

I föränderliga och slutna rosa rum

*Till mina älskade barn Eskil och Disa,  
en oändlig källa till inspiration, kärlek och glädje*

*Örebro Studies in Education 35*  
*Örebro Studies in Educational Sciences*  
*with an Emphasis on Didactics 2*



SARA FRÖDÉN

**I föränderliga och slutna rosa rum**  
**En etnografisk studie av kön, ålder och andlighet**  
**i en svensk waldorfförskola**

© Sara Frödén, 2012

*Titel:* I föränderliga och slutna rosa rum. En etnografisk studie av kön, ålder och andlighet i en svensk waldorfförskola.

*Utgivare:* Örebro universitet 2012  
[www.publications.oru.se](http://www.publications.oru.se)  
[trycksaker@oru.se](mailto:trycksaker@oru.se)

*Tryck:* Örebro universitet, Repro 04/2012

ISSN 1404-9570  
ISBN 978-91-7668-871-7

## Abstract

Sara Frödén (2012): In changeable and enclosed pink rooms. An ethnographic study of gender, age and spirituality in a Swedish Steiner Waldorf pre-school. *Örebro Studies in Education* 35, *Örebro Studies in Educational Sciences with an Emphasis on Didactics* 2, 246 pp.

The aim of this study is to generate new knowledge of the educational practice of a pre-school and of how it may contribute to the understanding of doing gender. The ethnographic study examines the place and practice of a Steiner Waldorf pre-school, and it focuses specifically on materiality, age, spirituality and the intentions of the pre-school teachers. Fieldwork has been conducted for a period of one and a half years in one pre-school. The methods used are mainly participant observation and interviews with the pre-school teachers. The results highlight the importance of the material and spatial dimensions of the pre-school for the constitution of children's gender. The concepts of *performativity* and *ritualization* have been used as the main analytical tools. The study draws on the scope of these concepts as understood by Judith Butler and Catherine Bell.

On the basis of the analysis of the empirical material, a theoretical concept, *situated decoding of gender*, is suggested. It is argued that what at first glance can be interpreted as a 'female universe', turns out to be a place where gender is made *non-relevant* through an unintentional, yet powerful ongoing process of naturalization. The situated decoding of gender is made possible because of certain features in this pre-school. Firstly, a repetitive structure characterizing educational practice has been observed. This is based on a principle of *rhythm* reciprocally related to the alternations between continuity and change. Secondly, there is a clear spatial and material demarcation that the study argues makes the pre-school an enclosed space, in the sense of being a place of nurturing and protection, where the boundaries between home and pre-school are maintained. Thirdly, the performative force of the ritualized preschool practices further enhances the decoding of gender. The ritualization highlights and supports the spiritual dimension in the pedagogy, which sidelines the doing of gender. Fourthly, the teachers contributed to the decoding of gender through the consistency of their everyday actions.

*Keywords:* Gender, children, Steiner Waldorf, pre-school, spirituality, rituals, ritualization, performativity, place, decoding.

Sara Frödén, School of Humanities, Education and Social Sciences, HumUS Örebro University, SE-701 82 Örebro. E-mail: sara.froden@oru.se



# Innehållsförteckning

Förord.....	13
-------------	----

## KAPITEL 1

EN HEMLIK PLATS FÖR BARN OCH KVINNOR? .....	15
Studiens utformning och syfte .....	17
Disposition av avhandlingen .....	18
Plats och intention.....	18
Förskolan som en feminiserad plats och ett ställföreträdande hem.....	21
Andlighet i förskolan.....	23
Waldorfläroplanen och forskning om waldorfpedagogik .....	26
Tidigare forskning om kön i förskolan.....	27
Förskolans pedagogiska miljö .....	28
Jämställdhetsarbetet i förskolan .....	29
Kompensatorisk genuspedagogik i förskolan .....	31
Könsneutrala strategier och en rosa pedagogik .....	32
Feministiska pedagogiker på universitet – och förskola? .....	33

## KAPITEL 2

KÖN, PERFORMATIVITET OCH RITUALISERING.....	35
<b>Kön och performativitet</b> .....	35
Begreppet kön (och genus) .....	35
Barn i feministisk teoribildning .....	36
Samverkan av flera kategorier i intersektionella analyser .....	38
Vardagligt köns kategoriserande .....	39
Relationen mellan kön, ålder och sexualitet .....	41

Kön som ett (kollektivt) görande.....	44
Performativa handlingar som skapar en naturaliseringsprocess .....	46
<b>Ritualisering</b> .....	49
Ritteorier, ritforskning och begreppet ritual.....	49
Ritualer som handling.....	50
Vad är utmärkande för en ritual?.....	51
Den repetitiva karaktären .....	52
Tid och kalendariska riter .....	53
Riters ursprung och myter.....	54
Den ritualiserade platsen och kroppen .....	55
Vanor, rutiner och rituell utträkning.....	57
Känslan av att vara en del av ett större sammanhang.....	58
Ritualens symbolvärldar .....	59
Gemenskap, makt och deltagande.....	60
Passageriter som en förflyttning på olika plan.....	61
Engagemang, frivillighet och motstånd .....	63
Teater, rituellt tal och performativitet .....	65
Performativt kön och ritualiserad praktik .....	67
<b>KAPITEL 3</b>	
<b>FÄLTARBETE, METODOLOGI OCH METODER</b> .....	71
Förskolan Jordmånen.....	71
Familjerna i studien.....	72
Waldorffförskolan.....	73
Urval och avgränsningar i mitt empiriska material.....	75



<b>Metodologi</b> .....	77
Etnografi och plats .....	77
Etnografi i möte med skilda discipliner och fält .....	79
Att <i>skapa</i> , snarare än att <i>samla</i> data .....	80
Metoder .....	81
Deltagande observation.....	81
Etiska reflektioner: Att påverka och bli påverkad av sitt fält.....	83
Att inta en möjlig och bekväm roll i fält.....	84
Att använda sig själv som verktyg .....	87
Fotografier .....	89
Ljudinspelningar .....	90
Intervjuer.....	90
Transkriptionsnyckel.....	91
Fältanteckningar .....	91

#### KAPITEL 4

KONTINUITET OCH FÖRÄNDERLIGHET I KÖNS(AV)KODADE RUM OCH PRAKTIKER .....	93
<b>Ett hem</b> .....	93
Rummens hemlika och ombonade inredning.....	93
Ett kvinnligt universum? .....	95
Pojkarnas förkärlek till rosa kulörer och textila hantverk .....	97
Situerad könsavkodning som begrepp .....	100
Dagliga rutiner med stort tidsutrymme .....	101
Populära och återkommande veckodagsaktiviteter.....	102
Att vila i rytmen .....	103
Månbarnens uppgifter och hushållsysslor som viktiga hedersuppdrag ...	105

Städningen bidrar till föränderlighet och kontinuitet .....	108
<b>En lekskola.....</b>	<b>111</b>
Det föränderliga rummet.....	111
Rörelser och avgränsningar i rummet.....	111
Kojbyggen och individuella platser.....	117
Den fria leken som ett arbete för barn.....	118
Olika mönster och teman i barnens lek .....	121
Det förvandlingsbara lekmaterial .....	126
Det specifika leksaksutbudet med enkla leksaker i naturmaterial.....	130
Maskeradfesten och könsavkodande utklädningskläder.....	133
En kvinnlig riddare? .....	138
Enkla (köns)föränderliga mjuka dockor.....	140
Ett eget lindebarn att vårda .....	144
Barns populärkultur i leksaksutbud och lek .....	147
Sammanfattning .....	150

## KAPITEL 5

UPPREPNING OCH AVGRÄNSNING I RITUALISERADE RUM OCH PRAKTIKER .....	155
<b>Praktiker med rituella element .....</b>	<b>156</b>
Kapprummet som en plats för avsked mellan föräldrar och barn.....	156
Rutiner för ”barnens bästa” .....	158
Förflyttning med rituella element .....	159
Platsen som ett omslutande, skyddande hölje.....	161
Att uppleva färger genom vått i vått-målade .....	163
Målandet som en vuxenstyrd aktivitet och en meditativ stund.....	166
Måltiden som en integrerad del av verksamheten och dess rytm .....	170

Innan måltiden börjar .....	173
Inledning och avslutning av måltiden .....	175
Barnens bestämda platser och särskilda uppgifter .....	176
Känsla av njutning och vördnad inför maten .....	178
Interna uttryck och lekfulla ceremonier.....	180
<b>Ritualiserade praktiker: Kalendariska riter och passageriter .....</b>	<b>184</b>
Årstidsfester på waldorfförskolan .....	184
Att hjälpa barnen att 'jorda' sig genom det rytmiska.....	185
Specifika årstidsfester kan vara ett sätt att ena och inkludera .....	186
Adventsträdgården .....	188
Lyktfesten.....	191
Födelsedagsfirandet.....	193
Icke-verbal kommunikation och musik .....	197
Födelsedagssagan om barnet som inkarnerar till jorden.....	199
Månbarnens rituella uttåg ur förskolan.....	202
Sammanfattning .....	204

## KAPITEL 6

EN INTENTIONELL PLATS DÄR KÖN GÖRS ICKE-RELEVANT....	207
Könskategorisering, begripliga kroppar och relevansgörande av kön.....	207
Situerad könsavkodning och könsneutralitet.....	208
Förutsättningar för situerad könsavkodning .....	209
Den slutna platsen.....	210
Ett skyddande hölje.....	211
Slutenhet och könsavkodande .....	212
Den återkommande repetitiva rytmen .....	213

Att få det välbekanta att upplevas som spännande.....	213
Rytm och könsavkodande.....	215
Ritualisering och andlighet.....	216
Betydelsen av barnens entusiastiska deltagande .....	217
Ritualisering och könsavkodande.....	219
Pedagogernas konsekventa handlande och holistiska syn.....	219
Bemötandet av barn .....	220
Förhållningssätt gentemot hushållsarbete, hantverk och lek.....	221
En intentionell plats som uppmanar till specifika handlingar och praktiker .....	222
Pedagogernas handlande och könsavkodandet.....	223
Slutord .....	224
SUMMERY.....	227
REFERENSER .....	235
BILAGA 1: Brev till föräldrar	

## Förord

Inledning och avslutning är oftast svårast att formulera i en text. Början ska slå an en ton som klingar genom texten och som slutligen stämmer in i en slags fanfar eller ett mjukt nedtonande. Som doktorand går man igenom många faser i sitt avhandlingsskapande och försöker ständigt att finna harmoni och en skön melodisk rytm att förhålla sig till. Emellanåt har det flyttigt på i jämn och maklig takt för att sedan hamna i ett oregelbundet och snabbt tempo. Under hela tiden har skrivandet, läsandet och tänkandet ackompanjerats av både musik, smattrande hästhovar och höga barnröster. Även som det ibland har känts som ett soloprojekt, så har det givetvis funnits en rad olika personer som gett mig impulser och varit mina medspelare i både dur och moll. Dessa vill jag nu tacka.

Mitt största tack går till barnen och pedagogerna i min studie, som var generösa och modiga nog att låta mig dela vardagen på förskolan med dem. Jag fick ett otroligt varmt och fint bemötande av er alla under hela tiden jag befann mig där.

Sedan vill jag tacka min huvudhandledare och biträdande handledare:

Moira von Wright, för att du gett mig förtroendet att låta mig göra det jag vill på mitt sätt. Du har låtit mig både komponera och sjunga min egen sång. Samtidigt har du hjälpt till att strukturera upp texten genom att guida mig igenom svåra passager med glada tillrop och insiktsfull respons, vilket har varit av stor betydelse för slutförandet av arbetet.

Bo Dahlin, för att du visat ett genuint intresse och varit en bra läsare som gett värdefulla kommentarer under resans gång. Du har också inspirerat och ingjutit mod i mig att skriva om det svårfångade och att fortsätta följa min intuition.

Förutom att jag har haft min hemvist på ämnet pedagogik inom Akademin för humaniora, utbildning och samhällsvetenskap (HumUS) på Örebro universitet och lärt känna många fina kollegor och undervisat åtskilliga trevliga lärarstudenter där, så har jag även befunnit mig i tre andra givande miljöer:

Tack alla doktorander och föreståndare i Forskarskolan i utbildningsvetenskap med inriktning mot didaktik för alla roliga stunder och skön gemenskap. Det har varit ett sant nöje att utbyta tankar och erfarenheter med kunniga och energiska personer från andra ämnen och lärosäten. Det har gett mig en inblick i nya områden och vidgat min repertoar samtidigt som ni sett med andra ögon på mitt arbete.

Samma sak gäller för de mångvetenskapliga forskargrupperna Studier för intersubjektivitet och handling (STING) och Centrum för Feministiska Samhällsstudier (CFS) på Örebro universitet där jag ingått. I den sistnämnda gruppen vill jag särskilt tacka Tobias Axelsson för alla givande diskussioner, skarpsynt läsning av texten och stöd på alla möjliga plan.

Jag har haft förmånen att få mitt manus läst och kommenterat först av Britt Tellgren och sedan av Bosse Bergstedt vid slutseminariet. Tack för er kompetenta och noggranna genomgång av texten som resulterade i intressanta synpunkter och gjorde att texten kunde utvecklas vidare. Jag vill dessutom passa på att tacka Agneta Linné som gav flera relevanta synpunkter i slutskedet. Tack också till mina korrekturläsare, Ingela Korsell, Cecilia Frödén-Olofsson och Anna-Lova Olsson för att ni tog er tid att läsa och reda ut obegripliga stycken och märkliga meningar. Dessutom gjorde Oliver St John, på mycket kort varsel och under stor tidspress, en fin och ovärderlig insats som språkgranskare av de engelska delarna i avhandlingen.

Vissa doktorandkollegor skapar man starkare band till och jag vill rikta ett varmt tack till dessa för att de funnits med under resans gång:

Jenny Rosén, vars skarpa intellekt, aldrig svikande entusiasm och intresse för feministisk teori har lett till så många innerliga samtal.

Ingela Korsell, som alltid ställer de där dumma frågorna som alla tänker men ingen vågar ställa. Du väjer inte för något och vid en avgörande tidpunkt ställde du mig mot väggen och visade mig hur nära den var.

Anna-Lova Olsson, the girl next door, en verklig klippa i mitt liv som ställer upp i alla lägen. Du har hjälpt till att reda i allt från filosofiska resonemang till lastning av hö. Jag har funnit en samklang i dig, som ljuder både i och utanför den akademiska världen.

Att ta välgörande pauser från arbetet har varit avgörande för att kunna slutföra detta projekt. Först när jag vilat huvudet och satt mig i fysisk rörelse har nya strofer och satser formats. När jag sedan satt mig ned och skrivit igen har allt plötsligt fallit på plats och stycket blivit klart. Därför går mitt kärleksfullaste tack till alla underbara nära och kära för allt ovärderligt stöd som ni gett mig utan att läsa en endast textrad. Tack vare er myckna kärlek och hjälp med alla tänkbara och otänkbara praktiska bestyr i vardagen har det varit möjligt att skriva denna avhandling!

Örebro, vårdagjämning 20 mars 2012

*Sara Frödén*

## KAPITEL 1

# En hemlik plats för barn och kvinnor?

Låt mig inleda med en händelse från mitt fältarbete på en förskola:

Det är min första dag på waldorfförskolan Jordmånen. Ett av mina starkaste intryck är att det vilar en lugn och samtidigt dynamisk och kreativ atmosfär över stället, trots att det är många barn på en relativt liten yta inomhus. Barnen är involverade i flera olika aktiviteter och några av dem rör sig runt i rummet och deltar i flera lekar samtidigt, utan att jag upplever det som stökigt.

En flicka kommer fram med en halvfärdig teckning och ber pedagogen som står bredvid mig att räcka henne vaxkritor från en hylla. Hon är i 4-årsåldern med tjockt hår i lång pagefrisyr, mörkröd tröja och gråa mjuka byxor och ger ett ganska lugnt intryck. När pedagogen har försett henne med vaxkritorna slår hon sig ner vid bordet och ritar. Runt omkring henne är det full aktivitet, men hon tar ingen nämnvärd notis om de andra barnen utan är djupt koncentrerad på sitt tecknande. Jag observerar flickan och hennes handlingar, men riktar därefter min uppmärksamhet till ett annat barn.

Det är inte förrän långt senare, när vi alla gått ut i pulkabacken på gården, som jag lägger märke till henne igen. Hon tumlar runt med en större flicka och två pojkar i samma ålder. De åker stjärtlapp i en lång rad och ramlar skrattande på varandra när de kommer längst ner i backen, trots pedagogernas förmaningar om att ta det lite försiktigare. Jag kommer på mig själv att tänka att det är intressant att se att hon så aktivt deltar i den fysiskt krävande leken. Utan tvekan kastar hon sig över de två pojkarna för att sedan rulla runt med dem i den hårt packade snön. Är det för att hon är flicka som jag överhuvudtaget noterar detta, eller är det för att jag upplevde henne som så stillsam och försiktig innan, då vi var inomhus? Jag beslutar mig för att göra anteckningar om det och går fram till en pedagog för att få hjälp med att minnas barnens namn.

”Få se nu... Det där är Sindra, Tim och Edvin, men vad heter hon?” frågar jag och pekar på flickan.

”Vem menar du?” undrar pedagogen.

Jag pekar igen.

”Åh... Pedagogen ler och säger: ”Du menar David. David heter han”.

Denna händelse öppnade mina ögon i flera avseenden. För det första fick den mig att reflektera över hur kategorisering av kön sker och inte minst hur jag själv bedömer ett barns könstillhörighet. Det var inte förrän det uppdagades att jag gjort en felaktig bedömning som jag överhuvudtaget blev medveten om att jag gjort en könskategorisering. Vad var det som gjorde att hade jag utgått från att David var en flicka och inte en pojke? Var det hans utseende, klädsel, beteende eller handlingar, kanske allt detta sammantaget? Jag insåg att könskategoriseringen av honom måste ha föregåtts av en könskodning: Lång pagefrisyr, mörkröd tröja, lugn och stillsam uppenbarelse könskodades som feminint. Det hade uppenbarligen ingen betydelse att min egen son bara för några år sedan varit i samma ålder och också hade haft långt hår och röda kläder, utan könskodningen hade skett enligt ett visst dominerande (stereotyp) könsmonster.

För det andra började jag funderade över relationen mellan kön och ålder, i det här fallet yngre barn: Var David medveten om att han kunde betraktas som flicka av omgivningen? Spelade det någon roll för honom? När och hur blir barn i förskoleåldern medvetna om betydelsen av kön? Är det genom ett vardagligt könskodande, där vissa handlingar, beteenden, föremål, symboler och aktiviteter framställs som feminint eller maskulint, som kön görs betydelsefullt för barn?

Med detta i bakhuvudet växte det fram andra frågor som berörde förskolan som plats. För det första när det gällde interaktionen mellan olika aktörer i förskolan: Hur sker könskodande och relevansgörandet av kön i förskolan i de vardagliga mötena mellan pedagoger och barn? Hur bemöts det som kunde uppfattas som könsöverskridande handlingar?

För det andra när det gällde den pedagogiska miljön: David hade agerat på olika sätt inne i rummet och ute i pulkabacken. Vilken betydelse har utformningen av rummen och vilka aktiviteter som erbjuds för gestaltandet av kön och könskodandet? Mina iakttagelser på fältet ledde in mig på ett könsteoretiskt resonemang om kön, barn och plats vilket kom att präglade resten av mitt avhandlingsarbete.



## Studiens utformning och syfte

Detta är en undersökning av en förskolepraktik och jag har närmat mig den som en plats där kön formas. Jag har valt en etnografisk metodansats och gjort ett fältarbete på en waldorfförskola som sträcker sig över tre terminer. Med utgångspunkt i mitt fältarbete så skildrar jag en förskola och dess pedagogiska verksamhet och vilken betydelse kön har på denna plats. Min avhandling har som syfte att ta fram kunskap om hur förskolepraktikens materiella och rumsliga dimension och dess övergripande pedagogiska intentioner bidrar till görandet av kön, samt hur detta sker i en svensk waldorfförskola.

Arbetet har skett i tre steg, där varje steg sker som en konsekvens av att jag velat fördjupa mig i de resultat som framkommit efterhand. I *det första steget* har jag utgått från att en pedagogisk verksamhet är planerad och reglerad i tid och rum och sedan arbetat med dessa frågor:

Hur organiseras tid, rum och material av pedagogerna och i vilket syfte?  
Vilka sorts aktiviteter och lekar inbjuder rummets utformning och artefakter till?

Hur används de olika rummen av barnen och pedagogerna?

Kan det pedagogiska rummet och dess material kopplas till kön och i så fall på vilket sätt?

Att undersöka kön på en viss plats innebär att jag som forskare har som utgångspunkt att kön är relevant på den platsen. Under arbetets gång började jag dock ifrågasätta denna utgångspunkt, eftersom kön framstod som *icke-relevant* i mitt empiriska material. Istället för att bortse från kön och välja en ny ingång så beslutade jag att studera detta oväntade delresultat närmare: *Det andra steget* var att undersöka vilken betydelse kön hade i denna förskolepraktik och då ställdes följande frågor:

Vilken betydelse har kön i interaktionen mellan pedagogerna och barnen och mellan de olika barnen?

Vilken betydelse tillskrivs kön när det gäller utformningen av rummen, valet av färger och material samt planerade aktiviteter?

Vilka andra aspekter framstår som betydelsefulla?

Vilka faktorer bidrar till att möjligen göra kön mindre relevant och hur upprätthålls en sådan process?

I takt med att arbetet med dessa nya frågeställningar framskred kunde jag se hur en mer svårfångad aspekt, som jag kallat *andlighet*, tydligt framträdde i mitt material. Det andliga förhållningssättet var en centralt för den

holistiska syn på människan i världen som genomsyrade de pedagogiska intentionerna i waldorfförskolans verksamhet. Barn betraktades som kroppsliga, andliga och själsliga individer, snarare än könade varelser. Jag fördjupade mig därför i hur andlighet som aspekt kan förstås i relation till kön och barn inom ramen för en förskoleverksamhet.

*Det tredje steget* var att undersöka hur kön relateras till en förståelse av barn som kroppsliga, andliga och själsliga individer samt hur detta kommer till uttryck i förskolans pedagogiska verksamhet. I detta skede valde jag att göra en fokusflyttning som bidrog till att undersökningen delvis ändrade riktning från kön till andlighet. Detta skedde eftersom jag ville undersöka på vilket sätt andlighet kommer till uttryck i och bidrar till den övergripande utformningen av förskolans verksamhet och dess vardagliga praktik. Det ledde slutligen in mig på ett vidare resonemang som knyter samman kön, barn och andlighet i en förskolepraktik.

### **Disposition av avhandlingen**

Avhandlingen är uppbyggd på följande vis: Vidare i detta kapitel (1) förs ett resonemang kring de centrala begreppen *plats*, *intention* och *andlighet* i relation till förskolan. Därefter redogörs för waldorfförskolans läroplan och tidigare forskning som berör waldorfpedagogik samt svensk pedagogisk forskning om kön och jämställdhetsarbete i förskolan. Kapitel 2 behandlar feministiska teorier och ritteorier, med särskilt fokus på begreppen *performativitet* respektive *ritualisering* utifrån Judith Butler och Catherine Bells förståelse av dessa. I kapitel 3 presenteras förskolan i studien och fältarbetets utformning och genomförande samt etiska reflektioner och metodologiska övervägande som rör detta. Slutligen diskuteras de metoder som använts för skapandet av data.

De tre följande kapitlen består av empiriska skildringar, analys och resultat. Det första och andra steget i undersökningen behandlas i kapitel 4 där förskolan både som plats och praktik studeras utifrån kön. I nästa kapitel (5) tas ytterligare ett steg till följd av de resultat som föregående analys gett. Studien förflyttar fokus till andlighet och ritualiserade praktiker och relationen mellan barn, kön och andlighet i förskolepraktiken undersöks. I det avslutande kapitlet (6) lyfts avhandlingens centrala resultat fram och diskuteras.

### **Plats och intention**

En plats är konkret och den befolkas av konkreta personer som kan röra sig bort från platsen för att sedan återvända till den. Genom att undersöka förskolan som plats ser jag både till den materiella realiteten och interak-

tionen mellan de aktörer som befinner sig på platsen, men jag studerar även aktörernas relation till platsen (von Wright 2011b).

*Plats* som begrepp betecknar så mycket mer än enbart ett geografiskt territorium eller en fysisk miljö. När ett odefinierat område ges ett namn och tilldelas mening av oss människor så skapas en plats. Vi kan utveckla en stark känsla av samhörighet till platser, men också känslor av avstånds-tagande och främlingskap (Sanderoth, Wemar & Båth 2010, s 53f). Platsen inbjuder till ett visst meningsskapande, men samtidigt är det människorna som finns närvarande på platsen som tilldelar den mening. Vi både formar och blir formade av platsen (von Wright 2011a). Platsen är med andra ord dynamisk och föränderlig genom att vi interagerar med den och är en del av den rent kroppsligt: Vi upplever den med våra sinnen och fyller den med *ljud* (av musik, skratt, buller), *doft* (av blommor, bivax, nybakt bröd), *synintryck* (av ljus, färger, föremål) *känsla* och *rörelse* (av fötter som går på en mjuk matta, en hand som smeker över en glansig yta).

Plats skiljer sig från begreppet *rum* som tjänar som metafor i alla möjliga sammanhang. I denna text använder jag dock ordet rum i en mer vardaglig bemärkelse, när jag skildrar det fysiska rummet i förskolans innemiljö.

Med hjälp av olika medier som internet och tv förflyttas vi lätt till olika virtuella platser med hjälp av text, bild och ljud, vilket gör att plats förknippas med förändring och mobilitet. Samtidigt står plats också för stabilitet och fast materialitet. Vi upplever en mängd skilda platser som vi stannar olika länge på men, som Linda McDowell (1999) påpekar, så lever dock de flesta personer

spatially restricted, geographically bounded lives, in a house, in a neighborhood, in a city, in a workplace, all of which are within a nation-state. Of course, all these sites or places are constructed through sets of complex, intersecting social relationships that operate at a variety of levels and which are affected by beliefs and attitudes, images and symbols that are themselves increasingly variable and complex (s 29 -30).

Under livet får vissa platser mer betydelse än andra. Förskolan blir en av de första betydelsefulla platserna utanför hemmet för många barn. En stor majoritet av de yngsta barnen i Sverige tillbringar mycket av sin vakna tid i

förskolan, i vissa fall mer än i hemmet<sup>1</sup>. Denna offentliga institution är en del av skolsystemet men det är också där de yngre barnen har sin vardag och sitt sociala umgänge utanför familjen. Där äter, vilar, leker, bråkar, skrattar och gråter de tillsammans med pedagogerna och andra barn. Att börja på förskolan innebär för ett barn att komma till en ny plats med dagliga rutiner och aktiviteter, och även sociala normer och regler, som i olika grad skiljer sig från hemmets. Detta ställe är med andra ord så mycket mer än bara en säker, neutral förvaringsplats för barn medan deras föräldrar arbetar eller studerar på annat håll. Genom att vistas länge på en plats som förskolan får barnen inte bara en förståelse och kunskap om platsen som sådan, utan också om sig själva. Deras erfarenheter och upplevelser, användning och sedermera även minnen av platser blir en del av ett identitetsskapande och den fås inte minst genom ett kroppsligt och sinnligt möte med platsen (Christensen 2003, s 16).

Förskolor är platser för barn (som skapats för barn) men inte nödvändigtvis barnplatser (där barn själva väljer att vara). Enbart för att en plats anses särskilt lämplig för barn är det inte säkert att barn trivs och, om de har valmöjligheter, väljer att vistas där (Gulløv 2003, Halldén 2007a). När det gäller förskolan har barn ingen reell valfrihet, utan de placeras på denna plats genom deras föräldrars initiativ och vistas där den tid som de vuxna beslutat. Även om barn kan ges ett viss inflytande och vara delaktiga i förskolans verksamhet, så är maktrelationen mellan barn och pedagoger asymmetrisk (Halldén 2007a). De yttre ramarna för platsen och den pedagogiska verksamhetens utformning och innehåll generellt sett bestäms av vuxna. Det är med andra ord de vuxnas pedagogiska intentioner som i högsta grad är styrande.

I detta sammanhang betecknas *intention* som riktning. Genom att synliggöra de pedagogiska intentionerna så kan vi se åt vilket håll verksamheten strävar och sätta pedagogernas skilda handlingar i ett övergripande sammanhang. Att ha en pedagogisk intention är att fylla en handling med inre mening, ett syfte som ligger utöver det fysiska, konkreta görandet men ändå är tätt sammankopplat med det. I min etnografiska studie undersöker jag pedagogernas uttalade intentioner, dels såsom de framkommer i samtal och intervjuer och dels hur de iscensätts i praktiska handlingar. Pedagogiska intentioner byggs upp av vissa antaganden, men de är inte enbart sum-

---

<sup>1</sup> 83 % av alla barn mellan 1-5 år var inskrivna i förskolan under hösten 2010. Det motsvarar 456000 förskolebarn och av dessa gick ca 87700 stycken (ungefär jämnt fördelade på kön) på de enskilda förskolor som inte drivs i kommunal regi, dit exempelvis waldorfförskolor hör (Skolverket).

man av dessa utan rymmer även de enskilda pedagogernas uttolkning av dessa i tal och handling.

Förskolan kan mot bakgrund av detta ses som en 'intentionell plats' särskilt utformad för yngre barn. Vad denna plats fylls med, när och hur det ska ske och av vilka är sker inte slumpmässigt. Antaganden om barn, barndom och kön ligger till grund för hur denna plats utformas, och i det materiella och rumsliga ligger därmed budskap om dessa inbäddade (Nordin-Hultman 2009, s 51ff, se även Halldén 2007). Det bidrar till att vissa normer upprätthålls och iscensätts då individer rör sig i rummet. Med andra ord sker ett förkroppsligande av kön och barndom i förskolans intentionellt skapade miljö (se McDowell 1999). En intentionell plats är en plats som vill något, som uppmanar till att följa en viss riktning.

### **Förskolan som en feminiserad plats och ett ställföreträdande hem**

Till skillnad från skolan har den svenska förskolan historiskt sett alltid varit en könsintegrerad barnvärld. Flickor och pojkar har gått tillsammans på förskolan och deltagit i en gemensam verksamhet. Trots att det från början fanns en djupt förankrad särartsföreställning om kön, så återspeglades det inte på organisatorisk nivå och de yngre barnen delades inte in i olika könseparata institutioner (Tallberg-Broman 2009, s 68). Samtidigt har det genom åren förblivit en könssegregerad vuxenvärld med en mycket stor majoritet kvinnliga pedagoger<sup>2</sup>. Förskolan har länge setts som en kvinnlig arena, med en verksamhet som i praktiken inkluderar både barnavårdande och hemarbete. Även om bilden av förskolepedagogen har genomgått en rad förändringar genom åren, från samhällelig moder till högskoleutbildad lärare, så är det i fortfarande ett yrke som i hög grad förknippas med kvinnor (Tellgren 2008).

Förskolan beskrivs inte bara som en kvinnodominerad arbetsplats, utan som en feminiserad plats. Den har till och med liknats vid ett kvinnligt universum (Havung 2000, s 191) där kvinnliga intressen styr. De kvinnliga pedagogerna anses ha skapat en plats som mestadels gynnar flickor, eftersom pojkar antas ha andra behov och intressen som de kvinnliga pedagogerna inte kan tillgodose enbart på grund av sitt kön (Nordberg 2005b). Manliga pedagoger välkomnas till förskolan både för att de förväntas agera som manliga förebilder för barnen och för att det finns en förhoppning om att de ska bidra med ett särskilt 'manligt' perspektiv till verksamheten (Nordberg 2005a). Vad detta manliga perspektiv innebär och hur det skul-

---

<sup>2</sup> År 2006 var 5 % av pedagogerna i den svenska förskolan män enligt Statistiska centralbyråns beräkningar (Skolverket).

le förändra förskolan är dock oklart. Förskolan blir inte jämställd per automatik genom en högre andel manlig personal, men frågan är om den blir en mer maskulint kodad plats? Och vad består den påstådda feminiseringen av? Varför och för vem är den problematisk? Uppfattningar om kön och i detta fall könsskillnader präglar vår syn på och upplevelse av platser. I olika tider och sammanhang har det funnits platser dit enbart män har tillträde och som inte anses lämpliga för kvinnor att vistas på och vice versa. Uttrycket att 'kvinnor ska veta sin plats' kan tolkas både bokstavligt och metaforiskt argumenterar McDowell (1999), eftersom "sexed embodiment is deeply intertwined with geographical location":

Social relations and spatial processes are mutually reinforcing (in different ways at different times and places) in the construction of gender regimes with particular patterns of segregation of sexes and gendered hierarchies of power (s 56).

Inte bara ditt kön utan även din ålder kan vara avgörande för om du är välkommen att vistas på en viss plats och det finns en tydlig maktaspekt i detta. Som grupp förväntas kvinnor och barn vara osynliga i vissa sammanhang och synliga i andra<sup>3</sup> och hållas rumsligt avskilda från andra grupper (män respektive vuxna) (se McDowell 1999). Genom att inrätta barnfria miljöer hävdar vuxna sin rätt att vara på platser där de inte behöver möta barn, som i detta sammanhang betraktas som ett störande inslag. I linje med detta synsätt finns tanken om att barn är en privat (familje)angelägenhet och att hemmet är den mest lämpliga platsen för barn. Det är därmed föräldrarnas ansvar och skyldighet att hålla barn borta från (vissa) offentliga miljöer, inte nödvändigtvis för att dessa platser kan vara skadliga för barn, utan för att de helt enkelt inte ska besvära de vuxna som befinner sig där (Qvortrup 2005, s 1).

Förskolan befinner sig mellan det offentliga och det privata och i en ständig relation till hemmet. Även om förskolan är en plats som är särskilt utformad för barn i en viss ålder, så betraktas hemmet som den mest ideala platsen för barn att vistas på. Ända sedan tidigt 1900-tal då de första barnträdgårdarna bildades har hemmet stått som förebild för hur denna institu-

---

<sup>3</sup> Som exempel kan det hävdas att särskilda ställen för barn såsom barnhem, förskolor, skolor och fritidshem historiskt sett också skapades i syfte att hålla barn borta från gatan. Visserligen har stadsmiljön generellt ansetts som farlig för barn medan den lantliga miljön i sin tur målats upp som idyllisk och hälsobringande vilket gjorde att det ingick i en diskurs kring 'barnets bästa', men samtidigt kan det ses som ett sätt att kontrollera (arbetarklassens) barn (McDowell 1999, s 31).

tion ska utformas (Tellgren 2008). Föräldrarna skulle övertygas om barnträdgårdarnas förträfflighet som ställföreträdande, föredömligt hem genom att göra miljön så hemlik som möjligt. Det blev också ett sätt ”att legitimeras en verksamhet som tar barnen från hemmen och från deras mödrar” (Nordin-Hultman 2006, s 117). Utbyggnaden av förskolan har gett kvinnor större möjligheter att kunna förvärvsarbeta utanför hemmet och kvinnorörelsen drev därför frågan om dagisplatser till alla barn på 1970-talet (Tallberg Broman 2009, s 66). Samtidigt finns en gräns för hur lång tid som anses lämpligt att barnet vistas på förskolan i relation till hur länge det befinner sig i hemmet. För dagens yrkesarbetande småbarnsföräldrar, särskilt mödrarna, innebär det ett ständigt avvägande och livspusslande för att inte överträda den gränsen och framstå som en dålig förälder (Elvin-Nowak 1999).

Bilden av det sårbara barnet som är behov av skydd och kontroll innanför hemmets trygga väggar ställs mot en rad andra motstridiga bilder som får betydelse för förskolans praktiker. Särskilt i Norden finns uppfattningen att barn bör spendera mycket tid utomhus i naturen, även på vintern, eftersom det är hälsosamt med frisk luft och barnet behöver härdas lite i kylan. Här framträder istället en bild av det robusta och fysiskt utåtlevande barnet som blir stärkt av utomhusaktiviteter i kallt klimat (Christensen 2003, Halldén 2003). I förskolan möts dessa båda motstridiga bilder, vilket avspeglar sig i verksamheten och bidrar till att utemiljön ofta är utformad så att barnens utomhusaktiviteter antingen är vuxenstyrda eller sker under övervakning av vuxna. Hur långt bort från pedagogerna som barnen får gå under skogs promenaden och hur länge utevistelsen ska ske under den kallaste årstiden är under ständig förhandling. Bilder av barnet kan även könas, vilket medför att det sårbara och beroende barnet främst representeras av en flicka medan bilden av det robusta och fysiskt aktiva barnet förkroppsligas av en pojke.

### **Andlighet i förskolan**

Inom waldorfpedagogiken återfinns en bild av barnet som inte ställer kön i förgrunden. Här betonas snarare tre aspekter av att vara människa; en individ som under livet utvecklas på ett *kroppsligt*, *själsligt* och *andligt* plan (*En väg till frihet* 2007, s 8). Denna bild har stor betydelse för hur verksamheten i waldorfförskolan kommit att utformas. I intervjuer och samtal med de två pedagogerna i studien har det på olika sätt framkommit att de har ett andligt förhållningssätt, men jag har inte explicit bett dem att definiera begreppet andlighet för att utgå från deras definition. I min studie har jag istället valt att se på andlighet som en praktik och undersöka *hur andlighet tar sig uttryck i förskoleverksamheten*.

*Andlighet* är ett svårdefinierat begrepp som har många skilda innebörder och här kommer jag att redogöra för några. I texten har jag valt att översätta det engelska ordet *spirituality* med andlighet när jag refererar till engelska texter. Ursprungligen kommer *spirituality* från det latinska *spirare*, som betyder att andas. Det kan också jämföras med engelskans *spirit* som motsvarar svenskans *ande* eller *anda* (att handla i en viss anda). Andning är tätt sammankopplat med livskraft och livet som ett mirakel i sig, att andas våra första och sista andetag. På samma sätt kan vi se på *andlighet* som ett förhållningssätt till livet som innefattar en förundran inför det gränsöverskridande och mystiska i tillvaron. Ett sätt att få en ökad förståelse för människans existens och något som ger en djupare mening åt tillvaron (jmf Bone 2007, s 17, Watson 2000, s 315). Det kan även ge en känsla av harmoni och samhörighet med andra levande varelser samt en upplevelse av att tillhöra ett större sammanhang.

Att tala om andlighet kan vara ett sätt att komma bort från motsättningar mellan religiösa trosuppfattningar för att istället inkludera och förena människor med olika livsåskådningar. Även om andlighet ofta länkas tätt samman med religion, kan det vara frikopplat från olika slags religiösa trosläror. Skillnaden ligger i att religion ofta inbegriper ett dogmatiskt förhållningssätt med specifika och mer rigida regler, normer och praktiker. Andlighet saknar den institutionella aspekten av religion och är mer löst hållet till sin karaktär. Det kan betraktas som en personlig inre upplevelse eller en förnimmelse av en kraft som existerar bortom individen. Samtidigt så kan det hävdas att andlighet skapas i det vardagliga samspelet med andra, att det är en praktik (Bone 2007, Bone, Cullen och Loveridge 2007). Det existerar inte i ett vakuum, utan återfinns i en social och kulturell kontext. Det gör att andlighet, religion och filosofi (liksom politiska ideologier) influeras av varandra på olika sätt. Även om det kan ses som en privat angelägenhet, går det således inte att bortse från att andlighet till stor del är kopplad till en form av kollektiv livsåskådning. Däremot är det viktigt att understryka att denna livsåskådning inte behöver vara konfessionell (Watson 2000).

FN:s barnrättskonvention slår fast att barns rätt till fysisk, moralisk, psykisk, social och *andlig utveckling* ska genomsyra hela konventionen. Det framgår inte tydligt vad andlig utveckling innebär, men genom att det inte kopplas till en specifik religion får andlighetsbegreppet en vidgad innebörd som är inkluderande. Svenska Barnkommittéen har i en utredning om barnkonventionen (SOU 1997:116) skrivit om barns rätt till utbildning och där behandlas även barns andliga utveckling. Det betonas att skolan har ett ansvar för att stödja elever i deras andliga utveckling och det beskrivs vad det kan innebära: ”Det är inte frågan om att ’lära ut’ någonting



utan att tillsammans med barn och ungdomar diskutera livets svåra frågor”. Detta ”förutsätter respekt för det enskilda barnet och förmåga att lyssna” (s 21). Vidare ges mer konkreta förslag som att skolan kan ge ”begrepp och symboler för gränsöverskridande upplevelser i naturen, konsten eller musiken”, eller ”att tillsammans med andra eller i ensamhet förundras över universums gränslöshet och skönhet”. Det kan också handla om ”att våga lyssna inåt, på sig själv och sina innersta känslor och tankar” (SOU 1997:116, s 21).

I Aotearoa/Nya Zeeland finns barns andliga utveckling och andlighet som begrepp omnämnt i läroplanen för yngre barn, *Te Whāriki*. En av principerna som läroplanen bygger på är *kotahitanga* som kortfattat innebär en holistisk syn på barns utveckling vilket inkluderar en andlig aspekt (*wairua*). Andlighet relateras här främst till barns välmående och känsla av tillhörighet (Bone 2007, s 3f). Trots att andlighet har olika betydelser för olika människor kan det ändå ha en enande effekt, inte minst i utbildningssammanhang menar Jane Bone, Joy Cullen och Judith Loveridge (2007):

In the educational context it is linked to wisdom and compassion and to experiences of wonder and joy. [...] For many people, recognizing the spiritual dimension is central to constructing a life worth living that it is a unifying or ‘connecting force’ (s 344).

De skriver vidare att andlighet “as an integral part of the early childhood curriculum has the potential to connect, not divide, hence the emphasis on the whole/holistic” och att det är viktigt att särskilja andlighet från religiösa doktriner (Ibid, s 344-345).

Genom att fokusera på en holistisk syn på människan där andlighet och andlig utveckling ingår så kan en religiös anknytning sålunda frångås. Det finns således ingen motsättning mellan att, såsom waldorfförskolan, vara en icke-konfessionell förskola samtidigt som pedagogiken har en andlig dimension. Waldorfpedagogiken har sin grund i en antroposofisk syn på människan och antroposofin kan betraktas som en andlig, snarare än religiös, världsåskådning i den meningen att den är odogmatisk och öppen (Dahlin 2006, s 59). Det bedrivs ingen regelrätt undervisning om antroposofi i waldorfförskolan och i en utvärdering av waldorfförskolor i Sverige visade sig att endast ett fåtal elever sökte sig till utbildningar som har anknytning till den antroposofiska rörelsen efter att de slutat waldorfförskolan (Dahlin, Linderoth & Nobel 2006).

## Waldorfläroplanen och forskning om waldorfpedagogik

Den antroposofiska människosynen finns kortfattat beskrivet i den läroplan som waldorfförskolan följer; *En väg till frihet: Målbeskrivningar för waldorfförskolor och waldorfskolans läroplan* (2007). I övrigt ligger tonvikten på att skildra waldorfförskolan/skolans specifika karaktärsdrag och jag vänt mig till läroplanen för att få en ytterligare förståelse för den praktiska verksamhetens utformning. *En väg till frihet*, eller waldorfläroplanen som jag valt att kalla den, är ett styrdokument som stod klar i sin helhet 1998<sup>4</sup> men bearbetas kontinuerligt. Den omfattar både förskolan och hela den tolvåriga skolgången i waldorfskolan. I den del av läroplanen som rör förskolan finns dock endast strävansmål och inte uppnåendemål beskrivna. Förskola, grundskola och motsvarande gymnasieskola hänger i övrigt tätt samman i den enhetliga läroplanen. Många aktiviteter och teman som finns i förskolan återkommer sedan i skolan fast i en annan form. Efter nionde klass har eleverna i svenska waldorfskolan möjlighet att välja ett gymnasium på en annan skola eller gå kvar i det som kallas årskurs 10, 11, 12<sup>5</sup>. Istället för förskoleklass bedriver många waldorfförskolor en egen sexårsverksamhet inom ramen för den ordinarie verksamheten och den finns också beskriven i läroplanen.

Det står uttryckligen att dokumentet ”vill främst tjäna som *vägledning* för waldorfförskolor och -skolor i utarbetande av arbetsplaner m m samt för Skolverket i samband med tillsyn vid skolor som följer dessa målbeskrivningar”(En väg till frihet 2007, s 4, min kursivering). Även om den innefattar mängder av konkreta förslag till hur verksamheten ska bedrivas så är beskrivningarna ”ej avsedda att utgöra handledning för pedagogerna”(Ibid., s 4). Enligt Mansikka (2007) har det inom waldorfrörelsen funnits en motvilja mot att sammanställa en skriftlig generell läroplan då ett sådant ”fastställande står i kontrast till den levande ström som läraren befinner sig i sin verksamhet”. Läroplanen bör istället vara ett levande dokument under ständig bearbetning av den enskilda läraren och ”placera det pedagogiska förhållandet (lärare-elev) i centrum av den pedagogiska

---

<sup>4</sup> Waldorfläroplanen har tagits fram i ett samarbete mellan Waldorfskolofederationen och Riksföreningen Waldorfförskolornas samråd och jag har använt den upplaga som kom 2007, då den senaste ännu inte fastställts.

<sup>5</sup> En del waldorfskolor, särskilt de mindre, har endast klasser upp till årskurs 9 eftersom de kontinuerligt haft alltför få elever som valt att gå kvar i de högre klasserna. Jag kommer inte att gå in vidare på orsakerna till detta, men det är önskvärt från många waldorfpedagogers sida att eleverna går kvar ända till åk 12, då läroplanen ses som en sammanhängande enhet.

processen” (s 249). Tanken är att varje waldorfskola/förskola ska få möjlighet att utforma sin egen verksamhet utifrån deras tolkning av waldorfpedagogiken. Samtidigt är läroplanstexten skriven på ett sådant sätt att den lätt kan uppfattas som en manual för hur en waldorfförskoleverksamhet ska bedrivas. Det bör tilläggas att *En väg till frihet* är ett styrdokument som waldorfrörelsen enats om och som i mångt och mycket bygger på hur de praktiska verksamheterna kommit att utformas under årens lopp. Läroplanen är således förankrat bland de praktiserande pedagogerna och inte ett resultat av ett politiskt beslut som är taget uppifrån i syfte att förändringar i en viss riktning ska äga rum i verksamheterna<sup>6</sup>.

De introducerande texter som finns om waldorfpedagogik på svenska är mestadels skrivna av praktiserande waldorfpedagoger och har alltför liten vetenskaplig förankring (se Ritter 2008). När det gäller Norden så finns ett fåtal forskare som på olika sätt ägnat sig åt Steiner och waldorfpedagogik, men ingen av dem har specifikt berört waldorfförskolan som praktik. Det finns dock tre intressanta doktorsavhandlingar som är värda att nämnas:

I sin avhandling i idéhistoria redogör Håkan Lejon (1997) ingående för den antroposofiska rörelsen. Den finländske pedagogen Jan-Erik Mansikka (2007) har i sin avhandling lyft fram waldorfpedagogikens rötter och frågar sig exempelvis i vilken utsträckning den pedagogiska praktiken bör ses som direkt kopplad till dess idéhistoria och antroposofiska bakgrund. Agnes Nobel (1999) beskriver i sin tur waldorfpedagogikens konstnärliga dimensioner och bland annat relationen till Goethes fåglära i. Därtill har Nobel tillsammans med Bo Dahlin, Ingrid Linderoth och Elisabet Langmann inom ramen för ett forskningsprojekt gjort en utvärdering *Waldorfskolan. En skola för människobildning* (2006) av waldorfskolor i Sverige. Dessa till trots har jag under avhandlingsarbetets gång slagits av hur lite pedagogisk forskning det finns om waldorfpedagogik och i synnerhet waldorfförskolans praktik.

### **Tidigare forskning om kön i förskolan**

När det gäller den svenska pedagogiska forskningen kring kön på olika utbildningsarenor har de flesta studier berört skolan, men barns könsskapande processer i förskolan har uppmärksammats allt mer under 2000-

---

<sup>6</sup> Waldorfrörelsen har dock till viss del behövt förhålla sig till den kommunala förskolans läroplan (Lpfö 98/2010) och förändringar i waldorfläroplanen har kommit att aktualiserats i och med att nya läroplaner och en ny skollag trätt i kraft under 2010/11.

talet (se Wernersson 2006). Förutom studier som specifikt berör manliga förskolepedagoger (Havung 2000, Nordberg 2005a) så har den svenska förskolan främst undersökts ur ett könsperspektiv med fokus på interaktions- och kommunikationsmönster (Hellman 2010, Odenbring 2010, Eidevald 2008, Månsson 2000, Odelfors 1996). Det finns gemensamma drag i studierna både när det gäller teoretiska utgångspunkter och metoder. Övervägande del av denna forskning har ett mer eller mindre uttalat post-strukturalistiskt feministiskt teoretiskt ramverk. Ett vanligt upplägg i dessa forskningsstudier är att videofilma och göra deltagande observationer av vardagliga situationer i förskolan, för att sedan lyfta fram hur dominerande stereotypa könsmonster tydligt framträder i materialet i interaktion mellan pedagoger och barn. I studierna problematiseras särskilt de enskilda pedagogernas förhållningssätt och bemötande av barnen i relation till kön, då de i många avseenden omedvetet behandlar flickor och pojkar olika. Alltifrån att flickor får agera som hjälpfröknar som städar upp efter pojkarna, håller ordning och placeras mellan pojkar i samlagen i syfte att lugna dem (Odenbring 2010, Månsson 2000) till att de blir skarpare tillrättvisade när de uppfattas som bråkiga och stökiga (Eidevald 2008). Pojkar i sin tur tillåts ta mer fysiskt och verbalt utrymme (Odelfors 1998, Hellman 2010) och bryta mot ordningsregler. De får även mer hjälp vid påklädning och i måltidssituationen (Eidevald 2008, Hellman 2010) samt mer kroppslig närhet av pedagogerna (Odelfors 1998, 2011).

Forskningen visar sammantaget hur detta får konsekvenser för barns könsskapande och ger begränsade möjligheter för både pojkar och flickor att inta varierande könspositioner i förskolans vardag. Samtidigt belyses också hur flera olika könsmonster kan råda samtidigt i förskolan och att kön gestaltas på flera olika sätt, både av pedagogerna men främst av barnen (Odelfors 2011, Ärlemalm-Hagsér & Pramling-Samuelsson 2009, Månsson 2000). I många fall visar det sig dock att de barn som bryter mot det rådande könsmonstret också på olika sätt blir tillrättvisade av både pedagoger och andra barn (Eidevald 2008, Hellman 2010).

### **Förskolans pedagogiska miljö**

Då det kritiska granskandet av pedagogerna mestadels har varit i fokus, finns det få studier där förskolans materiella aspekter undersöks i relation till kön och barns subjektsskapande (se exempelvis Hultman 2010, Ärlemalm-Hagsér 2008). Framför allt saknas undersökningar om betydelsen av förskolans innemiljö för barns könsskapande. En studie som behandlar förskolans innemiljö, men inte har kön i fokus är Elisabeth Nordin-Hultmans avhandling (2006). Utifrån en postmodern syn på barn har hon undersökt ”de villkor för barns identitets- och subjektsskapande som pe-

dagogiska miljöer utgör” (s 13). Hon har bland annat gjort en inventering av det pedagogiska materialet och kartlagt hur rummen ser ut på ett antal förskolor i Sverige och England. Detta skedde genom videofilmning på plats när verksamheten inte pågick. Därefter har hon följt dessa förskolors dagsschema under 1- 4 dagar i streck och kompletterat materialet med uppföljande samtal med pedagoger och deras skriftliga dokumentation. En av begränsningarna med hennes studie, som jag ser det, är att hon tillbringat förhållandevis kort tid i de förskolemiljöer som hon studerat. En längre vistelse hade gett fördjupad kunskap om hur rummen och materialet användes på olika sätt av pedagogerna och barnen.

Det är något som gäller generellt för forskning om kön i förskolan; kortare vistelser på förskolor ger ett ytligare material vilket kan resultera i att de situationer som skildras ibland känns lösryckta då det övergripande sammanhanget inte framgår klart. I min etnografiska studie har jag utfört ett fältarbete på en förskola som sträcker sig över tre terminer för att kunna skapa ett rikt material, vilket gör det möjligt att se förändring och varaktighet över tid och lättare att urskilja återkommande mönster. Genom att studera förskolan som plats ser jag inte heller enbart till interaktionen mellan de enskilda personerna, utan även deras interaktion med platsen. Den materiella realiteten och den planering och reglering av tid och rum som sker i verksamheten blir därmed viktiga beståndsdelar för att få en fördjupad förståelse för den specifika förskolepraktik som studeras.

### **Jämställdhetsarbetet i förskolan**

Det har även bedrivits studier om den senaste tidens jämställdhetsarbete i förskolan både på policynivå och i den praktiska verksamheten (Edström 2010, Eidevald & Taguchi 2011, Bodén 2011, Dolk 2011). Dessa är relevanta för min studie då de, genom att föra en diskussion om de dominerande pedagogiska strategierna i förskolans jämställdhetsarbete, belyser hur pedagogernas förståelse av kön konkret avspeglar sig i utformningen av förskolepraktiken. Bakgrunden till denna forskning är att en rad olika utbildningspolitiska åtgärder initierades under 2000-talet för att främja jämställdhet inom den svenska förskolan och skolan. Delegation för jämställdhet i förskolan (DEJA) inrättades, statliga utredningar utfördes (SOU

2004:115, SOU 2006:75) och den så kallade genuspedagogutbildningen<sup>7</sup> lanserades av regeringen 2002. Den senare i syfte att öka medvetenheten om betydelsen av kön i utbildningssammanhang och stödja jämställdhetsfrämjande arbete i förskola och skola (Carlsson Wahlgren 2009).

Idén om ett samhälleligt jämställdhetsbyggande som börjar med de yngsta barnen i förskolan har fått fäste och förts fram både från politiskt håll och av de praktiserande pedagogerna, vilket är tämligen unikt för Sverige (Eidevald & Lenz Taguchi 2011). Förskolan har ett tydligt jämställdhetsuppdrag där läroplanen för förskolan (Lpfö 98/2010) betonar att "förskolan ska motverka traditionella könsmonster och könsroller. Flickor och pojkar skall i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller" (Lpfö 98 /2010, s 2). I en enkätstudie framkom det dock att även om pedagogerna "tydligt upplever att ökade krav ställs vad avser att hantera jämställdhet" så "uppfattade [de] sig ha lägre kompetens för att kunna möta och hantera detta, relativt andra områden som berördes i enkäten" (Tallberg-Broman 2009, s 73).

Charlotta Edström (2010) visar i en intervjustudie att det finns ett stort glapp mellan teori och praktik i jämställdhetsarbetet på förskolorna. Pedagogernas teoretiska ambitioner stämmer inte överens med de arbetsmetoder som användes menar Edström, Det finns en "tydlig diskrepans mellan de mer nyanserade resonemangen om vad arbetslagen vill åtgärda och de något trubbigare metoderna" (s 41). Arbetsmetoderna framhävde könskillnader genom att pojkar och flickor framstod som enhetliga grupper. Skillnader inom grupperna, som barns olika social bakgrund och etnicitet framhölls inte, trots ett uttalat individfokus. Bilden av det ideala, jämställda barnet var könad; pojken var socialt och språkligt kompetent medan flickan var stark, modig och självständig. Genom att behandla barnen lika eller tvärtom, det vill säga tvärt emot ett könsstereotypt mönster, skulle detta ideal uppnås.

---

<sup>7</sup> Tanken var att de utbildade genuspedagogerna skulle fungera som en slags experter på jämställdhetsarbete och använda minst 25 % av sin ordinarie tjänst till att arbeta med dessa frågor och exempelvis ge konkreta råd och förslag till litteratur och arbetsmetoder. Utbildningen riktade sig till all personal i förskolan och skolan, inte bara lärare (Carlsson Wahlgren 2009). Utbildningen lades dock ner efter regeringsskiftet och initiativet hann inte få tillräckligt fäste ute i verksamheterna vilket gjorde att det förväntade resultatet uteblev. Det tillsattes visserligen nya medel till fortbildningar i jämställdhetsarbete för praktiserande pedagoger på universitet och högskolor i samarbete med Skolverket några år efteråt, men då handlade det enbart om kortare kurser.

I andra studier om jämställdhetsarbetet i förskolan dras liknande slutsatser. Över nittio stycken förskolor beviljades statliga medel från Delegationen för jämställdhet i förskolan för att driva olika jämställdhetsprojekt. De skriftliga utvärderingarna från dessa projekt kom sedan att undersökas i en masteruppsats (se Bodén 2011). Det har även gjorts en uppföljande enkätstudie riktad till samma förskolor sju år senare, där 93 % av dessa svarade på frågor om vilka pedagogiska strategier och metoder som de använt och fortfarande använde sig av (Eidevald & Lenz Taguchi 2011). Båda dessa undersökningar visar samstämmigt hur de jämställdhetsstrategier som pedagogerna använde sig av grundar sig på skilda, ibland motstridiga, uppfattningar om kön generellt och kön i relation till barn i synnerhet.

### **Kompensatorisk genuspedagogik i förskolan**

En populär, men också kritiserad, strategi i jämställdhetsarbete är att dela upp barn i separata flick- och pojkgrupper för att öva skilda färdigheter och kompetenser. Det är en del av den tvärtom-strategi som Edström (2010) beskriver. Denna strategi härrör från den så kallade *kompensatoriska genuspedagogiken*, som myntades av den danska forskaren Anne-Mette Kruse och fått stort genomslag genom de medialt uppmärksammade förskolorna Tittmyran och Björntomten i Gävleborg (Nordberg 2005b, SOU 2004:115, Eidevald 2008, Eidevald & Lenz Taguchi 2011). Dessa förskolor blev tidigt omskrivna för sitt jämställdhetsarbete. De mest använda handböckerna i ämnet är skrivna av personal som arbetade vid denna förskola eller av andra yrkesverksamma pedagoger (Svaleryd 2007, Wahlström 2003, Olofsson 2007). Det är möjligen ett resultat av att de pedagogiska och feministiska forskarna har hållit sig på en teoretiserande nivå och endast i liten utsträckning varit delaktiga i att utarbeta konkreta arbetssätt (se Eidevald & Lenz Taguchi 2011). Grundtanken med kompensatorisk genuspedagogik är att åtskilja könsgrupperingar ska ”stärka barnens könsidentitet samtidigt som man kan stimulera varje barn att utmana stereotypa handlingar och mönster” (Svaleryd 2007, s 65). Det sistnämnda anses ske genom att barnen i en enkönad grupp ges möjlighet att öva upp och utveckla vissa specifika egenskaper och förmågor, som de förväntas sakna på grund av sin könstillhörighet (Nordberg 2005b). Förespråkare betonar dock att resultatet kan skönjas först när barnen senare befinner sig i en könsblandad grupp och medger att det finns en viss problematik med att se barn som enhetliga grupper (Svaleryd 2007). I studierna framkom andra kompensatoriska tvärtom-strategier där pedagogerna medvetet bemötte flickor och pojkar *olika*, fast på vad de betraktade som ett icke-könsstereotypt sätt. De uppmuntrade flickor till manligt könskodade aktiviteter och vice versa. Vidare använde de ett rikare språk och

betonade känslor när de talade till pojkarna, medan flickorna i sin tur fick beröm för att de var modiga och starka.

Den kompensatoriska genuspedagogiken handlar främst om att kompensera för förgivet tagna brister hos flickor respektive pojkar, vilket innebär att pedagogerna utgår från ett särartstänkande om kön. Oavsett om könskillnaderna anses vara biologiska eller socialt konstruerade, så förväntas alla flickor och alla pojkar sakna vissa kompetenser och de behöver därmed öva upp vissa färdigheter, gärna var för sig. Indelandet av könsseparata grupper blir problematiskt då det görs enbart på grundval av kön, inte efter exempelvis ålder eller intresse. Fokuset ligger på *skillnader* mellan könen, snarare än *variationerna* inom könen. Det finns således mycket lite utrymme för att se det individuella könsskapandet hos varje barn där kön kan gestaltas på en rad olika sätt i olika sammanhang. Med ett sådant arbetssätt signalerar pedagogerna till barnen att kön är mycket betydelsefullt, en slags överordnad identitetsposition, och att det enbart finns två fasta och komplementära köns kategorier som gestaltas på ett visst förutbestämt sätt.

Trots de goda intentionerna kan kompensatoriska genuspedagogiska strategier leda till att stereotypa antagande om kön upprätthålls och förstärks, istället för att motverkas (Nordberg 2005b, Edström 2010, Eidevald & Lenz Taguchi 2011, Bodén 2011, Dolk 2011).

### **Könsneutrala strategier och en rosa pedagogik**

Förutom de arbetssätt som grundar sig i kompensatorisk genuspedagogik så var det vanligt att pedagogerna använde strategier som byggde på en tanke om *könsneutralitet*. Språket blev ett viktigt verktyg i strävan efter att behandla flickor och pojkar lika i så stor utsträckning som möjligt och därmed uppnå en jämställd förskola. Att använda samma tonläge, ord och omdömen till både pojkar och flickor eller tala om känslor med alla barnen, var några konkreta exempel som uppgavs (Eidevald & Taguchi 2011, s 28- 29). Pedagogerna förändrade även leksakssortimentet och förskolans miljö på olika sätt så att det blev mer 'köns neutralt'. Vad som betraktades som könskodat respektive köns neutralt skiljde sig dock åt mellan förskolorna, ett intressant resultat som jag har anledning att återkomma till i min undersökning. Könsneutrala strategier och de som byggde på kompensatorisk genuspedagogik kunde användas sida vid sida inom samma jämställdhetsprojekt. Det kan uppfattas som motsägelsefullt, åtminstone på ett teoretiskt plan, påpekar Eidevald & Lenz Taguchi (2011): "Motstridigheten, rent teoretiskt, beror på att något som anses vara köns neutralt per definition inte har eller kan ges något kön/genus, medan det kompensatoriska



arbetet utgår från att allt på något sätt redan är könat och har ett genus” (s 23).

Huruvida dessa val av strategier så småningom utmynnar i ett ’framgångsrikt’ jämställdhetsarbete i förskolan är, som Eidvald och Lenz Taguchi (2011) konstaterar, omöjligt att fastslå eftersom ”allt hänger på hur pedagoger och barn samspelar i de olika situationerna med miljön och materialen och i språket: vad de säger och gör. Det är alltid detta som avgör vilken effekt en strategi får, inte strategin i sig själv” (s 25). Det är också relevant att föra en diskussion om vad som menas med (att uppnå) en jämställd förskola (se Edström 2010).

Det har nyligen gjorts försök att utarbeta och lansera en *rosa pedagogik* som bygger på ett poststrukturalistiskt och posthumanistiskt feministiskt teoretiskt ramverk och hämtar inspiration från dialogpedagogiken (Lenz Taguchi 2011). Svårigheten som jag ser det är att omvandla ett så komplicerat abstrakt teoribygge till en konkret praktik och göra det lättillgängligt för pedagogerna samtidigt som det inte förlorar sin komplexitet. Därmed är inte sagt att det är omöjligt. Den rosa pedagogiken skiljer sig från den kompensatoriska genuspedagogiken på flera sätt, inte minst genom att den grundläggande tanken är att barnen själva intar olika varierande könspositioner. Pedagogerna bör därmed uppmärksamma barns jämställda praktiker snarare än att ha fokus på att försöka förändra barn genom att kompensera för deras förväntade könsrelaterade brister. Oavsett om den rosa pedagogiken får ett genomslag ute i förskolornas verksamhet eller inte, så har initiativtagarna i varje fall bidragit till en välbehövlig kritisk diskussion om vilka arbetssätt som används i jämställdhetsarbetet i förskolan idag och vilka antaganden om kön (och barn) som ligger till grund för dessa.

### **Feministiska pedagogiker på universitet – och förskola?**

Termen *genuspedagogik* finns enbart i Sverige (Lenz Taguchi 2011), internationellt talas det istället om *feministiska pedagogiker*. Det är numera ett stort heterogent fält och det går att urskilja en mängd feministiska pedagogiker som är grundade i skilda feministiska teorier och som utarbetat olika pedagogiska strategier och arbetsmetoder (Bondestam 2004 s 19f, Enns &

Sinacore 2005)<sup>8</sup>. Om vi bortser från de feministiska pedagogikernas inbördes skillnader utan istället riktar uppmärksamheten mot deras gemensamma drag, så finner vi en strävan mot att synliggöra och kritiskt granska olika maktförhållanden, sociala normer och strukturella orättvisor och i många fall åstadkomma en social förändring. De genomsyras också av en tanke om holistiskt lärande som ska bidra till ett personligt förändringsarbete, ett livslångt växande och lärande både hos studenten/eleven och hos pedagogen (Enns & Sinacore 2005).

Feministiska pedagogiker har företrädevis utvecklats och praktiserats i universitetsmiljöer och har en bakgrund i den politiska kvinnorörelsens så kallade medvetandehöjande kvinnogrupper, vilket kommit att präglade både teorier och metoder. Det är inte oproblemiskt att överföra feministiska pedagogiker, vars strategier och arbetssätt utarbetats i ett annat sammanhang och huvudsakligen vänder sig till vuxna, till barn i förskolan. Jag menar att det behövs en feministisk pedagogisk inriktning som är specifikt riktad till yngre barn i förskoleverksamheter om vi ska kunna bedriva jämställdhetsarbeten där. Generellt kan genuspedagogik definieras som ett *könsmedvetet* pedagogiskt förhållningssätt som används i förskolan och det går att vidareutveckla begreppet så att det omfattar en mer normkritisk och ”komplicerande” pedagogik (Dolk 2011). Trots detta blir det missvisande att använda genuspedagogik som ett paraplybegrepp för den ovan nämnda pedagogiska inriktningen, eftersom det ofta förknippas med ett kompensatoriskt arbetssätt. Det är möjligt, och kanske mer korrekt, att istället tala om feministisk(a) förskolepedagogik(er).

---

<sup>8</sup> Feministiska pedagogiker växte fram ur kritiken av den kritiska pedagogikens könsblindhet och heteronormativitet på 1970-talet. Till en början var det en form av frigörande pedagogik med ett emanciperande syfte som främst riktade sig mot (vuxna) kvinnor. Fokus låg på att synliggöra och kritiskt granska betydelsen av kön i pedagogiska sammanhang. Efterhand har postkoloniala och queerteoretiska influenser bidragit till lyfta fram ett mångfaldsperspektiv som inkluderar etnicitet och sexualitet och närliggande pedagogiker som *multicultural pedagogy* (Enns & Forrest 2005) och *anti-oppressive pedagogy* (Kumashiro 2002) har utvecklats.

## Kön, performativitet och ritualisering

### Kön och performativitet

#### Begreppet kön (och genus)

I denna text har jag valt att genomgående använda begreppet *kön* istället för *genus* och även översätta det engelska begreppet *gender* med kön<sup>9</sup>. Det råder skilda meningar om engelskans *sex/gender* kan direktöversättas med kön/genus; varken kön eller genus kan reduceras till att enbart betyda biologiskt respektive socialt konstruerat kön i en feministisk teoretisk kontext. Bakgrunden till detta är att begreppen *kön* och *genus* används på flera olika sätt i Sverige idag, trots att de etymologiskt är att betrakta som samma ord<sup>10</sup>. Alltsedan 1980-talet då begreppet *genus* lanserades, har användningen av det ökat och populariserats och inom akademien har ämnet kvinnovetenskap och kvinnoforskning bytt namn till genusvetenskap och genusforskning. Genusbegreppet är numera allmänt förekommande i tal och skrift, inte bara i den akademiska världen, utan används även av politiker, massmedia och folk i gemen (Jónasdóttir 1998, Lykke 2009, s 10). Ordet *genus* är taget från lingvistikens av feministiska forskare i syfte att ta fram ett mindre laddat begrepp än kön som, åtminstone vid den tidpunkten, lätt kopplades till biologi. På så vis ville de betona att det som betraktas som maskulint och feminint är socialt konstruerat (Kulick 1991). Enligt Yvonne Hirdman (2001), som tidigt introducerade begreppet inom feministisk teoribildning, var tanken att ”nä en förståelse som kommer förbi den dualistiska uppdelningen av kön/kropp – genus” (s 14). Alla feministiska teoretiker är dock inte beredda att hålla med Hirdman i denna fråga, utan har fortsatt eller senare återgått till att använda kön istället för *genus* av sam-

---

<sup>9</sup> I vissa citat från exempelvis Judith Butler återfinns dock ordet *genus* eftersom de svenska översättningarna använt *genus* istället för kön i dessa texter.

<sup>10</sup> Kön, som i vardagligt tal också kan betyda könsorgan eller helt enkelt man eller kvinna, kommer ursprungligen från fornordiskans *kyn* (jfr engelskans *kin*) som betyder *börd, släkte* (Jónasdóttir 1998, s 9). På samma sätt betyder *genus*, förutom att vara en språklig böjningskategori, ursprungligen *släkte, sort, slag*. Precis som *gender* (engelska), *genre* (franska) och *género* (spanska) härstammar det från latinska verbet *generare* vilket betyder *avla, ge upphov till* (Haraway 1991/2008, s 129, Hirdman 2001, s 11).

ma anledning; det vill säga att problematisera uppdelningen av ”sex/kön - genus/gender”<sup>11</sup>.

I de andra nordiska länderna är kön (kjønn, kønn, kyn) fortfarande den vedertagna termen och de har löst översättningsproblematiken med engelskans sex/gender genom att tala om *sociokulturellt* och *biologiskt kön* (Lykke 2009, s 11). På samma sätt som i övriga Norden kan vi tala om könsteori och könsforskning på svenska idag utan att kön enbart förknippas med biologiska aspekter. De långlivade diskussionerna om begreppen kön och genus lär fortsätta (se Jónasdóttir 1999, Edwards & Rönnblom 2008, Jónasdóttir 2011). Det är lätt att få uppfattningen att skilda begreppsanvändningar i Sverige alltmer kommit att handla om positionering; ett sätt att markera sin teoretiska hemvist på ett ständigt växande feministiskt forskningsfält<sup>12</sup>. I mitt fall instämmer jag dock med Lena Gemzöe (2008) som påpekar att ”skälen till att använda den ena eller den andra termen beror inte enbart på teoretiska övervägande, utan språkliga eller personliga skäl, tillhörighet till en viss akademisk miljö, tycke och smak kan spela in” (s 80).

### Barn i feministisk teoribildning

Inom feministisk teoribildning har relationen mellan kön och barn blivit förvånansvärt lite utforskat, och inte heller inom barndomssociologin<sup>13</sup> har feministiska teorier tilldelats någon större uppmärksamhet förrän på senare år. När barn nämns inom feministiska teorier sker det ofta i relation till föräldraskap och hemarbete samt ur ett vuxenperspektiv (Mayall 2002, Helleiner 1999). Det kan röra sig om en problematisering om moderskap

---

<sup>11</sup> Även uppdelningen mellan sex/gender har länge problematiserats i den engelskspråkiga världen, inte minst i relation till dikotomin natur/kultur. Teoretiker som Butler insisterar på att sex/gender inte bör separeras teoretiskt för att det i praktiken inte finns något koherent sätt att förstå den ena utan den andra (Chambers & Carvers 2000, s 49, Haraway 2008, s 169f).

<sup>12</sup> Som ett exempel argumenterar Jónasdóttir (1998) för att använda kön som vetenskaplig term om man vill utgå från realismens förståelse av kön som *sociala realiteter* och inte enbart som föreställningar och tankemönster, vilket bottnar i det faktum att genusbegreppet grundlades inom ramen för den lingvistiska strukturalismen och poststrukturalismen. Detta förklarar dock inte att feministiska forskare med andra teoretiska hemvister (däribland poststrukturalister) föredrar kön som begrepp framför genus.

<sup>13</sup> Barndomssociologin har vunnit mark inom forskning om barn och bidragit till en förändrad syn på barn, från passiva återskapare av sociala normer till aktiva självständiga subjekt vars röster bör få ta plats i forskningen (Qvortrup 2005).

som institution och social konstruktion eller att föräldraskap som erfarenhet som lyfts fram. Oavsett vilket så framställs barn i huvudsak som en börda och ett hinder (eller möjligen som en tillgång) för vuxna i deras personliga frigörelse och växande. I de fall då ett strukturellt förtryck av barn har diskuterats av feministiska teoretiker har det skett i samband med en kritik av kärnfamiljen som institution (Helleiner 1999, Mayall 2002). Helleiner (1999) poängterar att det är viktigt att feministisk barnforskning går bortom diskussioner om familjeliv och moderskap (se även Mayall 2002). Genom att enbart placera barn i den privata domänen, bortses det från att barn och barndom också formas av sociala, kulturella, ekonomiska och politiska relationer utanför hemmet. Att barn även tillhör den offentliga domänen blir särskilt tydligt när vi ser till vilken betydelse förskolan och skolan har i barns vardagsliv och könsskapande processer. Det finns en rad feministiska forskare som gjort välgjorda studier i olika utbildningskontexter och undersökt hur barn gestaltat, upprätthållit eller gjort motstånd mot de dominerande könsmodellerna, varav några av de mest tongivande är Bronwyn Davies (2003), Barrie Thorne (1999) och Carrie Paechter (2007).

Den tidigare forskningen utgår dock från könsteorier som i grunden utgår från ett vuxenperspektiv i den meningen att, i synnerhet yngre, barns kroppar, särskilda livsvillkor och ställning i samhället<sup>14</sup> inte beaktas i någon stor utsträckning. I svenska maskulinitetsstudier om yngre pojkar har detta kommit att problematiseras, då det uppmärksammats att ”begrepp inom maskulinitetsforskningen som utformats i studier bland vuxna eller äldre tonåringar möjligen inte helt oproblematiskt kan överföras till studier bland yngre barn i förskola och skola utan att hänsyn tas till ålderordningars betydelse” (Hellman 2010, s 35). Ett annat exempel är hur feministiska pedagogiker, som utvecklades i kvinnorörelse- och universitetsmiljöer och där ett medvetandegörande av kön och indelningen av könsseparata grupper var viktiga pedagogiska redskap, inte självklart kan användas inom förskolan. Just i fråga om könsseparata grupper och särundervisning av flickor och pojkar har det i skilda sammanhang och tider kommit att betraktas på väldigt olika sätt. Alltifrån ”ett radikalt feministiskt jämställd-

---

<sup>14</sup> Det går inte att bortse från att (särskilt yngre) barn har färre erfarenheter och rent fysiskt är mindre och svagare, vilket gör att det finns en inbyggd ojämlikhet i relationen mellan barn och vuxna. Det finns även en åldersbaserad hierarki i samhället, där vuxna har mer makt och större befogenheter, liksom ett annat ansvar och andra skyldigheter än barn. Det leder onekligen till ett asymmetriskt maktförhållande dem emellan, även om det i sin tur inte innebär att barn är helt beroende av vuxna eller att de under uppvuxten formas till små kopior av deras föräldrar eller andra vuxna i deras närhet (Qvortrup 2005).

hetsprojekt” (Wernersson 2006, s 30) till ett förlegat och diskriminerande arbetssätt som motverkar jämställdhet.

### **Samverkan av flera kategorier i intersektionella analyser**

Under 1990-talet och framåt har könsforskare alltmer lyft fram hur kön samverkar med flera andra sociala kategorier, och belyst hur olika fenomen och praktiker både är könade och åldersbaserade (Mayall 2002). Det som kommit att kallas intersektionella analyser har fått en allt större betydelse för den feministiska teoribildningen och återfinns även i andra sammanhang<sup>15</sup>. Det finns en strävan mot att uppmärksamma en mångfald av maskuliniteter och femininiteter och även länka kön till andra sociala kategorier och dess tillhörande maktstrukturer, såsom sexualitet, etnicitet, klass och funktionshinder, för att till fullo kunna förstå könsrelationer och könsmaktsstrukturer (Lykke 2003, de los Reyes & Mulinari 2005). Det sker genom att både kritiskt granska analyskategorierna i sig själva och samtidigt se hur de ömsesidigt samverkar och utmanar varandra i en dynamisk process. Fokus ligger ofta på de maktstrukturer som är kopplade till de sociala kategorierna och hur de förstärker och konfronteras med varandra både i samhällets organisering och i den enskilda individens vardag (McCall 2005, Pringle 2006, de los Reyes & Mulinari 2005). Det faller dock på sin egen orimlighet att tro sig kunna analysera hur alla tänkbara sociala dimensioner och maktasymmetrier vävs samman inom ett visst område. Om inte annat för att man som forskare då måste vara insatt i en oändlig rad av olika fält och teorier samtidigt (Lykke 2003, Lykke 2005, Kerkula, Närvänen & Näsman 2005). För att kunna hantera intersektionalitetens inbyggda komplexitet är det därför nödvändigt att göra en hanterbar avgränsning av antalet analyskategorier, genom att argumentera för att vissa har mer relevans än andra (i relation till studiens syfte).

Vilka kategorier som är centrala inom den specifika kontext som undersöks är däremot inte givet på förhand. Om forskaren väljer att inta ett öppet och nyfiket förhållningssätt gentemot sin empiri så kan det komma

---

<sup>15</sup> Ordet intersektionalitet är en översättning av det engelska *intersectionality*, som i sin tur härrör från substantivet *intersection* (skärningspunkt, korsning) *intersectional* och verbet *to intersect* (att korsa, genomskära) (Lykke 2003). Begreppet har vuxit fram ur en anti-rasistisk och postkolonial kritik mot den hegemoniska ”vita” västerländska heterosexuella feminismen som i mindre utsträckning tagit hänsyn till att kön konstitueras olika beroende på kontexten och i relation till ovanstående kategorier. Internationellt används detta kulturteoretiska begrepp numera flitigt av såväl queeraktivister som akademiker inom etnicitets- och sexualitetsforskningen, för att kritiskt analysera de flertaliga maktasymmetrierna i samhället.

att ändras efterhand som arbetet fortlöper, oavsett vilken ursprunglig ingång forskaren hade. Även om kön är en given analysenhet i feministisk teori, så är det inte en lika självklar utgångspunkt i en intersektionell analys<sup>16</sup>. Det förs också diskussioner om huruvida olika kategorier/maktrelationer kan ställas mot varandra, och vilka konsekvenserna i så fall blir när vissa ges företräde framför andra<sup>17</sup> (de los Reyes & Mulinari 2005). Det är också värt att notera att vissa kategorier, som ålder och religion, förekommer mer sällan än andra inom den intersektionella forskningen (Krekula, Närvänen & Näsman 2005, Appelros 2005).

I min studie pekade mitt empiriska material i riktning mot att kön inte var en överordnad princip på den plats jag studerade, vilket gjorde att jag fick ompröva min utgångspunkt om att sätta kön i förgrunden. Det i sin tur resulterade i att andra kategorier framträdde tydligare liksom de sätt på vilket de var relaterade till varandra. Som jag nämnde i inledningen blev jag också varse mitt eget kategoriserande av kön då jag könsbestämde en pojke fel under min fältstudie, vilket har lett till att jag kommit att intressera mig särskilt för denna fråga. Hur går vi tillväga när vi könsbestämmer våra medmänniskor i vardagen och varför upplevs det som så relevant att göra det?

### **Vardagligt könskategoriserande**

När ett barn föds är ”Vad blev det?” ofta den första frågan som de nyblivna föräldrarna får från personer i omgivningen. Denna fråga syftar inte på huruvida det blev ett *barn* eller inte, utan om den nyfödda är en *flicka* eller *pojke*. Redan från första dagen tillskrivs spädbarnet en könstillhörighet och enligt en dominerande tvåkönsmodell förväntas det tillhöra antingen det feminina eller maskulina könet. En svensk studie visar att spädbarn med så kallad oklar könstillhörighet omedelbart hamnar under medicinsk

---

<sup>16</sup> Huruvida intersektionalitetsbegreppet kan särskiljas helt från sitt feministiska arv låter jag vara osagt. Däremot står det klart att kön inte alltid behöver vara en överordnad kategori i alla sammanhang och att det finns studier som kallar sig intersektionella men inte har kön i fokus.

<sup>17</sup> Paulina de los Reyes och Diana Mulinari (2005) lyfter fram kön, klass och etnicitet som de mest centrala kategorierna, eftersom de uppfattas som beständiga och omöjliga att välja bort samt ”utgör bärande former för samhällets organisering och fördelning av symboliska och materiella resurser på individuell, institutionell och strukturell nivå” (s 40). Jag menar att det kan vara fruktbart att diskutera hur olika kategorier och maktstrukturer skiljer sig åt och relaterar till varandra, utan att för den skull värdera dem mot varandra.

utredning (Bergström 2003)<sup>18</sup>. Slutligen är det föräldrarna som, i samråd med läkare, beslutar vilken könstillhörighet som barnet ska få - flicka eller pojke - och det biologiska könet skapas bokstavligen (Bergström 2003, Fausto-Sterling 2000). Att låta ett barn få behålla sin medfödda intersexualitet är i många fall uteslutet, då det anses ge traumatiska effekter senare i uppväxten. Intersexualitet betraktas således som en defekt, en form av missbildning som ska rättas till. Detta trots, eller möjligen på grund av, att det synliggör möjligheten att kön rent biologiskt kan delas in i fler grupper än två<sup>19</sup> (Davies 2003, Bergström 2003, Fausto-Sterling 2000).

Att reda ut könstillhörigheten kan således ses som centralt för hur vi ska kunna förhålla oss till en ny person. Det är rimligt att anta att det i första mötet mellan individer vanligtvis sker ett könsbestämmande, oftast omedvetet, som grundar sig på olika kriterier som varierar beroende på det sociala och kulturella sammanhanget. Vi förväntar oss att de personer vi möter genom sitt utseende, handlande, beteende och diverse attribut på ett tydligt ska redogöra för vilket kön de tillhör. Med en snabb blick ska vi kunna avgöra om det är en kvinna eller man, flicka eller pojke (West & Zimmerman 1987, s 134). När det föreligger en oklarhet om huruvida en individ är av manligt eller kvinnligt kön, som när det gäller transpersoners könsöverskridande utseende eller handlingar, så reagerar omgivningen ofta med osäkerhet och förvåning. En del personer upplever även att de känner sig provocerade (Davies 2003, West & Zimmerman 1987, Kessler & McKenna 1978).

Om vi vill förstå hur vi dagligen könsbestämmer människor i vår omgivning på ett medvetet eller omedvetet sätt så kan vända oss till Suzanne Kessler och Wendy McKenna (1978). De beskriver tre olika könskaraktäristika, vilka används för att kunna tillskriva en person ett visst kön: *Primära* (könsorganen), *sekundära* (andra kroppsliga tecken såsom behåring, röstläge och kroppsspråk men också vissa handlingar och beteenden) och *tertiära* könskaraktäristika (materiella artefakter som exempelvis klä-

---

<sup>18</sup> Till en början utgår läkarna från barnets könsorgan och om det avviker från det som betraktas som normalt går de vidare och undersöker könskromosomer, könskörtlar och hormonproduktion samt hur dessa reagerar när olika hormoner tillförs. Ett intersexuellt barn kan till exempel ha ett könsorgan som liknar en flickas, varvid det senare visar sig att det saknar äggstockar eller livmoder och har kromosomuppsättningen XY och manlig hormonproduktion (Bergström 2003).

<sup>19</sup> Anne Fausto-Sterling (2000), som vänder sig mot föreställningen om två vitt skilda biologiska kön, gör istället en indelning bestående av fem kön: Förutom females (kvinnor) och males (män) så använder hon termerna *herms* (hermafroditer), *merms* (manliga pseudo-hermafroditer) och *ferms* (kvinnliga pseudo-hermafroditer) för att beteckna olika könstillhörigheter (Fausto-Sterling 2000, s 78).



der, skor, väskor, redskap och andra attribut). Då könsorgan sällan exponeras i vardagen, utgår könsbestämmandet främst från de sistnämnda. Att avgöra kön på förskolebarn är svårare än på vuxna då de fysiska skillnaderna mellan flickor och pojkar i den åldern är små. De saknar helt enkelt många könskaraktäristiska drag såsom tydliga bröst, skäggväxt och mörkare röstläge. Även om sekundära och tertiära könskaraktäristika återfinnas hos båda könen<sup>20</sup> så förväntas de tillhöra ett av könen, och vi utgår från denna normativa tolkning när vi avgör om en individ är kvinna eller man (Davies 2003, s 21, Kessler & McKenna 1978). Att förse ett barn med kulturellt könsmärkta materiella ting, som leksaker och kläder i vissa modeller och färger, gör det möjligt att markera barnets könstillhörighet vilket i annat fall hade förblivit dolt. Kanhända blir det särskilt viktigt för småbarnsföräldrar att könsmärka sina barn med allehanda attribut eftersom det de facto kan vara svårt att könsbestämma yngre barn vid första anblicken?

I och med att föräldrar på olika sätt markerar sitt barns könstillhörighet så tydliggörs också könsskillnader inte bara för omgivningen utan även i förlängningen för barnen själva. Att vara flicka betyder samtidigt att inte vara pojke och tvärtom, vilket bidrar till ett dikotomiskt tänkande om kön. Det innebär också att diverse handlingar och materiella ting könskodas. Könskategoriserandet i sig kan med andra ord konstituera och upprätthålla föreställningar om könsskillnader, oavsett om de anses vara biologiskt eller sociokulturellt betingade (Butler 1990).

### **Relationen mellan kön, ålder och sexualitet**

Förskoleåldern är särskilt intressant utifrån ett könsperspektiv, menar jag. Det går inte att på samma sätt som med äldre barn och vuxna rättfärdiga ett särskiljande mellan pojkar och flickor genom att hänvisa till stora biologiska skillnader och sexuella preferenser. I den åldern har barnen inte nått en biologisk könsmodnhet och utvecklat sekundära könskaraktäristika i form av behåring och bröst. De anses vara sexuellt oskuldsfulla och asexuella i den meningen att yngre barn inte förmodas ha ett sexuellt intresse för varandra. Även om de i framtiden förväntas få ett (hetero)sexuellt begär till andra individer (se Butler 1990) så ryms det inte nu inom deras kroppar på samma sätt.

Butler (2006) talar om betydelsen av begripliga kroppar för att kunna könskategorisera och hänvisar då till transpersoner. Vi kan dock lika gärna se på förskolebarnens kroppar som icke-begripliga i detta avseende, det vill säga som obestämbara och svårkategoriserade. Förskolan ses som en icke-

---

<sup>20</sup> Även kvinnor kan ha kraftig behåring och mäns bröst kan vara större och rundade.

sexualiserad plats, en plats som är ”tömd på sexualitet” genom att de som vistas där är asexuella eller åtminstone sexuellt passiva (Bartholdsson 2010, s 130). Samtidigt finns det en förväntning om ett framtida heterosexuellt begär, vilket inverkar på barns nära kamratrelationer, både när det gäller samkönade och enkönade konstellationer. Flickor och pojkar i förskolan förhåller sig till ett vuxet samliv, där det heterosexuella paret (och kärnfamiljen) är norm. De kan också tala i termer av att vara ’kära’ i ett barn med motsatt kön (Bartholdsson 2010). Samtidigt kan pojkar och flickor undvika att leka med varandra eller att leka vissa lekar av rädsla för att bli sammankopplade som ’kärlekspar’, då det kan ge upphov till retsamma kommentarer både från vuxna och barn (Odenbring 2010). Om vi utgår från att barnkroppar i förskolan inte sexualiseras i samma utsträckning som vuxna kroppar, så kan barn i den åldern byta om eller bada nakna tillsammans utan att bli ifrågasatta av vuxna. Frågan är när det sker en förändring av det synsättet: Vid vilken tidpunkt och i vilka sammanhang måste yngre barn börja skyla delar av sin kropp för att passera som anständiga? (se Bengtsson 2008, s 46f). När anses separata omklädningsrum för flickor och pojkar vara nödvändigt? Att särskilja flickor och pojkar i en tidig ålder blir ett konkret sätt att tydliggöra kön och könsskillnader för barn och i förlängningen även önskvärda sexuella preferenser.

Könskategoriserandet av barn sker omedelbart vid födseln genom att kön fastställs och vuxenvärlden därefter vidmakthåller barnets könstillhörighet på olika sätt. Därmed är det troligt att barn tidigt blir medvetna om att de definieras som *flicka* respektive *pojke*. Dessa benämningar måste dock, liksom andra språkliga begrepp, fyllas med innehåll och förkroppsligas för att bli meningsfulla. Om vi utgår från att kön är socialt och kulturellt konstruerat så kan vi fråga oss vad det innebär att om och om igen kategoriseras som flicka eller pojke. När, var, hur och för vem blir detta betydelsefullt respektive inte betydelsefullt?

Ett sätt att förstå relationen mellan kön och ålder är att göra en koppling mellan kön/genus (eng *sex/gender*) och ålder/generation (eng *age/generation*) (Helleiner 1999, Wintersberger 2005, Halldén 2003). På samma sätt som begreppsparet kön/genus görs en åtskillnad mellan *biologisk ålder* och *social ålder*. Den biologiska åldern skiftar under livets gång och låter sig inte så lätt hemlighållas. Det är särskilt synligt om du befinner dig i livets början eller dess slutskede och därmed betraktas som barn respektive äldre. Under förutsättning att man vet födelsedatumet går det lätt att räkna ut en persons biologiska ålder, men dennes sociala ålder är mer oklar. Den sociala betydelsen av att exempelvis vara förskolebarn varierar beroende på sammanhang (Wintersberg 2005, s 215). Åldrande är således inte bara ett biologiskt skeende, utan är även psykologiskt, kulturellt och

socialt konstruerat. Alltmedan livet fortgår intar man olika sociala positioner som är åldersbaserade (Krekula, Närvänen & Näsman 2005). En betydelsefull skillnad mellan kategorierna kön och ålder är att den biologiska åldern har en inbyggd föränderlighet, medan könstillhörigheten som regel blir fastställt redan vid födseln och sällan ändras under livet. Däremot kan vi se hur betydelsen av kön förändras utifrån den ålder du befinner dig i. Wintersberg (2005) menar att "although sex and age relations are of fundamental different nature, both gender and generational relations use dichotomies, which are more open to discrimination, marginalization and exclusion" (s 215). I likhet med kön kan din ålder således medföra att du anses tillhöra en separat grupp med en marginaliserad position i samhället (som barn), men till skillnad från kön så förändras den sociala positionen i takt med att din ålder förändras (som vuxen). Med stigande ålder sker ett växande på olika plan för människan och utvecklingsbegreppet blir därmed centralt liksom föreställningar om mognad och kompetens, påtalar Wintersberg (2005):

While the nature of gender relations is often conceived as a difficult balance between diversity and equity, behind generational relations is the concept of development. However, a generally valid and acceptable perception of human beings developing with age and establishing thereby shifting balances between autonomy and dependence was reduced under an adult-centred paternalistic perspective into another dichotomy, that of *maturity* and *competence* versus *immaturity* and *incompetence* (s 215, min kursivering).

Med utgångspunkt i dessa motsatspar ses yngre barns könsöverskridande handlingar och beteenden som en konsekvens av att de ännu inte är mogna och kompetenta nog att gestalta kön enligt rådande dominerande könsmonster. Därmed kan de inte heller klandras för sitt agerande, utan det är acceptabelt så länge barnet anses omoget. Omgivningens förväntningar stiger dock i takt med åldern och äldre barn har inte samma utrymme att göra könsöverskridande val. De bör istället uppvisa ett visst normativt könsmonster för att kunna betraktas som 'normala'. I linje med detta synsätt föreligger ett framtidsorienterat utvecklingsperspektiv på barn, där barn ses som *blivande*, ännu-inte-vuxna och ju yngre de är desto mer ofullständiga anses de vara (Qvortrup 2005, Cannella 1997). Det könade barnet anses därmed vara en 'ofärdig' kvinna eller man, som så småningom antas utveckla en 'riktig' och tydlig könsidentitet.

Om vi istället utgår från en annan syn på utveckling, där alla, oavsett ålder, befinner sig i en ständig förändringsprocess och vuxna i den mening-

en inte är mer 'färdiga' än barn (Halldén 2007b, s 176), så förändras bilden av det könade barnet. Mognad och kompetens ställs inte mot omognad och inkompetens på samma sätt och dikotomin upplöses. Yngre barns icke-normativa könsskapande eller deras relativa omedvetenhet om köns betydelse i olika sammanhang blir därmed inte ett uttryck för omognad och inkompetens. Snarare handlar det om att kön inte nödvändigtvis är relevant för barn i den åldern, men att det allteftersom görs *relevant* av omgivningen. Att kön på olika sätt görs mer eller mindre betydelsefullt i skilda sammanhang är ett antagande som är mycket centralt för min studie.

### **Kön som ett (kollektivt) görande**

Uttrycket att *göra kön* har kommit att användas flitigt på olika sätt inom feministisk teori. Redan 1987 kom den uppmärksammade texten *Doing gender* av Candace West & Don H. Zimmerman (1987). De utgår från att kön är en process och att kön skapas i det dagliga agerandet där normativa föreställningar om vad som betraktas som kvinnligt och manligt förhandlas och uttrycks på skilda sätt. Det är ett situerat görande som sker i interaktion med andra, oavsett om dessa är reellt närvarande eller inte. Vi är således beroende av andra för att göra kön; "participants in interaction organize their various and manifold activities to reflect or express gender, and they are disposed to perceive the behaviour of others in a similar light" skriver West & Zimmerman (1987, s 127).

Att kön inte är ett naturgivet, oföränderligt tillstånd utan ett ständigt pågående, kollektivt görande har senare betonas av många andra feministiska teoretiker. I föreliggande studie har jag inspirerats av Judith Butler som är en tongivande inom poststrukturalistisk feministisk teori. Hon menar att även om det oupphörliga görandet av kön (här "genus" i svenska översättningen) delvis görs omedvetet och mot ens vilja så är sker det inte automatiskt eller mekaniskt:

Det är tvärtom en praktik av improvisationer inom en scen av tvång. Dessutom 'gör' man inte sitt genus ensam. Man 'gör' det alltid tillsammans med eller för någon annan, även om den andra är enbart imaginär. Det jag kallar mitt ' eget' genus verkar kanske stundtals som något som jag är upphov till eller, rent av, äger. Men begreppen som bildar ens eget genus är, från begynnelsen, utanför en själv, bortom en själv i en socialitet som inte har något enstaka upphov (och som radikalt motsäger själva idén om upphovmannaskap) (Butler 2006, s 23).

I sitt dekonstruerande av själva kategorierna *kvinna* och *man* hävdar hon att det biologiska könet inte kan förstås som något som föregår det sociala könet (Butler 1990, s 140). Kön existerar inte innan det görs, menar Butler, det finns så att säga inget ursprungligt kön. Trots att kön är ett görande finns inget subjekt före själva handlingen ("no doer behind the deed") (Ibid., s 25, svensk översättning 2007, s 77). I sina senare texter har hon förtydligat att hon i sin tidiga teori

försökte bekämpa former av essentialism som hävdade att genus är en sanning som på något sätt finns där, inom kroppen, som en kärna eller inre essens, något som vi inte kan förneka, något som, naturligt eller inte, behandlas som givet (Butler 2006, s 211).

Istället menar Butler att "genus skapas på ett komplext sätt genom identifikatoriska och *performativa praktiker*, och att genus inte är så självklart och entydigt som vi stundtals får att tro" (2006, s 211, min kursivering).

För att lättare förstå Butlers resonemang ska vi se närmare på hennes syn på språk och kategoriseringar och samt begreppet performativitet: Vi både förstår och kommunicerar med världen genom språket, som i vid mening består av alltifrån tal till gester och symboler. Den materiella världen existerar oavsett språk, men genom språket förser vi den med mening. Vi berättar för världen vad den betyder, och upprepar vi betydelsen tillräckligt många gånger sker en naturaliseringsprocess som får denna betydelse att framstå som 'naturlig'.

Språket, både som struktur och handling, skapar och upprätthåller en kategoriserad värld, vilket ger oss begränsade möjligheter att upphäva ett kategoriskt tänkande. I mitt inledande exempel med David som jag trodde var en flicka, var det språket som avslöjade att jag hade missbedömt hans könstillhörighet. Jag använde helt enkelt fel könsbestämt pronomen på barnet ("vad heter hon?") varvid pedagogen insåg mitt 'misstag' och korrigerade mig genom att svara på min fråga om namn ("David heter han"). Även om vi hade använt oss av könsneutrala termer och talat om *det* (barnet) istället för *han* (pojken) och David hade haft ett *könsneutralt namn* (exempelvis Kim) så hade jag förr eller senare fått klart för mig att han tillhörde kategorin pojke enbart genom att samtala om denna individ. Det svenska språket gör det närmast omöjligt att tala om en person utan att så småningom 'avslöja' dess kön. Personen bör falla inom tvåkönsmodellen,

det vill säga vara en flicka eller pojke<sup>21</sup>. Vidare är dessa två ord fyllda av antaganden om vad som betraktas som feminint respektive maskulint. Enligt Butler (2005) skulle vi ”teoretiskt sett kunna hävda att sociala kategorier, som ju är påförda utifrån, alltid utgör ’övergrepp’ i den meningen att de inte, från början och av nödvändighet, är valda” (s 212). Att bli inplacerad i olika sociala kategorier kan både öka och minska personers handlingsutrymme och få vissa konsekvenser beroende på hur man förkroppsligar dem, det vill säga om personen i fråga förkroppsligar dem på ett normativt eller icke-normativt sätt. Kön iscensätts genom handlingar och aktiviteter som blir förstådda genom och i språket och det sker genom upprepning och är mestadels omedvetet. Som jag beskrev i mitt exempel med David så var det först när jag könskategoriserade ’fel’ som det överhuvudtaget uppdagades att en kategorisering ägt rum. Det är också osäkert om David själv var medveten om att han i vissa avseenden kunde betraktas som ’flickaktig’. Butlers huvudsakliga poäng är att kön ”inte bör tolkas som en fast identitet eller utgångspunkt för olika ageranden” och menar vidare att:

[G]enus är snarare en bräcklig identitet som med tiden upprättats i ett yttre rum genom en *stiliserad upprepning av handlingar*. Genus uppstår som en effekt av kroppens stilisering och handlar alltså om att oupphörligen genom olika kroppsliga gester, rörelser och stilar skapa illusionen av ett varaktigt, genusbestämt jag. Denna formulering lösgör genusbegreppet från den solida identitetsmodellens grund, och istället uppfattas genus som en konstituerad *social temporalitet*. Om genus kommer till stånd genom handlingar som saknar inre sammanhang, då är *det till synes substantiella* en konstruerad identitet, ett performativt verk som vardagspubliken inklusive aktörerna själva kommer att tro på och föra fram som sin övertygelse (Butler 2007, s 219-220, original kursivering).

### **Performativa handlingar som skapar en naturaliseringsprocess**

Butlers förståelse av kön som ett *performativt verk* är en central teoretisk infallsvinkel för min kommande analys. Hon tar avstamp i Austins talakts-teori<sup>22</sup> som påvisar hur ord som uttalas intentionellt i en viss situation inte

---

<sup>21</sup> I vissa språk, som exempelvis finskan, finns enbart könsneutrala pronomen. I nationalencyklopedin finns numera ordet *hen* som ett svenskt könsneutralt pronomen, men det används inte i särskilt stor utsträckning ännu.

<sup>22</sup> Filosofen J L Austin lanserade begreppet *performativitet* (eng performativity) i den numera klassiska boken *How to do things with words* (1976). Ordet som sådant är sprunget ur det mångtydiga engelska ordet *performance*. Bakgrunden är ett

bara *beskriver* en företeelse utan även *skapar* den genom att de uttalas (Austin 1976, Bell 1997/2009). Det har så småningom lett fram till ett antagande om att alla slags talakter har en performativ dimension (Bell 1997/2009, s 68), vilket Butler diskuterar i en artikel:

Förvisso är det så att varje uttalande utgör ett slags handling, en talakt, men detta är inte samma sak som att hävda att uttalandet ovillkorligen utför vad det säger eller konstituerar referenten det refererar till. Många talakter är 'performativa' i snäv bemärkelse, men inte alla dessa är lyckade i den mening Austin avser, det vill säga, inte alla talakter som [sic!] har kraften att skapa effekter eller orsakar konsekvenser (Butler 2005, s 215).

Butler understryker dock, särskilt i sina senare texter, att performativitet för henne inte bara handlar om talakter utan om *kroppsliga handlingar* och att relationen mellan dessa är komplicerad<sup>23</sup>. Kroppen är konstituerad av och genom talhandlingar. Samtidigt är tal i sig självt kroppsligt och det "finns alltid en dimension av kroppsligt liv som inte helt kan representeras, även när den fungerar som förutsättning och aktiverande förutsättning för språk" (2006, s 199). Vidare utgår hon från att

kroppen ger upphov till språket, och att språket bär kroppsliga syften, och utför kroppsliga gärningar som inte alltid förstås av dem som använder språket för att uppnå vissa medvetna syften. [...] Vi säger någonting, och menar någonting med det vi säger, men vi gör också något med vårt tal, och det vi gör, hur vi påverkar en annan med vårt tal, är inte det samma som innebörden vi medvetet förmedlar. Det är i denna mening som kroppens betecknanden överskrider subjektets intentioner (Butler 2006, s 199-200).

Hon beskriver också hur performativitetens kraft ligger i det komplicerade förhållandet mellan tal och kropp där "neither is fully contained by or reducible to the other" (1993). Det kan tolkas som att hon försöker upplösa dikotomin mellan kropp/materia och tal/diskurs, men enligt kritiker som Karen Barad (2007) lyckas Butler inte övertyga på det området då hon i

---

ifrågasättande av antagandet att språket måste referera till materiella objekt och sinnliga upplevelser för att bli meningsfullt (Austin 1976).

<sup>23</sup> Kritiken mot Butler har ofta handlat om att det diskursiva har tagit för stort utrymme i förhållande till det kroppsliga och materiella i hennes teori, vilket föranledde att hon skrev boken *Bodies that matter: On the discursive limits of 'sex'* (1993) som en uppföljare till *Gender Trouble*.

viss mån ändå upprätthåller gränsen däremellan. Däremot visar hon på ett tydligt sätt hur diskursen blir materia.

Sammanfattningsvis så betecknar Butler handlingar som performativa när de konstituerar det som uppfattas som *naturligt* och normalt, när de skapar och upprätthåller normer. Denna naturaliseringsprocess sker genom *upprepning*: En performativ handling eller talakt förstärks genom upprepning och blir lättare 'lyckad', i meningen övertygande, om det är en auktoritet som utför den. Om vi överför detta resonemang till förskolan så skulle det innebära att om en vuxen pedagog utför vissa performativa handlingar upprepade gånger så blir de mer kraftfulla och framgångsrika än om ett enskilt barn gör det. Samtidigt befinner sig barnen i andra sammanhang utanför förskolan där en mångfald av motstridiga uppfattningar om kön florerar. Hur inverkar detta på skapandet av kön i förskolan?

Butlers slutsats är att dominerande och icke-dominerande könsnormer kan jämföras genom performativitet (då det inte finns något ursprungligt, naturgivet könsmonster vilket innebär att de alla är lika performativt skapade). Samtidigt klargör hon att "vissa av dessa performativa prestationer gör anspråk på naturens plats eller gör anspråk på den symboliska nödvändighetens plats, och de gör detta genom att dölja sättet på vilka de är performativt skapade" (Butler 2006, s 208). Med andra ord framstår vissa könsmonster som mer övertygande och naturliga, genom en förstärkt och ofta dold performativitet. Hur är det då möjligt att uppnå en förändring?

Om vi utgår från att kön är en ständigt pågående aktiv process så krävs att det finns aktörer som upprätthåller den, men dessa kan likväl också komma att ifrågasätta den. Möjligheter till förändring i kontexter skapas då dominerande könsmonster utmanas genom att aktörerna belyser att de är performativt skapade och introducerar andra könsmonster. I själva upprepandet finns också en förändringspotential, då det inte sker en direkt mekanisk kopiering. Kön blir till ständigt pågående narrativ som individer iscensätter, som hålls vid liv *genom* upprepningar men som också *med varje upprepning förändras*, om än väldigt lite (Butler 2006). Varje upprepning skiljer sig lite åt eftersom vi ständigt befinner oss i nya sammanhang med nya människor - och på nya platser.

Sättet på vilket kön gestaltas i våra dagliga handlingar är också beroende av *platsen* det görs på. I mötet med olika platser skapas "our sense of ourselves as a man or as a woman", som McDowell (1999, s 30) uttrycker det. Det sker genom ett interagerande med platsen på flera nivåer, inte minst på en rent materiell och kroppslig nivå när vi med hjälp av våra kroppar positionerar oss och blir positionerade i rummet.

Att platsen spelar en viktig roll för de performativa handlingarnas genomslagskraft skriver Butler förvånansvärt lite om, men detta har istället



uppmärksammas av ritteoretiker som Catherine Bell (1997/2009, s 168). Om vi ser på *ritualer* som en praktik bestående av en rad performativa handlingar, så kan vi se hur den naturaliseringsprocess som sker i själva utförandet av ritualen blir förstärkt av att deltagarna befinner sig på en specifik avgränsad plats. I min studie fann jag efterhand att en del av förskolans praktiker kunde karaktäriseras som rituella och i och med detta valde jag att se närmare på *kopplingen mellan performativitet och ritualisering*. Jag kommer att återkomma till det senare, liksom det faktum att Butler också för ett resonemang om *könsgörandet som en ritualiserad praktik* (se Hollywood 2006). Innan vi ser närmare på hur performativitet kan relateras till ritualisering så ska jag först redogöra för ritteorier och ritforskning och därefter föra en diskussion om ritualer och ritualisering som begrepp. Tidigt i texten gör jag en sammanfattning kring vad jag anser karaktäriserar en ritual. Denna definition ligger sedan till grund för min analys av det empiriska materialet (se kapitel 5). Jag har markerat vissa nyckelord och detta kapitel är till stor del uppbyggd utefter ordningen som följer i sammanfattningen. Så småningom avslutar jag kapitlet med att knyta an till performativitet och Butlers resonemang ovan.

## Ritualisering

### Ritteorier, ritforskning och begreppet ritual

Ritteorier och studier om riter återfinns inom så skilda discipliner som sociologi, arkeologi, etologi och medie- och kommunikationsvetenskap, för att nämna några (Bell 1992/2009, Goody 1977). Inom pedagogisk forskning har ritteorier generellt sett fått lite uppmärksamhet och förknippas snarare med religionsdidaktik än med förskolepedagogik. Forskning om ritualer har dock fått förvånansvärt lite utrymme även inom religionsforskningen och även om det skett en viss förändring på senare tid så har den haft en svag ställning inom religionsfilosofi och religionsfenomenologi (Stausberg 2002). Däremot har det länge varit ett stort fält inom socialantropologi, och flera av de tidiga ledande ritteoretikerna har sin akademiska hemvist där, däribland Bronislaw Malinowski, William Turner, Mary Douglas, Edward Leach, Roy Rappaport och Clifford Geertz. Det finns även en gren av socialantropologin (eng anthropology of education) där företrädevis Christoph Wulf gjort en hel del forskning om ritualer i utbildningskontexter.

Med tiden har ritteorier och ritforskning ändrat riktning markant både inom socialantropologi och andra ämnen. Från att i huvudsak enbart

koppla ritualer till religion, myt och magi och se till dess funktion och mening i 'primitiva' samhällen, till omfatta så kallade sekulära riter och rituella dimensioner i icke-religiösa sammanhang i alla slags samhällen (Stausberg 2002). Ritual som begrepp har kommit att breddas så till den grad att kritiker redan för över 30 år sedan hävdade att begreppet hade urvattnats och kunde betraktas som uttjänt, genom att det kommit omfatta alla sociala praktiker (Goody 1977). Det råder alltså ingen konsensus bland ritforsknare när det gäller definitionen av begreppet, snarare finns det en viss ovilja att begränsa den. Det kan hävdas att i princip alla sociala praktiker *kan* ritualiseras; allt beror på den specifika situationen och det sammanhang i vilket de utförs. Det innebär dock inte att alla är det, eller att det är omöjligt att göra en åtskillnad mellan ritualiserade och icke-ritualiserade praktiker. Det problematiska är att ritualer både ligger nära lek, teater och andra typer av performance och till stor del påminner om vardagliga rutiner och vanor, vilket kan medföra en svårighet att urskilja vad som är vad. Samtidigt kan det hävdas att det är just detta som utgör det specifika för ritualisering, eftersom ritualer har drag av alla dessa mänskliga praktiker.

Det är föga överraskande att också betydelsen och användningen av termerna *ceremoni* och *rit* varierar mellan olika discipliner, men även inom discipliner. Ibland ses ceremoni som en del av ett större rituellt sammanhang och ibland är förhållandet det omvända. Jag har valt det förstnämnda och benämningen ceremoni förekommer endast ett fåtal gånger i texten där jag tyckt att det har haft relevans. Däremot använder jag rit och ritual som synonymer, då jag ser det som att det är samma ord men med skilda språkliga ursprung; rite (franska) respektive ritual (engelska).

I detta kapitel använder jag begreppet ritual såsom mina referenser, men då jag beskriver och analyserar mitt empiriska material har jag valt att skriva *praktiker med rituella element* och *ritualiserade praktiker*. Det finns två skäl till det. För det första vill jag ha möjlighet att särskilja mellan praktiker som är tydligt ritualiserade och de som enbart innehåller en del rituella element. För det andra vill jag betona att jag ser praktikerna utifrån ett ritualiseringsperspektiv, att jag betraktar *ritualer som ett görande*.

### **Ritualer som handling**

Jag har influerats av den inflytelserika ritteoretikern och religionsvetaren Catherine Bell, som i sin numera klassiska bok *Ritual theory, ritual practice* (1992/2009) tillför en ny tolkningsram kring begreppet ritual genom att utgå från ritual som handling och praktik. I sin användning av termen *ritualisering* (eng ritualization) sätter hon fokus på de *processer* som sker inom ritualiserade praktiker, vilket kan handla om alltifrån religiösa ceremonier och festivaler till politiska marscher och nationaldagsfirande. Ritu-

alisering är en term som ofta används i studier av sekulära riter och riter i icke-religiösa sammanhang (som dock kan ha en andlig grund) i västvärlden. Gemensamt för dessa studier är fokuset på den sociala kontrollen och/eller kommunikationen som sker genom ritualiseringen, vilket också Bell utgår från:

Ritual forms of behavior are seen to control by defining, modeling and communicating social relations. Hence these studies call attention to the conscious or unconscious deployment of *ritual as a type of social strategy* (Bell 1992/2009, s 89, min kursivering).

Vidare undersöker Bell hur ritualisering som social praktik utmärker sig från andra sociala praktiker och vad detta särskiljande leder till (Ibid., s 98). Även om kontrasterna mellan ritual och icke-ritual varierar i grad och uttrycksätt så menar hon att det etableras en statusskillnad där ritualiserade praktiker, inom specifika sociala och kulturella sammanhang, utmärker sig som mer betydelsefulla eller kraftfulla än andra. Därmed är inte sagt att ritualisering bara är en fråga om att handla på ett annorlunda sätt (Bell 1992/2009, s 91). Även om Bell diskuterar hur ritualer skiljer sig från andra icke-rituella praktiker, är hon emot utformandet universella modeller. Hon undviker att själv komma med en entydig definition av ritualer. I mitt analysarbete har det varit av betydelse att tydliggöra vad jag anser karakteriserar ritualer, och därför har jag vänt mig till andra ritteoretiker i mitt sökande efter en arbetsdefinition. Främst har jag använt mig av Eric W Rothenbuhler (1998) som på ett strukturerat sätt reder ut det han anser vara ritualens huvudsakliga karaktärsdrag.

Som jag nämnde ovan följer nu en kort *sammanfattning* av vad jag anser är utmärkande för ritualer. Därefter kommer jag att utveckla dessa ståndpunkter bit för bit i den följande texten med stöd av ritteoretikerna ovan, innan jag sammanlänkar ritualisering med performativitet.

### **Vad är utmärkande för en ritual?**

Gemensamt för de flesta ritualer är att de är **formaliserade** och **repetitiva** med en tydlig början och ett tydligt slut. Vidare utförs de **periodiskt** vid vissa tidpunkter och på en **för ändamålet avsedd plats**. Ritualer är i första hand att betrakta som **sinnliga, emotionella och kroppsliga upplevelser** och processer snarare än intellektuella. De inbegriper alltid sociala och kommunikativa **handlingar** där deltagarna riktar sin uppmärksamhet mot en kollektiv akt. Oavsett om aktörerna går in i ett **meditativt tillstånd**, in i sig själva, under ritualiseringsprocessen, så **interagerar** de med andra genom att tillsammans bygga upp ritualens struktur, symbolik och funktion. Att utföra ritualer kan vara ett kraftfullt verktyg för att **skapa gemenskap** och

stärka grupsammanhållningen. Även om de olika aktörerna sinsemellan har skilda uppfattningar om ritualens mening, syfte och funktion kan de få en stark gemensam upplevelse av enhetlighet och **en känsla av att tillhöra ett större sammanhang** (som kan vara grundat i ett trossystem eller en ideologi). Också vid tillfällen då en individ utför en ritual i enskildhet, som vid en bön, sker **en (tyst) kommunikation** med någon eller något som finns utanför denne själv. Ritualer är **icke-vardagliga** på så sätt att även om ritualiseringen sker i vardagen, så upplevs den som väsensskild från det vardagliga görandet. Under ritualiseringen används ofta antingen **artefakter** som enbart är avsedda för detta ändamål och därmed extraordinära i sig, eller vardagliga föremål som laddas med en viss **symbolik**. Denna symbolik återfinns även i olika kroppsliga och **estetiska uttryck** såsom rörelser, mimik, tal, sång, musik, dans och bilder.

### **Den repetitiva karaktären**

Att ritualer är formaliserade och repetitiva kan de allra flesta ritforskare enas om. Även om det är väldigt utmärkande och centralt för ritualer, så är det inte enbart detta som gör en ritual till en ritual. I sådant fall skulle vanor och rutiner, som uppvisar liknande drag av återupprepning, vara svåra att skilja från ritualer. Om man såsom Bell utgår från ritual som *praktik*, så kan formaliseringen och repetitionen ses som potentiella strategier för att skapa ritualiserade praktiker:

That is to say, formalizing a gathering, following a fixed agenda and repeating that activity at periodic intervals, and so on, reveal potential strategies of ritualization because these ways of acting are the means by which one group of activities is set off as distinct and privileged vis-à-vis other activities (Bell 1992/2009, s 92).

Att en viss aktivitet återkommer med regelbundna intervaller visar med andra ord att den är betydelsefull och prioriteras framför andra aktiviteter. Den anses helt enkelt vara tillräckligt viktig för att utföras om och om igen och varje gång ritualen utförs så förstärks i viss mån dess betydelse. En annan aspekt är att många ritualer har en inneboende repetitiv struktur. Det är mycket vanligt att de är uppbyggda utav ett mönster med handlingar som återupprepas under ritualens gång, antingen av en eller flera personer i följd. Den återkommande strukturen har ofta en tydlig början och ett tydligt slut. Det underlättar för deltagarna att veta när ritualen påbörjas och avslutas och gör så att ritualen mer tydligt kan skiljas från andra sociala praktiker i vardagen.

Det kan framstå som om ritualisering bara är ett mekaniskt kopierat beteende, men så är inte fallet. Det är omöjligt att upprepa samma sak på exakt samma sätt i ett ritualiserat sammanhang, särskilt som förutsättningarna kan ha ändrats drastiskt - ny plats, gruppammansättning, nya artefakter - därför sker det inte en kopiering av det föregående. Repetitioner innebär också att det finns pauser emellan upprepningarna. Det är inte så att en ritual pågår ständigt och oavbrutet. Varje ny upprepning öppnar paradoxalt nog upp för en mindre eller större förändring. I pauserna emellan kan förskjutningar ske åt det ena eller andra hållet. På så vis är ritualer föränderliga, trots att de utförs om och om igen med vissa mellanrum och har en repetitiv inre struktur.

### **Tid och kalendariska riter**

Att utföra en ritual vid en viss tidpunkt kan vara ett sätt att markera ett tidsförlopp och när vissa ritualer återkommer i ett bestämt mönster bidrar de till att skapa en *cyklisk tidsuppfattning*, menar Bell (1997/2009, s 135). I synnerhet så kallade *kalendariska riter* "give socially meaningful definitions to passage of time, creating an ever-renewing cycle of days, months and years" och får tiden att framstå som "an ordered series of eternal beginnings and repetitions" (Bell 1997/2009, s 102).

Kalendariska ritualer utförs under vissa bestämda perioder eller dagar under året och är ofta relaterade till naturliga fenomen som skiftande ljus, väder och växtlighet, men också sociala praktiker. Det går att uttröna vilka som är de mest dominerande trosuppfattningarna i ett samhälle, genom att studera dess kalender och se vilka ritualer som kalenderåret är uppbyggt kring. I det svenska samhället utgår kalenderåret från det kristna kyrkoåret och många helgdagar bygger på ett ihågkommande av Jesus Kristus födelse, lidande, död och uppståndelse, vilka firas genom olika ritualer. Det går att urskilja två typer av kalendariska ritualer enligt Bell, *årstidsbundet firande* (eng seasonal celebrations) och *minneshögtidlighållande* (eng commemorative celebration). Årstidsbundet firande utgår från händelser i jordbruk och djurhållning såsom sådd, skörd och slakt samt, vill jag tillägga, även säsongrelaterade natur och väderfenomen. Minneshögtidlighållande inträffar vid vissa datum för att uppmärksamma en viktig historisk händelse som sägs ha inträffat. Det behöver inte finnas tillförlitliga uppgifter som belägger exakt datum eller det troliga i att händelsen i realiteten ens ägt rum, vilket gör att jul och påsk faller in under den kategorin (se Bell 1997/2009, s 104). Det finns också ritualer där kriterierna för de båda kategorierna sammanfaller.

Kalendariska ritualer bidrar inte enbart till att forma vårt sätt att se på tid och årets förlopp, utan i förlängningen också vårt liv:

Ultimately, it is the very rituals themselves that create the repetitions of seasonal and historical events that form the calendar. Similarly, these calendrical systems exist only insofar as a rite evokes other rites to form a temporal series that molds time into cycle of holy events and affords people the experience of some version of original events. As the complex product of a ritual understanding of time and space, the calendar and its attendant system mold human life to the point that it can appear essentially calendrical in nature (Bell 1997/2009, s 108).

Ritualer refererar både *framåt*, mot framtiden, och *bakåt*, mot det förflutna. Framåt genom att ritualiseringen har en uttalad förändrings- och frigörandepotential då dess deltagare exempelvis kan förvärva en ny social position, eller få möjlighet att växa och utvecklas som individer ur flera aspekter. Bakåt genom att de är konserverande i bemärkelsen att de upprätthåller en viss ordning och genom att hänvisa till ett specifikt ursprung (Bell 1997/2009).

### **Riters ursprung och myter**

Riters ursprung förknippas gärna med myter och legender av olika slag och kan av vissa teoretiker primärt betraktats som ”ett instrument för att gestalta myter” (Stausberg 2002, s 14). Samtidigt finns exempel där ritens utformning har levt kvar förhållandevis oförändrad generation efter generation, medan myten som den ansetts bygga på har skiftat i innehåll under årens lopp. De enskilda deltagarna kan också ha helt skilda åsikter om ritens ursprung, mening och funktion och det kan finnas olika varianter av samma myt under samma tid i ett samhälle. Det kan också hända att myten som en rit bygger på faller helt i glömska, särskilt om den bara finns i muntlig berättandeform och inte är nedtecknad. Ritualen däremot kan fortleva som ett slags kroppsligt minne, trots att deltagarna inte längre minns ursprunget till den (Stausberg 2002, s 17, Rothenbuhler 1998, s 8). Att ursprunget är dolt i ett dunkelt och mystiskt förflutet kan medföra en känsla av tidlöshet. Det kan framstå som att ritualen i det närmaste uppstått av sig själv, att den har funnits och praktiserats på samma sätt i urminnes tider. I de fall då det visar sig att uppkomsten till ritualen kan knytas till en enskild person, en mindre grupp eller institution och inte ligger särskilt långt tillbaka i tiden, kan den framstå som mindre autentisk. Det kan medföra att den inte heller blir lika framgångsrik och ’effektiv’ (Bell 1997/2009, s 51f se också Driver 1991). Frågan om ’effektivitet’ handlar om förväntningar kring vad ritualen ska åstadkomma, men det är också

nära sammanlänkat med idéer om *legitimitet*. Nyligen uppkomna ritualer, särskilt de som inte är förankrade i en äldre tradition eller religion, ifrågasätts på ett annat sätt då "legitimacy and authority tend to be constructed more lightly and on quite different grounds" menar Bell (1997/2009, s 241). Hon skriver vidare att det medför

an increased pressure for the invented ritual to show that it 'works'; this is what legitimates the rite since there is no tradition to do this. Of course, the expectations of what it means to work are also not the same as for traditional rituals, for which no one asked whether the rite worked, just whether it was done correctly (Bell 1997/2009, s 241).

Det finns ofta en förväntning om att nya ritualer ska beröra deltagarna på ett kraftfullt och positivt sätt och på så sätt visa sig lyckade; "one expects the rite to work by affecting people's cognitive orientation and emotional sense of well-being" (Ibid., s 242). Med andra ord så leder antagandet om ritualer som essentiellt oföränderliga med djupa rötter i urålderliga traditioner och myter, till en misstro mot nya riters legitimitet och dess effektivitet.

Nya ritualer, liksom myter och berättelser, skapas och omskapas dock ständigt av människor då de fyller ett behov hos den berörda individen eller gruppen. Det sker inom en kulturell och social kontext och inte genom en yttre mekanism (Bell 1997/2009, s 251). Laila Wiberg (2002) beskriver i sin studie av neopaganer hur ett antal personer spontant kan samlas hemma hos varandra och improvisera fram ritualer. Hur improviserade och spontana sammankomsterna än må vara så delar dessa aktörer ändå någon form av gemensam trosuppfattning och symbolvärld, vilket gör att riterna inte uppstår ur tomma intet. De föregås av en idé om hur en ritualisering ska gå till. Som Rothenbuhler (1998) påpekar är ritualer "never invented in the moment of its action, it is always action according to pre-existing conceptions" (s 9). Samtidigt som ritualer refererar både till dåtid och framtid är ritualisering en *här-och-nu-upplevelse*. På så vis är riter tidlösa, då deltagarna kan gå in i ett meditativt tillstånd och ha möjlighet att förflytta sig bortom tid och rymd, även om det sker under en begränsad tid och på ett givet, konkret ställe.

### **Den ritualiserade platsen och kroppen**

Precis som tid är en viktig aspekt så har även *platsen* stor betydelse vid ritualisering påpekar Lindsay Jones (2007), som har undersökt relationen mellan arkitektur och ritual. Han efterlyser ett dialogiskt förhållningssätt

gentemot byggnader, där vi både frågar oss vad vi gör med byggnader och vad byggnader gör med oss. Jones vill skifta fokus från objekt och form till människors faktiska upplevelser och användning av en byggnad, som helt kan strida mot arkitektens ursprungliga tankar om dess funktion och mening:

Architectural meanings, like those who arise in ritual, are situational or 'eventful'. That is to say, architectural meaning is not a condition or quality of the built form itself; works of architecture, and the meaning they evoke, are not once-and-for-all. Instead, the significances and meanings arise from situations, or 'ritual-architecture events', wherein people engage works of art and architecture in a kind of dialogical exchange, often transpire are precisely those occasions that are routinely designated as 'rituals' (Jones 2007, s 252).

En ritualisering behöver inte ske på en förutbestämd helig plats som byggts eller avgränsats i syfte att endast brukas till dessa ting. En grupp människor kan med enkla medel och genom sin inlevelseförmåga och fantasi konstituera en plats för ritualisering var som helst, bara de bestämmer sig för det. Platsen är dock alltid tydligt avgränsad på något sätt, men inte nödvändigtvis genom väggarna i ett rum och den kan tillfälligt upprättas. Ett exempel på det är när neopaganer enligt Wiberg (2002) skapar "en plats mellan världarna", en magisk temporär plats att utföra ritualer på, enbart genom att forma en cirkel som deltagarna träder in i. Cirkeln kan vara synlig genom ett streck eller ett band på marken, men den kan också utgöras av deltagarnas egna kroppar. Platsen för ritualisering blir alltså till genom sättet som de är placerade.

Då ritualisering till stor del handlar om kroppsliga uttryck och upplevelser så är även deltagarnas kroppar och rörelser på den ritualiserade platsen av stor vikt, understryker Bell:

The strategies of ritualization are particularly rooted in the body, specifically, the interaction of the social body within a symbolically constituted spatial and temporal environment. Essential to ritualization is the circular production of a ritualized body which in turn produces ritualized practices. Ritualization is embedded within the dynamics of the body defined within a symbolically structured environment (Bell 1992/2009, s 93).

Platsen kan visserligen inbjuda till en viss form av handling, alltså att en person förväntas bete sig på ett visst sätt när denne kliver upp i en boxningsring eller står framför ett altare. I rituella sammanhang kan det därför



tyckas som att deltagarna enbart responderar på omgivningen, det vill säga att de agerar utifrån det som ter sig lämpligast på just den platsen (Bell 1992/2009, se även Jones 2007). Så enkelt är det emellertid inte. Deltagarna kan lära sig att behärska ritualers olika rörelsemönster och upprepa dessa vid olika tillfällen, men rörelserna sker alltid *i ett möte med platsen*. Rörelserna begränsas och formas av platsens utformning och storlek vilket innebär att de förblir föränderliga. Ett annat sätt att se på det är att deltagarna medverkar till att själva ritualiseringen äger rum genom sättet som de rör sig på platsen: Genom deltagarnas kroppar regleras tid och upprättas plats för den rituella processen. Detta kan även ske i de mest vardagliga miljöerna, som att falla på knä och be en aftonbön i sovrummet.

### **Vanor, rutiner och rituell uttråkning**

I och med att så kallade *sekulära ritualer* fått allt mer utrymme i ritforskning, så har det blivit än mer relevant att kunna särskilja ritualer från rutiner och vanor. I vardagligt tal händer det att ordet ritual får betydelsen *mekanisk vana*. Det går att tala om något som 'bara en ritual', vilket innebär handlingen har förlorat sin mening och nu bara är en tom form som upprepas utan ett egentligt innehåll (Rothenbuhler 1998, s 31). Bell pekar dock på vikten av att se ritual som en *situerad social strategi* och att

people engage in ritualization as a practical way of dealing with some specific circumstances. Ritual is never simply a matter of routine, habit, or 'the dead weight of tradition' " (1992/2009, s 92).

En ritual kan dock, genom *rituell uttråkning*, omvandlas till en mekanisk vana och en tanklös rutin. Rituell uttråkning (eng ritual boredom) sker enligt Tom F Driver (1991) när ritualiseringens lekfulla och till synes irrationella och 'magiska' sida blir nedtonad eller helt avfärdad av skeptiker och när ritualen utförs mer av plikt än av lust. Både utbildningsväsendet och den institutionella kontroll över ritualer som exempelvis statskyrkor har, har bidragit till rituell uttråkning enligt Driver (1991). Det har medfört att ritualisering upplevs som mindre centralt i människors liv. Delar av hans resonemang liknar diskussionen som förts av bland annat Mary Douglas om hur det moderna (västerländska) samhället blivit alltmer avritualiserat (Stausberg 2002, s 21) och det kan även jämföras med Max Webers resonemang om västvärldens kontinuerliga 'avförtrollning'. Det ligger nära tillhands att utgå från att ritualen är en tanklös, irrationell och ologisk handling och vissa, däribland Weber, har hävdad att ritualiseringen avleder från det rationella tänkandet. Andra ritforskare, såsom Mary Douglas, motsätter sig detta starkt och menar att ritualen snarare står för

en *rationell symbolisk handlingsstrategi* (Stausberg 2002, Bell 1997/2009, Rothenbuhler 1998, Driver 1991). Det är snarare så att ritualer följer sin egen logik, som i sin tur bygger på andra principer än de strikt logiska. Det innebär att en ritualiserad praktik inte kan utföras helt lösryckt eller omedvetet, vilket kan vara fallet med vanor. Enligt Rothenbuhler (1998) så ligger skillnaden i att vanor ”lack what energizes rituals: the purpose of symbolically effecting the serious life”(s 28).

### **Känslan av att vara en del av ett större sammanhang**

Jag skulle vilja tillägga att det finns en annan viktig skiljelinje mellan å ena sidan sociala praktiker som vanor och rutiner, å andra sidan ritualer: Ritualiseringen bidrar till en känsla och upplevelse av att man som individ uppgår i ett större sammanhang, något som ligger utanför en själv. Det handlar inte om att enbart känna tillhörighet till en grupp, utan att vara en del av en större helhet (kosmos, gud, naturen, nationen) som baseras på en andlig, religiös eller ideologisk övertygelse. Det sistnämnda är av betydelse då det också inkluderar sekulära ritualer och inte enbart knyter ritualen till specifikt religiösa intentioner utan storslagna och till synes tidslösa idéer, argumenterar Rothenbuhler (1998):

Humans everywhere place themselves symbolically in orders of important things; we use rituals for that. In different contexts, from religion to nationalism, social relations to organizational obligations, rituals put us in contact with ideas – values, truths, narratives, meanings – that are larger than we, that enrich our lives by their largeness. These ideas are, in ritual, a self-evident seriousness, for they appear through the window of the ritual as existing before and after the contact, indeed, as outside our ordinary realm (s 131).

Samtidigt går det onekligen lätt att dra paralleller till ett andligt eller religiöst förhållningssätt till världen. Även om det idag är ”få forskare som på ett självklart sätt för samman rit och religion”, enligt religionsvetaren Stausberg (2002, s 27), så har ritualer under lång tid varit nära kopplat till religion. De har studerats utifrån antagandet att de huvudsakligen har en religionskonstitutiv funktion och är så att säga ”religion i praxis” (Eriksen 1991, s 256). Ritualisering kan ses som ett sätt för människor att kommunicera med en högre makt. Riten gör människor ”synlig inför gudarna” (Wiberg 2002, s 257) genom att det används ett specifikt (verbalt och framför allt förkroppsligat) språk. Till vem, vad eller vilka som ritualen är riktad kan dock skilja sig åt. Det kan vara allt från andar och förfäder till energier, naturväsen och djur och det behöver inte grunda sig i en religion.

Däremot går det inte att bortse från att ett av ritualiseringens främsta syften är att kommunicera med det eller dem som det annars är omöjligt, eller åtminstone komplicerat, att kommunicera med utanför ett rituellt sammanhang (Driver 1991, s 15).

Ritualer påstås ibland vara kommunikation utan information, då dess mening och syfte inte alltid är uppenbar och entydig. Det handlar dock snarare om en *tyst kommunikation* (Rothenbuhler 1998, s 22, Bell 1992/2009): Även kommunikationen mellan (de mänskliga) deltagarna sker vanligtvis på en annan nivå än den vardagliga - på ett icke-verbalt och icke-intellektuellt sätt. Ritualen är "designed to do what it does without bringing what it is doing across the threshold of discourse or systematic thinking" som Bell uttrycker det (1992/2009, s 93). Det handlar inte enbart om ett alternativt sätt att kommunicera, utan den kan ses som en strategi för att uttrycka det som inte kan uttryckas på något annat sätt (Ibid., s 111). En ritual är i första hand en emotionell, sinnlig och kroppslig upplevelse och det kan vara svårt att beskriva och förklara vad man som deltagare upplever sker i ritualiseringen, särskilt för en utomstående. Den individuella upplevelsen varierar givetvis mellan deltagarna, även om det finns en gemensam uttalad idé om vad ritualen ska åstadkomma genom att den utförs (Bell 1992/2009). Dessutom är det vanligt att ritualiseringen förväntas åstadkomma saker på olika nivåer samtidigt, vilket komplicerar det hela ytterligare. Även om deltagaren i stunden är medveten om vad hon gör och varför, så vet hon inte vad det som hon gör gör – alltså vad ritualen åstadkommer – då effekterna av ritualen inte enbart visar sig på ett individuellt plan, utan på ett samhälleligt, kosmologiskt och/eller symboliskt plan.

### **Ritualens symbolvärldar**

Ritualiseringsprocesser är omgärdade av olika symbolvärldar, vilka kan synliggöras och förstärkas av estetiska uttrycksformer eller konkreta artefakter av olika slag. Det kan exempelvis röra sig om sång, dans, musik, bilder, masker, klädesplagg, utsmyckning och inredning av platsen, vilket bidrar till att ritualiseringen blir mer kraftfull och känslomässigt berörande för deltagarna. Symbolvärldarna skiljer sig givetvis beroende på den historiska, sociala och kulturella kontexten och vad som betraktas som heligt i ett sammanhang, ses som profant i ett annat. Samtidigt, menar Rothenbuhler (1998), går det att finna likheter i sättet som det heliga behandlas med allra största vördnad och allvar. Dess värde och särskilda ställning blir sällan ifrågasatt: "Such patterns of activity, reflecting a tendency to treat some things as of a different category of importance, appear to be a constant of human social life" (Ibid., s 16).

Bell i sin tur framhåller att kategorierna *profant* och *heligt* kan belysas på ett annat sätt utifrån ett ritualiseringsperspektiv:

Ritualization appreciates how sacred and profane activities are differentiated in the performing of them and thus how ritualization gives rise to (or creates) the sacred as such by virtue of this sheer differentiation from the profane” (Bell 1992/2009, s 91).

På samma sätt kan vardagliga föremål laddas med en viss symbolik när de används i ett ritualiserat sammanhang och behandlas som om de vore heliga. Efter ritualen kan de antingen återgå till att användas som tidigare, eller få en ny symbolisk status. Andra föremål är enkom tillverkade för rituella ändamål och används enbart i ritualer. Samma sak gäller även för estetiska uttrycksformer. Det är intressant hur det vardagliga och icke- vardagliga både möts och hålls isär i ritualiseringsprocessen. Även om ritualer utförs i vardagen bryter de ofta av på ett sätt som gör att ritualiseringen skiljer sig från det vardagliga görandet. Ritualer kan paradoxalt nog ingå i vår vardag samtidigt som de betraktas som en icke- vardagliga.

### **Gemenskap, makt och deltagande**

I regel utförs ritualer av en grupp människor som ingår i ett specifikt socialt och kulturellt sammanhang. Det är inte något som en individ utför på sitt eget personliga sätt och enbart för egna syften (Rothenbuler 1998). Däremot kan ritualer av olika slag vara betydelsefulla för den enskilda människan och ge starka individuella upplevelser och erfarenheter som leder till att hon växer som människa. Ritualisering kan också bidra till att skapa en stark gemenskap och stärka deltagarnas sammanhållning och *kollektiva* identitet. Det är viktigt att inte ta ritualen ur sitt sammanhang, den står inte för sig själv, betonar Bell (1997/2009):

[It] is always embedded in a thick context of traditions, changes, tensions and unquestioned assumptions and practices. Ritual is a way that people can act in the world, and all those factors that influence how any person and group acts will influence the performance and understanding of the ritual (s 252).

En viktig faktor är maktförhållandena som råder i sammanhanget och i vilken mån deltagandet upplevs som förhandlingsbart och frivilligt. Det går inte att bortse från att ritualisering är ett kraftfullt handlingsredskap. Som sådant kan det användas av personer i högre maktpositioner i syfte att kontrollera och dominera, i extrema fall även skada och våldföra sig på

andra (Svalastog 2002). Inom ritforskningen har olika perspektiv på makt uppmärksammats. Det som fått störst utrymme är frågan om hur ritualisering ger makt åt de aktörer som kontrollerar och reglerar den rituella praktiken (Bell 1992/2009, s 211). 'Ritspecialister' som exempelvis religiösa ledare, har tolkningsföreträdare kring hur riterna ska utformas, framföras och i vilket syfte de görs. De kan styra de andra deltagarna med subtila medel och därigenom utnyttja riterna till personlig vinning och för att vinna makt och dominans (Bell 1992/2009).

Ur ett feministiskt perspektiv har det uppmärksammats att ritualer har används i syfte att upprätthålla en patriarkal könsmaktsordning, med andra ord ett sätt för män att bibehålla makten över kvinnor. Bruce Lincoln (1991) har i sin studie av ett antal kvinnliga initieringsriter i olika delar av världen påpekat vikten av att också belysa dessa ur ett maktperspektiv. Det är lätt att förföras av de estetiska och andliga aspekterna och att romantisera ritualerna, menar han. Kvinnorna i dessa riter får visserligen en förändrad status i förhållande till en slags kosmologisk ordning, men de hade fortfarande en underordnad social position i gruppen och samhället i övrigt:

Cosmic claim notwithstanding, the desired result of the ritual is to make a girl ready and willing to assume the traditional place of a woman as defined within a given culture (Lincoln 1991, s 106).

Han resonerar också kring det medvetna eller omedvetna i strategin att i det ritualiserade sammanhanget rikta uppmärksamheten bort från den sociala hierarkiska strukturen. Det kan tolkas som att kvinnors initieringsriter "offers a religious compensation for a socialpolitical deprivation"(s 105).

### **Passageriter som en förflyttning på olika plan**

*Passageriter*, eller övergångs- och livscykelriter som de också kallas, förknippas vanligtvis med *initieringsriter* av olika slag, men de kan också inbegripa exempelvis bröllop, konfirmation och begravningar. Enkelt uttryckt är syftet med en sådan ritual att en individ ska förflytta sig från en förutbestämd väldefinierad position till en annan. Denna förflyttning sker på ett *kroppsligt*, men oftast även *rumsligt och territoriellt plan*, det vill säga genom att röra sig från en plats till en annan rent fysiskt. Samtidigt sker det också på ett *symboliskt, socialt och personligt plan*. Förflyttningen innebär att individen förvärvar en ny position, som bidrar till en förändrad identitet och ny social status (Lincoln 1991, s 99, Bell 1997/2009, s 94f).

Socialantropologen Arnold van Gennep beskriver passageriter som en trestegsprocess med en *separations-*, *liminalitets-* och *återförenande fas*. Modellen utvecklades vidare av Victor W Turner och har kommit att bli mycket inflytelserik inom ritteori (Driver 1991, Bell 1997/2009, 1992/2009). Särskilt begreppet *liminalitet* har blivit populärt och är nu vida spritt inom skilda områden, inte bara inom ritteori utan i socialantropologisk forskning generellt. Liminalitet kommer från det latinska ordet *limen* som betyder 'mellan två tillstånd'. Att befinna sig i liminalitetsstadiet i en passagerit innebär att ha förlorat sin position och ännu inte intagit en ny, att vara i ett gränsland mellan två sociala positioner - 'between and betwixt'. Enligt Driver (1991) så breddade Turner begreppet till att omfatta alla ritualer och ser det som är ett av ritualens tydligaste kännetecken:

In Turner's eyes, liminality, the character of being neither here nor there but 'in between' belongs to rituals as such and is not confined to rites of passage, let alone to one particular type of theme (s 159).

Van Gennep/Turners liminalitetsmodell har dock blivit kritiserad för dess universella anspråk och för att den i alltför stor grad bygger på enbart *manliga* initieringsriter. Initieringsriter är i stor utsträckning könssegrerade och detta kan vara ett sätt att upprätthålla en könsordning som bygger på ett särskiljande av könen i samhället (Lincoln 1991, s 115, Bell 2007, s 56). Bruce Lincoln presenterar en alternativ modell som tar fasta på att passageriter inte enbart avser att förändra (och på samma gång upprätthålla) den sociala och samhälleliga ordningen utan också den *kosmiska* ordningen, med avsikt att skapa balans i världen. Han bygger sin modell på kvinnliga initieringsriters struktur och den består också av tre faser: Den *inneslutande* fasen (eng enclosure), *metamorfos*fasen (eng metamorphosis) och den *framträdande* fasen (eng emergence). Vidare tar han utgångspunkt i en fjärilsmetafor; larven som blir innesluten i en kokong och där genomgår en transformation för att slutligen komma ut ur puppan och träda fram som fjäril. Bell (1997/2009) menar att både van Genneps och Lincolns transformationsmodeller "appear to provide some of the most basic models and metaphors for all sorts of ritual processes, as well as religious experiences in general" (s 95).

Som jag tidigare nämnt kan man ur ett feministiskt maktperspektiv också kritisera det faktum att de kvinnliga initieringsritualer som Lincoln skildrar bidrar till ett upprätthållande av kvinnors underordnade position i samhället. Lite ironiskt kan det konstateras att flickorna helt enkelt får nöja sig med en förhöjd kosmisk, istället för social status. Att som forskare helt betrakta det kosmiska som en lögn och social strategi för att bibehålla

de rådande maktrelationerna är dock missvisande och ger inte en rättvis bild av fenomenet, anser Lincoln. Det kosmiska anspråket är också ett sätt att finna en existentiell mening med tillvaron och, menar han vidare,

one can certainly say that a world in which individuals and societies find meaning in creative action is a very different world from one which this has ceased to be the case. To this extent, rituals do live up to their claims, and the universe is made richer by their faithful performance (Lincoln 1991, s 108).

Det är dock inte förvånande att det omgivande samhällets patriarkala struktur avspeglar sig i initieringsritualer, särskilt som ett av dess huvudsakliga syfte är att bevara den rådande dominerande ordningen i gruppen; i ett jämställt samhälle skulle initieringsriterna komma att se annorlunda ut.

### **Engagemang, frivillighet och motstånd**

För att vidmakthålla olika typer av maktrelationer krävs dock att deltagarna når konsensus, eller åtminstone att det skapas en illusion av konsensus, kring riten. Det kan framstå som att det råder mer konsensus bland deltagarna än det i själva verket gör. Ritualiseringen kan nämligen innebära att det utförs gemensamma eller likartade repetitiva handlingar som gör att deltagarna agerar till synes som en samstämmig enad massa (Bell 1992/2009, 208f)

Det kan framställas som eftersträvansvärt med konsensus, men det är inte nödvändigt att alla deltagare uttryckligen är överens om ritualiseringens syfte, mening och funktion för att kunna genomföra en ritual eller för att den ska vara framgångsrik. I och med själva deltagandet sker en acceptans av den symboliska kraft som finns i ritualens utförande, i det som sägs och görs, hävdar Rothenbuhler (1998, se också Bell 1992/2009). Han beskriver deltagandet i ritualer som ”det villiga underkuvandet av viljan” (min översättning, s 129). Oavsett om varje deltagare har sin egen tolkning och syfte med ritualen och i olika grad känner tro eller skepsis inför den på ett intellektuellt plan, så bidrar de till att förkroppsliga den och “their disbelief does not undo what was accomplished by their participation” (s 62). I en bröllopsceremoni så blir paret gifta även om de känner motvilja mot giftermålet, men skulle någon av dem välja att avbryta ritualen innan den har fullgjorts så har ritualen inte nått sitt huvudsakliga syfte. Här är själva *deltagandet* i sig av största vikt.

Samtidigt sammanfattar Rothenbuhler sin definition av ritualer genom att fastslå att “ritual is the voluntary performance of appropriately patterned behavior to symbolically effect or participate in the serious life”

(1998, s 27). Här är ordet *frivillig* av stor betydelse menar jag. För att ritualer ska upplevas som meningsfulla handlingar och verkningsfulla processer krävs helt enkelt ett visst mått av engagemang, medvetenhet och inlevelse från deltagarna. Det blir svårt att genomföra en ritual om deltagarna är mycket motvilligt inställda till den och den förlorar då mycket av sin kraftfullhet och effektivitet. Om det huvudsakliga syftet exempelvis är att skapa gemenskap eller om fokus ligger på individens transformation så förlorar den helt sin mening. Att ritualisering kan vara ett framgångsrikt verktyg både för att bringa och upprätthålla ordning och tillika skapa förändring är lätt att se. Däremot är det svårt att bedöma hur och i vilken grad ritualisering påverkar olika människor och deras liv då det beror på många faktorer, poängterar Bell:

[I]t is not clear how effective ritual actually is in socializing, resocializing, or desocializing. No one can say how much people internalize, appropriate, and ignore what goes on in a ritual or even what parts of the ritual are likely to be the most or least affective. The socializing and ideologizing effects of ritual appear to depend on many factors, such as the degree of people's involvement in the rites, the amount of ritual repetition, and the degree to which the values espoused in the deep structure of the ritual are reinforced in other areas of social life (Bell 1997/2009, s 252).

Det går inte heller att bortse från att flera konkurrerande ideologier och maktordningar förhandlas och tolkas inom ramen för ritualiseringsprocesser, vilket gör det hela än mer komplext. Ritualisering kan också vara en *motståndsstrategi*, en medveten akt av motstånd, vilket inte minst feministiska grupperingar och hbt-rörelsen visat exempel på (Lincoln 1991). I kvinnorörelsens medvetandehöjande grupper på 1960-70-talet fanns många rituella aspekter, menar Lincoln (1991). Han beskriver det som "a practice that was part initiation, part confessional, part healing ceremony" (s 118). Vidare menar han att "consciousness-raising was explicitly designed to transform persons on whom society had already done its work, so that they could undertake the work of transforming society" (Lincoln 1991, s 118). Det finns även idag olika andliga kvinnogrupper som dels säger sig vilja återuppta gamla gudinneritualer som fallit i glömska eller förbjudits av manliga religiösa ledare och dels skapar nya ritualer som fyller ett andligt eller religiöst tomrum (Bell 1997/2009, s 237, Strathern & Stewart 2007, s 136).

Ritualisering kan vara ett sätt för människor att, om än tillfälligt, släppa sina ordinarie sociala roller och positioner, genom att erbjuda en alternativ



värld med en annan social ordning och andra regler och normer. Under en begränsad tid och på en avgränsad, för ändamålet särskilt utformad plats, kan ritualiseringsprocessen pågå som om deltagarna befann sig utanför den ordinarie samhällsliga strukturen, enligt Driver:

When people engage in ritual activity, they separate themselves, partially if not totally from the roles and statuses they have in the workaday world. There is a threshold in time and space or both, and certainly a demarcation of behavior, over which people pass when entering into ritual. The day-to-day world, with its social structure, is temporarily suspended (Driver 1991, s 159).

Jag menar att ritualisering i detta avseende kan öppna upp för andra ideal och visioner om en förbättrad samhällsordning med exempelvis mer jämlika maktrelationer, genom att deltagarna tillfälligt får uppleva detta i ett ritualiserat sammanhang. På så vis handlar ritualer inte om hur det *är* utan hur det *kan*, eller *borde*, vara (se Rothenbuhler 1998).

Att förflytta sig till en annan tid och plats, att utforska och praktiskt prova på olika sociala roller och positioner påminner om lek. När lek beskrivits som en ritualisering har man tagit fasta på att lek är

communal, repetitive and cultural patterned. These characterizations see in play a social license to manipulate, invert, or ridicule cultural symbols and patterns, even though such manipulations can effectively reinforce deeply embedded social assumptions about the way things are and should be (Bell 1997/ 2009, s 154).

Driver har i sin tur vänt på det hela och skildrat ritualers lekfulla karaktärsdrag, som han beskriver som en “marveling combination of *serious pretence* and *pretended seriousness* that belongs to children and is revived in adults in the ritual mode of performance” (Driver 1991, s 157, min kursivering).

### **Teater, rituellt tal och performativitet**

Förutom lek är ritualen nära besläktat med teater och andra former av performance. Det kan finnas en struktur som, åtminstone utåt sett, påminner mycket om teater. En scen med en på för hand bestämd scenografi och rekvisita, aktörer med vissa inövade repliker och scenerier samt eventuellt en publik. Samtidigt finns en skillnad mellan teater och ritualer som jag särskilt vill framhäva i detta sammanhang och som jag menar är central för förståelsen av ritualen. Ritualer består, om inte helt, så till stor del av *per-*

*formativa handlingar och yttranden.* Richard Schechner (2007) förklarar detta genom att jämföra med subtextens viktiga roll inom teatern. Subtexten - alltså motivationen och känslan bakom det som sägs och görs - ska förmedlas av skådespelaren på ett sätt som gör att publiken förstår rollfigurens innersta tankar och känslor. Om vi som åskådare uppfattar att subtexten skiljer sig från innehållet i skådespelarens replik, genom hans kroppsspråk eller sätt att uttala den, så blir det begripligt för oss varför skådespelaren säger en sak och gör en annan på scenen. När det gäller ritualer förhåller det sig på ett helt annat sätt, enligt Schechner (2007):

In theater, the subtext rules, whereas in ritual, the text rules. Even empty and hollow rituals, if properly performed 'work', that is, accomplish what they are intended to do. The bride's wish that she weren't marrying does not undo what the ceremony and the signing of papers accomplish (s 25).

När pjäsen väl är slut och ridån går ner kan skådespelaren komma ut ur sin roll och visa att det som skedde på scenen var "make-believe" skriver Schechner, men "[r]itual's actions are not make-believe; they are 'make belief' (s 25). När ett bröllop gestaltas på teaterscenen betyder frasen "Härmed förklarar jag er man och hustru" ingenting för skådespelarna när de kliver av scenen. När den däremot uttalas inom ramen för en reell bröllopsceremoni innebär den att de ingått ett äktenskap. Själva uttalandet gör så att giftermålet blir till, det vill säga orden inte bara beskriver företeelsen utan skapar den. Detta är ett välkänt, konkret exempel på ett performativt yttrande<sup>24</sup> (Austin 1976, Bell 1997/2009). I detta fall krävs en ritualiserad kontext, en bröllopsakt, för att yttrandet ska bli performativt. I andra fall kan performativa handlingar utanför ritualen bli förstärkta av att de också återkommer i det ritualiserade sammanhanget (se Bell 1997/2009, s 168).

Inom ritteori kan influenser från J L Austins talaktsteori och användandet av performativitet som begrepp spåras i forskning som studerar ritualer antingen som ett symboliskt språk i sig eller med fokus på *rituellt tal* (ritual speech) som förekommer i ritualerna. Antagandet att "some words do things" som Bell (1997/2009, s 68) enkelt uttrycker det, har kommit att bli en betydelsefull insikt och utgångspunkt. En del forskare menar därför att en semantisk tolkning av rituellt tal är otillräckligt och i det närmaste ovidkommande eftersom det som kännetecknar det rituella talet är att det är handlingar som gör saker. *Vad* som sägs i en ritual är också mycket

---

<sup>24</sup> Exemplet återfinns i flera texter som tar upp ämnet performativitet däribland Butler (1990), Austin (1976), Bell (1997/2009), Hollywood (2006).

begränsat av *sättet* som det måste sägas på för att det ska vinna erkännande och legitimera ritualen (Bell 1997/2009, s 69f). En viss vokabulär eller ett särskilt sätt att tala kan kopplas till en specifik ritual, som bara ritens deltagare till fullo förstår och som endast blir meningsfullt då det används i det rituella sammanhanget. Det kan ge en känsla av utvaldhet och samhörighet med de andra deltagarna.

Analyserna av rituellt tal har senare kommit att vidgas till att omfatta hela den ritualiserade praktiken och inte bara själva talet. Intressant nog har detta så småningom lett fram till att ritteoretiker å ena sida förstått ritualer som bestående av talakter (eller performativa yttranden och handlingar), medan filosofer som Derrida och Butler å sin sida argumenterat för att talakterna i sig själva är ritualiserade (Hollywood 2006, s 254f, Bell 1997/2009, s 69).

## **Performativt kön och ritualiserad praktik**

Enligt Butler (1993) kan vi, genom att utgå från kön som performativt, se könsgörandet som en ritualiserad praktik (se Hollywood 2006). Det krävs en repetitiv struktur för att konstituera könsnormer och för att performativa handlingar ska bli lyckade och naturaliseras:

[P]erformativity cannot be understood outside of a process of iterability, a regularized and constrained repetition of norms. And this repetition is not performed *by* a subject, this repetition is what enables a subject and constitutes the temporal conditions for the subject. This iterability implies that 'performance' is not a singular 'act' or event, but a ritualized production, a ritual reiterated under and through constraint, under and through force of prohibition and taboo, with the threat of ostracism and even death controlling and compelling the shape of the production, but not, I will insist, determining it fully in advance (Butler 1993, s 95, original kursivering).

Att Butler ser ritualisering som en slags tvångsmässig upprepning utförd under hot och kopplad till förbud och tabu är kopplat till hennes förståelse av kön som performativt. Bara för att kön är konstruerat och föränderligt så innebär det inte att det är 'fritt' eller att förändringar är lätt att uppnå. Det är inte en identitet som man tar av och på likt kostymer i olika drama. Hon talar om kön som en "praktik av improvisationer inom en scen av tvång" (2006, s 23) snarare än "free play". Vidare tydliggör hon att "the 'performative' dimension of construction is precisely the forced reiteration of norms" (1993, s 94). Samtidigt så menar Butler (1993), i likhet med

Bell, att det finns en förändringspotential i själva upprepadet, att kön både produceras och destabiliseras genom den repetitiva strukturen:

As a sedimented effect of a reiterative or ritual practice, sex acquires its naturalized effect, and, yet, it is also by virtue of this reiteration that gaps and fissures are opened up as the constitutive instabilities in such constructions, as that which escapes or exceeds the norm, as that which cannot be wholly defined or fixed by the repetitive labor of that norm. This is the *deconstituting* possibility in the very process of repetition, the power that undoes the very effects by which 'sex' is stabilized, the possibility to put the consolidation of the norms of 'sex' into a potentially productive crisis (Butler 1993, s 10).

Hon framhäver ritualiseringens begränsning och tvångsmässighet på samma gång som hon vill komma bort från föreställningen om reproduktion och stabilitet. Det jag menar saknas i hennes resonemang när det gäller kön och ritualisering är att ritualen också har en frigörande potential i bemärkelsen att den kan användas som en motståndsakt för att dels synliggöra och ifrågasätta dominerande (köns)mönster och dels skapa nya. Måhända framträder detta lättare om man, istället för att som Butler se performativa handlingar som ritualiserade, utgår från att ritualer består av performativa handlingar och yttranden. Om vi går ett steg ytterligare och ser ritualer som ett görande blir slutsatsen att handlingar och yttranden görs performativa av ritualiseringen.

Intentionen med ritualen, vad deltagarna huvudsakligen och på ett kollektivt plan vill att den ska åstadkomma, är av stor betydelse: Om vi exempelvis önskar att ritualen ska bidra till att introducera ett visst (köns)mönster kan den givetvis utformas på ett sätt som åskådliggör detta för deltagarna på ett tydligt sätt. Även om den specifika intentionen inte medvetandegörs för deltagarna så verkar ritualen ändå genom sin performativa dimension på olika plan och den konstituerar då vissa normer på ett mer implicit sätt. Den naturaliseringsprocess som äger rum inom ramen för ritualen är kraftfull, då ritualiseringen bidrar till att i det tysta skapa "an environment within which quite distinctive symbolic behaviors can appear to be proper and effective responses" (Bell 1997/2009, s 168). Naturaliseringsprocessen förstärks ytterligare av ritualers anspråk på ursprunglighet och deras roll som traditionsbärare, och det bildas "totalizing microcosmos" enligt Bell (1997/2009):

The performative dimension frames a particular environment – such as an altar, arena, or stage – usually as a type of totalizing microcosmos. Given the construction of this specific environment,

which is readily assumed and rarely noticed as such, the activities conducted within are perceived as natural and appropriate *responses* to that environment”(s 168, original kursivering).

Med andra ord bidrar den performativa dimensionen till att vi förhåller oss eller agerar på ett visst sätt på en specifik plats i ett ritualiserat sammanhang. Vi förväntar oss även att andra ska göra likadant och betraktar det som det enda rätta sättet att handla i denna situation. Detta trots att det i andra sammanhang och platser skulle kunna framstå som ett främmande och udda handlande. Att exempelvis klä ett litet gossebarn i en mycket lång klänning och sedan hälla vatten på hans huvud blir begripligt endast för de som är införstådda med hur en kristen dopceremoni går till. Vissa handlingar framstår således som meningsfulla och förståliga endast inom det ’mikrokosmos’ som skapats av ritualiseringen. Deltagarna agerar enligt de normer som konstituerats inom ramen för ritualen när de befinner sig i det rituella sammanhanget, men inte nödvändigtvis när de är *utanför* det. På samma sätt kan deltagarna bortse från normer som existerar utanför ritualen när de väl befinner sig i det rituella sammanhanget, särskilt om det sker på en relativ sluten och avgränsad plats.

När det gäller kön kan ritualiserade praktiker möjliggöra ett görande av kön som skiljer sig från det dominerande könsmonstret som finns utanför det rituella sammanhanget. Även om det enbart sker i en viss situation och på en viss plats så kan det få konsekvenser även utanför det rituella sammanhanget. Performativa handlingar blir framgångsrika inte bara genom att de upprepas och får stöd av en auktoritet, utan även blir förstärkta genom ritualisering.

Utifrån min empiri har jag också ställt mig frågan om ritualiseringen inte bara kan förstärka ett visst könsmonster utan också bidra till att göra kön mindre betydelsefullt. Denna fråga blir besvarad längre fram, då jag med hjälp av begreppen performativitet och ritualisering kommer att analysera förskolan som en plats där könsskapande processer äger rum.



## Fältarbete, metodologi och metoder

### Förskolan Jordmånen

Jag har gjort ett fältarbete under tre terminer på en waldorfförskola i Sverige som jag valt att kalla Jordmånen. På avdelningen där jag gjorde min studie arbetade två kvinnliga pedagoger och barngruppen bestod av sjutton barn i åldrarna 3-7 år, i stort sett jämt fördelade på flickor och pojkar. Att vissa barn hunnit fylla 7 år berodde på att de bedrev en sexårsverksamhet som en integrerad del av arbetet med hela barngruppen. Waldorfförskolor generellt har fått dispens för att kunna ha en sådan verksamhet. Sexåringarna stannar således kvar inom ramen för förskolan och ingår inte i en särskild förskoleklass som i den kommunala skolan.

Jag vistades på förskolan regelbundet under tre terminer med ambitionen att tillbringa minst en dag i veckan på förskolan. I början återkom jag samma dag i veckan och senare valde jag olika veckodagar, men av schematekniska skäl oftast någon dag mitt i veckan. Mestadels befann jag mig där under de tider då det fanns mest barn och de vuxeninitierade aktiviteterna ägde rum. Jag har också deltagit vid vissa årstidsfiranden, föräldramöten och avslutningar som legat utanför förskolans ordinarie öppettider. På plats har jag gjort deltagande observationer och dokumenterat med hjälp av fältanteckningar, ljudinspelningar, skisser och fotografier på inne- och utemiljön, rum och artefakter (över 250 bilder). Utöver detta har jag gjort flera intervjuer med de båda pedagogerna samt en kortare intervju med förskolans köksansvarige, kallad husmor. Alla namn på barn och personal som förekommer i studien är fingerade för att anonymisera dem och uppfylla kravet på konfidentialitet.

Efter fältarbetets slut gjorde jag tre uppföljande besök på förskolan. Det första gjordes efter några månader för att utföra kompletterande intervjuer med pedagogerna, eftersom det varit svårt att få till intervjutillfällen under min vistelse. Vid det andra tillfället så presenterade jag delar av mitt material muntligt vid ett kollegiemöte, som är ett slags lärarlagsmöte som anordnades regelbundet en kväll per vecka där alla pedagoger på förskolan deltog. Det sista tillfället skedde i ett sent skede i avhandlingsarbetet när slutmanuset i stort sett var färdigt. De två pedagogerna fick tid att läsa igenom stora delar av avhandlingen innan vi sågs och jag träffade dem enskilt för att höra om de hade några synpunkter. Även om pedagogerna

inte var delaktiga i mitt efterarbete med analys och framskrivande av resultat, så fick de ändå på detta sätt möjlighet att uttrycka huruvida de fann mina skildringar och analyser trovärdiga. Båda två godkände manuset som de sa var intressant och genomarbetat och de förelag inte några ändringar i innehållet.

### **Familjerna i studien**

I enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska regler (2002) så krävs ett skriftligt samtycke från föräldrarna för att barn under 15 år ska få delta i en studie som denna. Innan jag påbörjade mitt fältarbete så skrev jag ett brev till föräldrarna och deltog på ett välbesökt föräldramöte där jag informerade dem om min tilltänkta pilotstudie (se Bilaga 1). Alla föräldrar gav sedan sitt samtycke och vid varje terminsstart då nya barn tillkom i gruppen så tog jag även kontakt med dessa föräldrar och fick deras medgivande. Samtliga barn som vistades på avdelningen kunde således delta i undersökningen vilket underlättade för mig vid mina deltagande observationer då jag kunde studera barngruppen i sin helhet.

Jag utförde också en mindre enkätundersökning som riktade sig till barnens föräldrar. Syftet med enkäten var dels att få en bild av föräldrarnas bakgrund och dels att undersöka den huvudsakliga anledningen till varför de valt just denna förskola till sina barn. Det visade sig dock vara svårt att samla in svaren och endast 55 % av föräldrarna svarade slutligen på enkäten, vilket medfört att jag valt att inte analysera den närmare då underlaget var för litet. Det fanns dock två intressanta resultat som jag följde upp med pedagogerna. Det ena gäller den stora variationen av livsåskådningar hos föräldrarna som jag återkommer till senare. Det andra gäller motiveringen till valet av förskola där alla utom två svarade att den främsta anledningen till att de valt Jordmånen var "waldorfpedagogikens grundtankar". Det kunde sedan bekräftas av pedagogerna som själva stod för intagningen av nya barn; intresset för waldorfpedagogik var det som huvudsakligen gjorde att föräldrar sökte sig dit, inte att förskolan låg nära hemmet. Det krävs att föräldrarna gör ett aktivt val när de placerar sina barn i en enskild förskola som denna, eftersom de inte blir hänvisade dit av kommunen utan måste söka sig dit själva. I det här fallet hade förskolan ett stort upptagningsområde, det visade sig att familjerna var bosatta runt om i hela kommunen och i vissa fall även i andra kommuner. Jordmånen var en populär förskola om man ser till det stora antalet sökande och den var inte beroende av det geografiska områdets status, eftersom närhetsprincipen inte tycktes vara det som i först hand styrde dessa föräldrars val av förskola. Att barnen på avdelningen inte slumpmässigt hamnat på Jordmånen utan att föräldrarna valt detta utifrån att de sympatiserade med waldorfpedagogiken generellt,



eller åtminstone denna waldorfförskolas verksamhet, torde vara en rimlig slutsats.

## Waldorfförskolan

Jag har valt att göra en studie på en förskola med en särskild pedagogisk inriktning, men mitt intresse var inte riktat mot själva waldorffpedagogiken i sig utan waldorfförskolan som praktik och plats. Min ingång var att jag till en början ville studera kön och barns identitetsskapande i en förskolepraktik och den mesta forskningen kring detta har bedrivits i kommunala förskolor<sup>25</sup>. Till en början undersökte jag därför möjligheterna att få göra mitt fältarbete på en eller flera enskilda<sup>26</sup> förskolor vars personal, åtminstone utåt sett, delade en gemensam grund. Det var inte avgörande för mig vad denna gemensamma grund vilade på för fundament, huruvida det var en alternativpedagogisk idé eller religiös övertygelse, bara det fanns *tydliga uttalade intentioner* med förskolans verksamhet som pedagogerna kunde explicitgöra. Av olika anledningar var dock inte så lätt att få tillträde till de förskolor som jag tänkt mig i första hand. När sedan tillfället att påbörja ett fältarbete på Jordmånen dök upp, så var det först tänkt som en pilotstudie (se Bilaga 1). Efterhand väcktes så många intressanta frågor kring denna förskolepraktik att jag beslöt att fortsätta och fördjupa min studie där.

För att läsaren ska få en bakgrund till waldorfförskolan som verksamhet följer en kort redogörelse för dess historik och organisation: År 1919 startade den österrikiske filosofen och mångsysslaren Rudolf Steiner (1861-1925) en skola för fabriksarbetarnas barn på initiativ av direktören för cigarettfabriken Waldorf-Astoria i Stuttgart, och därifrån kommer namnet *waldorffpedagogik*. Steiners pedagogiska idéer har kommit att betecknas som socialfilosofisk bildningshumanism, då han i sin reformpedagogik utgår från en humanistisk bildningsidé (Lejon 1997). Steiner var en flitig skribent under sin levnad, men de av hans texter som rör pedagogiska frågor är inte skrivna av honom själv<sup>27</sup>. De består istället av nedskrivna utdrag ur de flera tusen föreläsningar som han höll under många år (Dahlin, Linderoth & Nobel 2006, Mansikka 2007, Nobel 1999). De flesta föreläsningarna var inte offentliga utan vände sig till en mindre, redan insatt pu-

---

<sup>25</sup>Det har dock inte alltid framgått huruvida förskolorna som undersökts har en särskild pedagogisk inriktning eller bedrivits i privat regi, men oavsett har det uppenbarligen inte tillmätts betydelse för resultatet av studien.

<sup>26</sup> En enskild förskola är det samma som fristående, icke-kommunal förskola.

<sup>27</sup> Förutom ett föredrag som han senare omarbetade till skrift: *Barnets uppfostran från andevetenskapens synpunkt* (1907) (Steinnes 2004, s 396).

blik. De var inte avsedda att nedtecknas och därför är utgivningarna av dessa texter inte godkända av Steiner själv (Nobel 1999, s 47). Hans texter är generellt sett svårtolkade med en otillgänglig och otidsenlig vokabulär, vilket till viss del komplicerat forskningen kring waldorfpedagogik och antroposofi (Nobel 1999, Mansikka 2007).

Den första waldorfförskolan öppnade 1926 i Tyskland, alltså året efter Rudolf Steiner hade avlidit. Den drevs och formades av pionjären Elisabeth von Grunelius, en lärare som i nära samarbete med Steiner arbetat fram hur förskolans verksamhet och dess pedagogik skulle komma att se ut (Nutbrown m fl 2008, s 47). Sedan dess har allt fler waldorfförskolor öppnats i takt med att waldorfskolorna vuxit fram och nu finns de spridda över hela världen. I Sverige finns det för närvarande över 75 waldorfförskolor enligt uppgifter från Riksföreningen Waldorfförskolornas samråd. Det är vanligt att förskolorna uppkommer genom ett föräldrainitiativ och senare organiseras som föräldra- eller personalkooperativ, föreningar eller stiftelser. I likhet med skolorna är waldorfförskolorna konfessionellt och politiskt oberoende samt självförvaltande. Det innebär att de är fristående förskolor med en icke-hierarkisk, platt organisation där lärarkollegiet har det huvudsakliga och inte minst pedagogiska ansvaret. Även i andra organisatoriska frågor kan pedagogerna ha stort inflytande, såsom intagning av barn, öppettider och personalfrågor av olika slag (*En väg till frihet* 2007, se Steinnes 2004, Lejon 1999).

Förskolan Jordmånen har inte valts för att den möjligen skulle kunna representera en 'typisk' waldorfförskola. Mitt syfte har inte varit att göra en jämförelse mellan olika waldorfförskolor och jag har avstått från att göra fältarbete på fler förskolor med samma pedagogiska inriktning. Däremot är det rimligt att anta att detta enda nedslag i varje fall inte är ett särskilt undantag, som på ett markant sätt skulle skilja sig från de övriga waldorfförskolorna. Det kan hävdas mot bakgrund av att det med all tydlighet framgår att förskolan Jordmånen till stora delar kan anses följa den svenska waldorfläroplanens rekommendationer och strävansmål.

Det saknas forskning om waldorfförskolor i Sverige som motsvarar min avhandlingsstudie, däremot kan jag hänvisa till två studier i England och Nya Zeeland där waldorfförskolornas praktiska verksamhet beskrivits och analyserats (Bone 2007, Ashley & Jackson 2000). Dessa skildringar har varit påtagligt lika mina, vilket jag har anledning att återkomma till. Det är annars slående hur sällan waldorfförskolor och waldorfpedagogik undersöks eller ens nämns i forskningssammanhang, särskilt inom den svenska pedagogiska forskningen. I sin avhandling skriver Mansikka (2007), angående tidigare forskning om waldorfpedagogik och waldorf(för)skolor, att det är särskilt "förvånande hur lite forskning som bedrivits med sociolo-

giska förtecken. Ett sociologiskt eller etnografiskt grepp skulle säkert öppna intressanta perspektiv i den speciella kultur där man idag förvaltar vidare Steiners impulser” (s 17).

### **Urval och avgränsningar i mitt empiriska material**

Nu i efterhand kan jag se att det var ett lyckat val att använda sig av en etnografisk ansats och göra ett längre fältarbete för att få en djupare förståelse för denna förskolepraktik. Det har varit ett tacksamt arbete att som etnograf söka urskilja och redogöra för återkommande mönster och strukturer i en waldorfförskola, eftersom hela verksamheten bygger på en mycket framträdande repetitiv rytm. Jag var dock inte medveten om att det förhöll sig så när jag påbörjade fältarbetet.

Till en början var jag särskilt uppmärksam på om barnen och pedagogerna hänvisade till kön i olika sammanhang och om det fanns skillnader mellan hur flickor och pojkar bemöttes av pedagogerna, men också hur de själva på olika sätt särskiljde mellan individer av olika kön och när de inte gjorde det. Jag började även kartlägga hur rummen och det pedagogiska materialet användes liksom hur pedagogerna och barnen rörde sig i och mellan rummen samt vilka aktiviteter och lekar som förekom och ständigt återkom. Även om barnens lek tog en stor plats i mitt material så valde jag slutligen att inte analysera leken i sig utan mer hur den tedde sig i förhållande till kön och förskolans materiella och rumsliga dimension. Efterhand som materialet växte så framträdde vissa mönster tydligt och det var också då jag fick upp ögonen för *rytmen* och *ritualiseringen* som ägde rum. Det var särskilt slående hur konsekventa pedagogerna var i allt från deras bemötande av barnen till utformningen av verksamhetens miljö och aktiviteter. I slutet av fältarbetet sökte jag särskilt efter avvikelser av något slag, men hade svårt att finna några. Efter tre terminer hade en riklig empiriskapats och jag vill betona att jag valt ut ett fåtal av många exempel när jag skildrar verksamheten. Längre leksekvenser har fått ge vika för kortare av utrymmesskäl och jag har ibland prioriterat tillfällen då jag gjort ljudinspelningar för att kunna återge samtalen mellan barnen i detalj. I stort sett alla citat av pedagogerna är också inspelade.

Jag gör dock inget anspråk på att göra en heltäckande beskrivning eller analys av Jordmånens verksamhet. De avgränsningar som är gjorda är till stor del relaterade till min metodansats, som etnograf hade jag inte alltid möjlighet att göra deltagande observationer vid särskilda händelser eller i vissa situationer. Ett sådant exempel var när barnen regelbundet hade eu-

rytmi<sup>28</sup> med en eurytmilärare som på förhand hade avböjt att delta i studien.

En avgränsning som jag särskilt vill lyfta fram är att jag fokuserat på *inomhusmiljön* och det som skedde där, trots att en stor del av verksamheten bedrevs utomhus. Barnen tillbringade flera timmar av sin vistelse på förskolan i skogen eller på gårdsplanen och pedagogerna gjorde en klar uppdelning mellan vilka lekar och vuxeninitierade aktiviteter som planlades och uppmuntrades inne respektive ute. De aktiviteter som var mer fysiskt krävande och innehöll fler grovmotoriska moment utfördes utomhus; det kunde röra sig om trähantverk, vedhantering och trädgårdsskötsel av olika slag. När vi befann oss ute, framförallt i skogen, var pedagogerna centralt placerade i mitten av området, där de förblev stillastående eller sittande på träbänkar mesta delen av tiden. Tanken var att barnen skulle veta var pedagogerna befann sig och själva söka sig till dem om de behövde stöd eller hjälp av något slag, istället för att pedagogerna sökte upp dem. Barnen var med andra ord vana att röra sig på en stor yta utan de vuxnas omedelbara översyn och deltagande. När jag rörde mig nära barnen utomhus för att få insyn i vad de lekte markerade de tydligt att de fann min närvaro störande, vilket inte skedde inomhus. Inomhus kunde jag ostört observera från nära håll och även få möjlighet att delta i deras lekar när jag blev inbjuden, men utomhus, särskilt i skogen, blev barnen reserverade och avståndstagande. De kunde stanna upp i leken, vända sig bort från mig eller undra vad jag ville och även uttryckligen säga att jag störde. Efter en tid valde jag istället att använda utomhustunderna till att samtala med pedagogerna, också för att det var ett av de få tillfällen då det gick att tala med dem utan att barnen befann sig i närheten. Materialet från utomhusdelen av verksamheten är därför inte lika stort och detaljrikt som det övriga, vilket gjort att jag inte använt det i den här undersökningen. Att enbart fokusera och ta konkreta exempel från verksamheten inomhus var också ett sätt att göra ett snävare urval och minska omfånget.

En annan avgränsning som gjorts är att *det muntliga berättandet* på förskolan berörs lite i förhållande till vilket utrymme det fick i verksamheten. Pedagogerna berättade olika sagor varje dag under samlingen och en av dem läste högt ur olika kapitelböcker på vilan för de äldre barnen under en lång period. Redan efter två av tre terminer hade jag skapat ett stort material kring detta tema, med fältanteckningar, delar av intervjuer och en förteckning med över trettio olika folksagor och berättelser som hade berätt-

---

<sup>28</sup> Eurytmi är ett unikt skolämne i waldorfskolan, men förekommer även på waldorfförskolor. Det kan mycket kortfattat beskrivas som en slags rörelsekonst.

tats under tiden jag var där. Förutom detta tillkommer även de dockspel, ramsor och sånger som på olika sätt var knutna till det muntliga berättandet eller vissa teman. Jag valde till slut att inte analysera sagorna eller det muntliga berättandet som aktivitet. Dels var det ett tidskrävande arbete i sig, men den främsta anledningen var att det inte blev relevant för mitt syfte att undersöka det närmare. Det visade sig i mina deltagande observationer att barnen i mycket liten utsträckning diskuterade, återberättade och hänvisade till sagorna. Sagorna återkom också mycket sällan som teman i barnens lekar. Pedagogerna uppmuntrade inte heller barnen att analysera och reflektera över sagorna. Även om det var en aktivitet som ingick i dagsschemat så kom det inte till uttryck på ett tydligt sätt i förskolepraktiken i övrigt. Därmed är inte sagt att det muntliga berättandet inte var betydelsefullt, men det riskerade att bli ett sidospår som skulle leda alltför långt att gå in närmare på i denna undersökning. Det muntliga berättandet inom waldorfförskolan är däremot ett ämne som mycket väl lämpar sig för en framtida undersökning, inte minst inom literacyforskningen.

## Metodologi

### Etnografi och plats

Jag har valt en etnografisk metodansats för denna studie, då det är en vedertagen metod för att studera en praktik och legat nära till hands då jag även har en bakgrund inom socialantropologi. Etnografi som kvalitativ metodansats är sammankopplat med socialantropologi<sup>29</sup>, men används numera inom ett flertal discipliner och har således tolkats och förändrats utifrån olika vetenskapliga traditioner. Det har visat sig vara omöjligt att enas om en standarddefinition av vad etnografi är och hur en studie bör utformas för att kunna etiketteras som etnografisk. Utmärkande för etnografiska studier är dock att de i regel är småskaliga och har fokus på djup snarare än bredd samt att kvalitativa metoder, ofta ett antal sådana, har använts (Atkinson & Hammersley 2007, s 3f). En grundtanke inom etnografi är att forskaren, genom att tillbringa en längre tid på ett ställe, har möjlighet att studera och få en förståelse för människors vardagliga sociala och kulturella praktiker och fenomen och relatera dessa till en mer övergripande kontext (Garsten 2004, s 146, Wolcott 2008, Atkinson & Hammersley s 2ff). Sedan finns skilda uppfattningar om den ideala platsens

---

<sup>29</sup> Till en början var "Allmän och jämförande etnografi" benämningen på det universitetsämne som inte förrän i slutet på 1960-talet i Sverige kom att kallas socialantropologi eller kulturantropologi (Garsten 2004, s 145).

utformning och geografiska läge, tidslängden på fältvistelsen och vad som menas med vardagliga praktiker och kontext.

I början producerades data genom att antropologer tog del av uppgifter från missionärer, koloniala tjänstemän och andra som befunnit sig i outforskade delar av världen. Dessa data sammanställdes av dem som idag kallas "arm chair anthropologists" som satt på sina tjänsterum långt ifrån de exotiska platser och kulturer som beskrevs (Wolcott 2008, s 13, Eriksen 1994, s 16). Först runt 1920-talet började antropologer själva följa med på expeditioner och göra kortare fältarbeten varvid etnografin utvecklades. Valet av plats för fältstudien var av stor vikt - särskilt för de tidiga antropologerna var den huvudsakliga frågan inte *vad* man skulle studera, utan *var*. Den ideala platsen var ett småskaligt samhälle som låg geografiskt sätt långt bort och skiljde sig på ett väsentligt sätt från etnografens hemarena. Detta bidrog till att skapa ett mystifierat och närmast romantiskt skimmer över fältarbetet och antropologerna kunde inta en roll som påminner om gamla tiders upptäcktsresande<sup>30</sup> (Agar 2008, Wolcott 2008).

Även om valet av plats för fältstudien har spelat en central roll inom etnografi, har platsen som analysenhet inte rönt särskilt stort intresse förrän nyligen. Etnografer har studerat människor och kulturer på särskilda platser, men inte platsen i sig. Att studera platsen i sig betyder dock inte att betrakta plats som något som existerar i och av sig själv. Platser skapas och ges den mening som människorna som befolkar den tillför den (Fog & Gulløv 2003, s 7).

Etnografer som var verksamma under första delen av 1900-talet levde i en värld som skiljer sig mycket från vår samtid. En förändrad värld innebär också en förändrad etnografi, inte minst när det gäller platsen för fältarbetet. Globaliseringen har medfört att det finns ytterst få isolerade delar av världen och etnografer brottas allt mindre med logistik- och språkförbistringsproblem på svårtillgängliga och väl avgränsade platser. Istället görs fältarbeten i allt större utsträckning på etnografens hemmaplan och i offentliga och institutionella miljöer som köpcentrum, sjukhusavdelningar, klassrum och barer. Bilden av etnografen som lever tillsammans med i sina

---

<sup>30</sup> I de tidiga etnografiska skildringarna är varken forskaren själv eller forskningsprocessen som sådan synlig. Det finns ingående och detaljerade beskrivningar av sociala och kulturella processer och fenomen, men hur forskaren rent metodisk gått tillväga för att få fram all data redovisas inte i särskilt stor utsträckning. Fältarbetet har även under senare tid haft en tendens att bli mystifierat och höljt i dunkel, särskilt hos antropologer (Agar 2008, Wolcott 2008). Det har framställts som en passagerit för antropologer (Garsten 2004, s 146, Atkinson & Hammersley 2007, s 1, Gemzöe 2004b). Metaforer som denna bidrar till att etnografi länge ansetts vara en metod som inte kan läras ut, utan är något som måste upplevas och erfaras av forskaren själv (Gemzöe 2004b, Wolcott 2008).

informanter i deras hem bleknar allt mer. I min studie har jag inte bara gjort ett fältarbete i en förskola utan haft denna plats i fokus för min undersökning, varvid det inte har varit relevant för mitt syfte att vistas i pedagogernas och barnens hem.

### **Etnografi i möte med skilda discipliner och fält**

“Fieldwork is a way of seeing, and fieldwork is the foundation of ethnography. But fieldwork is not exclusive to ethnography” skriver Wolcott (2008, s 44). Han vill med detta poängtera att enbart för att en forskare gjort ett fältarbete behöver det inte betyda att han/hon bedriver etnografisk forskning. Etnografien som metodansats har i mötet med andra discipliner omtolkats och använts på sätt som kan te sig främmande för antropologer av den gamla skolan. Beroende på sin vetenskapliga hemvist har etnografen olika uppfattningar om vad etnografi är och sätter sin egen prägel på sin etnografiska studie<sup>31</sup>. Även om socialantropologiska forskare inte har tolkningsföreträde framför andra när det gäller etnografi, så har etnografer oavsett disciplinstillhörighet att förhålla sig till etnografins ursprung i socialantropologin (Gemzöe 2004a).

Pedagogikämnet i Sverige har inte använt sig av etnografi som metod under särskild lång tid, i jämförelse med andra ämnen såsom sociologi (Larsson 2006). Däremot spelar klassrumsobservationer en viktig roll när det gäller den *praxisnära forskningen* inom utbildningsvetenskap. Det finns många likheter med etnografiska studier: Här studeras ”konkret social praxis, alltså ’naturligt’ förekommande samhällsliga verksamheter”, vilket innebär att forskaren är närvarande inne i klassrummet (Anward 2003, s 8). Förutom att det innefattar en form av fältarbete, så intar forskaren deltagarnas perspektiv och fokuserar på det som de upplever som relevant och problematiskt. I många fall handlar praxisnära forskning om att ge kunskap om exempelvis situerat lärande och identitetsskapande för att i sedan hitta medel och vägar att förbättra skolverksamheten eller särskilda undervisningssituationer. Det finns också en strävan att vidareutveckla teoretiska verktyg så att de kan appliceras av deltagarna för att de ska förstå deras egen praxis (Anward 2003, Evaldsson 2003). Även om det visat sig att den praxisnära klassrumsforskningen gått från mer naturalistiska studier till uttalat etnografiska, går det inte att sätta ett likhetstecken mellan denna typ av forskning och etnografi.

---

<sup>31</sup> Att som forskare tillhöra en viss vetenskaplig disciplin kan jämföras med att ha en viss kulturtillhörighet, inom vilka särskilda tankemönster och traditioner formas och där ett antal diskurser och teorier spelar en mer framträdande roll än andra (Gemzöe 2004a).

Inom etnografisk forskning finns en strävan efter att försöka förstå och fånga det som är unikt just för den platsen och de människor och fenomen som finns där. Det handlar inte om att försöka förstå *för att sedan kunna föreslå förändringar*. Själv tar jag inte heller ställning för eller emot det sätt på vilket forskoleverksamheten bedrivs och jag föreslår inga förändringar. Jag gick visserligen in på fältet med ett intresse för kön i relation till ålder, men jag valde att ha en bred ingång och inta ett öppet förhållningssätt gentemot min empiri – låta fältet tala till mig – vilket är ett utmärkande drag för etnografi, där frågor och hypoteser formuleras och utvecklas efterhand som fältarbetet fortgår (Atkinson & Hammersly 2007, s 3f, Agar 2008). Ett långvarigt fältarbete möjliggör för forskaren att kunna följa skeenden över tid och därmed kartlägga återkommanden strukturer och mönster i vardagliga praktiker. Därför är en längre tid på samma plats en nödvändighet för att kunna ge en rättvis bild av det som beforskas.

### **Att skapa, snarare än att samla data**

”Ethnographic fieldwork is a shorthand term for the *creation* of data through a variety of methods” skriver Susan Whytes (1999, s 239, min kursivering) och betonar att det handlar om att *skapa data*, snarare än *insamling av data*. Begreppet datainsamling ger lätt intrycket av att etnografen går ut på fältet och inhämtar data som ligger där färdig att plockas. Det är inte så att data faller ner av sig själv från himlen, som Agar (2008, s 4, min översättning) uttrycker det.

Data kan konstrueras i en samarbetsprocess mellan informant och forskare, men det är forskaren som i slutänden är den som har ansvaret för all data och analysen av den (Whytes 1999, Agar 2008, Wolcott 2008). Anorlunda uttryckt är informanterna medkonstruktörer av sina egna berättelser, men dessa är utvalda och tolkade av etnografen. Det finns en ambition att ge röst åt dem som inte blir hörda och att ge informanternas egna ord stort utrymme i den slutliga texten. Samtidigt kan etnografen lika gärna bli betraktad som någon som stjälar någon annans historia. Hur man än vänder och vrider på det så är det viktigt att tydliggöra att etnografen endast kan ”present the native’s point of view as understood and relayed by the ethnographer” (Wolcott 2008, s 145).

Att vara öppen inför vad som uppdagas på fältet innebär dock inte att forskaren helt förutsättningslöst och nollställd påbörjar ett fältarbete. Med sig bär etnografen, liksom alla forskare, olika teoretiska verktyg och förståelse som orienterar denne mot viss data och påverkar vilken sorts problemställningar som definieras (Whytes 1999).

Det kan också vara av betydelse i vilken ordning saker och ting sker under forskningsprocessen. I mitt fall började jag med deltagande observatio-



ner, därefter gjorde jag intervjuer och slutligen läste jag waldorfförskolans läroplan. Det visade sig att mycket av det som jag lade särskilt märke till under observationerna och sedan frågade om i intervjuerna också fanns omnämnt i läroplanen, vilket inte alls är en självklarhet. Om jag hade börjat från andra hållet, med läsa läroplanen, sedan intervjuat pedagogerna och slutligen gjort deltagande observationer, hade det varit lätt att tro att jag i mina observationer mer eller mindre (omedvetet) blivit styrd av både läroplanen och pedagogernas utsagor. Givetvis har intervjuerna och läroplanen bidragit till att forma analysen, men jag har hela tiden utgått från mina observationer och återkommit till de fältanteckningar, fotografier och ljudinspelningar som jag gjort under fältarbetet.

## Metoder

### Deltagande observation

Som jag nämnt ovan har jag i huvudsak använt mig av deltagande observationer, men vad menas med detta och hur jag praktiskt gått tillväga? Deltagande observation används som ett samlingsbegrepp för allt som forskaren utför på fältet och/eller ställs i kontrast till intervju som metod (Wolcott 2008, s 47, se också Garsten 2004). Att både delta och observera innebär att kunna behålla en distanserande kritisk blick samtidigt som man på olika sätt tar en aktiv del i den sociala interaktionen och det meningskapande som pågår. Det handlar inte enbart om att få kunskap om utan också att *erfara* sitt fält, att skaffa sig förstahandsupplevelser och komma bakom 'talet om'. Att studera det som sker på plats, eller som Agar (2008) uttrycker det: "One's job as an ethnographer is to account for what goes on, on the ground, in living color" (s 9). Deltagande observation innebär att ta ett deltagarperspektiv och träda in i informanternas värld för att kunna beskriva vardagliga praktiker såsom forskaren menar att de uppfattas och förstås av aktörerna själva. Informanterna hjälper till att forma slutreslutatet, och inte sällan sker en återkoppling där de får syna forskarens tolkningar och slutsatser och komma med synpunkter: "Ethnographers build conclusions over time, in collaboration with the people with whom they work" (Agar 2008, s 15-16).

Som etnograf befinner du dig inte enbart på en särskilt utvald plats, utan du tillkännager din roll som deltagare, det handlar inte bara om att närvara och observera utan att i olika grad *deltaga*. Antropologen Fanny Ambjörnsson talar om deltagande och *medföljande* observationer (2004) i sin avhandling där hon följt gymnasietjejer i två klasser under lång tid, både i

skolan och på deras fritid. Min erfarenhet är också att jag 'följde med' i de aktiviteter som skedde på förskolan, och jag undvek medvetet att aktivt styra eller ta egna initiativ till handlingar. Jag finner det inte särskilt fruktbart att försöka definiera var på skalan från "fullständig deltagare" till "fullständig observatör" (se Gold i Wolcott 2008, s 48f, Garsten, s 157f) jag befann mig under tiden på fältet. Dels då det är svårt att dra några skarpa skiljelinjer mellan de olika kategorierna och dels därför att jag menar att detta skiljde sig åt flera gånger per dag. Under en dag gick jag från att sitta på golvet mot väggen med anteckningsblock och penna och studera barnens lekar till att hjälpa till att knyta skosnören, sjunga med i sången på samlingen eller lyssna på ett barns berättelse om vad det gjort i helgen.

Min utgångspunkt var att ta så lite utrymme och uppmärksamhet som möjligt samtidigt som jag var delaktig i det som pågick. Ibland innebar det att jag vek stjärnor eller målade vått-i-vått tillsammans med barnen och pedagogen istället för att enbart sitta med vid bordet och anteckna vad som skedde. Särskilt i början kunde antecknandet och distansnerandet som följde av detta betraktas som ett konstigt beteende och vända uppmärksamheten mot mig och därmed distrahera barnen alltför mycket från aktiviteten. Antecknande fick istället ske i enskildhet efteråt vid tillfälle. Efterhand vände sig barnen vid mitt antecknande, vilket jag beskriver längre fram i texten. Jag strävade efter att skapa ett förtroende och vara lyhörd för vilket interagerande situationen krävde, och vid några samtalstillfällen fick jag uttryckligen bekräftat av pedagogerna att de uppskattade sättet som jag deltog på i verksamheten. Denna lyhördhet handlar inte enbart om att rent intellektuellt förhålla sig respektfullt och lära sig de sociala oskrivna regler och normer som gäller, utan har också en mer subtil *kroppslig* dimension. I en intervju lyfte en av pedagogerna, Anna, fram hur hon i sin professionella roll ofta reflekterade över sitt eget kroppsspråk, hur hon gestikulerade och rörde sig och vilken inverkan det kunde ha på barnen. Då jag tidigare noterat att Anna hade ett lugnt och avspänt rörelsemönster och ville att hon skulle ge ett konkret exempel. Jag undrade därför om hon tänkte på att gå sakta i rummet, varvid hon svarar:

Inte såvligt liksom, utan man går. Men jag klampar inte med fötterna, det är ungefär som du går. Du glider ju också in väldigt smidigt i gruppen. Det upplever ju både Erika och jag, att du är ett med gruppen. Man gör inget hallå av sig utan man bara glider in - ja, [blir] en del av gruppen. (Pedagogen Anna)

Efteråt funderade jag över detta. Givetvis kände jag mig glad och smickrad över det Anna sagt, särskilt eftersom jag bitvis känt mig osäker på hur jag till exempel skulle göra mina entréer på morgonen. Då hade pedagogerna och några av barnen redan kommit och var fullt sysselsatta med sina olika aktiviteter och lekar, så jag valde att inte annonsera min närvaro alltför högljutt med glada hejrop och avbryta deras koncentration. Istället närma- de jag mig i lugnt tempo och slog mig ner där det fanns utrymme och möj- lighet. Att gå tillväga på detta sätt hade uppenbarligen uppskattats av pe- dagogerna. Samtidigt undrade jag vad det innebar att jag som etnograf uppfattades som *en del med gruppen*?

### **Etiska reflektioner: Att påverka och bli påverkad av sitt fält**

Att vara en del av gruppen i detta sammanhang kan betyda att ens närvaro och deltagande inte till någon väsentlig del inverkar på hur personerna på fältet agerar sinsemellan. Informanternas försäkran om att ”vi gör som vi brukar när du är här, det är ingen skillnad”, som många etnografer kan vittna om, innebär just detta: En utsago som kan tolkas som att ’vi är med- vetna om din närvaro, men vi tror inte att vi skulle ha agerat annorlunda om du inte varit här’ (Wolcott 2008, s 52).

Huruvida detta verkligen stämmer är omöjligt att ge ett entydigt svar på, men vi kan nöja oss med att konstatera två saker: Det första är, som jag tidigare nämnt, att etnografens blotta närvaro på fältet ofrånkomligen innebär en viss påverkan, även om det sker på olika sätt och i olika hög grad. Här är tiden en viktig faktor. Det är svårt att under en lång tids fält- studie förstå sig och att agera helt annorlunda än brukligt. I mitt fall skulle det vara svårt för pedagogerna att helt avvika från hur de tidigare gjort utan att barnen skulle reagera starkt på det och det i sin tur skulle ha noterats av mig. Det andra är, att om det är så att etnografen får uppfatt- ningen av att informanterna försöker agera på ett sätt som inte skett tidiga- re, så kan detta vara intressant i sig att undersöka. Är det en ideal bild som de vill visa upp inför etnografen? I så fall, hur ser denna ut, vilka förvänt- ningar och normer lyfts fram i och med detta?

Att bli betraktad som *en del av gruppen* kan också innebära att etnogra- fen börjat att ’go native’. Det engelska uttrycket *going native* används inom socialantropologin och klumpigt översatt till svenska skulle det betyda ’att bli inföding’, vilket kan vara missvisande. Det framträder lätt en midbild av en antropolog som helt identifierar sig med sina informanter genom att klä sig i traditionella kläder, konvertera till den inhemska religionen, lära sig att tala den lokala dialekten flytande och slutligen bosätta sig i den avskil- da by i djungeln som hon/han bedrivit sina fältstudier i. Going native hand- lar snarare om att som forskare förlora sin kritiska och analytiska förmåga

genom att att förbise sina bias och på ett enkelspårigt sätt framhäva (vissa) informanternas perspektiv, ofta på bekostnad av andras: "Not only may the task of analysis be abandoned in favour of the joys of participation, but also, even where it is retained, bias may arise from 'overrapport'" (Atkinson & Hammersley 2007, s 87).

Det finns en koppling till etnografens dubbla roll som insider/outsider, främling och vän. Känslan av att vara hemmastadd och ingå i en gemenskap kan vara förrädiskt skön. Det är därför av stor vikt att etnografen behåller en viss social och intellektuell distans, då denna distans skapar utrymme för det kommande analytiska arbetet med det empiriska materialet. Etnografen bör sträva efter att trots allt inta en marginaliserad position även om hon/han är en del av gruppen, och bli en *marginalized native* (Atkinson & Hammersley 2007).

### **Att inta en möjlig och bekväm roll i fält**

Ambjörnsson (2004) beskriver deltagande observation som en "inställsam" metod: "Själva poängen är just att skapa förutsättningar för att ta del av människors vardagliga sammanhang och privata spörsmål. Man blir alltså lätt förtrolig och får också lätt förtroenden" (s 43). Hon menar att själva förtroligheten är en del av metoden och att det således kan vara en svår balansgång mellan att vara forskare och lyssnande vän. Själv fick hon vid upprepade tillfällen påminna sina informanter om att hon var där som forskare och när de ville anförtro känsliga förtroenden till henne så valde hon att ibland ta tid 'off-record' för detta (Ambjörnsson, 2004, se även Wolcott 2008, s 51).

Mitt eget fältarbete krävde olika relationer till de parter som var inblandade. När det gäller de två pedagogerna så upplevde jag att jag mötte dem i deras professionella roll. Även om de var mycket öppenhjärtliga och personliga i våra många samtal så gjorde de inga anspråk på att vilja lära känna mig på ett privat plan. När jag bad om att få göra enskilda intervjuer med dem, så ville de bägge göra dessa på förskolan och under arbetstid. Trots att det var svårt att hitta en lämplig tid och plats, så var det inte tal om att göra dessa intervjuer i deras hem. Att vara en del i gruppen innebar för dem, såsom jag tolkar det, att jag bereddes en plats i deras arbetsplatsgemenskap bland barnen och föräldrarna. På sätt och vis betraktades jag som en pedagogisk kollega, men inte som forskollärare – vilket jag också är – utan som forskare i pedagogik. Samtidigt innebar inte detta att de bad mig om råd eller lösningar på problem som uppstod när det gällde verksamheten, vilket jag var tacksam för. De syntes helt på det klara med att jag inte var där för att övervaka eller kvalitetsbedöma deras verksamhet,

utan för att *undersöka*. Jag upplevde att vi möttes i våra professioner och med en ömsesidig om än ospecifik intention; jag som forskare som ville bedriva forskning om kön på en waldorfförskola som denna och de som pedagoger som välkomnade att forskning bedrevs på detta område. Det faktum att de var erfarna och trygga i sin yrkesroll, stolta över sin verksamhet och vana att föra kritiska resonemang om skilda pedagogiska spörsmål underlättade mitt arbete avsevärt. Mina funderingar och ifrågasättanden av verksamhetens utformning och interaktionen med barnen utmynnade således ofta i intressanta och avspända diskussioner.

När det gäller barnen på förskolan så tilldelades jag en annan roll. Vid första tillfället presenterade pedagogerna mig som *gäst* för barnen. De menade att det var ett vedertaget begrepp för barnen då det emellanåt inträffade att gäster (oftast föräldrar, men även andra) kom och besökte förskolan. I ett tidigt skede stod det också klart för mig att det var svårt för barnen att relatera till begreppet forskare. Att kategoriseras som gäst visade vara väldigt passande för att skilja ut mig från de övriga vuxna som var pedagoger, eller ”fröknar” som de oavsett kön kallades av barnen (även en manlig pedagog kunde betecknas som fröken). En gäst förväntades sitta med och delta till viss del, men inte ta något ansvar, leda någon aktivitet eller ha samma kunskap om verksamheten som pedagogerna. Som vuxen kunde jag vara behjälplig med att dra upp en krånglande dragkedja eller hämta ner ett föremål som stod högt upp på en hylla om barnen uttryckligen bad mig om det. Det fanns dock en viktig skillnad mellan mig och de andra. Jag var i många avseende en okunnig novis; en acceptabelt inkompetent person som pedagogerna och barnen fick visa tillräkta och förklara till synes självklara saker för. Att inta rollen som novis är typisk för en etnograf:

Novices watch what other people are doing, ask others to explain what is happening, try things out for themselves – occasionally making mistakes – and so on. But, in an important sense, the novice is also acting like a social scientist: making observations and inferences, asking informants, constructing hypothesis, and acting on them (Atkinson & Hammersley 2007, s 79).

Efterhand blev jag mer och mer förtrogen med förskolans verksamhet och genom att jag återkom på regelbunden basis blev jag så småningom en självklar del av barnens vardag. I slutet av fältarbetet tyckte jag att rollen som gäst - en outsider utan kunskap, någon som kommer tillfälligt och inte stannar länge – inte var lika lätt att förhålla sig till. Ändå diskuterades det mycket sällan bland barnen huruvida jag var fröken eller gäst. Själv hörde

jag det bara vid tre tillfällen. De allra flesta var då överens om att jag var en gäst, även om de sinsemellan kunde ha olika föreställningar om vad det innebar att vara gäst. Det var främst en pojke, David, som tydligt framhöll att jag var en fröken och i diskussionerna försökte övertyga de andra om detta. Min tolkning är att han främst gjorde detta i situationer där han kunde dra fördel av detta; som när han ville att jag skulle lösa konflikter som uppstått mellan barnen eller i en situation som denna:

Det är förmiddag. Ett flertal barn i gruppen står tätt samman i den lilla trånga entrén vid ytterdörren. De flesta är fullt påklädda och trängs för att se ut genom glasdörren, medan några få håller på att ta på sig skor och stövlar.

”Vad gör ni? Ska ni inte gå ut?” frågar jag.

”Vi brukar inte gå ut förrän en fröken kommer” svarar Tim. Sen tittar han på mig och tillägger: ”Fast nu är ju du här. Kan vi gå ut nu?”

David utbrister ivrigt: ”Ja, nu kan vi gå ut!” och börjar gå mot dörren.

”Nja, vänta lite. Jag är ju ingen fröken” invänder jag.

”Nej fast...” börjar Tim och blir avbruten av Nova som undrar om jag kan hjälpa henne att knyta sin sko.

”Hon är visst fröken” säger David bestämt. ”Nu kan vi gå ut, ju”. Han öppnar dörren och gör en ansats att gå ut när jag hejdar honom.

”Vänta lite. Jag ska fråga fröknarna om det är okej, men jag tror att de är färdiga snart. De borde komma när som helst” säger jag och böjer mig sen ner och hjälper Nova.

David står kvar och håller i dörren som är halvöppen. ”Men du är ju fröken, det går bra” säger han.

”Det går **bra**” upprepar Tim. Han ställer sig intill David vid dörren och tittar på mig: ”Det går bra ändå”.

Alva vänder sig också mot mig och säger glatt: ”Kom, vi går ut! Du kan följa med!”

Jag tvekar och ser in i hallen efter pedagogerna. ”Ehh... Ja, kanske. Jag ska kolla med Anna” säger jag till slut.

Här hamnade jag i ett dilemma. Jag förstod att barnen, som varit påklädda och stått och väntat en längre stund, ville komma ut och leka på gården. Det fanns fler pedagoger och barn från andra avdelningar på den inhägnade gården och det skulle innebära att jag inte ensam behövde ta ansvar för

barnen. Det kunde bara röra sig om några minuter, sen borde pedagogerna komma ut. Jag frågade mig själv vad det spelade för roll: Vad skulle kunna hinna hända? Borde jag inte hjälpa till om pedagogerna hade svårt att hinna med allt och var lite sena? Samtidigt påminde jag mig själv om att jag faktiskt var där i egenskap av forskare, och inte för att 'hjälpa till' i verksamheten. Hade barnen gått ut olovandes utan att fråga mig, hade jag kunnat gå med och undersöka vad som hände när pedagogerna inte var närvarande. Det var genom att jag blev tillfrågad av barnen om jag kunde följa med dem ut som situationen förändrades. Jag insåg att denna situation skulle kräva att jag lämnade min gästroll och stället intog rollen av en auktoritet, en pedagog. Det var trots allt jag som måste ge tillåtelse och sen ta huvudansvaret för barnen när vi var ute, även om det bara var under en väldigt kort tid.

Det hela slutade med att jag lämnade barnen för att se efter var pedagogerna höll hus och mötte en av dem som är på väg ut. När jag berättade kort om situationen och vad barnen sagt, förklarade hon att hon inte hade miststyckt om jag gått ut i förväg med barnen. Samtidigt, visade det sig, var det inget som hon *förväntade sig* att jag skulle göra.

### **Att använda sig själv som verktyg**

Det hade emellertid inte varit särskilt förvånande om hon hade förväntat sig det, eftersom hon visste att jag arbetat som forskollärare. Som etnograf använder man sig själv som redskap i forskningsprocessen på ett tydligt sätt, vilket gör att varje fältstudie blir unik och särskilt utformad efter forskarens individuella karaktär. Etnografins idiosynkratiska natur bidrar också till att den emellanåt anklagas för att vara ovetenskaplig, men det är också dess styrka och möjliggör ett synliggörande av forskaren själv. Det reflexiva kritiska perspektivet på etnografi som vunnit mark inom socialantropologin de senaste årtiondena har bidragit till att forskare alltmer granskar den egna forskningsprocessen kritiskt och sätter in den i ett större sammanhang med hjälp av exempelvis postkoloniala och feministiska teorier. Det förs diskussioner om betydelsen av forskarens egna sociala och kulturella bakgrund, bakomliggande intressen liksom maktförhållandet mellan informant och forskare (Gemzöe 2004a, Agar 2008).

Vid i stort sett alla tillfällen då jag presenterat mitt arbete har jag fått frågan om varför jag valt en waldorfförskola. Ofta med följdfrågan om jag har någon personlig koppling till antroposoferna och waldorfpedagogiken. Jag har med tiden förstått att waldorfförskolans pedagogiska verksamhet, eller i varje fall waldorfpedagogik, kan uppfattas som ett kontroversiellt ämne att ta sig an och att det under årens lopp förts tidvis hetsiga och polariserade diskussioner mellan olika parter både utom och inom waldorfrö-

relsen. Samtidigt som svenska pedagogiska forskare länge behandlat waldorfpedagogik med viss skepsis, så har det förts en intern kritisk diskussion där sinsemellan konkurrerande idéer om waldorfpedagogikens innehåll och form lyfts fram, problematiseras och ställs mot varandra (se Mansikka 2007). Det är mot den bakgrunden som jag får frågor om varför jag valt att göra en studie på en waldorfförskola och vilken bakgrund jag har inom waldorfföreelsen. Frågorna kan tyckas ha en viss relevans, men jag har också funderat över varför pedagogiska forskare sällan eller aldrig får frågan om varför de valt att studera just en kommunal förskola och var deras egna barn gått på dagis? Och om dessa forskare valt kommunala förskolor till sina egna barn, innebär det samtidigt att de hyser en motvilja mot enskilda förskolor och alternativ pedagogik? Vilka konsekvenser får det för deras pedagogiska forskning om det är den kommunala förskolan som ses som den ideala normen?

Jag är övertygad om att min yrkesbakgrund som förskollärare och det faktum att båda mina barn har gått på waldorfförskola underlättat för mig både när det gäller att få tillträde till fältet och under själva fältarbetet. Det betyder också att jag bär med mig en viss betydelsefull förförståelse av fältet, som jag inte kunnat få utan dessa erfarenheter. Jag har haft möjlighet att se olika förskoleverksamheter, eftersom jag arbetat både i kommunala och andra enskilda förskolor än waldorfförskolor, samtidigt som jag som förälder kommit i kontakt med waldorfförskolans verksamhet. Jag ser detta som en stor fördel även om det alltid finns en risk att bli 'hemmablind', att inte ifrågasätta det förgivet tagna. Ända sedan antropologer började ägna sig åt "anthropology at home", det vill säga bedriva etnografiska studier i sitt hemland eller i sin egen kulturella och sociala sfär, har detta diskuterats (Gemzöe 2004b, s 25). Bara det faktum att jag är född och uppvuxen i Sverige och gör studier i en svensk förskola innebär en risk att bli hemmablind, sett ur en socialantropologisk synvinkel.

Inom pedagogikämnet i Sverige återfinns inte samma diskussion om ett 'svenskt' bias. När det gäller forskare med lärarbakgrund anses det generellt bidra till en ökad förståelse för och kunskap om skolfältet, även om det också förs kritiskt reflekterande diskussioner om det. Frågan om olika bias som påverkar pedagogikforskningens riktning rör sig kanske snarare på ett politiskt plan; vilken typ av förskoleverksamhet eller pedagogik som ska ifrågasättas eller lyftas fram för att vinna mark i en utbildningspolitisk kamp mellan olika intressen. Det kan också handla om lojalitet till sina informanter som bjuder in etnograferna att delta i deras vardag och som väntar sig något i utbyte som sträcker sig långt utöver studiens syfte. Det är därför viktigt att som forskare vara tydlig med sina intentioner för att und-



vika att ge informanterna höga förväntningar på att forskningen ska ge vissa resultat som sedan inte infrias (Garsten 2004).

## Fotografier

Under min tid på fältet har jag, förutom några skissartade teckningar, tagit över 250 fotografiska bilder på förskolans interiör och artefakter såsom leksaker och föremål som är gjorda av förskolebarnen. Fotografierna är tagna vid tillfällen då ingen annan varit i rummet. Anledningen till att jag började fotografera under fältarbetet var i första hand för att lättare minnas artefakter och detaljer i rummen. De var tänkta att komplettera mina skriftliga beskrivningar av dessa samt visa hur rummets inredning och karaktär medvetet förändrades av pedagogerna efterhand, utifrån olika syften. Förutom att fotografierna ger fylligare beskrivningar har de bidragit till analysen i sig genom att jag fått syn på platsen på ett annat sätt vilket gett nya infallsvinklar. Det är dock inte så att bilder är direkta avtryck av verkligheten. På samma sätt som jag gör vissa val och fokuserar på vissa saker i miljön och antecknar dessa med pennan, så har jag gjort likadant med kameran. Bilderna lyfter fram vissa ting och utesluter andra.

Flera av dessa bilder lämpar sig väl som illustrationer i avhandlingen. Det har dock visat sig problematiskt att publicera en del av fotografierna. Även om ingen person syns på fotografierna, så är det möjligt att känna igen interiören eller föremålen på bilderna och härleda dem till en viss förskola. För att kunna illustrera exempelvis lekmaterial som är specifikt för waldorfförskolan så har jag därför valt att i vissa fall rekonstruera några av bilderna genom att ta foton på liknande artefakter.

Genom bilderna får mina skriftliga beskrivningar av miljön en annan tydlighet och texten blir mer levande. De ska med andra ord ses som komplement till det skrivna ordet. Däremot beslutade jag mig för att inte *videofilma*, vilket blivit alltmer vanligt bland pedagogiska forskare som gör studier i förskolor och skolor även om det också förs en kritisk diskussion om det (Heikkilä & Sahlström 2003). Jag insåg redan tidigt i fältstudien att det skulle komma att betraktas som ett mycket störande inslag i verksamheten och således inte var lämpligt. På en del förskolor används stillbildskameror och videokameror både av pedagogerna som ett redskap i den pedagogiska dokumentationen och av barnen själva i olika pedagogiska syften. Denna typ av bildbaserat material kan sedermera också användas som data av etnografer. När det gäller waldorfförskolor finns dock en helt annan tradition och där används i regel inga teknologiska artefakter såsom kameror, cd- eller kassettspelare, TV eller dator i den pedagogiska verksamheten. Att utföra videoupptagningar var, som jag såg det, helt enkelt inte ett alternativ.

## Ljudinspelningar

Det är svårt att avgöra vilken inverkan olika tekniska hjälpmedel kan ha på informanterna och på etnografen själv. En stor fördel när det gäller ljudinspelningar är att det kan upplevas som mindre påträngande än videofilmning (Atkinson & Hammersley 2007). Jag har gjort ljudinspelningar på förskolan och funnit det användbart som stöd för minnet och för att mer exakt kunna återge samtal. Det har varit lätt att bära med sig en liten diktafon i storleken av en tändsticksask och den har trots vind eller störande bakgrundsljud förvånansvärt ofta gett ljudupptagning med hög kvalité. Det som varit problematiskt är att det ibland kan vara svårt att urskilja olika barns röster, i de fall de låter väldigt lika varandra. Ljudupptagningar kan inte heller skildra kroppsspråk och mimik vilket gör att det ibland blir oklart vem eller vad talet är riktat mot (Atkinson & Hammersley 2007, s 147). Med andra ord tar de inte bort nödvändigheten av att vara på plats och föra fältanteckningar. Jag har huvudsakligen sett dem som ett komplement och inte känt mig styrd av att behöva välja miljöer och situationer där det är möjligt att göra ljudinspelningar.

## Intervjuer

Ett annat tillfälle när ljudinspelningar är i det närmaste ovärderliga är vid intervjuer. Jag kommer inte att gå djupare in på intervju som metod, utan bara kort nämna några saker: I en etnografisk kontext innebär intervjuer alltifrån vardagliga spontana samtal till formella strukturella intervjuer. Det kan, som i mitt fall, göras som ett komplement till deltagande observation för att resonera kring specifika spörsmål som dykt upp efter en tids fältarbete. Ibland kan det vara svårt att avbryta ett skeende som pågår för att ställa en fråga, i vissa sociala och kulturella sammanhang anses frågor av visst slag eller att fråga överhuvudtaget som ohövligt (Agar 2008, s 45, Wolcott 2008, s 61). Pedagogerna i min studie var alltid noga med att bara tala om enskilda barn eller ämnen som kunde uppfattas som känsliga när alla barn var utom höravstånd. Eftersom barnen ständigt var i närheten, skedde detta i stort sett bara vid de tillfällen då vi var i skogen och barnen rörde sig en längre bit bort från oss. Att avsätta tid till intervjuer var därför betydelsefullt för att få förtydligat pedagogernas intentioner och tolkningar av vissa situationer. Som Bäckman (2006) beskriver det i sin avhandling så är deltagande observation en utmärkt metod för att studera handling men ”mindre lämpade för att uppmärksamma företeelser som inte kommer till uttryck i vardagsrutiner, som reflektioner, drömmar, begär och tolkningar av vardagens skeenden” (s 36). För att fånga detta kan istället intervjuer användas.

## Transkriptionsnyckel

Att transkribera ljudinspelningar är ett tidskrävande arbete som ställer krav på tålmod och noggrannhet. Hur transkriptionen ska utformas beror på syftet, och jag har inte funnit det nödvändigt att använda detaljerade transkriptionskonventioner likt de som återfinns i samtalsanalyser (se Atkinson & Hammersley 2007). Istället har jag gjort det mer läsvänligt och förståeligt genom att ta bort en del hummande och upprepningar samt i vissa fall ändrat vissa grammatiskt felaktiga ordföljder och liknande. Jag har dock strävat efter transkribera så att det personliga sättet att uttrycka sig framkommer tydligt, både hos pedagogerna och barnen. Materialet ska läsas enligt följande transkriptionstecken:

<b>Fetmarkerad text</b>	Betoning
<b>VERSALER</b>	Höjd röst
.....	Paus
[...]	Ett stycke eller ord i samma turtagning har tagits bort
”citat”	Tal i talet (personen talar om något som den sagt till någon tidigare eller lånar sin röst till någon annan)
(Text inom parentes)	Vad som sker i handling och icke-verbalt språk samtidigt eller efteråt
[text inom hakklammer]	Fullföljer meningar med ord som fattas
<u>Understruken</u> text	Samtidigt tal

## Fältanteckningar

När jag (ren)skrivit mina fältanteckningar har jag använt mig av samma transkriptionstecken. Att använda penna och papper för att dokumentera och minnas händelser, erfarenheter och tankar var det som fanns till hands för de tidiga etnograferna. Deras flitiga antecknande kunde uppfattas som opassande i en del social sammanhang, särskilt om de befann sig i samhällen utan skriftspråk, och skrivandet fick istället utföras i enskildhet vid dagens slut (Atkinson & Hammersley 2007).

Även i en miljö som skolan, där skrivandet är en del av vardagen, kan det uppstå situationer eller platser där det inte lämpar sig, till exempel på rasterna (se Ambjörnsson 2004). I förskolan förekommer också skrivande i viss utsträckning men inte på samma sätt som i skolan. På Jordmånen var det vanligt att pedagogerna valde att vara centralt placerade under barnens fria lek, så att de fanns till hands för att kunna förebygga eller reda ut kon-

flikter och ge tröst och stöd till de barn som behöver. De deltog sällan aktivt i barnens lek, utan barnen kom till dem vid behov. Pedagogerna var alltid sysselsatta, det vill säga de hade händerna upptagna med något medan de exempelvis satt vid köksbordet, antingen med ett handarbete eller en hushållssyssla av något slag. Att som etnograf sitta till synes sysslös och bara iaktta kunde betraktas som märkligt av barnen. I början hade jag därför med mig ett eget handarbete eller deltog i de sysslor som fanns, men övergick snart till att skriva anteckningar då det visade sig att det inte väckte särskilt stor uppmärksamhet bland barnen. Så länge jag hade någon syssla för mig, var min närvaro berättigad och det var självklart att jag satt där. Vid andra tillfällen, som vid samlingen, måltidsstunden eller vissa aktiviteter var det mycket svårare att göra anteckningar. Då var det lättare att använda ljudutrustning och sedan anteckna efteråt.

När jag har infogat fältanteckningar så är dessa skrivna i presens, nutid, eftersom det är så som jag ursprungligen skrev dem, medan övriga beskrivningar liksom analysen av dem är skrivna i dåtid. Anledningen är att jag har velat undvika det som kallas *etnografiskt presens*, som tidigare var vanligt men som alltmer problematiserats då de som beforskats fastnar i en evig berättelse: Femtio år efter att etnografen varit på plats kan man som läsare få uppfattningen att dessa människor fortfarande lever på samma sätt och att platsen ser likadan ut (Whytes 1999). Med andra ord menar kritikerna att studien inte sätts in i en historisk kontext utan svävar fritt i ett fruset ögonblick av nuet (Heath, Street & Mills 2008).

## Kontinuitet och föränderlighet i köns(av)kodade rum och praktiker

### Ett hem

#### Rummens hemlika och ombonade inredning

När jag klev in i Jordmånens lokaler så var mitt första intryck av platsen att den kändes ombonad med mjuka former och ljusa färger. Flera av möblerna och tingen var omsorgsfullt handgjorda, vilket gav inredningen en personlig prägel långt ifrån en institutionsliknande standardiserad modell. Platsen hade en tydlig hemlik karaktär. Endast det stora kapprummet med plats för alla barnens ytterkläder vittnade om att här vistades en grupp på sjuutton barn under dagarna. Lokalerna bestod förutom kapprummet av ett kök och två närliggande rum, allrummet och hallen, samt två toaletter. Väggarna i rummen var mestadels laserade i milda varma toner av rosa eller aprikos och gult. Denna färgskala, med rosa som den dominerade kulören, återfanns i hög grad i rummets textilier. Alltifrån de enkla enfärgade bomullsgardinerna och draperierna till de små broderade, handsyddas dukarna på borden.

Det hängde ett fåtal bilder på väggarna och på golven låg trasmattor och fårfallar samt en stor cirkelformad matta som användes under samlingen. Möblerna var av trä och några var omålade medan andra var laserade i ljusa färger. Lekmaterialet och leksakerna var placerat lågt och lättillgängligt; antingen uppställda på låga träskänkar och bokhyllor eller samlade i flätade korgar och handgjorda pastellfärgade papperskartonger på golvet. På samma sätt förvarades även allehanda artefakter som användes till olika hantverk och konstnärliga aktiviteter såsom garnnystan, vävramar, ull och ullkardor, papper, vaxkritor och målarfärger. I den lilla hallen hängde utklädningskläder och käpphästar på krokarna och där fanns även ett mindre dockhus. Belysningen bestod av flera enkla lampor med tyg draperat som skärm, vilket gav ett mjukt sken och innebar att en del hörn förblev lite dunkla. I de många fönstren stod olika krukväxter och en del av barnens ofärdiga alster. På borden fanns stearinljus som tändes under middagen och vid vissa årstider även nyplockade blommor i en vas.

Köket var det första ljusa rummet man möttes av efter den lilla smala hallen och det upplevdes som ett centralt område i lokalen. Det var inrett

med vita köksskåp, en mindre diskbänk, spis och kyl och där fanns en hylla med flera stora och små kvarnar att mala mjöl med, en mortel, bagarmössa och burkar med mjöl och hela sädeskorn. Runt det stora rustika bordet i köket stod åtta handgjorda trästolar i mjuka former och en kökssoffa. I borten änden av köket fanns en meterhög, lite stadigare träskärm med ljusrosa tyg som ramade in den ena hörnet. I detta hörn fanns en lek-hörna med några låga barnstolar och bord samt ett skåp och en spis och allt var tillverkat av trä. Vidare fanns diverse köksredskap och tallrikar samt bestick och glas till barn, i porslin och metall.

Jordmånens inredning stämmer överens med den beskrivning och rekommendation som återfinns i waldorfläroplanen. Där betonas det att waldorfförskolans miljö bör vara "omsorgsfullt utformad" och att pedagogerna ska sträva efter att "skapa en rofylld inramning (omgivning) till barnens lek och alla övriga aktiviteter. Det är vanligt att man inreder rummen med möbler i naturmaterial, laserade väggar och textilier i milda färger" (*En väg till frihet* 2007, s 14). Det visade sig också att de båda pedagogerna, Erika och Anna, medvetet strävade efter att göra förskolan så "hemlik" som möjligt. Förskolan beskrevs "som ett andra hem" för barnen och det var något som de enligt pedagogen Anna "försöker gestalta det så gott det går". Hon skildrade hur hon vid ett tillfälle kommer in på en annan avdelning på förskolan och en pojke frågar henne: "Vad gör du i mitt hus?". Hon såg det som ett uttryck för hur väl hemmastadda barnen var på Jordmånen: "Wow! tänker jag då. Det är precis så man skulle vilja att många barn [känner], han kan till och med uttrycka det, och jag är övertygad om att många barn känner så." Pedagogen Erika var av samma uppfattning, och framhöll att de försökte göra platsen hemlik och skapa en trygg miljö. Samtidigt betonade hon att det mest betydelsefulla för varje barn är dess föräldrar och hem:

Vi tänker ju såhär: Förskolan är ett komplement till hemmet. Barnets viktigaste plats och viktigaste personer är ju föräldrarna och hemmet - och den lilla kretsen runt hemmet, som släkt och vänner. Där har man förhoppningsvis sin trygga bas. Och här, hit går man iväg varje dag, rytmiskt, kontinuerligt kommer man till förskolan. Man kommer till sin trygga grupp och sina trygga efterhärmaningsbara fröknar (skratt). Och så lever vi vårt liv här - som man lever hemma ungefär. För vi försöker göra det hemlikt. [...]Men det är ändå i den yttre kretsen för barnen. Vi är inte i barnens innersta krets, här har ju världen vidgat sig, då. Man har sexton kamrater att

spela med - eller att integrera sin person tillsammans med - få socialt utbyte med och bli en social varelse. Men det är klart att näst efter hemmet, så kan vi nog uppleva att både för barnen och föräldrarna så är vi ju väldigt viktiga i barnens liv. Och det kan man också höra på gamla elever eller sina egna barn, när de pratar om sin barndom, så förstår man ju att dagis och lekis har varit en jättestor del. (Pedagogen Erika)

När Erika talar om förskolans roll i barnens liv relaterar hon också till sin egen roll som pedagog. Hon ser sig som en betydelsefull vuxen för barnen, vilket även Anna understryker vid ett annat tillfälle. Hon menar att "fröknarna betyder väldigt mycket" och att hon fått respons från föräldrarna som bekräftar att barnen talar om pedagogerna i positiva ordalag hemma vilket glädjer henne. Det händer också att barnen förknippar henne så starkt med platsen att de föreställer sig att hon befinner sig där dygnet runt: "Det finns en del barn som undrar: Är fröken kvar på natten?". Mot bakgrund av att platsen påminner om ett hem till sin karaktär och att pedagogerna delvis utför ett vardagligt hushållsarbete är det inte märkligt att barn föreställer sig att pedagogerna bor på förskolan.

På en plats som denna kan också en gemenskap växa fram som är snarlik en familj, varvid de vuxna personerna som regelbundet vistas där antar rollen av en föräldragestalt. Både Anna och Erika poängterade att omvårdnadsarbetet var en central del av deras yrkesutövande. Omvårdnaden tillhör "den moderliga sfären" menade Erika, men påpekade samtidigt att det inte är kopplat till pedagogens kön utan även "en man kan vara moderlig" då alla människor har 'manliga' och 'kvinnliga' sidor inom sig. Hon hade samma utgångspunkt när det gällde förskolan och kön:

Målet är att ha en könsneutral mark där vi inte värderar upp eller ner ur ett könsperspektiv. Utan att grundtanken är att vi är alla människor och det ryms både det manliga och det kvinnliga inom **alla** människor, oavsett om man är man eller kvinna. Och att man kan förmedla både den faderliga och moderliga principen hos oss vuxna. Inte verbalt då utan mera i handling, i det vi gör. (Pedagogen Erika)

### **Ett kvinnligt universum?**

Förskolan har länge betraktats som en kvinnlig arena, men också som ett slags "kvinnligt universum" (Havung 2000, s 191). De kvinnliga pedagogerna i min studie hade stort inflytande och självbestämmanderätt på sin

arbetsplats, vilket gjorde det möjligt för dem att utforma verksamheten såsom de önskade. Jag fann det därför intressant att Erika betonade att målet var att förskolan ska vara en ”könsneutral mark”, samtidigt som dessa rosa rum skulle kunna utgöra själva sinnebilderna för förskolan som ett kvinnligt universum. Vid första anblicken andades hela platsen det som förknippas med kvinnor och femininitet. Det mest iögonfallande var den naturromantiskt inspirerade inredningen med sin genomgående milda färgskala i rosa och aprikos och oregelbundna mjukare former. Pedagogerna framträdde i mina ögon som omvårdande, moderliga gestalter och med köket som ett centralt område sattes hushållsgöromål som matlagning, diskning och bakning i förgrunden. Rummet inbjöd också till lek och skapande aktiviteter genom att leksaker och lekmaterial samt konstnärligt material till hantverk förvarades lågt placerat och lättåtkomligt för barnen. Såg man närmare på det sistnämnda - garn, ull, kardor, vävramar, tyger, nål och sytråd - framgick det att det huvudsakligen var *textilhantverk* som barnen kunde ägna sig åt. Det fanns inte heller någon verkstadsdel, laboratorium eller snickeri inomhus där barnen kunde slöjda i andra material som trä eller metall eller utföra olika typer av experiment, vilket kan finnas på andra förskolor (Nordin-Hultman 2004). Sammantaget var detta en plats som mycket väl kunde liknas vid ett ”kvinnligt universum” – under förutsättning att mjukt rosa färgnyanser, hem och hemarbete, textila hantverk, moderlighet, vård och omsorg om barn är att betrakta som kvinnligt, det vill säga är starkt knutet till en feminin diskurs och till kvinnor som kategori.

Frågan var om de helt misslyckas med intentionen att förskolan skulle vara en könsneutral mark? Eller är det helt enkelt omöjligt att tänka sig en könsneutral plats som, både bokstavligen och i symbolisk mening, är så rosafärgad? Om nu *en rosafärgad könsneutral plats* är otänkbar, beror det i så fall på att det som betraktas som könsneutralt i själva verket ryms inom ramen för det som anses maskulint kodat? Om förskolan hade haft ett snickeri och ett laboratorium utrustad med experimentmaterial som mikroskåp, kameror och magneter (Nordin-Hultman 2004), hade den setts som mer könsneutral då?

I samband med att förskolan kritiserats för att vara en typisk kvinnovärld, så har det höjts röster om farhågan att pojkar ’feminiseras’ i förskolan. De kvinnliga pedagogerna bär ett stort ansvar för att detta sker anser kritikerna. Pojkarna saknar manliga förebilder eftersom det finns så få manliga förskolepedagoger och det bedrivs en form av kvinnlig agenda. Platsen är utformad på ett sådant sätt att den endast tillgodoser flickors behov och intressen. Pojkarna får inte möjlighet att ’vara pojkar’, de får inte utöva typiska pojkaktiviteter utan måste hålla till godo med mer



'flickaktiga' sysslor som bakning, sömnad och pyssel (Nordberg 2005b). Ett sådant resonemang utgår från två olika antaganden som vilar på samma könsteoretiska grund om skillnad mellan könen. För det första att kategorin pojkars behov och intressen markant skiljer sig från kategorin flickor. För det andra att aktiviteter som sömnad och bakning är feminint könsmärkta i alla sammanhang och att pojkar därmed varken har behov eller en önskan att syssla med dessa.

### **Pojkarnas förkärlek till rosa kulörer och textila hantverk**

Under min tid på Jordmånen såg jag hur pojkarna bakade bröd, broderade, vävde små vävar och sydde dockor med samma entusiasm och noggrannhet som flickorna. Deras alster skiljde sig inte nämnvärt från flickornas vare sig det gäller utformning, kvalité eller färgval, så jag kunde inte avgöra vem som gjort vad om sakerna inte var märkta med namn. Vid åtskilliga tillfällen noterade jag att just rosa och lila färger var populära hos både flickor och pojkar i alla åldrar, vilket de gav uttryck för både verbalt och i handling; de både samtalade om det och aktivt valde dessa färger framför andra, som vid dessa två tillfällen:

#### **Rosa väv**

En grupp sexåriga flickor och pojkar sitter tillsammans med pedagogen Erika vid köksbordet och väver i varsin liten vävram. Erika visar Gustav hur han ska komma igång. Simon, som kommit längre än de andra och vävt färdigt halva sin väv, sitter och tittar i en korg full med garnnystan i olika färger. Han väljer ett ullgarn som är starkt cerisefärgat, klipper av en lång tråd och trär in den i väven. Så säger han högt till de andra: "Det är roligt att väva! Det går fort också".

Pedagogen Erika, som hjälper Gustav att komma igång, nickar och säger: "Ja, det gäller att hitta det smartaste sättet. Det lär man sig efter ett tag".

Simon tittar på Alvas väv och sen på sin egen och kommenterar: "Jag har kommit längre än Alva".

"Ja, men du började före mig" replikerar Alva snabbt.

Pedagogen Erika visar Gustav hur han ska väva med tråden: "Var är jag och vart ska jag? Titta här - om du lägger den så här så..."

Simon håller upp änden på sin cerisefärgade tråd och utbrister: "Jag tycker den här färgen är väldigt fin!"

Gustav böjer sig fram och tittar varvid han säger: ”Det tycker jag också”.

”Jag också” säger Alva som också tittat upp från sitt vävande och ser på tråden. ”I alla fall att väva”.

### Lila broderier

Nathan, 6 år, sitter runt ett bord med några barn i olika åldrar och broderar på sitt flöjtfodral. Han syr med stor koncentration, precision och noggrannhet och visar ingen tillstymmelse till irritation eller rastlöshet även om uppgiften kräver mycket tålmod. När det är dags att byta tråd ber han om hjälp och pedagogen Anna som finns i närheten räcker fram korgen med garnerna och frågar vilken färg han vill ha på tråden.

”Jag vill ha lila” svarar Nathan.

Ida som sitter mitt emot honom böjer sig fram och ser på tråden varvid hon utropar: ”Åh, lila – det är min favoritfärg också!”

Nathan nickar, svarar bekräftande ”Mhmm!” och trär tråden på nålen.

Det som gör dessa båda situationer intressanta är inte bara de enskilda barnens uttalanden och handlingar utan även omgivningens reaktioner på dessa. Varken pedagogerna eller de andra barnen ifrågasätter eller kommenterar deras agerande i relation till att det skulle kunna betraktas som könsöverskridande handlingar. I båda dessa situationer är det sexåringar som är aktörer. Detta är relevant mot bakgrund av att tidigare forskning visar att ju äldre förskolebarnen är, desto oftare och tydligare blir de tillrättavisade, både av sina jämnåriga och vuxna, när de bryter mot ett dominerande könsmonter (Hellman 2010, Paechter 2007, Nordberg 2005b)

Den rosa färgen är en tydlig könsmarkör både bland barn och vuxna i Sverige och ger upphov till starka motstridiga känslor, alltifrån vällust och glädje till avsky och förakt. Det är en symboliskt och kulturellt laddad och långt ifrån neutral färg, varken för flickor eller pojkar (Ambjörnsson 2011, Hellman 2010).

Under mitt fältarbete hörde jag aldrig att något barn på avdelningen ifrågasätta pojkars kompetens eller intresse för textila hantverk och deras förkärlek till rosa färgnyanser. När jag samtalade med de båda pedagogerna om detta så bekräftade de mina iakttagelser och menade att det stämde med deras egna erfarenheter. Det förekom inte tillfällen då barn vägrade

att utföra en viss aktivitet eller uppgift med hänvisning till sitt kön. För dem var det en självklarhet att pojkar och flickor deltog i och uppskattade de skilda (vuxeninitierade) aktiviteterna lika mycket. Det var vad som förväntades, ”det är helt enkelt något alla gör”, som den ena pedagogen uttryckte det.

Om pedagogerna istället hade haft andra förväntningar på pojkar, kunde de ha valt att göra Nathan uppmärksam på hans agerande utifrån ett könsrelaterat perspektiv. Förutom tillrättavisanden av *negativ* karaktär, hade de kunnat uppmärksamma det på ett *positivt* sätt med ett bejakande (Titta, du kan brodera lika fint som flickorna!) eller en förundran (Åh vad fint att du gillar lila, det trodde jag bara flickor gjorde!). Det är möjligt att det först i detta skede hade tydliggjorts för Nathan (och de andra barnen) att aktiviteten och färgen ifråga är könskodad. Han hade då blivit medveten om att hans handlande och yttrande i ett annat sammanhang betraktas som feminint. Vilka konsekvenser hade det i så fall fått för hans framtida agerande?

Under fältarbetet funderade jag över hur kön uppmärksammas på olika sätt och därmed medvetandegörs för barn. Frågan var om barnen var medvetna om att de emellanåt utmanade vissa dominerande könsmonster och utförde könsöverskridande handlingar. Eftersom barnen så sällan refererade till kön överhuvudtaget så tydde det snarast på att de *inte* var medvetna om detta. Jag hade dock svårt att undersöka det närmare, eftersom det visade sig problematiskt att belägga ett sådant antagande. Det gick inte att bortse från att jag som forskare, genom att ställa vissa frågor till barnen om detta, ofrivilligt medvetandegjorde dem om kön och även riktade uppmärksamheten mot vissa könsnormer och kategoriseringsprocesser generellt. En sådan situation uppstod då jag ville reda ut vilka barn som föredrog att leka med varandra. Det var svårt att se några givna konstellationer, särskilt då det gällde kön, så jag beslutade mig för att hålla enskilda samtal med barnen om detta. Jag började med en av pojkarna, Sebastian:

Sebastian, 4.5 år, sitter ensam vid bordet ska just börja sy. Jag slår mig ner bredvid och frågar honom vilka barn han oftast brukar leka med här på förskolan.

”Alla!” svarar han glatt och ler.

”Är det några som du leker mer med än andra?” säger jag i ett försök att precisera frågan (och möjligen få ett annat svar). Han ser förvånad ut och är tyst några sekunder, sen svarar han: ”Nej, jag leker med alla. Det är olika varje dag”.

”Leker du lika mycket med killarna som med tjejerna?” undrar jag.

Sebastian ser ännu mer förundrad ut, som om han inte riktigt förstår frågan, och slår ut med händerna: ”Tja... alltså... Jag leker med olika. Det spelar ingen roll. Alla leker roliga lekar”.

Här är det jag, och inte Sebastian, som har fokus på kön och introducerar en idé om att kön är en relevant faktor ifråga om valet av lekkamrater. Det sker genom att jag frågar om han leker ”lika mycket med killarna som med tjejerna?”. Trots att han redan svarat två gånger att han leker med ”alla”, ifrågasätter jag hans påstående genom att utgå från att han tänker i termer av kön i relation till lek och därför skulle göra en sådan åtskillnad. Sebastian vidhåller att han leker med ”olika” [barn] och tydliggör att det inte spelar någon roll eftersom ”Alla leker roliga lekar”. Det centrala för honom är helt enkelt att leken är rolig, inte huruvida det är en tjej eller kille han leker med. Jag förde inga fler samtal om detta med barnen, utan försökte istället att fastställa vilka barn som oftast lekte med varandra genom att fokus på det i mina deltagande observationer.

För att något ska ses som könsöverskridande krävs det att det finns en explicit och tydlig könsnorm att överskrida. Om det inte finns ett uttalat könsmonster så finns inget att utmana. Så småningom kunde jag konstatera att det inte bara var så att barnen väldigt sällan refererade till kön, det lades ingen vikt vid könskodande överhuvudtaget bland barnen. Det som kunde uppfattas som könsöverskridande handlingar eller uttryck *i andra sammanhang* bemöttes alltid med en tillåtande och obesvärad attityd från både pedagoger och barn. Könsöverskridandet varken uppmuntrades eller togs avstånd ifrån, snarare förblev det okommenterat.

### **Situerad könsavkodning som begrepp**

Istället för ett ständigt kategoriserade eller synliggörande av könsnormer så skedde något som jag skulle vilja benämna som *situerad könsavkodning*.

När kön inte framträder tydligt ligger det nära till hands att tala om *könsneutralitet*. Jag värjer mig dock vid att beskriva något som könsneutralt då det dels låter som ett fast och oföränderligt tillstånd, dels kan förknippas med könsblindhet och ett osynliggörande av kön. Situerad könsavkodning utgår istället från kön som ett socialt situerat görande samt antagandet om att en handling som upprepas gång på gång blir övertygande och till slut uppfattas som ’naturlig’ och given inom den kontexten där den utförs, det som Butler kallar *performativa handlingar*. En situerad könsavkodning är därmed inte ett statiskt tillstånd utan är snarare ett repe-

titivt görande - något som sker i en ständigt pågående process där kön görs icke-relevant. Annorlunda uttryckt innebär det att handlingar, symboler, artefakter och aktiviteter som tidigare varit könskodade eller fortsatt är det i sammanhang utanför det specifika sammanhanget, går att *könsavkoda* genom tal och handlingar. Det kan exempelvis handla om att inte benämna dessa som könsbundna och att alla, oavsett kön, utför och förväntas att utföra dessa på kontinuerlig basis. Kön förblir icke-relevant genom en kontinuerlig könsavkodande process. På så sätt blir exempelvis den rosa eller lila färgen eller aktiviteter som broderi och vävning inte feminint kodade, utan de görs istället till avkända symboler och aktiviteter som hör till en specifik plats och kontext. För att kunna förstå vad som möjliggör att ett könsavkodande kan äga rum och hur kön förblir icke-relevant på en plats som Jordmånen, så ska vi se närmare på hur den pedagogiska verksamheten var strukturerad på ett övergripande plan.

### **Dagliga rutiner med stort tidsutrymme**

På Jordmånen fanns en tydlig struktur i verksamheten där rutiner och aktiviteter följde en viss dags- vecko- och årsrytm som var fastställd långt i förväg och väl genomtänkt. Barnen anlände ungefär vid samma tid på morgonen och varje dag inleddes med *fri lek*, först inomhus och sedan utomhus i skogen. På förmiddagen fick barnen också möjlighet delta i vissa återkommande *vuxeninitierade aktiviteter* som jag återkommer till. När de kom tillbaka från utevistelsen ledde pedagogerna *samlingen* vars innehåll och form varierade, men ofta innehöll muntligt berättande, ramsor med rörelser, danser, sånger och dockteater. Barnen lärde sig dessa grundligt då de återkom regelbundet under vissa perioder - det gällde inte bara ramsor, sånger och danser utan även de flesta sagor berättades muntligt tre gånger samma vecka. Därefter var det dags för *måltiden* och *vilan*. På eftermiddagen var det färre vuxeninitierade aktiviteter och mer fri lek. Varje dag var upplagd på ungefär samma sätt tidsmässigt, och städning, diskning och på- och avklädning av ytterkläder samt förflyttandet mellan olika platser var noga inplanerade i schemat och fick ta en hel del tid i anspråk.

I vardagliga rutinsituationer, och särskilt om det uppstår stress, blir det påtagligt hur ett omedvetet och vanemässigt beteende bland pedagogerna kan medföra att flickor och pojkar särbehandlas och tydliga normer kring kön framträder (Hellman 2010). I Christian Eidevalds (2008) studie visade det sig vid påklädningssituationen att det fanns samma tydliga mönster i båda arbetslagen som studerades, där pedagogerna hjälpte pojkarna att klä på sig ytterkläderna betydligt oftare än flickorna. Pojkarna fick även hjälp när de inte bad om det. På Jordmånen hade pedagogerna utarbetat särskilda rutiner som bidrog till att förhindra att stressade situationer skulle upp-

stå. Det avsattes lång tid till på- och avklädning, det fanns inget krav på att alla barn skulle vara klara samtidigt och alla barn uppmuntrades att agera självständigt. En pojke i barngruppen som regelbundet behövde stöd i påklädningssituationen togs lite åt sidan och fick ostört koncentrera sig på att själv klä på sig ytterkläderna. På förmiddagen när alla andra barn hade lämnat kapprummet påklädda kunde han ibland sitta kvar halvfärdig och sakta dra på sig stövlarna. En av pedagogerna fanns alltid i närheten och höll ett öga på honom samtidigt som hon gjorde ordning de sista förberedelserna inför utevistelsen i skogen, men hon undvek att skynda på honom. Pedagogerna ansåg snarare att det var fördelaktigt att de andra barnen inte var där och distraherade honom. Eftersom han inte måste bli färdig i samma takt som de övriga, så fick han ta den tid han behövde för att öva på detta moment i lugn och ro. På så vis utvecklade han uthållighet och självständighet, menade de.

### **Populära och återkommande veckodagsaktiviteter**

Varje veckoschema bestod av vuxeninitierade veckodagsaktiviteter som vått-i-våttmålning, bakning, modellering i bivax, eurytmi och en längre skogsutflykt. Dessa utfördes vid samma tid på sina respektive veckodagar, året om, förutom bivaxmodellering som i huvudsak utfördes under höst och vinter. De fyra årstiderna och de högtider<sup>32</sup> som var knutna till dessa utgjorde ett slags övergripande huvudtema, eller årsrytm, som återkom år efter år utan större förändringar varken i form eller innehåll.

Barngruppen varierade i storlek, men som mest var det sjutton barn, vilket innebar att alla barn inte hann delta i veckodagsaktiviteterna samtidigt. Endast några få deltog åt gången. Det var populära sysselsättningar för både flickor och pojkar, och i början förvånades jag över att det så sällan blev bråk mellan barnen om vilka som skulle få utföra dem. Senare insåg jag att eftersom barnen visste att pedagogerna exempelvis bakade bröd varje torsdag, så kunde de välja att avstå med vissheten om att möjligheten att få baka skulle återkomma nästa torsdag. Det gjorde det lättare att komma överens, och pedagogerna kunde dessutom arrangera det så att alla barn i slutänden fick baka, även om det inte skedde vid samma tillfälle. Genom att det var ett erbjudande som återkom var det också möjligt för ett barn, att utifrån dess förmåga, få öva på en färdighet många gånger och på så sätt förfina sina kunskaper. Som jag uppfattade det så uppskattade barnen att få upprepa samma sysselsättning varje veckodag, i varje fall hörde jag aldrig någon uttrycka att det var tråkigt, tvärtom. Hur var det då

---

<sup>32</sup> Jag redogör för dessa högtider (årstidsfester) i kapitel 5.

med pedagogerna? Med en sådan tydligt fastställd, närmast statisk struktur fanns det mycket lite utrymme för spontana förändringar. Pedagogen Anna beskrev det som att det handlade om hur man var som person och

hur länge man står ut med att... ja, vad det nu kan vara: Att alltid tova dynor i oktober, november eller... det finns ju en del som inte står ut med det. Man måste byta till något annat efter två år. Men det är också en finess **att stå ut** med det. Det är ett självarbete även det (skratt). (Pedagogen Anna)

Hon menade vidare att om pedagogen inte klarade av att ”baka varje torsdag, i tio-femton år” så ”tror jag faktiskt att det blir jobbigt att arbeta här”. Det fanns en uppfattning att denna struktur var för barnens bästa. Som waldorfpedagog fick man helt enkelt anpassa sig efter den ”rytm” som ansågs passa barnen, det blev nödvändigt att lära sig att ”stå ut” med fasta rutiner och viss årsplanering för att kunna trivas med att arbeta på en waldorfförskola. Det kunde också ses som en del av det ”självarbete” som de skulle bedriva för att utvecklas, inte bara som pedagog utan som person. Det var en utmaning i sig att inte bli uttråkad av att upprepa samma aktiviteter, och det ansågs oerhört viktigt att inte stagnera och mekaniskt upprepa. Pedagoger skulle sträva mot att ständigt förfina och hitta sätt att få det välbekanta och återkommande att upplevas som spännande och ”levande” varje gång både för denne själv och för barnen.

### **Att vila i rytmen**

Att barn har behov av det som kallas *rytm och ro* är grundläggande tankar inom waldorfpedagogiken (*En väg till frihet* 2007). Det var så centralt för verksamheten på Jordmånen att föräldrarna ombads att anpassa sina hämtnings- och överlämningstider för att kunna följa en viss rytm. Om barnen kom före en viss tid på morgon och sen inte gick förrän efter lunch så fick de en ”samlad förmiddag” vilket var av stor vikt berättade Erika: ”För att vi ser det som att det är en pedagogisk helhet och att alla momenten som är i den dagsrytmen vill vi att barnen ska få uppleva eller vara i”. När jag frågade om det aldrig var någon familj som motsatte sig det svarade hon:

Jo, det kan vara någon familj som det inte passar och då pratar vi om det och så kanske de får ledigt då. Som de önskar. Men det är jättejobbigt för ett barn att gå oregelbundet så då

försöker vi lägga in det rytmiskt. Att de är lediga **samma** dag i veckan så att de får en rytm. För då blir **det** en rytm.

Det är inte så att önskemålet om att alla barn ska komma samtidigt till förskolan på morgonen var utmärkande för just denna waldorfförskola utan det står uttryckligen om betydelsen av detta i waldorfläroplanen (*En väg till frihet* 2007, s 13). Att gå i en samlad grupp med samma pedagoger på samma plats och följa en viss ”organisk rytm” anses mycket välgörande för barnen enligt waldorfläroplanen:

För att barnen skall få tid och ro att leka måste de känna sig trygga med de vuxna, de andra barnen, platsen och det som sker i deras omgivning. [...] Barnen vet vilka förskollärare de kommer att möta och de känner miljön så väl att de lätt finner vad som behövs till leken. Genom att man upprepar sagor, sånger, rim och ramsor blir barnen bekanta med dem. När man ger barnen tid att ta till sig upplevelser och när de vet vad som komma skall, väcker detta glädje och en känsla av delaktighet (*En väg till frihet* 2007, 13).

Med andra ord ansågs en strukturerad verksamhet som präglades av kontinuitet och återupprepning vara det allra bästa för barnen. Pedagogerna talade ofta varmt om barnens ”igenkänningsglädje”. När de förberedde för en högtid genom olika dekorationer och pyssel eller sagor knutna till denna så kände barnen igen det från förra årets firande. Barnen återgav då sina minnen och beskrev hur de längtade efter att få fira den igen. Erika talade om vikten av att som barn kunna ”vila i det återkommande” då man vet vad som komma skall och därför kan ”vila i nuet, i det man är och hänge sig i leken” eller i andra aktiviteter. Samtidigt som det kunde upplevas som ansträngande för pedagogerna med denna sorts fasta planering, så såg både Erika och Anna mestadels fördelar med att arbeta på detta sätt. Liksom barnen kunde pedagogerna *vila i rytmen*:

Som pedagog så lägger man ju upp en årsstidsplan, som håller från månad till månad. Så ser det ju ut för mig och Erika. Vi vet att den här månaden så gör vi det här, sen kommer nästa och sen kommer nästa. [...] [D]et ligger i grunden - ett års planering. Men sen... och den håller Erika väldigt strikt, så vi vilar ju väldigt starkt i den. Det är väldigt skönt. Man behöver inte hålla på och tänka om hela tiden. (Pedagogen Anna)



Samtidigt som de hade en på förhand given årsplanering så fanns det utrymme för att anpassa verksamheten efter den aktuella barngruppen. Som Anna beskrev det så ”har man ju olika grupper, och då måste man vara smidig och se att jag kanske inte kan göra det som jag hade tänkt **just nu** - det kanske inte funkar i september - men då får man bara ändra om lite snabbt”. Genom att Jordmånen var en populär fristående (enskild) förskola som i realiteten drevs av pedagogerna så hade de också stora möjligheter att fördela barnen emellan sig på ett lämpligt sätt. De kunde själva avgöra hur stort antalet barn skulle vara i förhållande till antalet pedagoger och lokalernas storlek. Generellt strävade de efter att bilda en heterogen barngrupp, med ungefär lika många flickor och pojkar i spridda åldrar från 3 till 7 år. Det var dock fördelningen av *ålder* och inte kön som hade betydelse, när det gällde att göra förändringar i verksamhetens innehåll. Vid ett återbesök hade avdelningen fått en ny sammansättning med flera yngre barn i åldern 3-4 år, vilket gjorde att pedagogerna såg sig tvungna att se över årsplaneringen och vissa rutiner. Det var viktigt att ”saker fick ta tid” och utfördes med noggrannhet så att de inte ”hafsades igenom”, påpekade Erika. Då var det bättre att minska på antalet pyssel till högtiderna eller avstå från att torka äppleskivor eller tova dynor till alla. Däremot avvek de inte från den ursprungliga årsplaneringen mer än nödvändigt. Alla grundläggande rutiner, sysslor och månadsfiranden kvarstod. Det handlade med andra ord inte om några större avgörande förändringar utan verksamheten var sig i stort sett lik oavsett barngrupp.

Den barngrupp som jag följde under tre terminer förändrades efterhand som barn slutade (för att börja skolan) och nya började. Gruppen hade dock alltid barn i åldern 3 till 7 år, även om antalet barn i varje ålder skiljde sig åt. Den övergripande intentionen med att ha en åldersblandad grupp var enligt pedagogerna att det skulle bli ”en rikare lek” och ”upplevelsemässigt bredare” samt bidra till en kontinuitet. De yngre barnen socialiserades in i gruppen av de äldre, som då fungerade som förebilder för de yngre. På så sätt blev kontinuiteten i verksamheten ännu mer förstärkt.

### **Månbarnens uppgifter och hushållssysslor som viktiga hedersuppdrag**

Trots att det fanns en betoning på det kollektiva och det som ansågs gemensamt för alla förskolebarn, så särskiljdes de äldsta barnen, sexåringarna från de yngre. Sexåringarna kallades *månbarn*, och hade en egen sexårsverksamhet som var integrerad i den ordinarie, men innefattade mer skolförberedande uppgifter och aktiviteter. Att sexåringarna hade en särställning i barngruppen förstärktes av att de hade vissa förmåner och privilegier, som att få tälja med en vass kniv eller att inte behöva delta i vilan. De hade även huvudansvar för vardagliga rutiner som att diska och hämta

mat från storköket som fanns beläget i en annan del av huset. Detta praktiska hushållsarbete var jämt fördelat på alla sexåringar så att de hade en vecka var för varje syssla i ett löpande schema. Genom att det var noggrant schemalagt uppstod ingen könsskillnad, då flickor och pojkar hjälpte till lika mycket. De andra barnen uttryckte flera gånger avund och en längtan efter att själva få bli mån barn och få göra allt det som de gjorde, även hushållssysslor. Vid tillfällen då någon maträtt tog slut och ingen sexåring fanns tillhands kunde en fyra- eller femåring bli tillfrågad om de ville hämta mat i storköket. Det var med stor iver som de utvalda barnen, pojkar såväl som flickor, kvickt pilade iväg för att sedan stolt bära fram skålen med mat till bordet. Även om det enligt pedagogerna fanns sexåringar av båda kön som i slutet av terminen började tröttna på exempelvis diskning- en utförde de den likväl då *det ingick i rollen som mån barn*.

Hushållsarbetet var mer förknippat med *ålder* än med kön. Det var med andra ord inte ett särskilt 'kvinnogöra', utan ett ansvarsområde som man blev tilldelad när man blev äldre och var kompetent nog att utföra det. Pedagogerna kunde också använda sig av praktiska sysslor för att skapa möten mellan barn, berättade Erika:

Man skapar en situation där vissa möts, som behöver mötas. Som inte möts annars. Och i och med att det är återkommande så har vi ju möjligheten igen och igen. [...] Det kanske är fnurror på trådar som behöver [redas ut]. Att de behöver komma i en annan situation och se en annan sida av varann. Eller att det ges en möjlighet att vara hjälpsam eller att samarbeta: Nu gör vi det här, och vi jobbar ihop. Vi två fick den här uppgiften att gå ner med mjölet till Viola [i köket] till exempel. Det är ju ett hedersuppdrag, så det tycker de är jätteroligt och så förenas man i det där (Pedagogen Erika).

Den förväntan och iver som flera av de yngre barnen kände inför att bli mån barn hörde delvis samman med att pedagogerna ofta presenterade mån barnsuppifter av alla de slag som *ett viktigt arbete*, som i denna situation:

Det är förmiddag. Alva, 6 år sitter på golvet och flätar en lång fläta av tjockt ullgarn som hon fäst vid ett stolsben, när pedagogen Erika går fram till henne och frågar: "Är du färdig med flätan?"

"Nej" svarar Alva.

”Då får du ta en paus” säger pedagogen Erika. ”Nu ska vi göra ett månbarnsjobb. En vikuppgift.”

Alva slutar att fläta och sätter sig vid bordet där de andra fem månbarnt barnen och två yngre barn samlats kring Erika. Sedan börjar de vika stjärnor i glansigt papper, en form av enklare origami, under vägledning av Erika. Flera av barnen nickar instämmande när hon visar och förklarar hur de ska göra.

”Jag vet vad du menar” inskjuter Alva efter ett tag.

”Du vet det?” upprepar pedagogen Erika frågande.

”Jag kommer ihåg när vi gjorde stjärnor” förklarar Alva.

Pedagogen Erika tydliggör för Alva att aktiviteterna som tillhör månbarnsverksamheten är betydelsefulla och ska prioriteras i första hand, genom att benämna det som ”jobb” och ”uppgift”. När Erika börjar visa hur de ska vika påtalar Alva att hon minns att de gjort det tidigare med den förra gruppen sexåringar. Då många av aktiviteterna för sexåringarna pågick parallellt med resten av verksamheten och utfördes på samma plats så inkluderades även de övriga barnen. De kunde känna sig delaktiga även om de inte fick delta. Om det fanns utrymme och tid, som i detta fall då de vikle stjärnor i bestämda mönster, lät pedagogerna några av de yngre få prova på. I andra aktiviteter som var mer krävande, som att spela flöjt eller sy en docka, fick de andra barnen enbart vara lyssnare och iakttagare. Eftersom samma eller liknande uppgifter och aktiviteter utfördes år efter år blev dessa barn varse om vad som skulle ske i sexårsverksamheten. De hade därmed fått en viss förförståelse och förkunskap redan innan det var dags att träda in i rollen som månbarnt barn.

Att det byggdes upp en förväntan och längtan kring att bli månbarnt barn bidrog säkerligen till att så få barn motsatte sig eller ifrågasatte varför och hur de skulle utföra uppgifterna. Barnen hade mycket lite inflytande på sexårsverksamhetens innehåll då det fanns en tydligt fastställd inramning och alla förväntades utföra samma slags uppgifter och aktiviteter. Däremot fanns det vissa valmöjligheter *inom* själva inramningen: När månbarnt barnen exempelvis skulle sy en mindre docka, behövde de inte göra det vid samma tillfälle och det fick ta olika lång tid. Även om dockorna hade samma grundstomme kunde de utforma den på sitt personliga vis och sätta en individuell prägel på den genom valet av tyg och garn. Det presenterades inte bara som ett viktigt arbete, utan som en förmån; något som både flickor och pojkar förväntades vilja göra, rent av längtade efter. Även om det var en ganska utmanande och tekniskt svår uppgift så var det självklart att alla skulle kunna klara det med stöd och hjälp av pedagogerna. Att

dockor skulle vara en flickleksak med låg status hos pojkarna berördes aldrig som ämne av pedagogerna, det var helt enkelt en självklar del av sexårsverksamheten som barnen förväntades inte bara genomföra utan också uppskatta.

### **Städningen bidrar till föränderlighet och kontinuitet i rummet**

Att städa, i betydelsen att plocka undan alla saker som tagits fram under leken och andra aktiviteter, är en syssla som förskolor löser på skilda sätt och vid olika tidpunkter. På Jordmånen fanns städningen inplanerad efter varje tillfälle då de gick från en del av dagsschemat till ett annat. Det ansågs självklart att rummen var iordningställda i ett visst skick innan nästa aktivitet tog vid. Innan de gick till skogen på förmiddagen var ett sådant tillfälle då barnen och pedagogerna städade rummen innan de lämnade dem. Vid en given tidpunkt markerade pedagogerna att det var tid att börja städningen genom att försiktigt ringa i en liten klocka och/eller gå runt och påminna barnen. Pedagogerna använde ofta en låg och mjukt sjungande röst när hon påtalade att det var dags: ”Nu ska vi plocka ihop. Nu är det städdags...”. Det hände ofta att barnen var djupt koncentrerade på sina förehavanden och Anna påpekade i ett samtal med mig att ”det kan kännas svårt att börja med städningen när stämningen är så fin och de är helt inne i sina lekar. Men man ska bryta när det är som bäst, innan det urartar, det är ett sätt att leva i rytmen.”

Den grundläggande intentionen var att städningen skulle betraktas som *en del av dagens rytm*. Det skedde ”en invagning under hösten” där städningensrutinerna fanns med redan från första dagen när nya barn skolades in, berättar pedagogerna Anna:

Det ingår så starkt i rytmen. Att man planterar in det direkt hos dem [...] Att vi... det ingår det också. Man kan inte bara släppa och gå vidare, det fungerar inte. Då skulle vi få totalt kaos och det är ju ingen som skulle vilja ha det så. (Pedagogerna Anna)

Ibland kunde pedagogerna använda leken för att få fart på städningen genom att ge förslag till att avsluta leken som att ”bageriet behövde stänga” eller ge specifika städuppdrag till barnen som blir en del av leken:

Alla har börjat städa utom Ester, 4 år som fortfarande hoppar runt och leker ekorre. I handen håller hon stenar som hon leker är nötter och då och då ’knaprar’ på. ”Vad gör du?” und-

rar pedagogen Anna som kommit in i rummet. ”Jag är en ekorre som hoppar” svarar Ester glatt. ”Här är mina nötter!”. Pedagogen Anna säger till henne att ”hoppa iväg med nötterna och stoppa dem i boet”, varvid Ester ger sig iväg och lägger stenarna på sin plats. Därefter får hon fler saker i sin famn av pedagogen: ”Hoppa iväg med dessa till köket, du”. Ester hoppar in i köket och ställer sakerna där de ska stå.

Det var vanligt att pedagogerna förberedde barnen på att börja städa genom att säga ”Nu får ni börja avsluta” eller ”Nu är vi snart på väg ut”. Det var sällan någon som opponerade sig eller vägrade städa. Barnen kunde även härma pedagogerna och säga åt varandra: ”Plingelinge stäadaags!” när det var tid. Alla förväntades städa och det var svårt att lyckas smita undan i de relativt små rummen. Barnen förväntades också hjälpa till att ta bort leksaker som de inte själva varit med att ta fram eller lekt med. En populär syssla var att vika alla stora lektyger som låg eller hängde utspridda i rummet, flickor och pojkar hjälptes åt att vika dessa på ett prydligt sätt och stoppa undan dem.

Städningen bidrog till att det fanns både en förändring och kontinuitet i rummet. Lekmaterial och leksaker låg aldrig kvar så att barnen kunde återuppta samma lek när de kom in från utomhusvistelsen utan alla lekar fick ett tydligt avslut: Alla stora byggen av kaplastavar togs isär och plockas ihop, alla dockor lades på plats i sina ’sängar’ eller dockhus, kojorna revs, båtarna och ’haven’ av tyg flyttades upp på hyllorna igen. När barnen på nytt mötte rummet kunde de börja om med nya lekar eftersom utgångsläget var det samma som innan. Det var givetvis möjligt att plocka fram samma saker igen och fortsätta på leken som lektes innan, men rummet inbjöd inte till att låta den gamla leken ta vid där den slutat eftersom det inte fanns några spår kvar av den.

Denna förgänglighet innebar att barnen inte kunde spara sina egenhändigt byggda alster, som stora murar och borgar av kaplastavar, under en längre tid. På förskolor med särskilda legorum/bord är det lättare låta legobyggnationerna stå kvar. Barnen kan bygga vidare eller leka med dessa under flera dagar vilket kan tänkas främja samarbete och utveckla vissa förmågor och kompetenser. Samtidigt kan det i sin tur innebära att vissa barn mer eller mindre ockuperar hela legorummet och inte släpper in andra. På så vis blir det samma konstellationer av barn som leker tillsammans och som tar rummet i besittning och om det är enkönade grupperingar bidrar det till en tydlig könsmarkering av plats och artefakter (se Nordin-Hultman 2004).

Städningen gjordes till en självklar vardagsrutin som kunde ske snabbt och effektivt. För det första genom pedagogernas planering, vilket innebar att det städades regelbundet och varje sak hade sin bestämda plats vilket förenklade städningen. De strävade också efter att hålla antalet leksaker och lekmaterial nere. För det andra genom att pedagogerna försökte skapa en positiv anda kring städningen och uppmuntrade alla att hjälpa till och samarbeta med varandra. Det var inte så att flickor och pojkar uppmuntrades att ta vissa städrområden eller plocka undan vissa saker. Pojkar förväntades till exempel inte bära tunga föremål som de solida pallar som barnen gärna använde i sina lekar. När pedagogen Anna vid ett tillfälle behövde hjälp med att bära bort dessa tunga pallar såg hon sig om och sa: ”Nu skulle jag behöva ett starkt barn”, varvid några pojkar och flickor kom fram och hjälpte henne. Barn som lät saker ligga framme utan att städa undan dem blev påmind, snarare än tillsagda av pedagogerna, som vid detta tillfälle:

Nils sitter och ritar med vaxkritor på bordet i köket tillsammans med andra barn. När han är färdig reser han sig, lämnar kvar sin teckning på bordet och går iväg in i allrummet där han påbörjar en lek. Efter en stund är det dags för städning och de barn som är kvar runt bordet plockar undan sina alster och vaxkritorna.

Pedagogen Erika uppmärksammar Nils teckning och går in i allrummet där Nils fortfarande leker och ännu inte börjat delta i städningen. Hon böjer sig ner på huk och talar till honom med mjuk röst: ”Vet du Nils, det är något som du har glömt... Din teckning ligger kvar på bordet!”

Nils tittar upp, suckar lite och går och tar undan teckningen i köket.

I denna situation anklagar hon inte Nils för att försöka komma undan städningen och utmålar honom inte som olydig eller ovillig att städa. Istället utgår pedagogen Erika från att det hela var ett misstag, att han glömt bort vad som ska göras. Hon behöver inte ens tala om för Nils att det är städa som han ska göra, det förblir uttalat. När han går iväg utan att säga något så utgår hon från att han vet vad som förväntas av honom och städar undan sin teckning, vilket också sker.

Städningen hade också till syfte att få barnen att känna ansvar och att utveckla ”en vilja att värna och vårda sin omgivning och miljö” enligt waldorfläroplanen (*En väg till frihet* 2007, s 18). Att vara rädd om leksakerna

och inte slänga runt med dem var viktigt menade pedagogen Anna: ”Vi vårdar allt lekmaterial – vi vårdar lekskolan. Precis som man gör hemma”. Det var ett sätt för att få barnen att utveckla en känsla av samhörighet med platsen och dess material, att få känna att det var deras gemensamma artefakter.

## En lekskola

### Det föränderliga rummet

Rummen förändrade karaktär utefter de vilka aktiviteter som för tillfället ägde rum där. Det möblerades om och material plockades fram och tillbaka flera gånger per dag. Ändå uppfattade jag inte miljön som rörig eller oorganiserad, vilket kan bero på att det fanns en tydlig ordning där var sak hade sin plats samt att det fanns ett begränsat antal leksaker och annat material.

Det fanns inga tydliga uppdelningar eller skilda aktivitetsrum såsom dockvrå, snickeri, kudrum och ateljé på Jordmånens, vilket förekommer på andra förskolor (se Nordin-Hultman 2004). Istället kunde köket under en och samma dag tjäna som sovpplats, matplats, målerirum, pyssel- och lekhörna. I den statliga utredningen *Den könade förskolan* (SOU 2004:115) beskrivs vilka konsekvenser en pedagogisk miljö med tydligt uppdelade aktivitetsrum kan få för pojkar och flickors lekar. I rapporten framgår det att miljöns utformning bidrar till att pojkar och flickor leker mer åtskiljda från varandra och uteslutande leker vissa typer av lekar. I rapporten hävdas det vidare att pojkarna föredrar att leka högljudda och rörelseorienterade lekar i rum som ligger enskilt och fritt från pedagogers insyn. Flickorna däremot håller till i dockvrån eller leker stillsammare lekar i närheten av pedagoger som befinner sig i köket eller anslutande rum för att ta itu med hushållsbestyr (SOU 2004:115, se Davies 2003).

I en miljö som Jordmånens blev det inte tydligt vilka lekar som är avsedda att vara i vilka rum: Dockorna var inte samlade i en dockvrå och det byggdes med byggklossar i alla hörn. Hantverksprylar och målargrejer fanns utspridda i olika rum. Den relativt öppna planlösningen innebar att alla barn oavsett ålder och kön mötte varandra i lek och aktivitet.

### Rörelser och avgränsningar i rummet

Då barnen ofta gick in och ut ur varandras lekar, blev det rörelse och dynamik i rummet. Samtidigt fanns det ett uttalat förbud mot att springa och leka alltför fartfyllda lekar inomhus. Det var förståeligt med tanke på att

barngruppen bestod av sjutton barn som skulle samsas på förhållandevis små utrymmen inomhus. Barnen fick istället möjlighet att klättra, hoppa och springa utomhus och de tillbringade en stor del av tiden på förskolan i den närliggande skogen eller på utegården. Pedagogerna hänvisade också till utomhusvistelsen när de förklarade för barnen varför de inte fick springa inomhus. De mer fysiskt krävande lekarna och aktiviteterna, där grovmotorik och kroppskontroll övades, ansågs dock som viktiga. Utomhus inbjöd miljön till dessa lekar genom utegårdens olika klätterställningar och balansredskap. Fysisk aktivitet uppmuntrades även genom vuxeninitierade aktiviteter som att exempelvis låta barnen delta i olika göromål i trädgården på gårdsplanen och längre skidturer eller utflykter i skogen. I waldorfläroplanen betonas både rörelsekrävande utomhusaktiviteter, eurytmi och den fria leken som viktiga för att ge barnen tillfällen att öva sin motorik och kroppsmedvetenhet samt ”utveckla lust och mod till fysisk aktivitet” (s 15). Även inomhus bör det finnas möjlighet att ”skapa tid och rum för rörliga roller” (*En väg till frihet* 2007, s 16).

Om barnen rörde sig runt i rummen inomhus så var de två pedagogerna desto mer stilla. De var mestadels placerade runt ett bord där de hade ansvar för diverse aktiviteter. En av dem var i köket medan den andra uppehöll sig i allrummet. De förflyttade sig sällan mellan rummen och när de väl rörde sig runt i lokalerna så skedde det i lugn takt. Det var en medveten strategi från deras sida förklarade de när jag frågade, då de ville undvika att ta upp alltför stort utrymme i de små lokalerna. Pedagogerna menade att det var viktigt att man som pedagog generellt sett reflekterade över sitt eget kroppsspråk och

hur man rör sig, vilka gester man använder sig av. [...] Jag tänker på det. Ja, jag är väldigt intresserad av gester. Och... hur man tilltalar en person och så vidare. De bitarna är jätteviktiga för mig. Det tror jag man kan komma ganska långt med”. (Pedagogerna Anna)

Som pedagog strävade Anna efter att ha ett lugnt, men inte sävligt tempo i sitt arbete med barnen. I förlängningen hade det en lugnande effekt på barnen menade hon, och det var viktigt att agera som en förebild: Vid måltidssituationen kunde hon inte kräva att barnen åt stillsamt om hon själv kastade i sig maten, så istället la hon sig vinn om att äta långsamt och visa att hon njöt av de olika smakfulla rätterna. Hon betonade att det inte fungerade att ”tjata på barnen” om att sitta still vid bordet eller ta det lugnt inomhus, utan att det var bättre att föregå med gott exempel. I konflikter



mellan barnen som rörde detta så kunde hon också komma med praktiska förslag på lösningar genom att visa dem rent fysiskt, istället för att verbalt tillrättavisa barnen, som i denna situation:

Agnes, 4 år, Nova, 4 år och Emma 5 år sitter vid ett bord och gör 'trollestav' till avslutningen<sup>33</sup>. Dessa är tillverkade av krusade färgglada papper (ungefär som julgranskarameller) som limmats upp på pinnar och knutits med tråd i matchande färger. Nova är klar med sin trollestav och viftar med den framför ansiktet på sig själv. Sedan börjar hon rikta den mot sin panna och slår den slutligen med korta mjuka slag uppe på huvudet på sig själv. Agnes som sitter nära bredvid och råkar få den andra änden av Novas pinne på sin kind. Hon viftar irriterat med handen mot Novas håll, men Nova fortsätter att röra runt med trollestaven utan att ta notis om henne. Agnes vänder sig mot pedagogen Anna som sitter längre bort vid bordet och säger: "Fröken, inte får man vifta med pinnar här?!"

Emma, 5 år som sitter mittemot flickor snabbt in: "Jo, man får ha de här pinnarna. Till det här". Hon sveper med armen över bordet med alla färgglada papper och pinnar.

"Men inte vifta! Och det gör Nova" förtydligar Agnes.

"Men jag bankar bara på mitt huvud" säger Nova och visar genom att slå med pinnen mot sin panna.

Agnes lutar sig bort från Nova med bekymrad min och säger till henne: "Nej, du bankar på mitt också."

De vänder sig nu båda mot pedagogen Anna som suttit tyst och iakttagit dem. Hon ler och tar upp sin påbörjade trollestav och håller upp den rakt ovanför huvudet utan att vifta med den: "Man kan sitta med den som ett paraply! Så här kan man sitta".

Nova sätter upp trollestaven på liknande sätt.

"Men inte vifta!" säger Agnes.

---

<sup>33</sup> Trollestavarna användes i en rörelselek där barnen svängde dem fram och tillbaka på olika sätt medan de sjöng: "Trollestav, vimpelvind, trolle fram en vind, trolle fram en...." [exempelvis "virvelvind" och "sunnanvind"].

”Nej inte vifta” säger Nova och håller den still ovanför huvudet.

Agnes reagerar då Nova viftar med sin stav nära inpå henne och vidrör hennes kind. Hon vänder sig till pedagogen för att få stöd i sin uppfattning att Nova gör något man inte får (”Fröken, inte får man vifta med pinnar här?!”). Emma tar till orda och menar att Nova får lov att ha pinnarna (”Jo, man får ha de här pinnarna. Till det här”) varvid Agnes preciserar vad hon menar (”Men inte vifta! Och det gör Nova”). Först efter att flickorna diskuterat saken och tydliggjort sina olika ståndpunkter så tar pedagogen till orda, efter att de återigen vänt sig mot henne. Hon ger dock inget svar på huruvida det var rätt eller fel av Nova att vifta med pinnen, utan ger ett förslag på hur hon istället kan använda trollestaven (”Man kan sitta med den som ett paraply!”). När Nova provar det förmanar Agnes henne att inte vifta med den, vilket Nova tillstår att hon inte ska göra. De godtar pedagogens förslag, men innan dess har de fått möjlighet att själva pröva sig fram kring frågor om kroppsliga gränser och integritet och hur mycket fysiskt utrymme som kan accepteras.

Många lekar och aktiviteter pågick samtidigt på en liten yta och även om barnen kunde gå in och ut i varandras lekar så var det viktigt att tydliggöra lekens fysiska gränser för att undvika konflikter. Om ett barn överträdde en sådan gräns kunde både barnen och pedagogerna markera vilka lekar som pågick var:

Nils, 5 år är i färd med att bygga en kulbana på golvet inne i allrummet. Samtidigt vill Edvin, 4 år skapa ett ’hav’ i form av ett blått tygstycke med träbåtar i, på samma ställe. Edvin är helt inne i sin egen lek och uppmärksammar inte Nils och hans kulbana när han breder ut det stora tyget. Det upptar en stor del av rummets golvyta och tar även utrymme från Linnea, 6 år och Ester, 3.5 år som leker i ett hörn av rummet. Ingen av barnen konfronterar honom verbalt, men de har svårt att röra sig i rummet utan att trampa på hans tyg vilket de försöker undvika. Till slut viker Linnea undan en del av tygets hörn för att komma förbi. När Edvin börjar kliva runt bland Nils kulbanedelar för att kunna utöka sitt hav ännu mer så flyttar Nils undan tyget en bit. Edvin ser inte att det sker och när han upptäcker att tyget flyttats så lägger han strax tillbaka det igen.

Pedagogen Anna, som har iakttagit förloppet på avstånd går fram, sätter sig ner vid Edvin och säger: ”Nu får vi höra om Nils ska bygga sin bana just här. Då får vi flytta på oss”.

Nils svarar att han håller på att bygga den och visar hur stort utrymme han behöver genom en lång svepande rörelse med armen runt om kulbanan. Anna hjälper Edvin att flytta sina saker till ett hörn av rummet där han kan breda ut sitt tyg.

”Vi leker här” säger Linnea till pedagogen och Edvin. Hon pekar på det andra hörnet av rummet.

”Vad bra, då får ni plats där” säger pedagogen Anna.

När Edvin breder ut sitt stora tyg på golvet reagerar de andra barnen att han tar för stort fysiskt utrymme. Linnea viker undan ett hörn av tyget och Nils försöker flytta undan det. Deras fysiska tillrättavisanden uppmärksammas inte av Edvin som lägger tillbaka tyget, till synes ovetande om att de andra tycker att han tar för stor plats och är i vägen för deras lekar. Pedagogen Anna griper sedan in och riktar då hans uppmärksamhet mot Nils lek (”Nu får vi höra om Nils ska bygga sin bana just här”) och låter Nils beskriva hur mycket plats hans kulbanebygge kräver. Sedan hjälper hon Edvin till rätta genom att de tillsammans flyttar tyget. När Linnea visar var hennes och Esters lek äger rum (”Vi leker här”) så bekräftar pedagogen det genom att säga ”Vad bra, då får ni plats där”. När olika lekar pågår samtidigt på en mindre yta så krävs överenskommelser om vilket fysiskt utrymme de ska få och jag observerade ofta hur barnen förhandlade om sin plats på olika sätt. Ibland skedde det verbalt genom en diskussion och ibland fysiskt, genom att flytta på lekmaterial och leksaker som markerade lekens plats.

Barnen kunde själva inse att deras lek var för utrymmeskrävande, som när Anne och Alva vid ett tillfälle byggde en hög mur av kaplastavar i hallen. Dessa två barn byggde ofta och gärna höga byggnationer av träklossar och stavar. När de nu byggt en mur från ena sidan väggen till den andra i den trånga hallen, så hade de andra barnen svårt att ta sig förbi utan att rasera muren. Efter en kort diskussion med varandra löste de det hela genom att bygga om muren så att den ena sidan blev mycket lägre, vilket medförde att de andra barnen kunde passera igenom där. En nödvändig anpassning ansåg Alva eftersom det skulle bli svårt att förhindra barnen från att röra sig där och, som hon sa till Anne: ”Vi måste faktiskt. Ibland måste de ju gå ut och du vill väl inte att den ska gå sönder mer?”.

En rumsförflyttning kunde innebära en förflyttning mellan lekar eller att man som barn ville markera att leken var slut. När barnen inte kunde

komma överens om hur en lek skulle fortskrida eller förhandlingar om lekteman urartade, så utmynnade det i de delade upp sig och hittade ett nytt ställe att leka på. Ofta skötte barnen den sortens konflikthantering själva, men ibland blev barn ofrivilligt uteslutna ur leken och då hände det att pedagogerna trädde in för att reda upp situationen, som i detta fall:

Några barn har byggt en koja i hallen. Gustav 6 år, som anlänt sist, har problem med att komma in i leken eftersom han vill nu göra om kojans till en bil. När han inte får de andras medgivande börjar han ändå riva ner kojans vilket utlöser högljudda protester från de andra barnen. Efter ytterligare ett försök ger han upp och går in i allrummet med hängande huvud.

Pedagogen Erika som följt skeendet kommer in efter Gustav och säger till honom: ”Kojan där ute är ingen bil, vet du. De blir så oroliga då...”

Hon blir avbruten av Gustav som säger ”Joo...” medan han ser ner på sina händer och står vänd från henne.

Pedagogen Erika går fram emot honom, lägger en hand på hans axel och säger: ”Vill du ha en bil så får du bygga en egen med stolarna i köket. Jag kan hjälpa dig”.

Gustav nickar, tittar på henne och säger: ”Okej”.

”Jag ska bara städa undan i köket först...” säger Erika.

De går ut tillsammans i köket. Gustav börjar bygga en bil av köksstolarna. Efterhand samlas fler barn kring honom och hjälper till att bygga.

Pedagogen Erika ser att barnen inte kan komma överens och att Gustav blir utesluten, eftersom han går emot de andras vilja och handgripligen försöker driva igenom sitt förslag till ändring. Hon går fram mot honom och tolkar situationen åt honom (”Kojan där ute är ingen bil, vet du. De blir så oroliga då”) varvid Gustav avbryter henne (”Joo...”) medan han ser ner på sina händer och är vänd från henne. Då går hon fram till honom och rör hans axel. Sen ger hon ett förslag på lösning (”Vill du ha en bil så får du bygga en egen med stolarna i köket. Jag kan hjälpa dig”) som Gustav godtar genom att både nicka och se på henne, medan han bekräftar det verbalt (”Okej”). Därefter går de tillsammans ut i köket. Hennes lösning är inte att försöka tala barnen tillrätta genom att antingen övertyga de andra att bygga en bil eller Gustav att bygga en koja. Istället bekräftar hon både

Gustav och de andra barnen genom att sätta ord på vad som hänt och föreslå en lösning som innebär både en fokus- och rumsförflyttning.

### **Kojbyggen och individuella platser**

Att skärma av delar av rummet och att bygga kojor med hjälp av olika träställningar, tyg, snören och klädnypor var en mycket vanlig syn under den tid jag tillbringade på Jordmånen. Både flickor och pojkar i alla åldrar var engagerade i byggandet och pedagogerna hjälpte endast till då barnen uttryckligen vände sig till dem och bad om det. Kojbyggena kunde ske i alla rum och det fanns inga invändningar mot det från pedagogernas sida, eftersom de visste att kojorna skulle nedmonteras i samband med städningen och rummet då återställdes i sitt ursprungliga skick. Det fanns därmed inget hinder för barnen att placera kojor mitt i gången eller på samlingsmattan eftersom det skedde under en begränsad tid. Kojorna kunde symbolisera alltifrån slott till grotta beroende på lektemat, men fyllde alltid en avgränsande funktion. Det bildades små rum i rummet som var barnens egna och bara de hade tillgång till. Genom att konstruera kojor eller på annat sätt markera lekgränser förhandlade barnen om platsens utformning samtidigt som de fick öva på samarbete. Med andra ord var det ett sätt för barnen att i en liten lokal med öppen planlösning kunna värna om sitt eget utrymme och sin kroppsliga integritet.

Barnen hade också sina egna platser på förskolan. En plats där de kunde förvara sina kläder och en annan med lådor att lägga egenhändigt gjorda alster i. I det stora kapprummet fanns krokar och trähyllor där barnen hade varsitt utrymme, en egen plats att hänga sina kläder och skor. På varje sådan plats hängde mindre träskyltar i rundade former i barnens ögonhöjd, vilka pedagogerna målat en rad olika motiv på. De föreställde alltifrån djur och växter till fordon och leksaker. En liknande skylt med samma handmålade bild fanns på barnens lådor inne i allrummet, så att varje barn visste vilken låda som var deras utan att de var märkta med namn. På så vis behövde de inte heller byta skyltar för varje nytt barn som började på avdelningen. När det gällde valet av bild till respektive barn så gick det inte att urskilja någon särskild ordning utan bilderna var till synes slumpvis fördelade i barngruppen. Det var med andra ord inte relaterat till kön i den meningen att det var flickor som hade fjärilar och blommor, medan pojkarna hade bilar och båtar. Högt upp på hatthyllan, i vuxenhöjd, fanns däremot namnskyltar så att föräldrar och andra vuxna kunde läsa vilket barn som hade vilken plats. Dessa var skrivna för hand på papper som målats i mjuka akvarellfärger. Inte heller här fanns några tydliga könsmarkeringar utan både flickor och pojkar hade namnskyltar i svagt aprikos, rosa och gula toner, vissa med inslag av ljusblått och lila. Det var

med andra ord individuella, men inte könsspecifika platsmarkeringar gjorda för varje enskilt barn.

En annan typ av fysisk avgränsning och tydlig individuell platsmarkering skedde vid *vilan*. I köket vilade de större barnen medan pedagogen läste högt för dem. Flickor och pojkar låg utspridda om vartannat på mattor eller fallar runt om i rummet och de hade varsin plats som pedagogen hade valt åt dem. Alla hade sin egen kudde och täcke och rullade ihop dessa tillsammans med mattorna efteråt. Mattorna fungerade som platsmarkering. Pedagogerna visade att det var viktigt att respektera varandras gränser genom att uttryckligen påtala: ”Här har du din gräns” till de barn som hade svårt att ligga still på sin plats och på olika sätt störde den som låg på en matta bredvid. Innan pedagogen satte igång med läsningen var hon noga med att alla låg på sina platser och att ett lugn bredde ut sig i rummet.

Sammanfattningsvis kan vi se hur både barnen och pedagogerna på olika sätt hanterade rumsliga begränsningar på en kollektiv plats. Det var en utmaning för barnen att kunna samsas på en gemensam yta som var förhållandevis liten. Det innebar ett utforskande av sina egna och andras kroppsliga gränser och fysiska integritet. Utrymmet mellan olika individer, oavsett kön, fördelades genom förhandling och både barnen och pedagogerna såg till att ingen tog allt för stor plats i förhållandet till övriga i rummet. Till skillnad från andra studier (Odelfors 2011) kunde jag inte se att pojkar generellt sett tog upp mer rumsligt utrymme än flickorna, varken när det gällde rutiner, vuxeninitierade aktiviteter eller lekar.

### **Den fria leken som ett arbete för barn**

Det avsattes mycket tid till lek på Jordmånen, då barnens lek betraktades som en mycket betydelsefull del av verksamheten av pedagogerna. Den så kallade *fria leken* var inplanerad i den dagliga rytmen, men förekom också spontant under tiden som vuxeninitierade aktiviteter försiggick eftersom alla barn inte kunde delta samtidigt i dessa. Vid några tillfällen betecknade pedagogerna Jordmånen som en *lekskola*, istället för en förskola. En *lekskola* med fokus på lek, snarare än att vara en *för-skola* med fokus på skolförberedande aktiviteter.

Den fria leken sattes i relation till de praktiska sysslorna som utfördes på förskolan. Hushållsysslor betraktades och hänvisades till som ”arbete”, samtidigt som de kunde utföras under lekfulla former av barnen och därmed bli till lek. Den fria leken kunde också ses som *ett arbete för barn*, ett sätt att ”arbeta sig in i världen”, ett ”självarbete” som de behövde göra för att utvecklas som individer. En del av pedagogernas självarbete kunde istället vara att utföra ”det praktiskt konstnärliga” i förskolans verksamhet;

förutom sysslor som bakning och hushållsarbete kunde det innebära att de tillverkade olika leksaker till förskolan medan barnen lekte. Det ansågs viktigt att som pedagog *vara i arbete*, både att bokstavligen sysselsätta sig under tiden som barnen lekte och att utföra det på ett inlevelsefullt och noggrant sätt. Samtidigt skulle de vara tillgängliga för barnen, ”att vara i barn-arbete” var pedagogens främsta uppgift. Vidare menade pedagogen Erika att vissa lekar var inspirerade av de praktiska sysslor som de utförde. En återkommande bagerilek, som jag skildrar senare i texten, var ett exempel på det:

Den fria leken, det känns mer än någonsin att den är det allra viktigaste. Det här med bakningen och [andra aktiviteter], det är egentligen inte så viktigt som leken. Men de leker ju när de bakar också, de kan ju leka då eller det kan komma en lek ur det. Oftast vinner leken på de här sysslorna, upplever jag. För att om man först kommer in i en syssla på morgonen, så kommer man... det blir som en bro, man jobbar in sig (ohörbart) så att man är här på lekskolan, i sitt sociala sammanhang. Och så kanske man får impulser utav det här som sker och sen går man och gör ett bageri. (Pedagog Erika)

Däremot behövde en vuxeninitierad aktivitet inte utmynna i en lek med samma tema, utan det kunde istället betraktas som en impuls som startade igång lekar menade hon vidare:

Bara för att jag flyttar stolarna för att jag ska sopa så hamnar de i en rad och då blev det en bil. Ja... så blir bilen en ambulans och snörena blir startkablar. Och vi måste ha någon som är sjuk och så kommer det in någon ny i leken och så är det i full gång. Ut ur något som egentligen, i första anblicken, inte hade med leken att göra. (Pedagog Erika)

Det underströks ofta att barnen behövde lugn och ro när de lekte och att de vuxna skulle undvika att gå in och ”störa” deras lek. Vuxna ansågs ha svårt att leka på barnens villkor, då var det bättre att barnen fick leka med varandra istället för att bli, medvetet eller omedvetet, styrda av de vuxna. Det var också viktigt att barnen inte blev hindrade i sin lek av *materiella ting* som ömtåliga klädesplagg och smycken. Pedagogerna hade därför rekommenderat föräldrarna att inte låta barnen bära smycken eller klockor under vistelsen på förskolan. Både för att de kunde råka gå sönder och

tappas bort men framförallt för att barnen skulle kunna ”röra sig fritt i leken”, menade Erika:

”Det är klart att det har hänt att det är barn som har [smycken]. Man får inte vara rabiatt eller fixerad heller, utan man måste ha en smidighet och följsamhet och lyssna in: Vad är det med det här nu då? Det kan vara ett barn som vill ha det på bara för att visa. För att man har gjort ett fint [smycke] hemma, man har trätt halsbandet själv kanske... Men att ha såna här... **bijouterier** om jag säger det då, som lätt går sönder, och som också stjälar uppmärksamheten från [leken]. Det kanske blir ett hov runt det barnet. Då ska de stå där och känna, ja, då tar det tjugo minuter innan de blir fria i att... att ta sig an dagen och leken. För det är ju det vi vill – att de ska **leka**. Det är det viktigaste, att de leker med varandra. Och att de möts i lek. För det är barns sätt att komma in i världen, att leka. (Pedagogen Erika)

På samma sätt önskade pedagogerna att barnens kläder i första hand skulle vara tåliga och ”funktionella”. Det hände att de tog upp detta på föräldramötet och diskuterade kring kläder och barn, berättade Erika. Hon förde också ett långt resonemang om hur barn könas genom sina kläder och hur hon menade att särskilt flickor har problem med opraktiska kläder varvid hon avslutade med ett konkret exempel:

Vi hade en flicka som kom med såna här paljetter på tröjan (visar med händerna) och hon tyckte att hon var vacker som en prinsessa. Det var ju bara det att när hon lekte under dagen så lossnade en sån där paljett och det blev värsta grejen. Hon grät och... det hindrade henne i leken. Hon blev ju helt upptagen av detta. Alltså, då upplever jag att kläder är attribut. Då är kläder inte till för att värma sig i eller vara bekväma att leka i, utan de blir ett hinder. Och där kan man ju som vuxen göra så mycket. (Pedagogen Erika)

Begreppet fri lek används ofta på förskolor och även om dess innebörd är omdiskuterat (se Tullgren 2006), så innebär det enkelt uttryckt att leken inte är initierad och styrd av vuxna utan att barnen själva bestämmer lektema och utformning. I waldorfläroplanen beskrivs som att ”barnen i den fria leken skapar ur sig själva” (*Vägen till frihet* 2007, s 8). Pedagogen



Erika ger dock uttryck för att den fria leken ska vara *fri* i en annan bemärkelse, nämligen att barnen helt och fullt ska kunna leva sig in i leken utan att bli distraherad av materiella ting som deras kroppar kläddes med. Den verkligt fria leken, såsom pedagogerna såg det, uppstod då barnen kunde rikta uppmärksamheten helt och hållet mot leken, ”att bli uppslukad av den”. Kläder och smycken kunde bli ett hinder för detta och avleda barnets fokus från leken. De medförde att barnen inte möttes, eftersom de var upptagna av att studera ett objekt och inte såg personen som bar det. Det fanns därför en önskan hos pedagogerna att barnen skulle bära funktionsenliga, värmande och oömma klädesplagg. Inte enbart för att de skulle hålla för utomhusvistelser och mycket rörelse och inte gå sönder under vistelsen på förskolan, utan för att barnen inte skulle bära dem som ”attribut”. Eftersom det var föräldrarna som klädde sina barn så låg också ansvaret på dem att förse barnen med kläder som kunde betraktas som lämpliga för en förskolevistelse ansåg pedagogerna. Det föranledde att pedagogerna diskuterade val av klädesplagg till barn och praktiska konsekvenserna av detta val med föräldrarna. Trots att pedagogen Erika uppmärksammat skillnaderna mellan flickor och pojkars kläder och hur barnen könades genom dem, så valde hon att i första hand framhålla klädernas *funktion* i relation till lek, inte det faktum att de också var en del av en könskategori-ering och ett gestaltande av kön. Då det främst var flickor som hade opraktiska och ömtåliga kläder, såsom tunna strumpbyxor, tröjor med paljetter och glitter och hårda, tajta och korta kjolar, så fanns det visserligen anledning att eftersträva att barn hade mer ”könsneutrala kläder” menade Erika. Det könsneutrala handlade dock i detta fall om att det skulle vara tåliga kläder som barnen kunde röra sig obehindrat i, i övrigt spelade färg, form och material ingen roll. En blommig, rosafärgad overall kunde därför passera som könsneutral i detta sammanhang så länge den var praktiskt utformad, rymlig och vattentålig.

### **Olika mönster och teman i barnens lek**

Det råder oenighet bland forskare kring vilken betydelse kön har när det gäller lek; om flickor och pojkar skiljer sig åt när det gäller val av lektema, lekkamrater och utformningen av leken (Jonsdottir 2007, Löfdahl 2006, Tullgren 2006, Kutsdotter Olofsson 1996). En studie kring lek i förskolan visar att flickor och pojkar väljer liknande antal lekkamrater och att pojkar, till skillnad mot vad man tidigare ansett, leker i större grupper än flickor (Jonsdottir 2007).

En stor utmaning för pedagoger i förskolan är att få alla barn i gruppen att känna sig välkomna att delta i de olika gemensamma lekarna. På Jordmänen fanns en uttalad regel om att *alla-får-vara-med*, en regel som finns

omtalad i studier som tar upp barns olika strategier för att få tillträde till lekar (Tellgren 2004, se Hellman 2010, Odenbring 2010). Barnen hänvisade ibland till denna regel om de riskerade att uteslutas ur eller inte få tillträde till en lek. Detta gjordes både av flickor och pojkar i olika situationer både direkt och indirekt, som i denna situation:

Det är morgon på förskolan och alla barn har inte kommit än. Tim, David och Edvin har byggt upp en koja i hallen av en träställning och flera stora tygskynken. Kojan ges olika innebörder, från början var det en borg, och nu är det en hundkoja då Tim och David agerar i rollen som hundar. De sitter på huk inne i kojans när Matilda kommer in från kapprummet. Hon säger adjö till sin pappa och går sedan mot kojans. Pojkarna ser henne komma.

David vänder sig mot Tim och säger med sänkt röst och ett lite irriterat tonfall: ”Alltid när vi leker kommer Matilda”.

Matilda kommer fram till dem och frågar: ”Får jag va med er?” När hon inte får någon respons upprepar hon med lite högre röst: ”Får jag va med er? ”

Ingen av pojkarna svarar eller tittar inte på henne.

”FÅR JAG VA MED ER?!” säger Matilda igen med hög och bestämd röst.

Tim tittar upp och säger tveksamt: ”Ja... Fast vi kan inte prata, för vi är hundar”.

”Ja, fast då kommer jag bara in i leken!” säger Matilda glatt och går rakt in i kojans. Leken fortsätter och utvecklas vidare med Matilda som ny deltagare och pojkarna protesterar inte utan låter henne vara med.

Pojkarna är först tveksamma till att låta Matilda delta i leken. David låter irriterad när han ger uttryck för uppfattningen att hon ”alltid” kommer till dem när de leker. De fortsätter leken och tittar inte upp när Matilda frågar: ”Får jag va med?”. Först när hon upprepar sin förfrågan högre och högre ser Tim på henne och svarar tvetydigt. När hon inte får något tydligt svar hänvisar hon på ett implicit sätt till Alla-får-vara-med-regeln. Detta sker genom att hon använder ett uttryck som jag flera gånger hörde pedagogerna säga till barn som tvekade inför att träda in i en lek som redan var igång, nämligen: ”Det är bara att komma in i leken”. Därefter går hon in i kojans till pojkarna. De protesterar inte, kanske godtar de det som kan ses som en

motivering till varför hon ska få delta i deras lek. Det var mycket sällan som barn blev avvisade när de frågade om de fick vara med i lekar. Där-  
emot kunde de bli oense om vilken riktning leken skulle ta och argumente-  
rade om det, eller handla på så sätt att de delade upp sig och lekte olika  
lekar istället.

Den institutionella regeln om att alla barn ska få släppas in i leken som  
pågår kan tyckas eftersträvansvärd ur flera aspekter, inte minst för att  
förhindra mobbning av olika slag. Samtidigt började jag fundera på om  
den inte kunde upplevas som ett tvång för barnen i vissa situationer. Kan-  
ske kände de sig tvungna att släppa in alla barn som frågade oavsett om de  
upplevde att dessa barn påverkade deras lek på ett negativt sätt? Fanns det  
möjlighet för David att neka Matilda tillträde utan att få någon form av  
tillsägelse från pedagogerna? I en intervju med Anna frågade jag vad hon  
gjorde vid de tillfällen då en grupp barn vill leka för sig själva och uteslöt  
andra barn som ville vara med:

Självklart måste man ha en sån fin gest. Det tänker vi på och  
det försöker vi också plantera in i dem. Här har vi öppna ar-  
mar för **alla**. Alla ska känna sig välkomna. Och det kan vi  
också prata om ibland, att ”tänk om någon skulle säga så till  
dig att du inte får vara med. Hur känns det då här inne? (läg-  
ger handen på hjärtat) Då blir du ju ledsen”. Det tror jag nog  
att även de små, på sikt, kan ta till sig om man väljer såna  
ord. [...] Sen ibland, även fast man har gjort allt det här, så  
kan man ju känna och tydligt se och märka, att nej, det fun-  
kar verkligen inte idag. Nej... och då får man bara (klickar  
med fingrarna) så! ’Då får du leka här med ditten och datten  
och då får **ni** leka här!’ Så kan det faktiskt också bli. (Pedago-  
gen Anna)

Jag undrade då vad hon gjorde om det handlade om **ett** barn som inte fick  
vara med i en lek med de andra och blev ensam kvar, varvid hon svarade:

I såna fall så tar jag oftast det barnet till **mig**, och då gör vi  
någoting. Jag sätter ju aldrig ut det barnet så att det sitter  
där ensamt på en stubbe, det skulle jag aldrig göra - stackare!  
[...] Oftast är det väldigt lätt att avleda, framför allt de mind-  
re barnen, det är värre med de större. Men... man får vara fif-  
fig alltså, det gäller att [skratt]... man får försöka trolla helt  
enkelt. Att väldigt snabbt kunna känna in sånt som dagsform

och allt [ohörbart], det kan vara så mycket. (Pedagogen Anna)

En Alla-får-vara-med-regel som konsekvent efterlevs innebär inte automatiskt att flickor och pojkar eller barn i olika åldrar leker mer gemensamma lekar. Möjligen kan det öppna upp för ett sådant utrymme. Jag studerade barnens lekmönster under tre terminer och det utmärkande för dessa barn var att de lätt rörde sig in och ut i olika lekar och grupperingar. Det var helt enkelt svårt att urskilja något entydigt mönster i val av lekkamrater. Några av barnen hade ett fåtal lekkamrater som de mest tydde sig till och tycktes föredra framför de andra i gruppen. Dessa lekkamrater var oftast, men inte alltid, av samma kön. Samtidigt var det sällan barnen lekte två och två och när nya barn, oavsett kön och ålder, ville ansluta sig till leken skedde detta vanligtvis utan större protester. Grupperingarna skiljde sig åt under den tiden som jag var där, vilket också kan bero på att gruppansammansättningen förändrades vid varje termin. Barnen hänvisade väldigt sällan till ålder eller kön överhuvudtaget och det angavs inte som skäl för att inte låta ett barn delta i en viss lek. De få gånger som jag hörde att ålder nämndes i leksammanhang var antingen i samband med att barnen diskuterade de regler som pedagogerna satt upp utomhus, som möjliggjorde för de äldre barnen att göra mer våghalsiga saker som att exempelvis klättra högt upp i träden. Eller att de äldre barnen skulle visa hänsyn till de yngre, som i detta fall:

Ida, 6 år och Gustav, 5 år har 'öppnat en affär' i allrummet och lagt upp flera föremål på en bänk till försäljning. I samma rum bygger Sindra, 6 år en koja tillsammans med några barn. Ester, 3.5 år går fram och tillbaka i rummet och hoppar in och ut ur olika lekar. Sen går hon fram till bänken och tar ett lite tjockare, flätat rep av ullgarn, vänder sig snabbt om och går i riktning mot dörren.

Ida, som står bakom bänken, protesterar högljutt: "NEEJ! VAD GÖR DU?!". Sen tar hon några snabba steg mot Ester och tar tag i repet som hon drar ur händerna på henne, varvid Ester utbrister: "Men..!".

Sindra avbryter kojbyggandet, går fram mot de båda och säger till Ida: "Du behöver inte skrika. Hon är faktiskt minst av alla på hela avdelningen på dagis ju. Du är faktiskt sex år – ge den till henne!".

Ida håller upp repet så Ester inte kan ta det när hon sträcker sig efter det. ”Jag hade den först!” utropar hon.

”Ester vill ha den!” säger Sindra bestämt till Ida. Sen vänder hon sig mot pedagogen Anna som kommer in i rummet och pekar på Ida: ”Ester vill ha den här, men får inte för Ida”.

”Den var i affären. Jag hade den först” förklarar Ida för pedagogen.

”Kan hon ha den en **liten** stund?” undrar pedagogen Anna. Ida ser ner på repet och är tyst en liten stund innan hon säger ”Ookej... en **liten** stund” och ger det till Ester.

Sindra vänder sig om och säger tyst, men bestämt, till synes för sig själv: ”Kanske hela dagen, kanske... kan hon ha den”. Ester går iväg med repet till köket och leker där.

När Ida skriker på Ester och drar undan repet från henne så reagerar Sindra och lägger sig i konflikten mellan de två barnen. Hon påtalar ålderskillnaden mellan dem (”Hon är faktiskt minst av alla på hela avdelningen på dagis ju. Du är faktiskt 6 år – ge den till henne!”) som ett skäl till varför Ida borde låta henne få ha repet och inte skrika på henne. När hon envisas försöker hon få stöd av pedagogen Anna. Ida ger sin syn på saken och pedagogen föreslår en kompromiss där Ester får ha den ”en liten stund” vilket Ida går med på. Det var inte vanligt att barnen hänvisade till ålder, men i detta fall tycker Sindra uppenbarligen att det var en berättigat att åberopa ålderskillnaden som skäl. Hon anser att Ida borde bete sig på ett annat sätt och ha förståelse för Esters handling eftersom hon är äldre. Sindra tar Ester i försvar utan att hon själv får några uppenbara fördelar utav det, då Ester inte deltar tillsammans med henne i kojleken. Sindra gör inte heller anspråk på repet senare utan hennes ingripande tycks enbart handla om att försvara den yngre flickan. Det hör till saken att Ida nyligen kommit till förskolan som sexåring, medan Sindra funnits i barngruppen under flera år. När Sindra avbryter sin lek för att ta Esters parti visar hon därmed Ida vilka oskrivna regler och normer som gäller i leken på förskolan. Även om Sindra inte får ett uttalat stöd av pedagogen, som inte heller hänvisar till ålder, så ger dennes förslag om en kompromiss ändå Sindra rätt implicit; Ida behöver ta hänsyn till att Ester är yngst av alla barn och utan större protester acceptera att hon olovandes tar repet som Ida använde i sin lek.

Det fanns överlag en stor acceptans bland de äldre barnen att låta de yngre komma och gå i olika lekar, däremot godtogs inte alltid deras förslag till förändringar av leken eller lekteman. Det var oftast de äldre som organiserade och styrde lekens riktning och innehåll, även om de ibland anpas-

sade formen så de yngre barnen kunde delta. Under tiden som studien pågick dominerade vissa teman i kortare eller längre perioder och dessa lektes av hela barngruppen. Barnen lekte också med skilda typer av leksaker och inte heller här fanns ett dominerande mönster utan det mesta användes kontinuerligt och i lika stor utsträckning under hela mitt fältarbete.

### **Det förvandlingsbara lekmaterial**

Förutom leksaker var förskolan fylld med kreativt *lekmaterial* som var lättåtkomligt placerat. Detta bestod av enfärgade tygstycken i bomull eller siden som fanns i olika storlekar och kulörer och som kallades *lektyger*, klädnypor, obearbetade träbitar, färgad ull, stenar, kottar och snäckor i olika former, färger och storlekar, för att nämna några. Pedagogerna använde samma eller liknande artefakter som rekvisita och enkla kulisser till de många dockteaterspel som de framförde på samlingarna. Vid flera tillfällen såg jag hur barnen satte upp egna dockspel på samma sätt, eller helt enkelt bara la ut dessa föremål på golvet och använde dem till att bygga upp olika miljöer och hela 'världar' till de dockor eller djurfigurer som de lekte med: De blå tygerna blev hav med stenar som klippor och en snäcka som båt. De gröna tygerna blev trädgårdar med kottar som buskar och av träbitarna byggdes det hus och staket. I leken kan dock vad som helst hända så jag blev ofta överraskad av barnens förmåga att låta de olika föremålen symbolisera för mig helt oväntade saker. Både pojkar och flickor lekte med lekmaterial i olika gruppkonstellationer och med skilda lekteman. Här följer ett exempel på en lek som två flickor och en pojke i olika åldrar deltar i och där lektyger används:

#### **Fågelleken**

Ester, 4 år, Emma, 5 år och Nathan, 6 år leker i allrummet tillsammans och sätter upp en träställning. De hänger upp stora enfärgade tygstycken i olika kulörer på ställningen. Nathan som är längst sätter upp de flesta eftersom han lättast når upp. Ester som är kortast har svårt att få tyget att hänga på plats. Emma tar ett stycke rött sidentyg över axlarna och börjar vifta med armarna upp och ner i stora gester: "Jag är en fågel, flax flax".

Nathan tar ett annat sidentyg i vitt och börjar flaxa med armarna på samma sätt: "Jag är också en fågel".

"Ja, vi leker fågelfamilj" föreslår Emma.

"Jag är katt" säger Emma som kryper runt på golvet på alla fyra.

”Då är du kompis till oss” säger Emma.

Emma och Nathan fortsätter sedan att fästa tygstycken på träställningen, medan Ester kryper runt på alla fyra på golvet bredvid dem. Emma ser på henne medan hon drar i ett tygstycke: ”Du måste hjälpa till och bygga!”

Ester fortsätter att krypa runt och närmar sig en sida av träställningen där det hänger tyg, stannar och sätter sig upp. ”Jag knackar på här” säger hon och håller handen framför sig och låtsas knacka på en dörr.

”Vi är inte klara än” förklarar Emma och fortsätter byggan- det tillsammans med Nathan som sätter upp ett rött tyg till. Ester kryper sedan in i kojans, medan Emma ställer in en trä- stubbe i mitten av den. Pedagogen Anna rycker in efter för- frågan från barnen och hjälper till att knyta fast snören och få de sista tygskynkena att hänga stadigt. De går in i kojans.

”Jag har röda vingar” säger Emma och rör på tygstycket som fortfarande hänger över axlarna.

”Och jag har vita vingar” säger Nathan.

Nathan och Emma rör sig runt i kojans och flaxar med armar- na så att tygstyckena fladdrar. Efter ett tag går de ut och flax- ar runt utanför kojans. Även Ester kommer ut, hittar ett tyg- stycke och springer efter dem och flaxar med armarna. Alla rör sig runt, runt som i en dans och ropar: ”Vi är fåglar! Vi är fåglar!”.

”Ja, jag kan (ohörbart), nu flög jag in i boet” säger Nathan och rör sig in i kojans där han sätter sig på huk. ”Pip, pip! Få- gelungar kan inte flyga. Jag hoppade in i ägget och byggde på skalet”. Han drar tyget över sig.

Ester fortsätter att springa runt kojans medan Emma avbryter flaxandet och tittar in på Nathan.

”Nu kläcktes jag först” fortsätter han och sveper undan tyget samtidigt som han hoppar ut ur ’ägget’. Därefter han ställer sig på stubben och säger: ”Då försökte jag flyga. Jag ställde mig här och hoppade”.

Gustav kommer och avbryter leken genom att tala om att det är teater på gång och de följer med honom ut ur rummet alla tre.

Här kan vi se hur barnen använder enkla artefakter som tygstycken i leken: Tillsammans med träställningen byggs ett fågelbo av tyg, andra tygstycken blir vingar att flyga med och dras över kroppen för att illustrera ett äggskal. Det är lätt att förstå att de går under benämningen *lektyger*. Lektygerna var enkla och enfärgade och kopplades inte till någon särskild könsmärkt lek. I denna lek samspelar en pojke och två flickor i olika åldrar och bidrar utefter sin förmåga till leken. Leken löper på utan några konflikter och de bygger gemensamt på kojjan. Emma introducerar fåglar som lektema och Nathan samtycker till förslaget. De utvecklar leken tillsammans och genom att inta olika positioner. Det är Emma som tar initiativ till att flaxa runt, medan Nathan så småningom intar den mer stillsamma rollen som fågelunge. Först kryper han ihop inne i kojjan och blir till en liten fågelunge, innan han hoppar ut ur ägget och ska lära sig att flyga. Ester vill först vara katt, men övergår sedan till fågel. Hon tillåts vara med i leken, även om hon har svårt att hjälpa till med kojbygget och kommer med egna förslag som kan upplevas som avvikande. Som jag nämnde tidigare var det utmärkande för lekarna att de äldre barnen lät de yngre delta i sina lekar; trots att de inte alltid följde lektemat så tillåts de vara med vid sidan av utan att bli uteslutna. Barnens olika positioner i leken var inte givna på förhand och kan inte kopplas till ett (stereotyp) könsmonster.

Enligt waldorfläroplanen är tanken med leksaksutbudet på waldorfförskolan att leksakerna och lekmaterialen ska tilltala ”barns alla sinnen och inspirera till eget skapande”, men det görs också en koppling till kön:

Förvandlingsbart lekmaterial inbjuder till konstruktionslekar och rollerkar där barnen tillsammans skapar vad de behöver till leken. Eftersom lekmaterialen är könsneutralt främjas flickors och pojkars lek tillsammans (*En väg till frihet* 2007, s 14).

Även om det inte tydligt skrivs fram så framstår könsblandad lek som positiv och eftersträvansvärd i läroplanen och det finns en liknande formulering i en tidigare version av läroplanen: ”Pojkar och flickor kan mötas i lekarna ur gemensamma erfarenheter. Det finns inga leksaker som styr barnen in i könsstereotypa lekar” (*En väg till frihet* 1998, s 20). I övrigt hänvisas det inte till kön i waldorfläroplanen när det gäller den delen som berör förskolan.

Uppfattningen inom waldorpedagogiken att enklare leksaker och lekmaterial av olika slag stimulerar och utvecklar barns fantasi och kreativitet finner stöd i olika texter av Steiner (Steiner 1986, s 17-18, Steiner i Nobel 1999, s 232). Där framgår att han föredrar det ’ofärdiga’ lekmaterialen framför de mer detaljrika och ’färdiga’ leksakerna. I läroplanen beskrivs



waldorfförskolans ideala leksaksutbud generellt som "[e]nkla leksaker av naturmaterial" där "barnens egen fantasi kan komplettera material och utveckla leken" (*En väg till frihet* 2007, s 8).

Det finns en liknande syn på förvandlingsbart lekmaterial även på kommunala förskolor, menar leksaksforskare som Nelson & Svensson (2005):

I synen på leksaker och lärande värderas ofta basmaterial som mer pedagogiskt eftersom det antas ge utrymme för mer kreativitet. Det innebär att det 'färdiga' inte ges samma pedagogiska kvalité som det ofärdiga. I detta kan vi se att pedagogerna betonar leksakernas funktionella aspekt före de betydelsevärldar som leksakerna anknyter till (s 95).

Det är därmed inte sagt att förskolor generellt sett har ett leksaksutbud med en större andel lekmaterial i förhållande till 'färdiga' leksaker, snarare tvärtom. Att byta ut leksaker mot lekmaterial har däremot använts som en del av ett jämställdhetsarbete inom förskolan, vilket nämns i en handbok om genuspedagogik (Svaleryd 2007). Det beskrivs hur pedagogerna vid förskolan Björntomten i Gävleborgs län, som uppmärksammats mycket på nationell nivå för sitt jämställdhetsprojekt, under en tid observerat att barnen mestadels lekte i enkönade grupper. De upplevde att barnen blev begränsade i leken av sina leksaker och att det uppstod stress och konflikter kring vissa leksaker som hade högre status bland barnen. Att främst tillhandahålla "kreativt lekmaterial" visade sig sedan ha en positiv inverkan på barnen, skriver Svaleryd (2007): "Det blev en oerhörd lekutveckling. Pojkar och flickor lekte mer tillsammans och i större grupper"(s 75).

Vid en uppföljande enkätstudie av jämställdhetsprojekt i förskolor (se även kapitel 1) visade det sig att en mycket vanlig pedagogisk strategi var att förändra leksaksutbudet. Ambitionen var ofta att göra förskolans miljö mer könsneutral, men det kunde också vara en del av ett kompensatoriskt genuspedagogiskt tankesätt (Eidevald & Lenz Taguchi 2011). Antingen så gjordes inköp av nya leksaker som ansågs könsneutrala och de leksaker som betraktades som alltför könskodade sorterades bort. Förhoppningen från pedagogernas sida var att det könsneutrala leksaksortimentet och lekmaterialen skulle bidra till att barn av olika kön möttes i lek. Eller så la de könskodade leksaker bredvid varandra och/eller placerade dem i olika rum. Det kunde röra sig om att låta lådor med lego finnas intill dockhus med dockor. Syftet med detta var att ge barnen möjlighet att göra könsöverskridande val (Eidevald & Lenz Taguchi 2011).

Förskolepedagogerna i undersökningen förhöll sig således olika till idén om ett köns neutralt leksaksortiment och det rådde även delade meningar-

na om vilka leksaker som kunde betraktas som könskodade respektive könsneutrala. Konstruktionsmaterial, som lego och byggklossar av olika slag, var i ett sådant exempel. I vissa förskolor definierades det som könsneutrala leksaker medan andra beskrev dem som ”specifikt könsmärkta för pojkar” (Ibid., s 24). Det är med andra ord inte på förhand givet att dockor ska betraktas som flickleksaker och bilarna pojkleksaker, frågan som bör ställas i sammanhanget hur, när och av vem de blir könsmärkta?

### **Det specifika leksaksutbudet med enkla leksaker i naturmaterial**

I min studie har jag inte kunnat göra jämförelse mellan hur lekmaterial och leksaker, eftersom Jordmånen bara tillhandahöll en viss typ av leksaker. Det är därmed svårt att dra några generella slutsatser av hur leksaksutbudet inverkar på barns lekar generellt och mer specifikt i relation till kön.



*Leksaker och lekmaterial av olika slag i naturmaterial*

Jag vill däremot hävda att Jordmånens leksaksutbud till stor del skiljer sig från det som finns på de flesta kommunala förskolor. I stort sett alla leksaker på Jordmånen var gjorda av naturmaterial som trä, ull, skinn, keramik, sten, metall och textilier av siden, bomull, ylle, lin. Det förekom inga elektroniska leksaker och överhuvudtaget fanns det ytterst lite föremål i plast eller andra syntetmaterial. Leksakerna var mycket enkla och rena till sin form, utan alltför många detaljer. De flesta var handgjorda, ibland av pedagogerna eller föräldrarna själva, vilket innebar att de var begränsade i antal och unika på så vis att ingen var den andra lik. Förutom de speciella dockorna, som jag återkommer till, fanns ett antal båtar och bilar i trä, kulbanor, byggklossar av olika slag och kaplastavar samt mindre djur i olika former och material.

Det fanns även en liten leksakspis i trä med små kastruller i metall samt lite köksporslin och köksredskap, men under tiden jag var där var det de som användes minst av alla leksaker. Spisen liksom ett bord och två barnstolar var placerat i ett hörn av rummet. Hörnan var inramad av en träskärm med fasta tyger och hade en öppning med trækarm, som kunde fungera som ett fönster (utan glas) eller en affärsdisk. Denna hörna var ett populärt tillhåll för barnen som i leken förvandlade det till olika bostäder eller byggnader såsom grotta, slott, affär, skola, brandstation och hundkoja. Under en period gjordes hörnan ofta om till ett bageri, och det var mestadels några pojkar i olika åldrar som lekte bagare tillsammans:

### **Bagerileken**

Tim, 5 år, Nils, 5 år och Gustav, 6 år leker i hörnan i köket som gjorts om till ett bageri. I öppningen har de lagt upp olika träbitar, stenar och træklossar som fungerar som kakor och bullar. De ropar åt barn och pedagoger att komma och köpa, vilket några av dem hörsammar. Som pengar används kaplastavar, snäckor eller annat som finns till hands. Det passerar många kunder och det går bra med försäljningen. Alla tre pojkar är djupt engagerade i leken och hjälps åt att baka, sälja och städa i bageriet.

När de andra barnen tröttnat på att komma och köpa kakor och bullar, så börjar de baka en tårta som de tar med sig ut i de andra rummen. Det finns en 'färdig' tårta i tyg men den används inte i leken, utan pojkarna skapar tårtan med hjälp av træklossar som staplas i olika former i en dockvagn. De drar runt på vagnen och bjuder de andra barnen och pedago-

gerna på tårtbitar och erbjuder dem att köpa. Flera gånger rasar tårtan då de byggt den rätt stor och hög, vilket gör den ostabil. Det är också svårt att skära ut 'tårtbitar' till spekulanterna. Pojkarna bygger tålmodigt upp tårtan varje gång den faller sönder, hämtar fler tråklossar från hörnan och fortsätter leken. Inte förrän det är dags för städning och utevistelse så avbryter de leken, som då pågått under minst en timmes tid.

Pojkarna använder hörnan som bas för sin bagerilek, där hjälps de åt i ett nära samarbete med att baka kakor, bullar och tårtor som de försöker sälja. Det är en utåtriktad lek, där de tre vänder sig till hela barngruppen och inkluderar även pedagogerna i leken. Efterhand lämnar de hörnan och beger de sig ut i rummet i jakt på kunder, men återvänder till hörnan för att fortsätta bakningen. Hörnan blir en avgränsad, men ändå integrerad plats, genom att den är placerad mellan två rum och många barn passerar den när de rör sig emellan rummen. Den har en utformning som, även om hörnan påminner om ett hem eller 'dockvrå', öppnar upp för andra tolkningar och är lätt att förändra. Vid detta tillfälle använder pojkarna en dockvagn som står i hörnan, men den får en annan funktion; de lastar upp tårtan på vagnen och drar runt den i rummet när de ska sälja godbiten. Jordmånens begränsade urval av leksaker som till stor del består av ofärdigt lekmaterial utmanar onekligen barnens fantasi och inlevelseförmåga. Därför är det intressant att pojkarna valde att använda stenar, träbitar och klossar till bakningen istället för de 'färdiga' leksaker som faktiskt fanns, såsom spis med ugn, köksredskap och tygtårta. Om inte annat så speglar det hur invanda de var med förskolans leksaksutbud. Pedagogerna berättade hur sexåringar som kom nya till Jordmånens först kunde ha svårt att finna sig tillrätta bland leksakerna om de var ovana "att leka som vi gör här, [...]framför allt materialmässigt. Man är inte van, och det tar långre tid än man tror". Pedagogerna Erika menade också att de hade "en annan materialtradition" vilket kunde göra nya barn förundrade:

"Har ni inget lego?" [frågar de]. Det kan vara lite förvirrande först. "Vad ska jag leka med då?" Men sen är de flesta barn så öppna och hoppar bara med i leken. De leker ju med varann och det går ganska fort för de flesta nya barn att ta upp de nya lekmönstren, men det händer också att barn har svårt för det. Det blir en liten svårighet, en kulturkrock. [...] Men det handlar också om att vi har fått barn till oss som har varit väldigt mediaanvändare. Som knappt, ja, de kanske leker ute

och sådär, men när de är hemma och inne så sitter dem väldigt mycket vid datorn eller spelar tv-spel. Och den här typen av leksaker har de kanske aldrig mött. Då får man ju förstå att de vill kolla in ett tag - hur gör man? Och så tar man efter och kommer igång. (Pedagogen Erika)

Enligt pedagogerna fanns det med andra ord barn som hade svårare att leka med förskolans specifika leksaksutbud, och anledningen ansågs vara att dessa barn var ovana vid denna typ av leksaker och lekmaterial. Det medförde inte att de förändrade leksakssortimentet, utan dessa barn fick istället lära sig att leka med det som fanns tillhanda, främst genom att se hur andra barn gjorde. Vad som ansågs vara en 'god' leksak var fast förankrat hos pedagogerna och satte sin prägel på verksamheten.

### **Maskeradfesten och könsavkodande utklädningskläder**

En annan typ av lekmaterial som fanns på Jordmånen var *utklädningskläder*. Dessa utklädningskläder kan också kategoriseras som förvandlingsbara eftersom det inte var 'färdiga' maskeradkostymer som gestaltade olika yrkesgrupper (polis, brandman, sjuksköterska) eller sagofigurer (prinsessa, häxa, trollkarl). Istället bestod utbudet mestadels av enkla, men estetiska och välgjorda mantlar, kjolar och sjalar i olika färger och tygsorter, slöjliknande föremål av spets, kronor och tiaror av tyg, hattar, skärp och väskor. I stort sett alla utklädningskläder var gjorda av pedagogerna själva, och en del var överblivna kläder, smycken eller föremål från maskeradfesten som hölls i början av varje år.

*Maskeradfesten* ingår bland de årstidsfester som waldorfförskolor vanligtvis anordnar och på Jordmånen var det ett uppskattat inslag i årsrytmen. Alla dräkter tillverkades på plats och barnen behövde således inte ta med sig några hemifrån. Pedagogerna hjälpte barnen att göra dräkter utifrån ett visst tema, som skiljde sig från år till år, och de fick ta hem dem efter firandet. Under vårterminen som jag var där hade pedagogerna valt temat "Vinter/snö". De tillverkade vita kronor i papp, som de klippte ut snirkliga mönster i och som skulle bäras på huvudet. Sen gjorde de kortare mantlar av spetsstyg att lägga över axlarna, så de skulle se ut som snöflingor. Det gjordes inte någon som helst differentiering då det gällde kön, utan alla barn hade samma, om än egenhändigt gjorda och personliga, dräkter. Under förberedelserna fick jag intrycket att barnen generellt sett var mycket förtjusta i sina skira spetsmantlar och de flesta barnen var överens om att de skulle bli väldigt vackra som snöflingor. Året därefter valde de "Regn" som tema, berättade Erika vid ett återbesök:



*Kronor och mantel i spets till maskeradfesten med tema "Snö"*

Regn och vattendroppar var vi i år. Vi var jättefina, vi var så blåa. Vi gjorde medaljer som såg ut som droppar, som de fick klistra silverpapper och små blåa pärlor på. Så alla fick en stor vattendroppe och så sjöng vi vattensånger. Och det är också skönt tycker jag, om det är... det är lite roligt med såna där könsneutrala saker. Vi har varit "Trädgård" ett år också - olika blommor eller det som växer, någon var gräs och de som hade en röd mössa var en ros eller tulpan. (Pedagogen Erika)

Den omtyckta maskeradfesten kan vara en bidragande orsak till att de utklädningskläder som fanns tillgängliga för barnen året om var så populära bland alla barn, och att de inte var uppenbart könskodade. Särskilt mantlarna och kronorna användes flitigt i olika lekar för att gestalta en bred repertoar av roller, beroende på vilken vändning leken tog: Som när fyraåringarna Ester, Greta och Nova var iklädda långa kjolar, slöjor och krona när de lekte en lek som innefattade rollerna som katt samt kattens matte och husse. Eller vid ett annat tillfälle när Linnea, 5 år ändrade sig

mitt i leken och beslöt att gå från att vara prinsessan Leia till att bli robot. Hon fortsatte dock att vara iförd samma långa spetskjol och krona medan hon rörde sig på ett stelt och mekaniskt sätt med robotliknande rörelser genom rummet och gjorde maskinliknande ljud.

Nedan kommer jag att skildra två leksituationer där Matilda använder samma blåa sidenmantel till två skilda roller. I den första leken är hon en sjöjungfru som vill bli räddad av en pirat och i den andra är hon en stridslysten riddare som kämpar mot drakar. Matilda valde under en längre period att i första hand leka med en grupp pojkar i samma ålder. Hon var ofta den som organiserade leken och kom med förslag som förde lekens händelseförlopp framåt. Vid de aktuella lekarna deltar även några yngre barn och de är iförda olika utklädningskläder och har valt roller som drakar, hundar, sjöjungfrur och pirater. Händelseförloppet är något förkortat.

### **Sjöjungfru och sjörövare**

Matilda, 5 år och Nova, 3.5 år står i hallen där utklädningskläderna hänger och provar dem. Matilda har på sig en blå mantel och försöker ta på sig en slöja.

Nova pekar på slöjan som Matilda håller i och säger: ”**Jag** vill ha en... Och jag var en prinsessa”.

”Ja..” säger Matilda och tillägger: ”Fast bara **jag** hade en slöja”. Hon tar på sig slöjan.

”Jag hade också en slöja...” säger Nova och pekar på Matildas slöja igen: ”Men **den** slöjan vill **jag** ha...”

Samtidigt kommer Tim, 5 år och Sebastian, 4 år förbi och stannar upp intill dem. Sebastian frågar flickorna om han får vara med i leken.

Matilda står fortfarande vänd mot Nova och visar upp en mindre slöja som hon ger till Nova: ”Ja, men det finns en liten och en stor”. Sen vänder hon sig till pojkarna: ”Ja. Vi leker sjöjungfrur. Vill du vara sjöjungfru?”

”Ja, jag vill vara sjöjungfru” säger Sebastian.

”Eller...” föreslår Tim, ”vi kan vara sjörövare?”

”Man kan inte vara sjörövare” säger Matilda.

”**Sjöjungfru**” säger Nova bestämt.

Tim mumlar något ohörbart och Matilda säger tveksamt:

”Åh... okej då.”

”Jag ska vara sjörövare” konstaterar Tim.

Matilda ger en slöja till Sebastian och alla fyra hittar efter lite letande olika mantlar och 'kronor' som de tar på sig.

Matilda och Nova vill utforma en lek med sjöjungfrutema och när Sebastian och Tim träder in i leken försöker de övertala pojkarna att ta roller som sjöjungfrur. Medan Sebastian går med på att vara sjöjungfru föreslår Tim att han ska vara sjörövare, vilket de båda flickorna motsätter sig. Till slut går ändå Matilda med på detta och Nova kommenterar det inte.

Efter att de klätt på sig mantlar börjar Matilda spåna på en berättelse: "Vi gjorde så där. Jag gjorde så där på er". Hon viftar med en pinne som om det vore ett trollspö. [...] "Jag hade haft en förbannelse." Hon vänder sig mot Nova. "Vet du vad en förbannelse är? Vet du det? Alltså, det är att man trollas av ett troll när man föds. Då så, då hade jag trollats så att jag var ful på alla andra dagar, eller vardagar. Så jag fick ha en slöja på mig på vardagar såhär."

Nils har nu kommit fram till barnen och försöker avbryta Matilda flera gånger genom att högt upprepa: "Vad leker ni? VAD LEKER NI?!" Matilda svarar något ohörbart.

"Ja, jag är en pirat!" säger Nils och tar upp en tråkloss och börjar fäkta med den samtidigt som han gör ett svischande ljud. "Tschi tschi tschi."

"Får jag vara en pirat?" undrar Tim.

"Ja men då måste vi ha några snälla pirater" säger Matilda.

Nils fortsätter fäktas i luften och låter "tschi tschi!"

"Får jag också vara pirat? Då ska jag vara en snäll" frågar Sebastian.

"Då ska jag vara en dum om jag ska vara pirat" säger Nils.

"Ja, det får du" säger Matilda.

"Jag ska vara en dum om jag ska vara pirat" säger Tim.

"Ja" säger Matilda.

Nils börjar fäktas med tråklossen mot Matilda och låter högt: "Tschi, tschi!"

Matilda värjer sig mot honom genom att börja veva med armarna och putta undan honom. "Kan du sluta?" säger hon med ett lätt irriterat tonfall till Nils.

"Jag vill också vara dum..." säger Sebastian.



”Men det finns bara två dumma” invänder Matilda. ”Du får vara snäll och rädda oss, när ni (hon vänder sig mot Tim och Nils) två dumma försöker komma och ta [ohörbart]”.

Ett annat barn kommer förbi och ropar: Plingelingestäddags! Runt omkring dem börjar barn och pedagoger att plocka undan och göra ordning rummet. Alla utom Nils och Matilda stannar upp i leken. Nova, som under tiden stått tyst och till synes avvaktande, tar nu av sig sin mantel och hänger upp den.

Nils fortsätter att svinga sin tråkloss fram och tillbaka i luften: ”Tshi tshi!”. Matilda ger ett kastrullock till Nils och säger: ”Det här var din sköld”.

Sen tar hon själv upp ett annat lock och en lång tråkloss som hon riktar mot honom. Matilda och Nils börjar fåktas mot varandra, medan de andra tar av sig utklädningskläderna och börjar städa. Så småningom avslutar även Nils och Matilda leken.

Leken tar olika vändningar och förändras särskilt då Nils träder in i den lek som Matilda och Nova påbörjat. Det sker hela tiden en förhandling om vilka roller som ska finnas och hur leken ska utformas. Matilda är den som tydligast försöker organisera och styra leken, men hon låter även de andra få igenom vissa av sina förslag och därför vidgas lektemat efterhand. Hon försöker få dem att följa en historia om en sjöjungfru som är utsatt för en förbannelse. Vidare kan det tolkas som att hon vill att berättelsen fortsätter med att sjöjungfrun (Matilda) tillsammans med en annan sjöjungfru (Nova) blir tagna av elaka sjörövare (Tim och Nils) och därefter räddad av en snäll pirat (Sebastian). Historien hinner dock aldrig iscensättas.

Att Sebastian först vill inta den typiskt kvinnliga rollen som sjöjungfru är det ingen av barnen som kommenterar. När han sedan vill bli sjörövare, karaktäriserar han sig först som ”snäll”, därefter vill han vara en ”dum” pirat som de andra pojkar. Matilda går dock inte med på hans sistnämnda önskan, utan tycker han ska fortsätta vara snäll med motiveringen att han ska få rollen som den som kommer och räddar sjöjungfruarna. Det hela utmynnar dock i att hon själv börjar slåss mot den ena elaka sjörövaren (Nils) innan de måste avbryta för städning. Utifrån ett könsperspektiv är det intressant att se att det som först liknar ett klassiskt sagotema med könsstereotypa roller efter flera olika vändningar och förhandlingar får en annan utformning.

I leken kan vi se att utklädningskläderna, eller det 'ofärdiga' lekmaterial, öppnar upp för flera tolkningsmöjligheter och att barnen antar en rad olika gestaltningar. Mantlar, slöjor, tråklossar och kronor fyller olika funktioner och är därmed i mindre utsträckning begränsande än 'färdiga' maskeradkläder och tillbehör. De inbjuder till ett förhandlade mellan barnen eftersom det inte är så tydligt vad de ska användas till eller kan symbolisera i leken, vilket medför att leken kan ta nya, oväntade vändningar. Nästa lek visar hur Matilda, iförd samma blåa mantel, intar en ny roll, - denna gång som riddare. Leken får samma utgång som den förra, det vill säga att Nils träder in och förändrar leken drastiskt genom att utmana henne i en fysisk kamp, en kamp som hon först försöker avvärja men sedan tar sin an.

### **En kvinnlig riddare?**

Vid detta tillfälle har Tim och David redan påbörjat en lek som hundar framför en koja av tyg som de byggt i hallen. De står på alla fyra och skäller när Matilda kommer in i leken och föreslår en vidareutveckling av den:

"Jag kan väl vara den som ni trodde var ett farligt djur!" säger Matilda.

"Okej..." säger David: "Voooff...! Han skäller högt och kastar sig fram mot henne.

"Inte än..." säger Matilda och tar fram en blå sidenmantel som hon trär över axlarna: "Ni trodde att jag var ett farligt djur. Ni visste inte - men jag var bara en riddare." Förutom manteln tar hon på sig en krona. Sen hittar hon en kähphäst på golvet som hon tar tag i med ena handen och håller upp framför pojkarna.

"Du var riddare" säger Tim bekräftande till henne. Sen kryper Tim och David runt på alla fyra på golvet och gör ett 'anfall' mot Matilda. När de är nära inpå henne sträcker de upp armarna och 'krafasar' med händerna på hennes ben medan de skäller och gnyr.

"Jag var riddare..!" utbrister Matilda. Hon har kähphästen mellan benen, sträcker ena armen i luften och utropar: "JAA!"

"Matilda, vi trodde du var ett monster!" säger Tim med bekräftande röst då han upprepar hennes tidigare förslag.

"Ja... vänta lite, jag ska bara sätta fast den här " säger Matilda och tar ett snöre som hon försöker fast runt midjan. När hon inte lyckas tar hon av sig manteln. Därefter sätter hon fast

snöret och trär ner en lång tråkloss längs ena sidan. Klossen hänger ner och påminner om ett svärd. Under tiden tar David och Tim käpphästen och går in i kojans tygskynken.

Nils kommer förbi och gör ett utfall mot käpphästen när den tittar fram. Han morrar dovt och ser ut som om han spänner armmusklerna. ”Jag är ett monster” utbrister han och puttar till Matilda, som håller på och dra på sig manteln igen nu när den föreställda svärdsکیدan och svärdet är på plats.

”Nej!” säger Matilda argt. ”Om du gör så där en gång till så...” börjar hon, men blir avbruten av David: ”Det kommer alltid ett monster när du...”

”Monstret tycker att jag är jätteläskig för jag har svärd” avbryter Matilda honom och tillägger: ”Jag skrämmer alltid bort det!” Hon drar sitt ’svärd’ och går hotande mot Nils. Han visar att han är ett monster genom att väsa, förvrida ansiktet, höja armarna och forma sina händer till klor, sedan vänder han och småspringer därifrån med Matilda i hasorna. Efter henne kommer David och Tim som tagit sig ut ur kojans och rör sig på alla fyra, eftersom de fortfarande agerar hundar.

Matilda för leken framåt i samarbete med pojkarna, som dock inte tar lika många initiativ som hon. När Nils abrupt träder in i leken med en så kallade avbrytande entré (Tellgren 2004, s 79) och förändrar leken, så markerar hon skarpt genom att verbalt hota honom (”Om du gör så där en gång till så...”). Därefter godtar hon Davids förslag på hur leken ska fortlöpa (”Det kommer alltid ett monster när du...”) men lägger samtidigt till en utveckling av hans förslag (”Jag skrämmer alltid bort det”) och återtar organiseringen av leken. Matilda utformar leken så att hon har möjlighet att ta vad som kan betraktas som en dominerande maskulin roll, det vill säga en riddare. Tim och David visar inget missnöje med detta: Inte vid något tillfälle begär de att hon ska inta en annan roll med hänvisning till hennes kön (exempelvis prinsessa) eller att de själva borde ta rollen som riddare i egenskap av att vara pojkar. Istället bekräftar Tim henne verbalt (”Du var riddare”). Hur kan detta tolkas? Blir vi missledda i vår tolkning genom att se riddaren som en uteslutande *manlig* roll? Kan det inte i själva verket vara så att Matilda ser sig själv som en *kvinnlig riddare*? Oavsett så blir hennes agerande inte betraktat som könsöverskridande eller icke-normativt i denna leksituation av hennes lekkamrater. Liknande leksituationer återkom flera gånger under tiden som min studie pågick. Det som

jag uppfattade som utmärkande för leken på Jordmånen, var just att barn, i alla åldrar och oavsett kön, provade på en mångfald av roller i lekarna och att ingen protesterade med hänvisning till att de hade 'fel' kön för rollen de valt. De kunde också byta till olika roller under tiden som leken pågick.

### **Enkla (köns)föränderliga mjuka dockor**

När barnen lekte med dockor på Jordmånen så fanns ett liknande mönster där barnen lättvindigt kunde byta skepnad och roll på samma docka under lekens gång, om det ansågs nödvändigt för att historien skulle kunna utvecklas. Dockorna som fanns på förskolan var uteslutande olika slags mjuka dockor. Dessa dockor var antingen stickade eller handsyddas i hudfärgat tyg, och fanns i olika storlekar, alltifrån de största i naturlig babystorlek till de allra minsta som användes i dockskåp. De hade inga tydliga ansiktsdrag utan endast två prickar som markerade ögonen och en prick som markerade munnen. Kroppen bar inga könskaraktäristika och hade en rak och enkel form samt inga detaljer som fingrar och tår. Håret var ofta gjort i garn och hade olika färg och längd.

*Tre virkade dockor med en nissedocka*





*Docka i en docksäng med små virkade katter*

Ibland var håret formade till olika frisyrier såsom flätor, vilket möjligen kunde bidra till att könsbestämma dem. Dockorna öppnade dock upp för olika tolkningsmöjligheter när det gällde kön. Själva grundstommen i dockan såg likadan ut oavsett om de senare förseddes med olika könskaraktäristika och könsbundna attribut. En del har kläderna var fastsydda medan andra var möjliga att klä av och på. När det gällde de förstnämnda var det lättare att de hamnade i olika köns kategorier, men på Jordmånen fanns mestadels de sistnämnda.

Jag la flera gånger märke till att barnen bytte kön på dockorna i sina lekar. Ibland genom att byta kläder på dem och vid andra tillfällen genom att låta dem gestalta nya roller. Det kunde ske mitt under en lek och det framgick inte alltid klart vilken kön dockorna hade i sina olika roller, som vid detta tillfälle där dockorna är både manliga och kvinnliga 'byggjobbare':

#### Leken med dockor som byggjobbare

Emma, 4 år, Edvin, 4 år och Tim, 5 år befinner sig i den lilla hallen, där de har tagit ut de små dockorna och byggt upp ett landskap mitt på golvet. Landskapet är gjort av klossar, kaplastavar och tyger av siden och bomull i olika färger samt en stor docksäng. I leken är dockorna "byggjobbare" som använder klossarna till att konstruera byggnader av olika slag. Det går ganska vilt till på bygget, byggjobbarna flänger hit och dit och lever ett äventyrligt liv där flera byggnader rasar och måste byggas upp på nytt. När de är trötta och kommer hem från arbetet så går de och lägger sig tillsammans i den stora docksängen. Deras karaktär förändras något när de kommer in i hemmet. Under lekens gång kläs dockorna av och på flera gånger av barnen och beroende på klädval så ändras dockans kön. Klänningar räknas enbart som tjejkläder, medan både flick- och pojkkaraktärer kläs i byxor. En av byggjobbarna benämns som 'tjej' och tar på sig 'nattlinne' när hon ska lägga sig för att sova.

I denna leksituation så leker två pojkar och en flicka med små dockor. Alla tre leker både vilt och stillsamt med dockorna i en och samma lek och dockorna byter kläder och kön allteftersom. Det lite trånga och tillsynes trista utrymmet i hallen har med enkla medel gjorts om till ett äventyrligt landskap. Utifrån sett kunde dock lektemat vara vad som helst om man enbart ser till formen. Det går inte att som betraktare avgöra vad som byggts upp utan att ta del av vad barnen leker, till skillnad från om de hade haft byggnader som tydligt föreställde exempelvis ett stall eller bilgarage. Vi ska nu återvända till leken när Nils kommer in i bilden:

Nils, 5 år visar intresse för dockleken som pågår, men han deltar inte. Han lägger sig på golvet och plockar med kaplastavarna i trä, varefter han till synes försöker fånga de andras uppmärksamhet på olika sätt genom blickar, kroppspråk och tal. De är dock upptagna av leken och tar ingen större notis

om honom. Nils reser sig halvt upp. Det finns flera lediga dockor inom räckhåll, men han väljer att sträcka sig efter en docka som Tim använder i sin lek. Tim upptäcker det och rycker snabbt undan den. Nils vänder sig då bort från Tim och lägger sig ner igen mitt i landskapet som de byggt upp och börjar sparka på docksängen. De andra barnen uppmärksammar honom och Emma ber honom först att flytta på sig. Sen frågar hon om han ska vara med i leken. Han svarar inte utan sparkar bara hårdare på docksängen.

Pedagogen Erika, som har sett situationen från sin plats i köket, går fram till Nils. Hon sätter sig ner på huk och böjer sig fram mot honom medan hon i vänlig ton säger: ”Hur var det här då?”

Sen vänder hon sig till Tim: ”Leker du med den här [docksängen]?”. Tim nickar. Pedagogerna Erika vänder sig igen mot Nils: ”Då är det inte så bra att du har dina fötter där”.

Hon tar varsamt bort Nils fötter och frågar: ”Vill du också ha en docka?”

Nils reser sig upp till sittande och tar en ledig docka. Han börjar plocka med docksängens tyger. Erika tittar på och säger: ”Ja, du kan ju bädda åt honom”.

De andra barnen har under tiden fortsatt med sin lek som återigen kretsar kring att dockorna bygger med klossarna. Erika tar upp en annan docka med blåa hängselbyxor som ligger bland klossarna och säger till barnen: ”Och här har ni en byggjobbare”. Hon vänder sig mot Nils och visar dockan: ”Här har du en till liten vän. Han har blå byxor som du”.

Nils, som har blå byxor på sig, svarar: ”Ja!” och skrattar. Sen tar han emot dockan och bäddar ner den i sängen.

Nils håller sig i utkanten av leken och tycks på olika sätt söka uppmärksamhet av de andra barnen. När han får en förfrågan från Emma om han vill vara med så svarar han inte, utan ligger kvar på golvet i landskapet där leken utspelar sig och sparkar på en docksäng. Pedagogerna försöker få Nils att delta på ett annat sätt i leken. Hon vänder sig först till honom och sedan till Tim för att reda ut om docksängen används, sedan förklarar hon att ”det inte [är]så bra” att han har sina fötter där. Därefter tar hon försiktigt bort hans fötter och ger ett förslag. (”Vill du också ha en docka?”). Hon undviker att få honom att framstå som en stökig pojke som stör de andras lek genom att inte skuldbelägga utan att enbart motivera (varför det

inte är lämpligt att han har fötter i docksängen) och sedan vara konkret i sin handling (varsamt ta bort dem). Därefter bekräftar hon både Nils i hans nya handlande ("Ja, du kan ju bädda åt honom") och barnen i deras lektema ("Och här har ni en byggjobbare) när hon försöker sätta ord på vad som pågår i leksituationen. Hon könsbestämmer en ny docka och relaterar den till Nils ("Här har du en till liten vän. Han har blå byxor som du") men uttalar sig inte om vad han ska göra med den. Erikas agerande utgår från att hon tolkar det som att Nils *vill* vara med i dockleken, inte att han är uttråkad av den och därför tyst protesterar genom att lägga sig ner och sparka på docksängen. När hon uppfattar det som att han vill leka en omvårdande lek (bädda ner dockan) så bekräftar hon det, samtidigt som hon delvis också uppmärksammar honom på de andra barnens tema. När det gällde dessa dockor fanns ingen tydlig intention från pedagogernas sida om vilka slags lekar som var lämpliga att leka med dessa. Däremot fanns det en uppfattning bland pedagogerna om att vårdande lekar generellt sett var viktigt både för pojkar och flickor på förskolan, och den tanken var starkt kopplad till de så kallade lindebarnsdockorna:

### **Ett eget lindebarn att vårda**

Förutom de ovan nämnda dockorna fanns en annan sorts mjuka dockor på Jordmånen som benämndes som *lindebarn*. Detta var mycket enkla dockor, som vanligtvis gjordes av föräldrarna vid ett särskilt föräldramöte innan barnet började på förskolan. Om barnet började vid en sen ålder gjordes dockan av barnet själv eller av pedagogerna. Alla barn hade varsitt lindebarn som låg nerbäddade, men lättåtkomliga, tillsammans i en stor korg. Barnet fick sedermera ta med sig dockan hem när det slutligen lämnade förskolan. Enkelt uttryckt bestod dockorna av ett stycke hudfärgat tyg som med hjälp av ullstoppning formats till ett stort huvud och en mindre, oformlig mjuk kropp med antydning till armar och händer. Dockan virades sedan in i ett tygstycke och det knöts med ett band över 'midjan'. Lindebarnsdockorna hade samma enkla ansikte som de övriga dockorna utan näsa och med enbart prickar till ögon och mun. Som namnet antyder påminner de till formen om spädbarn och de hade därför inget hår utan brukade istället förses med någon form av virkad eller tovad mössa. Förutom mössan fanns inga klädesplagg till lindebarn, om man bortser från tyget som dockan var inlindade i. Allt detta gjorde att lindebarnen var ännu svårare att könsbestämma än de andra mjuka dockorna.

Dockorna såg visserligen snarlika ut, men de var ändå unika genom att de är utformade för hand. Barnen hade inga problem att skilja ut vilken docka som tillhörde vilket barn. Det faktum att varje lindebarn var gjord till ett specifikt barn kunde bidra till att skapa ett nära förhållande till



dockan och ge trygghet under vistelsen på förskolan, enligt pedagogen Anna:

Tanken som finns där är att det är en förälder som lagt handen på tyget och tillverkningen [av lindebarnet] och att det blir något väldigt personligt. Något för just deras barn. Och sen får de ta hem lindebarnet och ha det hos sig över sommaren och bekanta sig. [...] Och så lukten, den får man ju också med: Har man den hemma över hela sommaren, och så använder de det oftast dagligen framför allt på småbarnsavdelningen. [...] Så finns ju även lukten där, att det är min egen. Det är en tröst om jag får ha den. Den är *min*, ingen annans. (Pedagogen Anna)



*Lindebarnsdockor i en korg*

Den övergripande intentionen från pedagogernas sida var att barnen skulle ges möjlighet att i leken få utöva omsorg och vård av ett spädbarn, förklarade Anna vidare: "Det är den vårdande gesten man vill åt där, med själva

lindebarnet. Hur man håller i det och hur man överhuvudtaget gör med ett litet barn, hur man sköter om det”. Pedagogerna var konsekventa i sitt sätt att se på hur hanterandet av lindebarnet skulle ske: När sexåringen väl slutade förskolan och lindebarnet skulle tas med hem, så bad pedagogerna föräldrarna att finna en lämplig förpackning till lindebarnet. Det kunde vara en liten korg, en mjukt klädd papperslåda med filt och kudde eller något annat som de hade hemma - huvudsaken var att 'bebisen' inte blev nerpackad ”i en kartong och sedan lägger man locket på”, som Anna uttryckte det. Tanken var att pedagogerna, genom att engagera föräldrarna, kunde ge inspiration till att barnen skulle ”fortsätta vårdandet [av lindebarnet] hemma”. Vid föregående år hade de fått fin respons från både föräldrar och barn berättade Anna och ”just då fick man en skjuts med lindebarn[slek] i detta, det blev en jättefin klang, som ett fint avslut för månbarnen”.

Inom leksaksforskningen har det gjorts både svenska och internationella studier där forskare jämfört pojkar och flickors rum i hemmet. Det har framkommit att det är extremt ovanligt att hitta spädbarnsliknande dockor i pojkrum till skillnad från flickrum. Även vid jämförelser av flickor och pojkars önskelistor till jul förekom dessa dockor mycket sällan på pojkarnas önskelistor, men däremot på flickornas (Nelson & Svensson 2005, s 109). På Jordmånen hade alla barn varsitt lindebarn och både flickor och pojkar uppmuntrades att leka med sina lindebarn och vårda dem på ett ömt sätt. De yngre barnen hade ibland dem med på vilan och det var också de som lekte mest med dem enligt pedagogerna. Den omvårdande leken med lindebarnen sågs som en 'god' lek av pedagogerna och det ansågs bra både för flickor och pojkar. För att få igång lekar med lindebarnen uppmärksammades de också genom *lindebarnskalas* där det bakades en kaka och dockorna fick vara med på samlingen och lyssna på sånger.

Att leka omsorgsfullt med sitt lindebarn var den enda leken som pedagogerna uttryckligen stöttade och på ett implicit sätt initierade genom att uppmärksamma den, inte minst genom att ha en fest med dockorna i centrum. Det var en lek som inte alltid uppstod spontant hos barnen, utan behövde uppmuntras enligt pedagogen Anna. Det speglar en uppfattning om att lindebarnsleken var en betydelsefull och 'god' lek, i varje fall då den var omhändertagande i sin karaktär. Att leka våldsamma och 'vårdslösa' lekar med lindebarnen ansågs däremot problematisk, då ”den fina gesten, mjukheten, försvann” och därmed ”försvann hela poängen” med lindebarnen. Pedagogernas uppgift blev således att på olika sätt styra barnet i deras sätt att leka med just denna docka även om det inte skedde med så tydliga medel. De uppmuntrade barnen att leka med lindebarnen, men inte vilka

lekar som helst utan det som ansågs lämpligt. Det fanns med andra ord en tydlig intention med dessa leksaker till skillnad från de andra.

### **Barns populärkultur i leksaksutbud och lek**

Genom att varje barn hade sin egen docka, blir det på sätt och vis lättare att undvika att barnen tog med sig leksaker från hemmet som de vill använda i förskolan. Det är en vanlig företeelse i förskolor generellt och som pedagoger av olika skäl kan uppleva som problematisk (Nelson & Svensson 2005). I och med att leksaksutbudet generellt var begränsat och genomgående utvalt efter vissa kriterier, så blev det en tydlig skillnad mellan leksakerna i förskolan och de leksaker som fanns utanför förskolan. Den största skillnaden var att det saknades leksaker, föremål eller bilder på väggarna som var länkade till populärkulturella figurer eller fenomen. Genom att det inte fanns några filmer, tidningar, dataspel, ljudkassetter eller CD-skivor överhuvudtaget på Jordmånen, så fanns det praktiskt taget ingen koppling till barns populärkultur.

Som vi sett tidigare kan barn låta en artefakt få skilda meningar och symbolisera en rad olika saker i en lek; en stol kan förvandlas till en häst och ett bord till ett hus. Leksaker med tydlig populärkulturell förankring torde dock vara svårare för barn att frikoppla från dess ursprungliga mening och leka mer förutsättningslöst med. De är alltid 'färdiga' leksaker och ibland involverar de hela koncept som återfinns i flertalet filmer, TV-program och dataspel som är välbekanta för barn. Om man som barn är väl insatt dessa koncept blir det inte lika lätt att ge en Batmanfigur en annan roll än en superhjärte eller använda en Bakuganboll i ett annat spel. Även om barnet inte har vetskap om den populärkulturella referensen, så inbjuder dessa leksaker enbart till vissa typer av lekar vilket i sig torde utgöra en begränsning.

Själva *materialet* som artefakten är gjord av kan också inverka på hur barnet uppfattar leksaken och hur leken utformar sig (jmf Nelson & Nilsson 2002). En mjuk, böjlig docka i tyg uppfattas inte på samma sätt som en stel plastdocka som bara röra sig i vissa vinklar. Därmed är det inte sagt att plastdockan oduglig som leksak och att barn generellt föredrar en 'waldorfdocka' framför en Barbiedocka. Det kan vara snarare tvärtom, vilket pedagogen Anna skämtsamt påpekade vid ett tillfälle: "Skulle vi ha en bil i plast med lite blink på eller vad det nu kan vara - klart man väljer den! (skratt) Alltså, det är jag helt övertygad om. Men vi har inte det. Så enkelt är det." Måhända väljer barn det som känns välbekant. Det finns en enorm mångfald när det gäller leksaker om vi tittar in i svenska barns rum idag (Nelson & Nilsson 2002), men förhållandevis få är handgjorda i naturma-

terial och utan koppling till barns populärkultur. På så vis framstår waldorffförskolans urval av leksaker som ett komplement till hemmets.

Även om det inte fanns föremål med populärkulturella referenser på platsen så kunde barnens lekar fortfarande kretsa kring detta. Ett exempel på det är att *Star Wars* var ett lektema som dominerade under flera veckor i barngruppen. Barnen använde förskolans leksaker och byggde Star Wars-liknande rymdskepp med träklossar och använde enkla mantlar och slöjor när de själva ville gestalta roller som prinsessan Leia och Darth Vader. Star Warstemat introducerades av en 6-årig pojke, Nathan, som besatt en hel del kunskap om filmernas figurer, medan de andra barnen hade begränsade eller inga förkunskaper alls. Efterhand lärde sig de flesta barnen namnen på huvudpersonerna, skeppen och platserna där historien utspelar sig, men barnen utformade de olika karaktärerna på sitt eget sätt och skapade tillsammans nya berättelser. Dessa berättelser hade inte mycket likhet med den ursprungliga versionen. Ibland försökte Nathan tillrättavisa sina lekamrater genom att berätta ”hur det egentligen var i Star Wars”, men det godtogs sällan. Vid ett tillfälle hamnade han i diskussion med Linnea, 5 år huruvida prinsessan Leia var ond eller god och hur historien därigenom skulle utveckla sig. Det hela slutade med att Linnea bryskt avbröt honom och utbrast: ”Men jag vill att hon ska vara sån! Och det är jag som är henne nu!” varvid Nathan mumlade: ”Okej, okej” och lär henne behålla sin påhittade karaktär i leken. Däremot fanns enstaka barn, som David, 4 år, som gladeligen ville höra honom berätta de olika historierna om och om igen och lät Nathan styra lekens upplägg.

Hur togs då ett lektema som Star Wars emot av pedagogerna? Pedagogerna kände sig lite klivna och medgav att de inte själva sett filmerna, även om de kände till dem. Anna berättade att hon planerade att se filmerna för att kunna sätta sig in i hela historien. Hon tyckte fenomenet var ”intressant. Och jag tycker att det är viktigt att förstå barnens värld, och det de får med sig hemifrån. Det funkar inte bara att ge kalla handen, utan det måste man försöka sätta sig in i på ett eller annat sätt”. Vid några tillfällen hade Anna låtit Nathan berätta för henne om Star Warsfigurerna och deras världar för att få en viss kännedom om dem: ”Och då fick han ju prata ur sig, och det tror jag var fint för honom, att få göra det”. Däremot fick berättandet bara ske ”i måttliga mängder” varje gång, så att det inte tog alltför mycket tid och uppmärksamhet från allt annat omkring honom.

Pedagogerna hade ett liknande förhållningssätt till leken då de beskrev det som att Nathan ”låste sig” i temat, att lektemat dominerade på ett sätt som gick till överdrift. Samtidigt var deras gemensamma uppfattning att Nathan behövde ”leka ut det” då filmerna uppenbarligen gett honom starka intryck. Han hade blivit så uppfylld av dessa bilder och berättelser att

han behövde ”få ut” dem, gestalta dem i leken, menade de. Samtidigt ville pedagogerna inte underblåsa och förstärka det som de såg som närmast en besatthet hos honom och som de andra barnen också följde med i. Det var inte historien i sig, en i grunden klassisk berättelse om kampen mellan det goda och onda, som var problematisk betonade de. Istället handlade det om att leken tog alltför mycket utrymme och tenderade att bli ”väldigt enspårig”. I sådana lägen kunde de gå in och styra den fria leken:

[K]anske man kan styra det då, om man tycker att det tar för stor plats inomhus. Då får de kanske bara leka det utomhus. Att man försöker se var det oftast tar vägen. Det där försöker vi vara ganska snabba med, så att det liksom inte tar över. För det kan bli lite låst. (Pedagogen Anna)

Att styra den fria leken var ett ovanligt tilltag från pedagogernas sida, vilket visar på hur problematiskt de ändå fann att denna ’låsnings’ kring ett lektema var. Det var inte så att barnen förbjöds att leka vissa teman, men ansåg de att det till gick till ’överdrift’ reagerade de genom att reglera leken på olika sätt. Till skillnad från omvårdnadslekar med lindebarnen var detta inte en lek som uppmuntrades genom att de hade en ”Star Warsfest” eller gjorde Star Warsdockor till varje barn. Det finns säkert flera orsaker till varför pedagogerna inte ville förstärka ett visst dominerande lektema ytterligare, men i detta fall vill jag särskilt lyfta fram en: Star Wars var baserat på en kommersiell produkt och något sådant kunde inte en förskoleverksamhet som denna stödja.

Förskolans roll skulle snarare vara att erbjuda en *frizon*, en plats dit kapitalistiska intressen och den kommers som finns kring stora delar av barns populärkultur inte skulle nå in. I diskussioner om barns populärkultur i förskolan är det en aspekt som lätt kommer i skymundan till förmån för tal om att förskolan utan tvekan bör omfamna barns ’betydelsevärldar’. Forskningen pekar på hur pedagoger kan använda sig av välkända karaktärer från film, serier och dataspel i framför allt läs- och skrivlärande som ett sätt att fånga barns intresse och få dem mer motiverade och delaktiga (se Dyson 1997). Det kan ställas mot att mycket av barns populärkultur genomsyras av könsstereotypa mönster och därmed kan ses som problematiska ur ett jämställdhetsperspektiv. Eftersom pedagogerna konsekvent uteslöt all form av populärkulturella yttringar i förskolan så behövde inte de inte ta ställning till det sistnämnda.

Som jag nämnde tidigare så kan Jordmånens leksaksutbud ses som ett komplement till hemmets. Det erbjöds specifika leksaker och lekmaterial

som var okända för många barn (även om de var välkända för vissa) och den övergripande intentionen var att det ska utmana barnens kreativitet, fantasi och inlevelseförmåga. Till stor del var lekmaterial och leksakerna inte könsbestämda till sin karaktär och inte heller tydligt knutna till vissa könsmärkta lekar, vilket rimligen bör inverka på barns skapande av kön.

### **Sammanfattning**

Mitt första steg var att undersöka hur kön formas i relation till förskolans materiella och rumsliga dimension. Sammanfattningsvis har jag kommit fram till att det som utåt sett skulle kunna betraktas som ett kvinnligt universum - med milda rosa färgnyanser, hemlik miljö och omvårdande 'moderliga' pedagoger samt fokus på textila hantverk, estetiska uttrycksformer och praktiska hushållssysslor - i själva verket är *en plats där det sker ett situerat könsavkodande*. Det innebär att det pågår en mestadels omedveten naturaliseringsprocess där *kön i just denna kontext och på denna plats görs icke-relevant*. Begreppet situerat könsavkodande utgår från uppfattningen om kön som ett kollektivt situerat görande som består av en rad performativa handlingar. Dessa performativa handlingar blir mer övertygande genom ständig upprepning och att de utförs av en auktoritet. Med andra ord så könsavkodas de handlingar, materiella ting, symboler och aktiviteter som i ett annat sammanhang *utanför* skulle betraktas som kopplade till maskulinitet och femininitet. Könsavkodandet sker både genom tal och handling. Det sker genom att barn och pedagoger undviker att könskategorisera och beteckna olika aktiviteter, materiella ting och symboler utifrån kön samt att aktiviteter utförs och förväntas utföras av alla, oavsett kön.

Verksamheten på Jordmånen var strukturerad utefter en princip om *rytm*, vilket innebar att den präglades av *kontinuitet* och *upprepning*. Det fanns en grundläggande dags- vecko- och årsrytm med återkommande festliga högtider som inte nämnvärt förändrades från år till år. Alla barn kunde inte delta samtidigt i de populära veckoaktiviteter som målning och bakning, men eftersom de återkom vid samma tidpunkt och dag varje vecka så uppstod ingen konkurrens om platserna. Barnen kunde avstå eftersom de visste att erbjudandet kvarstod nästa vecka och regelbundenheten gjorde att de fick möjlighet att få öva på en viss färdighet många gånger under lång tid. Pedagogerna kunde se till att alla barn under loppet av en viss tid fick delta i aktiviteterna som var omtyckta och på intet sätt var förknippade med ett visst kön. Genom det ständiga upprepandet och genom att alla, inklusive pedagogerna, deltog i samma aktiviteter så skedde en förstärkt naturaliseringsprocess som konstituerade skilda normer. När det gällde kön så blev följden att aktiviteterna könsavkodades, och att

barnen aldrig ifrågasatte eller vägrade utföra en aktivitet eller uppgift med hänvisning till kön. Det är dock viktigt att minnas att könsavkodningen var *situerad*. Med andra ord kan vi inte veta hur aktiviteterna uppfattades av barnen *utanför* förskolans verksamhet. Jag vill hävda att den situerade könsavkodningen möjliggörs dels genom den avgränsande platsen och dels genom att pedagogerna var mycket konsekventa i sitt handlande. Den repetitiva strukturen innebar dagliga återkommande rutiner som pedagogerna höll fast vid och som dessutom fick stort tidsutrymme. Brist på tid och fasta rutiner kan möjligen medföra att flickor och pojkar särbehandlas på grund av stress och oreflekterade beteende från pedagogernas sida. Pedagogerna på Jordmånen var måna om att, som de sa, ”saker fick ta tid” vilket exempelvis innebar att de inte gjorde någon skillnad på barnen, utan att de fick det tidsutrymme som de behövde för att kunna slutföra saker, oftast på egen hand.

När det gällde dagliga rutiner och sysslor så gjordes aldrig någon arbetsuppdelning utifrån kön, däremot utifrån *ålder*: Hushållssysslor av olika slag som diskning och dukning sköttes av sexåringar och det schemalagdes noggrant så att alla fick hjälpa till lika mycket. *Hemarbetet könsavkodades* på så sätt att de inte framstod som ett särskilt kvinnogöra utan ett ansvarsområde som de äldre barnen tilldelades för att de på grund av sin ålder var kompetenta nog att utföra dem. Pedagogerna motiverade sysslorna för sexåringarna genom att benämna dem som *viktiga arbeten*. Deras status höjdes också i och med att de yngre barnen såg fram emot att så småningom få delta i månarnsverksamheten och därmed kunna utföra dessa betydelsefulla uppgifter.

*Städningen* var också en viktig del av dagsrytmen och som aktivitet var den inte könsbunden: Alla barn oavsett kön förväntades hjälpa till med städningen och det var inte så att de särskiljde flickor och pojkar genom att uppmuntra dem att ha vissa städansvarsområden. *Städningen bidrog både till en kontinuitet och föränderlighet i rummen*: Det städades mellan varje aktivitet och alla saker lades tillbaka på sina platser. Inga leksaker eller konstnärsmaterial lämnades kvar och alla lekar och aktiviteter fick ett tydligt slut i och med städningen. Det städade rummet vittnade inte om vad som leks där innan och bjöd inte in till att återuppta den gamla leken, det blev istället en utgångspunkt för nya lekar. Således var det omöjligt för ett litet antal barn att ’ockupera’ ett helt rum, med exempelvis stora klossbyggen och där de övriga fick en mindre yta att leka på och eventuellt också uteslöts ur leken. Det fick till följd att barnen hade lättare att förändra gamla lekmönster och prova på nya gruppkonstellationer.

Generellt sett så förändrade rummen karaktär beroende på vilka lekar eller aktiviteter som pågick för tillfället. På Jordmånen fanns *inga tydliga uppdelningar eller skilda aktivitetsrum*, vilket gjorde att de inte blev förknippade med olika könskodade lekar. Ett exempel på det var hörnan som var inramad med en tygskärm och hade en leksaksspis, bord med barnstolar och dockvagn. Det var ett avgränsat men ändå integrerat ställe då den var placerad mellan två rum vilket gjorde att barnen ofta passerade den. Även om den delvis hade karaktären av ett hem eller en dockvrå, så kunde den lätt förvandlas till exempelvis affär och bageri i barnens lekar. Hörnan fick karaktären av ett könsavkodat rum eller del av ett rum.

Den relativt öppna planlösningen i lokalerna bidrog till möten över köns- och åldersgränser, barnen gick ofta in och ut i varandras lekar. Det uppstod en rörelse och dynamik i de förhållandevis små rummen vilket också skapade behov av att bilda små rum i rummen. Genom att bygga kojor och skärma av delar av rummen så skapades egna utrymmen för barnen och det var en populär aktivitet för både flickor och pojkar i alla åldrar. Samtidigt som barnen övade på samarbete så skedde en förhandling om hur platsen skulle utformas på samma sätt som när de på olika vis markerade lekens fysiska gränser – det vill säga redde ut vilken lek som pågick var. Det var ett sätt att värna om sin integritet och undvika konflikter som berodde på trångboddheten.

Platsens utformning bidrog till att barnen möttes och måste konfronteras med varandra, vilket avspeglade sig i *leken*. Det gick inte att urskilja något entydigt mönster i val av lekkamrat då barnen rörde sig in och ut i olika lekar och konstellationer. Det rådde också en tydlig medvetenhet om *Alla-får-vara-med-regeln* när det gällde lekar, vilket möjligtvis bidrog till att öppna upp för att pojkar och flickor i olika åldrar lekte mer med varandra. De lekteman som dominerade under vissa perioder var gemensamma och lektes av hela barngruppen.

Leksaksutbudet bestod delvis av 'förvandlingsbart' lekmaterial som i sig inte var knutna till någon särskild (könsbunden) lek. I leken symboliserade de skilda föremålen de mest oväntade saker och barnen visade prov på stor kreativitet, fantasi och inlevelseförmåga. Till denna grupp leksaker hörde också utklädningskläderna som inte var enhetliga maskeradkostymer utan bestod av olika mantlar, slöjor, kronor, hattar, väskor och dylikt. Dessa användes ofta i lekar för att gestalta diverse skilda roller som kunde skifta under lekens gång – samma mantel kunde användas till både en roll som riddare och som sjujungfru. Vid den återkommande maskeradfesten utformade barnen och pedagogerna enkla maskeraddräkter utifrån ett köns-



neutralt tema – alla dräkter var liknande men med personlig prägel då de var egenhändigt gjorda.

I leksaksortimentet fanns även särskilda dockor som i grundstommen inte bar några könskaraktäristika och genom att byta kläder på dem kunde barnen tillskriva dem olika kön i leken och ge dem en rad olika roller. Varje barn hade också ett personligt handgjort lindebarn, en docka som i formen påminde om ett spädbarn. Till skillnad från de andra dockorna fanns det en uttalad intention från pedagogernas sida om vilken slags lek som var lämplig att leka med dessa lindebarn; den omvårdande leken. Pedagogerna ansåg att det var lika viktigt för pojkar som flickor att få möjlighet att i leken få utöva omsorg och vård av ett spädbarn. Det uppmuntrades genom att pedagogerna ordnade lindebarnskalor där fokus lades på en omvårdande lek med dessa dockor.

Leksaksortimentet på Jordmånen framstår som ett komplement mot hemmets, särskilt med tanke på att det inte fanns några leksaker i plast, med elektronik eller leksaker som var knutna till barns populärkultur. Överlag så fanns inga bilder, böcker eller annan media som hade populärkulturella referenser. Tanken var att förskolan skulle kunna erbjuda en *frizon*, inte från populärkulturella fenomen som sådana, men från de kapitalistiska intressen och den kommersialism som finns kring stora delar av barns populärkultur. Genom att skapa en sådan frizon behövde inte pedagogerna föra en diskussion och ta ställning till vilka populärkulturella ytringar som eventuellt också bar med sig ett könsstereotypt mönster och av den anledningen var problematisk att uppmärksamma i förskolan.

Det fanns en uttalad strävan mot att ”ha en könsneutral mark” som pedagogerna uttryckte det, att förskolan skulle kunna förmedla uppfattningen om att ”både det manliga och kvinnliga [ryms] inom alla människor”. I mångt och mycket kan vi se att de har varit konsekventa när det gäller att nå det målet, på så sätt att kön fick en underordnad betydelse. Detta avspeglade sig även i detaljer, som hur de märkte ut barnens egna platser. De var markerade med individuella skyltar med barnens namn och olika handmålade bilder. När det gällde motiven på skyltarna så gjordes inte någon könsmarkering utan valet av bild till respektive barn var till synes slumpmässigt gjort av pedagogerna. Genom att både flickor och pojkar hade namnskyltar i nyanser av aprikos, rosa och gult så gjordes inte heller här någon koppling till kön. Överhuvudtaget var rosa färgnyanser inget som förknippades med femininitet utan flera av pojkarna framhöll att rosa var en fin färg, till och med deras favoritfärg. Deras förkärlek till rosa färger, eller för den del textiltillverk som broderi eller vävning ifrågasat-

tes inte och de blev inte tillrättavisade av varken pedagogerna eller andra barn. I andra sammanhang skulle barnens tal och handlingar kunna betraktas könsöverskridande eller i varje fall ett uttryck för att de gör motstånd mot rådande könsmonster och normer. I detta fall beter de sig enligt den gängse normen, när kön görs icke-relevant finns inget som kan benämnas som 'könsöverskridande'. Det blir istället möjligt att tala om detta som en rosafärgad plats där relationen mellan kontinuitet och föränderlighet liksom upprepning och avgränsandet av tid och rum är avgörande för att en situerad könsavkodning ska äga rum.

## KAPITEL 5

# Upprepning och avgränsning i ritualiserade rum och praktiker

Den övergripande strukturen i förskolan Jordmånens verksamhet är repetitiv till sin karaktär och bygger på en relation mellan kontinuitet och föränderlighet samt en tydlig avgränsning av tid och rum. Jag har dragit slutsatsen (i kapitel 4) att den situerade könsavkodningen möjliggörs av dessa olika faktorer. En struktur som är repetitiv och innebär avgränsningar av skilda slag återfinns även i olika typer av ritualiserade praktiker. Att definiera sociala praktiker och handlingar som ritualiserade är ett analytiskt val som jag gör som forskare. Pedagogerna (och barnen) i min studie har inte själva uttryckligen betecknat sina aktiviteter på förskolan som ritualer, och begreppet finns inte heller nämnt i waldorfläroplanen. I detta kapitel har jag valt ut både praktiker som jag menar innehåller *rituella element*, och praktiker som i högre grad kan definieras som ritualer. Genom att benämna dem som *ritualiserade praktiker* istället för ritualer vill jag betona att det handlar om ett görande, en ritualisering. I kapitel 2 behandlar jag ritteorier och begreppet ritualisering mer utförligt, men för att underlätta för läsaren så återger jag *sammanfattningen av vad jag anser är utmärkan-*  
*de för ritualer:*

Gemensamt för de flesta ritualer är att de är **formaliserade** och **repetitiva** med en tydlig början och ett tydligt slut. Vidare utförs de **periodiskt** vid vissa tidpunkter och på en **för ändamålet avsedd plats**. Ritualer är i första hand att betrakta som **sinnliga, emotionella och kroppsliga upplevelser** och processer snarare än intellektuella. De inbegriper alltid sociala och kommunikativa **handlingar** där deltagarna riktar sin uppmärksamhet mot en kollektiv akt. Oavsett om aktörerna går in i ett **meditativt tillstånd**, in i sig själva, under ritualiseringsprocessen, så **interagerar** de med andra genom att tillsammans bygga upp ritualens struktur, symbolik och funktion. Att utföra ritualer kan vara ett kraftfullt verktyg för att **skapa gemenskap** och stärka grupsammanhållningen. Även om de olika aktörerna sinsemellan har skilda uppfattningar om ritualens mening, syfte och funktion kan de få en stark gemensam upplevelse av enhetlighet och **en känsla av att tillhöra ett större sammanhang** (som kan vara grundat i ett trossystem eller en ideologi). Också vid tillfällen då en individ utför en ritual i enskildhet, som

vid en bön, sker en (tyst) **kommunikation** med någon eller något som finns utanför denne själv. Ritualer är **icke-vardagliga** på så sätt att även om ritualiseringen sker i vardagen, så upplevs den som väsensskild från det vardagliga görandet. Under ritualiseringen används ofta antingen **artefakter** som enbart är avsedda för detta ändamål och därmed extraordinära i sig, eller vardagliga föremål som laddas med en viss **symbolik**. Denna symbolik återfinns även i olika kroppsliga och **estetiska uttryck** såsom rörelser, mimik, tal, sång, musik, dans och bilder.

Som jag nämnt inledningsvis i kapitel 1 så var mitt sista steg i undersökningen att studera på vilket sätt kön relateras till förståelsen av barn som kroppsliga, andliga och själsliga individer, samt hur detta kommer till uttryck i förskolans pedagogiska verksamhet. Genom att betrakta vissa praktiker som ritualiserade kan jag möjligen få syn på den andliga dimensionen i waldorfpedagogiken och hur den bidrar till den övergripande utformningen av förskolans verksamhet och dess vardagliga praktik.

Texten är uppdelad i två delar, varav den första delen behandlar praktiker som innefattar *rituella element* och där jag även diskuterar platsens betydelse för ritualiseringen. I den andra delen redogör jag för *ritualiserade praktiker*, i detta fall det som kan betecknas som kalenderiska ritualer och passageriter, som jag funnit i mitt material.

## **Praktiker med rituella element**

### **Kapprummet som en plats för avsked mellan föräldrar och barn**

Under en timme på morgonen kom föräldrarna och barnen in en efter en i det väl tilltagna kapprummet för att ta avsked från varandra. Kapprummets väggar var laserade i aprikos och belysningen var mjuk och en aning dov. På en enkel träbyrå stod alltid tända stearinljus, en bukett blommor i en vas eller annan utsmyckning på en handbroderad duk. Denna dekoration ändrades utifrån årstidernas växlingar eller kommande högtid. Det var bland det första man lade märke till då byrån var centralt placerad i rummet. En laserad träsoffa i samma färgnyans som byrån stod utefter en av väggarna, men i övrigt fylldes rummet av barnens hyllor och krokar för kläder. När barnen hängt av sig kläderna på sin plats tog de avsked av föräldrarna ute i kapprummet, och klev ensamma in i den lilla hallen och vidare in i rummen på avdelningen. Det hände sällan att föräldrarna följde med barnen in. När det skedde berodde det oftast på att de ville säga något direkt till pedagogerna, som alltid höll sig inne i de närliggande rummen

bland barnen. De barn som kom tidigast och inte hunnit äta frukost hemma satt vid köksbordet med tända ljus, och fick te och smörgåsar serverade. Därefter satte de igång att leka eller påbörjade olika aktiviteter. Det var anmärkningsvärt att det infann sig en sådan rofylld stämning på morgonen, trots alla sjutton barn anlände en efter en tills hela gruppen var samlad. Både barn och personal var till synes lugna och djupt engagerade i sina sysslor. När jag frågade pedagogerna om morgonstunden visade det sig att de hade utarbetade överlämningsrutiner som föräldrarna oftast följde. Pedagogerna hade uttryckligen bett föräldrarna att ta avsked av barnen i kapprummet och inte följa med in i rummet. Denna väl förankrade regel var inte främst till för att pedagogerna skulle få mindre avbrott i sina pågående aktiviteter, menade de, utan för att *barnen* skulle slippa bli avbrutna och ”störda” i sina förehavanden och ”kunna gå rakt in i leken”:

Alla nya som kommer in då och lämnar – det är sexton barn och kanske tretton familjer - det blir ju ett: ”Hej hej!” och så ska man byta några ord. Så kan man bli ståendes där som vuxen och prata, och det är väldigt störande för **barnen**. För så länge som den här vuxentrafikén pågår så kommer inte leken igång, så det är bara för att inte **störa** kan man säga.  
(Pedagogen Erika)

I kapprummet hängde en anslagstavla med aktuell information till föräldrarna och listor över vilken familj som hade städvecka eller skulle lämna bröd till torsdagssoffan. Genom anslagstavlan kunde pedagogerna meddela sig till föräldrarna. Om föräldrarna ville lämna upplysningar till pedagogerna kunde de göra det genom det postsystem som upprättats. Det fanns en särskild pappersask med lock i kapprummet som innehöll penna och papper och fungerade som en brevlåda. Där lämnade föräldrarna korta meddelanden till pedagogerna på morgonen, om ändrade hämtningstider eller annan väsentlig information, som sedan lästes när barnen var på väg ut på förmiddagen. Det hände ibland att föräldrar stack in huvudet i hallen och sa till pedagogerna att de lagt en lapp där, men de kunde också visa att de omgående ville ha ett samtal med pedagogerna. En av dem gick då avsides med föräldrarna för att kunna tala enskilt. Erika menade att de på detta sätt ”minimerar vuxenpratet över barnens huvuden”. Hon påtalade också att det var viktigt att lämnandet skedde på ett smidigt och lugnt sätt. Att ta farväl av sina föräldrar på morgonen kunde vara en svår stund för vissa barn:

Också för att det blir tydligt för barnen, det blir en hjälp, att man säger ”hej då” till mamma eller pappa i hallen<sup>34</sup>. Där kan man ha den där konversationen mellan barn och förälder: ”Jag kommer då och då”. [...] Att man i lugn och ro som barn får göra avskedet och som förälder också. Och vi låter ju inte de barn som redan kommit springa ut i hallen för att snacka med kompisarna eller så, utan de är **inne**. Så att det ska bli lugnt. (Pedagogen Erika)

Kapprummet blev under morgonen enbart en plats för separation och avsked, trots att det under resten av dagen kunde fungera som ett lekrum. Det fanns således regler för hur det skulle användas som både barn och vuxna följde. Anne-Marie Markström (2007) har i en etnografisk studie av två kommunala förskolor undersökt just hallen (eller det jag kallar kapprummet) som plats. Hon beskriver rummet som ”en transithall, där den privata och offentliga sfären överlappar varandra” (s 103). Detta gränsområde mellan privat (hem) och offentligt (institution) blir ”en passage” där ”de enskilda barnen transformeras från ’familjgruppsbarn’ till ’förskolebarn’ ”(s 104) och en överföring av ansvar sker: När föräldrarna lämnar sina barn på morgonen så lämnar de samtidigt över omsorgsansvaret för sina barn till pedagogerna. Hennes observationer skiljer sig dock från mina på så sätt att pedagogerna kom ut och mötte föräldrarna och barnen. Ett sådant handlade öppnar upp för förhandlingar mellan dessa aktörer om hur mottagandet och lämnandet ska ske.

### **Rutiner för ”barnens bästa”**

På Jordmånen så skedde kommunikationen mellan pedagoger och föräldrar vid överlämnandet på morgonen främst genom skrivna meddelanden och i vissa fall enskilda samtal. Barnet klev själv in till avdelningen och mottogs av pedagogen utan föräldrarnas direkta medverkan. Det var inte så att föräldrarna nekades tillträde till avdelningens inre rum – föräldrar uppmanades att komma på besök och stanna under en hel dag för att få en inblick i verksamheten - men vid lämningen uppfyllde de oftast pedagogernas uttalade önskan om att stanna i kapprummet. Det kan å ena sidan tolkas som att pedagoger och föräldrar delade samma syn på (eller i alla fall med tiden uppnått en konsensus kring) hur det ideala överlämnandet av barnen skulle gå till. Å andra sidan kan det ses som att det var pedago-

---

<sup>34</sup> Här syftar pedagogen på det rum som jag kallar kapprummet.

gerna som ägde tolkningsföreträdare kring hur, var och när lämningen skulle äga rum och att det huvudsakligen skedde på deras premisser.

Oavsett föräldrarnas inställning, så var morgonens överlämningsrutin en del av en pedagogisk intention som bottnade i grundläggande uppfattningar om barn och förskolan som en plats för barn. Pedagogerna hänvisade hela tiden till barnens bästa i denna situation. För det första ville de undvika att barnen blev avbrutna och ”störda” i deras pågående lekar. De baserade detta dels på ett generellt antagande om att barn behöver skyddas från störande intryck, något som jag återkommer till senare. Dels var utgångspunkten att barnens lek skulle tas på stort allvar. I flera samtal betonade pedagogerna att den fria leken måste få mycket utrymme i förskolan – att barn skulle få tid att ”leka ifred” och att leken på sätt och vis var barnens arbete. Med andra ord hade de bestämda överlämningsrutinerna inte i första hand tillkommit för att underlätta för pedagogerna i sitt arbete menade de själva, utan för att underlätta för *barnen* i sitt arbete. Vid ett tillfälle poängterade pedagog Erika att förskolan i första hand var till för barnen och inte skulle betraktas som en serviceinrättning för föräldrarna. Jordmånen sågs med andra ord som en plats med barn och för barn, där det som ansågs främja barnens välbefinnande sattes främst. Det kunde således innebära att föräldrar måste förhålla sig till vissa restriktioner när det gällde lokalerna, anpassa sina lämningstider och inte tala över barnens huvud med pedagogerna.

För det andra så uttrycktes en tanke om att barn behöver stillhet och viss avskildhet när de ska skiljas från sina föräldrar och att det fanns ett behov av ett tydligt avsked mellan föräldrar och barn. Förflyttningen in på avdelningen markerades *rumsligt* och avskedet blev därmed synliggjort för alla parter. Eftersom liknande handlingsmönster upprepades varje dag visste barnen både hur föräldrarnas överlämnande skulle gå till och vad som väntade (och förväntades av) dem när de klev in på avdelningen.

### **Förflyttning med rituella element**

Markström (2007) beskriver hallen (kapprummet) som en passage, som barnen träder in i och ut ur vid lämning och hämtning. Hon menar vidare att barnen transformeras till ’förskolebarn’ när de går från hallen och in till avdelningen. Hennes beskrivning för tankarna till en *passagerit*. Passageriter går också under namnet övergångs- eller livscykelriter och innefattar olika former av initieringsriter. Som jag tidigare nämnt (se kapitel 3) så inbegriper passageriter en kroppslig (och i vissa fall även rumslig) förflyttning från en på förhand given position till en annan. För personen ifråga innebär förflyttningen att en ny social position förvärfvas, vilket blir en del av en identitetskapande process. Om vi utgår från Markströms resonemang

så sker följande: Barnen tar avsked från sina föräldrar och går från hallen till avdelningen och då sker både en platsförflyttning och en social positionsförflyttning. Under samma dag genomgår de dock samma procedur igen när föräldrarna kommer för att hämta sina barn. Genom att det sker en ständig positionsförflyttning fram och tillbaka blir det problematiskt att definiera det som en passagerit, då en sådan ritual medför en *permanent* ny social position och status.

Däremot tyder överlämnings- och hämtningsrutinerna på Jordmånen på att pedagogerna var måna om att även dessa skulle följa samma struktur som resten av förskoleverksamheten, och därmed utgå från ett upprepande och avgränsande av tid och rum. Varje ny aktivitet hade en tydlig början och ett tydligt slut, särskilt om den krävde en rumsförflyttning. Samtidigt som aktiviteterna särskiljdes så överlappade de varandra, då de enskilda aktiviteterna kan ses som olika delmoment som ingick i ett större övergripande skeenden och därför följde en viss (logisk) ordning.

Ett exempel var då barnen skulle ha *eurytmi*, vilket skedde en gång i veckan i en annan lokal som låg vägg i vägg och tillsammans med förskolans eurytmist. Vid en sådan förflyttning kunde pedagogerna helt enkelt talat om för barnen att det var dags, låta dem avsluta det som de höll på med och sedan skickat in barnen själva i lokalen. Istället föregicks eurytmistunden av en kort samling på mattan i allrummet tillsammans med eurytmisten. Därefter bildade de ett dansande följe som tillsammans sjöng en särskild sång medan de tog sig till den andra lokalen. De trädde in i det andra rummet, en efter en, och samlades i en ny ring på golvet. Varje vecka upprepades samma rituella procedur, med samma sång och rörelsemönster. Det var ett sätt att förflytta sig rent fysiskt, men också emotionellt och psykiskt. Förflyttningen blev en intressant händelse i sig som användes i syfte att komma i rätt stämning, att förbereda sig inför den nya aktiviteten samtidigt som den påbörjades. Aktiviteterna flöt in i varandra och på samma gång var de åtskiljda, genom att förflyttningen nyttjades som en bro emellan dem.

Att pedagogerna valde att utföra det på detta sätt bör ses i relation till den andliga dimensionen i waldorfpedagogiken; att barn ses som andliga och själsliga individer vars utveckling inte bara omfattar det fysiska, sociala och psykologiska planet. Till synes vardagliga handlingar, som att förflytta sig från ett ställe till ett annat, ges därmed en djupare innebörd inom detta pedagogiska sammanhang, vilket tydligt framträder i annan forskning om olika waldorfpedagogiska verksamheter (Uhrmacher 2007, s 107, Astley & Jackson 2000, Bone 2007). Det andliga förhållningssättet bidrar till att en förflyttning som denna får en rituell prägel. Det lades vikt vid att utarbeta rutiner som gör att barnen förbereds, inte bara mentalt utan även



själsligt, inför kommande aktivitet. En ritualiserad praktik iscensätts genom det kroppsliga deltagandet. Barnen och pedagogerna medverkar med andra ord till att ritualiseringen äger rum genom att använda sång och medvetet röra sig på ett visst sätt från rum till rum i en återkommande struktur. Platsförflyttningen innebär att inte bara att eurytmistunden inleds, den *blir till* i och med att detta sker.

### **Platsen som ett omslutande, skyddande hölje**

Förflyttandet som barnen gör på morgonen när de kliver in från kapprummet till avdelningen är också en betydelsefull handling. De barn som kom först på morgonen gick inte tillbaka ut i kapprummet för att hälsa på de nya som anlände, utan de förblev kvar inne i rummen på avdelningen. Det var som om det fanns en osynlig gräns mellan kapprummet och den lilla hallen, som de inte överträdde. När barnen väl kommit in på avdelningen så förblev de där och sysselsatte sig med det som fanns tillhands och erbjöds. Det hände sällan att pedagogerna behövde förmana barnen att stanna kvar, så det var en närmast outtalad förhållningsregel som de efterlevde. Eftersom pedagogerna i vanliga fall inte heller lämnade avdelningen på morgonen så förstärktes förhållningsregeln ytterligare.

Det var som att kliva över tröskeln till ett slutet rum, men slutenheten innebar inte att det var ett kvävande och stängt utrymme. Förskolan är en plats där barnen tillsammans med varandra och pedagogerna skapar en vardag utan föräldrar, utanför hemmets väggar. Där de äter, vilar, samtalar, leker och uträttar sysslor tillsammans under många av dygnets vakna timmar. En plats dit föräldrarna bara delvis hade tillgång, där de bara vistas temporärt och inte stannar tillräckligt länge för att känna sig lika hemmastadda som barnen. Det kan hända att omvärlden gör sig påmind först när föräldrarna hämtar barnen, men innan dess kan förskolan i princip framstå som en egen liten värld för sig.

Som jag tidigare nämnt, beskrev pedagogen Erika barnens rytm, hur de kontinuerligt kommer till förskolan som förhoppningsvis innebär att komma till en trygg grupp och ”så lever vi våra liv här, som man lever hemma ungefär”. För pedagogerna på Jordmånen var den ideala platsen för barn kokongliknande; en plats som fungerade som ett skyddande, omslutande hölje. Avsikten var att barnen skyddas och ”bli fria” från alltför många starka och störande sinnesintryck, särskilt då synintryck, då detta ansågs kunna inverka negativt på barn i förskoleåldern. Detta synsätt rymde både en andlig, materiell och rumslig aspekt vilket avspeglade sig i förskolans inredning. Det ansågs exempelvis fördelaktigt att ha ’rena’ väggar utan bilder, då förskolans lokaler innehöll många små ting som pocka-

de på uppmärksamhet vilket gjorde att rummet kunde upplevas som ”rörigt”.

Väggarna runt om i de olika rummen pryddes därför enbart av två små inramade akvareller i varma färgnyanser och det fanns inte heller några foton på barnen. Trots att de hade relativt få leksaker och lekmaterial kunde båda pedagogerna tänka sig att ha ännu mindre framme åt gången: ”Mycket färger och mycket pedagogiskt material av olika slag och många hyllor med olika saker, alltså... det blir rörigt!”. När pedagogerna talade om *röriga rum* syftade de inte på att det var kaos och oordning i rummen. Istället handlade det om barnens förmåga att kunna sortera många intryck, att det inte skulle bli rörigt *inuti* barnen. Pedagogerna återkom också flera gånger till vikten av att istället låta barnen skapa sina egna *inre bilder*:

Vår upplevelse är ju att barn idag är utsatta för för mycket intryck. De behöver lugn och ro och vila ifrån intryck. Istället är den fysiska miljön [i förskolan] utformad så att den lämnar utrymme för eget skapande i leken och att egna *inre bilder* kan växa fram. Att man inte blir ockuperad av *andras bilder*. Utan att jag själv kan skapa egna bilder, *inuti mig*. (Pedagogen Erika)

Rummen var emellanåt fyllda med barnens alster, särskilt sista tiden inför en högtid, men däremot såg jag aldrig några av barnens bilder på väggarna. Pedagogerna berättade att de sällan satte upp teckningar och målningar för att de ville undvika att barnen började göra jämförelser som grundande sig på normativa värderingar om vad som ansågs fint respektive fult. När de trots allt valde att ställa ut barnens bilder så var det väl genomtänkt och utgjorde en del av en lång process. Ett sådant tillfälle var vid det årliga Mikaelifirandet då de berättade en saga som byggde på legenden om Sankt Göran och draken:

Då har vi gjort många såna [bilder] och har haft en tanke med målningen. Vi målar en akvarellbakgrund och så övar vi på att klippa en drake och måla den och så använder vi akvarellerna att klistra upp [draken] på. Vi har inte haft några förgjorda bilder utan de har fått en muntlig saga, så de har sina egna *inre bilder*. Och då kan de appellera till den när vi jobbar konstnärligt med temat draken-riddaren-prinsessanslottet. [...] Och så har de jobbat i kanske två veckor vid olika tillfällen med det här, i månbarnsgruppen, så då har de verk-

ligen slitit. Då kan vi ju sätta upp dem! Bara för att se att så här många blev det! ”Vad många drakar och vad mycket stjärnor!”, ”Åh, vad mycket det glimmar av guld där” och ”Det svärdet såg ut si och det så”, men aldrig ”fint” eller ”fult”. (Pedagogen Erika)

Både Anna och Erika betonade vikten av att välja rätt plats att hänga upp bilderna på ”så det blir upplevbart för alla, och inte en prestation”. Det handlade huvudsakligen om att ”dela med sig” av sina alster. Tonvikten på en ”gemensam upplevelse” innebar också att de yngre barnen fick ta del av vad de större gjort och fick därmed en inblick i sexårsverksamheten. Det blev en del av förberedelsen inför att ’bli ett mån barn’. Alla barn hade hört legenden om St Göran och draken muntligt och detta var mån barnens tolkningar av den. Däremot sattes det inte upp bilder av andra konstnärer och det fanns inga bilderböcker att bläddra i där barnen kunde tänkas hitta liknande bilder. Den centrala idén var att barnen skulle skapa sig egna inre bilder genom det muntliga berättandet. Därigenom kunde de skapa verk utifrån sin fantasi och inte bli alltför styrda av andra (vuxnas) bilder.

Färgsättningen i lokalen ansågs också ha stor betydelse för att platsen skulle upplevas som en ”rogivande” och ”omhöljande” plats. Det var ingen slump eller enbart av estetiska skäl som väggarna i rummen var laserade i varma pastellfärger i nyanserna rosa, gul, aprikos och beige. Det visade sig att förskolan överlätit till en färgkonsult med antroposofisk bakgrund att färgsätta och måla lokalerna. Pedagogerna hade blivit tillfrågade om rummens olika användningsområden. Sedan hade de även själva önskat att rummen mestadels skulle gå i varma och ljusa toner i rött och gult, vilket är vanligt förekommande i waldorfförskolor (Risberg 1999). Utifrån Goethes färglära och tankar kring hur färger inverkar på människor gjorde Steiner kopplingar mellan ålder och färg. Utan att gå in djupare på det hela kan det konstateras att vissa färgnyanser anses mer passande för barn i vissa åldrar, oavsett kön, att omge sig med (Uhrmacher 2007).

### **Att uppleva färger genom vått i vått-målade**

Den goethianska uppfattningen om färg har också betydelse för hur målarstunden i waldorfförskolan kommit att utformas. En dag i veckan målade barnen *vått-i-vått* på Jordmånen, vilket innebar att de målade med flytande färger på ett tåligt växtpapper som blötlagts innan, så att färgerna flöt ut över det våta pappret och blandade sig med varandra. Barnen satt ner vid ett bord och målade. De använde tjocka penslar och stora pappersark som låg på vattentåliga brickor. Färgerna hade pedagogerna själva blandat till

från rena färgpigment och det förekom ett begränsat antal kulörer som var särskilt utvalda. Erika förklarade att syftet med målandet var att ge barnen en möjlighet ”att uppleva färgkvalitéerna”:

Och då jobbar vi med två gula toner, två röda toner och två blåa toner. Preussiskt blått och ultramarin, cinnober och karminrött, citrongult och guldgult – de sex, men det är ju tre färger då. Och sen så presenterar vi det där: Alltså yngre barn får inte så många färger, de får kanske måla med en färg först, medan de äldre barnen får måla med hela spektra. Sen kan man göra så över läsåret, så att när man kommer fram till januari då har man liksom smakat på de olika färgerna och de äldre barnen får jobba med flera färger. (Pedagogen Erika)

Hon berättade vidare att barnen sällan ifrågasatte eller krävde att få fler kulörer att arbeta med. Ibland kunde de däremot uttrycka förvåning över själva tekniken. Detta gällde särskilt äldre barn som aldrig tidigare målat vått-i-vått. Med stora penslar och flytande färger blir det svårare att måla föreställande och detaljrikt, vilket kunde upplevas som frustrerande för en del barn:

Har de jobbat med ett annat sätt att måla då kommer de ju med föreställningar. Och man ser att de har pappret och färgen emot sig när de ska måla föreställande. Många barn börjar med det, sen så överger de formen när de upptäcker att det vill sig inte...[...] Och sen kan man se ibland, undantagsvis, barn som är väldigt fast i formen. Som till varje pris vill att det ska bli en fyrkant. Som kämpar vecka efter vecka. Eller som kan vara fast i schabloner och **alltid** målar hjärtan eller bokstäver. [...] Om jag ser att det är någon som är fast i det där, då kan jag säga att: ”I dag ska vi måla rött och gult, men det får inte bli en flagga”. Om det är nån som alltid vill måla flaggor. ”Idag får det inte komma några flaggor”. Då kan jag styra det lite så. Man får trixa lite ifall det är barn som är fast.” (Pedagogen Erika)

Att måla samma sak om och om igen kunde vara ett sätt för barnen att bearbeta eller uttrycka något specifikt genom sitt målande tillade Erika. Hon förklarade att hon såg det enbart som problematiskt när det utmynnade i en ’lösning’. Då behövde barnen utmanas i sitt skapande, de måste

få hjälp och stöd att våga prova något nytt och inte enbart följa ett invant mönster. Till saken hör också att deras intention med vått-i-våttmålandet inte i första hand var att producera vackra bilder, utan att barnen skulle få en sinnlig upplevelse med och av färger.



*Vått-i-våttmålning av ett förskolebarn*

Ett sätt att tydliggöra det för barnen var att pedagogerna agerade som kreativa förebilder. I början kunde en pedagog själv sätta sig ner vid bordet och ägna full uppmärksamhet på sitt eget målande. Ofta anslöt sig barnen och då kunde hon avsluta och hjälpa barnen med det praktiska bestyret kring målningsstunden. Tanken var dels att barnen skulle lära sig tekniken genom att se hela proceduren med att blöta papper, blanda färger och använda trasor för att torka upp färgerna. Dels att skapa en gemensam kreativ stund och att inspirera barnen till målande genom att förmedla den njutning och glädje som en skapandeprocess kan ge. De målade abstrakta bilder för att undvika att styra barnen i deras val av motiv eller form, och istället ville de understryka att *det var själva målandet i sig som var målet*. Endast månbarne kunde få särskilda uppgifter under målarstunden, som var en del av sexårsverksamheten. Det kunde exempelvis handla om att experimentera med att blanda olika kulörer för att få fram nya. Månbarne hade förtur till alla målningsstillfällen. Pedagogerna såg därefter till att

resten av barngruppen turades om så att alla fick möjlighet att måla under terminens gång.

### **Målandet som en vuxenstyrd aktivitet och en meditativ stund**

De flesta barn, oavsett ålder och kön, verkade finna en njutning i själva målarstunden och det var en populär veckoaktivitet. Det fanns dock några få barn som, åtminstone till en början, kände ett visst motstånd mot att måla vått-i-vått berättade pedagogen Erika, som var den som mestadels tog hand om målningen. Motståndet kunde enligt henne botten i att barnen hade prestationsångest, eller att de inte ville bli ”styrda” i sin skapande-process. Styrningen bestod både av den särskilda målarteknikens begränsningar och det lilla urvalet av färgkulörer, men också av det faktum att pedagogerna krävde att de skulle ”måla klart” bilden de påbörjat. Att måla klart innebar konkret att hela pappret skulle fyllas med färg. Barnen var väl medvetna om denna regel och kunde göra motstånd mot den genom att ifrågasätta den:

David, 5 år har under en lång stund suttit och målat koncentrerat under tystnad. Nu börjar han tappa fokus och ser sig omkring i rummet där de andra barnen leker. Sen vänder han sig till pedagogen Erika som är i närheten.

”Jag orkar inte måla klart. Jag blir trött av att måla” konstaterar David.

Pedagogen Erika tittar på hans bild.

”Du är **nästan** klar. Ta lite på det vita, du” säger hon och ler.

”Ibland kan man spara lite vitt” säger David.

”Ja, **lite**” säger Erika och skrattar.

David målar lite till på den omålade vita delen av pappret, men utan att bilden blir helt täckt med färg. Sedan avslutar han och plockar undan sina saker. Erika ser vad han gör men kommenterar det inte.

David vet att han ska täcka hela pappret med färg för att det ska räknas som en färdig bild. Samtidigt hävdar han att det går att lämna vissa delar omålade. Pedagogen och David går varandra tillmötes i en halvt uttalad kompromiss (”Ibland kan man spara lite vitt”, ”Ja, lite”) och hon säger inget mer om saken när han slutar att måla. Att betona vikten av att måla klart en bild var också ett sätt att ta barnens bildskapande seriöst. Det sågs som ett arbete som skulle utföras med omsorg och inte slarvas igenom. Responsen som pedagogerna gav till barnen handlade också främst om att

de ”jobbat på bra” och när de tittade på barnens alster kunde de säga: ”Du kan, du” eller ”Vilka fina färger!”. Det visade sig att pedagogerna medvetet undvek att ge omdömen om den färdiga bilden i termer av fint eller fult. Istället ville de ge beröm till barnen som omfattade själva processen. Det var ett sätt att sänka barnens prestationskrav, som de menade kunde utgöra ett hinder för det kreativa skapandet.



*Vått-i-våttmålning av en sexåring, en uppgift inom månbarnsverksamheten*

Pedagogerna upplevde att en del barn, som kommit till Jordmånen först som sexåringar och började i månbarnsverksamheten, oftare hade högre prestationskrav på sig själva när det gällde estetiska uttryck än de övriga barnen:

Ju yngre man är desto enklare är det ju. Att bara... man är här och nu och bara kommer in i det som finns. Men i sex-sjuårsåldern då har man redan börjat kunna reflektera och fundera och värdera. Det har jag också sett när de ritar. Om de kommer och ska vara sitt förskoleklassår här, har jag sett exempel på att de är så fast i sina föreställningar om hur man

ritar, om man ritar fult eller fint. Och att man har värsta prestationsångesten och gömmer undan [teckningen] för man vill inte att någon ska titta. Eller om jag ger dem en rituppgift i förskoleklassen så väntar man ut och törs inte börja rita förän man ser vad de andra fyra sexåringarna runt bordet ritar. [...] Det kan vara jättejobbigt för en del barn. Att jämföra hela tiden... fult och fint, bra och dåligt, fort eller sakta och sist och först. (Pedagogen Erika)

För att stävja prestationskrav och öka det lustfyllda skapandet poängterades det därför att det var målandet i sig, själva processen, och inte slutprodukten som var det centrala. Det underliggande idealet var att bilden skulle vara abstrakt och hela pappret skulle vara täckt av färg. Utöver det fanns inte några klara riktlinjer för hur bilden skulle se ut för att vara estetiskt tilltalande. I efterhand gjordes inte heller några bildanalyser eller värderingar av bildens kvalitet. Det betydde dock inte att målningarna var oviktiga och slängdes, tvärtom togs de väl omhand. Alla barnens bilder torkades på en torkställning. I slutet av termin samlades alla pappersarken ihop i en rulle med ett stiligt band eller syddes ihop till blädderböcker, som barnen fick ta med sig hem.

Det fanns med andra ord en tydlig strävan mot att barnen skulle få ha sitt målande i fred, utan att det skulle värderas, kvalitétmätas och analyseras av andra (vuxna). Upplevelsen i sig hade ett egenvärde. Den pedagogiska intentionen med vått-i-vått-målandet var framförallt att erbjuda ett tillfälle att vara "här och nu". En meditativ stund där barnen kunde sjunka in i en sinnlig upplevelse, att, som Erika uttryckte det, få möjlighet "leva i färgen".

Ett sådant uttryck är kopplat till den goethianska inställningen till färger som nämnts tidigare, där det anses möjligt att "förbinda varje enskild färgnyans med en känslonyans" (Mansikka 2007, s 283, Steiner 1986, s 42-43). Vått-i-våttmålandet kan ses som ett intimt och sinnligt sätt att umgås med färger, där "subjektet 'kryper in i' objektet", och barnet kan förenas och bli ett med färgen, menar Nobel (1999, s 230):

Det här är fråga om en kunskapsväg, där man i kunskapsprocessen utgår från ett annat subjekt – objektförhållande. Det handlar om att kunna uppleva känslonyanser i färgen. Kanske kan det liknas vid att göra sig identisk med färgen (s 230).



Enligt Steiner kan vi förnimma en andlig och själslig dimension genom färger, men det kräver att vi inte enbart betraktar dem ytligt, utan verkligen upplever dem på ett djupare sätt:

[I]n experiencing the living flow of colour we transcend the measure of our own nature and live in cosmic life. Colour is the soul of the whole cosmos. We participate in this soul when we experience colour (Steiner citerad i Uhrmacher 2004, s 109).

Genom att utgå från att barn även behöver utvecklas andligt och själsligt så tillförs en andlig dimension i målandet, vilket inverkar både på dess primära pedagogiska intention och själva utförandet. Mot bakgrund av detta är det lätt att förstå ett skiftande av fokus från bildmotiv och bildskapande till den sinnliga upplevelsen. Det är rimligt att anta att målarstunden bidrog till att barnens uppfattning om, och känsla för, skilda kulörer. Eftersom värdering och könskodning av färger undveks under målandet och vått-i-vått-tekniken bejaktar svaga pastelltoner, kan det vara en anledning till varför rosa nyanser inte ansågs vara kvinnligt kodade. Barnen fick helt enkelt möjlighet att utveckla ett förhållande till färger som inte var grundat i en könsnormativ symbolik, utan låg bortom det. Målandet sågs inte heller som en könsbunden aktivitet, varken av barnen eller pedagogerna. Den prestationsångest som pedagogerna talade om var kopplad till ålder snarare än kön.

Barnen skapade också bilder genom att *rita med vaxkritor*, men den aktiviteten skiljde sig från vått-i-våttmålandet på flera sätt. Målandet skedde på samma tid en gång i veckan och krävde en viss förberedelse av pedagogerna. Ritandet skedde istället spontant närhelst barnen önskade det och de kunde själva ta fram sitt material och sätta igång. Det fanns inte heller samma begränsningar av kulörer eller tydliga strukturella tillvägagångssätt som vid målningen. Även om det förekom att barnen satt tysta och enbart fokuserade på sin teckning, så var de generellt sett mer utåtriktade i sitt sätt när de ritade. De diskuterade gärna sina egna och andras bilder, och jämförde dem både på ett värderande och icke-värderande sätt. Bildernas motiv skiljde sig givetvis åt mellan barnen, men de var oftast föreställande och endast i mindre utsträckning abstrakta.

På ett ytligt plan kan det framstå som att vått-i-våttmålandet och vaxkriteritandet var två liknande estetiska praktiker, men analyseras de lite djupare framträder några avgörande skillnader. Dessa skillnader bottenar i att pedagogerna hade helt olika pedagogiska intentioner med dessa skapande verksamheter. Om vi ser vått-i-våttmålandet i ljuset av ett andligt förhållningssätt blir det uppenbart att betoningen av den sinnliga upplevelsen också handlar om att stärka barns andliga och själsliga utveckling. Det

fanns även rituella element i målarstunden som saknades vid ritandet med vaxkritor. Liksom övriga vuxeninitierade aktiviteter skulle målandet genomföras med en viss återkommande struktur och tidsupplägg, i detta fall vid samma tidpunkt en viss veckodag. Även om barnen satt koncentrerade och arbetade var för sig i ett slags meditativt och fokuserat tillstånd så satt de sida vid sida med andra barn. Det skapade en kollektiv anda samtidigt som uppmärksamheten riktades inåt, mot dem själva och deras pågående skapandeprocess.

Erika beskrev även hur de strävade efter att målningen skulle ”upplevas som en måltid” för barnen. Denna föreställda ”måltid” skulle börja med att de fick en bricka med färgpytsar och penslar och blir serverade stora vita papper. Sedan skulle de under koncentrerad tystnad i lugn och ro avnjuta färgerna som tilläts flöda över det våta pappret. Erika gav i sin beskrivning av målandet som en måltidsupplevelse än en gång uttryck för hur de ville betona den sinnliga upplevelsen. Hur såg då den verkliga middagsstunden ut på Jordmånen?

### **Måltiden som en integrerad del av verksamheten och dess rytm**

I stort sett varje gång jag besökte Jordmånen deltog jag i deras middagstillfällena och det var pedagogernas uttryckliga önskan att så skulle ske. De ville att jag skulle följa samma rytm som barnen. De barn som tillbringade kortast tid på förskolan avslutade alltid sin dag med att äta middag<sup>35</sup>. Måltiden ansågs utgöra ett mycket viktigt inslag i verksamhetens dagsrytm. Det var därför av stor betydelse att alla deltog vid måltiden. För att få en förståelse för varför, så ska vi först se närmare på det övergripande sammanhanget i vilket måltiderna planerades och tillreddes, innan vi kommer in på själva middagsstunden.

På förskolan Jordmånen fanns ett centralt beläget kök med en anställd köksansvarig personal, förskolans ”husmor” Viola, som lagade mat åt alla avdelningar. Att finnas på plats var fördelaktigt på flera sätt och för alla parter förklarade hon när jag intervjuade henne. För det första kunde hon förändra menyerna och snabbt anpassa mängden mat utefter responsen hon fick från personal och barn eftersom de hade daglig kontakt. För det andra kunde barnen skapa en nära relation både till henne som person och

---

<sup>35</sup> Efter middagsstunden kunde jag antingen välja att stanna kvar på eftermiddagen tills alla barn blivit hämtade eller att gå därifrån tidigare, men jag åt alltid med dem först. Eftersom jag dessutom kom vid samma tid på morgonen så fick jag en viss ”rytm” i mina återkommande besök menade pedagogerna, vilket dels minskade risken för att mitt fältarbete skulle utgöra ett störande inslag i verksamheten, dels innebar att jag fick en större förståelse för den.

maten. De kunde se var och hur maten tillagades och känna dofterna som fyllde huset när middagsstunden närmade sig. Månbararna hade som uppgift att varje dag hämta mat i köket till sina respektive avdelningar, men även andra barn tittade in till henne då och då berättade hon:

Det är väldigt glädjefullt att jobba i köket för man får ju mycket kontakt med barnen. Det är en sån tacksam uppgift att laga deras mat. De är så glada, och kommer in och frågar vad det är för mat och säger att det var gott eller att det luktar gott innan och så där. [...] Man lär känna alla barn i huset även om man inte jobbar som pedagog i barngruppen, så det är roligt faktiskt. [...] Man är som deras extrafröken. (Husmor Viola)

Som på de flesta andra waldorfförskolor var all mat vegetarisk och tillredes från grunden med råvaror som i mesta möjliga mån var ekologiskt / biodynamiskt<sup>36</sup> odlade och lokalproducerade (*En väg till frihet* 2007, s 14). Veckomenyn komponerades utefter vissa principer och ramar som bygger på ett antroposofiskt förhållningssätt till barns kosthållning och hälsa. Då det skulle leda alltför långt att redogöra för detta kommer jag inte att gå närmare in på tankarna bakom valet av råvaror, sammansättningen och tillredningen av maten och dylikt. Istället gör jag en kort beskrivning av menyn i syfte att belysa dess repetitiva och rytmiska struktur som är relaterat till den rituella aspekten av själva måltidsförfarandet. Basen i kosten bestod av sädesprodukter som hirs, ris, vete, havre och råg som kompletterades med mycket grönsaker, frukt och nötter samt en mindre mängd potatis och baljväxter. Varje veckodag hade sitt sädeslag, medan grönsaker och frukt förändrades utefter säsong och årstid och det

---

<sup>36</sup> Biodynamisk odling är en ekologisk odlingsmetod som utgår från ett holistiskt kretsloppstänkande där varje odling eller gård ses som en helhet. Djurhållning, utsäde och gödsling sätts ses i relation till varandra för att uppnå en balans och gynna ekologiska system. Kompostering, en viss växtföljd och särskilda biodynamiska preparat används i syfte att berika jorden och därmed förbättra odlingen och även växternas näringsinnehåll. Det finns en koppling mellan att kultivera människans själ och att kultivera naturen enligt Steiner, och alla led i matproduktionen är viktiga: ”Det var naturen i hela dess vida omfattning som skulle kultiveras på ett sådant sätt att naturens mångfald, i dess enskildheter, bereddes goda livsmöjligheter. Även lagring, distribution och beredning av grödorna ingick i kultiveringsperspektivet” (Lejon 1997, s 204).

serverades alltid någon form av efterrätt<sup>37</sup>. På samma sätt hade de soppa respektive pasta (eller lasagne) på samma dag i veckan för att få ”en stadig rytm” och veckomatsedeln förändrades bara några gånger över terminen, berättade Viola:

Matsedeln är alltid på tre eller fyra veckor och det är för att många barn som kommer hit kanske inte äter den här typen av mat hemma. Man kan vara väldigt ovan med att det är vegetariskt och för barn är det här med en mat en sån stor sak. Det kan vara väldigt svårt för barn att äta för att man inte är hemma med sin mamma och pappa, eller det är många runt bordet och... Så då kan det vara en hjälp för barnen att det blir en rytm i det också, precis som med allt annat på lekskolan. Och då så... första veckan, kanske man bara törs titta på maten, och så tredje eller fjärde veckan kanske man till och med törs smaka och upptäcka att det är gott.

Hon tillade att hon upptäckt att ”man inte behöver variera sig jättemycket för barnens skull”. När barnen lärt sig att tycka om rätterna så ville de att de skulle återkomma: ”Så man kan ha en ganska liten bas, tycker jag. Sen kan man ju göra små utstickare ibland, men de gillar ju ändå det här som de känner igen”. *Att känna igen maten* handlade också om att få lära känna maten utifrån de enskilda råvarorna och dess smaker. Hon undvek därför att blanda ihop alltför många ingredienser åt gången. Det fanns också en annan pedagogisk poäng som framgick av läroplanens formuleringar. Där understryks måltidens betydelse och vikten av att den tillagas i förskolan. Både för att barnen ska ”uppleva hela matlagingsprocessen” och för att det ”finns en strävan att barnen skall uppleva sambandet mellan jordbruk, råvara, den färdiga maten och den kraft som den skänker oss” (*En väg till frihet* 2007, s 14). I samma anda bakades det eget surdegsbröd av mjölet som barnen malde varje vecka tillsammans med pedagogerna. På så vis kunde barnen vara delaktiga och följa processen från sädeskorn till färdigt bröd. Husmor Viola poängterade också att hon strävade efter att utforma måltiden så att den blev en njutbar och estetisk upplevelse för *alla* sinnen, inte bara smak och doft:

---

<sup>37</sup> Efterrätten bestod inte nödvändigtvis av sötsaker i traditionell mening utan det kunde serveras frukt eller nötter. Viola berättade att hon av hälsoskäl hade dragit ner ännu mer på sockermängden än tidigare och använde endast råsocker och helst strödadlar som sötningsmedel, även i födelsedagstårter.

Måltiden på en waldorfförskola är ju väldigt central och viktig. Alltså, det är så mycket som är uppbyggt kring måltiden och att vi försöker tänka på att det ska vara flera färger, att det ska vara tilltalande för barnens ögon. Det ska inte bara smaka gott utan att se gott ut också, vara vackert. Och att det... det blir som en helig stund nästan. Att man börjar måltiden med versen och avslutar med en annan vers och... att barnen också lär sig det och vet att det blir som en rogivande stund för dem. (Husmor Viola)

Sammanfattningsvis så framstod köket som tätt sammanlänkat med resten av förskoleverksamheten. Både genom ett nära praktiskt samarbete på olika plan, men också genom att det genomsyrades av samma holistiska synsätt och repetitiva årtidsbaserad struktur. Matsedeln hade återkommande inslag som kontinuerligt följde en *dagsrytm*, *veckorytm* och *årsrytm*. Måltiden serverades vid en viss tidpunkt varje dag och följde ett liknande upplägg varje gång, även om maträtterna och barngruppens sammansättning kunde skilja sig åt. Varje veckodag hade sitt särskilda tema kring exempelvis ett sädeslag, och årtidernas växlingar uppmärksammades genom variationen av säsongsbundna grönsaker och frukter. När Viola talade om middagsstunden som en betydelsefull del av verksamheten så beskrev hon den som estetiskt tilltalande och rogivande, nästan *helig stund*. Frågan är om det var det en rimlig beskrivning av en måltid på en institution som förskolan?

### **Innan måltiden börjar**

Jag åt oftast tillsammans med pedagogen Anna och de yngre barnen, eftersom det fanns mer plats vid deras bord i allrummet. Vid vissa av dessa tillfällen har jag, förutom att jag fört fältanteckningar, gjort ljudinspelningar. Med hjälp av dessa kommer jag att göra en sammanfattande redogörelse för hur en måltidsstund kunde vara upplagd och upplevas. Jag vill dock först ge en ögonblicksbild av vad som kan ske alldeles innan en måltid inleds och alla förberedelser är avklarade:

#### **Måltiden förbereds vid Annas bord**

Sex barn i 4-5 års åldern sitter runt bordet med pedagogen Anna och måltiden ska precis börja. Matilda har lite svårt att sitta still på soffan och sprattlar med armar och ben. Nils, som sitter närmast henne, blir märkbart störd av hennes rörelser. Han skruvar på sig och protesterar sen högljutt.

Pedagogen Anna, som sitter på en stol bredvid, böjer sig fram samtidigt som hon säger till dem båda i lugn ton att ”Nu får vi komma till ro” och varsamt flyttar dem lite längre isär från varandra.

Strax därefter flyttar Nils tillbaka mot Matilda och när hon vänder sig om nuddar hon honom med armbågen, varvid Nils omedelbart studsar till.

”Jag vill inte äta, Matilda bara PETAR på mig!” ropar han och skakar på sig.

”Äsch, jag petar inte alls!” säger Matilda.

Pedagogen Anna stryker Nils långsamt över axlarna och säger med lågmäld röst att han ”inte ska bry sig om det nu” och pekar sen mot maten samtidigt som hon talar om vad det är och hur gott det ska bli. Därefter tar hon försiktigt tag i Matildas viftande hand och börjar stryka den och hennes ena arm med lugna rörelser. Efter en stund vilar Matilda armarna mot bordet och Nils har glidit ner mot kanten av soffan och de är båda tysta. Tre av de andra barnen som sitter mitt emot dem har nu börjat tala med varandra med höga röster.

Pedagogen Anna vänder sig mot dem och säger med låg, nästan viskande röst att ”Vi kan börja middagen när det har blivit lugnt”. Två av barnen stannar upp och lyssnar på henne, men en av dem fortsätter att tala om en film han sett. Hon ser rakt på honom med tändstickor i handen, redo att tända stearinljuset som brukar markera inledningen på middagsstunden. ”Sssch!” säger ett av barnen. Anna inväntar honom lugnt och säger inget, plötsligt så avbryter han sig mitt i, ser sig om och tystnar. Alla barnen har sina blickar vända mot henne och så tar hon ett djupt andetag, ser på barnen och tänder ljuset. Middagsstunden kan börja.

Det framgår tydligt att det finns en förväntning och önskan hos pedagogen Anna att denna stund ska präglas av stillhet och lugn. Hon använder både kroppsspråk, handlingar, ordval, röstläge och andning för att understryka att de måste invänta en rofylld stämning innan de kan påbörja middagen. I konflikten mellan Matilda och Nils väljer hon att inte ta någons parti eller fördöma deras beteende. Istället försöker hon få dem att istället rikta sin uppmärksamhet mot maten och den kommande middagsstunden. Först talar hon om att de ska komma till ro, sen lugnar hon barnen genom att stryka över deras axlar och armar med långsamma rörelser, pekar på ma-

ten och talar om den. Därefter konstaterar hon med låg röst att de kan ”börja middagen när det har blivit lugnt”. Hon inväntar barnens tystnad utan att upprepa sitt budskap. Pedagogerna Anna kräver stillhet och en unison uppmärksamhet, men försöker inte få det genom att överrösta barnens tal utan genom att vara lågmäld och lugn själv. Det är uppenbart att barnen är införstådda med vad som förväntas av dem, då de stannar upp och tystnar utan att ifrågasätta eller uttrycka förvåning. Ett barn hyssjar också när ett annat barn fortsätter att prata. När alla är fokuserade på henne och ett lugn infinner sig, andas hon djupt och tänder ett ljus under tystnad. Detta är det givna tecknet för att middagen ska kunna börja och det kan inte ske förrän barnen kommit in i en lugn stämning.

### **Inledning och avslutning av måltiden**

Måltiderna inleddes och avslutades alltid med att barnen och pedagogerna satt och höll varandra i händerna och tillsammans reciterade en bordsvers (också kallad bordspråk eller matvers). Bordsverserna, som alla barn kunde utantill, påminde om bordsböner men utan att ha en tydlig koppling till en specifik religion<sup>38</sup>. De två som var mest vanligt förekommande vid pedagogerna Annas bord i allrummet var dessa:

#### **Bordsvers i början av måltiden**

Jorden har oss detta gett,  
Solen det i ljus berett.  
Kära sol och kära jord,  
Er vi tackar vid vårt bord<sup>39</sup>  
Spis i ro, var så god!

#### **Bordsvers i slutet av måltiden**

Tack för maten, den var god,  
Den gav hälsa, kraft och mod.

I bordsverserna framhölls tacksamhet som en dygd, men tackandet riktades inte mot en gud eller den som lagat maten utan mot jorden och solen. Genom det gemensamma reciterandet så kunde en känsla av att tillhöra ett större sammanhang infinna sig. Tillsammans med tändandet och släckan-

---

<sup>38</sup> I läroplanen står uttryckligen att måltiden i waldorfförskolan ”inleds med en vers där man tackar solen och jorden för det som serveras” (*En väg till frihet* 2007, s 13)

<sup>39</sup> Denna bordsvers finns nedtecknad i en sångbok (Nilsson 1981, s 28).

det av stearinljuset så utgjorde bordsversen en tydlig inledning och avslutning på måltiden.

Eftersom måltiden intogs i allrummet, där barnen precis innan lekt och sedan haft samling, så var det av särskild stor betydelse att det blev klargjort när middagen börjat. Allrummet med sina många rörliga och ljudliga aktiviteter skulle nu förvandlas till en stilla matsal med låg ljudnivå. När alla förberedelser var gjorda och barnen satt till bords, så stängdes därför dörren till det andra rummet. Pedagogerna ville minimera springet emellan rummen och undvika att barnen blev störda av den andra gruppen som satt och åt i köket bredvid. Föräldrar som skulle hämta sina barn tidigt fick vänta utanför, till dess middagen var avslutad och barnen kom ut. De hade också bitt föräldrarna att helst inte ringa under dessa tillfällen, utan hålla sig till särskilda telefontider. Anledningen som gavs till detta var just att måltiden inte skulle behöva avbrytas mitt i. Om pedagogerna eller barnen av någon anledning var tvungna gå igenom varandras rum under middagsstunden, så försökte de göra det så obemärkt som möjligt. Som när pedagogen Anna upptäckte att det fattades ett glas och säger till ett av barnen att hämta det i andra rummet: ”Tim, får jag be dig att hämta ett glas till? (sänker rösten) Bara smyg som en indian och så öppnar du skåpet - eller det kanske står något glas i diskstället?”. Tim nickar och kliver försiktigt ut genom dörren och hämtar glaset.

Platsen för måltiden avgränsades således till ett mindre och för ändamålet avsett rum. Idealiskt sett skulle det förbli slutet till dess att måltiden avslutades. Först då alla läst bordsversen och blåst ut ljuset var middagen slut och barnen kunde gå från matbordet och eventuellt även lämna rummet. Om någon åt mycket långsamt kunde denne sitta kvar en stund vid matbordet och äta klart. Pedagogerna underströk att de ville undvika att stressa barnen och att ingen skulle ”kasta i sig maten”. Samtidigt började dock pedagogen och barnen duka av bordet, för att i långsam takt förbereda inför den vilostund som skulle ske i samma rum. Det fanns således ingen tid för lek och pyssel emellan aktiviteterna. Detta gjorde att de kunde behålla middagens lättsamma och rofyllda stämning in i vilan.

### **Barnens bestämda platser och särskilda uppgifter**

Precis som vid vilan hade barnen bestämda platser vid bordet som pedagogerna valt. De hade delat upp barngruppen mellan sig så att Anna hade de yngsta barnen i det mindre allrummet. Anledningen till detta var att de sedan skulle vila där, annars var det eftersträvansvärt att blanda utefter både ålder och kön, menade pedagogerna. De kunde också låta ett äldre barn få komma in som ”gäst” i allrummet under en period, för att det skulle hjälpa till. Det fanns huvudsakligen två skäl till det. Genom att pla-



cera barnet i en annan kontext hoppades de kunna bryta dåliga mönster och vanor. De ansåg också att barnet kunde ha behov av att få känna sig betydelsefull och ”stor”. Enligt pedagogen Erika så bytte de platser någon gång per termin, när de ansåg att det fanns behov av det. Hon berättade att hon nyligen gjort ett byte:

Och då bytte vi [för att] jag kände att det var ett barn som behövde byta, men då lät jag alla byta för att man inte ska bli utpekad som nån stökpelle eller stökmoster. Utan då kan man göra ett generellt byte för att det är nån... Det kan vara att jag ser att de där två barnen blir jättetramsiga när de har ögonkontakt. Men sätter jag dem på varsin sida om mig, då får de ju inte ögonkontakt och då blir det ju lugnt. (Pedagog Erika)

Pedagogerna valde att således att ge alla barn nya placeringar istället för att flytta på ett enskilt barn, även om det enbart var detta barns beteende som gett upphov till att bordsplaceringen inte upplevdes som tillfredsställande. På så sätt frångick de att risken att detta barn kategoriserades som ”stökiigt”. I annan forskning har det uppmärksammats hur pedagoger har som strategi att i olika situationer placera en ’lugn flicka’ mellan två ’stökiiga pojkar’. Tanken är att flickan ska agera som en slags ’stötdämpare’ och hjälpröken och därmed lugna ner pojkarna (Odenbring 2010).

Middagarna flöt på i en viss förutbestämd ordning som alla var införstådda med. Under hela måltiden var barnen delaktiga på så sätt att de hjälpte till med olika uppgifter och därigenom blev det tydligt att det inte råde någon tvekan om när, var och hur saker och ting ska ske. Vanligtvis var det en sexåring som hämtade maten från köket och hjälpte till med diskningen efteråt, det räknades som särskilda månbarnsuppgifter. De yngre barnen hade också olika roller som de tog på största allvar, som att vara *vattenmästare* (vilket innebar att hålla upp vatten i allas glas) eller *sorteringsmästare* (som sorterade bestick och delade ut dem). De kunde också vara *ljusmästare* (och blåsa ut ljuset vid middagens slut). Att de benämndes som mästare gjorde att uppdraget uppfattades som betydelsefullt och ärofyllt. Barnen turades om vid varje måltid. De höll noga reda på vems tur det var, eftersom det var mycket populärt utföra dessa sysslor.

En annan uppgift som barnen hade var att dela ut och samla ihop tygservetter. Dessa låg prydligt vikta eller ihoprullade i en korg och var märkta med individuella servettringar. Pedagogerna hade virkat dessa själva i olika färger och mönster och sedan gett varje barn varsin servettring. De

hade valt att göra dem alla olika. Det fanns ingen medveten vald struktur utifrån kön eller ålder, utan vilken färg eller mönster de olika individerna hade fått på sin servettring var rent slumpmässigt. Det var inte ovanligt att pojkar hade en rosa eller aprikos servettring, men det var inget som kommenterades och barnen lärde sig snabbt vem som hade vilken. När barnen torkat sig om munnen var tanken att de skulle vika ihop servetten igen på ett fint sätt, innan de samlades in för tvätt. Eftersom barnen tidigare introducerats för origami, så blev vikningen ett moment som kunde ta en del tid i anspråk. En del barn satt och vek länge på servetter och gjorde olika formationer som de visade upp för varandra. Pedagogerna kunde ibland använda sig av vikningen för att hålla några barn sysselsatta, medan de väntade på att de andra skulle äta upp så middagen kunde avslutas.

Som jag tidigare nämnt inleddes måltiden med att pedagogen tände ett stearinljus och alla tillsammans reciterade bordsversen. Därefter delades en del av maten ut i tur och ordning bland barnen och de blev tillfrågade hur mycket de ville ha. Vissa matskålar skickades också runt så att barnen fick ta själva. Det fördes ofta långa samtal vid matbordet om allehanda ting. Barnen var pratglada och ville gärna dela med sig av olika händelser. De diskuterade vitt skilda teman som spontant kom upp. Den främsta samtalsregeln var att den som talade skulle bli lyssnad på och få möjlighet att tala till punkt utan att avbruten. Pedagogerna tillrättavisade de som bröt mot regeln, genom att exempelvis påtala att ett barn inte talat färdigt och att "det är din tur sen". Om barnen pratade för mycket i munnen på varandra, så kunde de också själva kräva att talutrymmet skulle fördelas av pedagogen genom handuppräckning.

### **Känsla av njutning och vördnad inför maten**

Det hände att barnen blev så uppslukade av samtalet kring bordet att de glömde bort att äta. En strategi för att åter rikta uppmärksamheten mot maten var att pedagogen Anna, istället för att be dem vara tysta, betonade känslan av *njutning*: "Nu ska vi njuta av maten". När det var dags att äta efterrätten hade de alltid några minuters tystnad, så kallad "efterrättstystnad" för att, som Anna uttryckte det, kunna "njuta i lugn och ro". Att vara tyst eller föra ett lugnt samtal vid bordet relaterades inte till det faktum att barnen behövde få i sig maten innan middagstiden var slut. Istället behövde barnen rikta sin uppmärksamhet mot maten för att verkligen kunna njuta av den. Måltiden framställdes inte bara som en sinnlig, utan också *efterlängtd händelse* av pedagogerna. Det var något att se fram emot under dagen, att äntligen få äta den goda maten:

Middagen ska strax börja och förberedelserna är i full gång.

Sebastian har med sig ett hembakt så kallat bjudbröd till sop-

pan, något barnen turades om ta med hemifrån varje vecka. Han står beredd med korgen med bröd som han ska gå runt vid bordet och bjuda på, när Tim som är närmast plötsligt tar en liten brödbit och snabbt stoppar den i munnen.

Några av barnen reagerar på detta och protesterar. När pedagog Anna kommer tillbaka in i rummet utbrister de i kör: ”Fröken, Tim smakade på brödet! Han tog ett smakprov!”

Anna vänder sig mot Tim och säger: ”Ja du ska **snart** få. Ett ögonblick bara. Ja, det ser så gott ut att man knappt kan låta bli. Aahh...”

Utan att uttryckligen säga att Tim har begått ett fel tillrättavisar hon honom genom att tala om att han ”snart ska få” brödet, det vill säga att han bör vänta med att äta tills middagen börjat. Hon visar att hon har förståelse för att Tim inte har kunnat bärga sig. Han kunde inte låta bli att smaka eftersom brödet ”ser så gott ut att man knappt kan låta bli”. Hon avslutar med en längtansfullt ”aahhh...” för att verkligen understryka det.

När hon serverade maten till barnen kunde hon också lägga till ett kort ”aahh”, i samband med att hon räckte fram tallriken till barnen och sa: ”Här, nu får du njuta av den”. Att maten smakade ”fantastiskt” och ”jättegott” påtalade hon ofta under middagens gång. Hon talade om maten som god snarare än nyttig. Det hände mycket sällan att hon trugade på barnen mat och de tvingades inte att äta upp allt. Däremot la hon alltid på små portioner för att undvika att mat som inte åts upp var tvungen att slängas. Barnen fick istället ta en portion till om de ville ha mer.

Anna förmedlade en *känsla av vördnad och tacksamhet* vid måltiden. Mat var inte enbart betraktad som en hälsosam föda som barnen behövde få i sig för att bli mätta och må bra, utan *maten hade ett värde i sig* och den skulle avnjutas i maklig takt så att alla sinnen fick sitt lystmäte. Det fanns en tanke om att barn lär sig uppskatta mat bara de får möjlighet att vänja sig vid nya smaker. Därför ansågs det viktigt att de provsmakade på allt. Även om det bara var en liten vitkålsstrimma (”ett modighetsstrå”) eller en liten klick sås (”en liten loppa”), så var det betydelsefullt att allt som serverades fanns på barnets tallrik, menade pedagogerna. När barnen inte tyckte om maten så var det vanligt att de verbaliserade det genom att säga till pedagogerna att ”det här var inte min smak”. Det visade sig vara ett uttryck som pedagogerna infört och som de ville att barnen skulle använda istället för att tala om maten som äcklig och oätlig.

## Interna uttryck och lekfulla ceremonier

Jag la tidigt märke till att barnen och pedagogerna hade utvecklat en intern vokabulär sinsemellan, som de praktiserade vid middagsstunden. Efter en tid började jag själv använda det; när jag deltog vid måltiderna blev jag serverad mat av pedagogen på samma sätt som barnen, vilket medförde att jag inte förknippades med rollen som pedagog utan istället förblev ”gäst”. Således fick också jag vänta på min tur och fick samma frågor om hur stora portioner jag ville ha av allting. Så småningom kom jag på mig själv med att svara pedagogen på samma sätt som barnen gjorde, vilket väckte förtjusning hos alla. Det innebar att jag exempelvis kunde säga att jag ville ha en ”önskesmörgås” (smörgås med två olika sorts ostar) och ”kungadryck” (dryck gjord på kornavkok, äpple och honung), eller svara att ”Jag tar så mycket som man får” (en lagom portion). När det gällde det sistnämnda uttrycket kunde barnen skämtsamt säga ”jag vill ha mer än man får” om de var hungriga och sugna på maten. De kunde också säga ” jag tar så lite man får” om de inte var så förtjusta i maten. Att använda egna interna uttryck och benämningar skapar en känsla av gemenskap och samhörighet, då enbart de invigda kan förstå innebörden av dessa. Det var också enbart inom denna kontext som uttrycken blir meningsfulla att använda.

Det fanns även ett moment under måltiden som kallades *knackeliknack palsternack*. När det var dags att dela ut bitar av frukt såsom äpplen, banan eller apelsin, så skedde detta under lekfulla former som var väldigt uppskattade av barnen. Pedagogen började med att bygga upp en förväntan genom att säga: Nu ska vi se om ni får något i handskålen”, varvid flera barn utbrast: ”Åh, knackeliknacka på mig!”. Varje barn satt sedan och blundade med sina händer ihop framför sig på bordet. Händerna var formade som en skål med handflatan upp, men de satte för tummarna så att handskålen skyndes och bildade ett litet lock över. Pedagogen gick runt till varje barn och ’knackade’ lätt på handen med en äppelklyfta och sa: ”Knackeliknack palsternack – är någon hemma?”. Därpå kunde barnen, fortfarande blundandes, ’öppna dörren’ genom att ta bort tummar och få sin äppelskiva i handflatan. Några barn höll kvar tummarna och svarade att de var ”ute” eller ”i Kina”. Då fick pedagogen ”gå in på baksidan” eller ”komma igen lite senare”. Envisades de länge med att inte öppna handen fick hon till slut lägga äppelklyftan ”utanför huset”, det vill säga på bordet. Barnen väntade oftast tålmodigt på sin tur då äppelskivorna serverades i denna lek. Knackeliknack palsternack skedde under lugna former och upplevdes inte som ett stöjt avbrott utan framstod snarare som en lekfull liten ceremoni i sig.

Sammanfattningsvis kan vi se hur måltiden på Jordmånen blev utformad som en högtidsstund som var präglad av både rofylld stillhet och lättsam lekfullhet. Den huvudsakligen intentionen var att skapa en sinnlig upplevelse. Pedagogerna strävade efter att åstadkomma en känsla av vördnad och njutning i relation till mat. Den repetitiva stukturen genomsyrade hela måltiden från början till slut. Alltifrån menyplaneringen och organiseringen av tid och plats till utformandet av middagsstunden och deltagarnas agerande. Det fanns en förutbestämd ordning att följa som alla aktörer var väl införstådda med. Barnen satt på bestämda platser och deltog genom att de i förväg tilldelats särskilda ansvarsuppgifter. Dessa uppgifter sågs som viktiga hedersuppdrag och barnen betecknades som ”mästare”. Måltidens början och slut markerades tydligt med tändandet och släckandet av stearinljus samt reciterandet av bordsvers. Det är en performativ handling, när att den utfördes så inleddes och avslutades middagen. Bordsversen som reciterades, där jord och sol tackades, innebar även att uppmärksamheten riktades mot att ett vidare sammanhang och gav en möjlighet att få känna samhörighet med något större. Platsen för måltiden var särskild i ordningställd för ändamålet, den avgränsades och det fanns en strävan från pedagogernas sida att hålla den slutet till dess middagen är över. Barnen och pedagogerna använde interna uttryck och särskilda lekfulla ceremoniella handlingar under måltiden. Dessa skapade en känsla av gemenskap, då innebörden av dem endast kunde förstås av de involverade aktörerna och blev meningsfulla först då de användes inom denna kontext.

Att måltidsstunden är en integrerad och betydelsefull del av waldorfförskolans verksamhet har även uppmärksammats av Karen Astley & Peter Jackson (2000). De beskriver en måltid på en waldorfförskola i England där barnen sitter lugnt vid bordet och väntar på maten medan en pojke serverar dem örtte. De förundras över den rofyllda, milda atmosfären och skriver vidare:

The pace is very slow, remarkably calm and very quiet, though not tensely so. There is a high degree of purposefulness and *ceremony*, it seems that little about this meal – called ‘repast’ – is left to chance (Astley & Jackson 2000, s 222, min kursivering).

Deras iakttagelser är påfallande lika mina och de drar också slutsatsen att måltiden på waldorfförskolan de studerat har en ceremoniell prägel. I Jane Bones (2007) studie av andlighet i den vardagliga praktiken i tre skilda förskolor, finns liknande beskrivningar av en måltidsstund på en waldorfförskola i Aotearoa/Nya Zeeland. Den lugna stämningen, ritualiserandet med de tända ljusen och reciterandet av bordsvers där man tackar jord och

sol återfinns även här, liksom vördnaden för maten: ”The aim in this kindergarten is to have reverence for what is eaten, to be thankful” (Bone 2007, s 135). Det speglades också i det faktum att eventuella matrester samlades i “a bowl for Mother Earth”, varvid barnen la dem i komposten. På så vis gick ingen mat till spillo utan den ingick bara i ett evigt kretslopp. Maten visades vördnad och fick ett egenvärde genom ritualiseringen, utan att barnen behövde känna sig tvingade att äta upp den:

The consumption of food in this kindergarten was a shared ritual, communal, blessed, and offered so that each child could make a choice about whether to eat or not. There was no coercion involved in the activity (Bone 2007, s 134).

Att måltiden på förskolan kan förvandlas till en maktkamp mellan barn och pedagoger, då barn ska förmås att äta (upp) maten som serveras, är en problematik som diskuteras i en etnografisk studie av Annette Hellman (2010). Hon redogör för pedagogernas olika strategier för att få barnen att äta sin mat samtidigt som hon lyfter fram dominerande normer kopplade till kön och ålder i en svensk kommunal förskola<sup>40</sup>. Budskapet som pedagogerna upprepade till barnen var att de behövde äta en viss mängd av en viss sorts mat för att bli stora och få starka muskler:

För att få barn att äta då de inte vill använder vuxna hot, förlöjligande, försöker locka barnen eller försöker få dem att internalisera normer om styrka, prestation och storlek eftersom det är önskvärdt att bli en ’stor och stark’ pojke (Hellman 2010, s 140).

Om det huvudsakliga syftet för måltiden på förskolan är att se till så att barnen får i sig (hälsosam) mat så utarbetas givetvis olika pedagogiska strategier för åstadkomma detta. På Jordmånen låg fokuset snarare på att barnen skulle få en relation till mat och ätande som grundade sig i en känsla av njutning, sinnlighet och välbefinnande. Genom en ritualiserad och repetitiv struktur baserad på principen om rytm och ro – där matsedeln

---

<sup>40</sup> I sin strävan att få barnen att äta uttrycker och förstärker pedagogerna vissa könsmonster, som barnen både anammar och utmanar enligt Hellman. Sammanfattningsvis menar hon att hennes studie skiljer sig från andra liknande studier genom att den visar att ”måltiden oftare än andra sammanhang kom att handla om idealiserande normer av pojkighet, där flickor och de pojkar som inte presterade vad som krävdes, marginaliserades. Det var också ett rum där normer om ’typisk’ pojkighet gjordes extra stark” (Hellman 2010, s 132).

upprepas på olika sätt liksom utformningen av måltidsstunden – var tanken att barnen ska lära känna förskolans mat, som i vissa fall kan skilja sig från hemmets. Måltiden var menad som en efterlängtdad och skön stund där barn *upplever mat*, precis som de i vått-i-våttmålandet upplever färger. Därefter skulle barnen, utan pedagogernas övertalning, förhoppningsvis själva *vilja äta* maten som serverades. Ritualiseringen blev således en del av en strategi för att få barnen att inte bara delta i måltiden med glatt sinne-lag, men också att få dem att äta. På samma sätt motiverades 'efterrätts-tystnaden' med att barnen behövde lugn och ro för att kunna njuta ordentligt av den, inte för att de behövde äta upp maten innan middagen var över.

Måltiden på Jordmånen var en vardaglig praktik med rituella element. Ritualiseringen återfanns i det dagliga görandet; måltiden återkom varje dag vilket gjorde att den inte skiljde ut sig från vardagen på förskolan utan ingick i förskolans dagsrytm. Den kunde däremot skilja sig från hemmets måltider på flera sätt. Till en början kunde vissa saker därför upplevas som främmande och annorlunda för barnen. Allt från själva maten och måltids-förfarandet till det faktum att det var så många barn runt bordet. Ritualiseringen bidrog sedermera till att allt detta blev normaliserat och det blev ytterligare förstärkt av att praktiken upprepades på liknande sätt varje vardag. Slutligen blev det fastställt hur måltiden på förskolan 'skulle se ut' och vad som förväntades av både barnen och pedagogerna.

Praktikerna som jag hittills skildrat innefattar rituella element och ingår i *dagsrytmen* (lämning/hämtning och måltid) respektive *veckorytmen* (vått-i-vått-målande och förberedelser innan eurytmin) på Jordmånen. Jag kommer nu att redogöra för aktiviteter som ingick i *årsrytmen* och utfördes endast en gång per år. Dessa praktiker var mer tydligt ritualiserade, inte minst genom att de är *icke-vardagliga*. De var icke-vardagliga genom att de utfördes utanför ordinarie öppettider (lyktfesten och månarnens uttåg), i annan lokal och utan särskilda långvariga förberedelser (advents-trädgården). Födelsedagsfirandet låg också utanför den ordinarie dags-vecko- och årsrytmen, men integrerades samtidigt i den och dessa tillfällen inföll närhelst ett barn fyllde år. Ritualiserade praktiker kan ingå i vår vardag samtidigt som de betraktas som icke-vardagliga.

## Ritualiserade praktiker: Kalendariska riter och passageriter

### Årstidsfester på waldorfförskolan

Årstiderna och dess växlingar är, som jag tidigare nämnt, ett centralt tema och utgångspunkt i waldorfförskolan. På Jordmånen stod en låg träbyrå i ett hörn av allrummet och den användes som *årstidsbord*. Ett årstidsbord på en waldorfförskola har till uppgift att påminna om och materiellt gestalta årstiderna och de återkommande högtider och fester som är kopplade till dessa. Det innebar att utsmyckningen på bordet, liksom i rummen för övrigt, förändrades på ett markant sätt minst en gång i månaden. De olika förberedelserna till högtiderna fick ta mycken tid i anspråk. Det visade sig vara en medveten hållning och strategi från pedagogernas sida:

[V]i gör det ju under en väldigt lång tid. Det måste vi eftersom det ska bli begripligt. De ska kunna överskåda det så att säga. Vi jobbar ju på lång sikt. Det får inte gå fort, det är också en av kärnorna i det hela: Att det ska vara upplevbart och då får det inte gå för fort. (Pedagogen Anna)

Till förberedelserna hörde tillverkanen av diverse saker genom att tova, måla, sy, tälja, klippa och dylikt. Utöver detta tillkom berättandet och dramatiserandet av vissa sagor och ramsor samt utövandet av musik, sång och dans. Förutom äldre svenska barnvisor så sjöngs många av de korta sånger som är populära på waldorfförskolor och bygger på en pentatonisk skala (som baseras på tonerna d-e-g-a-h) (*En väg till frihet* 2007, s 16, se exempel Nilsson 1981).

En del av dessa sånger relaterade till årstidernas skiftningar och där framställdes naturen som besjälad och levande, som i *Gumman Tö* som sjungs på vintern: ”Gumman tö, gumman tö, låt bli att slaska bort vår snö! Kung vinter, kung vinter, du kan göra jorden vit” (Ahlbom 1968, s 28). När så våren kom så sjung de *En Vårvintervisa*: ”Smält min snö, låt min snö, gå i tö! Suckade vintern till våren. Kanhända, kanhända om solen vill, vi vänta väl ännu en månad till, så kanske det sker sjöng våren” (Nilsson, 1981, s 36). Under hösten uppmärksammades de färggranna löven i visan *Oktober*: ”Vad du är gul oktober, vad du är gul och grann! I rödaste cinnobler din pensel måla kan. I guld och rött du frossar att göra hösten glad. Se lönnen hur den blossar med sina röda blad! Bliv kvar allt guld som lyser, och fall ej allt för snart!” (Nilsson 1981, s 44).

Dessa melodier sjöngs lika ofta och gärna på vägen till skogen som under samlingen. Att uppmärksamma årstider och dess inverkan på naturen



och skillnader i väder och ljusförhållanden är inte bara ett återkommande tema på en waldorfförskola, utan kan ses som en *utgångspunkt* enligt läroplanen:

Årstidernas förlopp sätter sin prägel på verksamheten i waldorfförskolan. Det praktiska och pedagogiska arbetet har sin utgångspunkt i årstiden. Under hösten är det t ex arbetet med ullen, frukter, bär och säd som präglar verksamheten. Även sagor, sånger och rörelselekar har årstids anknytning [sic!]. [...] Barn får tydliga upplevelser av människans förhållande till årets rytm och till de förändringar som sker i naturen (*En väg till frihet* 2007, s 13).

Precis som på många kommunala svenska förskolor så uppmärksammades kristna högtider som jul och påsk på Jordmånen, men under varje år hölls också en rad *årstidsfester* i princip varje månad. Under hösten firade de en *Mikaelifest* i slutet av september, i november hölls en *lyktfest* och i december anordnade de en *adventsträdgård*. Alla dessa står omnämnda i waldorffläroplanen (*En väg till frihet* 2007, s 13). Gemensamt för dessa årstidsfiranden är att de skulle kunna benämnas som *kalendariska ritualer* (se kapitel 2). Som sådana bidrog de till att skapa en cyklisk tidsuppfattning, genom att de återkom vid samma tidpunkt varje år och utfördes på liknande sätt. Årstidsfesterna ramade in verksamheten och konstituerade på sätt och vis ett kalenderår som var specifikt för waldorfförskolan. Det är rimligt att anta att ritualiseringen användes som ett sätt att markera tid och plats och att skapa ordning i tillvaron (se Driver 1991). Den cykliska tidsuppfattningen går även i linje med tanken om inkarnation och barns själsliga och andliga utveckling.

### **Att hjälpa barnen att 'jorda' sig genom det rytmiska**

Att ha årstidernas växlingar som utgångspunkt för den pedagogiska verksamheten handlade inte enbart om att ”barn ska veta vad det är för årstid. utan också att man sätter in sig själv i ett stort världssammanhang” förklarade pedagogen Erika:

Det har att göra med inkarnationsprocessen, att man ska inkarnera sig på jorden. Det är en hjälp, ett stöd för den processen, att man vilar i de här rytmerna. [...] Det lilla barnet, spädbarnet, har ju större anknytning till det kosmiska än till det jordiska. Det är ju därifrån man kommer. Och så ska man jorda sig, man ska vara här och landa, ställa sig på sina fötter.

Och det är ju också, ja... det är en särskild process. Det är jagets födelse, kan man säga. (Pedagogen Erika)

Genom att strukturera sin pedagogiska verksamhet efter en kontinuerlig års-, vecko- och dagsrytm så kan barnet få hjälp att ”jorda sig”, menade Erika. Det som ytligt sett kunde te sig som traditioner, rutiner och vanor sattes in i en större andlig kontext och sågs av pedagogerna som naturliga rytmer styrda av kosmiska lagar:

Det finns både små och stora rytmer. Och det har ju att göra med kosmos. Som jag ser det. Att vi ingår i ett stort kretslopp med det rytmiska och tidsvatten, sol och måne - och om man vill kan man sätta in den här lilla, dagsrytmen, i ett stort sammanhang. (Pedagogen Erika)

Förskolans uppgift blir således att forma en miljö där detta kan gestaltas. Det ansågs bidra till att ge barnet en harmonisk start i livet och så det kan växa andligt och själsligt. Enligt Astley & Jackson (2000) finns det en uppfattning inom waldorfpedagogiken att barn inkarnerar

with a strong but fast disappearing awareness of the spiritual domain: They should be protected from too sudden entry into worldly life. Teachers should develop environments that keep at bay the adult, modern world of rational understanding and technologically-led processes. They should celebrate the precious innocence that children bring and seek its preservation as a source of spiritual nourishment (s 222).

Inkarnationsprocessen ligger således till grund för idén om att förskolan ska vara en omhöljande kokongliknande plats, där barn skyddas från det omgivande samhällets alltför många och starka sinnesintryck. Inte bara utformningen utan det rytmiska arbetssättet med återkommande högtidsfirande anses medföra en hälsobringande effekt på barnen, inte minst på ett själsligt plan.

### **Specifika årstidsfester som ett sätt att ena och inkludera**

Till skillnad från högtider som jul och påsk som uppmärksammades i barnens hem och i svenska samhället i stort, så hörde de övriga årstidsfesterna exklusivt samman med waldorfförskolans verksamhet. Det hände att nya föräldrar helt saknade kännedom om dessa årstidsfesters utformning, ursprung eller pedagogiska syfte. Ändå var det väldigt sällan som föräldrarna

ifrågasatte varför dessa högtider firades, berättade pedagogen Anna. Istället hade hon fått intrycket att föräldrarna generellt sett var mycket nöjda med deras verksamhet och i synnerhet med månadsfirandet. Generellt betraktades dessa som fina återkommande händelser och positiva erfarenheter för barnen. Däremot hade hon lagt märke till att vissa föräldrar kommenterade det faktum att pedagogerna började så tidigt med att förbereda jul och påsk. Dessa föräldrar kände sig otillräckliga när de inte hann med det traditionella jul- och påskpysslet, som istället 'togs över' av pedagogerna när det utövades i förskolans regi. Anna hade funderat över om de "kanske gör för mycket. Vi spar ingenting till hemmet sen". Istället borde de nog "tona ner det lite grand. Det måste finnas lite kvar till familjen. För det är det viktiga, det ska man inte glömma bort och det är en svår balansgång det där. För man vill ju fylla verksamheten här med ditt och datt".

Denna problematik uppstod inte vid andra årstidsfester, eftersom de inte firades och därmed inte förbereddes i hemmen. Att anordna högtidsfiranden som inte är tydligt sammankopplade med en viss troslära kan fungera som ett sätt att ena barngruppen och inkludera alla familjer, oavsett religiös eller andlig övertygelse. Bland föräldrarna på Jordmånen fanns en mängd olika trosuppfattningar och livsåskådningar representerade, alltifrån ateister och humanister till kristna och buddister<sup>41</sup>. Enkätstudien som gjorts i samband med utvärderingen av svenska waldorfskolor visar ett liknande resultat (Dahlin, Linderoth och Nobel 2006).

Andliga teman uttrycktes inte explicit för barnen. Existentiellt filosofiska och religiösa spörsmål diskuterades enbart när barnen själva förde det på tal. Under tiden jag var där hände det endast vid några få tillfällen, som när jul närmade sig och barnen diskuterade huruvida Jesus funnits och vem eller vad Gud egentligen var. Pedagogerna bemötte barnen genom att enbart bekräfta barnens utsagor, inte att ifrågasätta eller problematisera dem. När jag samtalade med pedagogen Erika om det senare så beskrev hon det som att de strävade efter att ha en öppen hållning gentemot religiösa och andliga frågor. Det var ett sätt att ta hänsyn till och visa respekt för föräldrarnas olika livsåskådningar och andliga uppfattningar:

"Fröken, tror du på Gud?" kan de ju säga eller "Fröken, visst finns Gud?". Då säger jag inte: "Ja, han finns" eller "Nej han

---

<sup>41</sup> Det var i samband med att jag gjorde en enkätundersökning bland föräldrarna som detta uppmärksammades och sedan förde jag samtal med pedagogerna om det. Endast 55 % av föräldrarna svarade på enkäten (se kap 3), men mängden av trosuppfattningar och livsåskådningar bland dessa var ändå anmärkningsvärd.

finns inte”, så säger jag inte. Utan vi pratar lite om det, och så säger jag kanske ”Hur tänker du?” och ”Ja, så kanske det är” och ”Ja, jag tror nog att det finns något där uppe. Men man vet inte. Det är ingen som vet. Nej, för det vet inte vi när vi är här på jorden” [...] Det får inte bli tabu så att man inte får prata om det, utan man har en öppen hållning till saker och hur det är i barnets hem. (Pedagogen Erika)

Jag kommer inte närmare gå in på vilket sätt de kristna högtiderna jul och påsk<sup>42</sup> uppmärksammades på förskolan, då det inte fanns någon tydlig ritualiserad praktik kopplad till dessa. En annan årstidsfest som däremot hade varit intressant att studera är *Mikaelifesten*. Den firas i september i samband med att Mikaelssdagen infaller och har sitt ursprung i legenden om ärkeängeln Mikael, riddare Göran och draken. Samtidigt är det en *skördefest*, där barnen tar med sig frukter och grönsaker hemifrån som de sedan tillsammans med pedagogerna tillagar en måltid av. Då jag tyvärr missade denna årstidsfest under tiden som min studie pågick, har jag av nödvändighet valt bort den. Däremot hade jag möjlighet att närvara både vid en adventsträdgård och en lyktfest, och jag kommer därför att beskriva och analysera dessa två årstidsfester i detalj. Därefter kommer jag att lyfta fram det *födelsedagsfirande* som ägde rum på Jordmånen och slutligen den del av sommaravslutningen som jag valt att kalla *månbarnens rituella uttåg*. Båda dessa kan räknas till kalendariska ritualer även om de till viss del påminner om passageritualer.

### **Adventsträdgården**

På Jordmånen stod barnen själva inte för något Luciauppträdande, vilket kan vara en tradition på kommunala förskolor. Istället brukade elever från en närliggande waldorfskola komma till förskolan med sitt Luciatåg för att uppträda för barnen. Själva anordnade de en *adventsträdgård* i december varje år. Denna årstidsfest har ett oklart ursprung, enligt pedagogerna arrangerades den till en början på antroposofiska vårdboenden (även kallade läkepedagogiska hem) och har sedan anammats av waldorfförskolor. Ibland valde förskolan att dela in barnen i olika grupper och ha fler än en adventsträdgård eftersom lokalen var rätt så liten. Vid tillfället då jag deltog hade månbornens föräldrar och släkt bjudits in att medverka tillsammans med alla förskolans månborn, ett antal pedagoger samt en eurytmist.

---

<sup>42</sup> Det bör tilläggas att påskfirandet på Jordmånen inte anknöt till ett kristet tema utan lyfte fram andra påsktraditioner med fokus på folksagor om påskharen och symboler som ägget.

Lokalen som användes var ett rum på en annan avdelning och det hade förberetts av pedagogerna precis innan:

Rummet är ganska mörkt då stora blåa tygstycken hänger på väggarna och täcker fönstren vilket dämpar solljuset. Den dunkla belysningen består av några stearinljus i en ljusstake som är placerad i ett av rummets hörn. En stor spiral av granris har lagts ut på golvet, stor nog att kunna vandra runt i, som en snirklande stig. I mitten av spiralen finns en trästubbe som klätts med ett ljusblått tyg och där står också ett kraftigare ljus och brinner. En pedagog står vid sidan av spiralen och väntar. Hon är iförd en vit särk och ska symbolisera en skyddsängel. Bakom sig utmed väggen har hon en lång rad oanvända stearinljus i enkla hållare av trä och hon håller ett av dem i handen. Eurytmisten sitter bredvid henne på en stol med några olika instrument framför sig, däribland lyra och klangspel.

Under tiden eurytmisten spelar en enkel melodi så tågar föräldrarna in tysta. De blir stående eller sätter sig på de fårskinn och ullplädar som lagts ut i en halvcirkelform framför spiralen. Därefter kommer barnen och pedagogerna in på ett led och sätter sig tyst och stilla framför föräldrarna, i halvcirkeln. De har sina ansikten vända mot spiralen. Eurytmisten framför en kort dikt som handlar om hur en ängel öppnar en väg av ljus och hur barn tänder ljus som lyser på den mörka jorden. Sedan går 'skyddsängeln' in i spiralen och tänder sitt ljus genom att föra det mot det stora stearinljuset som brinner där, varefter hon ställer ner ljuset utmed spiralformen på golvet. Hon vandrar sedan samma väg ut igen genom spiralen. Därefter hämtar hon ett barn och ger det ett stearinljus att hålla i. Barnen vandrar själv in i spiralens mitt och tänder ljuset på samma sätt. Sedan går barnet och sätter sig på sin plats, och så är det nästa barns tur att bli hämtad av 'skyddsängeln' och upprepa det hela.

Spiralen fylls således på med tända ljus. Ett efter ett placeras de efter varandra och rummet blir ljusare och ljusare. De barn som inte vill gå själva får hjälp av skyddsängeln som följer med barnet in i spiralen. Under hela tiden som detta pågår spelar eurytmisten på sina instrument. Pedagogerna och bar-

nen stämmer upp i några olika sånger vars texter handlar om advent. Till sist går även pedagogerna in i spiralen och utför samma procedur. Det hela avslutas med att alla sjunger "Nu tändas tusen juleljus" och barnen går i maklig takt ut ur rummet med pedagogerna och föräldrarna efter sig.

Från början till slut riktade deltagarna sin uppmärksamhet på det som försiggick i spiralen och de som kunde sjöng med i sångerna. Både barn och vuxna var till synes rörda av stundens högtidliga stämning. Jag upplevde inte att det rädde en stel och obekvämlig högtidlighet, utan att den var fylld med värme och välvilja. Barnen gick långsamt och fokuserat, nästan vördnadsfullt runt i spiralen. Det var en smal passage och många levande ljus som skulle passeras så det var ingen lätt uppgift. Erika påpekade efteråt att det var en utmaning för barnen. Det var av stor betydelse "att våga [gå], ha mod och att känna att, förhoppningsvis, att man har stöd av alla. Att man är trygg fast vi är så många". Pedagogerna såg adventsträdgården som "en mycket innerlig ljusupplevelse" där de symboliskt bringade ljus i mörkret. Det var ett värdigt sätt att inleda julhögtiden, menade de.

Tittar vi närmare på adventsträdgården som ritualiserad praktik, så ser vi att den innehåller många av de huvudsakliga karaktärsdrag som jag menar definierar en ritual. Den var en formaliserad aktivitet som återkom vid en viss tidpunkt på året. Den hade en tydlig repetitiv inre struktur. Deltagarna upprepade samma handlingar i följd efter varandra, sångerna sjöngs om och om igen. Ritualen byggdes gemensamt upp allteftersom spiralen tändes upp av barnens alla ljus. Början och slutet var tydligt definierade genom barnens intåg och slutliga uttåg. Platsen var särskilt utformad och iordningsställd enkom för detta tillfälle, med tyger på väggar och för fönster, tända stearinljus och med granris utlagt på golvet i en spiral. Ljusen laddades med en viss symbolik liksom pedagogens gestaltning av en skyddsängel.

Det skedde ingen verbal kommunikation mellan deltagarna. Förutom reciterandet av en dikt så skedde inget tal alls under hela tiden som den ritualiserade praktiken pågick. Instruktioner eller förklaringar ansågs således överflödiga. De barn som behövde hjälp och stöd fick det utan att uttryckligen behöva be om den verbalt. Adventsträdgården anordnades en gång per år men barnen deltog inte i några förberedelser inför den. De var inte med och smyckade platsen eller övade hur de skulle gå innan. Att allt flöt på i jämn och lugn takt berodde troligtvis dels på att de flesta barn varit med en gång tidigare. Dels att ängeln först utförde en viss handling som sedan upprepades åtskilliga gånger. Jag såg inget barn som visade ett tyd-

ligt motstånd mot att gå runt i spiralen. Tvärtom var de mycket fokuserade på sin uppgift, som krävde en viss motorisk färdighet. Den kroppsliga utmaningen bidrog till att skapa en litet spänningsmoment varje gång ett barn rörde sig runt i spiralen och tände ljuset.

Adventsträdgården var inget direkt gestaltande av en myt eftersom dess ursprung var oklart, åtminstone för dessa pedagoger. Till skillnad från hur ett Luciatåg kan utformas så hade den inte samma prägel av offentligt uppträdande och uppvisning av färdigheter. Det fanns inte heller samma könskodning i form av särskilda kläder eller artefakter för olika kön. Sammantaget var adventsträdgården en ritualiserad praktik, som genom sin utformning med musik, sång, rörelse och särskilda symbolladdade artefakter och plats, bjöd på en meditativ stämning och en sinnlig upplevelse.

### Lyktfesten

Lyktfesten som firades i november varje år var en årstidsfest med liknande symbolik som adventsträdgården; att bringa ljus i mörker. En skillnad var att barnen och pedagogerna konkret förberedde lyktfesten i flera veckor genom att tillverka gula, orange och röda ljuslyktor i papper. Alla barn oavsett kön och ålder gjorde liknande lyktor. De yngsta fick hjälp av pedagogerna, medan månbarnen själva målade, klippte, vek och sydde ihop sina egna lyktor. Förskolans alla fönsterkarmar och hyllor fylldes under lång tid med rader av lyktor som var märkta med barnens namn och som sedan följde med respektive barnen hem.

En annan del av förberedelserna var att repetera de sånger som de skulle sjunga under själva lyktfesten. Barnen fick också lyssna till två sagor som hade anknytning till årstidsfestens tema som pedagogerna berättade eller dramatiserade under samlingarna<sup>43</sup>. När dagen för lyktfesten slutligen kom så ställdes allt i ordning inför kvällens händelse. Alla lyktor skulle nu vara färdiga, stjärnbullarna bakade och sångerna inrepererade. Barnen blev hämtade som vanligt av sina föräldrar, men de återkom till förskolan senare på kvällen:

När skymningen faller samlas föräldrar och barn utanför förskolans port där de sedermera skiljs åt. Föräldrarna får följa en lång slingrig stig kantad av enstaka ljusmarschaller ut i skogen, till en lägerplats där en förälder eller pedagog har

---

<sup>43</sup> Lyktfesten har sitt ursprung i legenden om helgonet Sankt Martin. Pedagogerna valde dock att berätta *Sagan om småfolksfarfar* och *Flickan och solen* för att gestalta samma tema som i legenden, som handlar om välvilja, generositet och att hjälpa andra genom att symboliskt sett vara ett ljus i mörkret.

gjort upp en eld i förväg. Där slår de sig ner på träbänkar och inväntar sina barn. Barnen ställer sig en efter en på ett långt led på utegården och får sin tända ljuslykta i ena handen. Sedan börjar de tillsammans med pedagogerna gå genom den mörka skogen sjungandes samma korta visor om och om igen. En av dem lyder som följande: "Här går jag med min lanternerna, här går min lanternerna med mig. Där uppe lyser en stjärna, den lyser på dig och mig. [...] Lanternerna, lanternerna, ljus och måne och stjärna. Lys upp min väg, lys upp min väg, lys upp min lilla lanternerna". Först hör de väntande föräldrarna bara ljudet av barnens röster svagt och kan skymta några ljusprickor mellan träden. När ledet med barn närmar sig ljuder sången allt starkare.



*Lyktor i papper till lyktfesten*



På avstånd ser barngruppen ut som en jättelik förtrollad lysmask som kommer glidande på stigen i den svarta skogen. Då barnen kommit fram till föräldrarna vid elden samlar de ihop sig och sjunger visorna en sista gång tillsammans. Sedan delar barngruppen på sig och börjar leta på sina föräldrar i skenet av elden. Deras tända lyktor tas om hand och hängs upp i träden runt om lägerplatsen. Därefter bjuds det på te och de särskilda stjärnbullar (vetebullar som har formen av stjärnor eller månar) som barnen bakat tillsammans med pedagogerna. Alla stannar kvar en stund vid elden och talar med varandra, varefter barnen och föräldrarna vandrar hemåt genom skogen med sina lyktor.

Lyktfesten återkommer varje år vid samma tidpunkt och plats och utförs på liknande sätt. Detta är den enda årstidfest som utspelar sig efter ordinarie öppettider då barnen och föräldrarna kommer tillbaka till förskolan på kvällen. Den framstår därmed som icke-vardaglig, en särskild händelse som bryter av vardagen.

Den förbereds under lång tid och barnen är fullt delaktiga i förberedelserna av de särskilda artefakterna. Att med lyktornas hjälp ljusa upp det omgivande kvällsmörkret är en tydlig symbolisk handling som bidrar till att skapa en emotionell och sinnlig upplevelse. Det förekommer inget verbalt tal utan istället sjöngs samma sånger om och om igen likt ett mantra. Barnen rör sig framåt tillsammans i en kollektiv handling vilket skapar en samhörighet och gruppgemenskap. Det görs ingen åtskillnad på kön eller ålder utan alla skapar denna ritualiserade praktik tillsammans.

### **Födelsedagsfirandet**

När barnen på Jordmånen fyllde år så anordnades ett födelsedagsfirande som förbereddes redan på morgonen när barnet anlände och tårtan började bakas. Senare vid samlingen berättades en särskild födelsedags saga och därefter fick barnet ta emot gåvor och blev sjungen och hurrad för. Födelsedagsfirandet gjorde det möjligt för pedagogerna att ge varje enskilt barn en egen dag under året, då just det barnet uppmärksammades. Pedagogen Anna berättade att hon tyckte att ”det är jätteviktigt med födelsedagarna”. Hon la därför ner mycket möda och energi på att skapa en fin dag för det enskilda barnet.

Dessa festligheter låg lite utöver den vanliga veckorytmen och kunde infalla närsomhelst i veckan i anslutning till att ett barn fyllde år. Själva fö-

delsedagsfirandet gick dock till på ett liknande sätt varje gång och följde samma mönster oavsett barnets ålder eller kön. Det gjordes inte heller någon skillnad när det gällde presenter eller motiv på gratulationskort. Alla barn fick ett kort, en blomma och gåva som pedagogerna själva gjort. Det kunde vara något barnen i vanliga fall lekte med eller använde på förskolan. Exempelvis ett litet tovat djur, virkad liten väska eller ett fiskespö i trä med tygfiskar. Blomman var vanligtvis ett litet blomskott som de själva dragit upp i krukor. Barnen visste oftast vad de ska få i present. Antingen hade de sett vad andra barn fått tidigare, eller så hade de uppmärksammat när pedagogerna tillverkat sakerna och förstått att de skulle bli gåvor. Trots det upplevde jag att de var förväntansfulla och nyfikna inför själva presentöppningen. De agerade som om det var ett överraskningsmoment. Pedagogen Erika medgav att det kunde verka lite märkligt, men tillade samtidigt att det kunde bero på att barnen ändå fann små olikheter i och med att presenter var handgjorda och skiljde sig lite åt i färg och form.

Jag ska redogöra för ett av dessa födelsedagsfirande som skiljer sig något från de övriga då det var två barn – en flicka och en pojke - som firades samtidigt, vilket inte hörde till vanligheterna. Anledningen till att jag ändå valt exemplifiera med detta tillfälle är att det både kan visa på den generella strukturen och samtidigt belysa hur två barn av olika kön tar del av samma firande.

### Födelsedagsfirandet av Anne och Nils

Redan på morgonen när jag kliver in över tröskeln möts jag av all förväntan i luften. Pedagogen Anna, Anne, Nils och några barn till står runt bordet och håller på med att baka en tårta. Anne tittar upp, vänder sig mot mig och säger:

”Vi ska fira mig idag! Fast jag fyller inte idag, men i sommar!

”Åh, vad härligt! säger jag. Hur mycket fyller du?”

”Jag fyller sex år!” berättar hon.

”Och jag med!” utropar Nils.

Pedagogen Anna förklarar för mig att vi ska fira dem båda två i förväg, eftersom de fyller på sommarlovet och sedan kommer att börja skolan till hösten.

”Bakar ni tårta?” undrar jag och vänder mig nu mot barnen.

”JA!” svarar barnen i gemensam kör.

”Javisst, förstår du...” säger pedagogen. ”Vilken tur du har som får vara med på kalas!”

Jag instämmer med dem och slår mig ner vid bordet. Ett barn kommer in från det andra rummet och undrar varför vi firar

två barn och varför de egentligen inte fyller idag. Anna berättar samma sak igen och säger att ”de är sommarbarn”. Födelsedagsbarnen får hjälpa till mest, de andra barnen i mån av plats och möjlighet. Flera barn är lika entusiastiska som födelsedagsbarnen och det märks att de varit med om detta bakande förut genom deras sätt att agera och tala. Tårtan är enkel och består av en lite grövre sockerkaksbotten som garnerats med några gräddklickar och en blomma, men utan ljus.

Dagen följer samma rytm som vanligt. Först efter den sedvanliga ’ute-stunden’ samlas alla på den runda mattan för återuppta födelsedagsfirandet med en särskild samling. De börjar med att ha sjunga deras vanliga sång ”Vilka barn är här idag?”, där man tillsammans reder ut vilka som är närvarande och vilka som saknas av barnen. Därefter får de två födelsedagsbarnen lämna rummet och gå ut i köket. Där klär de på sig särskilda födelsedagsmantlar, en blå och en grön, samt varsin ’krona’ av sammet med gulddekor på.

Under tiden förbereder sig pedagogerna och barnen i det andra rummet, där det råder en uppsluppen men högtidlig stämning. Pedagogerna talar tyst till barnen och tar snabbt fram det material som behövs. I mitten av cirkeln med barn placerar de en trästubbe, som de draperar med ett rött silkestyg så att det påminner om ett altare. Ovanpå placeras en särskild ljusstake med tända ljus som bara används till dessa tillfällen och två gratulationskort och blomsterbuketter. Nedanför ’altaret’ ställer de presenterna i ett stort träfat. Förutom två små lerkrukor med blomskott lägger de två uppstoppade tygfiskar, en gul och en grön. Istället för att slå in presenterna med papper, lägger de över sex lager av silkestyg i olika färger. Bredvid placerar de också enkla fiskespön som pedagogerna täljt av en tjockare träpinne och försett med virkad tråd och tråkrok. Klangspel och lyror delas ut bland barnen och sexåringarna tar fram sina flöjter och gör sig beredda att spela.

När alla börjar spela på instrumenten så öppnar födelsedagsbarnen själva dörren och kommer in. De sätter sig i ringen på de platser som är reserverade för dem, vilket är framför ’altaret’ men ändå i den gemensamma cirkeln. Musiken klingar mjukt och stämningsfull i lugnt tempo och när den tonar ut så

läggs instrumenten försiktigt åt sidan. Alla barnen sitter tysta och stilla i cirkeln. Pedagogerna berättar *Födelsedags-sagan* (se nedan) som blir extra lång denna gång, då det är två personer som ska få sin version. Barnen är mycket koncentrerade och lyssnar uppmärksamt när hon berättar. Det är lugnt och stilla under hela berättandet förutom på slutet då några barn börjar skruva på sig. Sedan gör Anna en gest till Anne och Nils att sätta sig framför stubben tillsammans och ”öppna presenten”. De öppnar tillsammans, vilket innebär att de tar tag i varsitt hörn och lyfter av de sex lager tyg som ligger över presenterna, en efter en. De ser mycket glada ut när de under tystnad väljer den fisk som ligger närmast dem. De känner på den i handen, varpå de sträcker sig efter fiskspöna som står bredvid. De andra barnen lutar sig också fram och vill titta och det hörs lågmälda kommentarer. Därefter sjunger alla ”Happy birthday” och hurrar sex gånger. Samlingen är slut och pedagogerna ger födelsedagsbarnen tillåtelse att först gå iväg från cirkeln med sina presenter. De övriga barnen lämnar cirkeln under lekfulla former i en viss ordning, då pedagogerna ropar ut olika färger (”Den som har blått på sig får gå”). De barn som äter i köket går dit medan de andra stannar kvar. Pedagogerna och några barn hjälps sedan åt att plocka ordning i allrummet, som nu förvandlas till ett matrum. Bordet dukas lite extra fint till födelsedagsbarnens ära, med en särskild bordsduk och samma ljusstake som stod på altaret. Under måltiden blir födelsedagsbarnen serverade maten först och tårtan äts som efterrätt.

Jag ser födelsedagsfirandet som bestående av tre faser. Först är det förberedelsen med tårtbakandet på morgonen, sedan samlingen och så slutligen måltiden då bordet utsmyckas och tårtan äts. Samlingen består huvudsakligen av två delmoment, det muntliga berättandet av födelsedags-sagan och presentöppningen. Denna fas är den mest centrala och är själva höjdpunkten i firandet, därtill är den tydligast ritualiserad till sin karaktär. Jag kommer därför att fokusera på samlingen, även om de andra faserna fyller en viktig funktion och förlänger firandet så att barnet uppmärksammas under en hel dag.

Samlingen har en tydlig början som följer den ordinarie strukturen, till dess att födelsedagsbarnen går iväg till ett annat rum för att klä på sig särskilda mantlar och kronor. Att barnen går ut signalerar att denna samling är en

del av ett firande och inget vanligt tillfälle. Mantlarna och kronorna markerar födelsedagsbarnens särskilda status, att de är huvudpersoner, och ger en känsla av högtidlighet och fest. Dessa klädesplagg och huvudbonader togs enkom fram vid dessa tillfällen. De användes till både flickor och pojkar, vilket gjorde att de inte framstod som könskodade. I ritualiserade praktiker är det vanligt att bruka både specifikt utformade artefakter och vardagliga föremål som fyller en symbolisk funktion. När den enkla trästubben, som vanligtvis användes som pall, blev draperad med sidentyg och placerades i mitten av cirkeln påminner den om ett tillfälligt altare. Ovanpå stubben ställdes den särskilda ljusstaken med tända ljus tillsammans med blommor och gratulationskort. Runt om lades sedan presenterna vilket förstärkte bilden av ett altare ytterligare. Ljusstaken ställdes sedermera på bordet som dekorerats extra fint med en bordsduk som bara används vid födelsedagsfirande. De sex lagren med silkestyg som täckte gåvorna till barnen är tänkta att symbolisera att de fyller sex år, ett lager för varje år. Barnen var uppenbarligen medvetna om hur det förhöll sig. Vid ett annat födelsedagsfirande noterade jag att födelsedagsbarnet räknade högt medan hon långsamt drog bort varje lager av silkestyg: ”Ett år, två år, tre år, fyra år”.

### **Icke-verbal kommunikation och musik**

En annan anledning till att de använde tyg istället för slå in med papper, var enligt pedagogen Erika för att de ville ”komma ifrån det här med att riva upp något papperspaket, att slita och rycka”. Ett sådant beteende skulle förta den lugna och ”innerliga” stämningen som de ville uppnå, förklarade hon. Vid det här tillfället öppnar Anne och Nils den ena presenten tillsammans genom att lyfta av tygstyckena ett efter ett, i en gemensam gest. Presenten består av två fiskespön och två tygfiskar i olika färger och de väljer varsin utan att sinsemellan föra en diskussion om det. Detta trots att det inte är uppenbart vilken fisk som vem av dem ska få eftersom presenterna inte är märkta med deras namn. Medan några av barnen ger lågmälda kommentarer så håller sig huvudpersonerna tysta, måhända tagna av stundens högtidlighet, och visar istället stor glädje med sitt kroppsspråk.

Överhuvudtaget sker hela denna procedur med mycket lite verbal kommunikation. Pedagogen Anna gör bara en gest åt födelsedagsbarnen att öppna presenten och i början är det musiken som är tecknet för att barnen ska komma in genom dörren. När musiken tonar bort förblir barnen tysta medan Anna berättar sagan. Att kommunicera utan det talade ordet är karaktäristiskt för ritualiserade praktiker, där aktiviteter flyter på utan förklarande samtal under vägen. Det förutsätter att deltagarna antingen lätt kan förstå och sedan följa den på förhand givna strukturen, eller att

ritualen utförts så många gånger att dess struktur är självklar för deltagarna. Födelsedagsfirandet, till skillnad från exempelvis adventsträdgården, har inte en repetitiv inre struktur som är lätt att efterhärma. Genom barnens agerande blev därför uppenbart att de hade deltagit i denna ritualiserade praktik tidigare.

Att de följde en viss förutbestämd ordning innebär dock inte att födelsedagsfirandet är att betrakta som en statisk och oföränderlig process. Som exempel så valde de att just denna gång sjunga en annan sång. Istället för att ta den sedvanliga "Födelsedagskanon"<sup>44</sup> sjöng de "Happy Birthday". Det berodde på att ett av födelsebarnen var flerspråkigt och tidigare hade introducerat denna sång i födelsedagsfirandet. Erika uttryckte det som att det var "en sån där impuls som man har tagit upp från barnen, och så har det bara blivit så". Att beskriva skeenden i verksamheten som att de följde en viss *impuls* eller *rytm* var vanligt förekommande hos pedagogerna. Överhuvudtaget använde pedagogerna gärna musikmetaforer när de talade om sin verksamhet. Förutom uttrycken impuls och rytm, så kunde de säga att vissa fenomen eller skeenden så småningom "klingade av" respektive "klingade hela tiden" eller "låg där som en grundton". Jag vet inte om det var medvetet från pedagogernas sida, men till skillnad från bildmetaforer så användes liknelserna med musik för att beskriva sådant som var svår-greppbart, subtilt och emotionellt. Det bildliga var mer kopplat till det rumsliga, stabila och fysiska, medan musikmetaforer stod för tid, det eteriska och föränderliga.

All musik som förekom på Jordmånen skapades av pedagogerna och barnen eftersom det inte fanns någon CD-spelare eller annan typ av musik-anläggning. De sjöng, spelade och gjorde rörelser till musik under varje samling. De använde också sjungandet för att hålla barnen sysselsatta under tiden som de väntade på någon eller medan de gick till skogen. I waldorfläroplanen beskrivs hur sång och musik kan vävas in i verksamheten. Vidare står det att "[m]usiken och sången har dubbel inverkan på barnet, då den väcker glädje och lust till att använda den egna rösten samtidigt som den skapar harmoni och övar upp lyssnande". Waldorfförskolan bör sträva efter att "sången blir ett naturligt uttryckssätt för barnet" och att barnet "upplever glädje i den sociala gemenskap som uppstår när man sjunger tillsammans" (*En väg till frihet* 2007, s 16).

På Jordmånen ingick det i sexårsverksamheten att mån-barnen lärde sig spela på en enkel träflöjt och under födelsedagsfirandena fick de möjlighet

---

<sup>44</sup> Texten i visan lyder: "Önska på din födelsedag, fröjder av alla de slag, till ditt behag" (Ahlbom 1968, s 19)

att visa sin färdighet. I övrigt fanns vissa trummor och särskilda klangspel och lyror med pentatonisk skala, vilket är vanligt förekommande på waldorfförskolor. Med hjälp av dessa instrument kan barnen lätt skapa rena toner och klanger och lära sig att spela enklare melodier. I födelsedagsfirandet kunde alla barn som ville välja ett instrument och musicera på utefter sina olika förutsättningar, vilket ökade deras delaktighet och skapande en gemenskap. De skapade klanger tillsammans snarare än spelade en viss förutbestämd melodi. Den lugna musiken bidrog också till att firandet kändes stämningsfullt och spelade en betydelsefull roll för ritualiseringen av födelsedagsfirandet. Musicerande av olika slag kan utformas som en (ljud)meditation och Astley & Jackson (2000) nämner lyrspelande som en form av ritualiserande praktik i sig, inom waldorffpedagogiska verksamheter. En ritualiserad praktik är i första hand en emotionell, sinnlig och kroppslig upplevelse och process. Musiken kan användas som ett kraftfullt redskap för att både förstärka den känslomässiga inlevelsen och för att möjliggöra en kommunikation med den eller det som ritualen riktar sig till. I ritualiserade praktiker framträder en andlig dimension av musiken starkare och Steiner ger den en viss betydelse i relation till människans andliga och själsliga utveckling:

In the future people will be able to experience what is behind the tone. They will regard the tone as a kind of window through which they enter the spiritual world... the soul will enter the spiritual world as through a window (Steiner i Astley & Jackson 2000, s 224).

I födelsedagsfirandet fyller musiken och sången även en annan funktion. De markerar början och slutet på den ritualiserade praktiken. Först när barnen börjar spela på sina olika instrument, så kommer födelsedagsbarnen in omklädda och klara att sätta igång med firandet. Den ordinarie samlingen har nu omvandlats till en andra fas i födelsedagsfirandet, det är nu som det startar. När barnen och pedagogerna sedan har sjungit "Happy Birthday" och hurrat så är samlingen slut.

### **Födelsedagssagan om barnet som inkarnerar till jorden**

Under samlingen berättade en av pedagogerna "födelsedagssagan", som var mycket uppskattad bland barnen. Ursprunget till sagan var okänt för pedagogerna<sup>45</sup> och Erika berättade att hon själv fick den nedskrivna för hand av en annan waldorffpedagog när hon började arbeta på en waldorfförskola. I vanliga fall lade de sig vinn om att återberätta muntliga sagor

---

<sup>45</sup> Jag har funnit varianter av sagan i illustrerade barnböcker och litteratur som rör sagor i förskolan (Bendt 1993, s 70), men inte heller där framgår dess ursprung.

på exakt samma sätt, men denna saga omarbetades lite varje gång så att den passade varje enskilt födelsedagsbarn. Stommen var dock den samma och såhär fick jag den nedtecknad av pedagogerna:

### Födelse(dags)sagan

Det var en gång ett litet himmelsbarn som bodde hos änglarna, högt, högt ovanför oss. En dag tog hon<sup>46</sup> sin skyddsängel i handen och gick bland molnen och ända fram till molnets kant och tittade ner på jorden. Där nere såg hon stora vida hav och sjöar, skogar, ängar, åkrar och städer, ja, till och med träd och hus. I ett litet hus<sup>47</sup> satt en mamma och en pappa och en pojke och en flicka<sup>48</sup> vid ett bord och åt middag. Då längtade hon så mycket efter att bli en liten människa på jorden. Så kom det sig att skyddsängeln följde henne genom himlens alla sju portar ända fram till regnbågens början.

Precis innan det lilla himmelsbarnet skulle åka ner till jorden så fick hon lämna ifrån sig sina vingar och ängeln viskade i hennes öra: ”Jag tar hand om dina vingar, för på jorden behöver du dem inte. Vart du än kommer och vart du än går så är jag med dig! Du kan inte längre se mig, för på jorden får du andra ögon att se med, men jag finns bakom dig” sa ängeln.

Och så for det lilla barnet ner längs regnbågen, och det gick med sådan fart att barnet föll i djup sömn. Modern tog emot det och bar det under sitt hjärta under många, många nätter och många, många dagar. Det vaknade inte förrän det låg i sin mammas famn.

Mamman och pappan tyckte att det var det vackraste barn som de någonsin sett och därför gav de det lilla barnet det vackraste namnet de visste och det var.... [barnets namn].

Födelse(dags)sagan ger en bild av själens inkarnation, att barnet ”kommer från den andliga världen och ner till den fysiska, till jorden” genom sin moders kropp, som pedagogen Erika uttrycker det. Berättelsen har barnet i fokus och förmedlar ett budskap om att det är *barnet* som väljer sina föräldrar och längtar efter att födas på jorden. I sagan görs det ingen skillnad

---

<sup>46</sup> Ändras beroende på om det berättas för en flicka eller pojke.

<sup>47</sup> Ändras beroende på familjens bostad.

<sup>48</sup> Ändras beroende på familjens sammansättning.



på om det är en flicka eller en pojke, båda kön benämns som 'himmelsbarn'. Pedagogerna la inte heller till några sådana distinktioner. Det kan tolkas som att himmelsbarnet är barnets själsliga Jag. Detta Jag är könslost, i betydelsen att det ligger bortom sociala kategorier som kön, en tanke som har en förankring i uppfattningen om barnet som en själslig och andlig individ.

Sagan bör ses som en starkt symbolisk berättelse med en andlig dimension. Den förkunnar inte en viss religiös uppfattning och gör inte heller anspråk på att förmedla 'kunskap' om hur barn blir till. Historien utelämnar helt den sexuella delen av konceptionen. Pedagoger Erika menade det tillhörde "livets mysterier", och det var upptill varje familj att tala med barnen om det. Förskolan gav först den andliga bilden av det inkarnerade barnet varvid det sen kunde

detaljeras, fördjupas och vidgas tills man får sexualundervisning, upp genom åldrarna. Sen berättar ju barn för varandra, på barns vis. Det är ju barn som berättar att mamma och pappa har berättat hur man blir till – med pappas frön och mammas ägg och sådär och det är ju helt okej. (Pedagoger Erika)

Hon betonade att de alltid bekräftade barnens egna historier och det fanns en öppenhet gentemot att tala om det:

Det är ju inte så att det är hysch, hysch, och man får inte, och det där ska vi inte [tala om]... absolut inte. Och ibland leker de ju BB och födslar – de stoppar dockorna under kläderna och leker förlossningar, det gör de. (Pedagoger Erika)

Pedagogen Anna underströk att sagan var "otroligt fin" och med åren hade hon blivit försiktigare med att berätta alltför detaljrikt om födelsedagsbarnets familj och den omgivande miljön. Pedagogerna var noga med att ha ett samtal med föräldrarna innan, så de fick viss bakgrundsinformation. Ändå fanns risken att de skulle råka säga något som inte stämde, vilket kunde göra barnen mycket konfunderade. Det kunde förta en del av sagans syfte, nämligen att barnen skulle känna att det var en saga som berättades speciellt till dem.

Sagan förmedlar också tanken om att varje barn har en skyddsängel som följer med en genom livet. Pedagoger Anna uttryckte att hon tyckte att skyddsängeln som symbol var "jätte viktig. Den är med hela tiden". Det var

inte så att de talade om skyddsänglar så mycket vid andra tillfällen men ”den återkommer ju ofta i och med att vi har den på födelsedagar. Så den klingar hela tiden”. Att skyddsängeln skulle vara av en specifikt kristen karaktär ifrågasätts av Dahlin (2004), som menar att denna saga visserligen har en ”religiös prägel, men den grundar sig inte på en specifik religion. Änglar, eller motsvarande väsen, finns inom alla religioner” (s 104). Han vänder sig starkt mot synsättet att ritualiserade födelsedagsfiranden på förskolor skulle utgöra en del av en indoktrinering i religiös världsuppfattning: ”Att införa små öar av allmänreligiösa ritualer i vardagen utgör knappast något hot mot barnens tanke- och åsiktsfrihet. Tvärtom vidgar det deras horisonter och därmed ökar, snarare än minskar, tankefriheten” (Dahlin 2004, s 104).

### **Månbarnens rituella uttåg ur förskolan**

Jordmånens terminsavslutningar kunde se lite olika ut, men på sommaravslutningen fanns ett moment som återkom varje gång och som var ritualiserat till sin karaktär; jag har valt att kalla det *månbarnens rituella uttåg*.

Vid sommaravslutningen samlas föräldrar, syskon, släkt och vänner i en halvcirkel kring barnen som sitter ner i en cirkel. Månbarnen sitter tillsammans med de andra barnen men är iklädda gyllene kronor av papp som de tillverkat själva. De spelar blockflöjt och sjunger ihop med de andra. Det är inte fråga om ett officiellt uppträdande av barnen utan påminner till formen mer om deras vanliga samling. En pedagog berättar en saga som handlar om några barn som först efter att ha erövrat vissa kunskaper och erfarenheter kan ge sig ut i vida världen.

Därefter kallas månbornen upp en efter en och tar med sig sina sittdynor av ull som de suttit på under samlingen. Därefter får de en bok med sina namn på av den ena pedagogen. Den andra pedagogen tar sedan barnen i hand och önskar dem lycka till i skolan. Föräldrarna till månbornen får även ta emot en blomma av pedagoger, innan de tillsammans med sina barn går ut genom dörren och passerar genom en lövad båge.

När de har passerat igenom bågen har barnen symboliskt sett lämnat förskolan för alltid. Barnen har gått från en väldefinierad position (månborn) till en annan (skolbarn). De kommer inte att återvända till förskolan, utan

detta är deras sista avslutning. De tar avsked från en plats där de tillbringat en stor del av sin vardag. Barnen får med sig föremål som kan tjäna som minnen av förskolan: Sittdynan har de tovat själva med hjälp av pedagogerna och använt under hela sin förskoletid. Boken är egenhändigt inbunden och består av målningar som barnen gjort. Pedagogerna har också skrivit in rim, ramsor och visor som de hört och sjungit många gånger under deras förskoletid.

Att pedagogerna tar dem i hand och säger några ord till varje barn är också en symbolisk handling som markerar att de blivit skolbarn. När de kommer till skolan kommer de med stor sannolikhet att möta en liknande välkomst- och avskedsprocedur. Waldorflärare börjar och avslutar vanligtvis varje dag med ta barnen i hand och hälsa dem vid namn när de kommer in i och går ut ur klassrummet.

Förutom denna avskedsceremoni så arbetade alla månabarn under sin sista termin på förskolan med att brodera och sy på egenhändigt tovade lappar av ull. Dessa lappar syddes så småningom ihop till ett stort lapptäcke som följde med barnen till skolan när de började i klass 1. Skapandet av lapptäcket skedde genom ett samarbete med andra waldorfförskolegrupper som tillsammans skulle bilda en eller flera skolklasser i den närliggande waldorfskolan.

Det går att likna månabarnens rituella uttåg vid en passagerit då det sker en bestämd, oåterkallelig positionsförändring för dessa barn. En och en går de ut genom lövtunneln och lämnar förskolan för sista gången. Det sker inte enbart på en individuell nivå, utan det är en kollektiv process där hela gruppen av månabarn gör denna övergång tillsammans. Att låta de framtida klasskamraterna skapa ett lapptäcke tillsammans är ett sätt att bygga en gemenskap både på en praktisk och symbolisk nivå. Det är också ett uttryck för en strävan efter grupsammanhållning med utrymme för individualitet. Alla barn i klassen hade bidragit med sin unika del till lapptäcket, som i sin helhet utgör en stark symbol för skolklassen som en särskild sammansättning av unika individer.

Passageriter, särskilt i form av initieringsriter, är i regel könsdifferentierade vilket innebär att flickor och pojkar skiljs åt och utför helt olika typer av ritualer (Strathern & Stewart 2007). I detta fall hålls hela barngruppen samman och det görs ingen åtskillnad mellan kön, det är enbart åldern som avgör vilka barn som får delta. Om vi använder Lincolns (1991) modell för kvinnliga initieringsriter, med den inneslutande fasen, metamorfosfasen och den framträdande fasen, så kan barnets hela förskoleperiod på sätt och vis liknas vid en passagerit. Särskilt om vi, såsom pedagogerna i waldorfförskolan, utgår från att barns kroppslig, andliga och själsliga utveckling. Den omslutande platsen (förskolan) stödjer en metamorfosliknande process

hos barnet (det andliga) som får dess inre (det själsliga) och yttre (det kroppsliga) att växa. När tiden är inne ska barnet vara rustad nog att lämna kokongen och förflytta sig till en ny plats (skolan) och träda in i en ny position (som skolbarn).

### **Sammanfattning**

I detta kapitel har jag med hjälp av ritteorier lyft fram hur vissa praktiker inom ramen för en förskoleverksamhet kan betecknas som antingen ritualiserade eller bestående av rituella element. Det som skiljer dessa åt är att de förstnämnda i större utsträckning tydligt kan definieras som (kalendariska och passage)ritualer, inte minst genom att de uppfattas som icke-vardagliga. De var icke-vardagliga i den meningen att de utfördes endast en gång per år och på en plats och/eller en tid som låg utanför förskolans ordinarie lokaler och öppettider. När det gäller födelsedagsfirandet låg det både utanför och innanför den vardagliga rytmen då det inföll sporadiskt och bröt av vardagen. Jag har valt att beteckna dem som ritualiserade praktiker istället för ritualer för att understryka själva görandet, att det sker en ritualisering.

När det gäller praktiker med rituella element, såsom föräldrarnas överlämnande, förberedelserna inför eurytmin, vått-i-våttmålet och måltidsstunden, så var de väl integrerade i dags- eller veckorytmen. Gemensamt för de båda var att praktikerna var återkommande inslag i verksamheten och de genomsyrades av samma principer som den övergripande rytmiska strukturen; det vill säga relationen mellan kontinuitet och förändring liksom upprepning och avgränsning i tid och rum.

Jag har också velat undersöka huruvida ritualiseringen blir ett sätt att gestalta den andliga dimensionen i waldorfpedagogiken och i så fall hur. I de ritualiserade praktikerna så tog sig andligheten olika uttryck. Det kunde röra sig om konkreta och explicita uttryck som i födelsedagsfirandet, där den muntligt berättade sagan om barnets nedstigande till jorden och dess skyddsängel, utgjorde en viktig del av firandet. Även i adventsträdgården så återfanns skyddsängeln som symbol, fast nu i form av en pedagog som rent fysiskt gestaltade denna roll och stödde barnet i sin vandring runt i ljusspiralen. Andligheten avspeglade sig också i symboliken kring att bringa ljus i mörker, vilket fanns som tema både i adventsträdgården och lyktfesten. Det ingav en känsla av att vara del av ett större sammanhang, på samma sätt som bordsversen i början av måltiden påminde barnen om jorden och solens betydelse för maten på bordet.

Det andliga förhållningssättet gjorde sig dock oftare påmint på ett mer subtilt sätt, genom att vissa handlingar och estetiska uttryck gavs en djupare innebörd. Det invercade både på utformningen av verksamheten och de

pedagogiska intentionerna som sådana. Att få ta del av kraftfulla estetiska upplevelser och erfarenheter ansågs välgörande för yngre barn, inte minst på ett själsligt och andligt plan. Vid vått-i-våttmålandet var därför fokuset på att skapa en sinnlig och meditativ upplevelse snarare än att lära ut en målningsteknik. På liknande sätt sågs även måltiden som en rogivande 'helig' stund, där sinnesro, njutning och vördnad inför maten var det centrala snarare än att till varje pris få barn att äta upp maten. Att använda musik, både genom att spela olika instrument, sjunga och lyssna till, i de ritualiserade praktikerna var ett sätt att förstärka den emotionella upplevelsen och öka delaktigheten. Det var dock inte enbart därför utan det sågs också som ett redskap för att utvecklas andligt och själsligt.

Vardagliga, till synes oreflektade handlingar som ta i hand eller gå från ett ställe till ett annat tillskrevs en djupare andlig betydelse i detta sammanhang. När månbarerna tog sin pedagog i hand innan de sedan gick ut genom lövbågen på sommaravslutningen, så var det handlingar som markerade att de nu betraktades som skolbarn. I samband med att barnen skulle ha sin eurytmistund så skulle de också förflytta sig rumsligt, kroppsligt, mentalt och även själsligt från ett ställe till ett annat. Det fanns en genomtänkt strategi för hur de skulle gå tillväga för att underlätta för alla dessa nivåer. Förflyttningens huvudsakliga var syfte att få barnen att komma i en viss stämning och förbereda dem inför den kommande aktiviteten, men samtidigt som det skedde så inleddes den. De olika aktiviteterna gick så att säga över i varandra på samma gång som de var åtskiljda och förflyttningen utgjorde en bro däremellan.

Inom de ritualiserade praktikerna skedde en stor del av kommunikationen utan tal, det behövdes inga verbala förklaringar utan barnen visste vad som väntade (och förväntades) av dem. Det fanns ofta en inre repetitiv struktur som var lätt att förstå och följa med i, och i de fall när det inte gjorde det så följde barnen ändå den förutbestämda ordningen utan att tveka. Det tydde på att aktiviteten utförts så många gånger att dess generella utformning blir självklar och naturaliserad. Det innebär dock inte att de ritualiserade praktikerna är statiska och oföränderliga, och själva upprepaningen paradoxalt nog möjliggör förändring, då varje gång är en ny gång. Däremot bidrar ritualiserade praktiker till beständighet och att bringa ordning genom att konstituera normer. Genom att de till stor del består av performativa handlingar och yttranden sker en naturaliseringsprocess. Den performativa kraften i ritualiseringen förstärker också ytterligare den övergripande upprepande och avgränsande strukturen i verksamheten.

Slutligen har jag funnit att teorier om riter har gett mig verktyg att ta ett helhetligt grepp om förskolepraktiken och foga samman flera för studien relevanta områden: Plats, tid, rum, ålder och andlighet och slutligen även

kön. Det har gett mig en ökad förståelse för det som har kommit att känneteckna waldorfförskolan som pedagogisk praktik, det vill säga de återkommande estetiska, upplevelsebaserade och gemensamhetsskapande inslagen i verksamheten. Genom att se praktiker i verksamheten som ritualiserade framträdde den andliga dimensionen i waldorfpedagogiken tydligare.

## En intentionell plats där kön görs icke-relevant

I detta sista kapitel kommer jag att lyfta fram och diskutera mina viktigaste resultat. Låt oss återvända till min inledande skildring i kapitel 1 där jag tror att David är en flicka och blir varse både *att* och *hur* jag könskategoriserar barn. I och med denna händelse väcktes flera frågor om kön, barn och plats som jag sedan strävat efter att besvara under arbetets gång. Dessa frågor har sammanfattats i avhandlingens syfte, som är att ta fram kunskap om hur förskolepraktikens materiella och rumsliga dimension och dess övergripande pedagogiska intentioner bidrar till görandet av kön samt hur detta sker i en svensk waldorfförskola. Jag har fördjupat mig i en specifik förskolepraktik och plats och studerat denna i detalj, först genom att undersöka hur den pedagogiska verksamheten var planerad och reglerad i tid och rum. Därefter har jag studerat vilken betydelse kön har i denna förskolepraktik och slutligen hur kön kan relateras till en förståelse av barn som kroppsliga, andliga och själsliga individer samt på vilket sätt andlighet kommer till uttryck i och bidrar till utformningen av förskolans verksamhet och dess vardagliga praktik. Det som började som en undran över könskategorisering av barn ledde så småningom fram till formulerandet av begreppet situerad könsavkodning, vilket kan betraktas som ett oväntat resultat.

### **Könskategorisering, begripliga kroppar och relevansgörande av kön**

Den omedvetna (eller medvetna) könskategorisering som sker i mötet med en ny person föregås av ett könskodande. Könskodandet i sin tur baseras på antaganden om kön, vad som betraktas som maskulint respektive feminint. När det gäller förskolebarn, kan det vara svårt att vid första anblicken avgöra könstillhörighet eftersom skillnaderna är små mellan flickor och pojkars kroppar i den åldern. De saknar sekundära könskaraktäristika som återfinns hos äldre barn och vuxna och deras kroppar blir i det avseendet svårkategoriserade och obestämbara (se Kessler & McKenna 1978). Könskategorisering kräver en *begriplig kropp*, för att använda Butlers (2006) termer, som gör det lätt för betraktaren att avgöra om personen i fråga är en kvinna/flicka eller man/pojke. Yngre barn kan istället könsmärkas genom materiella ting, såsom kläder och artefakter, för att bli mer 'begripliga' könsvarselser.

Eftersom spädbarns könstillhörighet fastställs redan efter att de fötts, så är det rimligt att anta att yngre barn tidigt är medvetna om att de etiketteras som flicka eller pojke av omgivningen. Vad denna etikett innebär för det enskilda barnet är mer oklart. 'Flicka' och 'pojke' är språkliga begrepp som när de gestaltas kroppsligen blir meningsfulla för barnet. Att vara medveten om att man kategoriseras som pojke eller flicka är inte samma sak som att vara medveten om att kategoriseringen har föregåtts av en könskodning och att kön tillskrivs en viss betydelse i den kontext man befinner sig i. När yngre barn gör könsöverskridande handlingar av olika slag, behöver det med andra ord inte vara ett uttryck för ett medvetet utmanande av ett dominerande könsmonster. Det kan istället vara så att barnet helt enkelt inte har förstått vilket det rådande könsmonster är som hon/han förväntas förhålla sig till. Könsöverskridandet ligger då enbart i (den vuxna) betraktarens ögon, eftersom barnet själv inte ser den könsgräns som hon/han överskrider. Yngre barns förståelse för och gestaltande av kön kan således skilja sig från vuxnas, vilket är viktigt att ha i minnet när vi undersöker kön på en plats som förskolan.

Om vi ser detta i ljuset av tidigare forskning blir det tydligt hur *betydelsen av kön* synliggörs för barnet i olika sammanhang, genom hänvisningar till kön och tillrättavisningar av icke-normativa handlingar. I en förskolepraktik görs detta *kollektiva relevansgörande av kön* både av pedagoger och av andra barn. Ju äldre barnet blir desto högre blir förväntningarna på att det ska iscensätta kön på visst sätt, enligt dominerande könsmonster. I takt med stigande ålder så antas barnen bli mer könsmedvetna och därmed mogna och kompetenta nog att gestalta kön på 'rätt' sätt.

Om vi beaktar de studier som visar att flera, ofta motstridiga, könsmonster existerar samtidigt i förskolan (exempelvis Ärlemalm-Hagsér & Pramling-Samuelsson 2009, Odelfors 2011) så kan vi ställa oss följande frågor: Är variationen av könsmonster ett uttryck för att förskolebarn ges ett större utrymme att iscensätta en mångfald av femininiteter och maskuliniteter? Det skulle i så fall kunna förklaras med att barnen anses mogna på grund av sin låga ålder och därmed inte kan klandras för att de uppvisar icke-normativt beteende. Det skulle också, menar jag, peka på att kön i vissa fall är av *underordnad* betydelse, åtminstone för barnen. Blir det i så fall meningsfullt att beskriva det som att förskolebarn intar olika *könspositioner*, om kön inte är betydelsefullt för barnen i dessa situationer?

### **Situerad könsavkodning och könsneutralitet**

Som en följd av resultatet av min undersökning argumenterar jag för att kön inte bara kan ha underordnad betydelse för vissa förskolebarn, utan att *kön kan göras icke-relevant* i en förskolepraktik.



Det betyder inte att kön inte existerar där, utan att det i en ständigt pågående process sker en *situerad könsavkodning*. Könsavkodningen är inte ett fast statistiskt tillstånd, utan kräver ett situerat kollektivt görande där könskodade handlingar, symboler, artefakter och aktiviteter av olika slag nu könsavkodas. Könsavkodandet sker på olika sätt både i tal och fysisk handling. Det är inte ett *utmanande* av stereotypa könsmonster som bygger på dikotomin manligt-kvinnligt; för att kunna bryta mot en norm måste normen upplevas som en realitet. Jag menar istället att när kön i en viss kontext görs icke-relevant så *upplöses* dikotomin.

Min slutsats är att könsavkodning inte är det samma som *könsneutralitet*. Att definiera något som könsneutralt innebär att det inte har eller kan ges ett kön. Det är med andra ord ett fastställande som är beständigt och inte går att ändra. Könsneutralitet för också tankarna till *könsblindhet*, vilket innebär ett generellt osynliggörande av kön och förnekande av könsstruktur. Genom tiderna har det som betraktas som könsneutralt visat sig utgå från en manlig norm, görandet av maskulinitet har dolts under en förklädning av könsneutralitet. Det bör betonas att könsavkodande inte handlar om att omdefiniera saker en gång för alla för att sedan lämna det därhän, utan att det är ett *kontinuerligt görande*. Precis som något kan kodas som manligt, kvinnligt eller könsneutralt beroende på tid, situation och plats, så kan det könsavkodas. Det görs då till något som är varken-maskulint-eller-feminint och både-maskulint-och-feminint på samma gång, som ligger bortom dualismen och därmed kan fyllas med en annan mening.

### **Förutsättningar för situerad könsavkodning**

Den situerade könsavkodningen möjliggörs genom ett ständigt upprepande som skapar en förstärkt naturaliseringsprocess som konstituerar normen om kön som icke-relevant. Det krävs även en tydlig avgränsning av rum och tid. För att förstå detta kan vi vända oss till teorier om *performativitet*. Handlingar och yttrande som är performativa konstituerar det som uppfattas som naturligt och normalt i ett sammanhang, med andra ord så både skapar och upprätthåller de normer. En performativ handling blir mer övertygande ju oftare den upprepas och ju fler som utför den, liksom om den stöds och upprepas av en auktoritet. Den blir också förstärkt av att utföras på en avgränsad plats.

Vi ska se närmare på förutsättningarna för ett framgångsrikt situerat könsavkodande och hur det kunde ske på förskolan Jordmånen. Mot bakgrund av att detta var en plats som i första anblicken liknade ett 'kvinnligt universum' så var det tämligen överraskande att en sådan process kunde äga rum där.

Jag vill peka på följande faktorer som bidrog till att processen möjliggjordes och upprätthölls: a) platsens slutenhet, b) den återkommande repetitiva rytmen, c) ritualiseringen, d) pedagogernas konsekventa handlande och e) holistiska grundsyn.

### **Den slutna platsen**

Förskolan Jordmånen var en sluten plats på så vis att det gjordes tydliga avgränsningar, inte minst gentemot hemmet, vilket visade sig på olika sätt. När barnen anlände på morgonen så tog de avsked från sina föräldrar i kapprummet och gick själva in i avdelningens inre rum. Genom denna förflyttning blev avskedet markerat både rumsligt och symboliskt. Förskolan var en plats som tillhörde barnen själva och pedagogerna, och som föräldrarna bara delvis hade tillgång till. Känslan av att kliva in i en egen värld, där barnen och pedagogerna skapade en vardag tillsammans förstärktes av att verksamheten präglades av en holistisk syn på människan i världen som till synes omfattade minsta detalj. Den avspeglade sig i inte bara i verksamhetens innehåll, utan även i det materiella, vilket gjorde att vissa färger, former och material ständigt återkom i inredning och artefakter som var omsorgsfullt utvalda.

Intryck utifrån begränsades på olika sätt och det var särskilt påtagligt genom avsaknaden av medier; det fanns ingen dator, TV och radio, inga tidningar och mycket få böcker. Det ledde till att det generellt saknades referenser till barns populärkultur, vilket även märktes i det specifika leksakssortimentet som bestod av enkla, ofta handgjorda leksaker eller lekmaterial av olika slag. Platsen fick därav en viss särprägel som skiljde den från andra platser och fick den att framstå som tydligt avgränsad. Trots att platsen var hemlik till sin karaktär, så finns det idag få svenska hem som motsvarar det 'hem' som gestaltades i denna waldorfförskola. Ett hem utan dator, TV och plastleksaker där det tovades ull till sittdynor, torkades äppelskivor och maldes mjöl till bröd för istället tankarna till en barnträdgård på tidigt 1900-tal.

Det kan uppfattas som att Jordmånen bedrev en mycket otidsenlig och bakåtsträvande förskoleverksamhet, som inte tog hänsyn till hur barnens tillvaro kommit att förändras. Inte minst med tanke på att förskolan helt uteslöt barns populärkultur trots att den oftast får ett stort utrymme i barns vardag utanför förskolan. Samtidigt var det en nyskapande och 'alternativ' förskolepraktik, eftersom den erbjöd barnen andra slags artefakter och aktiviteter än de som barnen vanligen möter ute i samhället.

## Ett skyddande hölje

Slutenheten var en del i byggandet av vad som uppfattades som en idealisk plats för barn. Platsen skulle fungera som skyddande hölje, där barn inte behövde ta del av alltför starka och störande intryck som ansågs inverka negativt på barn i en viss ålder. Likt en rogivande kokongliknande plats som gav barnen möjlighet att skapa egna *inre* bilder, utan ständig påverkan av andras (vuxna) bilder. Idén om att *det yttre påverkade det inre*, motive- rade frånvaron av media och bilder på väggarna. Denna uppfattning avspeglade sig också i det faktum att det endast fanns ett begränsat antal artefakter och att rummen var prydligt ordnade så att varje sak hade sin plats. Alltför många föremål i ett rum som dessutom låg strödda lite var- stans tog mycket uppmärksamhet och 'störde' barnen, menade pedagoger- na; röriga rum bidrog till att det blev rörigt inuti barnen. Den pedagogiska intentionen var att barnens fantasi och kreativitet skulle stimuleras av att det fanns ett begränsat urval av enkla material och artefakter, vilket i för- stone kan tyckas motsägelsefullt. Det var dock inte frågan om att skapa en torftig och tråkig miljö, utan det avskalade och enkla skulle utmana barnen till att tänka fritt. De kunde lättare skapa egna berättelser genom att det fanns mindre 'färdiga' koncept att förhålla sig till.

Risken med en sluten plats som denna är att den kan upplevas som ett instängt ställe. Avskärmandet från omvärlden kan bidra till att förskole- praktiken utvecklas till en stelbent, inåtvänd verksamhet som är sig själv nog. En av utmaningarna ligger i att göra verksamheten så intresseväckan- de och levande att barnen finner glädje och lust att delta i den istället för att längta därifrån. Det handlar också om på vilket sätt pedagogerna till- mötesgår det som barnen själva tar med sig in den skyddande bubblan. Ett exempel var när hela barngruppen under en period hade Star Wars som ett dominerande lektema. Pedagogernas förhöll sig till detta genom att inte ta avstånd från temat, samtidigt som de inte aktivt uppmuntrade leken. De ansåg att barn som var uppfyllda av starka intryck, som bilder och berät- telser från populärkulturen, skulle erbjudas möjlighet att i förskolan bear- beta dessa genom att gestalta dem i leken. Det handlade om att barnen skulle "få leka ur sig" starka intryck som de var "låsta" i, för sedan kunna bli mer "fria" i sin lek, menade pedagogerna. Att vara *fri* innebar i detta sammanhang att vara kreativ och fantasifull, vilket sågs som eftersträvans- värda och högt skattade egenskaper hos barnen.

Det visade sig sedan att barnen skapade *egna* historier ut ur Star Wars- temat som skiljde sig markant från den ursprungliga berättelsen. Det be- rodde delvis på att det var de flesta barnen inte hade sett filmerna, men troligtvis hade också leksaksurvalet betydelse. Genom att det inte fanns färdiga Star Wars-skepp eller dockor så blev det lättare att frånga den ur-

sprungliga versionen och konstruera och iscensätta helt nya berättelser med liknande tema och rollkaraktärer.

Även om den pedagogiska intentionen inte var relaterad till kön så fick avsaknaden av populärkultur också konsekvenser för barnens könsskapande. Genom att exempelvis konsekvent välja bort all slags populärkultur och 'färdiga' leksaker så undvek pedagogerna även att införliva de eventuella könsstereotypa mönster som var kopplade till dessa.

### **Slutenhet och könsavkodande**

Platsens slutenhet bidrog till ett framgångsrikt situerat könsavkodande genom att könsmönster och normer som dominerade *utanför* förskolan inte förmådde att göra stor inverkan på förskolan som plats och praktik. Som jag tidigare nämnt så blir handlingars performativa kraft förstärkta av att de utförs på en avgränsad plats. Genom att denna plats var tydligt omslutande till sin karaktär, blev det möjligt att konstituera normer som skiljde sig från omgivningens och som med tiden togs för givna; normerna blev självklara inom den förskolepraktik som bedrevs på denna plats.

Det fanns en annan typ av slutenhet som handlade om de fysiska rummen och hur det avgränsades. Förskolans lokaler var förhållandevis små i förhållande till antal barn, men rummen låg i anslutning till varandra och bildade en öppen planlösning. Pedagogerna undvek att ta upp alltför mycket utrymme och befann sig vanligtvis i varsitt rum där de hade insyn i barnens förehavanden. Utevistelserna var inplanerade så att alla gick ut samtidigt, barnen kunde inte välja att lämna lokalerna närsomhelst för att leka utomhus. Föräldrarna hämtade barnen tidigast efter måltiden, vilket gjorde att få personer passerade in och ut genom lokalerna. På så vis befann de sig i rum som till det yttre var slutna, samtidigt som de till sin inre form var öppna.

Det var populärt bland barnen att konstruera kojor av olika tygstycken och trädställningar, vilket blev ett sätt att bilda rum i rummen. Barnen valde således att ytterligare avgränsa redan tydligt avgränsade, slutna rum. Att avskärma rummen och markera var gränserna för de olika lekarna fanns blev nödvändigt för att undvika konflikter mellan barnen. Det kan ses som ett uttryck för barnens vilja att värna om sitt eget utrymme och fysiska integritet, samtidigt som innebar att de övade samarbete och tillsammans förhandlade om rummets utformning. Genom städningsrutinerna där allt plockas undan med jämna mellanrum fanns inte heller möjlighet för enskilda barn att hävda vissa områden som sina revir. Barnen rörde sig ut och in genom rummen i olika lekar och aktiviteter, eftersom lokalerna inte bestod av tydligt uppdelade aktivitetsrum motsvarande de som finns på andra förskolor; det fanns inga könskodade rum som 'dockvrå' och

'snickerirum'. Det var således inte på förhand givet vilka lekar och aktiviteter som skulle ske var och barnen möttes i olika köns- och åldersblandade konstellationer. Sammanfattningsvis var de slutna, tydligt avgränsade rummen både öppna och föränderliga på olika sätt.

### **Den återkommande repetitiva rytmen**

Som tidigare nämnts är en pedagogisk verksamhet planerad och reglerad i tid och rum. Det som var utmärkande för Jordmånens verksamhet var att den genomsyrades av en repetitiv struktur som byggde på relationen mellan kontinuitet och föränderlighet. Detta synliggjordes på skilda sätt, men det gemensamma var att det fanns ett utgångsläge att utgå från, dit man ständigt återkom för att skapa nytt. De föränderliga rummen som beskrivs ovan var ett exempel på detta. De formades om dagligen beroende på vilka praktiker som skulle äga rum där, med enkla medel förvandlades en stillsam matsal till ett dynamiskt lekrum. Därefter återställdes de i samma skick igen, innan en ny förändring så småningom ägde rum. På samma sätt hade leksakerna och lekmaterialen en enkel grundstomme som gjorde dem förvandlingsbara och möjliga att använda i en mångfald av lekvariationer.

Även verksamheten hade en grundstomme, en grundläggande *rytm* som genomsyrade alltifrån dagliga rutiner till veckoaktiviteter och helårsplanering. Rytmen löpte som en röd tråd genom verksamheten och eftersom att pedagogerna så konsekvent följde den så anammade även barnen den allteftersom tiden gick. Trots att den åldersblandade barngruppen ändrades varje år, då sexåringarna slutade och nya barn tillkom, så följde den på i samma spår utan större förändring. De yngre barnen kom snabbt in i rytmen genom att följa de äldre barnen som redan lärt sig den. Det fanns tydliga skyldigheter och rättigheter invävda i rytmen både för barn och pedagoger. Det var därmed klargjort vad som förväntades av barnen och även vad de kunde förvänta sig av pedagogerna och förskolepraktiken som sådan.

### **Att få det välbekanta att upplevas som spännande**

Barnen gav inte uttryck för att de blev uttråkade av att samma aktiviteter och firanden ständigt återkom dagligen, veckovis eller årsvis. Tvärtom deltog de flesta med stor entusiasm i verksamhetens olika aktiviteter. Pedagogerna beskrev barnens "igenkänningsglädje" och hur de längtade till kommande årstidsfest och återgav minnen från de föregående gångerna. Själva kunde pedagogerna uppleva det både som ansträngande och frigörande att ha en fastställd årsplanering och dagliga rutiner som gav lite utrymme för spontana förändringar.

En verksamhet som denna riskerar att låsa fast pedagogen i sin egen struktur och hon/han blir så att säga slav under rytmen. Det fanns en uppfattning om att rytmen var till för barnens bästa och att pedagogerna skulle anpassa sig därefter, lära sig att 'stå ut'. Oavsett hur utleda de var på att upprepa samma aktiviteter, var det en del av pedagogens självarbete att försöka se upprepningen som en utmaning. Utmaningen låg i att inte mekaniskt upprepa samma saker, utan att kontinuerligt hitta sätt att få det välbekanta att upplevas som spännande och intressant. Varje gång skulle på så sätt upplevas som en ny gång, både för barnen och för pedagogen. Genom varje upprepning fanns paradoxalt nog en möjlighet till förändring, då det skedde en, om än liten, förskjutning åt något håll. Det betonades av pedagogerna att verksamheten inte fick stagnera och förstelna utan skulle att den skulle göras "levande" och intressant för barnen. De strävade därför mot att förfina och förbättra de återkommande aktiviteterna i varje ny iscensättning. Pedagogerna beskrev vidare hur de upplevde det som att de 'vilade i rytmen'. De visste vad som skulle ske härnäst och behövde inte lägga energi och kraft på att tänka ut helt nya teman och aktiviteter varje vecka och hur dessa skulle få utrymme i en årsplan. På så vis menade de, att de precis som barnen, förmådde vara mer närvarande i det som skedde i nuet.

Det andliga förhållningssättet och betonandet av *sinnliga upplevelser* gav pedagogen inspiration och stöd i utmaningen att göra rytmen levande och lustfylld för sig själv och barngruppen. Rent organisatoriskt gavs varje aktivitet ordentligt tidsutrymme och övergångarna mellan aktiviteterna var väl planerade så att det inte uppstod stress. Saker och ting tilläts att ta lång tid så att barnen hann få tid till att landa i och uppleva dem ordentligt. Fokuset låg på handlandet i sig. Att den kreativa processen var lustfylld och i de närmaste meditativ var viktigare än slutprodukten. Samtidigt var pedagogerna måna om att barnen avslutade det de påbörjat, att slutprodukten så småningom färdigställdes och togs omhand i ett sammanhang. Barnens estetiska verksamhet kallades aldrig för 'pyssel' av pedagogerna utan sågs som hantverk och togs på stort allvar.

De upplevelsebaserade inslagen i verksamheten var inte begränsade till estetiska uttrycksformer som vått-i-våttmålning, utan även dagliga göromål som måltidsförfarandet. Det ansågs viktigare att barnen i lugn och ro fick avnjuta maten med alla sinnen, än att de fick i sig en viss mängd nyttig mat. Slutmålet var visserligen att barnen i sinom tid skulle lära sig att uppskatta och äta maten, men vägen dit gick genom en njutbar och sinnlig middagsupplevelse.

Det lades också särskild vikt vid att det rumsliga förflyttandet eller andra slags övergångar mellan aktiviteter fick tillräckligt tidsutrymme. De

barn som behövde längre tid för att kunna slutföra vissa aktiviteter fick i regel möjlighet till det. Övergångarna skedde på ett varsamt sätt, samtidigt som det skulle klargöras när en aktivitet började och slutade. Det kunde röra sig om att försiktigt plinga i en klocka när det var dags att städa, eller att förflytta sig sjungande från ett rum till ett annat i samband med eurytmistunden. På så vis blev även övergångarna upplevelsebaserade och rytmen avstannade inte utan fick ett bättre flöde. Det finns risk att barn omedvetet behandlas olika av pedagoger på grund av stress och oreflekterat beteende. Därmed är det rimligt att anta att pedagogerna, genom att följa genomtänkt utarbetade rutiner och undvika stressade situationer, också minskade risken att göra skillnad på barnen inte minst med avseende på kön.

### **Rytm och könsavkodande**

Ju oftare en handling utförs och ju fler som upprepar den, desto starkare blir dess performativa kraft. Det innebär att den blir alltmer övertygande och att den till slut framstår som naturlig och självklar, särskilt om den får stöd av en auktoritet. Genom att utgå från dessa antaganden ser vi hur verksamhetens rytm bidrog till könsavkodningen, genom att

a) alla barn, oavsett kön, kontinuerligt deltog i samma vuxeninitierade aktiviteter eller hushållgöromål och att

b) pedagogerna, som i det här fallet kan betraktas som auktoriteter, antingen utförde dessa själva eller erbjöd och uppmuntrade barnen att göra det.

Särskilt veckodagsaktiviteterna och textila hantverk, men även olika hushållssysslor var eftertraktade och populära göromål bland barnen. Trots att bara några barn åt gången kunde delta så uppstod sällan konkurrenssituationer. Det berodde på att aktiviteterna återkom med jämna mellanrum och att barnen visste att det erbjöds ett nytt tillfälle inom kort. Pedagogerna kunde därmed fördela tillfällena mellan barnen så att de fick delta i den utsträckningen de önskade. Det innebar också att både flickor och pojkar blev väl insatta och fick möjlighet att öva på en färdighet under en längre period.

Det kan tyckas motsägelsefullt att de kvinnliga pedagogerna genom att lägga vikt vid och själva utföra de flesta av aktiviteterna kontinuerligt under lång tid, bidrog till att könsavkoda dessa. Det faktum att de var kvinnor kunde istället ha lett till att dessa göromål blev feminint kodade. I detta sammanhang är dock mer troligt att deras ålder och position som auktoritet var av större vikt än deras kön; att de var vuxna och pedagoger var med andra ord mer betydelsefullt än att de var kvinnor. En bidragande orsak till det var att de kvinnliga pedagogerna var ansvariga för och uteslu-

tande drev hela avdelningens verksamhet. Det innebar att de även utförde (utomhus)aktiviteter och sysslor som kunde betraktas som manligt kodade, såsom trähantverk, idrottsutövning som skidåkning, vaktmästarsysslor och vedhantering (se Havung 2000). På så vis gick det inte att göra en entydig koppling mellan pedagogens kön och de olika aktiviteter och sysslor som utfördes inom ramen för verksamheten.

### **Ritualisering och andlighet**

Det rytmiska i verksamheten går inte att likställa med vardagliga rutiner och vanor. Det fanns en djupare andlig intention som handlade om att barnen behövde en stadig rytm för att kunna bli förankrade på jorden, det var ett stöd i barnens inkarnationsprocess. Att följa rytmen i naturen över året möjliggjorde för barnen att jorda sig och att kunna sätta in sig själv i ett större sammanhang och känna att de var en del av det. Årsrytmen bidrog också till en cyklisk tidsuppfattning som låg i linje med den holistiska synen på människan som en inkarnerande varelse.

En viktig del av årsrytmen var årstidsfesterna som firades vid speciella tillfällen under vår och höstterminen. Flera av dessa förknippades specifikt med waldorfförskolans verksamhet och bidrog till dess särprägel, som adventsträdgården, lyktfesten, Mikaelifesten och maskeradfesten. Ett firande som lyktfesten tog mycket tid i anspråk i förskolan, alltifrån att göra lyktor till att berätta sagor med dess tema. Till skillnad från högtider som jul och påsk uppmärksammades den inte på samma sätt av omgivningen utanför förskolan. Lyktfesten tillhörde enbart förskolan; barnen, pedagogerna och till viss del även föräldrarna skapade en stämningsfull gemensam upplevelse som var unik för denna praktik och plats. De specifika årstidsfesterna kunde visserligen ha en andlig symbolik och tema, men de kopplades inte till en specifik religion vilket medförde att alla familjer, oavsett livsåskådning, kunde delta och förenas i dessa firanden.

Årstidsfesterna i förskolan kan betecknas som *ritualiserade praktiker*. De var icke-vardagliga och hade en karaktär som motsvarade kalendariska riter eller passageritualet. Det fanns även praktiker som i mindre grad liknade en ritual, men som innehöll *rituella element*. Dessa var regelbundna inslag i verksamhetens dag- eller veckorytm. Ritualiseringen var ett sätt att både explicit och implicit gestalta andlighet i förskolan. Konkret handlade det om att de ritualiserade praktikerna berörde olika tema och symboler som var knutna till andlighet, såsom födelsedagssagans skildring av Jagets inkarnation på jorden och barnets skyddsängel. Det vanligaste var dock att andligheten tog sig uttryck på ett mer subtilt sätt genom att pedagogerna gav vardagliga handlingar, aktiviteter och rutiner en djupare innebörd. De



fyllde dessa med en andlig mening, vilket inverkade på hur, var och när de skulle utföras.

Ritualer är huvudsakligen att betrakta som kroppsliga, emotionella och sinnliga upplevelser och processer. Det är ett kraftfullt handlingsverktyg för att skapa gemenskap och för att bygga en kollektiv identitet (Bell 1997/2009). Deltagarna utför en akt tillsammans i en kollektiv anda; ritualer utförs inte enbart för egna syften och på varje deltagares eget personliga sätt (Rothenbuhler 1998). Samtidigt kan de vara betydelsefulla för den enskilda deltagaren och bidra till att denna, genom ritualiseringen, växer som människa.

Ritualiseringen i förskolan medverkade till att skapa en rad finstämda, rogivande stunder och lustfyllda estetiska upplevelser. Det fanns en stark gemensamhetsskapande intention från pedagogernas sida som handlade om att inte bara stärka sammanhållningen i barngruppen utan att barnen skulle få möjlighet att känna samhörighet med en större gemenskap. En upplevelse av enhetlighet bortom det världsliga som kunde nås om de riktade uppmärksamheten inåt. Det ansåg välgörande för barnen på ett själsligt och andligt plan att ta del av det som kan definieras som ritualiserade praktiker.

### **Betydelsen av barnens entusiastiska deltagande**

De ritualiserade praktikerna hade oftast en inre repetitiv struktur eller följde en viss förutbestämd ordning som framgick av sammanhanget. Det underlättade för barnen som kunde följa med i det som skedde utan att det behövdes ges några verbala förklaringar. Den mesta kommunikationen skedde utan tal och fördes istället via kroppen med hjälp gester, blickar och mimik. Eftersom praktiker som var ritualiserade (eller innehöll rituella element) var en del av rytmen, så var det också högst troligt att barnen hade deltagit i dem vid ett flertal tillfällen. Dessa var därmed välbekanta för barnen som var insatta i praktikernas inre struktur. Det framstod tydligt för alla berörda parter hur genomförandet av dessa skulle gå till och hur de förväntades agera i sammanhanget.

Det var dock pedagogerna som utan tvekan ägde tolkningsföreträde kring de ritualiserade praktikerna och reglerade dess utförande. Några smärre ändringar gjordes på barnens initiativ, som att sjunga "Happy Birthday" istället för "Födelsedagskanon" under födelsedagsfirandet, men de hade inget inflytande över den generella utformningen. Barnen erbjöds en mer eller mindre fastställd form, som de kunde välja att godkänna eller förkasta genom att på olika sätt visa missnöje eller göra motstånd mot.

Ett markant sätt att göra motstånd mot en ritual är att inte följa det på för hand givna mönstret eller att inte delta. I ritualiserade sammanhang är

*deltagandet* av största vikt; förkroppsligandet utgör själva ritualiseringen och ett sätt omöjliggöra en ritual är att helt sonika lämna platsen den utförs på (Bell 1992/2009). Det är också relevant i vilken mån deltagandet upplevs som frivilligt och sker på ett engagerat sätt (se Rothenbuhler 1998). En ritualiserad praktik vars syfte är att skapa gemenskap, bidra till en andlig och själslig utveckling och inte minst ge en lustfylld, sinnlig upplevelse kräver engagemang och inlevelse av deltagarna. Om barnen hade varit mycket motvilligt inställda, opponerat sig på olika sätt och vägrat delta så hade de ritualiserade praktikerna helt enkelt förlorat sin mening.

Så var nu inte fallet. Tvärtom var det slående hur energiska och djupt fokuserade barnen var när de deltog i de olika ritualiserade praktikerna. Vid stämmingsfulla tillfällen som adventsträdgården och lyktfesten deltog de med inlevelse och var till synes rörda av stundens högtidlighet. De visade ofta stor entusiasm, förväntan och glädje under förberedelserna till årstidsfester, födelsdagsfiranden eller måltidsstunder. Det infann sig en lugn, ibland närmast meditativ atmosfär på förskolan när barnen satt i tyst koncentration vid bordet och målade vått-i-vått. Den rituella uttråkning som Driver (1991) talar om, där ritualer enbart blir till mekaniska upprepningar av en innehållslös form, lyste med sin frånvaro.

Det går att invända mot att barns deltagande i en förskolepraktik benämns som *frivillig*, då relationen mellan (vuxna) pedagoger och (yngre) barn är asymmetrisk i vilka pedagogerna har en tydlig maktposition. Utifrån detta kan det diskuteras vilka möjligheter barn har att avstå från att delta, och hur de bemöts när de är motsträviga och kritiska. Frågan som kan ställas i sammanhanget är också hur pedagogerna motiverar barnen att delta? Jag fann det intressant att barn, som vid andra tillfällen kunde protestera på olika sätt, rycktes med i de ritualiserade praktikerna och agerade utefter rådande, men outtalade förväntningar. I exempelvis samlingen kunde samma barn tala rätt ut när de förväntades vara tysta, röra sig när de uppmanades att vara stilla och sitta kvar på mattan när det var dags att dansa en ringdans. Vid dessa tillfällen hade pedagogerna olika strategier för att få barnen att delta aktivt, oftast utan att det skedde en öppen konfrontation. Med stort tålamod och handlingskraft försökte de lotsa barnen i de olika vuxeninitierade aktiviteterna genom att föregripa situationen innan det blev en stor konflikt. Vanligtvis försökte de på olika sätt att få barnen att åter rikta uppmärksamheten mot den gemensamma aktiviteten. Den huvudsakliga strategin var dock att utföra aktiviteterna med inlevelse och glädje, för att entusiasmera och få med sig barnen samt att bygga upp en längtan och förväntan *inför* den kommande händelsen. Inför ritualiserade praktiker hade de vanligtvis en lång tid av förberedelser, och de kunde även använda sig barnens 'igenkänningsglädje' för att bygga upp motiva-

tion och lust hos barnen. Det handlade med andra ord snarare om att ge barnen ett erbjudande de inte kan motstå, än att explicit kräva att barnen skulle delta. Att gemensamt gå in och befinna sig i en upplevelse, som var fallet med ritualiserade praktiker, inbjuder inte heller till ett distanserat reflekterande eller ifrågasättande.

### **Ritualisering och könsavkodande**

Ritualiseringen som ägde rum på förskolan var en av de bidragande faktorerna till att den situerade könsavkodningen fick genomslagskraft. Ritualer består till stor del av performativa yttranden och handlingar. Om vi betraktar ritualer som ett görande, så innebär det att handlingarna och yttrandena görs performativa av ritualiseringen. Om en handling är performativ även *utanför* det ritualiserade sammanhanget, så förstärks den ytterligare av ritualiseringen. Samtidigt kan deltagarna bortse från de dominerande sociala normer som råder utanför när det väl befinner sig inom en ritual, särskilt om den är väl avgränsad i tid och rum.

I de ritualiserade praktikerna på Jordmånen deltog alla barn oavsett kön och ålder och förväntades utföra dem på samma sätt. Det gjordes med andra ord ingen uppdelning utifrån kön, vilket överensstämde med hur resten av verksamheten bedrevs. Den situerade könsavkodningen blev mer övertygande därför att a) den performativa dimensionen i ritualiseringen bidrog till att ytterligare framhäva den övergripande repetitiva rytmen som i sin tur bidrog till en naturaliseringsprocess och b) genom ritualiseringen tydliggjordes och gestaltades *andlighet*, som sattes i fokus istället för kön.

Den andliga aspekten hade således en överordnad betydelse framför kön, vilket ritualiseringen bidrog till att synliggöra och förstärka. Det var barns andliga växande som betonades och bilden av barnet som en andlig och själslig individ, snarare än en könad varelse, som stod i centrum för verksamheten. Ritualisering kan användas för att upprätthålla ett dominerande könsmonster (som vid könsseparata initieringsriter) eller vara en motståndsstrategi mot det (som vid nyandliga gudinneritualer). Med utgångspunkt i det ovan nämnda vill jag argumentera för att ritualisering även kan bidra till att göra kön mindre betydelsefullt, till och med icke-relevant.

### **Pedagogernas konsekventa handlande och holistiska syn på verksamheten**

Jag vill även lyfta fram pedagogernas betydelse för upprätthållandet av den situerade könsavkodningen. Den mesta forskningen om kön i förskolan har haft fokus på pedagogernas bemötande av barnen i vardagliga situationer och det betonas att de spelar en viktig roll i barns könsskapande. Det som varit mest slående i min undersökning är att pedagogerna genomgående

var konsekventa i sina handlingar. För det första var de konsekventa när det gällde att förhålla sig till den övergripande strukturen och holistiska grunden. Det präglade deras förhållningssätt gentemot skilda aktiviteter och barnens lek och hur verksamheten var utformad både i sin helhet och i små detaljer. För det andra var de konsekventa i valet av och utförande av sina olika pedagogiska strategier. De var inte så att de alltid agerade likadant oavsett omständigheterna, men de hade vissa strategier som de genomgående använde sig av och ett generellt sätt att bemöta barnen som de konsekvent förhöll sig till.

### **Bemötandet av barn**

Jag uppmärksammade tidigt att pedagogerna inte hänvisade till kön när de talade om och med barnen. Fenomen och företeelser beskrevs inte som manliga eller kvinnliga och de talade sällan om barnen som flickor respektive pojkar. Olika sätt att placera in barn i olika kategoriseringar har problematiserats i andra studier, där det framkommit att pedagogerna betecknat barn i förskolan som exempelvis 'stökig pojke/flicka', 'fröken' eller 'lilla herre' och "stor kille/tjej" eller "bebis" (Eidevald 2008, Odenbring 2010, Hellman 2010). I ljuset av detta är det intressant att pedagogerna i min studie genomgående undvek att kommentera eller benämna barnen på motsvarande sätt. När pedagogen Anna ber dem att hjälpa till att flytta tunga pallar säger hon att hon skulle "behöva ett starkt *barn*", istället för en stark pojke/flicka. Då Tim olovandes tar bröd innan måltiden ger hon honom förståelse ("Ja, det ser så gott ut så man kan knappt låta bli ") samtidigt som hon indirekt säger åt honom att vänta ("Ja, du ska snart få"). När Ester fortsätter leka ekorre istället för att städa så fortsätter pedagogen Anna på samma lektema genom att ge henne saker och säga åt henne att "hoppa iväg med nöterna och stoppa dem i boet". På liknande sätt agerar pedagogen Erika när hon upptäcker att Nils inte städats undan sin teckning och påminner honom genom att påtala att han "glömt" den ("Vet du Nils, det är något som du har glömt"). Vid tillfället när Gustav stör de andras kojbygge tolkar hon situationen åt honom ("Kojan där ute är ingen bil, vet du. De blir så oroliga då...") och föreslår att de ska bygga en bil tillsammans i ett annat rum. De påtalar indirekt att beteendet är olämpligt och det sker utan att barnen utpekas som olydiga och bråkiga.

I konflikter mellan barnen undvek de att ta parti utan kom med praktiska kompromisser och förslag på lösningar hur barnen kunde göra. De kunde också avleda genom att rikta uppmärksamheten mot något annat eller tydliggöra olika gränsdragningar genom att peka på det materiella och rumsliga; vid måltiden fokuserades det på den goda maten och vid vilan

markerades barnens olika platser med ”Här är din gräns”. Istället för att verbalt tillrättavisa kunde pedagogerna rent fysiskt visa vad de menade.

Särskilt pedagogen Anna använde medvetet sitt kroppsspråk genom att ha ett lågt och mjukt tonläge och röra sig lugnt och stillsamt i rummet. De tog medvetet upp så lite utrymme som möjligt i de förhållandevis små lokalerna genom att hålla sig i varsitt rum och lugnt fokusera på olika göromål. Det ansågs ha en lugnande effekt på barnen att som pedagog själv vara stillsam och fokuserad; istället för att upprepade gånger tala om för barnen att de skulle sitta still vid bordet och äta gav det större effekt om pedagog själv åt långsamt och visade hur hon njöt av varje tugga, menade de.

På samma sätt betonades vikten av att pedagogen sysselsatte sig under tiden barnen lekte, inte bara med hushållssysslor utan hantverk av olika slag. Genom att utföra dessa på ett inlevelsefullt och noggrant sätt skulle det inspirera barnen att själva vilja utföra dessa aktiviteter som var en central del av verksamheten. Själva görandet, den kreativa processen vid ritande med vaxkritor, bakning eller vävning var det viktigaste och pedagogerna var mycket återhållsamma med att berömma barnens färdiga alster. Precis som de undvek att kommentera barnens utseende eller kläder så värderades inte deras slutprodukter. Det gjordes inte bedömningar utifrån normativa värderingar om estetik utan istället riktades fokus på själva arbetet (”Du har jobbat på bra!”). Att barnens bilder sällan sattes upp på väggarna, var inte enbart för att de skulle hållas avskalade och rena, utan för att barnen inte skulle börja jämföra sig med varandra. De fåtal tillfällen som det skedde var intentionen att barnen skulle få dela med sig av sina arbeten och att det skapades en gemensam upplevelse.

### **Förhållningssätt gentemot hushållsarbete, hantverk och lek**

Både hemarbete och hantverk som broderi, sömnad och tovning betraktades av pedagogerna som betydelsefulla uppgifter; det var ett ”viktigt arbete” för både barn och pedagoger. Även hushållsgöromål som diskning, dukning och hämtande av mat framställdes som särskilda ”hedersuppdrag” som var efterlängtrade och åtråvärda och dessa kopplades till ålder, kompetens och ansvarstagande. De uppgifter som inte var vikta för månbarnen, schemalades noga och barnen höll själva ordning på vems tur det var att ta fram servetter och hålla upp vatten vid middagen. De som utförde dessa uppgifter kallades mästare (”servettmästare” och ”vattenmästare”) vilket också var ett sätt att markera deras betydelse och ge dem högre status. Det var av stor vikt att *alla* hjälpte till med exempelvis städningen och det var inte så att flickor och pojkar uppmuntrades eller förväntades att ta vissa områden. Med andra ord var utförandet av hushållssysslor inte

kopplade till kön och uppfattades inte som ett tråkigt 'kvinnogöra' med låg status.

Pedagogerna kunde också använda praktiska göromål för att skapa möten mellan barnen. Genom att dela ut ett gemensamt hedersuppdrag till två barn som inte brukade umgås hoppades de att barnen lärde känna varandra och övade sig på samarbete, vilket i förlängningen skulle skapa en större gemenskap i gruppen.

Den fria leken sågs också som ett viktigt arbete för barnen och den var en central del av verksamheten och gavs stort tidsutrymme. Pedagogerna betecknade emellanåt Jordmånen som en lek-skola istället för för-skola, med fokus på lek istället för skolförberedande aktiviteter. Leken var "barnens sätt att arbeta sig in i världen" som pedagogerna uttryckte det. Uttrycket *fri lek* har flera betydelser i detta sammanhang. För det första att leken inte var initierad och styrd av vuxna, utan att barnen "skapar ur sig själva" det vill säga att de själva hittar på dess tema och organiserar den. För det andra att barnen riktade all sin uppmärksamhet på leken och blev helt "uppslukade" av den. För att kunna uppnå det sistnämnda krävdes att barnen inte blev "störda" eller hindrade i leken, varken av materiella ting som opraktiska kläder och ömtåliga smycken eller av att många personer passerade in och ut ur rummet. Pedagogerna hade därför upprättat rutinen för överlämningen på morgonen som jag nämnt tidigare, där föräldrarna tog avsked av barnen ute i kapprummet för att inte störa barnen som lekte inne på avdelningen. Det ideala var att föräldrarna anpassade sig efter vad som beskrevs som barnens bästa, men som även var gynnsamt för verksamheten. Inställningen från pedagogernas sida var att förskolan i första hand var till för *barnen* och inte en serviceinrättning för föräldrarna. I förlängningen medförde det att föräldrarna i realiteten hade mycket lite inflytande över förskolans verksamhet och på olika sätt fick förhålla sig till dess övergripande rytm. Med andra ord så ansågs den slutna platsen gynna en fri lek och olika former av avgränsningar gentemot hemmet upprätthölls konsekvent, med motiveringen att det var för barnens bästa.

### **En intentionell plats som uppmanar till specifika handlingar och praktiker**

Pedagogernas intentioner styrde i mångt och mycket förskolepraktikens utformning och innehåll och det leder in oss på ett resonemang om förskolan Jordmånen som en *intentionell plats*. Platsens specifika materialitet och rumslighet samt dess slutenhet bidrog till att de pedagogiska intentionerna fick större genomslagskraft än om den varit otydligt avgränsad. Det är svårt att tänka sig att andra verksamheter skulle kunna ta omedelbar form i dessa rum utan att platsen stöps om. Samtidigt var förskolan Jordmånen en plats där barn glatt deltog, och i den fria lekens stunder kunde det upp-

stå helt nya idéer och fantasier. Pedagogerna delade en holistisk grundsyn som genomsyrade all den planerade verksamheten. De var konsekventa i sitt handlande vilket medförde att de medvetet riktade uppmärksamheten åt samma håll. Vi kan se hur detta sammantaget skapar en intentionell plats som tydligt uppmanar till att följa en viss riktning, den inbjuder till en viss rörelse. Bland de intentioner som materialiserade sig på platsen stod kön inte i fokus, vare sig hos pedagogerna, barnen eller i materiella ting som leksaker. Det betyder inte att platsen är könsneutral som sådan, utan att det sker en situerad könsavkodning på platsen och i relation till den.

### **Pedagogernas handlande och könsavkodandet**

Även om pedagogerna bidrog till ett situerat könsavkodande genom deras konsekventa handlande så var det inte frågan om en medveten jämställdhetsstrategi från deras sida. Jag vill understryka att waldorfpedagogiken teoretiskt sett knappast kan betecknas som feministisk. När jag ställde frågan hur de tänkte kring kön i deras förskola uppgav pedagogen Erika att de strävade mot att ”ha en könsneutral mark där vi inte värderar upp eller ner ur ett könsperspektiv” och grundtanken var att ”vi är alla människor och det rymms både det manliga och det kvinnliga inom **alla** människor, oavsett om man är man eller kvinna<sup>49</sup>”. Hennes resonemang pekade på att hon var könsmedveten, men det innebar inte att de bedrev ett uttalat och aktivt jämställdhetsarbete motsvarande det som står att finna i andra förskolor. Mot bakgrund av tidigare studier kan vi dra slutsatsen att pedagogers konkreta *handlingar* generellt sett inverkar på görandet av kön oavsett om deras pedagogiska *intentioner* är relaterade till kön eller inte. Denna studie visar dock att det kan ta sig oväntade uttryck och vändningar, där det som i förstone framstår som en genomtänkt genuspedagogisk strategi visar sig vara grundat i ett holistiskt synsätt på människan där andlighet ligger i förgrunden och inte kön.

Låt mig förtydliga med ett exempel: Den *rosa färgen* har blivit en tydlig markör för femininitet i det svenska samhället och det är en laddad och långt ifrån ’neutral’ färg (Ambjörnsson 2011). På förskolan Jordmånen var en stor del av rummets väggar laserade i olika nyanser av rosa och aprikos och gav ett mjukt intryck, samma sorts milda färgsättning återkom i möb-

---

<sup>49</sup> Erika ger med detta uttalande uttryck för en tanke om det kvinnliga och manliga som en form av energier som existerar på en eterisk nivå, där idealet är att de ska förenas och att individen ska kunna tillgodogöra sig dessa krafter lika mycket. Människans själsliga Jag, som enligt Steiner inkarnerar i kroppen, är *könlöst* på så vis att det står bortom alla slags sociala kategoriseringar överhuvudtaget. Enligt detta synsätt bär därmed alla människor både det ’kvinnlige’ och ’manlige’ inom sig (Matthews, Schaefer & Staley 1986).

ler och artefakter av olika slag. Valet av färg var dock inte kopplat till kön utan andlighet. Färgers andliga dimension och emotionella kraft ansågs vara av större betydelse än att de eventuellt var kopplade till femininitet och maskulinitet. Att pojkar tilldelades rosa namnskyltar och servetteringar var således inte en del av en genuspedagogisk tvärtom-strategi där pedagogerna ville utmana och problematisera normer som handlade om att rosa var en tjejfärg. När det visade sig att pojkar (och flickor) på förskolan hade en förkärlek till rosa nyanser så kommenterades det inte av pedagogerna. De gjorde inte barnen uppmärksamma på att de agerade 'könsöverskridande' (eller könsstereotyp) genom att ifrågasätta eller tillrättavisa dem, men inte heller genom att bejaka eller uttrycka en förundran över deras agerande. Kön tilldelas ingen betydelse i förhållande till färger. Genom att inte medvetandegöra kön, så framstod kön som icke-relevant.

Det kan givetvis finnas individuella orsaker till att vissa pojkar tyckte om rosa men det är rimligt att anta att både miljöns färgsättning och en aktivitet som vått-i-våttmålandet generellt inverkade på barnens uppfattningar om olika kulörer. Vått-i-våttmålandet var en återkommande veckoaktivitet och genom torde inverka på barnens uppfattningar om olika kulörer. Själva målar tekniken inbjöd till att skapa svagare färgnyanser där de röda tonerna blektes till rosa och under målarstunderna undvek pedagogerna konsekvent att värdera och könskoda färger. Barnen fick möjlighet att utveckla en relation till färger som inte var grundad i en könsnormativ symbolik. Återigen var intentionen från pedagogernas sida inte könsrelaterad; det var inte en strategi för att få pojkarna att tycka om rosa och pastellfärger utan vått-i-våttmålandet skulle ge barnen en rogivande meditativ stund där de fick ett djupare förhållande till färgerna på ett andligt och själsligt plan.

Sammanfattningsvis blev det möjligt att bortse från kön genom att kön inte kom i förgrunden, utan att utgångspunkten var att barn främst var kroppsliga, andliga och själsliga individer och inte könade varelser. Istället låg fokuset både på det gemensamma allmänmänskliga och det själsligt unika hos varje barn.

## **Slutord**

Jag har valt att undersöka andlighet såsom den kommer till uttryck i förskolepraktiken. I en framtida studie vore det intressant att närma sig waldorfpedagogiken och dess holistiska syn på människan på ett teoretiskt plan och därifrån undersöka kopplingen mellan andlighet och kön. Spörsmål som rör sig kring uppfattningen om människans själsliga Jag, som inkarnerar i den fysiskt könade kroppen men är könlöst till sin karaktär, eller idealet som omfattar att individen ska integrera både det 'manliga'



och 'kvinnliga' i sig själv, skulle kunna stå i fokus för en sådan studie. Det vore också intressant att undersöka praktiken i *waldorfskolan*, särskilt bland de äldsta eleverna, för att se hur kön och andlighet gestaltar sig där. En annan möjlig ingång är att studera waldorfförskolans *utombusmiljö* och de aktiviteter och lekar som sker där och göra en jämförelse med den praktik som bedrivs inomhus.

Avhandlingen är främst ett empiriskt bidrag till den pedagogiska forskningen då den ger en ingående beskrivning av förskolepraktiken på en waldorfförskola. Utöver detta så är min förhoppning att denna avhandling ska vara ett kunskapsbidrag till en framtida feministisk förskolepedagogik, genom att visa att och hur kön kan göras icke-relevant i en förskolepraktik. Även om studien är begränsad enbart till en förskola, så öppnar den upp möjligheter att i andra studier följa upp huruvida den situerade könsavkodningsprocess som sker där, även återfinns i andra sammanhang och på andra platser. Studiens resultat antyder också att vi som forskare bör vara försiktiga med att tolka barns agerande utifrån på förhand bestämda könsmonster. Det bör vägas in i analysen att yngre barn kan erfara, gestalta och förstå kön på andra sätt än vuxna.



# Summary

## The design and aim of the study

This study examines the educational practice in a Steiner Waldorf pre-school. The aim of the study is to generate new knowledge of how the material and spatial dimension of the educational practice and the overall educational intentions of the pre-school teachers contributes to the doing of gender. It is based on fieldwork that was conducted in a Swedish Waldorf pre-school over a period of one and half years. The results suggest, while gender is not at the centre of the educational practice or the intentions of the teachers, it still need not be understood as neglected or denied. Instead, it is argued that gender can be decoded in a specific context to let other aspects come to the fore; in the case of the Steiner Waldorf pre-school, one such aspect is spirituality.

The ethnographic study has been conducted in *three stages*. Each stage has its own set of questions as a consequence of the results of the previous stage. In *the first stage* the following questions were formulated:

How are time, place and materiality organized by the teachers, and what are their intentions in doing so?

What kind of activities and play does the organization of the room and its artifacts make provision for?

How are the different rooms in the pre-school used by the children and the teachers?

What is the relation between gender, pre-school environment and learning materials offered by the pre-school environment?

*The second stage* was to examine the role of gender in the educational practice of the pre-school and the following questions were formulated:

What role does gender play in the interaction between the teachers and the children, as well as between the children?

What do features of the educational environment such as colour of the room, learning materials and planned activities suggest about the importance of gender?

Which factors might possibly contribute to making gender less relevant and how might such a process be maintained?

*The third stage* was to examine and observe the relation between gender and an understanding of children as spiritual beings. This final stage be-

came necessary when a more elusive aspect, referred to as *spirituality*, emerged as prominent in the empirical material in a very noticeable way. Spirituality was a central part of a holistic perspective on human life that dominated the educational intentions in this Steiner Waldorf pre-school. Children were thought to be bodily, emotional and spiritual individuals, rather than gendered beings. The study therefore came to focus in greater detail on spirituality as an aspect that can be related to notions of gender and the child in this pre-schools' practice. Thus the study underwent a shift of focus, from gender to spirituality. How spirituality can be understood in the organization of the practice in the pre-school and in its everyday practice was further explored, as well as the relation between gender, children and spirituality.

### **Chapter Outline and main content**

*Chapter one* presents the concepts *place*, *intention* and *spirituality*. The concept of *place* can refer to a physical and geographic location. When a specific location is given a name and a meaning it becomes a place. Place offers certain meaning-making possibilities, whilst it is at the same time given its meaning by the people inhabiting and naming the place. We form and are formed by places (von Wright 2011a). A pre-school is an important place in young children's lives. Here they spend much of their everyday lives interacting with persons outside their families. A large majority of Swedish children spend much of their waking hours at pre-school, in some cases more time than at home. As a place, the pre-school contributes to children's understanding and knowledge of both the specific place of education, but also of themselves. Their experiences, usage and memories of the place become part of an identity formation, and it is made possible through a concrete bodily and emotional meeting with the materiality of the place (Christensen 2003).

The pre-school is a place specifically created for children, and the overarching organization and educational practice is arranged by adults. How it is organized is not a matter of chance. The intentions of the teachers are highly influential, and the pre-school can thus be said to be a *place of intention*. *Intentions* are in this study understood as direction. By focusing the educational intentions of the teachers, the study examines the direction in which the practice sustains. Furthermore, this makes it possible to place the specific actions of the teachers in a larger context. In the fieldwork, the intentions of the teachers are examined, both as they are practiced and spoken about.

*Spirituality* is a concept that holds many dimensions, and, as such, is difficult to define. The Steiner Waldorf School is a non-confessional pre-school. Its practice is highly influenced by a holistic perspective on the child in which spirituality is an integrated part. The concept of spirituality is used in this pre-school as a means to highlight a view that is inclusive of children with different outlooks on life and different religious beliefs. The study examines spirituality as a practice, that is, how spirituality manifests itself in practice. In this study this has been done by focusing on practices that have been defined as *ritualized*, or as holding *elements of rituals*.

*Chapter two* focuses on feminist theories and theories of rituals; it develops further understanding of the concepts *performativity* and *ritualization*. These are then used as the main tools for the analysis. Drawing on Judith Butler (1990, 2006, 2007), the study views gender as a continuous collective doing, a performance that is repeated or, in other words, “gender is an identity tenuously constituted in time, instituted in an exterior space through a stylized repetition of acts” (Butler 1990, s 179). Butler’s understanding of performativity includes not only speech acts but bodily acts and its constructive force lies in the complex relation between the two. In short, Butler categorizes acts as performative when they contribute to notions of what is natural and normal, that is, when they create and uphold norms. The process of naturalization takes place through repetition. The act enforces and establishes the norm when it is performed by an authoritative person. The study therefore assumes, that in the context of the pre-school, this means that a performative act conducted at numerous occasions by a teacher, would be more forceful than if conducted by an individual child.

*Place* is also important for the force of the performative acts, and this has been brought to attention by Catherine Bell (1992/2009, 1997/2009). This study argues that parts of the practice of the pre-school can be understood as ritualized or as having ritual elements, and in order to further understand this, the study relates performativity to ritualization. Ritual is understood as a practice that consists of a number of performative acts. The process of naturalization in the practice of the ritual becomes forceful by the enclosed character of the place where it is conducted.

By using the concept of ritualization, the study puts a focus on rituals as a *doing*, which in turn means that actions are made performative within the ritualized practice. The participants act according to the norms that are constituted within the ritual when they are in the place, but not necessarily when they are *outside* it. In the same manner, the participants can then neglect norms that exist in other places, especially when the place of the

ritual is enclosed. When focusing on gender, this means that ritualized practices can make possible a constitution of gender that differs from dominant norms existing outside the place of the ritual. Though this specific gender formation takes place in a certain context it may also have consequences for other contexts.

*Chapter three* describes the pre-school in which the fieldwork was conducted, as well as the methods, methodological issues and ethical reflections. There are over 57 Steiner Waldorf pre-schools in Sweden at present, and they are non-confessional, independent pre-schools. The teachers have the overall pedagogic responsibility, and they also have influence on the management and organization of the school.

The Steiner Waldorf pre-school of the study consisted of a group of seventeen children, ages 3-7 years, and two female teachers. There were certain specific educational activities designed for the children who were six years of age, but these were an integrated part of the pre-school activities. In Sweden however, it is more common the six-year-old children are included in the compulsory school system. The methods used in field were mainly participant observation and interviews with two pre-school teachers and one member of the kitchen staff. The documentation consisted of field notes, audio recordings as well as drawings and 250 photos, taken to map the environment and the artifacts it contained. The focus of the study is limited to indoors activities and environment although a major part of the educational practice was organized outdoors.

*Chapter four* develops the first step of the analysis of the study, and it focuses on the doing of gender in relation to spatial and material aspects of the pre-school. Firstly, the chapter describes in detail the physical organization of the room and its artifacts, and how these are used by the children and the teachers. Secondly, the chapter describes how the educational activities are organized spatially and materially and what activities and plays that the place offers and encourages.

The analysis shows that the educational practice is organized according to a principle of *rhythm*, reciprocally related to the alternations between continuity and change. The rhythm of the day, week, season and year formed a basis that stayed relatively stable from year to year. The structure of rhythm meant that daily routines, concerning dressing or meal-time occasions were given a central role within the educational practice and the teachers were consistent in keeping to these routines. Activities such as eurythmy, water colour painting, and baking were continuously repeated on a weekly basis, and the activities were appreciated by the children. The

pre-school could be viewed as having the character of a traditionally feminine coded place, almost like a *female universe*, due to its homelike style and the soft mostly pink coloured rooms and furniture. The teachers gave the impression of being nurturing and mother-like and the educational practice has a focus on domestic activities and aesthetical forms of expression.

The results of the analysis show that what at first can be interpreted as a feminine coded place, turns out to be a place where a *situated decoding of gender* occur. This was achieved through an unintentional, yet powerful, ongoing process of naturalization that makes gender non-relevant in this specific context. The concept of situated decoding of gender is constructed from a notion of gender as collective and situated doing that consists of a number of performative acts. Artifacts and symbols, as well as actions and activities, that might be thought of as feminine or masculine in a context *outside* of this specific place were gender decoded through speech and bodily acts.

Both children and teachers avoid categorizing activities and artifacts according to gender. All the children, regardless of gender, took part in the same kinds of activities with great enthusiasm. The domestic chores were not thought of as being boring or related to women's work, but rather as honorary tasks. The rooms were not divided according to gender specific activities, instead they were adjusted to suit the present activities of the group. The open-plan arrangement of the rooms made possible a meeting place for children of different ages and gender. The children played in different gender-mixed groups and various themes and roles occurred in the plays.

Furthermore, acts that can be considered as gender transgressive and norm-breaking among the children were not commented on or questioned by the teachers or the other children. In fact, the boys' appreciation of pink colour, broidery or playing with dolls as well as the girls playing the roles of fighting knights could not be considered as an expression of norm-breaking or resistance against dominating gender patterns. Instead, they acted *according* to the norm, since gender was made non-relevant in this specific context and place.

*Chapter five* focuses on the practices in the pre-school that can be interpreted either as *ritualized* or as *practices consisting of ritual elements*. The *ritualized practices* can be defined as calendarical rites and rites of passage. These celebrations took place once a year and at a time outside of the regular hours of the pre-school and were therefore seen as special events separate from the everyday activities. Several of these seasonal cele-

brations were unique for the Waldorf School, such as the Latern festival and the Waldorf Advent spiral. They were prepared well in advance through stories, songs and the making of artifacts and paintings connected to the celebrations.

In contrast, the practices that consisted of ritual elements were well integrated into the rhythm of the day and the week. These could be weekly activities like water colour painting or daily routines concerning mealtime or when the children arrived in the morning.

Both of these practices occurred continuously and reflected the same principles as those permeating the overall structure of the pre-school; namely the alternation between continuity and change, repetition, and enclosure of time and space. Therefore, the performative force of the ritualization strengthened the overall structure.

The study shows that the spiritual dimension in the Waldorf preschool emerged through the ritualization of practices. This could be explicit as in the birthday celebration where the theme was the incarnation of the child's soul and the teacher told a story of a child coming down to earth led by his or her guarding angel. More often though, the spiritual dimension was implicit; everyday actions and aesthetic forms of expression were given a deeper spiritual meaning by the teachers. For instance, the possibility of taking part in strong aesthetic experiences was considered beneficial to younger children, especially from a spiritual aspect. The central focus of the water colouring occasion was therefore not to teach a certain painting technique, but to create an emotional and meditative atmosphere. In a similar way, the mealtimes were seen as peaceful ceremonies where restfulness, pleasure and reverence for the food were emphasized rather than an insistence on finishing food on plates.

In *the final chapter* the central results are presented and discussed. As a consequence of the result of the study, it is argued that gender does not only have less importance to certain younger children, but also that gender can be made non-relevant within a pre-school practice. This does not mean that gender was non-existent, but that a situated decoding of gender takes place as a continuous process.

Situated decoding of gender is not the same as *gender neutrality*. To define something as gender neutral means that it can never be gendered and that such a condition is permanent. It should be emphasized that the situated decoding of gender is not about redefining things once and for all, but that it is a *continuous doing*. Furthermore, gender neutrality generally points to gender blindness and a denial of gender power relations. Also, what has been considered to be gender neutral has proved to be based on



male norms, so that the performance of masculinity has been hidden under the guise of gender neutrality.

Finally, to summarize the results, following five factors contributed to the situated decoding of gender: a) the enclosed place, b) the regular repetitive rhythm, c) the ritualization, d) the consistent acting of the teachers and e) their holistic approach.

### **Final comments**

The study shows that what at a first instance could be interpreted as a deliberative feminist pedagogic strategy, is instead a holistic perspective on the child where spirituality, rather than gender, is in the forefront of the everyday practice. The spiritual perspective seems to have influenced the teacher's attitudes towards the various activities, the children's play and the whole organization of the pre-school, and the teachers were consistent in their attitudes and actions.

The contribution of this thesis is both empirical and theoretical. It is an in depth ethnographic study of the educational practice of one particular Swedish Steiner Waldorf pre-school. It highlights the interconnectedness between the child, gender and spirituality, and how this is materialized in the educational practice of the pre-school. The study also makes two theoretical contributions to gender studies. It shows how gender can be made non-relevant and it introduces the concept of situated gender decoding. It also contributes by highlighting how children can experience, perform and understand gender in ways that differ from adults.



## Referenser

- Agar, Michael H (2008): *The professional stranger. An informal introduction to ethnography. Second edition.* Bingley: Emerald.
- Ahlbom, Pär (1968): *Soltrumman och andra visor.* Järna: Telleby.
- Ambjörnsson, Fanny (2011): *Rosa. Den farliga färgen.* Stockholm: Ordfront.
- Ambjörnsson, Fanny (2004): *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer.* Stockholm: Ordfront.
- Anward, Jan (2003): Språkutveckling i skolan. Praktik, teoretisk praxis och praktisk teori. I *Forskning av denna världen. Praxisnära forskning inom utbildningsvetenskap*, s 9-14. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Appelros, Erika (2005): Religion och intersektionalitet. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 26(2-3), s 69-80.
- Astley, Karen & Peter Jackson (2000): Doubts on Spirituality. Interpreting Waldorf ritual. *International Journal of Children's spirituality*, 5(2), s 221-227.
- Atkinson, Paul & Martyn Hammersley (2007): *Ethnography. Principles in practice.* London: Routledge.
- Austin J. L. (1976): *How to do things with words. The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955.* Oxford & New York: Oxford University Press.
- Barad, Karen (2007): *Meeting the universe halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning.* Durham & London: Duke University Press.
- Bartholdsson, Åsa (2010): Mamma, pappa, barn. Femåringar om den heterosexuella familjen som livsprojekt. I Fanny Ambjörnsson & Maria Jönsson, red: *Livslinjer. Berättelser om ålder, genus och sexualitet*, s 125-147. Göteborg & Stockholm: Makadam.
- Bell, Catherine (1997/2009): *Ritual. Perspectives and dimensions.* New York: Oxford University Press.
- Bell, Catherine (1992/2009): *Ritual theory, ritual practice.* New York: Oxford University Press.

- Bendt, Ingela (1993): *Mörker och ljus. Små barns livsfrågor är också vuxnas*. Stockholm: Verbum & Utbildningsradion.
- Bengtsson, Jenny (2008): Äckligt. I Lena Martinsson & Eva Reimers, red: *Skolan i normer*, s 31-52. Malmö: Gleerups.
- Bergström, Helena (2003): Könskategorisering. Konstruktion av normalitet i mötet mellan föräldrar till barn med oklar könstillhörighet och medicinsk personal. *Lambda nordica*, 9(1-2), s 57-60.
- Bodén, Linnea (2011): Könsneutralitet och kompensatorisk pedagogik. Dominerande föreställningar i förskolans jämställdhetsarbete. I Hillevi Lenz Taguchi, Linnea Bodén & Kajsa Ohrlander, red: *En rosa pedagogik. Jämställdhetspedagogiska utmaningar*, s 35–47. Stockholm: Liber.
- Bondeham, Fredrik (2004): *Könsmedveten pedagogik för universitets- och högskolelärare. En introduktion och bibliografi*. Stockholm: Liber.
- Bone, Jane (2008): Exploring trauma, loss and healing. Spirituality, Te Whiriki and early childhood education. *International Journal of Children's Spirituality*, 13(3), s 265–276.
- Bone, Jane (2007): *Everyday spirituality. Supporting the spiritual experience of young children in three early childhood educational settings*. Palmerston North: Massey University.
- Bone, Jane, Joy Cullen & Judith Loveridge (2007): Everyday spirituality an aspect of the holistic curriculum in action. *Contemporary issues in early childhood*, 8(4), s 344-354.
- Butler, Judith (2007): *Genustrubbel. Feminism och identitetens subversion*. Göteborg. Daidalos.
- Butler, Judith (2006): *Genus ogjort. Kropp, begär och möjlig existens*. Stockholm: Nordstedts.
- Butler, Judith (2005): *Könet brinner! Texter i urval av Tiina Rosenberg*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Butler, Judith (1993): *Bodies that matter: On the discursive limits of 'sex'*. New York & London: Routledge.
- Butler, Judith (1990): *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York and London: Routledge.
- Bäckman, Maria (2006): *Kön och känsla. Samlevnadsundervisning och ungdomars tankar om sexualitet*. Göteborg & Stockholm: Makadam.

- Cannella, Gaile Sloan (1997): *Deconstructing early childhood education. Social justice & revolution*. New York: Peter Lang.
- Carlsson-Wahlgren, Victoria (2009): *Den långa vägen till en jämställd gymnasieskola. En studie om genuspedagogers förståelse av gymnasieskolans jämställdhetsarbete*. Jönköping: School of Education and Communication Dissertation no 5.
- Chambers, Samuel A. & Terrell Carver (2008): *Judith Butler and political theory: Troubling politics*. London & New York: Routledge.
- Christensen, Pia (2003): Place, space and knowledge: Children in the village and in the city. I Pia Christensen & Margaret O'Brien, red: *Children in the city: Home, neighbourhood and community*, s 13-28. London & New York: Routledge/Falmer.
- Dahlin, Bo, Ingrid Liljeroth & Agnes Nobel (2006): *Waldorfskolan. En skola för människobildning. Slutrapport från projektet Waldorfskolor i Sverige*. Karlstad: Karlstad University Studies 2006:46.
- Dahlin, Bo (2006): Waldorfskolan - ett projekt för samhällsutveckling eller för kulturellt motstånd? I Bo Dahlin, Ingrid Liljeroth & Agnes Nobel: *Waldorfskolan. En skola för människobildning. Slutrapport från projektet Waldorfskolor i Sverige*, s 52-100. Karlstad: Karlstad University Studies 2006:46.
- Dahlin, Bo (2004): *Om undran inför livet. Barn och livsfrågor i ett mångkulturellt samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Davies, Bronwyn (2003): *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber.
- de los Reyes, Paulina & Diana Mulinari (2005): *Intersektionalitet. Kritiska reflektioner över o(jäm)likhetens landskap*. Malmö: Liber.
- Dolk, Klara (2011): Genuspedagogiskt trubbel. Från en kompensatorisk till en komplicerande och normkritisk genuspedagogik. I Hillevi Lenz Taguchi, Linnea Bodén & Kajsa Ohrlander, red: *En rosa pedagogik. Jämställdhetspedagogiska utmaningar*, s 35–47. Stockholm: Liber.
- Driver, Tom F. (1991): *The magic of ritual. Our need for liberating rites that transform our lives and our communities*. New York: Harper San Francisco/Harper Collins.

- Dyson, Anne Haas (1997): *Writing superheroes. Contemporary childhood, popular culture and classroom literacy*. New York & London: Columbia university, Teachers College Press.
- Edström, Charlotta (2010): *Samma, lika, alla är unika. En analys av jämställdhet i förskolepolitik och praktik*. Umeå: Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete nr 36.
- Eduards, Maud & Malin Rönnblom (2008): Imagining Anna: Who stole the concept of 'kön'? I Kathleen B. Jones & Gunnel Karlsson, red: *Gender and the interests of love. Essays in honour of Anna G. Jónasdóttir*, s 249-255. Örebro: Centrum för feministiska samhällsstudier.
- Eidevald, Christian (2008): *Det finns inga tjejbestämmare. Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Jönköping: School of Education and Communication Dissertation no 4.
- Eidevald, Christian & Hillevi Lenz Taguchi (2011): Genuspedagogik och förskolan som jämställdhetspolitisk arena. I Hillevi Lenz Taguchi, Linnea Bodén & Kajsa Ohrlander, red: *En rosa pedagogik. Jämställdhetspedagogiska utmaningar*, s 19-31. Stockholm: Liber.
- Elvin–Nowak, Ylva (1999): *Accompanied by guilt. Modern motherhood the Swedish way*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Enns, Carolyn Zerbe & Linda M Forrest (2005): Toward defining and integrating multicultural and feminist pedagogies. I Carolyn Zerbe Enns & Ada L Sinacore, red: *Teaching and social justice. Integrating multicultural and feminist pedagogies*, s 3-24. Washington: American Psychological Association.
- Enns, Carolyn Zerbe & Ada L. Sinacore (2005): Second wave feminism and their relationships to pedagogy. Diversity Feminisms. Postmodern, women-of-color, anti-racist, lesbian, third-wave and global perspective. I Carolyn Zerbe Enns & Ada L Sinacore, red: *Teaching and social justice. Integrating multicultural and feminist pedagogies*, s 25–40, 41- 68. Washington: American Psychological Association.
- En väg till frihet. Målbeskrivning och läroplan för waldorfpedagogiken – förskola, grundskola, gymnasium och fritidshem. Åldern 1-19 år* (2007). Stockholm: Levande kunskap.
- En väg till frihet. Målbeskrivning för waldorfförskolor och waldorfskolans läroplan. Åldern 1-19 år* (1998). Stockholm: Levande kunskap.

- Eriksen, Thomas Hylland (1994): *Små steder, store spørsmål. Innføring i sosialsocialantropologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Evaldsson, AnnCarita (2003): Mångkulturalitet och jämställdhet i vardaglig skolverksamhet. I *Forskning av denna världen. Praxisnära forskning inom utbildningsvetenskap*, s 27-34. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Fausto-Sterling, Anne (2000): *Sexing the body. Gender politics and the construction of sexuality*. New York: Basic Books.
- Fog Olwig, Karen & Eva Gulløv (2003): Towards an anthropology of children and place. I Karen Fog Olwig & Eva Gulløv, red: *Children's places. Cross cultural perspectives*, s 23-38. London & New York: Routledge.
- Frønes, Ivar (2005): Structuration of childhood. An essay on structuring of childhood and anticipatory socialization. I Jens Qvortrup, red: *Studies in modern childhood: Society, agency, culture*, s 267–282. New York: Palgrave MacMillan.
- Garsten, Christina (2004): Etnografi. I Bengt Gustavsson, red: *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*, s 145-166. Lund: Studentlitteratur.
- Gemzöe, Lena (2008): *Feminism*. Stockholm: Bilda.
- Gemzöe, Lena (2004a): Etnografi som mötesplats. En forskningsberättelse. I Lena Gemzöe, red: *Nutida etnografi. Reflektioner från mediekonsumtionens fält*, s 9-20. Nora: Nya Doxa.
- Gemzöe, Lena (2004b): Var finns mediekonsumtionens fält? Centrifugalt och centripetalt kunskapssökande. I Lena Gemzöe, red: *Nutida etnografi. Reflektioner från mediekonsumtionens fält*, 21-53. Nora: Nya Doxa.
- Goody, Jack (1977): Against 'ritual'. Loosely structured thoughts on a loosely defined topic. I S F Moore & Barbara Myerhoff, red: *Secular Ritual*, s 25–35. Amsterdam: Assen/ Van Gorcum.
- Gulløv, Eva (2003): Creating a natural place for children. I Karen Fog Olwig & Eva Gulløv, red: *Children's places. Cross cultural perspectives*, s 1-9. London & New York: Routledge.
- Haraway, Donna (2008): *Apor, cyborger och kvinnor. Att återuppfinna naturen*. Stockholm & Stehag: Symposium.

- Halldén, Gunilla (2007a): Barns platser och platser för barn. Platsens betydelse i en analys av barndomen. I Gunilla Halldén, red: *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*, s 81-96. Stockholm: Carlssons.
- Halldén, Gunilla (2007b): Barndomens innebörder och barndomens metaforik. I Gunilla Halldén, red: *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*, s 174-186. Stockholm: Carlssons.
- Halldén, Gunilla (2003): Children's view of family, home and house. I Pia Christensen & Margaret O'Brien, red: *Children in the city: Home, neighbourhood and community*, s 29-45. London & New York: Routledge/Falmer.
- Havung, Margareta (2000): *Anpassning till rådande ordning: En studie av manliga förskollärare i förskoleverksamhet*. Malmö: Studia Psychologica et Paedagogica Series Altera 145.
- Heath, Shirley B; Brian Street & Molly Mills (2008): *Ethnography. Approaches to language and literacy research*. New York: Teachers College Press.
- Heikkilä, Mia & Fritjof Sahlström (2003): Om användning av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8 (1-2), s 24-41.
- Helleiner, Jane (1999): Toward a feminist anthropology of childhood. *Atlantis*, 24 (1), s 27-38.
- Hellman, Annette (2010): *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkheter och normalitet på en förskola*. Göteborg: Gothenburg Studies in Educational Sciences 299.
- Hirdman, Yvonne (2001): *Genus. Om det stabila föränderliga former*. Stockholm: Liber.
- Hollywood, Amy (2006): Performativity, citationality and ritualization. I E T Armour & Susan St Ville, red: *Bodily citations. Religion and Judith Butler*, s 252-274. New York: Columbia University Press.
- Jónasdóttir, Anna G (1998): Varför använda 'genus' när 'kön' finns?. *Nytt fra NIKK*, (2), s 8-9.
- Jónasdóttir, Anna G (2011): Om kön och genus, kropp och politik. Samtalet med Maud fortsätter. I Diane Sainsbury & Maritta Soinen, red: *Kön, makt, nation. Tillägnad Maud Eduards*, s 1-13. Stockholm: Stockholms universitets samhällsvetenskapliga institution.



- Jones, Lindsay (2007): Eventfulness of architecture: Teaching about sacred architecture is teaching about ritual. I Catherine Bell, red: *Teaching rituals*, s 251- 272. Oxford & New York: Oxford University Press.
- Jonsdottir, Fanny (2007): *Barns kamratrelationer i förskolan. Samhörighet tillhörighet vänskap utanförskap*. Malmö: Malmö Studies in Educational Sciences no 35.
- Kessler, Suzanne & Wendy McKenna (1978): *Gender. An ethnomethodological approach*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Knutsdotter Olofsson, Birgitta (1996): *De små mästarna. Om den fria lekens pedagogik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Krekula, Clary, Anna-Liisa Närvänen & Elisabet Näsman (2005): Ålder i intersektionell analys. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 26(2-3), s 81-93.
- Kumashiro, Kevin (2002): *Troubling education. Queer activism and anti-oppressive pedagogy*. New York & London: Routledge.
- Kulick, Don (1991): Hur man blir en riktig kvinna och man. I Don Kulick, red: *Från kön till genus. Kvinnligt och manligt i ett kulturellt perspektiv*, 7-34. Stockholm: Carlssons.
- Larsson, Staffan (2006): Ethnography in action. How ethnography was established in Swedish educational science. *Ethnography and education*, 1 (2), s 177-195.
- Lenz Taguchi Hillevi (2011): Jämställdhetspedagogiska trender och en introduktion till en rosa pedagogik. I Lenz Taguchi, Hillevi, Linnea Bodén och Kajsa Orhlander, red: *En rosa pedagogik. Jämställdhetspedagogiska utmaningar*, s 171-191. Stockholm: Liber.
- Lejon, Håkan (1997): *Historien om den antroposofiska humanismen. Den antroposofiska bildningsidén i idéhistoriskt perspektiv 1880-1980*. Stockholm Studies in the history of ideas. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lincoln, Bruce (1991): *Emerging from the chrysalis. Rituals of women's initiation*. New York & Oxford: Oxford University Press.
- Lpfö 98. *Läroplan för förskolan. Lpfö 98*. Stockholm: Skolverket.
- Lykke, Nina (2009): *Genusforskning. En guide till feministisk teori, metodologi och skrift*. Stockholm: Liber.

- Lykke, Nina (2005): Nya perspektiv på intersektionalitet. Problem och möjligheter. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 26(2-3), s 7-16.
- Lykke, Nina (2003): Intersektionalitet – ett användbart begrepp för genusforskningen. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 24(1), s 47-56.
- Löfdahl, Annica (2004): *Förskolebarns gemensamma lekar. Mening och innehåll*. Lund: Studentlitteratur.
- Markström, Anne-Marie (2007): Hallen - en plats i skärningspunkten mellan privat och offentligt. I Gunilla Halldén, red: *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*, s 97-118. Stockholm: Carlssons.
- Mansikka, Jan-Erik (2007): *Om naturens förvandlingar. Vetenskap, kunskap och frihet i Rudolf Steiners tidiga tänkande. Idéhistoriska perspektiv på Waldorfpedagogiken*. Helsingfors: Pedagogiska institutionen. Forskningsrapport 211.
- Matthews Margli, Signe Schaefer & Betty Staley (1986): *Ariadne's awakening. Taking up the threads of consciousness*. Gloucestershire: Hawthorn press.
- Mayall, Berrie (2002): *Towards a sociology of childhood. Thinking from children's lives*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- McCall, Leslie (2005): Intersektionalitetens komplexitet. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 26(2-3), s 31-55.
- McDowell, Linda (1999): *Gender, identity and place. Understanding feminist geographies*. Cambridge & Oxford: Polity press.
- Månsson, Annika (2000): *Möten som formar. Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Malmö: Studia Psychologica et Paedagogica Series altera 147.
- Nelson, Anders & Krister Svensson (2005): *Barn och leksaker i lek och lärande*. Stockholm. Liber.
- Nelson, Anders & Mattias Nilsson (2002): *Det massiva barnrummet. Teoretiska och empiriska studier av leksaker*. Malmö: Studia Psychologica et Paedagogica Series Altera 161.
- Nilsson, Jan (1981): *Vandra med varandra och andra pentatoniska barnvisor*. Järna: Föreningen Mikaelsgårdens läkepedagogiska institut.
- Nobel, Agnes (1999): *Filosofens knapp. Om konst och kunskap och waldorfpedagogikens okända bakgrund*. Stockholm: Carlssons.

- Nordberg, Marie (2005a): *Jämställdhetens spjutspets? Manliga arbetstagarer i kvinnoyrken, jämställdhet, maskulinitet, feminitet och heteronormativitet*. Göteborg: Arkipelag.
- Nordberg, Marie (2005b): Det lockande och hotande feminina. Om pojkar, feminitet och genuspedagogik. I Marie Nordberg (red): *Manlighet i fokus. En bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetskapande i förskola och skola*, s 122- 145. Stockholm: Liber.
- Nordin-Hultman, Elisabeth (2004): *Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande*. Stockholm: Liber.
- Nutbrown, Cathy, Peter Clough & Philip Selbie (2008): *Early Childhood Education. History, philosophy and experience*. Los Angeles, New York & New Delhi: Sage.
- Odelfors, Birgitta (2011): Genusskapande förskolepraktik. I Boel Englund, red: *Språk och normativitet i lärares utbildning. Rapport från forskningsprojektet Vad gör språk?*, s 45- 69. Stockholm: Stockholms universitet.
- Odelfors, Birgitta (1996): *Att göra sig hörd och sedd. Om villkoren för flickors och pojkars kommunikation på daghem*. Stockholm: Doktorsavhandlingar från Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Odenbring, Ylva (2010): *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolor ett*. Göteborg: Gothenburg studies in educational sciences 292.
- Olofsson, Britta (2007): *Modiga prinsessor och ömsinta killar. Genusmedveten pedagogik i praktiken*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Paechter, Carrie (2007): *Being boys, being girls. Learning masculinities and femininities*. Berkshire & New York: Open University Press.
- Pringle, Keith (2006): En fallstudie av bruket och missbruket av intersektionalitet. I Kerstin Sandell & Diana Mulinari, red: *Feministiska interventioner. Berättelser om och från en annan värld*, s 128-147. Stockholm: Atlas.
- Qvortrup, Jens (2005): Varieties of childhood. I Jens Qvortrup, red: *Studies in modern childhood. Society, agency, culture*, s 1-20. New York: Palgrave MacMillan.

- Risberg, Gena (1999): *The pedagogical environment: A comparative study of Waldorf and Reggio Emilia inspired pre-schools in Stockholm*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Ritter, Christhild (2008): *Waldorfpedagogik*. Järna: Levande kunskap.
- Rothenbuhler, Eric W. (1998): *Ritual communication: From everyday conversation to mediated ceremony*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Sanderoth, Ingrid, Margit Wemar & Sten Båth (2009): *Plats identitet lärande. Närområdesstudier i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Schechner, Richard (2007): Living a double consciousness. I Catherine Bell, red: *Teaching rituals*, s 15-28. Oxford & New York: Oxford University Press.
- Skolverket. *Statistik och analys*. <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/2.1862/2.4317/efterfragade-matt-1.127392> [Hämtad 2012-02-03].
- SOU 1997:116. *Barnets bästa i främsta rummet. FN:s konvention om barnets rättigheter i Sverige*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2004:115. *Den könade förskolan. Om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete. Delbetänkande av Delegationen för jämställdhet i förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2006:75. *Jämställd förskola – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete. Slutbetänkande av Delegationen för jämställdhet i förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Stausberg, Michael (2002): Ritteorier och religionsteorier. I Michael Stausberg, Olof Sundqvist & Anna Lydia Svalastog, red: *Riter och ritteorier. Religionshistoriska diskussioner och teoretiska ansatser*, s 13-40. Nora: Nya Doxa.
- Steiner, Rudolf (1986): *Ikleykursen II: Pedagogikens uppgifter i nutidens kulturliv*. Järna: Telleby bokförlag.
- Steinnes, Jenny (2004): Rudolf Steiner. Pedagogikk som kunstnerisk praksis. I Kjetil Steinholt & Lars Løvlie, red: *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til detpostmoderne*, s 392-406. Oslo: Universitetsforlaget.

- Strathern, Andrew & Pamela J. Stewart (2007): Rituals from five angles. A tool for teaching. I Catherine Bell, red: *Teaching rituals*, s 133-146. Oxford & New York: Oxford University Press.
- Svalastog, Anna Lydia (2002): Rituell övergrepp. I Michael Stausberg, Olof Sundqvist & Anna Lydia Svalastog, red: *Riter och ritteorier: Religionshistoriska diskussioner och teoretiska ansatser*, s 41– 88. Nora: Nya Doxa.
- Svaleryd, Kajsa (2007): *Genuspedagogik. En tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. Stockholm: Liber.
- Tallgren Broman, Ingegerd (2009): Mamma, pappa, förskolebarn. Om förskolan som jämställdhetsprojekt. I Inga Wernersson, red: *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik*, s 61–83. Göteborg: Göteborg studies in educational sciences 283.
- Tellgren, Britt (2004): *Förskolan som mötesplats: Barns strategier för tillträden och utslutningar i lek och samtal*. Örebro: Licentiatavhandlingar vid Pedagogiska institutionen, Örebro Universitet 2.
- Tellgren, Britt (2008): *Från samhällsmoder till forskarbehörig lärare. Kontinuitet och förändring i en lokal förskollärautbildning*. Örebro: Örebro Studies in Education 24.
- Thorne, Barrie (2005): *Gender play: Girls and boys in school*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Tullgren, Charlotte (2006): *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet*. Malmö: Malmö Studies in Educational Sciences 10.
- Uhrmacher, Bruce (2004): An environment for developing souls. The ideas of Rudolf Steiner. I David M Callejo Pérez, Stephen M Fain & Judith J Slater, red: *Pedagogy of place. Seeing space as cultural education*, s 97-120. New York & Washington: Peter Lang.
- Vetenskapsrådet (2002): *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- von Wright, Moira (2011a): Om undran inför mattan. Pedagogisk-filosofiska undersökningar om delaktighet i skolan. I Tone Kvembekk, red: *Humaniorastudier i pedagogikk*, s 169-181. Oslo: Abstract forlag.
- von Wright, Moira (2011b): Platsens pedagogik. I Mikael Jensen, red: *Lärandets grunder. Teorier och perspektiv*, s 137-151. Lund: Studentlitteratur.

- Wahlström, Kajsa (2003): *Flickor, pojkar, pedagoger. Jämställdhetspedagogiken i praktiken*. Stockholm: Utbildningsradion.
- Watson, Jaqueline (2000): Whose model of spirituality should be used in the spiritual development of school children? *International Journal of Children's spirituality*, 5(1), s 91-101.
- Warren, Carol A.B. & Jennifer Kay Hackney (2000): *Gender issues in ethnography*. Qualitative research methods series 9. New Delhi, London & Thousand Oaks: Sage.
- Wernersson, Inga (2006): *Genusperspektiv på pedagogik*. Stockholm: Högskoleverket.
- Wernersson, Inga (2009): Kön/genusordning i förändring. "Same same but different?" I Inga Wernersson, red: *Genus i förskola och skola. Förändringar I policy, perspektiv och praktik*, s 171-174. Göteborg: Göteborgs Studies in Educational Sciences 283.
- West, Candace & Don H. Zimmerman (1987): Doing gender. *Gender and Society*, 1(2), s 125-151.
- Whyte, Susan Reynolds (1999): Ethnographic fieldwork. A pragmatic perspective. *Nordisk pedagogic*, 19(4), s 235-244.
- Wiberg, Laila (2002): Riter i praktiken. Ett perspektiv från insidan. I Michael Stausberg, Olof Sundqvist & Anna Lydia Svalastog, red: *Riter och ritteorier: Religionshistoriska diskussioner och teoretiska ansatser*, s 256-266. Nora: Nya Doxa.
- Wintersberger, Helmut (2005): Work, welfare and generational order: Towards a political economy of childhood. I Jens Qvortrup, red: *Studies in modern childhood: Society, agency, culture*, s 201-220. New York: Palgrave MacMillan.
- Wolcott, Harry F. (2008). *Ethnography. A way of seeing. Second edition*. Plymouth: Altamira.
- Ärlemalm-Hagsér, Eva (2008): Skogen som pedagogisk praktik ur ett genusperspektiv. I Anette Sandberg, red: *Miljöer för lek, lärande och samspel*, s 107-136. Lund: Studentlitteratur.
- Ärlemalm-Hagsér, Eva & Ingrid Pramling-Samuelsson (2009): Många olika genusedningar existerar samtidigt i förskolan. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 14(2), s 89-109.

Örebro den 29 januari 2008

## Till föräldrarna på XXX

Hej!

Jag arbetar som doktorand i pedagogik på Örebro universitet och har nu påbörjat mitt avhandlingsarbete om barns identitetsskapande i förskolan. Jag kommer att studera hur yngre barn uppfattar och strukturerar sin omvärld på skilda sätt för att kunna forma sin unika identitet och hur förskolans pedagoger bemöter och förhåller sig till detta.

I arbetet ingår en s k etnografisk studie, där jag observerar och till viss del deltar i den pedagogiska verksamheten i ett antal förskolor, däribland xxx. I den mån jag finner det nödvändigt kommer jag att göra några intervjuer med barn, enskilda eller i grupp, vilket för barnen kommer att te sig som ett vanligt samtal. För att slippa föra minnesanteckningar under tiden vi pratar kommer jag vid dessa tillfällen att använda en bandspelare och banda samtalet.

I ett första skede kommer jag att göra en pilotstudie på xxx, vilket innebär att jag under vårterminen kommer att vara här ungefär 1 dag/vecka (ons eller tor). Det kommer inte att innebära några förändringar för barnen när det gäller vardagliga rutiner eller aktiviteter.

Det insamlade materialet kommer givetvis att behandlas ytterst konfidentiellt och endast användas i mitt avhandlingsarbete. Vid transkriberade intervjuer eller annan text där barnen nämns kommer de att vara anonyma och deras namn fingerade, likaså kommer det inte att framgå vilken förskola jag varit på eller i vilken stad den är belägen.

Pedagogerna har redan gett sitt godkännande, men för att kunna utföra studien behöver jag ditt/ert medgivande. Jag är därför tacksam om du/ni vill skriva under och sedan lämna lappen till pedagogerna som samlar in dem till mig.

Om du/ni har något att invända mot att ditt/dina barn deltar i denna studie, eller vill ha mer information om projektet så kan du/ni höra av dig till mig på

XXXX XXXXX XXXXX

Med vänliga hälsningar,

Sara Frödén

-----  
Jag/vi godkänner härmed att mitt/mina barn deltar i detta forskningsprojekt:

Namn på barnet/barnen.....

Namn på  
förälder/föräldrar:.....





PUBLIKATIONER i serien ÖREBRO STUDIES IN EDUCATION

- 1 Domfors, Lars-Åke, *Döfstumlärare – specialpedagog – lärare för döva och hörselskadade. En lärarutbildnings innehåll och rationalitetsförskjutningar.* 2000
- 2 Rapp, Stephan, *Rektor – garant för elevernas rättssäkerhet?* 2001
- 3 Wahlström, Ninni, *Om det förändrade ansvaret för skolan. Vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser.* 2002
- 4 Boman, Ylva, *Utbildningspolitik i det andra moderna. Om skolans normativa villkor.* 2002
- 5 Lindberg, Owe, *Talet om lärarutbildning.* 2002
- 6 Liljestrand, Johan, *Klassrummet som diskussionsarena.* 2002
- 7 Nilsson, Lena, *Hälsoarbetets möte med skolan i teori och praktik.* 2003
- 8 Göhl-Muigai, Ann-Kristin, *Talet om ansvar i förskolans styrdokument 1945–1998. En textanalys.* 2004
- 9 Håkanson, Christer, *Lärares yrkeslandskap – ett institutionellt perspektiv.* 2004
- 10 Erikson, Lars, *Föräldrar och skola.* 2004
- 11 Swartling Widerström, Katarina, *Att ha eller vara kropp? En textanalytisk studie av skolämnet idrott och hälsa.* 2005
- 12 Hagström, Eva, *Meningar om uppsatsskrivande i högskolan.* 2005
- 13 Öhman, Johan, *Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utveckling. Meningsskapande i ett genomlevandeperspektiv.* 2006
- 14 Quennerstedt, Ann, *Kommunen – en part i utbildningspolitiken?* 2006
- 15 Quennerstedt, Mikael, *Att lära sig hälsa.* 2006
- 16 Hultin, Eva, *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning. En ämnesdidaktisk studie.* 2006
- 17 Wiklund, Matilda, *Kunskapens fanbärare. Den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena.* 2006
- 18 Rebenius, Inga, *Talet om learner autonomy: språkinläring, autonomi och ett demokratiskt medborgarskap – ett gränsland till moralfilosofi.* 2007
- 19 Falkner, Carin, *Datorspelande som bildning och kultur. En hermeneutisk studie av datorspelande.* 2007

- 20 C. Odora Hoppers, B. Gustavsson, E. Motala, J. Pampallis, *Democracy and Human Rights in Education and Society: Explorations from South Africa and Sweden*. 2007
- 21 Larsson, Kent, *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet – överväganden kring en deliberativ didaktik*. 2007
- 22 Engström, Karin, *Delaktighet under tvång. Om ungdomars erfarenheter i barn- och ungdomspsykiatrisk slutenvård*. 2008
- 23 Öberg Tuleus, Marianne, *Lärarutbildning mellan det bekanta och det obekanta. En studie av lärares och lärarstudenters beskrivningar av levd erfarenhet i skola och högskola*. 2008
- 24 Tellgren, Britt, *Från samhällsmoder till forskarbehörig lärare. Kontinuitet och förändring i en lokal förskollärarytutbildning*. 2008
- 25 Knutas, Agneta, *Mellan styrning och moral. Berättelser om ett lärarlag*. 2008
- 26 Ohlsson, Ulla, *Vägar in i ett yrke – en studie av lärande och kunskapsutveckling hos nyutbildade sjuksköterskor*. 2009
- 27 Unemar Öst, Ingrid, *Kampen om den högre utbildningens syften och mål. En studie av svensk utbildningspolitik*. 2009
- 28 Morawski, Jan, *Mellan frihet och kontroll. Om läroplanskonstruktioner i svensk skola*. 2010
- 29 Bergh, Andreas, *Vad gör kvalitet med utbildning? Om kvalitetsbegreppets skilda innebörder och dess konsekvenser för utbildning*. 2010
- 30 Rosenquist, Joachim, *Pluralism and Unity in Education. On Education for Democratic Citizenship and Personal Autonomy in a Pluralist Society*. 2011
- 31 Tedenljung, Dan, *Anspråk på utbildningsforskning – villkor för externa projektbidrag*. 2011
- 32 Rimm, Stefan, *Vältalighet och mannafostran. Retorikutbildningen i svenska skolor och gymnasier 1724–1807*. 2011
- 33 Skoog, Marianne, *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs I*. 2012
- 34 Arneback, Emma, *Med kränkningen som måttstock. Om planerade bemötanden av främlingsfientliga uttryck i gymnasieskolan*. 2012
- 35 Frödén, Sara, *I föränderliga och slutna rosa rum. En etnografisk studie av kön, ålder och andlighet i en svensk waldorfförskola*. 2012

PUBLIKATIONER *i serien* ÖREBRO STUDIES IN  
EDUCATIONAL SCIENCES WITH AN EMPHASIS ON DIDACTICS

- 1 Maivorsdotter, Ninitha (2012): *Idrottsutövandets estetik. En narrativ studie av meningsskapande och lärande.* (Idrott med inriktning mot didaktik)
- 2 Frödén, Sara (2012): *I föränderliga och slutna rosa rum. En etnografisk studie av kön, ålder och andlighet i en svensk waldorfförskola.* (Pedagogik)

