öppet område där det finns en gräsplan som används som fotbollsplan samt en mindre asfalterad plan.

Förskoleklassen Ugglan är en av två förskoleklasser på Skogsskolan. Klassen består av 19 barn, tio flickor och nio pojkar. Fyra av barnen, Amir, Noor, Ami och Fatimah benämns i klassen som nyanlända och kom till skolan under hösten 2015. De nyanlända barnen har alla arabiska som modersmål och har endast begränsade kunskaper i svenska språket. I förskoleklassen arbetar Anna som är förskollärare och Ingrid som är assistent åt Aisha. Alla barn i klassen bor mer eller mindre i skolans direkta närområde och Anna beskriver klassen som socioekonomiskt blandad.

Ugglan har sina lokaler i ett av skolbyggnadens hörn. Lokalerna består av två rum, ett stort rum med samlingshörna, bord och stolar som fungerar som både arbetsbord och matbord vid lunch samt ett mindre rum, som kallas dockrummet. Här finns mycket riktigt olika dockor och ett dockhus men även en bokhylla med klassens böcker och en soffa.

## Etiska överväganden

I studien har etiska överväganden gjorts i linje med vad som anges i Vetenskapsrådets skrift *God forskningssed* (2011). Deltagarna i studien fick i god tid innan studien information om studiens syfte och deras villkor för deltagande i studien. Eftersom studien berör barn under 15 år gavs informationen till vårdnadshavarna<sup>3</sup> men jag valde även att muntligt presentera mig och mitt arbete för barnen innan studien påbörjades. Läraren Anna och andra vuxna i studien har informerats muntligt. Samtycke för att delta i studien har inhämtats från alla deltagare. För barnen har skriftligt samtycke givits av vårdnadshavare och för deltagande vuxna har muntligt samtycke givits.

Informerat samtycke får en komplex karaktär vid studier som berör barn då det i teorin inte är de själva som ger sitt samtycke (Dockett, Einarsdottir & Perry, 2009). Därför krävs enligt min uppfattning en viss lyhördhet och känslighet när man genomför studier med barn och frågan om samtycke bör ses som en ständigt pågående förhandling mellan den som observerar och den som observeras. Under min fältstudie har jag därför återkommande reflekterat över barnens respons på min närvaro, när något barn verbalt eller icke-verbalt uttryckte att det inte ville att jag skulle närvara har jag respekterat detta.

I enlighet med individskyddskravet (Vetenskapsrådet, 2011) har jag också eftersträvat att anonymisera alla uppgifter om deltagarnas identiteter. Alla namn på orter, skolor, barn, verksamheter och lärare har fingerats i texten. I beskrivningar av såväl kommunen och tätorten som av skolan och barnen har jag därför också medvetet uteslutit vissa aspekter som skulle riskera individernas rätt till anonymitet.

---

<sup>3</sup> Se bilaga I

## Material och analys

För föreliggande studie utgörs materialet av fältanteckningar från observationer samtals och intervjuer genomförda under en fältstudie i förskoleklassen Ugglan. Fältstudien pågick under drygt fyra veckors tid våren 2016 samt med uppföljande intervjuer under hösten/vintern 2016. Denna form av etnografi med återkommande besök under längre tid, kan jämföras med vad Jeffrey & Troman (2004) beskriver som "selective intermittent mode". Studier av detta slag pågår under en längre tidsperiod men antalet besök i fält styrs till stor del av analysens framåtskridande. Efter ca en månads tid ansåg jag att hade tillräckligt med material med hänsyn till denna studies omfattning. Fältanteckningarna gjordes i möjligaste mån i direkt anslutning till den observerade situationen. Vid tillfällen som promenader och utflykter satte jag mig direkt efteråt och skrev ner mina observationer.

Fältanteckningarna kan i detta fall inte betraktas som heltäckande utan måste istället förstås som selektiva utifrån syfte och frågeställningar. Därtill är det som Hammersley & Atkinson (2007) uttrycker det omöjligt att fånga alla delar av vad som sker i en viss situation, anteckningarna representerar således alltid ett urval av vad som observerats. Efter varje dag på Ugglan renskrevs anteckningarna i digital form. Vid renskrivningen ordnades anteckningarna i kategorier av beskrivande, analytiska och metodologiska karaktär, och renskrivningen kan på så vis ses som det första steget i analysprocessen.

Utöver fältstudien genomfördes även en samtalsintervju och en uppföljande intervju via mail med läraren Anna. Samtalsintervjun var av öppen till halvstrukturerad karaktär med ett antal på förhand bestämda teman och spelades in med diktafon. Intervjun transkriberades sedan ordagrant men jag gjorde ett urval av vilka sekvenser jag transkriberade utifrån studiens syfte och frågeställningar. Den uppföljande mail-intervjun genomfördes en längre tid efter själva studien och hade som syfte att fördjupa och förtydliga vissa delar av resultatet samt ge en möjlighet för Anna att ge återkoppling på resultatet. Denna intervju skedde på Annas begäran via mail och utformades kring ett antal teman och frågor som Anna svarade på skriftligt.

Materialet bestående av fältanteckningar och intervjutranskriberingar har därefter bearbetats i olika steg. Kännetecknande för etnografiska studier är att analysprocessen delvis börjar redan i själva anteckningsstadiet (Hammersley & Atkinson, 2007). Bland annat gjorde jag löpande kommentarer av analytisk karaktär parallellt med renskrivningen av fältanteckningarna. När allt material renskrivits och transkriberats påbörjades arbetet med att tematisera resultatet.

Tematiseringen har gjorts utifrån studiens frågeställningar men också med bakgrund i tidigare forskning och i studiens teoretiska ramverk, arbetet med tematiseringen har också inneburit att nya frågeställningar har väckts och att nya teorier inhämtats, precis som Hammersley & Atkinson (2007) påpekar är analysarbetet sällan eller aldrig en linjär process.

## Relationer på fältet

Min närvaro under fältstudien på Ugglan utgörs i sig av en mängd sociala relationer. För att kunna genomföra min studie krävdes inte bara en god relation med läraren Anna utan även goda relationer till barnen. I praktiken innebar detta att jag behövde bygga upp ett förtroende hos barnen för att de skulle ge mig tillträde till deras sammanhang och världar. Jag var från första dagen tydlig och öppen med min roll, jag presenterade mig och förklarade att jag var intresserad av hur det är att gå i förskoleklass och vad de tyckte var viktigt och intressant. Jag var också tydlig med att jag inte var en lärare och att jag därför inte skulle göra saker som lärare vanligtvis gör. I stora drag kan min roll under fältstudien i Ugglans förskoleklass därmed beskrivas som ett mellanting mellan deltagande observatör och observerande deltagare (Hammersley & Atkinson, 2007). Graden av deltagande har pendlat mellan olika aktiviteter och växlat mellan olika situationer. I exempelvis samlingar och promenader var graden av deltagande hög och jag deltog i stort på samma villkor som barnen. Vid andra tillfällen såsom en gymnastiklektion eller matematikaktivitet var min roll mer observerande. Min strävan har dock alltid varit att min närvaro skulle ha så lite påverkan på barnens vardag som möjligt. En förtroendefull relation kräver tillit, vid vissa tillfällen har jag fått tillträde till situationer med förbehållet om att inte berätta för läraren om vad de gjorde. I de fall där jag ansett att konfidentialiteten är tillräckligt stark har sådana stycken ändå tagits med i resultatet med hänsyn till deras relevans för studien. I andra situationer har barnen uttryckligen bett mig att inte skriva ner vad de gjorde vilket jag respekterat och dessa episoder har helt uteslutits från mina fältanteckningar.

## Reflexivitet och tillförlitlighet

Som etnograf blir man oundvikligen en deltagare av den sociala praktik man har för avsikt att studera (Hammersley & Atkinson, 2007). För studiens tillförlitlighet krävs därmed en god reflexivitet och medvetenhet över hur man som social deltagare påverkar studiens resultat. Dels är det viktigt att reflektera över och vara öppen med sin egen förförståelse och sina egna erfarenheter av det som studeras, samt med de teoretiska perspektiv använts (Larsson, 2005)

och dels är det av stor vikt att man reflekterar över hur ens egen närvaro på fältet påverkar de relationer man har för avsikt att studera. Min egen yrkeserfarenhet som förskollärare kan här alltså ses som en risk, vilket lett till en strävan efter att så att säga bekämpa det bekanta (Hammersley & Atkinson, 2007). Samtidigt upplevde jag stor skillnad mellan förskolan och förskoleklassens verksamhet vilket enligt min mening gjorde det lättare att förhålla mig med distans. Gällande min roll som observatör i fält var jag som beskrivits tidigare från första början öppen med min roll gentemot barnen och jag upplevde att barnen accepterade min roll och gav mig tillträde till stora delar av deras vardagliga praktiker på skolan, ofta med hänvisning till att ”hon är ingen riktig lärare”.

Därmed inte sagt att min närvaro inte påverkade barnen eller läraren Annas ageranden. För att kunna reflektera över hur min närvaro påverkade barnen förde jag löpande diskussioner med Anna angående barnens aktiviteter och beteenden. Utöver detta har jag som beskrivits tidigare parallellt med fältanteckningarna fört anteckningar av analytisk och metodologisk karaktär där jag gjort reflektioner kring hur jag gjort mina tolkningar och om situationerna kunde ha tolkats annorlunda. I frågan om att vara öppen med teoretiska perspektiv och tolkningar har jag eftersträvat efter att tydligt beskriva de teoretiska perspektiv studien tar sin utgångspunkt i och jag har även försökt att, i resultat och diskussion, så tydligt som möjligt beskriva hur jag tolkat observationerna.



# Teoretiskt ramverk

Teoretiskt tar föreliggande studie sin utgångspunkt i ett socialkonstruktionistiskt perspektiv vilket innebär att kunskap och identiteter förstås som något som skapas i sociala relationer och förhandlingar mellan människor och mellan människor och sin omvärld. Syftet med kritiska forskningsansatser kan i detta fall kortfattat beskrivas som en kritisk granskning av det som uppfattas som självklart, eller ”naturligt” och observationerna riktas framförallt mot ojämlika maktförhållanden och förgivet tagna föreställningar (Alvesson & Sköldberg, 2008). För föreliggande studie innebär den teoretiska ansatsen att fokus riktas mot förskoleklassens vardagliga praktik och deltagarnas vardagsliv i denna och hur dessa vardagliga praktiker kan förstås som delaktiga i reproduktionen av normativa föreställningar om klass, kön och sexualitet.

## Centrala begrepp

### *Klasskonstruktioner, kapital och habitus*

I den föreliggande studien har jag utgått från en förståelse av klass som något som görs verksamt i social praktik. Lena Martinsson & Eva Reimers (2014) definierar klass som ”ett pågående skapande av en verksam ekonomisk ojämlikhet.” (a.a, s.19) vilket riktar fokus mot själva konstruktionen av klass och klasskillnader. Med ett sådant synsätt blir det möjligt att undersöka och analysera hur tämligen vardagliga och oreflekterade situationer bidrar till att skapa och återskapa klasskillnader mellan människor. Klass betraktas här som Beverly Skeggs (1999) beskriver det, som en ”diskursiv, historiskt specifikt konstruktion” (a.a, s.16) och förstås därtill som kontextuell i den bemärkelsen att betydelsen och erfarenheten av att tillhöra en viss klass kan skifta mellan olika sammanhang och platser.

För analyser av hur klass görs och verkar på olika plan i förskoleklassbarnens vardag tar jag avstamp i en förståelse av klass inspirerad av Pierre Bourdieus teoribildning (Bourdieu, 1991, 1995, 2010). En teoretisk utgångspunkt som gör det möjligt att betrakta klass som en struktur som inte bara verkar på en samhällelig nivå utan även på en mental, inre nivå och därmed som något som får effekter på människors sociala liv och sätt att leva (Stefansen, 2012). För analysen har framförallt Bourdieus (1995) kapitalmetaforer använts, med särskilt fokus på symboliska kapital, men även begreppet habitus används i analysen för reflektioner kring hur barnen förkroppsligar olika kapital och hur detta formar och strukturerar deras liv i relation

till den specifika platsen. Skeggs (1999) tillämpning av Bourdieus teori tillåter också en analys av klassupplevelsens känslomässiga karaktär. Där klasstillhörighet kan påverka människors identitetsskapande genom att producera känslor av såväl sammanhållning som känsla av ett "vi" gentemot andra grupper. Klass kan på så sätt även beskrivas som en känslstruktur, där olika former av uteslutning skapar otrygghet, tvivel och skam hos individen (Skeggs, 1999).

Begreppet kapital i Bourdieus teoribildning representerar olika former av symboliska och/eller materiella värden och tillgångar som kan beskrivas i termer av tre olika kapitalformer; kulturella, sociala och ekonomiska (Bourdieu, 1995; Skeggs, 1999; Broady, 1998). Det ekonomiska kapitalet handlar kortfattat om rent materiella och ekonomiska tillgångar som styr människors möjligheter till exempelvis köp av bostäder, semesterresor och deltagande i olika fritidsaktiviteter, medan det kulturella kapitalet kan beskrivas som kunskapsstillgångar såsom utbildning, kulturella resurser, språkkunskaper och förtroenheter. Det sociala kapitalet motsvarar resurser som är grundade i olika sociala relationer, kontakter och nätverk (Broady, 1998; Skeggs, 1999). Det symboliska kapitalet representerar den form som de olika kapitalformerna antar om de blir legitima och erkända.

Symboliskt kapital är alltså alla tillgångar som erkänns som värdefulla av andra (Bourdieu, 1995.) Vad som blir symboliska tillgångar kan således variera och handla om allt ifrån exempelvis utbildning till bostadsort och klädstil. Det grundläggande är att det ges värde av andra människor eller sociala grupper. Alla kapitalformer måste således legitimeras för att ge makt vilket också gör värdet av kapitalen relationellt och kontextuellt (Broady, 1998; Skeggs, 1999). Vad som erkänns värde kan skifta mellan olika sammanhang och mellan olika grupper. I linje med denna studies syfte att studera hur klass konstrueras i förskoleklassens vardagliga praktik används således förståelsen av symboliska kapital för att undersöka *hur, när* och *var* olika kapital tillskrivs värde, vilka tillgångar som genererar makt och social status och vilka tillgångar som inte gör det.

Klass får enligt min uppfattning i detta avseende en nära koppling till plats. Den kontextuella och relationella karaktären av kapitalens värde manar till en förståelse av hur en plats beskaffenhet påverkar förståelsen av klasstillhörighet och kapitalens värden men också individens sätt att förstå och förhålla sig till olika kapital och till sig själva. För reflektioner kring denna relation anser jag att Bourdieus begrepp *habitus* blir användbart. Begreppet

habitus används av Bourdieu för att beskriva kapitalformernas förkroppsligade form, med andra ord uttryckt, människors livsstil och vanor (Bourdieu, 1991,1995).

En individs habitus är således resultatet av människors livserfarenheter och praktiker – ett system som genererats av de erfarenheter människan gjort under sitt liv, hennes uppväxt, och vad som ansågs vara av högt värde i det specifika sociala sammanhang där individen växt upp, som Bourdieu beskriver det kan alltså habitus betraktas som "[...] produkten av all biografisk erfarenhet" (a.a, s.91). Det förkroppsligade kapitalet – habitus blir enligt Bourdieu (1995) normbildande för människors handlingar och ses som strukturerande för individers tänkande. För den föreliggande studien används således begreppet för analyser kring hur förskoleklassbarnen själva formar sitt habitus genom att förkroppsliga de kapital som ges symboliskt värde - i förskoleklassens vardag men också i relation till Blombergas plats.

### *Konstruktioner av kön*

I föreliggande studie utgår jag från en förståelse av kön som något som förhandlas, konstrueras och återskapas socialt, kulturellt och materiellt. Barn konstruerar enligt detta synsätt själva sin könstillhörighet genom att inta eller förhålla sig till en given plats i en rådande *genusordning* (Connell & Pearse, 2015). Konstruktionerna ska betraktas som pågående processer snarare än fasta och givna vilket innebär att innebörden av kön kan skifta över tid, kultur och plats (Skeggs, 1999; Connell & Pearse, 2015). I sociala relationer förhandlas och upprepas könsarrangemang, könade handlingar och uttryck som skapar bilden av vad som är feminint eller maskulint, betraktar vi dessa handlingar över tid och rum kan mönster urskiljas som sammantaget kan beskrivas som en social struktur – en genusordning.

Institutioner såsom förskoleklassen har enligt Raewyn Connells (Connell, 2008; Connell & Pearse, 2015) teorier fasta mönster av olika genusarrangemang som skapar en genusregim. Genusregimerna spelar ofta en central roll i hur institutioner organiseras och påverkar exempelvis vem som får göra vad samt olika former av sociala indelningar och grupperingar. Genusregimer är enligt Connell (Connell & Pearse, 2015) inte statiska utan förändras över tid men också i förhållande till plats. Olika lokala genusregimer har dock oftast något gemensamt med varandra, vilket kan beskrivas som att de är en del av en större samhällelig genusordning.

En lokal genusregim kan dock avvika från den allmänna genusordningen och konstruktionen av kön kan variera från en kontext till en annan vilket gör att vi kan tala om flera olika former av maskuliniteter och femininiteter (Connell, 2008). Dock blir vissa maskuliniteter inom de

specifika kontexterna hegemoniska och normbestämmande gentemot andra, ett förhållande som Connell beskriver i termer av hegemoniska maskuliniteter, underordnade maskuliniteter och marginaliserade maskuliniteter. Den hegemoniska maskuliniteten är ett sätt att betrakta maskulinitet som ett maktsystem där olika former av maskuliniteter har olika status och förstås som ett ideal vartefter andra former av maskuliniteter bedöms. Konstruktionen av maskulinitet är därtill påverkad av faktorer som etnicitet, social klass och sexualitet vilket skapar olika positioner av maskulinitet i systemet (Connell, 2008).

### *Heteronormativitet*

I den föreliggande studien betraktas normer om kön som nära förbundna med normer om heterosexualitet och därmed som svåra att skilja åt. I förståelsen av hur kön förhandlas och görs i sociala relationer krävs därför ett beaktande av hur normer om sexualitet påverkar människors sociala relationer. Vårt samhälle präglas i dag av en stark heterosexuell norm, vilket gör att relationer mellan människor ofta bedöms ur ett *heteronormativt* perspektiv där heterosexualiteten avgör vad som är förväntade och accepterade relationer mellan människor och vad som blir otänkbart (Bengtsson, 2013). Sexualitet betraktas dock i detta avseende inte enbart som något diskursivt utan även som en institutionaliserad materialitet (Skeggs, 1999). Föreställningar om sexualitet kan som Skeggs uttrycker det förstås som socialt nedärvda: ”Vi föds in i heterosexualiteten som institution och dominerande norm, liksom vi föds in i system grundade på kön, klass och ras.” (Skeggs, 1999, s.192). I ett samhälle med en stark heteronorm blir heterosexuella relationer alltså de relationer som ses som det normala och det förväntade vilket inte minst syns i förhållande till föreställningar om vad en familj eller familjeliv är. I vårt samhälle finns en stark tvåsamhetsnorm och den heterosexuella medelklassfamiljen utgör den givna förebilden (Johansson, 2009).

Heteronormativiteten betraktas i detta sammanhang som något som genereras i institutionella sammanhang, lagar, strukturer och vardagliga handlingar. Ett sätt att förstå Heteronormativitet och relationer mellan könen är genom vad Judith Butler (2007) benämner som *heterosexuell matris*. Den heterosexuella matrisen kan ses som en förståelseram som grundar sig i en binär könsuppfattning. Den heterosexuella matrisen spelar således en central roll när vi definierar vad som är acceptabelt maskulint respektive feminint beteende - matrisen är den ram mot vilken könen blir begripliga och förståeliga (Butler, 2007).

För den föreliggande studien bidrar detta perspektiv till att förstå hur barnens identitetsskapande och sociala relationer villkoras av heteronormativa antaganden samt hur

dessa heteronormativa antaganden skapas och återskapas i barnen relationer och handlingar inom institutionen.

### *Identitet och intersektionalitet*

Begreppet identitet får i den föreliggande studien en viktig betydelse och betraktas här som något relationellt och kontextuellt vilket inbegriper en syn på identiteter som föränderliga och rörliga (Hammarén & Johansson, 2009), föränderliga på det sätt att en människa kan sägas ha olika identiteter i olika sammanhang. Samtidigt måste rörligheten förstås som påverkad av maktdimensioner som sätter gränser för vad som är möjligt,

Det förekommer inget fritt fall eller ”val” beträffande subjekspositioner [...] utan snarare en beskuren tillgång till och begränsad rörlighet mellan olika subjekspositioner. Vid födseln placeras vi ut i dessa rum med den institutionella ordning som följer därmed, till exempel heterosexualitetens, eller familjens institutioner, eller den på ras eller kön fördelade arbetsordningen. De finns redan där innan vi träder in i handlingen, men vi bidrar till reproduktionen och omformuleringen av dem; de sätter gränser för våra responser. (Skeggs, 1999, s.153).

Identitet är således inte något statiskt, men inte heller något helt fritt för människan att välja. För föreliggande studie innebär detta att en förståelse av barns identitetskonstruktioner kräver ett hänsynstagande till hur *olika* strukturella ordningar griper in och påverkar konstruktionen. Människors sociala identiteter kan enligt detta synsätt inte enbart förstås som ett utslag av exempelvis könstillhörighet *eller* klass. Istället bör vi därför se på människors identitet ur ett intersektionellt perspektiv som tillåter en analys av hur olika maktordningar (De los Reyes & Mulinari, 2005), som i detta fall klass, kön, sexualitet och plats samverkar med varandra i identitetsskapandet. För föreliggande studie innebär detta synsätt att barnens identitetsskapande och sociala relationer förstås och tolkas utifrån hur dessa olika maktstrukturer samverkar med varandra. Platsen, Blomberga, förstås i detta sammanhang som en skärningspunkt och betraktas i analysen som den arena var på dessa strukturer möts och tillsammans formar människors identiteter.

## *Del III. Resultat*

### Studiens resultat

Resultatdelen är uppdelad i tre avsnitt med olika fokus. I det första avsnittet, ”*Alla klasser i klassen*” riktas fokus mot görandet av klass och mot hur barns olika klasstillhörigheter blir synliga i vardagliga rutinsituationer såsom samlingar och fruktstunder. I avsnitt två, *Könsordnad samvaro* lyfts exempel på hur könstillhörighet och normer om kön spelar en central roll i barnens sociala grupperingar men också exempel på hur gränsen mellan könen tycks vara olika stark i olika rum och i olika sammanhang. I det avslutande avsnittet; *Heteronormativa praktiker* läggs fokus på hur normer om heterosexualitet i samverkan med normer om kön uttrycks i såväl förskoleklassens verksamhet som i barnens sociala samvaro.

#### ”Alla klasser i klassen”

I följande avsnitt hamnar praktiker som upprätthåller och skapar föreställningar om skillnader och känslor av klassrelaterad utanförskap i fokus. Enligt denna studies teoretiska utgångspunkter är innebörden av klass något som ständigt görs i barnens sociala relationer genom att skillnader uttrycks, synliggörs och värderas (Martinsson & Reimers, 2014). Klass i termer av ekonomiskt kapital blir synligt i såväl medhavda matsäckar, leksaker och väskor som i barnens egna berättelser om semestrar, helger och fritid. Kapital som i barnens relationer blir symboliska i den bemärkelsen att vissa uttryck erkänns ett högre värde än andra (Broady, 1998). Klass och klasstillhörighet förstås här som något kontextuell och relationellt vilket kräver ett hänsynstagande av platsens beskaffenhet och till olika kapitals skiftande värden.

#### *Klassberättelser*

Under mina observationer i förskoleklassen Ugglan framstod olika berättelser om saker, resor och fritidsaktiviteter som viktiga delar av barnens relationer. Dessa skildringar som jag här valt att kalla *klassberättelser* förekom, i varierande form, under hela förskoleklassens skoldag i såväl informella som formella sammanhang. I den pedagogiska verksamheten hade denna form av berättande även en egen återkommande och betydande plats i form av en berättarstund under morgonsamlingen där de barn som ville, varje dag fick möjligheten att berätta något alternativt visa en medhavd sak:

Samlingen fortsätter med en berättarstund då barnen får visa något eller berätta om något de vill dela med sig av. Adnan berättar att han har tappat en tand, vilket uppmärksammas genom att Anna sätter upp en papperstand på en tavla på väggen, tillsammans räknar de hur många tänder Adnan har tappat. Fatima som räckt upp handen länge får ordet, hon visar en glittrig penna hon tagit med sig hemifrån. Vilken fin penna säger Anna. När turen kommer till Johanna berättar hon stolt att på fredag ska hon åka med sin husvagn till kusten. ”Åh vad roligt du ska ha det” säger Anna. ”Du hittar alltid på roliga saker.” Det blir Karls tur och han berättar att han har en studsmatta hos sin pappa men att han bor hos sin mamma denna vecka. Mikael säger rakt ut att han inte visste om att Karl har en studsmatta och Anna undrar förvånat hur han har missat att se det. Därefter berättar Tommy att han har beställt en pärm till sina fotbollskort ” Så bra då får du ordning” säger Anna. (Fältanteckningar, klassrummet, 9.00, 13 april, 2016).

Ovanstående exempel representerar en vanlig samling på Ugglan, berättelserna skiftar, från Adnan som tappat en tand till planerade resor och inköp. Alla berättelser säger något om vad barnen anser är viktigt att berätta om, och kan därmed ses som ett exempel på hur olika kapital görs symboliska i gruppen (Bourdieu, 1995, 2010). Samtidigt visar redogörelserna för barnens olika fritidsaktiviteter på spår av familjernas tillgångar av ekonomiska kapital, att äga en studsmatta innefattar sannolikt även att man äger en gräsmatta att ställa studsmattan på och kan ses som ett uttryck för familjens ekonomiska möjligheter.

Oftast rör sig barnens berättelser under dessa samlingar just kring familjens fritidsaktiviteter och uppvisande av leksaker och kläder. Materiella föremål såsom Fatimas glittriga penna, Karls studsmatta eller Tommys fotbollspärm ges således ett symboliskt värde (Bourdieu, 1995) i gruppen genom att de lyfts fram som intressanta att berätta om. Enligt min tolkning var barnens resurser i form av att ha något intressant att visa eller berätta om det som tydligast påverkade deras möjlighet att vara delaktiga i berättarstunden, en observation som är intressant i jämförelse med Emilsson & Johanssons (2013) studie där könstillhörighet tycktes spela en avgörande roll för vilka barn som tog initiativ i samlingarna.

I en uppföljande intervju med Anna beskriver hon hur syftet med morgonsamlingarna till största del handlade om att samla barnen, informera om dagen och skapa ett tillfälle att se barnen. Att barnen skulle ta med en sak hemifrån och berätta om förklarar hon som ett pedagogiskt grepp för att göra även de nyanlända barnen delaktiga:

Jag tyckte att det var viktigt att de [de nyanlända barnen] skulle få plats i samlingen även om de inte kunde uttrycka sig språkligt. Flera av dessa barn sken upp då de fick visa något hemifrån och fick uppskattning från de andra barnen. Jag kunde ju inte avråda de andra barnen till att ta med sig saker... Detta är jag fortfarande väl medveten om och har tagit bort detta moment helt och hållet. (Mailkonversation, december, 2016).

Att få ta med sig en sak och visa för de andra kan som Anna pekar på i ovanstående citat alltså också bidra till att barn som inte annars kunde vara delaktiga fick möjlighet att delta i samlingen. Detta ger enligt min tolkning en intressant dimension av barnens olika tillgångar av kapital. De nyanlända barnen hade som Anna uppmärksammar inte ännu förvärvat det kulturella kapital i form av språkkunskaper som krävdes för att vara delaktiga. En tid har gått sedan studien genomfördes och en ny grupp barn har börjat i Annas förskoleklass och Anna har som hon beskriver ovan nu valt att ta bort inslaget med att visa upp en medhavd sak för de andra barnen med hänsyn till dess problematiska karaktär.

Klassberättelserna utgör en viktig del av de sociala relationerna även utanför formella samlingar. Ett återkommande tillfälle för barnen att diskutera och berätta om vad de gör på sin fritid var luncherna. Följande situation utspelar sig veckan efter samlingen som återgavs ovan och Johanna har nu varit iväg med husvagnen vid kusten:

Det är lunch och jag sitter vid samma bord som Felicia, August, Johan, Johanna, Tommy och Ami. Jag frågar Tommy vad han gjort i helgen. Bara spelat dator hela tiden och träffat min kusin säger han, August bryter in och berättar att han också spelat dator och att han slagit sig i huvudet på ett disco, han visar oss ett omplåstrat sår i pannan. Johanna berättar att hon varit vid kusten med sin husvagn. Var det varmt frågar Felicia uppspelt? Ja badade du mycket frågar Tommy. Nää svarar Johanna det var kallt. Va? Var det undrar de andra barnen förvånat. Men i Thailand var det i alla fall jättevarmt säger Tommy, vi badade varje dag, Felicia vänder sig mot Tommy och frågar om det var mycket sol i Thailand. Ja hela tiden säger Tommy och Felicia ser uppspelt på honom och frågar om det fanns hajar, samtidigt ser jag hur Johanna som helt tystnat, tittar ner i sin tallrik. (Fältanteckningar, klassrummet, 11.15, 18 april, 2016).

När Tommy berättar om sin Thailandsresa tystnar Johanna, det är märkbart hur hennes upplevelse med husvagnen ges ett lägre värde i gruppen och det blir också tydligt att Johanna blir nedslagen av situationen vilket visar på hur erfarenhet av klass kan skapa känslor av tvivel, exkludering och skam (Skeggs, 1999; Näsman, 2012). Johannas och Tommys olika berättelser om semestrar visar därtill konkret på hur familjernas ekonomiska kapital får



effekter på barnens sociala relationer. Semesterresor och vad man gjort under helgen som i exemplet ovan gavs enligt min uppfattning ett symboliskt värde och utgjorde en viktig del i barnens sociala relationer i förhållande till social status, vilket blir intressant i jämförelse med Näsman (2012) studie där semestrar inte gavs någon större vikt. I Harjus (2008) avhandling lyfts däremot semestrar och fritidsaktiviteter fram som viktiga för barnen, både för själva upplevelsen som semestern utgör men också som något som förväntas av en. Att inte kunna berätta om vart man rest och vad man gjort utgjorde för barnen i Harjus (2008) studie på så vis en risk för exkludering, vilket kan jämföras med hur Johanna i exemplet ovan tydligt hamnar utanför när Tommy tar över diskussionen med sin berättelse från Thailand. Även i följande exempel hamnar familjens ekonomiska kapital i fokus:

Cissi sitter på mattan och bygger med lego. Jag bygger Legoland säger hon. Har du varit där frågar jag. Nej säger hon. Jag håller på och samlar pengar till det nu, men det tar så lång tid och jag måste samla pengar till mitt kalas först. Cissi fortsätter bygget och frågar några förbipasserande barn om de vill komma till Legoland. (Fältanteckningar, klassrummet, 10.30, 3 maj, 2016).

Cissi bygger ofta med Lego och nästan alltid bygger hon Legoland. När jag frågar Cissi om Legoland beskriver hon hur man i hennes familj sparar pengar till olika aktiviteter. Det blir tydligt att dyra semesterresor eller kalas inte är något som tas för givet, samtidigt som det är något som eftersträvas och dröms om vilket pekar på att dessa aktiviteter har ett symboliskt värde i barngruppen. Cissis berättelse visar även på en ekonomisk medvetenhet och en kunskap om familjens ekonomiska situation (jfr Harju, 2008). Näsman (2012) beskriver liknande exempel i sin studie som prov på hur barn som lever i ekonomisk utsatthet tar ett utökat ansvar för sina föräldrars ekonomi.

Klasskillnader och likheter mellan barnen görs även synliga när barnen berättar om sina föräldrars arbeten vilket var ett frekvent samtalsämne bland barnen. Följande exempel utspelar sig under en lunch:

Anna kommer förbi och säger till Adnan att han ska skynda sig för att hans pappa kommer tidigare och hämtar idag. "Min mamma och pappa jobbar inte" säger Adnan och börjar sleva i sig av spaghetten. "Men min pappa kör lastbil" säger Mikael. "Min pappa har fått ett riktigt jobb nu säger Alex". Vad gör han på jobbet frågar jag. Jag vet inte, han åker på möten. Amel säger att hans mamma jobbar med gamlingar. Det gör min också

säger Mikael glatt. ”Min mamma ska snart få ett riktigt jobb” säger Alex.  
(Fältanteckningar, klassrummet, 11.15, 14 april, 2016).

I exemplet ovan framkommer flera aspekter av barnens familjesituationer. Dels blir det synligt att arbete inte är något förgivet taget, Adnans föräldrar arbetar inte alls medan Alex pappa precis har fått ett *riktigt jobb*. Vad ett riktigt jobb är framgår inte men som jag ser det verkar barnen tycka att ett riktigt jobb är viktigt, vilket kan jämföras med den rådande arbetsnormen i samhället där deltagande i arbetslivet hänger samman med idéer om självständighet och ansvarstagande egenskaper (Näsman, 2012). I barnens berättelser framkommer även att de yrken som barnens föräldrar har är övervägande yrken som inte kräver högre utbildning, samt att det råder en traditionell könsuppdelning i föräldrarnas yrken, Mikaelns pappa kör lastbil, medan mamman jobbar på äldreboende. En bild som stämmer väl överens med statistik över utbildningsnivåer och yrkesval i Blomberga kommun i stort (SCB, 2016b). Berättelserna som framkommer i exemplet ovan förstås här som en del av barnens identitetsskapande och som betydande för barnens bild av sig själva (Martinsson & Reimers, 2014) och kan enligt min tolkning förstås som en del av barnens utveckling av habitus (Bourdieu, 1991). Erfarenheterna av arbetets betydelse och vilka arbeten som betraktas som riktiga kan tillsammans med föreställningar om kön, enligt min tolkning skapa en gemensam referensram för barnen i fråga om vad som är möjliga och förväntade framtidsmöjligheter.

När jag frågar Anna om hur hon tror att klass påverkar barnens vardag beskriver hon förskoleklassen som socioekonomiskt blandad:

Jag upplever ju inte, att det märks i klassen, vad det är för klasskillnad på barnen och jag hoppas aldrig att jag utstrålar någonting där heller för det är ju alla klasser i klassen om man säger så. Vi har ju såna som har det jättebra ställt och jättehöga utbildningar och så och sen har vi såna som absolut inte har något jobb och de här nya [nyanlända barn] då. Så att visst är det klasskillnader. (Intervju, 2 maj, 2016).

I vårt samtal framkommer det att Anna menar att klasskillnaderna mellan barnen inte syns i praktiken och hon fortsätter med att betona att hon alltid strävar efter att behandla alla lika, att man som Anna säger: ”blir lika entusiastisk om någon har varit ute och plockat vitsippor som om någon har varit i Australien och att man verkligen försöker”. Annas uttalande blir intressant i förhållande till mina observationer av hur klassade berättelser tycktes utgöra viktiga delar av barnens samvaro men också en betydande del av den pedagogiska verksamheten i morgonsamlingarna. Anna visar enligt min uppfattning på en teoretisk

medvetenhet kring problematiken angående klasskillnader samtidigt som kommentaren om att klasskillnader inte märks i förskoleklassen visar på hur klass i relation till andra sociala strukturer ofta osynliggörs och förbises i den pedagogiska praktiken. Att lärare aktivt bortser från ekonomisk ojämlikhet mellan barnen och bemöter alla lika kan som Näsman (2012) beskriver; ” [...] ur ett vuxenperspektiv uppfattas vara välment och grundat i jämlikhetssträvan, men kan av barn uppfattas som likgiltighet, vilket i stället kan bidra till en känsla av utsatthet.” (Näsman, 2012, s.57).

Den goda viljan att behandla alla lika kan som Näsman (2012) visar på alltså bidra till att klasskillnadernas effekter förblir oreflekterade. När jag vid en senare intervju med Anna återkommer till begreppet klass och klasskillnader framstår än tydligare hur klass kan uppfattas som svårgripbart och till viss del bortglömt i pedagogiska diskussioner. När jag först ber Anna att fördjupa hur hon och hennes kollegor resonerar kring klass och klasskillnader i Blomberga svarar Anna med att ”Vi har väl inga stora klassklyftor här i Blomberga” (Mailkonversation, december, 2016) och menar att frågan känns främmande just eftersom man inte arbetar i ett område med stora klasskillnader. När vi diskuterar frågan vidare beskriver Anna det hela vidare ur ett mer kontextrelationellt perspektiv och menar att klasskillnaderna faktiskt är påtagliga när man börjar reflektera kring dem:

Det jag menar är att klasskillnaderna i Blomberga är långt ifrån dem i Göteborg med fina områden, mer högutbildade, större klyftor vad gäller boende. Men du har självklart helt rätt i att det finns klasskillnader även i Blomberga... detta kan vi aldrig komma ifrån. Vi (som bor i Blomberga) upplever nog att de som "högutbildar" sig oftast inte kommer tillbaka till Blomberga då det är svårt med arbetstillfällena. Du tyckte ju själv att det var många som jobbade inom vård och kommun... Synd men sant. (Mailkonversation, december, 2016).

Anna pekar i konversationen på hur de som faktiskt skaffar sig en högre utbildning sällan kommer tillbaka till orten igen efter sina studier (jfr Rauhut & Littke, 2015). Ett uttalande som i relation till statistik kring utbildning och arbete i kommunen pekar på att Blomberga på många sätt kan betraktas som en heterogen plats i förhållande till utbildningsnivå och som blir intressant i förhållande till barnens diskussion om ett ”riktigt jobb” tidigare.

Anna beskriver vidare i samma mail för mig att våra samtal kring klass har satt igång en diskussion kring klasskillnader i arbetslaget och Anna lyfter själv fram exempel på hur klasskillnaderna mellan barnen på Skogsskolan tycks ha ökat över tid:

Vi hade luciafirande igår. För några år sedan var det en självklarhet att alla barn hade lussekläder hemma, medan, att vi fick låna ihop flera utstyrselar i år. Även här kan vi ju se att det är en klasskillnad. De som har det bättre ställt kommer med fina välstrukna, kritvita luciaklänningar medan andra kunde komma med ett gult, skrynkligt lucialinne utan varken skärp, krona eller glitter (Mailkonversation, december, 2016).

Exemplet med Luciafirandet som Anna återger ovan utgör dessutom ytterligare ett exempel på när familjernas ekonomiska kapital och skillnader mellan den som har och den som inte har blir konkret synligt i barnens vardag.

### *När klasskillnader syns*

Liksom samlingarna och luciafirandet som beskrevs i föregående avsnitt bidrar även andra situationer där barnen förväntas ta med sig något till förskoleklassen till att materiella konsekvenser av klass görs synliga. Klass är som det framkommer i mina observationer en tydligt materiell kategorisering och tillfällen då barnen tar med sig saker hemifrån utgör konkreta exempel på detta. På Ugglan tar exempelvis barnen själva med sig frukt till den dagliga fruktstunden som i följande utdrag:

Barnen har satt sig vid borden i köket. Det är ganska tyst. August delar ut frukterna. Jag sitter bredvid Minna och Amel. Barnen väntar på att alla ska ha fått sin frukt, först då får de börja äta. Det är lite otålig stämning. Johan tar plastpåsen från sin frukt och formar den till en båt – Titta Mikael en båt säger han och flinar. Nu får ni lugna ner er och vara lite tysta så ni hör August säger Anna. Minna får sitt äpple. Hon tar av klistermärket och ger det till Tommy som sätter det på sin tygpåse, Amel tittar lite stött på när Tommy tar emot märket. Jag noterar att flera barn har speciella påsar, eller askar till sin frukt. Amel har en låda med motiv från filmen Bilar. På lådan finns flera klistermärken. Han berättar att ICA märkena är från bananer och visar mig vilka som är från päron. Idag har han vindruvor. Amir som sitter mittemot får sin frukt av August, det är en brunfläckig banan i en återanvänd brödpåse. (Fältanteckningar, köket, 10.00, 18 april, 2016).

Vilken frukt man har med sig och hur frukten förvaras blir i fruktstunden enligt min tolkning till synliga markörer för skillnader mellan barnen och det tycks vara viktigt att visa och berätta vad man har med sig vilket visar på hur till synes vardagliga företeelser blir till symboliska kapital (Bourdieu, 1995) för barnen:

Jag sitter bredvid Fatima som har ett äpple med sig idag. Minna har en stor burk full med vattenmelon. Jag älskar melon säger Karl som sitter bredvid Minna. Johanna ber mig

gissa vad hon har i sin fruktburk, jag gissar på vindruvor, det är en persika säger hon stolt och öppnar locket. Bredvid Johanna sitter Amir som har banan idag också, jag noterar att han har samma återanvända brödpåse som vanligt. (Fältanteckningar, köket, 10.00, 3 maj, 2016)

Både själva frukten och förpackningen blir i dessa sammanhang utmärkande. Vissa barn har särskilda fruktaskar som Amel med kända motiv från Disney, ekonomiskt men också kulturellt kapital som ger status i gruppen, medan Amir har sin banan i en återanvänd plastpåse. Fruktstunden på Ugglan utgör på så sätt ett dagligen återkommande tillfälle där skillnader i familjernas ekonomiska situationer synliggörs mellan barnen och väcker frågor kring vad en avgiftsfri utbildning (SFS:2010:800) egentligen innebär. I den uppföljande intervjun med Anna frågar jag om hur skolan har resonerat kring att barnen måste ta med sig egen frukt. Anna svarar att frågan om frukten har varit ämne för diskussion flera gånger. Trots detta menar skolan som Anna beskriver det att man "inte har råd" att bjuda barnen på frukt. I arbetslaget har man därför som Anna beskriver det valt att ta upp frågan om frukt och fika på det första föräldramötet varje termin:

Vi tar upp detta som en punkt på vårt första föräldramöte; Vi frågar vad föräldrarna tycker är relevant. I denna barngrupp tyckte föräldrarna att barnen bör ha ett litet mellanmål på förmiddagen. Vi bestämde samtidigt att barnen FÅR ta med sig nyttig fika... man får självklart nöja sig med frukt, när vi går till skogen. Jag upplever här att det är mer viktigt för de resurssvaga föräldrarna att ta med en stadig matsäck. (Mailkonversation, december, 2016).

Att ta med sig frukt eller fika till skolan är som Anna beskriver det alltså ett frivilligt och gemensamt fattat beslut. Det är dock intressant att reflektera över denna frivillighet, som jag kommer visa på nedan kan denna typ av förväntningar uppfattas som socialt obligatoriska av barnen och deras föräldrar, samtidigt som tidigare forskning visat att såväl barn som vuxna tenderar till att dölja sin ekonomiska situation på grund av känslor av skam och skuld (Harju, 2008; Näsman, 2012).

Barnen från Ugglan går regelbundet på utflykt till skogen tillsammans med den andra förskoleklassen och redan dagen innan utflykten hörde jag hur barnen diskuterade sinsemellan vad de skulle ha med sig i sin matsäck. I skogen får barnen uppdrag av lärarna och får därefter leka fritt. När det är dags att fika samlas barnen vid sina väskor men delar snart upp sig igen. Jag går runt bland de små grupperna som sitter och fikar:

Jag ser att Alex sitter själv vid kojan. De flesta pojkarna som satt där tidigare har börjat leka en jagelek runt en stor grop. Alex säger att han fick lite varm choklad av en kompis. För jag hade inget fika säger han. Bara ett äpple. Jag sa till pappa att jag ville ha smörgås och saft men fick inte säger han sen lite ledset. Runt omkring Alex finns flera ryggsäckar uppradade. Gissa vilken som är min säger han. Jag ser mig omkring, tre ryggsäckar har Star Wars motiv. En har Ninjago Turtles och några har Spiderman. Jag tittar på en som ligger nära honom. Är det den? Ja säger han. Det är Star Wars. Den var fin säger jag. Ja fast jag vill ha en sån man hänger över armen, en sån Amel har säger Alex. (Fältanteckningar, skogen, 10.10, 28 april, 2016).

Variationen på barnens medhavda matsäckar varierar stort, somliga har med sig en hel måltid med pannkakor, frukt, dryck och bullar medan andra som Alex endast har ett äpple. När jag kommer till Alex har han blivit bjuden på varm choklad av en kompis och sitter nu själv och dricker upp chokladen medan de andra barnen leker, det märks att han är nedstämd av situationen. Även om matsäcken, som Anna beskrev i utdraget ovan är frivillig, framstår matsäcken på utflykten enligt min tolkning som socialt obligatorisk och symboliskt viktig för barnen. Att komma till skolan utan matsäck tenderar då enligt min tolkning att bli exkluderande på ett liknande sätt som i exemplen med semesterberättelserna i tidigare avsnitt. Att vara ekonomiskt utsatt är på många sätt befast med skam och skuld känslor, vilket kan leda till att man både som förälder och barn inte vågar berätta om att man inte har råd eftersom detta kan leda till sociala konsekvenser för barnen (Näsman, 2012). Situationen ovan blir enligt min tolkning ett konkret exempel på hur vardagliga praktiker tenderar att upprätthålla och skapa olikheter mellan barnen.

Även väskorna framstår i exemplet ovan som viktiga och kan ses som ett symboliskt kapital i barngruppen – det är viktigt att ha rätt väska. Det är alltså inte bara innehållet i väskan som spelar roll utan själva väskorna i sig framstår som materiella markörer för grupptillhörighet, kanske mest tydligt i förhållande till kön. Flickorna hade liknande ryggsäckar men de var i stället rosa eller lila med motiv från Disneyprinsessor, Frost och liknande. Men här finns även kopplingar till klass och familjernas tillgång till ekonomiska kapital. Väskorna blir till symboliskt kapital och därtill markörer för tillhörighet som kan tänkas spela en liknande roll som ”rätt” kläder gjorde för barnen som Näsman (2012) intervjuat.

En annan materiell tillgång som gjordes synlig under skoldagen var barnens cyklar. I anslutning till fotbollsplanen finns en cykelparkering där barnen ofta uppehåller sig:

Efter lunchen har barnen rast. Amel, Tommy och Adnan står vid Amels cykel. Amel berättar för dem om hur den fungerar. Cykeln är grön och av mountainbike- modell med en tuta som Amel visar. Han visar även hur låset fungerar. Har du någon cykel frågar jag Tommy, ja fast den står inte här. Adnan har ingen säger Tommy. Adnan sitter tyst på cykelstället och sparkar i gruset. (Fältanteckningar, skolgården, 11.45, 2 maj, 2016).

Även i detta fall blir ekonomiska skillnader konkret synliga. Om vi fokuserar på Adnan en stund har han själv tidigare berättat att hans föräldrar inte arbetar. På samlingarna brukar Adnan vara ganska tyst och vid de tillfällen han berättat om något har det rört sig om lösa tänder eller liknande. Det är därför enligt min uppfattning inte svårt att göra tolkningen att hans föräldrar inte har haft råd att köpa en cykel till Adnan. Sammantaget tycks klasskillnader och familjernas olika ekonomiska förutsättningar vara något som dagligen accentueras i såväl planerade som mer informella aktiviteter i förskoleklassens vardag.

### *Sammanfattning*

Barnen som går i Ugglans förskoleklass kommer från varierande klassbakgrunder vilket framkommer både av observationer och i samtal med läraren Anna. I mina observationer har jag uppmärksammat att klasskillnader synliggörs och görs på olika sätt - i barnens samtal med varandra men också i olika moment av den pedagogiska verksamheten. Detta genom dels vad jag kallar för klassberättelser - där barnen själva, på eget eller andras initiativ berättar historier som speglar familjernas ekonomiska kapital (Bourdieu, 1995, 2010) och dels genom konkreta materiella markörer såsom obligatorisk fruktstund, matsäckar, väskor och cyklar. Jag har med mina observationer visat på *hur* olika resurser såsom väskor och semesterresor tillerkänns symboliskt värde i barngruppen men också på hur klass förefaller vara ett osynligt ochoreflekterat område av pedagogisk praktik (jfr Näsman, 2012). Därtill har jag lyft fram hur barnens berättelser om sina föräldrars sysselsättningar i relation till platsen, Blombergas, socioekonomiska beskaffenhet, kan ses som ett pågående förkroppsligande av kapitalen - konstruktionen av habitus (Bourdieu, 1991). Sammanfattningsvis pekar mitt resultat på att frågor om klasstillhörighet är ständigt närvarande i barnens vardagliga relationer och aktiviteter och att dessa uttryck för klass måste förstås som aktiva delar i ett skapande och upprätthållande av föreställningar om klass, men också som delaktiga i barns identitetsskapande.

## Könsordnad samvaro

En vanlig dag i Ugglans förskoleklass består liksom de allra flesta förskoleklassers dagar av återkommande aktiviteter och rutiner som formar verksamheten (Odenbring, 2014b). Exempelvis inleds varje dag med en morgonpromenad i närområdet och varje dag avslutas med en samling. Däremellan fylls dagen av vardagliga aktiviteter såsom arbetspass, raster, fri lek och lunch – aktiviteter som alla på olika vis fordrar att barnen indelar sig i olika grupper och förhåller sig till mer eller mindre givna ramar som enligt mina observationer tillsammans bildar uppsättningar av genusmönster (Connell & Pearse, 2015). I följande avsnitt kommer jag att visa exempel på hur, när och var könade grupperingar och materiella gränser bidrar till och påverkar konstruktionen av kön men också på exempel där kön tycks spela en mindre central roll.

### *Två och två*

Förskoleklassen Ugglan börjar sin verksamhet varje morgon med en promenad i skolans närområde. Klassen går på promenad tillsammans med den andra förskoleklassen och barnen har av lärarna delats in i bestämda par bestående av ett barn från vardera förskoleklassen, i nästan alla fall en pojke och en flicka:

Det blir lite stökigt innan barnen hittar sina promenadkompisar och lärarna arbetar intensivt för att alla ska hitta sin plats i ledet, jag ser hur några barn protesterar när lärarna försöker para ihop dem. Tommy har parats ihop med en flicka från den andra förskoleklassen, han ser sur ut och tittar ner i marken. Senare under dagen får jag veta att de nyligen bytt promenadpar, därav den stökiga stämningen.[...]När alla funnit sin kompis går gruppen i väg i ett långt led. (Fältanteckningar, skolgården, 8.15, 13 april, 2016).

Att barnen paras ihop två och två, flicka och pojke är ett medvetet beslut av lärarna berättar Anna för mig i ett samtal, jag får dock inget svar på varför utan det verkar som att det handlar om att bryta ett mönster som finns att barnen själva skapar för homogena grupper, vilket kan jämföras med Odenbrings (2010) studie där barnen uppmanades av lärarna att blanda sig. Det framstår alltså som att det finns ett egenvärde i att göra skillnad på pojkar och flickor vid uppdelningen av promenadparen.

När barnen själva får välja vem de ska gå med synliggörs ett annat mönster. I dag har den andra förskoleklassen har gått på en egen utflykt och Ugglan går själva på promenaden:



Idag får ni välja själva vem ni vill gå med säger Anna när barnen samlas kring entrén. Uppdelningen går fortare än vanligt och jag ser snart hur alla flickor går med flickor och alla pojkar går med pojkar. Jag går in i ledet framför Felicia, Cissi och Mia som håller varandra i handen. Det är uppsluppen och glad stämning, barnen pratar ivrigt med varandra, framför mig går Karl och August och de pratar intensivt med varandra. Felicia, Cissi och Mia svänger med armarna och hoppar runt i ledet. Felicia börjar sjunga på Snoppen och Snippan<sup>4</sup> vilket utlöser ett jubel hos de två andra, och så sjunger de alla tre. De rör sig fram och tillbaka i ledet och är ganska högljudda. Bakåt i ledet är det lugnare. Efter en stund kommer Carina fram till Cissi och säger att det räcker nu, du får gå med mig, så tar hon Cissi i handen. Felicia och Mia slutar sjunga. (Fältanteckningar, Skolgården 8.20. 18 april, 2016).

Det går fort för barnen att para ihop sig, som jag tolkar det verkar det inte finnas några tveksamheter inför uppdelningen, det är samkönade par som gäller vilket kan tolkas som samkönad vänskap är en del av Ugglans rådande genusregim (jfr Connell & Pearse, 2015). Att barnen på detta sätt upprätthåller och reproducerar dikotomin mellan könen kan anknytas till Thornes (1993) studie där hon med termen ”borderwork” beskriver hur barnens interaktioner på en och samma gång baseras på och bygger vidare på uppfattningen om gränser mellan könen.

Att barnen själva fick välja kompis att gå med återkom vid ytterligare ett par tillfällen under min fältstudie, och även om inte barnen valde att gå med samma kompis varje gång var de samkönade paren återkommande vid alla tillfällen utom ett som blir intressant att lyfta fram i aspekter av hur plats och rum kan tänkas spela roll för betoningen av kön. Exemplet utspelar sig i hembygdsparken som ligger en bit i från skolan. Ugglan har varit där på utflykt med den andra förskoleklassen och barnen har lekt fritt i parken under ca en timmes tid:

Anna visslar och ropar till barnen att samlas. Det är dags att gå tillbaka till skolan. Hitta någon att gå med, säger Anna när barnen kommer springandes. Denna gång ser jag att barnen på eget initiativ parat ihop sig i blandade par. Minna går med Tommy och Felicia går med Karl. Även flera barn från den andra klassen går i blandade par. (Fältanteckningar, hembygdsparken, 12.30, 2 maj, 2016).

---

<sup>4</sup> Sång producerad av SVT för programmet Bacillakuten som sändes på Barnkanalen våren 2015.

Under tiden barnen lekte i parken observerade jag flera blandade grupper. Många barn, både pojkar och flickor valde att leka i parkens skogsparti och ägnade tiden åt att klättra i träd och på stenar och enligt min tolkning verkar det som att själva platsen utgjorde en möjlighet för barnen att korsa annars tydligt könade gränser för samvaro (jfr Thorne, 1993). När det så var dags att gå tillbaka till skolan tycktes det som att de blandade grupperna från leken i parken hängde kvar och barnen skapade självmant blandade par. När jag pratar med Anna senare på eftermiddagen berättar hon att hon också uppmärksammade förändringen och bekräftade att det inte hörde till vanligheterna att de blandade sig på eget initiativ.

### *Könskodade rum*

Som framkom av exemplet från hembygdsparken i föregående avsnitt tycktes platsen som hembygdsparken utgjorde påverka barnens interaktioner och konstellationer vilket pekar på hur platser och rum kan normeras på olika sätt. Vissa platser och rum i såväl klassrum som på skolgården framkom tidigt som tydligt könskodade:

På skolgården har en stor klunga med flickor samlats kring ett hopprep. Fatima står i mitten och snurrar hopprevet runt i en cirkel som barnen ska hoppa över. Lite längre ner på gården finns en klätterställning, jag ser Karl tillsammans med några äldre pojkar från skolan. Ännu längre bort på fotbollsplanen ser jag hur August, Amel, Adnan och Tommy kastar Tommys bumerang till varandra. (Fältanteckningar, skolgården, 9.50. 18 april, 2016).

De yttre delarna av skolgården inkluderat fotbollsplanen och lekstugan och båten kan upplevas som avlägsna själva skolan. Det är sällan några vuxna här och ytorna är stora. Under mina observationer såg jag både pojkar och flickor leka här men det var vanligare att pojkarna på Ugglan uppehöll sig här än flickorna. Denna till synes outtalade uppdelning av skolgården i maskulina och feminina rum kan jämföras med Thornes (1993) studie där hon fann ett tydligt mönster i hur barnen använde skolgården. I Thornes studie kom platser och områden närmare skolan att kontrolleras av flickor medan de yttre områdena hörde till pojkarna. Just fotbollsplanen och en mindre asfalterad bandyplan kom under mina observationer att framstå som mer maskulint kodade platser och under fältstudien såg jag aldrig några av Ugglans flickor spela fotboll på den stora planen, de gånger flickorna rörde sig i denna ände av skolgården var det oftast som observatörer till ett pågående fotbollsspel eller som deltagare i jagelekar.

När jag frågar några flickor på Ugglan om de brukar spela fotboll svarar de att de spelar med pojkarna ibland. ”Fotboll är min hobby”, säger Minna. Även Felicia, Mia och Cissi spelar fotboll:

Åh ikväll ska vi spela fotboll! Klockan sex. Säger Felicia och lägger till ”i regnet!” Cissi och Mia hakar på. Ja i regnet usch. Det låter kallt säger jag. Ja och vi måste spela hela kvällen säger Felicia och gör stora ögon. Är det roligt då? Frågar jag. Ja jätteroligt säger Felicia. (Fältanteckningar, klassrummet, 9.30, 18 april, 2016).

Det verkar alltså inte som att det är själva aktiviteten i sig som gör att flickorna undviker platsen. Flickorna i exemplet ovan pratar återkommande om att de tycker att det är roligt att spela fotboll. Trots detta tycks fotbollsplanen på skolgården inte vara en plats för dem.

Att skolgården hade en tydlig uppdelning i pojk- och flickområden blev än mer synligt i kontrast till andra platser som barnen besökte under min tid på Ugglan och på så vis kan skolgårdens rum beskrivas som ett sammanhang med sin egen genusregim (Connell & Pearse, 2015). Precis som i exemplet från hembygdsparken i föregående avsnitt tycktes skogen dit barnen gick på utflykt utgöra en mer neutral plats än skolgården som möjliggjorde lekar i blandade grupper:

I lövskogen på andra sidan av vägen ser jag en grupp barn springa runt i en stor lerpöl. Jag går dit och ser hur Felicia, Cissi, Sara, Mikael, Johan, Mia och Karl tävlar om vem som kan hoppa över leran. Johan ramlar i leran och barnen skrattar. Felicia tar sats och hoppar så det skvätter lera. Sara springer över. När Karl ska springa fastnar han med sin ena stövel. Han ramlar och alla skrattar. Hjälp min stövel säger han mot mitt håll. Sara är snabbt framme och drar upp den. De har väldigt roligt, skrattar och skriker. August kommer men håller sig lite på avstånd från leran, så även Mia. Jag har nya stövlar säger hon, så jag vill inte gå i leran. En lärare från den andra förskoleklassen dyker upp och säger åt barnen att de inte får vara i leran. Lek i backen i stället. Barnen rusar iväg upp för en slänt och stannar till uppe på krönet. Johan sätter full fart och springer ner för slänten, halvvägs ramlar han, de andra skrattar. Mikael sätter av efter och springer över Johan som ligger i backen. Även Sara tar fart och springer ner. Det går fort. Mikael och Johan reser sig och springer vidare bort mot granskogen. Sara går upp igen och rullar istället ner för backen. Cissi lägger sig också ner och rullar. (Fältanteckningar, skogen, 9.20, 28 april, 2016).

I leken i skogen tycks alla ställen höra till alla barn, vilket pekar på en rumslig dimension av barnens genusrelationer (jfr Connell & Pearse, 2015). Dikotomin mellan könen tycks således vara något relationellt och till viss del kontextuellt, i vissa sammanhang och på vissa platser är det ok att korsa könade gränser medan det i andra sammanhang framstår som helt otänkbart. Detta pekar enligt min tolkning på att genusregimer (Connell & Pearse, 2015) måste förstås inte bara som varierande mellan olika institutioner utan också inom institutionerna och mellan institutionens olika vardagliga praktiker.

### *Pojkarna mot flickorna*

Som beskrivits ovan tycks skolgårdens rum utgöra ett sammanhang med en egen genusregim i jämförelse med andra platser som barnen rörde sig på. Ett av de förhållandevis få förekommande tillfällen då barnen lekte i blandade grupper på skolgården var i så kallade jagelekar. Dessa lekar ägde rum så gott som varje dag, ofta i de mer avlägsna delarna av skolgården utom räckhåll för rastvakter. Jagelekarna kunde omfatta allt från ett par barn till stora delar av klassen, ibland pågick de under hela rasten och ibland tog de abrupt slut. Kännetecknande för lekarna var dock alltid att det är någon eller några som jagar ett eller flera barn. En rast samtalar jag med Amel om jagelekarnas premisser:

Borta vid lekstugan leker Mikael, Alex, Adnan, Tommy och Cissi jage. De springer runt lekstugan. Amel står i öppningen. Jag går fram till honom. Jag startade visst en fight säger han när jag kommer fram till stugan. Jag ställer mig bredvid Amel och lutar mig mot husväggen. Är det alltid killarna mot tjejerna i jage frågar jag Amel. Ja nästan alltid svarar han, det är alltid killarna som jagar tjejerna, de tycker att det är roligt att bli jagade. Jasså svarar jag. Och jag tycker att det är roligt att jaga dem och fånga in dem säger Amel, men jag vill inte få skäll av fröken nu så jag väntar här säger han. Vi tittar mot klungan som rör sig över gården. Det går fort, Cissi springer först. Amel skrattar lite. Alltså nu jagar alla Cissi! Men varför jagar de henne frågar jag. Hon har säkert gjort något dumt säger Amel. "Titta nu är de jättemånga som jagar henne." (Fältanteckningar, skolgården, 9.50, 2 maj 2016).

I mitt samtal med Amel framkommer det att själva jageleken inte uppskattas av lärarna, Amel undviker leken för att slippa få skäll. Under mina observationer hör det dock till ovanligheterna att lärarna faktiskt avbryter jagelekarna, det är först när den förväntade ordningen bryts och någon slår sig eller blir ledsen som lekarna blir föremål för diskussion. Enligt Amel är det nästan alltid pojkarna som jagar flickorna, detta stämmer till viss del överens med mina observationer men jag såg även andra former av jagelekar där

förutsättningarna var något annorlunda, följande situation utspelar sig på en mindre asfaltsplan i anslutning till förskoleklassens entré:

När jag kommer ut på gården ser jag hur Felicia, Cissi August, Tommy, Amel, Alex och några fler barn från andra klasser springer runt och jagar varandra. Vi är på lag skriker Felicia. Ja tjejerna mot killarna säger Cissi. De springer runt och försöker fånga varandra, det är svårt att förstå hur lagen hänger ihop. Klungan med barn rör sig snabbt över gården. August är på tjejernas lag ropar Cissi. Han är på vårt lag lägger hon till när hon kommer närmare Felicia. Jag försöker hänga med i svängarna så gott jag kan men barnen rör sig fort över stora ytor. Plötsligt hör jag Felicia ropa att hon fångat Tommy. Han är där inne ropar hon till Cissi. Jag går in med Cissi i hallen men barnen är redan ute igen (Fältanteckningar, skolgården, 9.30, 27 april, 2016).

Klungan med barn rör sig likt ett fiskstim fort över gården och det är svårt att få en överblick över barnen. Som i Amels redogörelse ovan är det även här frågan om flicklag mot pojklag men som det ser ut nu är det flicklaget som jagar pojkarna istället för tvärtom. Vad det är som gör att August får vara med i tjejernas lag är oklart men det synliggörs i exemplet att det krävs förtydligande kommentarer kring hans lagtillhörighet. Thorne (1993) har beskrivit könsuppdelade jagelekar som en del av vad hon kallar för ”borderwork” det vill säga interaktioner som bygger på och bygger vidare på gränser mellan könen. Å ena sidan kan jageleken förstås som en praktik som förstärker den traditionella uppdelningen i två kön. Å andra sidan tycks det även finnas visst utrymme för att utmana denna uppdelning både i laguppdelning och i lekens premisser. Att barnen delar upp sig i pojk och flicklag tycks enligt min tolkning vara något som görs tämligen ofreflekterat, som en del av skolgårdens rådande genusregim. En tolkning skulle kunna vara att det beror på rent praktiska skäl, flickorna och pojkarna i Ugglans förskoleklass ser olika ut både till kläder och frisyrer och utgör på så vis två lätt urskiljbara lag (jfr Thorne, 1993). Oavsett barnens skäl till uppdelningen är det dock intressant att reflektera över hur uppdelningarna mellan pojkar och flickor bidrar till att skapa en genusregim där pojkar och flickor är varandras motsatser. Även i följande exempel från skolgården blir uppdelningen mellan pojkar och flickor synbar:

Ute på gården delar barnen fort upp sig. Felicia och Mia hoppar twist. Borta vid fotbollsplanerna ser jag Johan, Amel och Tommy på båten. Två flickor från andra klass står vid sidan av och ser upprörda ut. Pojkarna på båten skrattar och gör miner åt flickorna. Det verkar pågå något slag konflikt mellan pojkarna och flickorna. Amel gör några utfall mot lekstugan där flickorna leker. Johan och Tommy smyger på baksidan och

kikar in genom ett fönster. En av de äldre flickorna har en lång gren som hon använder för att mota bort Amel med. Pojkarna tjuvar av skratt när flickorna springer ut ur lekstugan och jagar iväg dem. (Fältanteckningar, skolgården, 18 april, 2016)

Barnen delar fort upp sig över skolgårdens yta. Båten och lekstugan befinner sig i skolgårdens ytterkant och dessa platser tycks utgöra ett slags säkra zoner även om såväl pojkarna som flickorna gör försök att bryta sig innanför dessa zoner. I Thorne (1993) studie beskrivs hur det vanligtvis är flickor som skapar denna typ av säkra zoner men i exemplet ovan tycks det som att även pojkarna använder båten just som en trygg zon. Själva valet av aktiviteter och platser på skolgården kan enligt min tolkning ses som praktiker som bidrar till konstruktionen av könskategorierna.

### *Sammanfattning*

Mitt resultat visar i linje med tidigare forskning på att kön nästan alltid spelar en roll på något sätt när barnen delas in eller delar in sig själva i olika grupper (jfr Thorne, 1993). När barnen själva delar in sig blir grupperna oftast samkönade, men det fanns även avvikelser från detta som pekar på att rum och tid spelar roll. Att könet spelar en viktig roll i uppdelningar visar på föreställningar om olikheter mellan kön – en tydlig könsdikotomi utgör på så vis en del av den lokala könsregimen (Connell & Pearse, 2015). Utifrån barnens grupperingar, val av aktiviteter och språk markeras att det finns förväntade skillnader, eller som Thorne (1993) uttrycker det gränser.

I mitt resultat kom uppdelningen mellan könen att framstå som en väsentlig del av barnens samvaro och identitetsskapande men precis som Thorne (1993) pekar på var uppdelningen inte alltid absolut. Framförallt tycktes uppdelningen förstärkas i rutinsituationer som morgonpromenaden men också på skolgården. På samma gång fanns det tillfällen och framförallt platser eller rum där könets betydelse tonades ner eller helt försvann, som i skogen eller på utflykten till hembygdsparken där de annars vanligt förekommande mönstren för barnens sociala grupperingar försvann. Ett intressant resultat som visar på att olika rumsliga sammanhang medför olika förväntningar på relationer mellan pojkar och flickor (jfr Thorne, 1993; Odenbring, 2010). Den rumsliga aspekten av genusregimerna är också intressant i förhållande till hur Blombergas i sig utgör en specifik plats att växa upp på. Genusregimer stämmer som Connell & Pearse (2015) lyfter fram ofta överens med den rådande genusordningen i samhället i stort, men de kan också variera från en plats till en annan – olika sammanhang medför olika genusarrangemang (Connell & Pearse, 2015). Som mitt resultat

visar villkorar föreställningar om kön barns sociala relationer i förskoleklassen Ugglans vardag på ett konkret sätt dock har det inte varit mitt syfte att dra några slutsatser om dessa villkor är specifika för Blomberga, eller landsbygden i stort, utan snarare att lyfta fram ett ruralt perspektiv.

## Heteronormativa praktiker

De könade grupperingarna kan ses i ljuset av en stark heterosexuell norm ibland barnen i förskoleklassen, där heteronormativa föreställningar samverkar med föreställningar om kön och skapar förväntningar på kön och ramar för möjliga relationer mellan könen (jfr Bengtsson, 2013). Följande utdrag från en filmvisning får här fungera som en prolog till kommande avsnitt som kommer behandla frågor om heteronormativitet i barns sociala relationer:

Ugglan har ormtema denna vecka och efter samlingen ska barnen få se en film om huggormar. Anna ber barnen sätta sig så att alla kan se filmen. Längst fram sätter sig Karl, Tommy, August, Felicia, Cissi, Johanna och Aisha. I mitten sitter Minna, Mia och Sara och håller om varandra.[...]. Filmen visar huggormar och en berättarröst berättar om vad huggormarna bor och vad de äter. Det är ganska långsamt tempo. [...] Barnen tittar väldigt fokuserat på det som händer. På filmen syns bilder på två ormar som ligger på varandra. De brottas säger ett barn, ja säger Anna eller så kanske de kramas. Berättarrösten berättar om hur parningsakten för huggormar går till. Barnen verkar inte uppfatta vad berättaren pratar om. Filmen visar två ormar som går till attack mot varandra och berättarrösten säger att hannarna slåss om honorna. Johan utbrister ”de brottas”! Ja det är hannar som slåss om vem som ska få tjejen säger Anna. Det blir lite stökigt i gruppen och barnen börjar prata om att ormarna slåss. Berättarrösten deklarerar att matchen mellan hannarna pågår tills en vinner honan. (Fältanteckningar, klassrummet, 9.15, 27 april, 2016).

### *Att vara kär*

Ett sätt som en heterosexuell norm yttrar sig på i förskoleklassens vardagssituationer kan ses i den förväntan som finns på att man ska vara kär i någon. Tvåsamhet och parbildning är en stark norm i vårt samhälle (Johansson, 2009) och det blev under min tid på Ugglan tydligt att detta var viktigt även för förskoleklassbarnen. Att vara kär i någon framstod som något viktigt i barnens relationsbyggande, vilket även bekräftades av Anna i en intervju.

Ja och sen har det ju börjat bli, och det blir det alltid i förskoleklassen på vårkanten där att då börjar de bli kära i varandra, och då är de ju väldigt kära, som Felicia och August är väldigt kära och ja då ska de stå tillsammans också [i kön till lunchen]. (Intervju, 2 maj, 2016)

Det är intressant att Anna lyfter fram just Felicia och August som ett kärlekspar. Så vitt jag kunde se under mina observationer var detta inte alls självklart, snarare var de goda vänner. Frågan om relationen mellan Felicia och August accentueras även i följande exempel:

Efter lunchen går barnen och skrapar sina tallrikar. August och Felicia kommer in genom dörren till Ugglan och börjar brottas med varandra på golvet. Nu får ni sluta kramas säger Anna. Kramas gör vi ute. Jag vill kramas säger Felicia, kan vi få rast?(Fältanteckningar, klassrummet, 12.00, 27 april, 2016).

Exemplet ovan visar enligt min tolkning på hur lätt det är att tolka barns interaktioner ur ett heteronormativt perspektiv. Anna har vid ett tidigare tillfälle beskrivit just Felicia och August som ett kärlekspar vilket kan tänkas påverka hennes tolkning av att barnen kramas. Som jag såg situationen verkade det dock mer som att de brottades. Utöver exemplen med sanning och konsekvenslekarna, som jag återkommer till i slutet av detta tema, är situationen ovan ett av få tillfällen där det uppstod fysisk närhet mellan en pojke och en flicka och det är ganska svårt att avgöra om barnen brottas eller kramas. Oavsett vad framkommer det av exemplet att barnens beteende inte hör till det förväntade och att det betraktas som ett brott mot ordningen (jfr Odenbring, 2010). Att lärare ofta tolkar könsöverskridande vänskap som kärleksrelationer framgår även i tidigare studier (jfr Bartholdsson, 2010; Bengtsson, 2013) och kan förstås i ljuset av en heteronormativ diskurs.

Talet om att vara kär i någon kan enligt Bartholdsson (2010) ses som en del av en diskursiv praktik som, utifrån stereotyper av vad relationer mellan det kvinnliga och det manliga könet innebär, reproducerar en heteronormativ ordning. Som nämndes inledningsvis framstod just själva företeelsen att ”vara kär” vara viktig och även om det i de flesta fall rörde sig om heterosexuella relationer gavs exempel på kärlek som på olika sätt kan sägas ifrågasätta rådande normer kring kärlek, ålder och sexualitet. Som i följande exempel där Alex berättar att han är kär i en fröken.

Muhammed frågar de andra pojkarna vid bordet om de har sett den nya fröken i ettan. Ja säger Alex, jag är kär i henne, jag med säger Adnan. Sjsss säger Amel och nickar menande mot mig. Äsch säger Alex hon är ingen fröken. Är det en fröken ni är kära i



frågar jag? Ja säger Amel och de fnissar lite. (Fältanteckningar, klassrummet, 11.10, 13 april, 2016).

Både Alex och Adnan berättar att de är kära i en ny lärare som börjat på skolan. De tycks inte helt bekväma med att säga det i min närvaro men inför varandra upplevs det inte som något konstigt att vara kär i en fröken. Även i nästa exempel framkommer att kärlek kan se olika ut:

Det är lunch och jag sitter med Adnan, Amel, Alex, Mikael och Fatima. När jag slår mig ner vid bordet är barnen mitt uppe i en diskussion om vilka de är kära i. Alex berättar att han är kär i en tjej i den andra förskoleklassen, de är i ihop. Amel säger att han är kär i tre tjejer, Alex himlar med ögonen och frågar vilka. Men Amel vill inte svara. Mikael lyssnar och säger att han inte är kär i någon. Felicia som sitter vid bordet bredvid har hört vad pojkar pratar om. Oh är du kär i tre stycken, jag får gissa vilka! Näää stönar Amel, sluta. Hon skrattar och säger tre flicknamn och Amel blir lite generad. ”Jaha säger han, då får jag göra slut med dem nu”. Jag frågar varför. För nu vet alla, då är det bara att säga till dem att det är slut. Du tycker inte om att andra vet eller? Nä svarar han. Mammor och pappor bryr sig inte om sånt men det gör jag. (Fältanteckningar, 11.00, 14 april, 2016).

Sett utifrån de båda exemplen ovan blir det tydligt att kärlek är något som skiftar och förändras snabbt, idag är Alex inte längre kär i den nya läraren istället är han ihop med en flicka i grannklassen. Amel är också kär och därtill ihop med tre olika tjejer. För Amel är det viktigt att de andra barnen inte får veta vem eller vilka han är kär i vilket han visar genom att säga att han måste göra slut med alla tre. Inbegripet i samtalen om kärlek finns alltid en risk att bli retad (jfr Thorne, 1993; Odenbring, 2010) vilket kan ses som en förklaring till varför Amel reagerar som han gör.

Några veckor senare sitter jag åter vid Adnan, Mikael, Amel, Alex och Fatimas bord och återigen uppstår ett samtal om vem man är kär i. Denna gång inleds samtalet med kommentarer av mer retande karaktär där barnen upplyser varandra om vem som är kär i vem:

Adnan säger flinande att Amel är kär i Felicia. Adnan det är inte snällt och skvallra säger Amel till Adnan. Fast du är ju det säger Adnan och himlar med ögonen. Alex säger att han är kär i en tjej i den andra klassen. Jag vet varför du är kär i henne säger Amel, det är för att hon är liten som du. Alex viskar något i Amels öra. Amel ler mot Adnan. Jag vet vem du är kär i, du är kär i Cissi säger han triumferande. Nä det är jag inte säger Adnan. Jo det är du visst. Alex berättar att Adnan har pussat en tjej på rumpan på gympan. Blå vad äckligt säger Mikael som suttit tyst hittills. Jag är inte kär i Cissi säger Adnan. Jag är

kär i Tommy. Va!? I en kille? säger Mikael och tittar på Adnan med stora ögon. Amel och Alex skrattar. Vi ska gifta oss säger Adnan, fråga Tommy. Då är du böj säger Alex. Det heter faktiskt så. Jag ska pussa honom säger Adnan med ett leende. Amel och Alex skrattar högt och Anna ber dem att dämpa sig. (Fältanteckningar, klassrummet, 11.10. 2 maj, 2016).

När Adnan säger att han är kär i Tommy är det första gången jag hör något av barnen på Ugglan prata om homosexuell kärlek. Det blir tydligt på de andra barnen att detta inte är den sortens kärlek som förväntas, vilket kan förklaras med att homosexualitet inte är en del av den rådande genusordningen (jfr Connell, 2008). Det är så vitt jag vet inte heller något barn i klassen som har någon erfarenhet av homosexuella relationer i familjen. Stämningen vid bordet blir ganska tramsig och stimmig och det är svårt att förstå om de andra barnen tolkar Adnans utspel som äkta eller ett skämt, skratten markerar dock att uttalandet bryter mot normen, skratt och skämt kan enligt Bengtsson (2013) fungera som en avledande strategi för normöverskridande uttryck, men det kan också användas i disciplinerande syfte för att markera att en gräns ha korsats. Inget av barnen reagerar direkt negativt, men de markerar ändå med skratt att den typen av relationer befinner sig utanför det förväntade och att den typen av maskulinitet är underordnad den heterosexuella (jfr Connell, 2008, Butler, 2007). Jag kan inte heller avgöra om det Adnan berättar om är sant eller ett skämt, en tolkning skulle kunna vara att han säger att han är kär i Tommy som en undanmanöver från Amels påstående att han är kär i Cissi. Kommentarer avsedda för att retas är som Thorne (1993) påpekar alltid en risk vid interaktioner mellan pojkar och flickor och kan ses som en del av en heteronormativ ordning. Adnans uttalande ovan skulle i linje med detta kunna ses som ett slags försvar.

### *Acceptabel maskulinitet?*

I exemplet med Adnans kärlek till Tommy framkommer vissa aspekter av vad som räknas som acceptabel maskulinitet. Att vara kär i en annan pojke bemöts med förundran och skratt, det tas inte på allvar. I följande exempel synliggörs andra förväntningar på vad som är accepterat. Det är morgonsamling och Amel berättar att han har haft ett kalas hemma:

Turen går över till Amel. Han har haft kalas hos sig och säger att någon tjej har glömt ett hårspänne, han visar hårspännet för barnen. Hur vet du att det var en tjej? säger Anna. Ehh säger Amel men blir avbruten av August som gissar på att det var en flicka som hette Sandra. Är det ingen här som känner igen spännet? säger Anna. Barnen skakar på huvudet. Då får du gå över till den andra förskoleklassen och fråga dem, gör du det nu!

Amel går iväg.[...] Amel kommer tillbaka från den andra förskoleklassen. Han har satt hårspännet i sin lugg. Titta på Amel! hör jag hur någon säger. Flera barn börjar skratta. Var det ingen som kände igen det frågar Anna och Amel skakar på huvudet. (Fältanteckningar, klassrummet, 8.50, 27 april, 2016.)

Amels tilltag med hårspännet väcker reaktioner hos de andra barnen. På ett liknande sätt som i situationen med Alex kärlek till Tommy bemöts Amels avsteg från det förväntade med skratt från de andra barnen (jfr Bengtsson, 2013) trots detta låter Amel hårspännet sitta kvar, vilket jag vid detta tillfälle tolkar som ett slags samförstånd mellan barnen, överträdelsen bekräftas men godkänns just som ett skämt. Amel kan beskrivas som en av de populära pojkarna i klassen och han har hög social status bland såväl pojkar som flickor. Som Odenbring, (2012) visar på spelar social position i gruppen en viktig roll för barnens möjligheter att agera gränsöverskridande, ett populärt barn som Amel har större möjligheter att utmana gränserna för vad som anses som acceptabel maskulinitet. Barnen i förskoleklassen klär sig förhållandevis traditionellt och under mina observationer är ovanstående situation det enda tillfället då en pojke ikläder sig en annars feminint kodat accessoar vilket gör tillfället till något definitivt avvikande från normen om hur man ska klä sig bland barnen i förskoleklassen.

Lite senare när samlingen är avslutad och barnen ska få se filmen om ormarna som nämndes i inledningen till detta avsnitt hamnar Amels hårspänne återigen i fokus. Barnen sitter på golvet eller på stolar framför en projektorduk. Amel har efter samlingen tagit på och av hårspännet ett par gånger. Nu har han återigen hårspännet i sin lugg:

Sara vänder sig om mot Amel och skrattar hon pekar på hårspännet som Amel har i sin lugg. Är du en tjej eller? Amel sliter bort spännet, tittar ner i golvet och säger argt ”Nej jag är en kille”. Sara vänder sig om och pratar med några andra. Amel sätter tillbaka hårspännet igen. (Fältanteckningar, klassrummet, 9.30, 27 april, 2016).

Amel verkar vilja ha hårspännet på sig trots reaktionerna under samlingen men när Sara frågar om han är en tjej blir reaktionen tvärt annorlunda. Amel tar av hårspännet och säger upprört att han är en kille. Denna gång tycks samförståndet vara brutet och skratten och skämten har i stället antagit en disciplinerande funktion som synliggör normen (jfr Bengtsson, 2013). Situationerna ovan visar på att det finns starkt könade förväntningar på utseende och kläder. Att bryta mot dessa förväntningar är förenade med reaktioner. Att som pojke ikläda sig

feminina attribut på det sätt som Amel gör utgör en avvikelse från normen och på sätt och vis uttryck för en underordnad maskulinitet i sammanhanget (Connell, 2008).

### *(Sanning) eller Konsekvens?*

I slutet av fältarbetet på Ugglan började leken sanning och konsekvens dyka upp som en populär sysselsättning bland barnen. Oftast lektes leken i dockrummet utom synhåll för de vuxna som i exemplet nedan:

Strax innan lunch går jag förbi dockrummet och tittar in. I soffan sitter Tommy, Minna, Felicia och Amel under en filt. Tommy blir röd i ansiktet och sätter sig spikrakt upp när jag tittar in. Nej nej, gå ut säger han. Okej säger jag och går iväg från rummet, några andra barn försöker gå in och jag hör hur de blir ivätkörda. Tommy och de andra barnen stannar kvar i rummet och jag hör från utsidan att de leker sanning eller konsekvens. (Fältanteckningar, klassrummet, 10.50, 3 maj, 2016).

Men leken kunde även äga rum i mellanrum mellan aktiviteter där vuxenstyrningen på olika sätt var svag (jfr Bengtsson, 2013):

Amel kommer tillbaka till mattan. Vet du säger han, Felicia sa att jag är den sötaste killen på hela skolan. Oj säger jag. Felicia kommer också och sätter sig. Sanning eller konka säger hon till Amel. Konka svarar han. Då får du pussa mig på munnen hon skrattar och Amel ser lite rädd ut. August går fram till Amel, sanning eller konka säger han. Konka säger Amel igen. Pussa Felicia på snippan säger August. Va!! Nää säger Felicia och gör stora ögon, hon flyttar sig bort från Amel. Anna kommer och säger åt barnen att de måste hjälpas åt och städa. (Fältanteckningar, klassrummet, 10.50, 2 maj, 2016).

Det är uppenbart att leken är något som skapar stor spänning och en exalterad stämning i barngruppen. Att svara konsekvens är i detta exempel detsamma som att behöva närma sig någon av det andra könet fysiskt. Konsekvens var även det svar som förväntades, under mina observationer hörde jag aldrig något barn svara sanning. Leken blir på så vis enligt min tolkning ett för barnen legitimt sätt att närma sig varandra fysiskt över könsgränser något som annars kan vara förenat med stora risker för att bli retade (Thorne, 1993; Odenbring, 2010)

Som diskuterades i temat om könsordnad samvaro tycktes vissa sammanhang och rum förstärka dikotomin mellan könen medan andra försvagade uppdelningen (jfr Bengtsson, 2013). Följande exempel utspelar sig strax efter gymnastiken som kan ses som en aktivitet

som sätter stort fokus på fysiska olikheter mellan könen. Barnen har blivit ombedda att sätta sig på mattan och vänta på Anna och varandra:

Minna och Sara är fort klara och jag följer med dem in till klassrummet igen. De sätter sig på mattan. Amel kommer. Har ni verkligen duschat håret? Säger han. Ja känn efter säger Minna. [...] Tommy kommer in och är mycket uppspelt. Jag var inne hos tjejerna säger han med stora ögon. Va! Var du säger Minna, såg du något? Jag såg Cissis trosor, de var gula säger han. Såg du Felicias trosor frågar Minna, de är lila eller hur. Ja säger Tommy samtidigt som Felicia kommer. Tommy såg dina trosor, han var inne på tjejernas säger Minna till Felicia. Va!? utbrister Felicia och gör stora ögon. De skrattar och stimmar och försvinner sen in i dockrummet. Nej Sara! gå ut! hör jag Minna säga argt. Sara går ut ur rummet och ser lite besviken ut. Vi kör sanning eller konka säger Minna sen. Jag sitter utanför rummet och ser inte vad de gör men hör hur Minna säger att Felicia, som valt konka, ska pussa Amel, pussas länge säger hon. Fler barn blir färdiga och försöker gå in till dockrummet men blir snabbt ivägkörda. Det är ganska livlig stämning inne i klassrummet nu. Anna har inte kommit tillbaka än, flera barn skriker och skrattar och jagar varandra. De pussas där inne säger Mia uppspelt till mig när hon kommer. Plötsligt kommer Anna och barnen stelnar till. Nä hörni vet ni vad, jag undrade vad som lät när jag gick i korridoren. Jag kunde inte tro att det kom från er. Lugna lekar var det som gällde. Hon går i väg igen för att hjälpa de som inte är klara i omklädningsrummen. Barnens lek sätter snart i gång igen. Sanning eller konka skriker de till varandra. Tommy försöker pussa Karl som förtvivlat försöker slingra sig ur hans famn. Det blir ganska hetsig stämning och barnen försöker hetsa varandra till att pussas. Anna kommer in igen. Men vad sa jag, är detta en lugn lek? Vi leker sanning eller konsekvens säger Felicia. Den leken får ni leka ute på rasten säger Anna och sakta börjar barnen sysselsätta sig med andra saker.(Fältanteckningar, klassrummet, 13.00, 3 maj, 2016).

Gymnastiken tycks vara ett tillfälle som på flera sätt förstärker den uppspelta stämningen och sexuella anspelningar (jfr Bengtsson, 2013). Inte minst hamnar barnens kroppar och då framförallt flickornas kroppar i fokus på ett iögonfallande sätt. Som Hellman (2010) lyfter fram tenderar normer om kön att accentueras i sammanhang där kroppen hamnar i fokus. Den tydligt rumsliga uppdelningen som omklädningsrummen utgör tycks även aktivera normer om sexualitet. Att som pojke, likt Tommy, smita in i flickorna omklädningsrum ger hög status i gruppen och jag tolkar det som att det egentligen inte är någon som blir förvånad på riktigt - snarare är det en del av ett förväntad beteende av en pojke i förskoleklassen. Inte heller blir flickorna direkt arga på Tommy, som jag tolkar situationen tycks företeelsen höra till det

sociala spelet mellan barnen. Att som flicka bli utsatt för denna typ av objektifiering, verkar höra till det normala och förväntande – som flicka får man räkna med att bli utsatt för blickar. Blickarna kan här ses som en del av heterosexuell praktik. Som Bengtsson (2013) pekar på kan omklädningsituationen i sig förstås som ett sexualiserande av kroppar, själva uppdelningen i uttalat könade rum visar enligt henne på ett heteronormativt antagande om att kroppen riskerar att bli sexualiserad enbart om det andra könet är närvarande.

## Sammanfattning

Sammantaget visar mina observationer på att förväntningar på sexuella relationer spelar en viktig roll när barnens sociala relationer förhandlas. Barnens relationer i förskoleklassen Ugglans vardag genomsyras av en heteronormativ ordning (jfr; Bartholdsson, 2010; Bengtsson, 2013) som skapar starka förväntningar på att man ska vara kär i någon och denna någon är per definition någon av det andra könet (Butler, 2007). Detta resultat förstås här tillsammans med tidigare forskning (Bartholdsson, 2010; Bengtsson, 2013) inte utgöra något specifikt för Blomberga utan snarare som kopplat till en stark heteronorm i samhället i stort (Johansson 2009). Den heteronormativa ordningen utgår från en binär uppfattning av kön (Butler, 2007) och sätter därmed även gränser för vad som är acceptabelt beteende för pojkar och flickor. Gränser som, med hänsyn till social position och social uppmuntran (jfr Odenbring, 2012) kan utmanas.

I mina observationer var det främst pojkarna som pratade öppet om att vara kär i någon. Talet om att vara kär i någon skapade en spänd stämning i barngruppen. I relation till tidigare forskning (se t.ex. Thorne, 1993; Odenbring, 2010) kan vi se att fysisk närhet mellan pojkar och flickor är förenat med risker att bli retad. Resultatet pekar även på hur fysisk närhet mellan pojkar och flickor tenderar att tolkas som just en kärleksrelation vilket kan ses i ljuset av hur en heterosexuell matris skapar ramar för vad som utgör tänkbara relationer (Butler, 2007). I resultatet har jag även lyft fram hur lekar där fysisk närvaro är en del av lekens regler, såsom ”sanning eller konsekvens” kan ses som en strategi för att undvika att bli retad. Med lekens premisser som skydd kunde barnen närma sig varandra utan att behöva tillskrivas en kärleksrelation.

## *Del IV. Diskussion och avslutning*

### En metodologisk reflektion

Studier av detta slag består till stor del av olika val. Från de stora valen av undersökningsfokus, undersökningsplats och metodval ner till de till synes små valen om vilken stol jag väljer i klassrummet, vem jag pratar med på rasten och vem jag sätter mig bredvid på lunchen, men också val i fråga om hur jag tolkar en situation, vilka tolkningar som lyfts fram och vilka som faller bort. Att välja blir således en central del av själva arbetsprocessen och ställer stora krav på reflexiv medvetenhet om valens betydelse för studiens resultat (Alvesson & Sköldberg, 2008). Alla val vi gör innebär också att ett annat alternativ väljs bort – vi avgränsar oss och styr på så vis processen i en viss riktning. Avsikten med studien har dock inte varit att göra anspråk på universella sanningar utan snarare att kunna bidra till en bättre förståelse för hur barns liv och identitetsskapande påverkas på olika platser och av olika sociala strukturer.

Som beskrivits under studiens metodavsnitt gjordes inledningsvis en avgränsning i förhållande till antalet undersökningsplatser. Det är sannolikt så att studier från fler förskoleklasser skulle kunnat ge ett rikare och bredare material. Samtidigt har studien precis som etnografiska studier i stort (Hammersley & Atkinson, 2007), genererat en stor mängd data som i detta fall givit intressanta resultat.

### När klass tar plats

Begreppet klass tycks på många sätt ha hamnat i skymundan i en annars livfull diskussion kring hur olika maktordningar påverkar och formar barn och ungas liv och identiteter. Min ingång till begreppet klass har varit att med utgångspunkt ifrån Martinsson & Reimers (2014) synsätt se klass som en maktordning som görs verksam i social praktik. Genom att fokusera på hur olika aspekter av klass kommer till uttryck och på vilka kapital som blir symboliska i barnens vardagspraktiker har jag kunnat visa på hur frågor om klass tycks vara ständigt närvarande i såväl barns identitetsskapande som i delar av förskoleklassens pedagogiska praktik. Ett resultat som är anmärkningsvärt i relation till den tystnad kring klass som råder i såväl förskoleklassens läroplan (Skolverket, 2011) som diskrimineringslagen (SFS:2008:567).

Resultatet går delvis i linje med tidigare studier som fokuserat på barn och familjers ekonomi (se ex. Harju, 2008; Näsman, 2012; Stefansen, 2012) samtidigt som min studies fokus skiljer sig åt genom att inrikta sig på hur klasskillnader faktiskt görs i yngre barns vardag i förskoleklassen.

Innan jag går in på hur klass verkar på en mikronivå i förskoleklassen vill jag först lyfta frågan om klass ur ett något vidare perspektiv och i relation till den plats där studien ägt rum. Klass i termer av kulturellt och ekonomiskt kapital får i detta fall flera dimensioner. Kapitalens värde måste förstås ur ett relationellt och kontextuellt perspektiv (Broady, 1998) vilket innebär att det som ges ett högt värde bland boende i Blomberga kanske inte har något värde alls på en annan plats och vice versa. Ett exempel på ett sådant förhållande kan beskrivas utifrån bostadsmarknaden där ett boende i egen villa i staden förknippas med högre medelklass och överklass medan att bo i villa på landsbygden tycks vara det *normala*. Ett annat exempel kan vara vad som anses vara ett "riktigt jobb" och föreställningar om framtida möjligheter som kan kopplas till såväl klass som kön.

Som jag lyft fram i resultatet skildrade barnens berättelser vad jag tolkar som specifika erfarenheter av förväntade och möjliga vägar att ta i livet - en del av barnens habitus. Barnens utsagor och historier blir intressanta i förhållande till den lokala arbetsmarknaden och utbildningsnivån. I Blomberga kommun har endast en tiondel av kommunens befolkning någon form av eftergymnasial utbildning (SCB, 2016b). De som skaffar sig en högre utbildning kommer som läraren Anna uttrycker det inte tillbaka till Blomberga. Människors positioner och livsval bestäms som Skeggs (1999) konstaterar både av ärvda kapitalgångar som av vilka lokala möjligheter som ges. "Vår sociala plats påverkar våra rörelser och relationer till andra sociala positioner och därmed vår förmåga att omsätta de tillgångar vi redan har." (a.a., s.22). Platsen och dess specifika beskaffenhet får därmed som jag ser det anses utgöra en viktig del av barnens habitus och som strukturerande för deras handlingar och representationer av förväntade identiteter.

I relation till plats handlar den relationella förståelsen av klass och kapital också enligt min uppfattning till stor del om tillgång till upplevelser och förebilder vilket i förhållande till landsbygdens segregerade och avskärmade karaktär (i relation till storstadsområden) blir intressant och väcker frågor kring vilka skillnader det finns mellan att vara ekonomiskt utsatt i staden och på landet? I staden finns exempelvis ett betydligt större utbud av gratis kulturaktiviteter för barn och fler möjligheter till subkulturella uttryck.



Återgår vi till hur aspekter av klass yttras sig på en mikronivå i förskoleklassens verksamhet visar mitt resultat på att klass bör betraktas som en högst närvarande maktordning. I mitt resultat har jag funnit flera exempel på hur berättelser om resor, ägodelar eller fritidsintressen, som på flera sätt speglar familjens ekonomiska kapital, var viktiga för barnens relationer med varandra, genom att de gavs ett symboliskt värde i gruppen (Bourdieu, 1995). De berättelser jag tog del av som handlade om att man som barn fick avstå från något var synbart förknippade med känslor av nedslagenhet vilket också visar på den känslomässiga struktur klass kan anta i upplevelser av exkludering (jfr Skeggs, 1999). Därtill kan vi se att tidigare forskning visar ett tydligt samband mellan ekonomisk utsatthet och utanförskap i sociala sammanhang i skolan (Harju, 2008; Näsman, 2012).

Resultatet visar att effekterna av familjernas ekonomiska kapital inte enbart blir synliga i barnens samvaro och samtal med varandra. Även förskoleklassens dagliga rutiner och aktiviteter bidrog till att synliggöra klasskillnader mellan barnen vilket blir anmärkningsvärt just eftersom de är rutinsituationer, situationer som lätt tas för givet och som ofta är en del av förskoleklassens identitet. Näsman (2012) menar att det är viktigt att skolan strävar efter att undvika aktiviteter som tvingar barnen att synliggöra ekonomiska skillnader då dessa som visat riskerar att bidra till en exkludering och socialt utanförskap.

Ur ett sådant perspektiv kan Ugglans samling betraktas som något problematisk då den uppmuntrar till ett synliggörande som befäster det symboliska värdet av barnens ekonomiska kapital (Bourdieu, 1995). Samtidigt bör vi nog här reflektera över vad motsatsen skulle innebära? Är det ett utbildningssystem som inte visar på olikheter som vi eftersträvar? Eller är det en utbildning som lär människor att se och värdera människor lika trots olikheterna som är målet? Att inte visa på människors olika förutsättningar skulle kunna ses som ett sätt att sopa problemen under mattan (jfr Näsman, 2012). Som Annas beskrivning av samlingens syfte visar, finns det dessutom flera olika dimensioner av delaktighet - när språket brister blir annan kommunikation viktig.

Mitt resultat visar på att klass bör flyttas upp på agendan. Även om vetenskapen om att människor idag lever under olika sociala och ekonomiska villkor är allmänt utbredd tycks det som att en reflektion över hur klass tar sig uttryck i praktiken saknas, vilket också läraren Anna insiktsfullt visar på i våra uppföljande konversationer. Tillsammans med tidigare studier (se. t.ex. Harju, 2008; Näsman, 2012; Ringsmose, et al. 2014) pekar resultatet från studien på att såväl forskning som pedagogisk praktik och regelverk måste börja ta hänsyn till hur frågor

om social klass påverkar och strukturerar barns sociala praktiker och identitetsskapande. Det handlar både om att på policynivå föra in frågor om klass på agendan men också om att ge lärare förutsättningar för att reflektera över vad som sker i den egna praktiken och kring vad det innebär att praktisera jämlikhet i vardagen.

## Rumsliga dimensioner av kön

I jämförelse med klass är föreställningar om köns betydelse för barns identitetsskapande och utveckling betydligt mer debatterat och beforskat. Intresset för yngre barns konstruktioner av kön har ökat det senaste decenniet och debatten om skolans roll får anses tämligen utbredd. Till skillnad från klass är också kön en allmänt vedertagen diskrimineringsgrund i såväl läroplanen (Skolverket, 2011) som diskrimineringslagen (SFS:2008:567) och förskoleklassen har därtill som uttalat uppdrag att motverka traditionella könsroller och verka för jämställdhet mellan könen (Skolverket, 2011). Detta till trots visar flertalet studier på att könstillhörighet fortfarande har stor inverkan på såväl skolprestationer som identitetsskapande.

I min studie framkom kön som en synligt grupperande och separerande faktor som påverkade inte bara barnens relationer med varandra utan också möjligheten att delta i olika aktiviteter. Separationen mellan könen i aktiviteter och i grupper är i sig inget nytt utan mitt resultat kan i stora drag förstås i linje med tidigare studier som undersökt hur barns sociala relationer påverkas av kön (se t.ex. Thorne, 1993; Odenbring, 2010). I det följande kommer jag därför, inspirerad av Thornes (1993) studie ställa mig frågan när och framförallt var kön spelar roll?

Mitt resultat pekar på att vissa situationer och platser förstärker betydelsen av kön för barnens relationer med varandra medan andra tonar ner. För det första pekar mitt resultat i linje med Thorne (1993) på att rutinmässiga situationer som morgonpromenader, matsalsköer, raster på skolgården förstärker uppdelningen mellan könen. Samtidigt som andra mer undantagsmässiga sammanhang som utflykter till skogen eller hembygdsparken tycks skapa utrymme för samspel över könsgränser. Mina slutsatser riktar således fokus mot *var* och *när* könstillhörighet spelar roll för barnens vänskap och samvaro och analysen av mitt resultat visar på att det finns en betydande rumslig dimension av barnens könsrelationer. Genusregimerna (Connell & Pearse, 2015) måste därmed förstås som skiftande och kontextuella inte enbart mellan olika institutioner utan också *inom* institutionerna.

I relation till plats och klass är det här också intressant att vidga perspektivet till hur olika bilder av maskulinitet och femininitet kan ses som kopplade till vissa platser och sammanhang och vad detta gör för barnens förståelse av sig själva och sin identitet. Som studier kring representationer av landsbygden (se t.ex. Stenbacka, 2011, 2014; Eriksson, 2015) visat kopplas landsbygden ofta samman med traditionella och bakåtsträvande värderingar och även med mer traditionella arbetsmarknader och intressen.

Resultatet av studien manar till en större medvetenhet kring såväl rummets som platsens betydelse för hur kön konstrueras. Att betrakta könsrelationerna som kontextuella ger pedagogiska möjligheter att utmana normativa föreställningar men påkallar också en ökad medvetenhet och kunskap. Det blir direkt problematiskt om pedagogiska miljöer och fysiska rum utgör en förstärkande faktor för könsseparation mellan barnen. Ämnet kräver därför en större uppmärksamhet på flera samhällsliga nivåer. Konkret på en verksamhetsnivå kan det handla om att reflektera över hur pedagogiska miljöer utformas utifrån dessa aspekter. På en mer övergripande samhällsnivå manar resultatet till en ökad medvetenhet kring den rumsliga dimensionen av kön vid såväl stadsplanering som anläggning av nya skolor, skolgårdar och lekplatser.

## Heteronormativa konsekvenser

I mitt resultat har jag visat på hur könstillhörighet i de allra flesta fall tycktes vara avgörande för barnens sociala grupperingar. Pojkar lekte mest med pojkar och flickor mest med flickor vilket kan förstås som en del av förskoleklassens könsregim (Connell & Pearse, 2015). Lekar där barnen lekte blandat kunde oftast ses som förstärkande av denna dikotomi genom att deras premisser byggde på olikheterna. Detta resultat kan förstås i relation till att normer om kön ofta (om inte alltid) samverkar med normer om heterosexualitet (jfr Bengtsson, 2013; Bartholdsson, 2010). När heteronormativa föreställningar om sexualitet görs verksamma i barnens samspel blir samkönad samvaro ett riskfyllt projekt i och med risken för att bli betraktade som ett kärlekspar (jfr Thorne, 1993; Odenbring, 2010; Bengtsson, 2013). Mitt resultat visar även i linje med tidigare studier (t.ex. Odenbring, 2010; Bartholdsson, 2010; Bengtsson, 2013) på att talet om kärleksrelationer var viktigt i barnens sociala liv och något som påverkar deras relationsskapande och förståelse av sig själva.

Som Bengtsson (2013) visat på i sin avhandling accentueras normativa förväntningar ofta i lek, skämt och skratt. Dessa uttryck kan enligt henne ses som strategier för att kunna närma

sig komplexa frågor och osäkra relationer. I mitt resultat har jag sett liknande tendenser där skratt och skämt på olika sätt synliggjorde normer kring maskulinitet och förväntad sexualitet som med Amel och hårspännet och Alex och kärleken till Tommy.

Förutom dessa observationer vill jag även lyfta fram en liknande förståelse av leken sanning och konsekvens. I analysen av mitt material såg jag ett tydligt mönster i hur barnen alltid valde konsekvens, denna konsekvens handlade i samtliga av mina observationer om ett fysiskt närmande gentemot ett annat barn, i de flesta fall om en puss på munnen. Å ena sidan kan denna lek uppfattas som reproducerande av den heteronormativa ordningen, ett slags ”playing it straight” för att använda Blaise (2005) begrepp. Samtidigt som vi å andra sidan kan betrakta den som en möjliggörande strategi (jfr Bengtsson, 2013) – som en möjlighet för barnen att testa normers gränser och på ett legitimt sätt kunna umgås nära med varandra över könsgrensarna utan att riskera att bli retade.

Resultatet från min studie visar i linje med tidigare studier (ex. Bengtsson, 2013; Blaise, 2005) på hur den heterosexuella matrisen (Butler, 2007) är aktiv i förskoleklassbarnens sociala relationer och ytterst närvarande i deras vardagsaktiviteter – i allt ifrån undervisningsfilmer, som i lekar och samtal barnen emellan och bör därmed betraktas som en betydelsefull aspekt av barns identitetsskapande. Detta resultat påkallar en större medvetenhet kring hur heteronormativa föreställningar verkar i olika utbildningssammanshangs vardag men också en problematisering av den dualism som råder i förhållande till diskussioner barn som å ena sidan ovetande och oskyldiga och å andra sidan som kompetenta. Som Bengtsson (2013) beskriver riskerar barns uttryck för sexualitet banaliseras och förstås som oviktiga eftersom barn och barndom oftast inte förknippas med just sexualitet – ett förhållande som osynliggör hur heteronormativa föreställningar skapas och strukturerar barns liv och relationer.

## Avslutning

Det finns i dag ett utbrett erkännande av sambandet mellan elevers sociala bakgrunder och deras skolprestationer. En rapport från SCB (2016a) klarlägger tydliga relationer mellan föräldrar och deras barns utbildningsnivå och visar hur den sociala rörligheten påverkats av en negativ trend där unga allt oftare har lägre utbildning än sina föräldrar. Såväl Skolverkets (2012; 2015) egna utvärderingar som den nyligen publicerade PISA rapporten (Skolverket, 2016) understryker detta samband och menar att likvärdigheten i den svenska skolan försämrats. Minskad likvärdighet i svenska skolelevers resultat visar på att skolan misslyckas

i sitt uppdrag att kompensera för elevers ojämlika bakgrunder, se till exempel Ringsmose, et al. (2014) för en dansk kontext. Detta pekar i relation till mitt resultat på att frågor om klass idag på många sätt förbises och osynliggörs i pedagogiska reflektioner och praktiker. Trenden med minskad likvärdighet och skolväsendets bristande förmåga att kompensera för elevers olika bakgrunder belyser vikten av att flytta fram frågor om klass på skolans agenda.

Förskoleklassen utgör på flera sätt en brytpunkt mellan att vara barn och att bli något annat - en elev (Odenbring och Lappalainen, 2013) vilket medför att tiden i förskoleklassen bör ses som en period i livet där förhandlandet av identiteter och positioner är högst närvarande. Som mitt resultat, tillsammans med tidigare forskning (se t.ex. Odenbring, 2010; Hellman, 2010; Bengtsson, 2013), visat på är det i detta förhandlande av positioner i en grupp som normativa förväntningar om klass, kön och sexualitet görs verksamma. På olika sätt, i olika sammanhang griper föreställningar vad som är normalt in och dirigerar barnens relationer i olika riktningar, men barnen skapar också strategier för att undgå normerna och för att förändra dem. Men för att kunna förändra och utmana strukturer krävs också ett risktagande. Som tidigare studier pekat på spelar social position och status i gruppen en viktig roll för barns möjligheter att bryta mot normer och förväntningar (Odenbring, 2012).

För att våga utmana föreställningar om förväntade beteenden krävs att ens sociala position är säker på annat håll. Om dina kapitaltillgångar redan från början är begränsade blir det rimligen mer riskfyllt att utmana dominerande föreställningar om exempelvis kön och sexualitet. Att gå utanför normen och utmana strukturer såsom heteronormativitet kan som Skeggs (1999) menar nästintill betraktas som misskötsel av sitt kapitalinnehav. Mitt resultat pekar på att olika ekonomiska kapital spelar en viktig roll för barnens sociala relationer och bör därmed ses som något som påverkar tillgången till olika positioner i gruppen. Således blir tillgången till ett visst kapital enligt min tolkning en bidragande faktor för barns möjligheter till gränsöverskridande handlingar (jfr Thorne, 1993). Om specifika ekonomiska kapital krävs för att förvärva en hög social status, kan klass även få effekter på barns möjligheter att utmana traditionella föreställningar om såväl kön som sexualitet.

När arbetet med den nu avslutade studien påbörjades önskade jag att min studie skulle kunna bidra med ett vidgat geografiskt perspektiv på barn och ungas liv och identitetsutveckling och jag valde därför att förlägga min studie på en plats bortom det urbana. Resultatet från studien kan på så vis ses som ett bidrag till en breddad förståelse av de sociala villkor barn lever

under idag. Studien har visat intressanta aspekter av vad det innebär att växa upp i en landsbygdsort som Blomberga och gett en inblick i dessa barns vardag.

Som Skeggs (1999) insiktsfullt frågar sig om klassperspektivets undanskymda roll inom feminismen beror på att de som får komma till tals i frågan inte själva har upplevt klasstillhörighet på ett lika direkt sätt som könstillhörighet; ”Klasstillhörigheten kanske inte uppfattas som ett problem av dem som har privilegiet att kunna strunta i den.” (a.a.s.17) bör vi kanske också ställa oss frågan om landsbygdens undanskymda roll i utbildningsvetenskap beror på ett liknande förhållande i fråga om ett urbant tolkningsföreträde? Dels innebär i de allra flesta fall en akademisk karriär i sig att man flyttar till eller/och bor i eller i nära anslutning till en större stad – få högre utbildningsplatser är förlagda utanför storstadsområden, dels innebär en högre utbildning till viss del ett automatiskt byte av klass.

## Fortsatta studier

Den genomförda studien har uppmärksammat betydande luckor i kunskapsproduktionen om yngre barns livsvillkor och pekar på betydande utvecklingsområden. För det första finns det mycket lite svensk forskning som direkt berör förskoleklassens verksamhet, trots att denna utbildningsform som jag visat på måste ses som en kritisk period avseende barns identitetsutveckling. För det andra framstår problematiken kring klass tydligt som både osynliggjort och underprioriterats såväl nationellt som internationellt, på samma gång som det enligt mitt resultat är en ytterst närvarande aspekt av barns vardagsliv. Utifrån detta anser jag att det behövs fler studier som fokuserar på barns egna upplevelser av och uttryck för klass och hur klass aktivt konstrueras i barns vardag. Det behövs också studier som tar hänsyn till klassbegreppets relationella karaktär och sätter begreppet i relation till olika platser. I förhållande till svenska skolans problematik med likvärdighet (Skolverket, 2015, 2016) anser jag att resultatet från denna studie tillsammans med tidigare forskning (se t.ex. Harju, 2008; Näsman, 2012; Ringsmose, et al. 2014) understryker vikten av att lyfta upp klass på agendan.

Ser vi till kön och sexualitet visar min studie i likhet med tidigare studier på att dessa normer spelar en central roll i barns identitetsskapande. Dock behövs fler studier som undersöker hur dessa normer konstrueras i just förskoleklassens verksamhet. Särskilt intressant att fördjupa sig i och utforska vidare är den tydligt rumsliga dimensionen av kön som framkommer i min studie. Hur påverkar olika utbildningsmiljöer könskonstruktioner? Hur utformas pedagogiska miljöer med hänsyn till dessa frågor? Och vad är det som gör en miljö öppen för

överskridande av könsgränser medan andra miljöer förstärker? Dessa frågor bör enligt min uppfattning undersökas på flera nivåer från stadsplanering och samhällsbyggnad ner till hur man som verksam lärare väljer att utforma pedagogiska miljöer och klassrum.

Sist men inte minst vill jag slå ett slag för en ökad geografisk bredd i utbildningsvetenskapliga studier, barn lever sina liv på flera olika platser vilket påbjuder ett vidare perspektiv i val av undersökningsplatser. Som jag visat på finns det behov av forskning som fokuserar på frågor om yngre barns liv och villkor på platser bortom det urbana. För att skolväsendet ska kunna tillgodose en likvärdig utbildning i hela landet behövs kunskap och forskning med bakgrund i olika kontexter - Såväl lärare som lärarutbildare behöver därför kunskap om barns olika bakgrunder och erfarenheter och vad det innebär att växa upp på olika platser.

# Referenser

- Andishmand, C. (2016). *Fritidshem - Vardag och villkor* [Opublicerat avhandlingsmanus]. Göteborg: Acta Universitets Gothoburgensis.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Bartholdsson, Å. (2010). Mamma-Pappa-Barn. Femåringar om den heterosexuella familjen som livsprojekt. I Ambjörnsson, F. och Jönsson M. (red.) *Livslinjer. Berättelser om ålder, genus och sexualitet*. Göteborg: Makadam
- Beach, D. (2005). From fieldwork to theory and representation in ethnography. I Troman, G., Jeffrey, B. & Walford, G. (red.). *Methodological issues and practices in ethnography*. (1. ed.) Amsterdam: Elsevier JAI.
- Bengtsson, J. (2013). *Jag sa att jag älskade han men jag har redan sagt förlåt för det: ålder, genus och sexualitet i skolans tidigare år*. Diss. Linköping: Linköpings universitet, 2013. Linköping.
- Blaise, M. (2005). *Playing it straight: uncovering gender discourses in the early childhood classroom*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1991). *Kultur & Kritik*. Göteborg: Daidalos
- Bourdieu, P. (1995). *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*. Göteborg: Daidalos
- Bourdieu, P. (2010). *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge
- Broadly, D. (1998): *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*, Skeptron Occasional Papers nr 1, Uppsala: Uppsala universitet
- Bunar, N. (2001). *Skolan mitt i förorten: fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Diss. Växjö: Univ., 2001. Eslöv.
- Bunar, N. (2013). Lokala skolmarknader och konkurrens. Gävle och Västerås som två empiriska fall. I Bunar, N. & Sernhede, O. (red.). *Skolan och ojämlikhetens urbana geografi. Om skolan, staden och valfriheten*. Göteborg: Daidalos
- Butler, J. (2007). *Genustrubbel*. Göteborg, Daidalos
- Connell, RW. (2008). *Maskuliniteter*. Göteborg: Daidalos
- Connell, R. & Pearse, R. (2015). *Om genus. Tredje upplagan*. Göteborg: Daidalos
- de los Reyes, P. & Mulinari, D. (2005). Intersektionalitet: kritiska reflektioner över (o)jämlikhetens landskap. Malmö: Liber.
- Dovemark, M. (2007). Etnografi som forskningsansats. I Dimenäs, L. (red.) *Lära till lärare*. Stockholm: Liber
- Dovemark, M. (2008). *En skola - skilda världar: segregering på valfrihetens grund - om kreativitet och performativitet i den svenska grundskolan*. Borås: Institutionen för pedagogik, Höskolan i Borås.
- Dockett, S., Einarsdottir, J., & Perry, B. (2009). Researching with children: ethical tensions. *Journal of early childhood research*, 7(3), 283–298.



- Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare: att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Diss. Jönköping.
- Emilsson, A. & Johansson, E. (2013). Participation and gender in circle-time situations in preschool. *International Journal of Early Years Education*. 21(1). 55-69.
- Eriksson, M. (2015). Narratives of Mobility and Modernity: Representations of Places and People Among Young Adults in Sweden. *Population, Place and Space*. Wiley Online Library
- Hammarén, N & Johansson T. (2009). *Identitet*. Malmö: Liber
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: principles in practice*. (3. ed.) Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Halldén, G. (2007). Barns plats och platser för barn. I Halldén, G (red.) *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlssons
- Hellman, A. (2008). Sluta gnäll som en bebis och va´en stor kille nu! Ålder kön och normalitetsskapanden. I Frangeur, R. & Nordberg, M. (red.). *Maskulinitet på schemat: pojkar, flickor och könsskapande i förskola och skola*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 299). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Harju, A. (2008). *Barns vardag med knapp ekonomi en studie om barns erfarenheter och strategier*. Diss. Växjö : Växjö universitet, 2008. Växjö.
- Holloway L, S & Valentine, G. (2000). *Childrens geographies. Playing, living, learning*. London: Routledge.
- Jeffrey, B & Troman, G. (2004). Time for ethnography. *British Educational Research Journal*. 30 (4), 535-548
- Johansson, T. (2009). *Familjeliv*. Malmö: Liber
- Jordbruksverket. (2016). *Allt om landet*. Hämtad 2016-03-10, från: <http://www.jordbruksverket.se/alltomlandet>
- Kallstenius, J. (2010). *De mångkulturella innerstadsskolorna: om skolval, segregation och utbildningsstrategier i Stockholm*. Diss. Stockholm. Stockholms universitet: Stockholm.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik* 25(1), 16–35.
- Lunneblad, J. (2006). *Förskolan och mångfalden: en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2006. Göteborg.
- Martinsson, L. & Reimers, E. (red.) (2014). *Skola i normer*. (2. [omarb.] uppl.) Malmö: Gleerup.
- Matthews, H., Taylor, M., Sherwood, K., Tucker, F., Limb, M. (2000). Growing-up in the countryside: children and the rural idyll. *Journal of Rural Studies*. 16. 141-153.
- Massey, D. (2005). *For space*. SAGE: London
- Morris M. E. (2016). "REDNECKS," "RUTTERS," AND RITHMETIC: Social Class, Masculinity, and Schooling in a Rural Context. *Gender and Society*, 22(6), 728-751
- Näsman, E. (2012). *Barnfattigdom om bemötande och metoder ur ett barnperspektiv*. Gothia Förlag: Stockholm

- Odenbring, Y. (2010). *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar: könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2010. Göteborg.
- Odenbring, Y. (2012). Gränsöverskridare i förskoleklassen - konstruktioner av kön i barns vardag. *Paideia*. Nr.4.
- Odenbring, Y. (2014). Gender, Order and Discipline in Early childhood Education. *International Journal of Early Childhood*, 46 (3), 345-356.
- Odenbring, Y. & Lappalainen, S. (2013). In 'the Educational Twilight Zone' - Gendered Pedagogy and Constructions of the Ideal pupil in the Transition from Pre-Primary Education to Compulsory Schooling in Finland and Sweden. *Nordic studies in education* 33 (4), 329 -343
- Odenbring, Y., Johansson, T. & Lunneblad, J. (2016). Blaming and framing the family: Urban School Officials Talk of Neglecting Parents. *Urban Review*. 48. 484-498.
- Powell, A., Taylor, N. & B.Smith, A. (2013). Constructions of rural childhood: challenging dominant perspectives. *Children's Geographies*. 11(1). 117-131.  
Doi:10.1080/14733285.2013.743285
- Rauhut, D., Littke, H., (2015). 'A one way ticket to the city, please!' on young women leaving the Swedish peripheral region Västernorrland, *Journal of Rural Studies*. (2015). 1-10.
- Ringsmose, C, Winther-Lindqvist, D-A & Allerup, P. (2014). Do welfare states raise welfare(d) kids? Day-care institutions and inequality in the Danish welfare state. *Early Child Development and Care*. 11(2) 177-193. DOI: 10.1080/03004430.2013.775126
- Sandell, A. (2007). *Utbildningssegregation och självsortering: om gymnasieval, genus och lokala praktiker*. Diss. Lund : Lunds universitet. Malmö.
- Sandell, A. & Nyrén. L. (2013). Likvärdighet i förskolan? I Harju, A. & Tallberg Broman. I. (red). *Föräldrar, förskola och skola. Om mångfald, makt och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur
- SCB. (2016a). Tema utbildning, rapport 2016:1, *Samband mellan barns och föräldrars utbildning*. Örebro: Statistiska centralbyrån (SCB).
- SCB. (2016b). *Sverige i siffror*. Hämtad: 2016-04-05. Från: <http://www.sverigeisiffror.scb.se>
- Schwartz, A. (2013). *Pedagogik, plats och prestationer en etnografisk studie om en skola i förorten*. Diss. [Elektronisk resurs] Göteborg: Göteborgs universitet, 2013. Göteborg.
- Sernhede, O. (2014). Segregationen, skolan och ungas informella lärande. I Sernhede, O & Tallberg Broman, I. (red). *Segregation, utbildning och ovanliga lärprocesser*. Stockholm: Liber
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm. Utbildningsdepartementet
- SFS 2008:567. *Diskrimineringslag*. Stockholm. Kulturdepartementet
- Skeggs, B.(1999). *Att bli respektabel*. Göteborg: Daidalos
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>

- Skolverket. (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2015). *Skolverkets lägesbedömning 2015*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016). *PISA 2015. 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*
- Stefansen, K. (2012). Små barns livsverdener: Klassespesifikke erfaringsrom? *Nordisk Barnhageforskning*. 5 (8). 1-13
- Stenbacka, S. (2011). Othering the rural: About the construction of rural masculinities and the unspoken urban hegemonic ideal in Swedish media. *Journal of Rural Studies*. 27. 235-244
- Stenbacka, S. (2014). Bilaga 12. Män utanför städerna – om konstruktionen av rurala maskuliniteter och identiteter under förändring. *SOU: 2014: 6 Män och jämställdhet. Bilaga 12*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer
- Thorne, B. (1993). *Gender play: girls and boys in school*. Buckingham: Open University Press.
- Vallberg Roth, A. & Månsson, A. (2009) Regulated childhood: equivalence with variation, *Early Years*, 29:2, 177-190, DOI: 10.1080/09575140802685354
- Valentine, G. (1997). A safe place to grow up? Parenting, Perceptions of Children's Safety and the Rural Idyll. *Journal of Rural Studies*. 13(2). 137-148.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God Forskningsred*. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Weiner, G. & Öhrn, E. (2009). En talande tystnad. Om frånvaro och närvaro i forskning om utbildning och kön. I Wernersson, I. (red). *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Widigson, M. (2013). *Från miljonprogram till högskoleprogram: plats, agentskap och villkorad valfrihet*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2013. Gothenburg
- Åberg-Bengtsson, L. (2009). The smaller the better? A review of research on small rural schools i Sweden. *International Journal of Educational Research*. 48. 100-108.
- Öhrn, E. & Holm, A. (red.) (2014). *Att lyckas i skolan: om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2014. Göteborg.

# *Bilaga I.*

Göteborg, 2016-03-21

Hej! Mitt namn är Lina Alm och jag studerar barn och ungdomsvetenskap vid Göteborgs Universitet. Under vårterminen 2016 kommer jag inom ramen för min masteruppsats att genomföra en studie i ditt/ert barns förskoleklass och jag vill därför här kort informera om studiens syfte och genomförande.

Studiens syfte är att bidra med kunskap om yngre barns vardag och identitetsskapande i skolmiljöer i landsbygdskommuner. I studien kommer jag att följa barnen i deras vanliga verksamhet i förskoleklassen. Jag kommer även att ställa frågor till barnen och samtala kring det som sker under dagarna då jag deltar i förskoleklassens verksamhet, det kommer dock inte handla om några formella intervjuer. Observationer och samtal kommer att dokumenteras med hjälp av anteckningar.

Studien följer Vetenskapliga rådets regler gällande forskningsetiska principer. Detta innebär att deltagandet är frivilligt och att alla deltagare när som helst kan välja att avbryta sin medverkan. Enligt de etiska riktlinjerna kommer all dokumentation att avidentifieras. Detta innebär att alla deltagande skolor, barn och pedagoger kommer att vara anonyma i rapporteringen av studien.

Om ni har några frågor eller funderingar är ni välkomna att kontakta mig på mail: [almlina@student.gu.se](mailto:almlina@student.gu.se)

För medgivande om ert barns deltagande i undersökningen vänligen fyll i nedanstående talong och lämna till personalen i barnets klass.

Tack!

Lina Alm

✂ \_\_\_\_\_

Ja, jag godkänner mitt barns deltagande i studien.

Nej, jag godkänner inte mitt barns deltagande i studien.

.....

Barnets namn

Datum

.....

.....

Vårdnadshavare

Vårdnadshavare

