

"Du måste ha en röd spade": Tricksters, minipolitik och sociala relationer i förskolan

Åsa Bartholdsson och Mari Kronlund

Sammanfattning

I centrum för denna artikel finner vi fyra fyraåriga barn inbegripna i en aktivitet som inte är omedelbart styrd av vuxna, och där ett anslutande barn nekas tillträde till den aktivitet som tre av dem redan har initierat. Artikelns syfte är att belysa den komplexitet som präglar barnens strävan att upprätthålla, respektive utmana, en aktivitets exklusivitet inom ramen för en övergripande institutionskontext präglad av normer för god lek och inkluderande ideal. Fokus i analysen ligger på hur barnen, som kompetenta sociala och kulturella aktörer, ramar in och (re)kontextualiserar den pågående aktiviteten och dess relationer. Av artikeln framgår att barnen, som gränsöverskridande tricksters, navigerar såväl utanför som mellan och inom flera samordnade och samtidiga inramningar, kontextualiseringar och normer i en politisk handling som både utgör ett motstånd mot, och reproducerar den institutionella sociala ordningen. Artikeln bygger på videoetnografiskt fältarbete på en svensk förskola.

Nyckelord: sociala relationer, förskola, lek, ramar, inkludering, exkludering

"You have to have a red shovel": Tricksters, mini-politics and social relations in preschool

Abstract

In this article, the aim is to explore how a group of 4-year-old children seeks to manage social relationships in conflict with an overall institutional context characterized by inclusive ideals. It focusses on the children's use of frames and contextualization to control inclusion and exclusion in an activity taking place in the underlife of preschool, where children's activities and relational work are not immediately supervised by adults. The children in the activity analyzed continually activate different frames and contexts in order to either become included in the activity or exclude someone from it. Within this process, all participating children, like frameshifting tricksters, move within, outside and between multiple coordinated framings, contexts, and norms in a political act of both resisting and (re)establishing the institutional social order. The study builds on video ethnographic fieldwork in a Swedish preschool setting.

Inledning

Förskolan som institution präglas av inkluderande ideal, såväl vad gäller att skapa en socialt inkluderande barngrupp, som en inkluderande undervisningssituation (se exempelvis Johansson och Johansson 2003, Foot

m.fl. 2004, Tellgren 2004:107f, Markström 2005:159f, Jonsdottir 2007, Evaldsson och Tellgren 2009, Bartholdsson 2011). Att alla ska få vara med och att vara snälla mot varandra kan här förstås som en stark ideologisk

orkestrering av, och föreställning om en god barndom (jfr James 1998:106). Det gäller då också att barns aktiviteter, ofta förstådda i termer av lek, som sådana är önskvärda och uppfyller förväntningar på att vara goda och inkluderande i sig (Tullgren 2004:66, Lindqvist, 2002:17, Markström 2005;164f). Det ideala förskolebarnet framstår således som både inkluderande och inkluderat i goda och utvecklingsfrämjande sociala aktiviteter.

Detta är emellertid ideal som barnen inte alltid självklart inordnar sig i. I flera studier har man undersökt förskolebarns tillträdesstrategier, förhandlingar i, och skyddande av pågående aktiviteter (se exempelvis Corsaro 2003, Cromdal 2001, Evaldsson och Tellgren 2009, Cobb-Moore m.fl. 2009, Markström och Halldén 2009, Björk-Willén 2018, Cederborg 2018) samt hur plats ges betydelse i barns lek (se exempelvis Cobb-Moore m.fl. 2010). Med detta rör vi oss framför allt i det som Corsaro (1990 och 1997) med utgångspunkt i Goffman (1961) beskriver som förskolans "underlife" där barn interagerar i mer informella sammanhang. Med detta avses aktiviteter som utvecklas när individer distanserar sig från den överordnade institutionella kontexten.

I föreliggande artikel analyseras en sådan informell situation med fyra barn i 4-årsåldern där de initiala deltagarna blockerar tillträde till ett socialt sammanhang för ett anslutande barn. Artikelns övergripande syfte är att belysa den komplexitet som präglar barnens strävan att upprätthålla, respektive utmana, en aktivitets exklusivitet inom ramen för en övergripande institutionskontext präglad av normer för god lek och inkluderande ideal. Fokus i analysen ligger på hur barnen, som kompetenta sociala och kulturella aktörer, ramar in och (re)kontextualiserar den pågående aktiviteten och dess relationer.

Forskning i förskolans "underlife"

Det som benämns som fri lek är ett av de sammanhang i vilket förskolans "underlife" tydli-

gast kan studeras. I dessa icke-vuxen-initierade sammanhang förhåller sig barn på olika vis i relation till den institutionella inramningen. Markström och Halldén (2009) visar exempelvis i en studie att också barns "fria" aktiviteter i förskolan är definierade av de materiella och temporala förutsättningar som institutionen erbjuder. Enligt Cobb-Moore m.fl. (2009) följer också institutionella regler med föran in i barns förment fria aktiviteter. Men barn söker också genom det som ofta beskrivs i forskning som motståndshandlingar, skapa och upprätthålla aktiviteter och relationer på egna villkor (se exempelvis Lindqvist 2002, Corsaro 2003, Tellgren 2004, Löfdahl 2007, Cobb-Moore m.fl. 2009, Evaldsson och Tellgren 2009, Markström och Halldén 2009, Alvestad 2010, Øksnes 2011, Karlsson 2017, Cederborg 2018). Utom hör- och synhåll från vuxna etablerar barn således alternativa sociala ordningar (se exempelvis Danby och Baker 1998: 182f, Griswold 2007, Cobb-Moore m.fl. 2009). I dessa transformeras förment egalitära relationer mellan inkluderande och inkluderade barn till hierarkiska relationer och inom ramen för aktiviteten skapar barn icke-institutionella auktoritetsstrukturer, ett arbete som Griswold (2007:293f) benämner "minipolitics". I barns politiska liv, och i konkret social interaktion, handlar det här om frågor som rör sociala relationer, makt och kontroll av resurser (se också Mitchell och Elwood 2012:3f). I föreliggande artikel förstås barnens strävan efter kontroll över den pågående aktiviteten och dess relationer i ett sammanhang som inte är styrt av vuxna som ett sådant politiskt arbete. Det är då genom etablerandet av olika inramningar och kontextualiseringar av och i aktiviteten som villkor för deltagande formuleras.

Ramar, kontexter och lek

Gregory Bateson (1956/1972) beskriver lek och ritual som "frames" vilka fungerar som metakommunikation om relationen mellan det som sker på "riktigt" och det som sker på låtsas. Lek är utifrån ett sådant perspektiv inte

en aktivitet i sig utan en kontext – ett sätt att organisera en aktivitet (Miller 1973:92). Med utgångspunkt i ett sådant perspektiv beskriver Don Handelman (1974) lek som metakommunikation som kommenterar social ordning. Lek, menar han, kan dock inte ses som renodlat "på låtsas" i relation till "på riktigt" då lek rymmer möjlighet till motstånd mot social ordning och till omkastning av densamma där den annars underordnade parten kan inta överordnade och centrala positioner. Vi är därmed tillbaka i en förståelse av lek som minipolitics.

Barns aktiviteter i termer av lek kan enligt Schwartzman (1979:328) beskrivas som levande och transformerande processer snarare än enkelt reproducerade. Barnen är kreativa och kompetenta sociala och kulturella aktörer som i interaktion aktiverar olika inramningar och kontextualiseringar utifrån kunskaper de har om både världen och de värderingar som råder. De erfarenheter de har med sig omsätts i kunskap om hur olika sociala och kulturella resurser kan verka i egna intressen och tillämpar såväl språkliga, sociala, moraliska som pragmatiska kompetenser när de söker kontrollera sin tillvaro, sina relationer och aktiviteter (jfr Sheldon 1996). Goldman (1998) drar i sin studie av lek en parallell med det lekande barnet och den mytologiska figuren "the trickster" som återfinns som en gäckande, normbrytande, utmanande och olydig mytologisk arketyper. Trickstern fungerar i kulturella berättelser som en karaktär som kan röra sig utanför begränsningar om vad som är gott och ont samt mellan verklighet och fantasi, i det som Goldman (1998:233) benämner "ramskiften" (frame shifting). Med en förståelse av ramar som både metakommunikation om vilken slags aktivitet som pågår och som ett sätt att, genom kontextualisering, definiera aktivitetens premisser, handlar det i föreliggande artikel om hur sådana ramskiften kan fungera i syfte att reglera tillträde och freda en aktivitet i förskolans "underlife".

Metod, material och analys

Detta är en fallstudie och bygger, som en sådan, på en holistisk förståelse av ett avgränsat område, dvs. av det partikulära. Med fokus på djup förståelse är det i fallstudien möjligt att belysa såväl det komplexa som det subtila i sociala situationer (Denscombe 2010: 53ff). Det fall som analyseras i denna artikel är en videoinspelad sekvens i vilken fyra barn befinner sig i en aktivitet utan vuxna närvarande. Empirin är hämtad från ett etnografiskt fältarbete som under tio månader (hösten 2015–våren 2016), genomfördes på en förskola i Mellansverige. Studien ingår i det större projektet "Bullying as discursive practice", som ett delprojekt i vilket kamratrelationer i förskolan är i fokus. Den insamlade empirin består av videoinspelningar, observationer och fältanteckningar. Barnen på förskolan var i åldrarna 0–6 år fördelade på två småbarnsavdelningar (0–3år) och tre storbarnsavdelningar (3–6 år). I fältarbetet deltog 46 av storbarnsavdelningarnas 50 barn.

Inför studien inhämtades först tillstånd från ansvarig förskolechef och därefter informerat samtycke från barnens vårdnadshavare. I nästa steg informerades barnen muntligt och åldersanpassat om studiens syfte; att det var frivilligt att delta och att de när som helst kunde säga nej till att en aktivitet filmades. För att filma barnens interaktioner användes en liten handkamera med möjlighet till anslutning av externa mikrofoner, eller "myggor". På så sätt skulle det gå att stå på lite avstånd och filma och samtidigt få en bra ljudupptagning. Barnen motsatte sig dock att bära myggor och filmandet utfördes således i barnens närhet. Genom att titta på filmkamerans utfällbara bildskärm gick det att hålla kameran lägre ned mot kroppen vilket inte kändes lika påträngande och störande som om filmkameran hållits framför ansiktet (jfr Pink, 2007).

Forskarens och kamerans närvaro uppmärksammades på olika sätt av olika barn i olika situationer. Vissa barn var intresserade av kameran och hur deras aktiviteter tedde sig genom kameralinsen. I materialet finns se-

kvenser där barn avbryter aktiviteter för att titta genom kameran. I den aktuella sekvensen, som spelades in i den senare delen av fältarbetet, framstod barnens agerande framför kameran dock som obesvärat. Forskaren uppmärksammas först i slutet av sekvensen där man, vilket vi ska återkomma till, förväntar sig vuxet ingripande.

I den aktuella videosekvensen befinner sig barnen i ett grönområde utanför förskolan dit pedagogerna brukade gå med barnen på förmiddagarna. Det var lättare att filma barnens samspel under dessa förmiddagar jämfört med eftermiddagarna då barnen var inomhus i ganska små lokaler eller på den mindre förskolegården med de yngsta barnen som inte deltog i studien.

Pedagogerna stod ofta i en del av området där de hade överblick över barnen. Här fanns alltså möjlighet för forskaren att följa barnens aktiviteter så som de utvecklades utan direkt styrning av vuxna, samtidigt som det fanns andra vuxna än forskaren i närheten med ansvar för att ingripa om situationer på något vis utvecklades negativt. När vuxna, som inte agerade informanter, närmade sig sådana situationer stängdes kameran av.

Utifrån den 2 minuter och 41 sekunder långa filmsekvensen görs inget generaliserande anspråk. Den är inte heller att betrakta som representativ för materialet i stort. Istället utgör den, givet det övergripande projektets specifika inriktning mot social exkludering – eller förekomst av mobbning i förskolan – ett exempel på hur det kan vara. Fallstudien blir då ett fönster mot en fördjupad förståelse av komplexiteten i en situation som vid en första anblick skulle kunna ses som ett enkelt fall av exkludering.

Den aktuella videosekvensen har transkriberats till en tät beskrivning i vilken barnens verbala interaktion återfinns i sin helhet. Täta beskrivningar är specifika och rika på detaljer (Rosengren 2002:28) och valet av representationsform syftar här till att i text levandegöra interaktionen och skriva fram även subtila

skeenden. I analysarbetet har sekvensen analyserats genom att själva videoinspelningen studerats vid upprepade tillfällen och genom att arbeta med transkriptionen. Sekvensen har analyserats i sin helhet i en induktiv process. Genom den datainsamlingsmetod som tillämpats är det emellertid enbart genom det observerbara som det är möjligt att tolka det som sker. Vi vet inte vad barnen själva tänker om det de gör, vilka känslor de har inför det som sker, eller vilka intentioner de har med sina handlingar. Istället har barnens handlingar och utsagor relaterats till de inramningar och kontexter som de direkt eller indirekt refererar till och som därigenom aktualiseras i det observerbara.

Denna täta beskrivning kommer att delas upp och presenteras i tre på varandra kronologiskt sammanhängande avsnitt utifrån hur inramningar och kontextualiseringar förändras i situationen. Varje resultatrubrik inleds med en tät beskrivning som sedan analyseras och relateras till tidigare forskning inom området.

”Då måste du ha en röd spade”

Det är en gråmulen förmiddag. Vi befinner oss utomhus. Greta, Alva och Stina sitter tillsammans i utkanten av en större yta av sand jämte en gungställning. I bakgrunden pågår aktiviteter i flera mindre grupper av barn som alla bär förskolans grått färgade reflexvästar över sina ytterkläder. Vad Greta, Alva och Stina kommit överens om innan kameran slås på vet vi inte, men de har alla likadana röda spadar. De gräver med dessa när Erik kommer springande – också han med en spade i handen. Först ser det ut som att han är på väg någon annanstans, men plötsligt viker han istället av mot den lilla gruppen. Han slår sig ner på knä mellan Stina och Alva som fortsätter att gräva.

”Jag vill också vara med”, säger han.

”Nä” svarar Greta, som nu sitter mitt emot de övriga tre. Hon ser rakt på Erik. Stina och Alva har blicken fortsatt riktad mot sitt grävande.

”Jo, jag vill vara med”, insisterar han.

Stina, som nu avbryter grävandet, vänder sig till Erik och börjar säga ”Vet du, vi har hittat...” men blir där

avbruten av Greta som fortsatt talar till Erik.

"Bara tjejer", säger hon.

Nu avbryter Alva sitt grävande.

"Nä men, då måste du ha en röd spade. Ingen får ha grön. Ingen Elsa-spade", säger Alva med en hastig blick på Eriks spade. I övrigt är blicken riktad ifrån honom. Hon tittar istället omväxlande på Greta och Stina.

"Bara en Anna-spade", förtydligar Greta.

"Ja", fortsätter Alva, "vi har Annor, Anna-spade och vi har Bästa-klubben".

Flickorna återupptar sitt grävande utan att se på Erik som tyst sitter kvar mellan Alva och Stina.

"Jag har också en Bästa-klubben", säger Stina.

"Ja, okej", bekräftar Alva. "Och du också Greta."

Greta nickar och viftar till med spaden.

"Vi gör Bästa-klubben?" föreslår Alva i lite frågande ton.

"Ja", svarar Greta.

"Och du!" säger Alva och pekar med sin spade mot Stina.

Stina lägger skyffeldelen av sin spade mot marken och uppmanar de andra:

"Gör det så här!"

Alva lägger sin spade mot Stinas.

"Gör det!" säger Alva i en uppmaning till Greta som lägger dit sin spade hon också. Tillsammans höjer de spadarna och under spadarnas väg upp skanderar de unisont "Bä-sta-klubben!". I rörelsens slutskede, där ordet klubben betonas, släpper spadarnas beröring med varandra och de slår ut och upp över flickornas huvuden.

Medan flickorna formerar sig för ännu en spadmanifestation tittar Erik på sin gröna spade och börjar föra den in bakom sin rygg. Samtidigt som flickorna återigen utbrister "Bästa-klubben" säger Erik:

"Jag har Anna-spade."

Han gör en kort paus innan han fortsätter:

"Annars så säger jag till mamma."

Flickorna fäster här ingen synbar notis vid detta och upprepar ännu en gång den gemensamma spadrörelsen och ett unisont "Bä-sta klubben!"

Flickorna har här en aktivitet med sina spadar när Erik ansluter och meddelar att han vill vara med. Detta nekas han emellertid av Greta, då hon deklarerar den initialt möjliga kategori som aktiviteten erbjuder: Det är en

aktivitet för tjejer. Alva avancerar kriterierna och det krävs nu också att deltagare har en särskild färg på sin spade. Samtliga flickor har röda spadar. Erik har en grön. I studier om hur barn reglerar deltagande i interaktion, och etablerar sina inbördes relationer, beskrivs detta som en process av deltagarkategorisering, eller kartläggning av de kategorier och de relationer som har relevans för den aktuella aktiviteten (Butler och Weatherall 2006:446, se också Löfdahl 2004:108, Griswold, 2007, Kyratzis, 2007, Cobb-Moore 2012). Här slås interaktionens premisser och relevanta kategorier fast. För detta förutsätts att barnen har kunskaper om vilka kategorier som är relevanta, vad det innebär att tillhöra en viss kategori och hur relationer inom denna ser ut. När flickorna avvisar Eriks anspråk på att vara med, refererar de till aktiviteten, dels som en homosocial sådan, dels organiserad utifrån en populärkulturell referens när deras egna röda spadar benämns "Anna-spadar" medan Eriks gröna spade benämns som en "Elsa-spade".

Namnen på spadarna, Anna och Elsa, skärper här innebörden i de kategoriseringar som skett. Namnen Anna och Elsa hittar vi nämligen hos karaktärer hämtade från den tecknade barnfilmen Frost. Utöver den institutionella inramningen är barndom enligt Marsh (2014) också inbäddad i det som benämns populärkulturella mediascapes. Denna typ av produkter utgör då en del av en barndomens folklore, en del av den kulturella kontext som barn delar (se också Corsaro 1997, Mitchell och Reid-Walsh 2005) och som ofta fungerar som influenser i barns lek (Marsh och Richards 2013). Disneyfilmen Frozen, som den amerikanska filmtiteln lyder, hade premiär 2013 och hade en genomslagskraft som vida översteg andra liknande produktioner under åren som följde (Marsh 2014:269). Frost är en berättelse om de två systrarna Elsa och Anna. Elsa har magiska krafter och kan förvandla allt till is. Problemet är att hon inte kan hantera sina krafter på ett säkert sätt och hon råkar vid ett tillfälle skada sin yngre syster Anna. Elsa hålls därefter isole-

rad av sina föräldrar under en längre tid för att skydda systemen Anna och för att Elsa ska lära sig att kontrollera sina krafter.

I den aktuella videosekvensen får aktiviteten, med ett narrativ lånat från filmen *Frost*, således en populärkulturell inramning. Med flickornas kunskap om relationerna i filmen, sätter de premisserna för vad som är möjligt (eller inte möjligt) att vara och göra i den aktuella situationen. Eriks spade har benämnts som en Elsa-spade och enligt berättelsen *Frost* är Elsa alltså en potentiellt farlig och okontrollerad kraft vars exkludering är sanktionerad. Institutionella förväntningar på att alla ska vara med är genom denna inramning åtminstone tillfälligt satta ur spel.

Flickornas samhörighet är här också dubbel länkade till spadarna. Med spadarna som symboliska markörer för sin allians och som konkreta redskap för att i en närmast ceremoniell handling manifesteras och stärka en gemenskap som inte omfattar Erik, benämner de sig själva nu, unisont och upprepande, som "Bästa-klubben".

Som pojke med "Elsa-spade" är Erik här på flera nivåer utestängd från flickornas aktivitet. Han blockeras när det gäller fortsatt direkt deltagande i aktiviteten då han inte är tjej, inte har rätt färg eller namn på sin spade och inte är inkluderad i Bästa-klubben. Erik, som ofrivillig Elsa, försöker förgäves att bryta sig in i detta, här genom att gömma sin gröna spade bakom ryggen och, när den är utom synhåll, hävda att den också är en Anna-spade. På så vis försöker han agera inom den populärkulturella ramen som flickorna åberopar. Men Erik är med sin Elsa-spade redan inkluderad i den fiktiva, populärkulturella inramning som omgärdar aktiviteten. Han har tilldelats rollen som den destruktiva Elsa och utgör ett inkompatibelt element i flickornas Anna-pakt och ett hot mot social ordning (jfr Douglas 1997). Erik är således, med det som flickorna benämner som en Elsa-spade, på en fiktiv nivå inkluderad i en isolerad position, och på en konkret nivå socialt exkluderad (jfr Löfdahl 2007).

Det är nu dags att följa upp hans avslutande hot om att säga till mamma om flickorna inte hörsammar hans krav på inkludering. Detta är något som han i det följande framhårdar och som försätter flickornas aktivitet i ett nytt läge som behöver hanteras.

"Då är jag mamma"

*Då Eriks hot om att säga till mamma drunknar i skanderingarna av "Bästa klubben" upprepar han det igen.
"Annars så säger jag till mamma."*

Nu möter Greta hans blick, men flickorna återgår snabbt till sin Bästa-klubben-aktivitet.

*"Det gör ingenting...", säger Greta när hon, riktad mot Erik, återkopplar till hans hot om att säga till mamma. Stina och Alva fortsätter att göra rörelsen, nu utan Greta som tyst petar i sanden med sin spade
"...då är jag mamma", fortsätter Greta.*

Alva och Stina höjer spadarna igen med "Bästa-klubben."

"Om jag säger så, då är ni storasyster", fortsätter Greta och viftar med spaden mot Stina och Alva. "Och då är jag mamma. Då är du storasyster."

Det sista riktas till Stina.

"Då är du mamman", bekräftar Stina.

Erik sitter fortfarande med sin spade bakom ryggen. Blicken är fäst på Greta som i sin tur sitter tyst och ser ner mot marken.

"Mamma säger till storasyster att alla får vara med", säger han och gräver försiktigt med ena handen, snett bakom sig.

Ingen svarar på detta.

Flickorna gräver ett kort ögonblick under tystnad. Erik har blicken fortsatt fäst på Greta.

Manifestationen av vilka som inkluderas i "Bästa-klubben" fortgår parallellt med att aktiviteten fortsätter på andra premisser: När Erik försöker hota med att involvera sin mamma – en vuxen auktoritet – aktualiserar detta en inramning av aktiviteten i vilken barn är generellt underordnade vuxna i en hierarkisk struktur. Greta svarar emellertid på detta med att "det gör inget", och annekterar själv positionen som mamma i en snabb anpassning av situationen till den nya

familjeaktivitetens möjliga deltagarkategorier. Hon tilldelar också Stina rollen som "storasyster". Här sker alltså en deltagarkategorisering utifrån familjen som förebild i vilken mammor är överordnade barn och bebisar, både när det gäller status och auktoritet (se exempelvis Goldman 1998, Tullgren 2004, Tellgren 2004, Griswold 2007, Evaldsson och Tellgren 2009, Björk-Willén 2012, Cobb-Moore 2012).

Återigen är Erik avigt inkluderad i aktiviteten, nu underordnad en "mamma och två storasyster". Erik gör i detta läge ett försök att verka för att bryta sin marginaliserade position inom ramen för den nya familjeaktiviteten genom att erkänna Greta som mamma och påtala att hon som sådan förväntas säga till storasyster att alla får vara med. Genom detta aktualiserar Erik åter, nu inom ramen för en aktivitet metakommunicerad som "på låtsas", en förståelse av asymmetriska relationer mellan vuxna och barn i "verkligheten" och vad mammor bör göra för att kontrollera att inkluderande ideal upprätthålls. Detta möts emellertid med tystnad från samtliga flickor.

Parallellt med denna familjeaktivitet fungerar "Bästa-klubben" och Anna- och Elsa-spadarna fortfarande som aktiva markörer för inkludering/exkludering. Med denna flerbottnade kontekstualisering förblir relationerna alltså låsta.

"Man får inte" och det ledsna barnet

"Där är ingen Anna-spade", säger Stina till Erik och pekar med sin spade mot en punkt snett bakom honom där hans gröna spade nu ligger. Erik ler hastigt och försöker ta tag i Stinas spade varpå hon drar den åt sig. Erik tar fram sin spade och visar den för Stina. "(ohörbart) Elsa-spade", säger han.

"Ne-nej", svarar Stina och rycker ifrån honom spaden och kastar den åt sidan så att den landar en bit ifrån dem. Därefter håller hon på nytt fram sin spade mot Erik som återigen försöker ta den.

"Nej! Ger inte dej den! Vet inte du...(slutet av meningen ohörbar)", säger hon och skakar på huvudet samtidigt som hon lägger armarna i kors över bröstet. Alva följer hennes exempel och tittar med strängt blick på Erik.

Erik början nu gråta. Greta tittar tyst på. Alla är tysta några sekunder. Erik snörvlar.

"Mamma", säger han med tilltagande gråt och med en blick mot forskaren med kameran.

Alva som sitter med en stram grimas och armarna fortsatt hårt korsade över bröstet, lutar sig fram för att se Eriks ansikte.

"Är Erik sur?", undrar Stina med skarp röst och tar ett förnyat tag med armarna i kors över bröstet.

Greta och Alva tittar tysta på Erik. Greta sneglar snabbt åt forskarens håll. Också Erik tittar gråtande på forskaren med kameran. Han säger först något mycket kort som inte går att uppfatta men fortsätter sedan:

"Du får inte ta hem den." Erik viftar gråtande med pekfinger framför Stina. Han sätter händerna mot midjan och upprepar strängt "Man får inte ta hem den." Alva vänder sig samtidigt mot Greta.

"(ohörbart) Mamma, mammal", säger hon med en röst som imiterar en bebis.

Erik för sina händer mot ansiktet och torkar sina tårar. Kameran stängs av när en av pedagogerna närmar sig situationen.

Här får frågan om huruvida Eriks spade är en Anna- eller Elsa-spade ny aktualitet när Stina avfärdar Eriks försök att omdefiniera sin spade. Ett mindre handgemäng uppstår också när Erik vill ta Stinas Anna-spade. Spadarna framstår således fortsatt som nycklar till inkludering och exkludering och återigen framstår Eriks försök att tillskansa sig en sådan nyckel som fruktlöst. Inte heller lyckas Erik med att få Greta, i rollen som mamma, att se till att han får vara med. Han återgår då, genom att gråta efter mamma, till att ännu en gång påminna om en verklig auktoritet utanför aktiviteten med potential att kunna styra den till hans fördel. Erik verkar nu, som pojke och exkluderad från Anna-pakten och Bästa-klubben, explicit inom den institutionella ramen. Han försöker arbeta sig in i aktiviteten och bryta upp flickornas Anna-spade-pakt genom att anföra regler (jfr Cobb-Moore m.fl. 2009, Evaldsson och Tellgren 2009). När han refererar till att "man får inte" eller "alla får vara med" är det emellertid precis dessa inramnin-

regar av påtvingad socialitet och institutionella regler som flickorna manövrerar runt genom att skifta aktivitetens kontextualisering.

Här fördjupas också den förståelse av situationens relationer som åberopandet av mamma och institutionella regler inneburet, det som skulle kunna formuleras som: "Vi befinner oss i en aktivitet som inte är på låtsats, där vi alla är underordnade vuxna och det är en överordnad kontext." Och i denna inramning vet samtliga inblandade att förväntningarna på att aktiviteten ska vara god, och att alla idealt ska få vara, med är starka. Inte minst blir detta tydligt genom den nu gråtande Erik som i detta sammanhang kan förstås som ett uttryck för "det ledsna barnet" (Danby och Barker 1998:174ff), en kategori som aktiverar vuxnas ansvar och ingripande för att trösta och återföra den dysfunktionella aktiviteten till en ordning utifrån de inkluderande ideal som återfinns i den institutionella inramningen (se också Tullgren 2004, Danby och Baker 1998 och Karlsson 2017). Vuxnas ingripande i barns aktiviteter kan utifrån ett sådant perspektiv förstås som ansatser att återställa den ideala barndomen (Danby och Baker 1998:177).

Hittills har ingen vuxen ingripit, men nu är exkluderingen av Erik något som, genom gråten, sker inför öppen ridå. Eriks gråt skulle kunna förstås som en frustration hos honom, men också som en politisk handling som hotar att spolia för flickorna och inordna dem i den övergripande kontext där de är underordnade vuxna. En delad förståelse av innebörden av "det ledsna barnet" kan också ses hos Greta och Alva som blir avvaktande då Erik börjar gråta. Barnens blickar går också mot forskaren med kameran som är ett potentiellt (vuxet) vittne och möjlig ingripare i det som utvecklats till ett öppet drama med ett ledset barn. Situationen har därmed lämnat förskolans "underlife" och återförts till att vara en aktivitet som vuxna förväntas styra upp. För betraktaren på håll påkallar Eriks hållning och höjda gråtande röstläge uppmärksamhet och när en av pedagogerna utanför bild nu närmar sig situationen stängs kameran av. Precis innan detta sker

hör vi Alva växla över från att vidhålla relationerna i "Bästa-klubben" till att börja agera utifrån de familjeroller som tidigare fördelats efter Eriks hot om att säga till mamma. Just det som beskrivs som "familjelek" är i Tullgrens (2004:114) studie en aktivitet som inbjuder till "rätt sorts lek" och som uppmuntras av pedagoger och som *understöds genom att förskolan förser den med rekvisita*. Den beskrivs som företrädesvis en aktivitet för flickor och som en aktivitet med inkluderande potential. Den styrning mot önskvärda lekar som Tullgren beskriver uppvisas i den aktuella filmsekvensen i en självreglerande form. Här är det flickorna själva som styr över till en familjelek från den aktivitet som frammanat "det ledsna barnet" och som därigenom kan förväntas definieras som en "dålig" lek av de vuxna i närheten som nu närmar sig den lilla gruppen med spadar i olika färger.

Konklusion

Denna studie bidrar med fördjupad kunskap om hur barn, som kompetenta sociala och kulturella aktörer, ramar in och (re)kontextualiserar en pågående aktivitet och dess relationer för att upprätthålla respektive utmana en aktivitets exklusivitet inom ramen för en övergripande institutionskontext präglad av normer för god lek och inkluderande ideal. I den aktuella situationen hanterar barnen två sinsemellan motsatta intressen. Från Eriks håll handlar det, med institutionens normer i ryggen, om att få vara med, medan det för flickorna handlar om att värja sig mot Eriks anspråk på att inkluderas i deras aktivitet och relationer genom att finna sätt att göra sin aktivitet exklusiv. Eriks utmaning blir därmed att söka bryta upp den relationella låsningen, något som innebär att flickornas initiala gemensamma projekt drivs in i en transformativ process.

Erik, som av flickorna tilldelas rollen som den okontrollerade kraften Elsa och senare även som en ospecificerad familjemedlem underordnad en mamma, utgör ett destruktivt inslag. Han nöjer sig inte med att bli avisad utan söker återföra deras aktivitet in i de ramar där institutionens ideal och regler råder. Detta gör han genom hot

om att dra in vuxen auktoritet, åberopa regler och slutligen framträda som det ledna barnet. Erik är på så vis ett element som rubbar den sociala ordning som flickorna etablerat och tvingar deras aktivitet in i samtidigt både defensiva och offensiva handlingar. Flickorna söker hålla distans till den övergripande institutionella kontexten och agera i det som beskrivs som förskolans "underlife" genom att förankra aktiviteten och relationerna i alternativa kontexter och en alternativ social ordning. I slutänden, när Eriks gråt får vuxna i närheten att uppmärksamma situationen, underordnar de sig emellertid idén om familjelek som en bättre aktivitet att uppvisa än den exkluderande aktiviteten kopplad till Frost och Bästa-klubben.

Barnen hanterar situationen genom det som kan beskrivas som komplexa parallella politiska aktiviteter där det handlar om styrning och kontroll (jfr Danby och Baker 1998). Från båda håll söker barnen aktivisera olika kontekstualiseringar och inramningar för att kunna vidga respektive begränsa aktivitetens inkluderande/exkluderande potential (jfr Evaldsson och Tellgren 2009). Den är således riggad med ett antal samtidiga kontekstualiseringar som fungerar transformerande. Det är emellertid inte en transformering i betydelsen att akti-

viteterna och relationerna övergår till något annat än de ursprungligen var, utan att den blir alltmer mångbottnad. Situationen utvecklas på så vis till ett minipolitiskt komplex av samtidiga kontextlager och överlappande inramningar där det nya som kommer in inte ersätter det gamla, utan läggs till. En homosocial aktivitet för tjejer, en gemenskap av Anna-spadar med stöd i ett populärkulturellt narrativ, "Bästa-klubben" som manifestation av en exklusiv gemenskap och en styrning av aktiviteten till en familjelek flyter in i och ovanpå varandra under händelseförloppet. Likt tricksters identifierar barnen kontinuerligt möjligheter att verka utanför auktoritet- och normsystem (Goldman 1998), men också att manövrera inom och mellan dessa. Dessa dynamiska och överlappande inramningar och transformerings av aktiviteten blir en kamp om autonomi och social ordning och vilar här på premissen att barnen är medvetna och kompetenta sociala och kulturella aktörer inom det normsystem och den maktstruktur som utgör den övergripande inramningen: barns generella positioner som underordnade vuxna i maktstrukturen, institutionens inkluderande ideal och rådande föreställningar om den goda leken.

Noter

- 1 Fältarbetet utfördes av Mari Kronlund under tio månader, 2015–2016.
- 2 Projektet är etikgranskat och godkänt av Regionala Etikprövningsnämnden i Stockholm, Dnr 2013/5:11.

- 3 Projektet är finansierat av Stiftelsen Marcus och Amalia Wallenbergs Minnesfond.

Referenser

- Alvestad, T. 2010. *Barnehagens relasjonelle verden – små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. Diss. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bartholdsson, Å. 2011. "Om man är snäll aldrig får man sitte på en stol jämt": exkluderings och exponerings ordningsskapande finess i förskolan" I: Å. Bartholdsson och E. Hultin, red. *Praktisk forskning vid Högskolan Dalarna*. Falun: 11–28.

- Bateson, G. 1956/1972. *Steps to an Ecology of Mind*. London: Jason Aronson Inc.
- Björk-Willén, P. 2012. Being doggy: disputes embedded in preschoolers' family role-play. *Sociological Studies of Children and Youth* 15:119–140.
- Björk-Willén, P. 2018. Lek, samspel och flerspråkande. I: P. Björk-Willén, red. *Svenska som andra språk i förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur:72–89.

- Butler, C. och Weatherall, A. 2006. "No, we're not playing families": membership categorization in children's play. *Research on Language and Social Interaction* 39:4,441–470.
- Cederborg, A-C. 2018. Young children's play: a matter of advanced strategies among peers. *Early Child Development and Care*. DOI: 10.1080/03004430.2018.1491561.
- Cobb-Moore, C., Danby, S. och Farrell, A. 2009. Young children as rulemakers. *Journal of Pragmatics* 41:1477–1492.
- Cobb-Moore, C., Danby, S. och Farrell, A. 2010. Locking the unlockable: Children's invocation of pretence to define and manage place. *Childhood* 17(3) 376–395.
- Cobb-Moore, C. 2012. "Pretend I was Mummy": Children's production of authority and subordination in their pretend play interaction during disputes. I: S. Danby och M. Theobald, red. *Disputes in Everyday Life: Social and Moral Orders of Children and Young People*. Bingley: Emerald: 85–118.
- Corsaro, W. A. 1990. The underlife of the nursery school: young children's social representations of adult rules. I: G. Duveen och B. Lloyd, red. *Social Representations and the Development of Knowledge*. Cambridge: Cambridge university press: 11–26.
- Corsaro, W. A. 1997. *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. A. 2003. *We're Friends, Right? Inside Kids' Culture*. Washington: Joseph Henry Press.
- Cromdal, J. 2001. Can I be with? Negotiating play entry in a bilingual school. *Journal of Pragmatics*, 33:515–543.
- Danby, S. och Baker, C. 1998. "What's the problem?" Restoring social order in the preschool classroom. I: I. Hutchby och J. Moran-Ellis, red. *Children and Social Competence. Arenas of Action*. London: Falmer Press: 157–186.
- Denscombe, M. 2010. *The Good Research Guide. For Small-Scale Social Research Projects*. Berkshire: Open University Press.
- Douglas, M. 1997. *Renhet och fara. En analys av begreppen orenande och tabu*. Nora: Nya Doxa.
- Evaldsson, A-C. och Tellgren, B. 2009. "Don't enter– it's dangerous" Negotiations for power and exclusion in preschool girls' play interactions. *Educational and Child Psychology* 26(2): 9–18.
- Foot, H., Woolfson, L, Terras, M.och Norfolk, C. 2004. Handling hard-to-manage behaviours in pre-school provision. *Journal of Early Childhood Research* 2(2):115–138.
- Goffman, E. 1961. *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. Garden City, N.Y: Anchor Books.
- Goldman, G. 1998. *Child's play. Myth, Mimesis and Make-Believe*. Oxford: Berg.
- Griswold, O. 2007. Achieving authority: Discursive practices in Russian girls' pretend play. *Research on Language and Social Interaction* 40(4): 291–319.
- Handelman, D. 1974. Notes on play. *American Anthropologist* 76(1):66–68.
- Harness Goodwin, M. och Kyratzis, A. 2007. Children socializing children: Practices for negotiating the social order among peers. *Research on Language and Social Interaction* 40:4, 279–289.
- James, A. 2009. Play in childhood: An anthropological perspective. *Child Psychology & Psychiatry Review* 3(3):104–109.
- Johansson, E. 2001. *Små barns etik*. Stockholm: Liber.
- Johansson, E. och Johansson, B. 2003. *Etiska möten i skolan. Värdefrågor i samspel mellan yngre skolbarn och deras lärare*. Stockholm: Liber.
- Jonsdottir, F. 2007. *Barns kamratrelationer i förskolan: Samhörighet tillhörighet vänskap utan förskap*. Diss. Malmö Högskola.
- Karlsson, M. 2017. "Ser ni att det är någon som är ledsen här nu?" Barn och vuxna hanterar moraliska problem i förskolans verksamhet. *Educare* 17(2):7–30.
- Kyratzis, A. 2007. Using the social organizational affordances of pretend play in American preschool girls' interactions. *Research on Language and Social Interaction* 40(4):321–352.

- Lindqvist, G. 2002. *Lek i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Löfdahl, A. 2004. *Förskolans gemensamma lekar – Mening och innehåll*. Lund: Studentlitteratur.
- Löfdahl, A. 2007. *Kamratkulturer i förskolan: En lek på andras villkor*. Stockholm: Liber.
- Markström, A-M. 2005. *Förskolan som normaliseringspraktik. En etnografisk studie*. Diss. Linköpings universitet.
- Markström, A-M. och Halldén, G. 2008. Children's strategies for agency in preschool. *Children and Society* 23(2):112–122.
- Marsh J., Richards C. 2013. Play, Media and Children's Playground Cultures. I: R. Willett, C. Richards, J. Marsh, A. Burn och J. Bishop, red. *Children, Media and Playground Cultures. Studies in Childhood and Youth*. London: Palgrave Macmillan:1–20.
- Marsh, J. 2014. From the wild frontier of Davy Crockett to the wintry fjords of Frozen: Changes in media consumption, play and literacy from the 1950s to the 2010s. *International Journal of Play* 3: 267–279.
- Miller, S. 1973. Ends, means, and galumphing: Some leitmotifs of play. *American Anthropologist* 75:87–98.
- Mitchell, C. och Reid-Walsh, J. 2005. *Researching Children's Popular Culture: The Cultural Spaces of Childhood*. New York: Routledge.
- Mitchell, K. och Elwood, S. 2012. Mapping children's politics: The promise of articulation and the limits of nonrepresentational theory. *Environment and Planning D: Society and Space* 30: 788–804.
- Pink, S. 2007. *Doing Visual Ethnography: Images, Media and Representation in Research*. London: SAGE.
- Rosengren, A. 2002. Beskrivningen. I: M. Eriksson, red. *Beskrivningens metodik. Att sätta ord på det upplevda*. Stockholm: /SAMDOK/ Nordiska museet.
- Sheldon, A. 1996. You can be the baby brother, but you aren't born yet: Preschool girls' negotiation for power and access in pretend play. *Research on Language and Social Interaction* 29(1):57–80.
- Tellgren, B. 2004. *Förskolan som mötesplats. Barns strategier för tillträden och uteslutningar i lek och samtal*. Lic. Örebro universitet, Pedagogiska institutionen.
- Tullgren, C. 2004. *Den välreglerade friheten. Konstruktionen av det lekande barnet*. Malmö Diss. Studies in Education Sciences, nr 10. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö Högskola.
- Schwartzman, H. B. 1979. *Transformations. The Anthropology of Children's Play*. New York: Plenum Press.
- Øksnes, M. 2011. *Lekens flertydigheter. Om barns lek i en institutionaliserad barndom*. Stockholm: Liber.

Författarpresentation

Åsa Bartholdsson är docent och lektor vid Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, avdelningen för Förskollärarytbildning och förskoleforskning vid Stockholms universitet. Hennes forskning handlar främst om maktrelationer och normaliseringsprocesser i samhällets socialiserande institutioner samt hur det som beskrivs som en terapeutisk kultur kommit att påverka utbildningsområdet.

Mari Kronlund är doktorand vid Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet. Hennes nuvarande avhandlings-

projekt handlar om gymnasieungdomars identitetsskapande och förhandlande kring etnicitet och vithetsnormer. Mari har tidigare arbetat i projektet Kamratskap i förskolan där hon genom videoetnografiskt fältarbete samlat in data till projektet.

Kontaktperson: Åsa Bartholdsson (huvudförfattare) asa.bartholdsson@buv.su.se