

# ”Du kan inte bestämma vilken färg jag ska ha”

Fyra förskolebarns subjektsskapande i egeninitierade bildprocesser

Signe Borén och Natalie Grundin

Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen (FDID)  
Examensarbete 15 hp  
Förskoledidaktik  
Läroprogrammet med inriktning mot pedagogiskt arbete med yngre barn (210 hp)  
Höstterminen 2011  
Handledare: Miriam Börjesson Rivera  
English title: ”You can not decide which color I shall have”



Stockholms  
universitet

# ”Du kan inte bestämma vilken färg jag ska ha”

## Fyra förskolebarns subjektsskapande i egeninitierade bildprocesser

**Signe Borén och Natalie Grundin**

## Sammanfattning

I vår studie utgår vi ifrån ett feministiskt poststrukturalistiskt perspektiv för att utforska en grupp förskolebarns subjektsskapande – hur de positionerar sig och positioneras – i deras egeninitierade bildskapandeprocesser. Vi undersöker vilka förutsättningar för barnens subjektsskapande som skapas och omskapas i dessa processer med utgångspunkt i feministiskt poststrukturalistiska förståelser av begreppen makt, diskurs och kön.

Studien har en kvalitativ ansats och vi har använt oss av videoobservationer som forskningsmetod under insamlandet av våra data. Under två dagar filmade vi en grupp med sammanlagt fyra flickor på en förskola då de skapade med lera och tecknade. Vi har i bearbetningen av våra data genomfört multipla läsningar av vårt filmmaterial och analyserat vårt resultat med utgångspunkt i feministiskt poststrukturalistisk teoribildning för att synliggöra variationer i barnens subjektsskapande och öppna upp för flera olika tolkningsmöjligheter.

Analysen av vårt resultat visar enligt vår tolkning på att barnen blir till multipla subjekt med olika positionsmöjligheter som varierar både inom och emellan de filmade situationerna. Vi har tolkat det som att barnens subjektsskapande blir beroende av såväl diskurs och diskursiva maktförhållanden som av miljö och material. Vidare har vi analyserat hur barnen själva samt vår egen (forskande) närvaro som vuxna kan ha påverkat barnens förutsättningar att bli till på olika sätt. Barnens agerande vid ler- och ritbordet karaktäriseras av processer av tillblivelse – barnen skapas på olika sätt och är samtidigt med och skapar en lokal diskursiv praktik med varierande möjlighetsvillkor. Denna lokala diskurs existerar samtidigt som flera andra diskurser, bland annat den utvecklingspsykologiska diskurs som på många sätt dominerar i den svenska förskolekontexten. De föreställningar och betydelser som dessa diskurser vilar på och förmedlar talar om för barnen hur de kan/bör vara i förhållande till aspekter av över- och underordning, kön etc. Vi vill visa på hur barnen i vår studie, mer eller mindre reflexivt, blir medkonstruktörer av diskursernas dominerande och normerande föreställningar, men vi vill även visa på barnens agentskap, dvs. deras möjlighet att göra motstånd mot dessa.

### Nyckelord

Förskola, feministisk poststrukturalism, subjektsskapande, positionering, diskurs, makt, kön, bildskapande, videoobservation.

# Innehållsförteckning

<b>Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>Bakgrund</b> .....	<b>1</b>
Tidigare forskning .....	3
Barns kamratkulturer i bildskapandeprocesser.....	3
Barns subjektsskapande .....	4
Problemformulering.....	5
<b>Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>6</b>
Frågeställningar.....	6
<b>Teoretiskt perspektiv</b> .....	<b>6</b>
Feministisk poststrukturalism .....	6
Subjektivitet och subjektsskapande.....	8
Diskurs.....	8
Makt .....	9
Kön .....	10
<b>Metod</b> .....	<b>12</b>
Kvalitativ studie.....	12
Val av förskola och barngrupp .....	13
Insamling av data .....	13
Läsning och bearbetning av data.....	13
Etiska överväganden .....	15
<b>Resultat</b> .....	<b>16</b>
Dag 1: "Ska jag göra knäck till dig?" – barnen skapar vid lerbordet.....	16
Dag 1: "Hon har sminkat sig på morgonen" – barnen skapar vid ritbordet ....	18
Dag 2: "Å jag kommer ju inte göra nåt till dej, å inte va din vän" – barnen skapar vid lerbordet .....	19
Analys av resultat .....	21
Vilka förutsättningar för identitetspositioner skapas och omskapas i barnens egeninitierade bildskapandeprocesser? .....	21
Maktstrukturer som blir synliga i barnens processer kopplade till rådande diskurser .....	21
Betydelsen av kön i barnens bild- respektive subjektsskapandeprocesser .....	26

<b>Diskussion</b> .....	<b>28</b>
Resultatdiskussion.....	28
Metoddiskussion.....	31
<b>Referenser</b> .....	<b>33</b>
<b>Bilaga</b> .....	<b>35</b>
Transkriptionsnyckel .....	35

# Inledning

Att uttrycka sig genom bildskapande är något som vi båda uppskattar väldigt mycket då det ger en känsla av frihet och en glädje i att ha skapat något själv. Vi utbildar oss båda till förskollärare och har under vår verksamhetsförlagda utbildning (VFU) ofta använt oss av/låtit barnen använda sig av estetiska uttrycksätt av olika slag i de projektarbeten vi genomfört. De estetiska uttrycks- och arbetsätten har överlag utgjort återkommande teman i de förskoleverksamheter vi vistats i, och då kanske främst bildskapande. Vi har upplevt barns bildskapande som något, för det mesta, lustfyllt och meningsfullt, såväl när barnen skapar själva som i grupper, på eget initiativ och på initiativ av pedagogerna. Vi har dock båda upplevt att barnens sätt att positionera sig samt vad de fokuserar på i skapandet kan variera beroende på om pedagogerna eller barnen själva initierar bildaktiviteten. En skillnad vi har uppmärksammat är att när barnen själva valt att skapa så har fokus ofta legat på processen – den estetiska processen, men även den sociala – medan det snarare har varit resultatet som hamnat i förgrunden då aktiviteten initierats av pedagogerna.

Med utgångspunkt i våra likartade VFU-erfarenheter samt vårt gemensamma intresse för bildskapande väcktes en nyfikenhet hos oss båda att titta närmare på förskolebarns bildskapande med fokus på sociala processer. Vi vill i vår studie utforska förskolebarns egeninitierande bildskapandeprocesser – med inslag av såväl kreativitet, glädje och kamratskap som prestationsångest, kränkningar och makthierarkier – som en arena för barns subjektsskapande. Mer specifikt vill vi, med utgångspunkt i den feministiska poststrukturalismen, undersöka hur aspekter som makt, diskurs och kön kan påverka barns sätt att bli till i en bildskapande förskolekontext.

# Bakgrund

I vår utbildning har vi vid flertalet tillfällen läst både om barns bildskapandeprocesser och om barns subjektsskapande och vi har studerat bägge dessa aspekter under vår verksamhetsförlagda utbildning. Tillsammans med barn har vi genomfört en rad olika projektarbeten under våra VFU-perioder som alla har fokuserat på process snarare än produkt och som alla har innehållit estetiska uttrycks- och arbetsätt av något slag. Många av dessa projekt har inledningsvis startat i någon form av observerande av barnens agerande för att få syn på deras intressen och bygga vidare på dessa, så vi är vid det här laget vana vid att observera barns verbala, kroppsliga och bildmässiga uttryck. Vad gäller barns bildskapande har vi upplevt att fokus – både i litteratur (se exempelvis Guidici & Rinaldi 2001; Lind 2010; Åberg & Lenz Taguchi 2005) och i våra egna reflektioner kring VFU-projekt – övergripande har legat på själva bildprocessen och bilderna i sig samt pedagogers, miljöns och materialets betydelse för dessa. Sociala aspekter har visserligen belysts, men sällan hamnat i förgrunden. Frågan är dock om sociala och miljömässiga aspekter egentligen kan skiljas åt. Enligt Atle Krogstad (2006:102-103) spelar miljön en stor roll i alla språkliga aktiviteter eftersom dialog sker både deltagarna emellan och mellan deltagarna och rummet. Därmed bör kanske barnens samspel med varandra studeras i lika hög grad som deras samspel med rum och material – och utan att separera dessa samspel från varandra. Ulla Lind (2010:241) menar att bildskapande ofta värderas som någonting individuellt och att sociala aspekter därför ofta hamnar i skymundan. Hon tar vidare upp exempel från sin egen studie där materialet i och med sin öppenhet skapade förhandlingsmöjligheter för barnen vilket enligt hennes tolkning ledde till att få konflikter uppstå (Lind 2010:242). Vi har dock under vår VFU upplevt att konflikter många gånger kan uppstå trots att materialet är noga utvalt och "öppet". Och framför allt har vi fått erfara att konflikter och spänningar kan uppstå mellan barnen i deras egeninitierade aktiviteter, när pedagogerna inte är fullt lika närvarande som de är i projektarbeten och liknande.

Då vi har läst om barns subjektsskapandeprocesser har det, enligt vår uppfattning, främst handlat om pedagogernas roll i dessa – dvs. hur pedagogernas förhållningssätt samt planering av rum, material och tid påverkar vilka möjligheter som görs tillgängliga för barnen att positionera sig i förskolekontexten (se exempelvis Nordin-Hultman 2004). Även Synnøve Haugen (2006:45), som utifrån ett fenomenologiskt perspektiv redogör för teorier kring barns självbild, framhåller främst de vuxnas betydelse för denna och refererar till Bowlby (1988), Hundeide (2003) och Stern (2003). Även barns kamratkulturer är enligt Anna Sparrman (2002; 2006 refererad till i Evaldsson & Sparrman 2009:109) beroende av vuxna eftersom exempelvis de materiella och visuella ting barnen använder sig av är skapade av vuxna för barn. I läroplanen för förskolan (Lpfö 98 rev. 2010) lyfts dock såväl barngruppen som pedagogerna upp som betydelsefulla för barnens identitetsskapande och lärande och dessutom framhålls att barnen ska få möjlighet att lära sig utifrån en rad olika aspekter och uttryckssätt, bland annat estetiska:

Lärandet ska baseras såväl på samspelet mellan vuxna och barn som på att barnen lär av varandra. Barngruppen ska ses som en viktig och aktiv del i utveckling och lärande. Förskolan ska ge barnen stöd i att utveckla en positiv uppfattning om sig själva som lärande och skapande individer. De ska få hjälp att känna tilltro till sin egen förmåga att tänka själva, handla, röra sig och lära sig dvs. bilda sig utifrån olika aspekter såsom intellektuella, språkliga, etiska, praktiska, sinnliga och estetiska (Lpfö 98 rev. 2010:9).

Enligt läroplanen (Lpfö 98 rev. 2010) finns det alltså kopplingar mellan barns estetiska skapande och deras identitetsskapande och detta synsätt är inte nytt i förskolekontexten. Eva Änggård (2005:78) refererar till Barnstugeutredningen (SOU 1972:26) som redan 1972 hade en uppfattning om att bildskapande påverkar barns identitetsskapande och som bland annat betraktade tecknande av människofigurer som en viktig aktivitet för barn vars centrala syfte var att hjälpa barn att arbeta med jaguppfattning, begreppsbildning och kommunikation (ibid.). Detta fokus på bildskapande som centralt för barns utveckling och på bilder som representationer av människan och dess omvärld hör hemma i den utvecklingspsykologiska diskursen (Lind 2010:34). Lind (2010:6, 27, 34), som utgår från ett poststrukturalistiskt perspektiv, fokuserar snarare på barns subjektsskapande – hur barn *görs* och *blir till* – i bildprocesser, än på deras arbete med jaguppfattningen i dessa. Hon menar att det inte bara är subjektet som skapar bilderna utan hon ser bilderna som aktörer som skapar – “gör något och vill något” – med subjektet (Lind 2010:6). Estetikens betydelse för barns subjektsskapande/självbild/identitetsskapande – olika teorier använder sig av olika benämningar med mer eller mindre skilda betydelser – lyfts alltså fram inom en rad olika teoretiska tankefigurer. Till exempel finns det enligt Gunvor Løkken (2006:39-40) en stark betoning på estetik inom fenomenologin och hon refererar till Merleau-Pontys (2000) resonemang om hur exempelvis ett musikstycke eller ett konstverk blir en del av musikerns/konstnärens kropp under skapandets gång.

Det finns enligt vår erfarenhet alltså många teorier kring hur barns subjektsskapande påverkas av vuxnas förhållningssätt, av miljö och material samt av estetiskt handlande, men vad spelar barnen själva och deras kamratkulturer för roll i deras eget och varandras subjektsskapande? Enligt Ann-Carita Evaldsson och Anna Sparrman (2009:94) är studier av barns kamratkulturer ett växande forskningsfält där bland annat Corsaros forskning är framträdande. Författarna refererar till Corsaro och skriver:

I rutinaktiviteter med andra barn formar och omprövar barn språkliga och kroppsliga uttryck, sociala identiteter, sociala relationer och normer, och formar på så vis unika kamratkulturer. Barns språkliga och kroppsliga aktiviteter ses som meningsskapande sociala handlingar vilka används för en rad skilda syften (Corsaro & Eder 1990; Corsaro 1997 refererade till i Evaldsson & Sparrman 2009:94).

Nedan redogör vi kort för Änggårds (2005) forskning kring barns bildskapande där kamratkulturer utgör ett nyckelbegrepp. Vidare följer även en sammanfattning av Elisabeth Nordin-Hultmans (2004) avhandling om barns subjektsskapande. Bakgrundsavsnittet avslutas sedan med en problemformulering vars syfte är att tydliggöra på vilket sätt vår studie skiljer sig från tidigare forskning.

# Tidigare forskning

## Barns kamratkulturer i bildskapandeprocesser

Änggård (2005) har i sin avhandling studerat barns bildskapande i förskolan. I sin studie analyserar hon dels produkterna, det vill säga bilderna som barnen skapat, och dels de processer och konkreta sammanhang som bilderna skapas i. Änggård menar att alla dessa delar behövs för att man ska kunna skapa sig en förståelse för barns meningsskapande i bildsammanhang (ibid., s. 8-9). För att undersöka barns agerande och meningsskapande i bildaktiviteter i det dagliga livet på förskolan, har Änggård valt att använda en etnografisk ansats. Den etnografiska metoden används för att studera och få en bra förståelse för människors dagliga liv (Hammersley & Atkinson 1995 refererad till i Änggård, 2005:31). Genom att lyssna, observera och ställa frågor kan forskaren få ett helhetsperspektiv i studier av exempelvis avgränsade kulturer, grupper, platser eller företeelser (ibid., s. 30). Änggård själv studerar en företeelse – nämligen bildskapande aktiviteter i förskolan – och har använt sig av deltagande observation, med och utan videokamera, som forskningsmetod. Vidare har hon kombinerat detta med andra metoder såsom informella samtal med pedagoger och barn samt dokumentation av barns bilder och av förskolemiljön, för att på så sätt försöka förstå såväl bildskapandet i sig som barnens meningsskapande och samspel i dessa (ibid., s.31). Syftet med studien är att närma sig barns bildskapande genom ett barnperspektiv (ibid., s. 2), och det är främst hennes studerande av kamratkulturer i bildskapandet som vi väljer att redogöra för i denna text. Änggård utgår främst från ett barndomssociologiskt perspektiv som i sin tur grundar sig på ett socialkonstruktionistiskt synsätt. Enligt detta perspektiv ses våra förståelser av barn och barndom som socialt konstruerade, dvs. innebörden i begreppet barndom skiljer sig åt beroende på i vilket samhälle och vilken kontext man befinner sig i (James & Prout 1990 refererad till i Änggård 2005:2). Änggård (ibid., s.2) refererar till James, Jenks och Prout (1998) som menar att barn är medkonstruktörer av samhället. De vill utmana traditionella föreställningar om barn och barndom som en passiv process genom att studera barn och deras meningsskapande i vardagliga miljöer. Änggård (ibid., s. 6-7) refererar vidare till Corsaros (1985, 1997) begrepp tolkande reproduktion, vilket innebär processen där barn tar till sig, tolkar och omtolkar den omgivande kulturen för sina egna syften. Förutom ett barnperspektiv vill Änggård anlägga ett könsperspektiv för att se hur kön ”görs” i bildsammanhang (ibid., s. 5). Änggård menar att bilder kan vara ett sätt för barn att forma sina identiteter, och då även könsidentiteter.

Sociala aspekter, såsom gemenskap, utgör viktiga anledningar till att barn väljer att skapa bilder (Hollway 2004; Davies & Harré 1990 refererade till i Änggård 2005:5) och i förskolan idag anses bildskapandet vara mer än ett estetiskt uttrycksmedel. När barn skapar bilder utvecklas bland annat deras sociala, språkliga, kognitiva och känslomässiga förmågor (SOU 1997:157, refererad till i Änggård 2005:1-2). Änggård (ibid., s. 7) refererar till Corsaro (1997) som menar att barn som tillbringar mycket tid tillsammans producerar lokala kamratkulturer. Dessa kamratkulturer varierar över tid och rum och influeras mycket av de omfattande kulturer som de är en del av (ibid., s. 7). Änggård (ibid., s. 150) hänvisar vidare till Corsaro (1985) och Strandell (1994) som menar att barns kamratkulturer och deltagandet i aktiviteter tillsammans med andra barn många gånger upplevs som viktigare än aktiviteten i sig; ”[barn] vill vara där andra barn är och göra det som andra barn gör”. Enligt Änggård (ibid., s. 5-6) tolkning av Davies och Harré (1990) är människors identitetsskapande beroende av samspelet med andra människor och i varje socialt samspel sker en slags förhandling om vilka vi är och identiteten skapas när vi intar olika subjekspositioner. Människans självbild är alltså beroende av andra människors samtycke och de vi väljer att positionera oss tillsammans med är med och påverkar och utformar vår självbild. På så sätt blir identiteten aldrig fixerad utan människan har en chans att omskapas och omskapa sig själv genom att inta olika positioner i olika sociala situationer (ibid., s. 5-6). Änggård (2005:204) refererar vidare till Corsaro (1997) som menar att trots att barn alltid har en position som är underordnad de vuxnas kan barns kamratkulturer ses som ett uttryck för att skapa något eget, som är av barnens intresse. På så sätt kan barnen ta kontrollen över sina liv, som de vuxna annars har stor makt över.

Inom barns kamratkulturer kan bildskapande, enligt Änggård, å ena sidan vara fullt av glädje, fantasi och lek medan det å andra sidan kan upplevas som en prestigefylld aktivitet med makthierarkier där barn lätt kan positioneras och positionera varandra som inkompetenta (ibid., s. 205). Här menar

Änggård att åldern har en stor betydelse, eftersom de barn i hennes studie som var yngre eller såg yngre ut till växten gavs en sämre position i gruppen jämfört med de äldre barnen (Änggård 2005:165). Barn som positionerar sig som stora gör detta för att få mer makt och därmed ”bli” någon i barngruppen – något som även kan åstadkommas genom att positionera någon annan som liten eller barnslig (ibid., s. 165). Ett centralt drag i barns gruppidentitet är enligt Änggård olika differentieringar inom barngruppen. Barnen väljer medvetet vilka barn de vill höra samman med och ofta utifrån kriteriet att vara av samma ålder och kön (ibid. s. 205). Enligt Änggård (ibid., s. 151) tolkning av Corsaro (1997) utgör kön den starkaste differentieringsgrunden inom barns kamratkulturer. Vad gäller köns betydelse för barns bildskapande refererar Änggård (2005:80) till Duncum (1997) och Aronsson (1997) som båda menar att barn väljer vilka bildmotiv de vill skapa utifrån vad de upplever som lämpligt för deras kön. Utifrån detta ser Änggård (2005:80), med hänvisning till West och Zimmerman (1987), på bildskapandet som en del av barnens könsskapande. Enligt Änggård blir könsuppdelningen, på samma sätt som åldersuppdelningen, och barns gränsarbete gentemot det andra könet tydligt när de aktivt markerar skillnader mellan könen genom motiven i bilderna de skapar (Änggård 2005:128). Dock kan gränsarbetet mellan barnen både ses som exkluderande och inkluderande eftersom barnen skapar klyftor mellan varandra, samtidigt som båda könen är involverade i denna process (ibid., s. 166).

## **Barns subjektsskapande**

Nordin Hultman (2004) har i sin avhandling studerat hur pedagogiska miljöer kan påverka barns subjektsskapande i förskolan och skolan. Detta har hon gjort genom två undersökningar med tillhörande frågeställningar. I den första studien har hon fokuserat på de pedagogiska miljöernas rumsliga och tidsmässiga organisering i förhållande till ”relationer, lärande och subjektsskapande” (ibid., s. 24). Hon frågar sig hur dessa aspekter – dvs. hur och varför rum, material och tid organiseras i verksamheten – kan fungera begränsande respektive möjliggörande för barns meningsskapande samt vilka normer de ger uttryck för gällande ”hur barn bör vara och vad de bör klara av” (ibid., s. 24). Vidare har Nordin-Hultman försökt förstå varför pedagogiska aspekter – såsom tid och rum – blir tilloreflekterade självklarheter, till skillnad från de enskilda barnen som enligt henne ofta blir föremål för granskning och reflektion. Hon har i denna studie undersökt och jämfört engelska förskolor med svenska, med fokus på organiseringen av miljö, material samt tid, och kommit fram till att de engelska förskolorna hör hemma i vad hon kallar för en ”verkstadsdiskurs” – där barnen lockas till utforskande och experimenterande – medan de svenska förskolorna snarare tillhör en ”hemdiskurs”, där miljön arkitektoniskt och inredningsmässigt helt enkelt liknar en hemmiljö (ibid., s. 111-112). Vad gäller organisering av miljö och material i de svenska förskolorna menar Nordin-Hultman (ibid., s.100) bland annat att stängda dörrar mellan rummen innebär en stark styrning av barnen då de påverkar/begränsar barnens möjlighet att vandra fritt mellan verksamhetens såväl yttre som inre rum. Genom att det finns stängda dörrar mellan dessa rum utövar pedagogerna makt över barnen som blir beroende av pedagogernas godkännande i fråga om rum- och materialåtkomst.

I studiens andra undersökning vill Nordin-Hultman visa på hur synen på barn i förhållande till deras omvärld (såsom den pedagogiska miljön) färgas av ”dominerande tankemönster”. Hon frågar sig varför ett interaktionistiskt synsätt ständigt får ge vika för den individfokuserade uppmärksamheten som riktas mot barnen (ibid., s. 24). Vidare har hon i denna undersökning, utifrån en poststrukturell ansats, velat undersöka ”hur andra synsätt på barns relation till en omvärld skulle kunna formuleras”: ”Att barn är och blir på olika sätt i olika sammanhang och miljöer [...]” (ibid., s. 25). Enligt Nordin-Hultman positioneras och positionerar sig barn på olika sätt i olika situationer vilket kan leda till skapande av antingen positiva eller negativa identiteter och hon frågar sig varför barn i förskolan och skolan gång på gång ska behöva försättas i sammanhang som bidrar till att de positioneras ”som avvikande och som ’fel’” och därmed ”skapar sig med” negativa identiteter (ibid., s. 25). Enligt henne fokuserar pedagoger ofta mer på det som framstår som ”avvikande” och ”fel” än på det som uppfattas som ”positivt”, och förklaringarna till det ”avvikande” söks och förläggs ofta hos det enskilda barnet snarare än i de yttre omständigheterna, såsom pedagogik och miljö.



Nordin-Hultman redogör vidare för Foucaults tolkning av semiotikern de Saussures teori om relationen mellan vår syn på världen och språket (Foucault 1998 refererad till i Nordin-Hultman 2004:37-38). Språket talar enligt denna tolkning inte sanning, utan ett och samma ords betydelse kan variera inom och mellan kulturer. Att tala i termer av "det typiska barnet" berättar alltså inte sanningen om barnet utan uttrycker endast en syn på det. "Orden har således ingen betydelse i sig; de ges betydelser. De ges olika innebörder i olika tider och inom olika kulturer, samhällen, klasser och praktiker" (Nordin-Hultman 2004:38). Denna språkteori ifrågasätter därmed, utan att för dens skull ifrågasätta sakers och människors existens, modernismens strävan efter och tro på att finna sanningen. Utifrån det postmoderna, konstruktionistiska perspektiv som Nordin-Hultman utgår ifrån finns det inget sant, typiskt barn utan alla barn har multipla identiteter som skapas av situationen. Med utgångspunkt i detta för hon ett resonemang om hur pedagoger bör utforma verksamheten så att situationer då barnens identiteter skapas som positiva utökas och hon menar till exempel att "[barns] olikheter kräver variationsrika, heterogena rum" (ibid., s. 189). Nordin-Hultman menar att miljöerna, precis som orden, utgör föreställningar om barnen, deras kompetens, behov med mera.

## Problemformulering

I tidigare forskning har fokus, enligt Änggård (2005:9), ofta legat på det färdiga resultatet av barns bildskapande och genom studier av bilder har barns utveckling studerats utifrån generella och universella föreställningar kring vad som är normalt och inte i en viss ålder. I likhet med Änggård vill vi istället fokusera på de bildskapande processerna och det är främst dess sociala aspekter, snarare än själva bildskapandet, som vi intresserar oss för. Vi vill med andra ord utforska bildskapandeprocessen som arena för barns sociala umgänge, där själva bildskapandet, materialet och bilderna utgör några av de faktorer som påverkar barnens subjektsskapande och positioneringar, men där även andra faktorer spelar in. Vi vill alltså inte ge en generaliserande eller "sann" bild av hur barn är i specifika bildskapande sammanhang utan snarare visa på vilka variationer dessa sammanhang kan innehålla.

Nordin-Hultman (2004) lyfter i sin avhandling främst fram pedagogernas inverkan på barns subjektsskapande och hur de genom sin planering av pedagogik, tid, miljö och material antingen möjliggör eller begränsar barnens positiva identitetsskapande. Genom ett feministiskt poststrukturalistiskt perspektiv vill vi försöka erbjuda en tydligare inriktning på de enskilda subjektens agentskap, dvs. deras förmåga att aktivt ta ställning till rådande diskurser, och visa på hur barnens identitetspositioner kan variera både mellan och inom olika kontexter. Det handlar om "att kunna välkomna och härbärgera motstridiga, inkonsistenta subjekt" (Lind 2010:30). Ett subjekt är enligt denna ansats alltså inte enhetligt och behöver inte nödvändigtvis ändra position enbart från situation till situation utan även i en och samma situation, med samma material och samma personer närvarande. Vi vill i likhet med Christian Eidevald (2009:28), som i sin tur inspireras av en rad andra forskare (Davies 2003; Hellman 2005; Lenz Taguchi 2004; Nordin-Hultman 2004; Thorne 1993), "studera och beskriva variationer i stället för att beskriva enkla generella samband".

Det finns med andra ord, i en poststrukturell förståelse, inte enbart *ett* sätt att vara på i varje situation eller *ett* sätt att beskriva varje situationen [felskrivning i original] på. I stället blir det meningsfullt att försöka beskriva *olika* sätt att förstå vad som kan tänkas ske och vilka förgivettaganden som möjliggör olika bemötanden och beskrivningar, för att på det sättet ge en mer komplex bild av situationerna (Eidevald 2009:11).

Till skillnad från exempelvis Änggård (2005), som har genomfört sin studie av barns bildskapande och kamratkulturer genom bland annat deltagande observationer, har vi valt att enbart göra videoobservationer för att på så sätt få syn på aspekter i barns kamratkulturer som kanske inte skulle bli synliga om vi aktivt interagerade med barnen. Och till skillnad från Nordin-Hultman (2004) har vi valt att i princip helt utesluta pedagogernas agerande i vår studie, just för att få syn på barnens egna agentskap samt hur de tillsammans kan skapa egna diskursiva praktiker där aspekter av makt och kön kan ta sig uttryck på andra sätt än om vuxna hade medverkat. Vi vill dock understryka att pedagogers förhållningssätt och påverkan ständigt är mer eller mindre närvarande i alla förskolekontexter genom att bland annat ta sig uttryck i miljö, material och tid (jämför Nordin-Hultman 2004).

# Syfte och frågeställningar

Syftet med vårt självständiga arbete är att utforska en grupp förskolebarns subjektsskapande – hur de positionerar sig och positioneras – i deras egeninitierade bildprocesser. Med hjälp av feministiskt poststrukturalistiska teorier kring begreppen makt, diskurs och kön vill vi undersöka hur barnens identitetspositioner kan skapas och omskapas i sociala bildskapandeprocesser.

## Frågeställningar

- Vilka förutsättningar för barnens identitetspositioner skapas och omskapas i deras egeninitierade bildskapandeprocesser?
- Vilka maktstrukturer blir synliga i dessa processer och hur kan de kopplas till rådande diskurser?
- Vilken betydelse får kön för barnens bild- respektive subjektsskapande?

# Teoretiskt perspektiv

## Feministisk poststrukturalism

I och med att syftet med denna studie är att utforska barns subjektsskapande i förhållande till diskurs, makt och kön, har vi valt att utgå ifrån ett teoretiskt perspektiv som starkt betonar alla dessa begrepp – nämligen feministisk poststrukturalism. Det finns många likheter mellan den feministiska poststrukturalismen och den, med Hillevi Lenz Taguchis (2004) ord, *stränga* poststrukturalismen – bland annat de nämnda begreppen – men det finns även en del olikheter. Eidevald (2009:53-54) refererar till Lather (1991) och menar att det som främst skiljer feministisk poststrukturalism och poststrukturalism åt “är att feministisk poststrukturalism framförallt har som syfte att utmana föreställningar om kön som en biologisk, kroppslig och given kategorisering samt att ifrågasätta den maktordning som överordnar och normaliserar det maskulina”. Förutom kön betonas även begreppet subjektsskapande mer i den feministiska poststrukturalismen och eftersom dessa utgör huvudbegrepp i våra frågeställningar är det främst detta perspektiv vi kommer att utgå ifrån såväl i detta avsnitt som i vår resultatanalys. Men för att kunna visa hur den feministiska poststrukturalismen skiljer sig från den stränga poststrukturalismen behöver vi inledningsvis beskriva dem båda och jämföra dem med varandra. Innan dess krävs en jämförelse med modernistiska teoribildningar för att kunna skapa en bild av vad de båda poststrukturalistiska teorierna bidrar med för nytt. Lenz Taguchi (2004:50) beskriver sin hållning till frågor om modernism, postmodernism, strukturalism och feministisk poststrukturalism som präglad “av ett inkluderande och överskridande sätt att förstå kunskaps-, lärande och subjektsteori, som kan sammanfattas i ett ‘både-och’ eller en hållning av samtidighet”. Hon menar att de förändringar som den s.k. poststrukturalistiska dekonstruktionen innebär alltid sker *inifrån* de tankefigurer som dominerar i samhället och därmed blir de nya (postmodernistiska) teoribildningarna en del av de redan rådande (modernistiska) teoribildningarna (Lenz Taguchi 2004:51). Det är alltså viktigt att ta del av modernismens teorier för att kunna ta till sig och förstå postmodernismens teorier och dessa utesluter inte varandra. Vidare är det viktigt att granska den modernistiska – och då främst utvecklingspsykologiska – diskurs som dominerar inom förskola och skola för att kunna skifta perspektiv och tänka i alternativa, exempelvis poststrukturalistiska, tankebanor. Eidevald (2009:38)

refererar till Pramling Samuelsson och Mårdsjö Olsson (2007) som menar att utvecklingspsykologi och pedagogik så starkt vävts samman att de inom förskolan idag knappt går att skilja åt.

De modernistiska tankefigurerna – däribland de utvecklingspsykologiska teorierna – som dominerar i vårt västerländska samhälle, strävar efter att måla upp en representativ bild av världen samt av människans “äkta” identitet, oberoende av kontext och sammanhang. Med språkets hjälp beskrivs i dessa teorier universella utvecklingslinjer, normalitet och avvikelse samt polariserade uppdelningar mellan exempelvis subjekt – objekt och “inre värld” – “yttre verklighet” (Nordin-Hultman 2004:154-157). Dessa uppdelningar i motsatspar (dikotomier) karaktäriseras av ojämlig maktproduktion där det ena värderas högre än det andra (Derrida 1976 refererad till i Bodén 2011:37; Eidevald 2009:52-53). Vad gäller synen på barn präglas utvecklingspsykologin, enligt Eidevald (2009:39) av föreställningar om att barn mognar steg för steg, fas för fas, och utvecklar sociala och kognitiva förmågor utan inverkan från kontext. Eidevald (2009:48) redogör vidare, med utgångspunkt i Dahlberg, Moss och Pence (2002), för ett alternativt synsätt på barn som kontextualiserade och på lärande som relationellt. Den poststrukturalistiska tankefiguren söker, till skillnad från modernistiska tankefigurer, inte efter några essentiella sanningar, vare sig om världen eller om människan och menar “att det i en mening inte finns något subjekt före språket, dvs. innan vi gör en bild av vilka vi är och förstår oss själva på något sätt” (Lenz Taguchi 2004:65). Språket kan enligt detta perspektiv alltså inte skapa en representativ bild av sanna subjekt, utan enbart försöka begreppsliggöra vår syn på och vår förståelse av oss själva och varandra. Vidare ifrågasätter den poststrukturalistiska tankefiguren hela idén om att det finns enhetliga och sammanhållna subjekt och tar tydligt avstånd från föreställningen om att världen består av sanningar (Lenz Taguchi 2004:54). Istället för synen på världen som fixerad och strukturerad betonas *processer* inom poststrukturalismen, “där allt är i rörelse – men med olika hastighet” (Lind 2010:18).

Lenz Taguchi (2004:56) skiljer, som vi tidigare nämnt, mellan två typer av poststrukturalism: den feministiska poststrukturalismen och den strängt (manliga) poststrukturalismen. Hon menar att det som främst skiljer dessa perspektiv åt är att den förstnämnda riktar ett mer specifikt intresse mot det enskilda subjektet och dess diskursiva agentskap, medan det sistnämnda snarare fokuserar på kollektivet, som visserligen består av enskilda subjekt, men som främst lyfter fram de allmänna kulturella och diskursiva sammanhangen och kollektivets diskursiva möjlighetsvillkor (Lenz Taguchi 2004:56). Lenz Taguchi beskriver den stränga poststrukturalismens avsaknad av tilltro till det enskilda subjektets agentskap med hjälp av metaforen “Subjektet som marionett i diskursernas våld”, vilket innebär att alla de val människor gör styrs av dominerande och normerande diskurser (Lenz Taguchi 2004:65-66). Pedagoger och barn i förskola och skola påverkas till exempel av den utvecklingspsykologiska diskurs som dominerar i dessa kontexter, bland annat genom att pedagoger oftare bekräftar barnens brister än deras kompetenser (Lenz Taguchi 2004:65; se även Nordin-Hultman 2004). Det som den strängt poststrukturalistiska tankefiguren bortser från enligt Lenz Taguchi är, förutom subjektets agentskap, subjektets multipla aspekter (Lenz Taguchi 2004:68). Den feministiska poststrukturalismen, även kallad den tredje vågens feminism (efter den första vågen; liberal feminism, och den andra vågen; radikal feminism), har däremot enligt henne “en tydlig subjektsteori” och vill utvidga subjektbegreppet till “fler sätt att vara” (Lenz Taguchi 2004:15, 83). Därmed ifrågasätts fixerade kategoriseringar såsom kvinnligt respektive manligt och individ respektive omvärld “för att visa att våra förståelser av såväl subjektet som omvärlden är formulerade i mänskligt konstruerade meningsbärande diskurser” (Lenz Taguchi 2004:15). Det finns exempelvis dominerande och normerande föreställningar om hur en flicka/kvinna ska vara respektive hur en pojke/man ska vara och den feministiska poststrukturalismen vill lösa upp denna uppdelning genom att se kvinnligt och manligt som samtidiga, multipla sätt att vara (Lenz Taguchi 2004:81).

Nedan redogörs ett antal feministiskt poststrukturalistiska begrepp som stämmer överens med begreppen i våra frågeställningar, nämligen subjektivitet/subjektsskapande, diskurs, makt och kön. Dessa kommer senare att användas i vår resultatanalys.

## Subjektivitet och subjektsskapande

Som framgått ovan ifrågasätter och utmanar den feministiska poststrukturalismen den dominerande idén om ett sant själv (Lenz Taguchi 2004:16). Lenz Taguchi och Eidevald förstår subjektet som någonting som ständigt *görs* – av subjektet självt och av andra – och *blir till* genom tänkande och handlande i förhållande till vad man vill bli och vilka möjligheter som finns tillgängliga i specifika sammanhang och diskurser (Lenz Taguchi 2004:10, 69; Eidevald 2009:20). Precis liksom diskurser är motstridiga blir även subjektet motstridigt (Lenz Taguchi 2004:16, 71) och det *positionerar* sig och *positioneras* på olika sätt i förhållande till rådande diskurs (Lenz Taguchi 2000:127). Lenz Taguchi (2004:53) refererar till Davies (2000) och skriver att subjektet, i och med den språkliga vändningen, “går från att vara ett substantiv till att bli ett verb, som alltid befinner sig i ett tillstånd av tillblivelse och omkonstituerande”. En betydande faktor i dessa konstituerande processer är de mänskliga uttrycksformerna/språken, eftersom det är genom dessa vi skapar föreställningar om oss själva och varandra (Lenz Taguchi 2004:21-22). Lenz Taguchi (2004:53) beskriver den s.k. “språkliga vändningen” som en skiljelinje mellan modernistiskt och postmodernistiskt tänkande. Istället för att, i modernistisk anda, tänka att det finns sanningar i världen och dess invånare, så erbjuder de postmodernistiska teorierna alltså en förståelse om ett subjekt i tillblivelse. Denna tillblivelse påverkas av de föreställningar om subjektets varande och möjligheter till varande som konstruerats i kulturen och som uttrycks genom språk – talspråk, kroppsspråk, skriftspråk, bildspråk osv. (Lenz Taguchi 2004:53). Multipel subjektivitet handlar enligt Lenz Taguchi om överlevnad i och anpassning till omvärlden och dess mänskliga “mångfald av innebördsgivande språklighet” (Lenz Taguchi 2004:72). De innebörder vi lägger till språkliga begrepp – och som på så sätt bidrar till vår verklighetsuppfattning – ses ofta som självklarheter och det är dessa “självklara” innebörder som poststrukturalister försöker *dekonstruera* genom att visa på att andra, alternativa innebörder kan ges (Burman & MacLure 2005 refererad till i Eidevald 2009:53). Det behöver alltså inte finnas en fixerad (och därmed begränsande) relation mellan ett ord och dess innebörd (Eidevald 2009:54).

Lind (2010:29) redogör för vad hon kallar *det post-humanistiska subjektet* – som hör hemma inom såväl diskursteori, socialkonstruktionism och feministisk poststrukturalism – som ett subjekt som “blir till” på olika sätt i förhållande till vilken/vilka diskurser vi vill identifiera oss/blir identifierade med. Hon menar att olika positioner inom olika diskurser erbjuder specifika möjligheter respektive begränsningar för oss att vara, tala och uppträda. Eidevald (2009:55) refererar till Foucault (1994) och Davies och Harré (1990) och beskriver dessa varierande sätt att positionera oss i eller emot dominerande diskurser som “en process av *subjektsskapande*, som vi framför allt gör tillsammans med andra”. I den feministiskt poststrukturella subjektsteorin uppmärksammas dock inte bara det kollektiva utan även subjektets agentskap, dvs. dess förmåga att aktivt reflektera över sin egen subjektivitets konstituerande och omkonstituerande. Detta agentskap innebär inte att subjektet är fritt från de innebördsgivande regleringar som diskurserna utgör, men det innebär “en förmåga att identifiera, uppmärksamma och ifrågasätta dessa regleringar och gå i motstånd mot dem” (Lenz Taguchi 2004:16). Det finns alltså möjlighet för subjektet att göra motstånd mot diskursernas mer eller mindre begränsande ramar (Eidevald 2009:59). Till skillnad från den stränga poststrukturalismen, som främst fokuserar på maktpositioner på populationsnivå, intresserar sig de feministiskt poststrukturella forskarna även för de enskilda subjektens maktpositioneringar inom diskurserna (Lenz Taguchi 2000:127) och Lenz Taguchi (2004:100) menar att “även om man som människa (barn eller vuxen) endast reproducerar eller upprepar ett beteende eller en tanke, så innebär det ett aktivt och agentiskt deltagande i ett gemensamt och ständigt pågående betydelseskapande”. Detta innebär att varje enskilt subjekt, genom sitt tänkande och handlande, är med och påverkar diskursen.

## Diskurs

Begreppet diskurs förklaras enligt Lenz Taguchi (2004:15) ofta som ”talet om något; det som sägs och skrivs”, men den poststrukturalistiska tankefiguren vill snarare förklara begreppet diskurs som ”*innebörden och betydelsen* i det som sägs”. Det handlar om en förståelse och medvetenhet om att och hur det vi säger och gör skapar och omskapar diskursen. Diskurser bör vidare ses som något föränderligt utifrån sammanhang och tid (Lenz Taguchi 2004:15) De är inte universella utan utgörs bland annat av

hur vi förstår den omvärld vi lever i och vilka normerande handlingsmönster och lagbundna strukturer som dominerar i den aktuella kontexten (Lenz Taguchi 2004:61). Vidare kan flera diskurser existera samtidigt, men ofta är det en som är överordnad de övriga och därmed utgör dominerande diskurs. Ser man något som en självklarhet eller kallar det för ”sunt förnuft” kan det sägas vara ett tecken på att man talar i enlighet med den dominerande diskursens föreställningar (Lenz Taguchi 2004:67). Eidevald (2009:55) förklarar den dominerande diskursen som en kultur. Precis som olika kulturer har olika ”regler” för vad man förväntas göra och inte göra förväntar sig även olika diskurser olika saker från subjektet (Eidevald 2009:55). Hur subjektet positioneras eller positionerar sig själv i olika sammanhang är en följd av de rådande diskurser som existerar.

Diskurserna i diskursernas väv är föränderliga, och vi bidrar alla till förskjutningar och förändringar i betydelserna. Men vi bidrar också med att upprepa och bibehålla innebörder så att de blir starka och dominerande. De styr därmed inte bara vårt tänkande och handlande allmänt sett, utan producerar och rekonstruerar även vår uppfattning om vilka vi är – vår subjektivitet (Lenz Taguchi 2004:71).

Diskursen uppstår så att säga subjektets ”rätta” positioner vilket blir avgörande för vad subjektet gör och ”får” säga i diskursens ”namn” (Lind 2010:27). Lenz Taguchi (2004:68) redogör med utgångspunkt i Foucaults (1981) resonemang för den stränga poststrukturalismens syn på diskursernas makt där varje enskilt subjekt är beroende av en kollektiv rörelse. Denna rörelse drivs av människans vilja att för sig själv och för sin omgivning förklara vem hon/han är (Foucault 1981 refererad till i Lenz Taguchi 2004:68). Utifrån ett feministiskt poststrukturalistiskt perspektiv kan dock inte subjektets identitet helt kontrolleras av någon diskurs utan det ges alltid möjligheten att göra egna tolkningar av de komplexa positioner som de rådande diskurserna erbjuder (Lenz Taguchi 2004: 16). Subjektet innehåller alltså ett agentskap som öppnar upp för motståndsmöjligheter. Det kan dock vara svårt att gå emot den dominerande diskursen då det skulle kunna innebära att individen förlorar sin acceptans i gruppen (Eidevald 2009:56).

## Makt

Inom feministisk poststrukturalism är maktbegreppet centralt (Lenz Taguchi 2004:165). Enligt Lenz Taguchis tolkning av Foucault (1980, 1981, 1998) produceras makten genom ett handlande subjekt i en kollektiv process (Lenz Taguchi 2004:63). Lenz Taguchi (2004:136) refererar även till Butler (1990, 1993, 1997), Foucault (1981, 1982, 1988) och Sawicki (1991) och skriver att subjektets delaktighet i och acceptans av de rådande maktstrukturerna upprätthåller dominerande föreställningar om hur ett subjekt ska vara. Utan subjektets delaktighet skulle inte ett självklart sätt att se på människan finnas. Det är när vi slutar reflektera över regimens praktiker genom att reflexivt leva efter dem som vi accepterar makten och subjektet reproducerar då de kollektiva diskurserna. Foucault (1990 refererad till i Lenz Taguchi 2000:61) menar att makt är någonting som *utförs* på mikronivå för att sedan möjligtvis föras vidare till makronivå. Lenz Taguchi (2000:61-62) hänvisar till Foucaults (1993) begrepp ”governmentality” som beskriver subjektets delaktighet i maktproduktionen:

’Governmentality’ är den styrningsrationalitet som opererar via självreglering, och med utgångspunkt från subjektets frihet, dvs att subjektet inte är i en situation av repressiv tvång, utan är en autonom individ som förväntas handla, leva och fatta beslut i sitt eget liv (Lenz Taguchi 2000:61).

Utifrån Eidevalds (2009:56) tolkning av Butler (1993) är det dock inte lätt för oss människor att vara fria och välja vilken diskurs vi vill leva efter då diskurser säger vad vi ska och inte ska göra. Går vi emot diskursen som vi lever i riskerar vi att bli utstötta och ju starkare diskurserna vi lever i är desto mer makt producerar dem vilket gör det svårare för oss att slå oss fria från dem (Eidevald 2009:56). De dominerande diskurserna producerar makt genom att erbjuda olika hierarkiska maktpositioner och tala om vilken position man bör inta. Dessa makthierarkier består ofta av dikotomier, dvs. motsatsförhållanden, till exempel förhållandena vuxna – barn och män – kvinnor (Lenz Taguchi 2000:127). Maktrelationen mellan vuxna och barn utgörs bland annat av vuxnas starka inflytande på barn. Vuxna har en stor inverkan när det gäller barns förståelse av hur man bör vara för att passa in i enlighet med normen och barn eftersträvar att bli och göra som de vuxna i deras närhet (Davies 2003:50-51). Lenz Taguchi (2004:14) menar att ojämlika maktpositioneringar alltid kommer att finnas

kvar eftersom jämställdhet är något som endast kan uppnås genom en specifik förhandling mellan ett fåtal människor. Hon menar att maktfördelningen är lika lite självklar som jämställdheten människor emellan då vi hela tiden skapas och omskapas varandra efter de lokala omständigheterna (Lenz Taguchi 2004:14). Den feministiska poststrukturalismens utgångspunkt påpekar att frigörelse från diskursernas makt endast kan ske på lokal nivå eller för enskilda grupper som kommit överens om vad som känns bäst för just dem eftersom det inte går att hitta en sanning som passar alla människor (Lenz Taguchi 2004: 55). Vi kan alltså aldrig komma ifrån ett maktproducerande, men däremot kan vi vara med och påverka de rådande maktdiskurserna genom att göra motstånd mot de lokala föreställningarna och alltid vara medvetna om vårt handlande (Lenz Taguchi 2000:25).

## Kön

Kön är ett nyckelbegrepp inom den feministiska poststrukturalismen som, precis som subjektivitet, ses som någonting som *görs* på olika sätt i olika sammanhang under påverkan av rådande diskursiva föreställningar. Man lär sig att vara ett könat subjekt “i en process av könad *subjektifikation*” (Lenz Taguchi 2004:10, 16) som enligt Bronwyn Davies (2003:26) sker både mellan och inom individer. De dominerande föreställningar och betydelser som tillskrivs kön – och som man tar till sig och förkroppsligar i denna process – är främst hämtade från biologiska, medicinska och psykologiska diskurser (Lenz Taguchi 2004:60). Enligt Davies (2003:10, 151) finns det ingen självklar koppling mellan det genetiska, hormonella, genitala och beteendemässiga könet och hon menar att den forskning som försökt bevisa att sådana kopplingar finns är “dåligt genomförd”. Inom den feministiska poststrukturalismen görs vidare ingen skillnad på socialt/kulturellt kön – ofta benämnt som “genus” – och biologiskt kön, eftersom *bägge* dessa ses som sociala konstruktioner (Eidevald 2009:20).

Enligt Lenz Taguchi (2004:11) är könsbestämning ett kulturellt konstruerat fenomen som generellt sett påverkar subjektsskapandet mer än andra positionsbestämningar. Hon (Lenz Taguchi 2004:70) refererar till Davies (2003) samt Elvin-Nowak och Thompsson (2003) som menar att barn redan innan de blivit 18 månader gamla – och genom hela uppväxten – förstår betydelsen av att uppfattas på “rätt” sätt i förhållande till sitt kön. Davies skriver:

Varje barn måste komma fram till vilket kön det tillhör för att kunna se sig självt som normalt och accepterat inom ramen för den rådande kulturen. Det är också viktigt för att andra barn ska ha en jämförelsepunkt när de ska komma underfund med vilka de är. Ett barn betraktas som en fullvärdig medlem av samhället i den mån som det kan ta till sig den könsbestämda världen (Davies 2003:37).

Lenz Taguchi (2004:11) menar att denna kategorisering efter kön starkt hör samman med positioner av under- och överordning, eftersom kvinnor “[i] nästan alla kulturer och inom alla de stora religionerna” positioneras lägre än männen. Det finns enligt henne en rad socialt konstruerade föreställningar kring hur män respektive kvinnor är/ska vara. Utifrån dessa föreställningar sammankopplas det manliga respektive kvinnliga könet ihop med olika och i förhållande till varandra bipolära begrepp, där de s.k. “typiskt kvinnliga” begreppen värderas lägre än de “typiskt manliga”. Exempel på sådana polariserade begrepp är kunskap (manligt) – okunnighet (kvinnligt), kontroll (manligt) – “låt gå” (kvinnligt) och seende (manligt) – lyssnande (kvinnligt) (se fullständig lista utifrån Davies 2000 i Lenz Taguchi 2004:31). Lenz Taguchi (2004:16) menar att vi, utifrån diskursernas makt, dels *tvings* till specifika sätt att vara, bland annat genom konstruerandet av begreppen ovan och dess innebörder, och dels *väljer* att aktivt göra oss själva utifrån dessa innebörder eftersom de inom diskursen ses som så pass åtråvärda. Våra val av kläder och frisyrier styrs ofta av dessa önskningar om att tillhöra “rätt” kön och utgör enligt Davies (2003:29) det som tydligast förkroppsligar den föreställda skillnaden mellan kvinnor och män. På detta och på andra sätt materialiserar och praktiserar kvinnor – även tillsammans med varandra – sin föreställt underordnade position genom tanke och handling (Davies 2003:64). Dock är dessa positioner av över- respektive underordning inte fixerade och de behöver inte nödvändigtvis kopplas samman med det ena eller andra könet utan de kan “fungera olika i lokala sammanhang, vilket innebär att män inte entydigt och alltid har mer makt än kvinnor, utan att individer maktmässigt kan positionera sig på olika sätt till varandra” (Lenz Taguchi 2004:64-65). Vidare skriver Lenz Taguchi att “[variationen] emellan individer är så stor att det som i realiteten

skiljer oss åt endast är det i samhället upplevda genus vi förstår oss som eller som andra förstår oss som – kvinna eller man” (Lenz Taguchi 2004:75).

Enligt Lenz Taguchi (2004:76) är skillnaderna *inom* gruppen kvinnor respektive gruppen män större än skillnaderna *mellan* dessa grupper. Eidevald (2009:18) refererar till Braidotti (1994) som i linje med detta anser att genusforskning bör inbegripa tre nivåer; “variationer mellan kvinnor och män, variationer inom grupperna kvinnor och män samt variationer inom varje individ”. Enligt Eidevald (2009:51) finns det i praktiken mer likheter än olikheter mellan grupperna män och kvinnor och därmed blir det inte fruktbart att studera dem som två motpoler. Vidare kan varje enskild individs subjektsskapande variera i och emellan olika sammanhang, vilket gör det omöjligt att beskriva pojkars (eller mäns) och flickors (kvinnors) sätt att vara på ett enkelt och generellt sätt (Eidevald 2009:10). Sådana generella beskrivningar – som enligt Eidevald ofta blir resultatet av att studera pojkar och flickor på grupp- och inte på individnivå – kan exempelvis vara att flickor ses som “stillsamma, välanpassade och passiva” medan pojkar beskrivs som “livliga, impulsiva och aktiva” (Eidevald 2009:25). Men precis som det finns multipla subjekt finns det också multipla femininiteter och maskuliniteter som alla kan tas upp och göras till en del av subjektet – oavsett kön. Vidare kan olika – ofta samtidigt verkande och ibland konkurrerande – diskurser lägga in olika innebörder i begreppen “flicka” respektive “pojke” och på detta sätt möjliggörs olika subjektspositioner i olika diskurser – och vice versa (Eidevald 2009:56).

Vad gäller aspekter av makt, såsom dominans och hierarki, studeras dessa inom den feministiska poststrukturalismen som fenomen både inom och emellan könsgrupper (Eidevald 2009:18). Att maktpositioner i vårt samhälle till stor del innehas av män, behöver inte betyda att *alla* män har makt eller att kvinnor aldrig har det (Eidevald 2009:50). Kvinnor kan, precis som män, inta maktpositioner såväl inom den egna könskategorierna som i den andra. Dock är det enligt Lenz Taguchi (2004:65) nästan alltid så att kvinnor i sitt handlande såväl medvetet som omedvetet utgår ifrån att de tillhör en underordnad “andrarangsposition”. Inom poststrukturalismen anses subjektet mer eller mindre *reflexivt* “ta upp positioner för att agera eller ‘installera’ sig inom diskurser” (Lind 2010:50). Inom den feministiska poststrukturalismen däremot ses denna installation inte enbart som reflexiv, utan även som medveten och aktiv. Vad gäller hur barn positionerar sig efter kön till exempel, så menar Lenz Taguchi (2004:70) att “[barnet] blir invävt, men är själv aktivt i att väva in sig själv i det sammanhang av betydelser vi tillhandahåller. Det prövar och omprövar. Testar. Ibland väver det sig rätt emot fiberns längdriktning”. Samtidigt menar hon att förskolan och skolan – med dess miljöer, material och innehåll – “är laddade med kön på olika sätt” och erbjuder begränsade möjligheter att positionera sig emot vad som anses “rätt” för flickor och pojkar (Lenz Taguchi 2004:98).

# Metod

Syftet med vår studie är att försöka få syn på barns subjektsskapande i deras egeninitierade bildskapandeprocesser i en förskolekontext. Innan vi genomförde studien diskuterade vi vad som enligt oss kan definieras som bildskapande processer och kom överens om att fokusera på barns skapande av två- och tredimensionella alster där det använda materialet på något sätt förändras (exempelvis lera) eller leder till förändring (exempelvis pennor, kriter, målarfärg, pärlplattor, målarboksbilder) under processens gång. Vidare hade vi från första början en övergripande frågeställning som uttrycker vad vi föreställde oss skulle kunna bli synligt under studiens gång, nämligen: hur kan olika aspekter, såsom miljö, pedagogers och kamraters förhållningssätt samt kön, påverka barns subjektsskapande i deras egeninitierade bildskapande? Vi har från början även haft en idé om att på något sätt utgå ifrån ett feministiskt poststrukturalistiskt perspektiv i den djupgående läsningen av vårt material, eftersom vårt syfte är att få syn på barns subjektsskapande och på så vis är vår studie teoristyrd. Vi har exempelvis velat använda oss av en metod som stämmer väl överens med såväl teorin som syftet och frågeställningen och vi valde därför att använda oss av videoobservationer som forskningsmetod.

## Kvalitativ studie

Vi valde att göra en kvalitativ studie med videoobservation som metod för insamlandet av empiri, dels för att vi från början har varit intresserade av att studera såväl barnens samtal som deras görande och dels för att vi har varit nyfikna på hur miljö och material kan spela in i barnens bild- och subjektsskapandeprocesser.

Trots våra bakomliggande föreställningar (såsom tidigare erfarenheter, frågeställning och teori), som i hög grad fungerar styrande, försökte vi att genom en mer eller mindre induktiv ansats samla in material så förutsättningslöst som möjligt för att låta vår insamlade data "tala först" och sedan välja fokus för vår analys av materialet.<sup>1</sup>

I och med att vi valt att göra en kvalitativ studie är det inte vår avsikt att på något sätt försöka ge en allmän bild av hur det *är* i svenska förskolor. I och med att vi enbart har kunnat filma en bråkdel av barnen kan vi inte heller ge en "sann" bild av hur det är på den aktuella förskolan, vilket inte heller är vår avsikt och även om vi hade genomfört en omfattande etnografisk studie hade en fullständigt sann bild aldrig kunnat visas ändå. Vår avsikt är istället att ge en bild – eller snarare flera bilder – av hur vi tolkar att vissa specifika barn i vissa specifika situationer kan inta och delge varandra olika identitetspositioner. Vi har här tagit inspiration från tankarna bakom arbetet med pedagogisk dokumentation vars målsättning enligt Anna Palmer *inte* är "att förstå vad eller vem barnet 'innerst inne är' eller hur verksamheten *egentligen* är. Istället kan vi i de 'konstruerade snitt' som våra observationer utgör säga något om vad som pågår *just nu* och vad barnet *håller på att bli* i ett komplext nätverk av olika aktiva agenter".<sup>2</sup> I beskrivningen av begreppet "konstruerat snitt" refererar Palmer till Barad (2007) och menar att det konstruerade snittet skapas i mötet mellan observatören, det observerade och observationsmetoden.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Sofia Johnson Frankenberg, Stockholms universitet, föreläsning den 3 november 2011

<sup>2</sup> Anna Palmer, Stockholms universitet, föreläsning den 8 november 2011

<sup>3</sup> *Ibid.*



## Val av förskola och barngrupp

I och med att vi ville ha gott om tid på oss att genomföra vår analys kände vi att vi ville börja samla in filmmaterial så tidigt som möjligt. Vi valde därför att be om tillåtelse att komma och filma barnen på en av de förskolor där Signe gjort sin verksamhetsförlagda utbildning (VFU) eftersom såväl personal som barn samt de flesta föräldrar kände Signe sedan tidigare och var vana vid hennes närvaro. Vi såg detta som en fördel, dels för att vi förhoppningsvis tidigt skulle hinna få de flesta vårdnadshavares tillåtelse att filma barnen och dels för att barnen själva hade erfarenhet av att Signe många gånger tidigare använt sig av olika typer av dokumentationsmetoder såsom fotografering, ljudupptagning och filminspelning. Därmed hoppades vi att barnen i stor utsträckning skulle ge oss tillåtelse att filma dem samt att de inte skulle bli så störda av vår och kamerans närvaro. Änggård (2005:43) anser att barn bör få vänja sig vid kameran tidigt, framför allt om studien är tidsbegränsad vilket vår studie är.

Så fort vi fått tillåtelse från personalen på förskolan samt från vad vi ansåg vara tillräckligt många vårdnadshavare bokade vi in två dagar då vi kunde komma och filma. Under filmandet fick främst två aspekter styra fokus: dels att vi enbart skulle filma barn som tillät oss att filma dem och vars föräldrar också givit denna tillåtelse och dels att vi enbart skulle filma dem då de ägnade sig åt någon typ av bildskapande aktivitet som de själva initierat.

## Insamling av data

Med hjälp av en digitalkamera filmade vi i det rum som vi väljer att kalla för ateljérummet på den tidigare nämnda förskolan under en måndageftermiddag och en tisdagsförmiddag (tider då barnen enligt pedagogerna fick ägna sig åt s.k. fria aktiviteter). Vi filmade en mindre grupp barn på sammanlagt fyra flickor i åldrarna 4:4-5:6 år då de ägnade sig åt skapande aktiviteter (lerkonstruktion samt teckning) som de själva initierat. Anledningen till att vi valde att filma just dessa barn var att de var de enda barn som ägnade sig åt egeninitierat bildskapande i ateljén under tiden vi var där. Vi ville vara beredda på att följa barnen med kameran om det behövdes, och använde oss därför av en handhållen kamera. Vi bestämde oss dock för att begränsa oss till att filma inomhusaktiviteter då vi kunde tänka oss att det skulle bli svårare att höra barnens konversationer utomhus. Johansson (1999 refererad till i Heikkilä & Sahlström 2003:27) påpekar att man får bättre ljudupptagning och hör barnen bättre om man väljer att filma inomhus. I och med att Signe kände barnen och visste vilka som fick och inte fick bli filmade var det hon som höll i kameran, medan Natalie observerade. Vi fick ihop filmmaterial på sammanlagt 78 minuter; 36 minuter första dagen och 42 minuter andra dagen.

Vi försökte under filmandets gång inta en passiv och objektiv roll och ”fånga så naturlig interaktion som möjligt”.<sup>4</sup> Vi försökte alltså, så långt det gick, att fånga det barnen gjorde och sa utan att låta vår egen närvaro bli alltför påtaglig eller våra egna föreställningar alltför styrande. Vi har dock varit medvetna från början, och blivit allt mer medvetna under studiens gång, om att fullständig objektivitet och passivitet från vår sida är en omöjlighet då ”[inga] observationer kan förstås som objektiva” eftersom ”[vi] förstår praktiken via de diskursiva föreställningar som är tillgängliga för oss: *hämtade från teorier*”.<sup>5</sup> Detta kommer vi att belysa vidare i vår metoddiskussion.

## Läsning och bearbetning av data

Efter att vi hade varit på förskolan två dagar i rad och samlat ihop vårt filmmaterial satte vi oss och tittade igenom allt material i kronologisk ordning tillsammans. Vi försökte att inte göra så många avbrott under den första läsningen av materialet då vi ville skapa oss en helhetsbild av vad vi samlat in. Därefter diskuterade vi vad vi hade sett och uppmärksammat och tittade igenom vissa korta sekvenser ytterligare en gång. Vi upptäckte relativt snabbt vad det var vi ville fokusera på i vår

---

<sup>4</sup> Sofia Johnson Frankenberg, Stockholms universitet, föreläsning den 3 november 2011

<sup>5</sup> Anna Palmer, Stockholms universitet, föreläsning den 8 november 2011

djupgående läsning av materialet och i våra transkriptioner, nämligen barnens subjektsskapande och positionering i förhållande till maktstrukturer. Maktaspekten var någonting som blev väldigt tydligt i första genomgången av filmerna och egentligen redan under själva filmandets gång.

Vi lyckades alltså i enlighet med vår intention, åtminstone delvis, låta våra data ”tala om” för oss vad vi fortsättningsvis skulle fokusera på – utifrån vad vi blev mest intresserade av – och detta fick sedan ledsaga oss under vår fortsatta bearbetning av materialet. Vi valde sammanlagt sju kortare filmsekvenser (varav den kortaste pågår i fyra sekunder och den längsta i cirka tre minuter) som vi transkriberade med hjälp av en transkriptionsnyckel hämtad från Michael Tholander och Asta Thunqvist Cekaite (2009:158).<sup>6</sup> I och med att vi transkriberade filmmaterial, som ju innehåller både rörliga bilder och ljud, och ville ge en så pass representativ bild som möjligt av allt som hände i filmerna försökte vi göra transkriptionerna så detaljerade som möjligt, både vad gäller barnens tal och deras görande (rörelser, förflyttningar, skapande med materialet, mimik, gester, blickriktningar osv.). Även vad och hur vi har valt att transkribera stämmer alltså, precis som valet av metod, väl överens med vårt syfte och våra frågeställningar. Änggård (2005:46) refererar till Linell (1994) som menar att transkriptionsnivån ska väljas utifrån analysens syften och vi vill i vår analys av materialet försöka visa på hur barnens identitetspositioner och maktordningar kan ta sig uttryck såväl kroppsligt som verbalt och därför har vi valt att göra detaljerade transkriptioner.

Vårt val av metod har enligt oss inneburit en rad fördelar och då kanske främst det faktum att vi har kunnat återgå till filmerna om och om igen. Vi lärde på detta sätt känna vårt material och *umgicks* med våra data (jämför Rennstam & Wästerfors 2011:197). Förutom att göra nya, individuella läsningar har vi dessutom kunnat ta del av varandras läsningar av ett och samma material. Dessa fördelar tog även Sofia Frankenberg Johnson upp under sin föreläsning om video som forskningsmetod<sup>7</sup> och vi kan även här finna likheter med hur man läser och bearbetar pedagogisk dokumentation. Palmer menar att ett av syftena med pedagogisk dokumentation är att göra just flera, multipla läsningar av ett och samma material och att även en och samma person kan skifta perspektiv och förstå en händelse på flera olika sätt.<sup>8</sup> Detta resonemang har inspirerat oss i vår bearbetning av materialet. Vi vill dock inte påstå att vår metod kan likställas med pedagogisk dokumentation, eftersom vi i filmprocessen intog en passiv roll som forskare och i arbete med pedagogisk dokumentation krävs närvarande vuxna som återger dokumentationen till barnen och reflekterar över den tillsammans med dem, vilket vi inte har gjort.

Samtidigt som videoobservationer innehåller en stor detaljrikedom och ger en fantastisk möjlighet att återvända till händelser och upptäcka nya saker innebär metoden samtidigt alltid en begränsning beroende på vad man väljer att filma samt att kameravinkeln omöjligt kan fånga allt som sker (Änggård, 2005:42). Vidare har vi valt (och valt bort) vad som ska lyftas fram i vår resultatredovisning och i vår analys och därmed reducerat våra rådata – främst utifrån vårt valda teoretiska perspektiv och dess begrepp (jämför Rennstam & Wästerfors 2011:202). Omöjligheten att ge en helhetsbild av ett fält eller ett material kallar Jens Rennstam och David Wästerfors (2011:194) för *“representationsproblemet”* – ett problem som alla kvalitativa forskare måste ta ställning till. De (ibid., s. 196) menar vidare att det inte är “mängden data som är det viktigaste i en kvalitativ studie utan variationen och innebörden” och det är just utifrån dessa kriterier som vi har samlat in, sorterat och avgränsat vårt material. Vi har på detta sätt försökt “skapa en *god* representation av materialet” (ibid., s. 202).

---

<sup>6</sup> För transkriptionsnyckel se bilaga

<sup>7</sup> Sofia Johnson Frankenberg, Stockholms universitet, föreläsning den 3 november 2011

<sup>8</sup> Anna Palmer, Stockholms universitet, föreläsning den 8 november 2011

## Etiska överväganden

I studiens samtliga moment har vi tagit ställning till Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer och dess fyra huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet.

Då vi formulerat vårt syfte och bestämt oss för vilken forskningsmetod vi ville använda oss av kontaktade vi Signes VFU-förskola och förklarade, såväl muntligt via telefon som skriftligt via e-post, vad vi ville göra för studie samt syftet med den (informationskravet). Vi poängterade att vår avsikt var att filma barns egeninitierade bildskapande, och att studien därmed inte krävde någon särskild insats eller förberedelse från personalens sida. Vi bad om tillåtelse att genomföra studien i deras verksamhet, vilket vi fick (samtyckeskravet). I och med att barnen är minderåriga krävdes även samtycke från deras vårdnadshavare. Via e-post skickade vi även ett informationsbrev riktat till barnens vårdnadshavare, som vi bad personalen dela ut för att sedan samla in dem som blivit påskrivna (samtyckeskravet). I informationsbrevet presenterade vi oss själva och vilken typ av studie vi skulle genomföra – videoobservationer – samt syftet med den – att filma barns bildskapandeprocesser i förskolan (informationskravet). På detta sätt har vi även tagit hänsyn till riktlinjerna kring videoinspelning som Göran Hermerén redogör för (2011:42-43). Vi förtydligade att vi även skulle invänta barnens samtycke innan vi filmade dem samt att enbart vi två skulle ha tillgång till filmerna, att de inte skulle visas för någon annan och att vi enbart kommer att använda dem i arbetet med vår uppsats och förstöra dem så fort vi är klara med den (konfidentialitetskravet och nyttjandekravet) (Vetenskapsrådet 2002). Här har vi dock ställts inför ett dilemma då vi, ganska långt efter att vi genomfört studien, fick reda på att vi ska utgå ifrån Hermerén (2011) i våra etiska överväganden. Enligt Hermerén (2011:69) kan man som forskare inte lova forskningsobjekten att ingen annan kommer att kunna ta del av materialet. Vidare kan man inte heller lova att materialet kommer att förstöras, då det måste "bevaras och arkiveras" (Hermerén 2011:71). Dilemmat kan sägas utgöras av en konflikt mellan två intressen: "forskarnas intresse av att få fram ny kunskap, [och] intresset för medverkande och berörda att få skydd mot integritetsintrång och mot insyn i sitt privatliv" (Hermerén 2011:65). I och med att vi utgick ifrån Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer då vi genomförde studien, blir det dessa vi främst måste hänvisa till i detta avsnitt och vi kommer att förstöra vår empiri då uppsatsen är godkänd.

Vi informerade både föräldrar och personal om att såväl barnen som förskolan skulle avidentifieras i vår skriftliga uppsats (konfidentialitetskravet). Vi är dock medvetna om att i och med att vi talar om att Signe haft sin VFU på förskolan blir den inte hundra procentigt avidentifierad. I brevet fanns vidare ett utrymme för vårdnadshavarna att skriva under om de gav sitt samtycke till att vi skulle få filma deras barn och där fanns även ett telefonnummer till Signe som de kunde ringa vid eventuella frågor och funderingar.

Då vi kom till förskolan första dagen för att påbörja vår filminspelning pratade vi först med personalen och förtydligade återigen vad och hur vi skulle filma och samlade sedan in de sammanlagt elva underskrifter som fanns med föräldrars samtycke. Vi berättade även för de närvarande barnen att vi skulle vara på förskolan under en för- och en eftermiddag och filma dem när de ritar, målar och liknande för att sedan använda filmerna i ett "skolprojekt" (informations- och nyttjandekravet). Vid varje filmat tillfälle under båda dagarna frågade Signe, innan hon satte igång kameran, efter barnens samtycke ("Är det okej om jag filmar er när ni håller på med lera?", "Får jag filma er när ni ritar?") och liknande formuleringar, vilket hon fick varje gång (samtyckeskravet). Vi försökte sedan under filmandets gång vara lyhörda för barnens signaler för att snabbt kunna stänga av kameran ifall vi skulle upptäcka att något barn inte ville bli filmat längre, eftersom att medverkande i en undersökning enligt samtyckeskravet har rätt att avbryta sin medverkan när som helst (Vetenskapsrådet 2002:10). Det hände vid ett tillfälle att vi valde att stänga av kameran då en konflikt mellan två av de medverkande flickorna resulterade i att den ena av dem började gråta. Då kände vi att vi inte längre kunde behålla vår passiva, objektiva roll utan av etiska skäl var tvungna att ingripa och tala med flickorna. Ibland hände det också att något barn i ett intilliggande rum började gråta och då fick vi återigen lämna passiviteten och tillkalla personal. Det har dock varit svårt att veta var gränsen bör gå mellan passivitet och agerande i etiskt kritiska lägen. Vi har upplevt det som lätt att veta hur vi ska agera om ett barn börjar gråta, eftersom det är ett tydligt tecken på att någon mår dåligt. Däremot har

det varit svårare att uppfatta mer subtila tecken på att någon känner sig ledsen eller liknande. Vidare har vi upptäckt händelser i efterhand då vi tittat på vårt filmmaterial, som vi inte upptäckte under filmandets gång, som antagligen hade fått oss att stänga av kameran om vi sett det under tiden vi filmade.

En av flickorna som medverkade i alla filmade aktiviteter var vi tvungna att lämna utanför kamerans "blickfång" eftersom vi inte fått tillåtelse från hennes vårdnadshavare att filma henne. Vi har därför valt att enbart ta med hennes tal i vår studie, och vid ett fåtal tillfällen även hennes agerande med händerna, eftersom hennes deltagande är av stor betydelse för våra analyser. Eftersom vi nästan enbart har spelat in hennes tal med videokameran, för fullständig avidentifiering, har vi inte kunnat göra lika detaljerade transkriptioner av hennes agerande.

Även i vår bearbetning av filmmaterialet har vi förhållit oss till de etiska principerna. Då vi har tittat på filmerna har vi gjort det, både enskilt och tillsammans, i våra hem utan några andra personer närvarande. I våra transkriptioner samt i alla andra skriftliga beskrivningar av de filmade händelserna har barnen tilldelats fingerade namn så att de inte skall kunna identifieras.

## Resultat

Under våra två besök på förskolan fick vi en känsla av att såväl rum som material var lättillgängliga för barnen. Under vår filmprocess befann vi oss enbart i det rum vi väljer att kalla för ateljérummet, där det skapande materialet var lågt placerat på hyllor och bord så att barnen lätt kunde få tillgång till det. Däremot visste vi, eftersom Signe har haft VFU på förskolan, att det fanns ett större utbud av skapande material förvarat i ett låst förråd och som därmed var oåtkomligt för barnen.

Ateljérummet var uppdelat i olika sektioner som erbjöd olika typer av material; ett stort ritbord med papper och pennor i mitten av rummet, ett väggfast staffli med flytande färger och stora pappersark i olika färger samt ett litet bord med modeller och lerverktyg. I en avgränsad del av rummet fanns även ett runt bord med pärlor, pärlplattor, flörtkulor, fjädrar med mera. Utöver dessa "bildstationer" fanns en rund matta i en hörna av rummet, där barn och personal brukade ha sina samlingar, samt ett bord med Lego. Vi kommer att göra mer detaljerade beskrivningar av de delar av rummet som de filmade barnen befann sig i samt det material de använde sig av.

Det vi har valt att lyfta fram i resultatavsnittet är sådant som vi anser vara extra intressant ur ett analytiskt perspektiv i förhållande till den teori och de teoretiska begrepp vi utgår ifrån.

### **Dag 1: "Ska jag göra knäck till dig?" – barnen skapar vid lerbordet**

Den grupp barn vi filmade första dagen bestod av tre flickor; My (5:6 år), Lisa (5:3 år) och Ninni (4:4 år).<sup>9</sup> När filmen börjar sitter barnen vid varsin av de tre fria kortsidorna av bordet med modeller och lerverktyg som står placerat mot en vägg. My sitter vid den yttersta kortändan, Lisa till höger om henne och Ninni till vänster. Bordet är klätt med en vaxduk i storblommigt mönster i grönt och vitt och på bordet finns en genomskinlig plastback med olika sorters lerverktyg, såsom små träkavlar (släta och räfflade), kakformar i plast, en vitlökspress, en sax med mera. Där finns också en rund plastbehållare bestående av en stor klump med modeller i olika färger som har blandats ihop och blivit brun-grön-rödspräcklig. I den första filmen ägnar sig barnen åt ett gemensamt projekt som främst verkar gå ut på att skapa möbler i lera till My och hennes låtsasrum som de håller på att konstruera tillsammans.

---

<sup>9</sup> Alla barns namn är fingerade

I början pågår diskussioner mellan My och Lisa om hur och vad de ska skapa. De frågar ofta efter varandras åsikter och om den andra tycker att det de gör är ”okej”. Ninni verkar försöka vara med i förhandlingarna men får sällan respons på sina förslag. I början skapar alla tre aktivt i leran men efter några minuter övergår My till att samla de andras konstruktioner framför sig och skapar nästan ingenting själv. De få tillfällen My skapar med leran svarar hon knappt på tilltal och ger sällan någon respons till de andra barnen. Varje gång Lisa och Ninni har skapat någonting frågar de My vad hon tycker och då de ska påbörja en ny konstruktion frågar de henne om råd.

**Ninni** My, vad ska jag göra nu?

**My** ((Tittar på lerblomman och ställer ned den på bordet. Lerblomman böjer sig))

**My** (1.5) Du ka::n..e:m ((Har blicken på lerblomman och börjar flytta den omkring lersängen på bordet))

**Ninni** Ska jag gö:ram..°Ska jag göra, ska jag göra° ↑Ska jag göra KNÄCK till dig? Eller en tårta

**My** Knäck °xxx° knäck ((Tittar på bordet och flyttar runt på en lerfigur))

**Ninni** Jag kan göra tårta och knäck

**Lisa** ((Knådar med sin lera och skiftar sin blick två gånger mellan Ninni och sina händer))

**My** °xxx° knäck ↑Det här kan va en bro ((Tittar mot lersängen som Lisa gör, lutar sig över bordet och pekar på lerblomman som står i en båge))<sup>10</sup>

I samband med den ovan beskrivna händelsen övergår projektet till att handla om att skapa ett kalas. Barnen börjar prata om att de ska göra ”cola” och knäck till My som i leken fyller år. My själv säger först att hon fyller fem år, men Lisa säger ”Nej, sex. Det är mycket bättre”.

Lite senare hittar My en plastpärla i burken med lerverktyg och säger att det kan vara hennes örhängen. Sedan ställer hon sig bredvid Lisa och frågar vad de ska göra med pärlan. Lisa föreslår att de ska fästa den på kudden i lersängen som hon har gjort till My – ”För du va en prinsessa”, säger hon. My fäster pärlan på lertäcket istället och går sedan till den avgränsade delen av rummet för att hämta fler pärlor. Lisa följer efter och gör detsamma, medan Ninni sitter kvar på sin stol. När de kommer tillbaka trycker de ner fler pärlor i lertäcket och My konstaterar: ”Nu har jag en prinsessäng”. My sätter sig på sin stol igen och när hon lite senare vill ta sängen ifrån Lisa, och placera den bredvid alla andra skapelser hon har framför sig, säger Lisa att hon inte är klar med den och får behålla den en stund till. Till slut tar dock My sängen vilket resulterar i att Lisa inte längre har något material att arbeta med. Ungefär samtidigt är Ninni klar med de tre knäckformarna hon har gjort och de placeras framför My på bordet. Barnen börjar diskutera vem som ska ha den största.

**My** Jag tycker att (1.0) Lisa, ↓nej att Ninni ska få den minsta ((Tittar på Ninni och sen ner på lerknäcken som Ninni har gjort))

**Ninni** A, okej du får den- ((Pekar på lerknäcken))

**My** Största.

**Ninni** Nej, du ska få den och Lisa den ((Pekar på lerknäcken, My tittar på den)).

**Ninni** Lisa är större än dig

**My** ((Tittar på Ninni))

**My** Nää ((Tittar på Lisa))

**Lisa** A, My är faktiskt störst ((Tittar på lersängen nedanför sig samtidigt som hon tycker ned pärlor i leran))

**My** Så jag ska få de:n ((Pekar på den största lerknäcken))

---

<sup>10</sup> Alla transkriptionsutdrag under denna rubrik utgår från filmmaterial från den 14 november 2011

- Ninni** °Hur många år är du?°
- Lisa** ((Tittar upp på Ninni))
- Lisa** Fem ((tittar på Ninni och sen på My))
- My** Ja >me< ((Hostar, sträcker ut alla fingrar på ena handen, tittar på Ninni och tittar ned på lerknäcken))
- Ninni** °Kej° då (1.0) ↓får vi dela på den där ((Pekar på den största lerknäcken. Lisa och My tittar på den. Ninni, tar upp lerknäcken och för den emot sig))
- My** Nee ((My sträcker sig efter lerknäcken som Ninni håller, tittar på Ninni, rynkar på ögonbrynen och rycker sedan lerknäcken från Ninni))

My ställer tillbaka lerknäcken framför sig på bordet, men när hon inte ser tar Ninni den största lerknäcken och delar den i två delar. När My upptäcker detta säger hon ”Ninni” med höjd röst, reser sig upp och går snabbt ut ur ateljén och in i ett intilliggande rum. Lisa sitter kvar och trycker på en lerblomma som Ninni tidigare har gjort. Efter cirka två minuter följer hon efter My och de två står och pratar tyst med varandra en stund. Sedan går de med snabba och hårda steg tillbaka mot bordet och Lisa säger till Ninni: ”Nu har vi bestämt en grej”. Hon och My förklarar att de har bestämt att My bör få den största knäcken eftersom det är hon som ”har kalas i leken”. Ninni tittar på den delade knäcken och frågar My vilken av de två delarna hon vill ha. My säger att hon vill ha en hel knäck och tittar på Lisa och sedan igen på Ninni. När Ninni inte sätter ihop lerknäcken avslutar Lisa aktiviteten.

- Lisa** För nu har vi pratat om en grej så nu vill inte jag leka längre ↑ men du får allt vårt för vi vill inte leka ((Tittar på Ninni och sen på My))
- Ninni** °Jag vill inte xxx°
- Lisa** ((Tittar på Ninni))
- Lisa** ↑OKEJ ta bort pärlorna, jag tar bort pärlorna My ((Tittar på My och börjar plocka bort pärlorna från lersängen))
- My** ((Tittar på lera och hjälper Lisa att plocka bort pärlorna))

My säger åt Ninni att också börja plocka undan varpå Ninni börjar trycka ner lera i burken och när barnen tryckt ner all lera går Lisa och My ifrån bordet och Ninni sitter kvar.

## **Dag 1: ”Hon har sminkat sig på morgonen” – barnen skapar vid ritbordet**

Strax efter att aktiviteten vid lerbordet avslutats filmade vi barnen då de satt vid det stora ritbordet i mitten av rummet. Även detta är täckt av en grönvit vaxduk och på bordet finns vita pappersark i A4-format samt olika lådor och burkar med färgpennor och fiberspetspennor. Lisa initierar aktiviteten genom att sätta sig vid bordet och börja rita en flicka. My kommer någon sekund efter och säger med tyst röst till Lisa: ”Men kan du vänta på mig”. Lisa fortsätter att rita flickans hår på sitt papper och My sätter sig bredvid henne. Hon placerar ett pappersark framför sig på bordet och säger att hon ska göra likadant som Lisa. Ninni sätter sig snett bredvid My vid bordets kortända och börjar rita på ett papper. När Lisa har ritat konturerna till flickans huvud ger hon sin penna till My och instruerar henne att göra huvudet när hon är färdig med håret. My tittar på Lisas teckning och ritar på sitt papper det Lisa har ritat på sitt papper. Under hela ritsekvensen byter My och Lisa pennor på detta sätt; när Lisa ritat färdigt med en penna får eller tar My den. Ju längre filmen pågår desto vanligare blir det att My rycker pennor ur händerna på Lisa.

Lisa berättar ofta vad hon ritar under tiden hon ritar det, till exempel säger hon: ”hon ska ha fina rosa ögon”, ”hon ska ha en blomma i håret”, ”hon har sminkat sig på morgonen” och ”sådär, en fin kjol”. Större delen av den filmade sekvensen tittar My på Lisas teckning och ritar av det Lisa ritar utan att säga så mycket, men ibland kommer hon med kommentarer som ”min mamma tycker inte om när jag ritar sådana näsor” och pekar på Lisas teckning, varpå Lisa ändrar form på sin ritade näsa, eller så ber My Lisa att rita vissa detaljer åt henne.

- My** Kan du göra den där? ((släpper pennan och pekar på Lisas ritade mörkblå kjol))
- Lisa** ((Tittar upp från sin teckning på My)) >Fast det är ↑jättelätt, det är bara att °↓x°< ((gör en böjande rörelse med vänsterhanden och börjar sedan rita konturerna till en tröja på sin teckning med rosa fiberspetspenna))
- My** ((Lutar hakan mot sin högerhand och gnuggar sig runt munnen)) °Snälla° ((Tittar upp på något utanför kamerans vinkel, lutar sig sedan åt vänster över bordet med ryggen vänd mot Lisa och tar upp en färgpenna))
- Lisa** ((Har blicken riktad ner mot sin egen teckning)) °Oke:j° <sup>11</sup>

Lisa börjar rita kjolens konturer på Mys papper och under tiden vänder sig My till Ninni och frågar henne vad hon ritar. "Blommor", svarar Ninni, "godisblommor". My betraktar Ninnis teckning en stund, men vänder sig sedan tillbaka till sin egen teckning och börjar färglägga konturerna av kjolen som Lisa ritat. Några minuter senare vänder sig My till Ninni igen och frågar vad hon gör för blommor. "Godisblommor", svarar Ninni och My betraktar hennes teckning en lång stund under tystnad. Ninni lämnar aktiviteten efter en stund och lämnar över sin teckning till en av pedagogerna. I slutet av sekvensen försöker Lisa få Mys uppmärksamhet genom att knacka henne på axeln med en penna och upprepade gånger säga: "My, hon har sminkat sig". My tittar inte upp på Lisas teckning förrän efter en lång stund varpå hon viskar: "Vilken ful tjej". Hon ritar med en mörk färgpenna i flickans ansikte på Lisas teckning.

Även denna aktivitet avslutas på Lisas initiativ, genom att hon viker ihop sin teckning och skriver sitt namn samt sin ålder på teckningens baksida. My gör likadant och de går båda och ger sina teckningar till en pedagog för att sedan lämna rummet.

## **Dag 2: "Å jag kommer ju inte göra nåt till dej, å inte va din vän" – barnen skapar vid lerbordet**

Den andra dagen filmade vi samma barn samt en fjärde flicka, Emma (5:0 år), som var sjuk dagen innan. När filmen börjar har de fyra barnen nyligen placerat sig vid det lilla kvadratiska bordet med modeller och lerverktyg. My och Lisa sitter på samma platser som dagen innan, Emma sitter på den plats där Ninni suttit föregående dag och Ninni sitter inklämd mellan My och Lisa vid ett av bordets hörn. De första tio-femton minuterna sitter Emma, Ninni och Lisa och väntar på att My ska få loss och dela ut leran (samma lera som användes dagen innan) som har stelnat och fastnat i lerburken. I början sitter de alla fyra och samtalar med varandra under tiden de väntar. My blir med tiden mer och mer fokuserad på leran och slutar samtala med de andra. Efter en stund tittar Emma på lerburken, gäspar och säger: "Jag vet, vi skulle ha haft en... kniv" varpå My uppmanar henne att gå och fråga efter en.

- Emma** ((Tittar på Signe)) Kan ↑vi få en [kni:-
- My** ((Tittar på Signe och sedan på Emma)) [NEJ inte d- (.) inte hennes. Gå å fråga vår x
- Emma** ((Ler stort, tittar på My och reser sig från stolen)) Ke:j ((Går bort från bordet))
- Lisa** ((Fnissar, tittar på My och pekar på Signe)) °Hon e inte våran riktiga [x°
- My** [°Nä:°
- Emma** ((Utanför bild)) (Pedagogs namn) kan vi få en kni:v?
- Pedagog** ((Utanför bild)) Inne i snickis finns jättemycke lerverktyg
- My** ((Vänder sig mot Emma)) GÅ Å hämta en kniv också (2.5) ↑tre = FYRA KNIVAR TACK
- Emma** ((Går ut ur rummet))

<sup>11</sup> Alla transkriptionsutdrag under denna rubrik utgår från filmmaterial från den 14 november 2011

- My** ((Fortsätter karva i leran med saxen, sträcker på sig och slår i huvudet i en mobil som hänger över bordet)) AJE: ((Gnuggar handen mot huvudet))
- Lisa** ((Tittar ner på sina händer som håller i någonting)) °Ska jag göra?° ((Tittar på My))
- My** Nej
- Lisa** ((Tittar ner på bordet)) °x de e svårt jag orkar snart inte vänta° ((Tittar upp på My))
- My** ((Fortsätter karva i leran med saxen))<sup>12</sup>

Emma kommer tillbaka med en smörkniv i trä och en metallspatel. My tar metallspateln och försöker karva loss leran med den utan att lyckas. Emma föreslår att hon ska försöka få ut den med hjälp av en hävstångsteknik som hon demonstrerar i luften med smörkniven. My betraktar Emma men fortsätter sedan att karva i leran. Senare räcker Emma fram smörkniven mot My och säger med förständig röst (som om det är smörkniven som pratar): “Du kanske behöver hjälp med mig?”. “Okej, tack” säger My och rycker smörkniven ur Emmas hand.

Emellanåt börjar Emma och Lisa ägna sig åt olika fantasilekar där deras lerverktyg pratar med varandra. “Jag heter Barbie” säger Lisa. “Jag heter... Bajs” säger Emma varpå de båda skrattar. Denna fantasilek med lerverktygen återkommer de till flera gånger under tiden de väntar på att få sin lera, men varje gång upphör leken efter att de bestämt vad deras lerverktyg ska heta. Istället börjar de prata om olika filmer de sett och de sjunger och skrattar. Även Ninni gör inlägg i samtalen, men får sällan respons från de andra. My instämmer varken i samtalen, sångerna eller skratten utan riktar sitt fokus mot leran. Då hon lyckas få loss en bit lera uppmanar hon de andra barnen att gissa vem som ska få den. Alla gissar att My ska behålla den själv, men hon räcker istället över den till Emma som säger “tack” och börjar klippa i leran med en sax. My kastar små lerbitar hon lyckas få loss till Emma som pressar ner dem i sin stora lerklump. “Grå. Jag vill inte ha grå” säger hon sedan och tittar på My, “jag vill ha röd”. “Du får inte röd” säger Lisa, som ännu inte fått någon lera, och även My uttrycker att Emma ska vara nöjd med den lera hon har. “Du kan inte bestämma vilken färg jag ska ha” säger Emma till My och när My räcker henne ytterligare en klump med flerfärgad lera skjuter hon all sin lera ifrån sig och säger att hon inte vill ha den. “Då kan jag ta den” säger Lisa och lyfter upp lerklumpen och tittar frågande på My, “Emma vill inte ha den”. “För jag vill ha *röd*” fyller Emma i. My säger ingenting, Lisa tar lerklumpen och My börjar ta loss lerklumpar till Ninni. Lisa och Emma börjar diskutera vad de ska konstruera för någonting. Båda vill göra en säng till My och Emma säger att hon ska göra en *röd* säng. Lisa säger att My kan ha två sängar.

My börjar nu dela upp leran som är kvar i två delar genom att rista in en markering i mitten av den. “Emma, är det okej om jag får den största?” frågar hon. “Hm” säger Emma efter en stunds tystnad och fortsätter sedan: “Du kan inte bestämma vilken *jag* ska ha”. My ger henne en ytterst liten lerbit. “Nä” säger Emma och tittar på den lilla lerbiten. My fnissar: “Jamen du *ska* få”. Hon försöker få ut den sista leran genom att banka burken i bordet, men när det inte fungerar fortsätter hon att försöka karva ut den. My lyckas till slut få loss den sista leran och delar den i två delar. Hon jämför delarna med varandra för att sedan ge den ena till Emma. När Emma uttrycker att hon har den största delen av alla tar My tillbaka den och jämför bitarna med varandra igen genom att placera dem intill varandra. Plötsligt kastar hon den ena lerbiten i ansiktet på Emma och skrattar. Emma instämmer i skrattet och tittar snabbt upp på Signe och sedan på My igen. Hon gnuggar sig i ögat med handen och en lätt rodnad kring ögat är synlig.

I slutet av filmen uppstår en konflikt mellan framför allt Emma och Ninni. Det börjar med att Ninni säger att hon enbart kommer att konstruera saker till Emma varpå Emma uttrycker att hon inte kommer att göra saker till Ninni.

- Ninni** °Jag ska bara göra till Emma nu°
- Lisa** Fast ↑jag ska göra till My ((plockar med lerbitar på bordet))
- Emma** ((Råtar på ryggen, tittar på Ninni och håller i en sax med bägge händerna))

<sup>12</sup> Alla transkriptionsutdrag under denna rubrik utgår från filmmaterial från den 15 november 2011



**Emma** OM ↑DU GÖR (.) bara till mig My (.) Ninni (.) då kommer jag faktiskt bara göra till My och Lisa om du gör bara till mig

Ninni säger någonting ohörbart och My knuffar till henne på hennes vänstra arm varpå Ninni börjar jämra sig och hon säger att hon tänker “säga till fröken”. My kramar då om Ninni med ena armen och säger förlåt, men Ninni säger att hon ändå kommer att “säga till fröken”. Ninni fortsätter jämra sig och säger till de andra att de är taskiga och att hon nu enbart kommer att konstruera saker till en av pedagogerna.

**Emma** [Å jag kommer ju inte göra nåt till dej (.) å inte va din vän ((tittar på Ninni))

**Lisa** ((Tittar upp på Signe, rynkar pannan och lyfter axlarna och handflatorna uppåt))

**Ninni** °Men jag kommer va xxx°

**Lisa** ((Återgår till leran)) Nu ska jag göra en till [hårperuk till My

Den filmade aktiviteten avslutas då Emma plötsligt reser sig från sin stol, tar upp någonting från bordet och förflyttar sig till samlingsmattan på andra sidan av rummet. Det visar sig att hon tagit någonting som enligt Ninni tillhör henne och Ninni börjar gråta. Emma ropar då: “Jag ska bara se på den”. “Ta inte min...” säger Ninni snyftandes varpå Emma ropar: “Man ska ju inte gråta för en kudde”. Eftersom Ninni börjar gråta stängs kameran av.

## Analys av resultat

### Vilka förutsättningar för identitetspositioner skapas och omskapas i barnens egeninitierade bildskapandeprocesser?

Nedan följer en analys av de resultat vi redogjort för, med utgångspunkt i feministisk poststrukturalism. Frågeställningen i rubriken ovan (som är den första av våra tre forskningsfrågor) fungerar här som ett övergripande tema utifrån vilket vi i analysen även försöker besvara de övriga två frågeställningarna. Vi vill dock poängtera att vårt syfte inte är att ge några “sanna svar”, utan snarare – i sann poststrukturalistisk anda – visa på varierande tolkningsmöjligheter. De begrepp vi främst använder oss av i analysen – subjektsskapande, positioner, makt, diskurs och kön – utgör nyckelbegrepp i såväl vårt syfte och våra frågeställningar som i vårt valda teoretiska perspektiv.

### Maktstrukturer som blir synliga i barnens processer kopplade till rådande diskurser

I våra multipla läsningar av filmmaterialet har vi tolkat det som att barnens positioner i förhållande till varandra skiftar i och emellan de olika situationerna, vilket stämmer överens med den feministiskt poststrukturalistiska subjektivitetsteorin. De båda filmade aktiviteterna vid lerbordet karaktäriseras av gemenskap och interaktion mellan alla barnen i början, men går sedan mer och mer över till att de intar positioner som skiljer sig från varandra. My positioneras ofta i en överordnad maktställning i förhållande till de andra barnen då det är hon som mestadels har kontroll över materialet och över de andras handlande. Det är till henne de andra barnen skapar saker vid lerbordet och det är ofta henne de vänder sig till för att få bekräftelse och direktiv kring det de skapar. Ju mer framträdande Mys maktposition blir desto mer förändras de andras sätt att vara, bland annat genom att de börjar prata tystare. Detta kan i sin tur ses som att barnen både accepterar och är med och skapar Mys maktposition och att de på sätt och vis förstärker den. Genom sitt agerande är de med och reproducerar den lokala diskursen och dess positionsmöjligheter/begränsningar (jämför Lenz Taguchi 2004: 10). Då de möjliggör Mys maktproduktion begränsar de samtidigt sina egna handlingsmöjligheter. Ninni är den som återkommande ges/intar en underordnad position. Hon får sällan respons på sina uttalanden och den respons hon eventuellt får utgörs ofta av kritik. Vidare tolkar vi hennes placering “inklämnd” mellan My och Lisa vid lerbordets ena hörn under den andra dagen som att hon fysiskt exkluderas och begränsas i aktiviteten. Det skulle alltså kunna tolkas som att Ninni blir exkluderad ur

gruppgemenskapen, men samtidigt skulle även Mys position kunna ses som exkluderad i förhållande till de övriga. I och med att hon koncentrerar sig på att ha kontroll över aktiviteterna och materialet, kan hon få svårt för att delta i de övriga barnens gemensamma samtal och lekar.

En av anledningarna till att My tilldelas makt kan vara det faktum att hon är äldst, och att Ninni är yngst kan vara orsak till hennes underordnade position. Detta blir tydligt i diskussionen mellan barnen vid lerbordet första dagen kring vem som ska få den största knäcken – den som är äldst har enligt barnen rätt till den största (jämför Änggård 2005:165). Att hög ålder värderas högt bland barnen skulle kunna bero på den utvecklingspsykologiska diskurs som dominerar i förskolekontexten där pedagogers fokus ofta läggs på barnens mognad och utveckling (jämför Lenz Taguchi 2004:66; Nordin-Hultman 2004:18-22). Olika diskurser erbjuder olika möjligheter till positioner – beroende på hur man vill positioneras, men även beroende på vilka positioner som man blir erbjuden av andra – och påverkar därmed identitetsskapandet (Lind 2010:29). Att Ninni positioneras som yngst och My som äldst innebär olika möjligheter för dem att vara. Genom sitt sätt att tala och positionera varandra utifrån ålder – och därmed tänkt utvecklingsnivå – följer barnen, mer eller mindre reflexivt, de normativa föreställningar som den rådande diskursen utgör (Lind 2010:50; Lenz Taguchi 2000:127). Den utvecklingspsykologiska diskursen innefattar dikotomiska maktförhållanden som hierarkiskt delar in människor i olika bipolära kategorier, bland annat utifrån ålder, såsom i förhållandet vuxna – barn (Lenz Taguchi 2000:127). Ålderns betydelse i förhållande till status visar sig även i situationen när barnen diskuterar hur många år My ska fylla i leken och Lisa uttrycker att det är bättre att fylla sex år än fem. Strävan/längtan efter att bli äldre skulle kunna kopplas till den ojämlika maktrelation som finns mellan vuxna och barn (Davies 2003: 50-51). Barn befinner sig alltid i en mer eller mindre underordnad position i förhållande till vuxnas makt, och denna makt kanske uppfattas som eftersträvansvärd för barnen. Att barnen positionerar sig utifrån föreställningen att hög ålder är eftersträvansvärd kan tolkas som att de upprätthåller och är medproducenter av den dominerande utvecklingspsykologiska diskursen och dess normer (Butler 1990,1993,1997; Foucault 1981, 1982, 1988; Sawicki 1991 refererade till i Lenz Taguchi 2004:136).

Att barnen har initierat sina aktiviteter själva utan vuxnas inblandning kan å andra sidan ses som att de distanserar sig från den dominerande diskursen och de vuxnas makt och skapar egna makthierarkier inom den egna gruppen (jämför Foucault 1980, 1981, 1998 refererad till i Lenz Taguchi 2004:63). Vi tolkar det som att de på detta vis, i en kollektiv process, skapar egna lokala diskursiva praktiker inom den större förskolediskursen. Vidare tolkar vi det som att den ”egna” maktordning som skapas i denna lokala diskurs är extra värdefull för My, eftersom det nästan uteslutande är hon som innehar ledarpositionen, och hon verkar ofta vilja undvika inblandning från vuxna. Ett exempel på detta är när hon knuffar till Ninni på armen. Då Ninni hotar med att ”säga till fröken” ger My henne snabbt en kram och ber om ursäkt. Ytterligare ett exempel är när My säger åt Emma att gå och fråga efter verktyg hos en av pedagogerna. Kanske gör hon detta för att själv slippa utsätta sig för den underordnade position det skulle kunna innebära att möta en vuxen. Genom att sitta kvar vid bordet kan hon dessutom behålla sin kontroll över aktiviteten och materialet. Mys makt över materialet och de andra barnens görande illustreras tydligt i de båda leraktiviteterna. I filmen från första dagen tar och får hon kontroll genom att barnen hela tiden frågar efter hennes tillåtelse då de skapar samt genom att hon samlar alla skapelser framför sig på bordet då de är klara. Under den andra dagens aktivitet vid lerbordet blir de övriga barnens handlingsalternativ begränsade i och med att de i tio-femton minuter får sitta och vänta på att My ska dela ut leran och när hon väl gör det är det hon som bestämmer i vilken ordning den ska delas ut samt vem som ska få den största biten. Tingens storlek verkar för övrigt vara sammankopplade med status hos barnen. Det största värderas högst och det minsta lägst. Därmed kan materialet fungera som verktyg i barnens maktpositionering. My får den största knäcken, lerbiten, verktyget osv. medan Ninni hela tiden får nöja sig med det minsta. Ett exempel på hur viktig storleken är för My är när Emma under den andra dagen påstår att hennes lerbit är störst. My tar då lerbiten ifrån Emma och jämför den med sin egna, för att sedan kasta den minsta biten i ansiktet på Emma. Kanske är detta en (fysisk) strategi från Mys sida att poängtera sin maktposition i förhållande till de övriga barnen.

Vi tolkar det som att materialet, bildskapandet och bilderna i sig påverkar barnens positionsmöjligheter och subjektsskapande. Lind (2010:6) ser bilder som aktörer som ”gör något och vill något – med

oss”. Hon menar att subjekt blir till i teckenpraktiker, dvs. olika typer av kommunikationsformer såsom bild (Lind 2010:27). Även Lenz Taguchi (2004:21-22, 53) belyser de mänskliga uttrycksformerna – såsom talat, kroppsligt, skriftligt och bildligt språk – som avgörande för subjektets tillblivelse. Enligt detta resonemang kan barnens bildskapande alltså ses som en del av deras subjektsskapande. Barnen inte bara gör bilderna utan bilderna gör barnen. Enligt Nordin-Hultman (2004:71-72) kan material påverka barns subjektsskapande antingen positivt – om det uppfattas som meningsfullt och finns tillgängligt – eller negativt – om materialet inte uppfattas som meningsfullt alternativt om det meningsfulla materialet är otillgängligt. Vi uppfattar det som att Lisa finner det meningsfullt när hon aktivt skapar med leran, vilket bland annat blir tydligt i situationen under första dagen när hon väljer att sitta kvar vid lerbordet en längre stund innan hon följer efter My som upprörd har lämnat bordet. Ännu ett tydligt exempel på hur materialet verkar vara betydelsefullt för Lisa är när My vill ta lersängen ifrån henne och hon säger att hon inte är klar med den. Vi tolkar det som att Lisa gör detta för att få behålla sin konstruktion en stund till. När My lite senare tar sängen ifrån Lisa upplever vi det som att Lisa inte finner situationen som lika meningsfull längre och kanske är det på grund av detta som hon senare väljer att avsluta aktiviteten. Även när barnen under den andra dagen måste sitta och vänta på att få tillgång till materialet verkar aktiviteten inte uppfattas som meningsfull. Detta skulle, utifrån Nordin-Hultmans (2004) resonemang, kunna tolkas som att My med materialet som verktyg påverkar de övriga barnens subjektsskapande, kanske främst på ett negativt sätt eftersom hon hindrar deras möjligheter till meningsfulla aktiviteter och därmed förutsättningarna för att skapa sig positiva identitetspositioner. Vidare blir här pedagogernas styrning tydligt närvarande, i och med att det primärt är de som planerar vilket och hur mycket material som ska finnas tillgängligt för barnen (jämför Nordin-Hultman 2004). Om det i den pedagogiska kontexten som barnen befinner sig i hade funnits ett större materialutbud hade kanske inte Lisa, Emma och Ninni varit lika beroende av Mys bestämmande. Hur barnens agerande hade sett ut under andra miljö- och materialmässiga förutsättningar går dock bara att spekulera i.

Trots att vi uppfattar Mys maktutövande som dominerande i aktiviteterna tolkar vi det som att de övriga barnen emellanåt försöker påverka sin egen situation, bland annat när Emma föreslår olika tekniker och verktyg som My kan använda sig av för att lättare få loss leran. När detta inte påskyndar processen väljer de att ägna sig åt annat – samtal, sånger, lekar – under tiden som de väntar. På så sätt har de trots allt någon typ av kontroll över sitt eget agerande, även om de kanske hade funnit det mer meningsfullt att få tillgång till leran. Att barnens försök att påverka sin situation är förhållandevis få kan bero på att de är medvetna om vad den rådande lokala diskursen säger om vem som får (och inte får) agera och tala i diskursens ”namn” (Lind 2010:27).

Även om barnen kan sägas befinna sig i en egen lokal diskurs med egna maktstrukturer och hierarkier – som på sätt och vis isolerar sig från den vuxendominerande förskolediskursen – påverkas de av omgivningen och därmed också av vår närvaro. Det faktum att vi är två vuxna individer innebär att vi automatiskt står i en överordnad position i förhållande till barnen. Att vi dessutom observerar och filmar barnen, utan att de kan veta eller påverka vad vi ser och hur vi tolkar det, gör att maktrelationen yttrar sig på ett annorlunda sätt än vad barnen kanske är vana vid i sina ”vanliga” relationer med vuxna. Samtidigt kanske inte barnen ser på oss som ”vanliga” vuxna, bland annat eftersom de har erfarenheter av att Signe brukar positionera sig på varierande sätt under sin VFU på förskolan. Vid vissa tillfällen har hon intagit en ledarposition tillsammans med övriga pedagoger medan hon vid andra tillfällen intagit positionen som en ”jämlig” kamrat eller haft en mer passivt observerande roll. Enligt Foucault (1975 refererad till i Cromdal, Sparrman, Evaldsson & Adelswärd 2009:20) är inte makt en fast position som kan tillhöra någon – ”makt är istället en *relation*”. Vi uppfattar det som att barnen – framför allt i början – är nyfikna på vilken position Signe tänker inta denna gång. De riktar förhållandevis lite uppmärksamhet mot Natalie – kanske för att det är Signe som håller i kameran men kanske även för att de inte känner Natalie. De verkar testa det maktförhållande som uppstår och dess gränser genom att bete sig på sätt som – enligt Signes erfarenhet från VFU – antagligen skulle bemötas med kritik från många av förskolepedagogerna, för att därefter observera våra (främst Signes) reaktioner och använda dem som referensram i sitt fortsatta agerande. Då barnen gång på gång uppmärksammar att vi som vuxna inte reagerar på ett sådant sätt som de är vana vid tolkar vi det som att de utmanar gränserna mer och mer vilket kan ses som ett agentiskt maktmotstånd (Lenz Taguchi 2004:16). Tydliga exempel på detta är när My – efter att ha sagt till Ninni att hennes knäck är ful samt efter att hon

knuffat till Ninni på armen – inte får någon reaktion från oss. I början verkar hon försöka få syn på våra reaktioner genom att betrakta oss direkt efter att hon gjort någonting som kan anses vara fel, men efterhand verkar hon förstå att vi inte kommer att reagera på hennes beteende oavsett vad hon gör och hon slutar då med att på ett synligt sätt söka efter våra reaktioner. Samtidigt skulle Mys beteende kunna tolkas som att hon vill bevisa någonting för oss vuxna. Att hon vill framhäva sin maktposition som kanske uppfattas som ”vuxen” av henne själv och att hon gör detta på ett överdrivet sätt för att vi är närvarande. Att vi inte reagerar i enlighet med den rådande förskolediskursen kan innebära nya förutsättningar för barnens positioner och subjektsskapande. Det faktum att vi inte ingriper, till exempel då My säger att Ninnis knäck är ful, bidrar med stor sannolikhet till att upprätthålla och kanske till och med förstärka de positioner som råder i gruppen. Vi påverkar, genom vårt tänkande och handlande (eller icke-handlande), den rådande diskursen (jämför Lenz Taguchi 2004:100) och blir – vare sig vi vill eller inte – en del i samtliga barns subjektsskapandeprocesser (jämför Foucault 1994; Davies & Harré 1990 refererade till i Eidevald 2009:55). Vi blir på så sätt medansvariga i Ninnis eventuella negativa subjektsskapande genom att inte ingripa eller försvara henne. Samtidigt blir vi medansvariga i Mys subjektsskapande, som av henne själv verkar uppfattas som positivt då hon får mycket makt. Då vi går emot de diskursiva normer som råder på förskolan skapar vi även utrymme för barnen att göra det.

Att My, Lisa och Ninni relativt snabbt uppfattar att vi är passiva i vår roll och inte har samma maktposition som övriga vuxna på förskolan blir tydligt under andra dagen då Emma, som inte var närvarande under föregående dag, deltar i deras aktiviteter. När hon vänder sig till Signe för att be om material är My väldigt snabb med att tillrättavisa och säga åt henne att gå och fråga en av pedagogerna istället. Senare verkar det dock som att även Emma har förstått att vi intagit en passiv roll, vilket bland annat visar sig i situationen då My kastar en hård lerklump i ansiktet på henne. Det verkar nästan som att Emma knappt bryr sig om händelsen eftersom hon tittar upp på Signe och skrattar. Å andra sidan kan man se det som ett försök till att söka vårt stöd eftersom hon ändå väljer att söka Signes blick. Det kan uppfattas som att Emma inväntar vår reaktion innan hon väljer hur hon själv ska reagera. Även det faktum att Ninni hotar med att ”säga till fröken” då vi är närvarande kan ses som ett tecken på att barnen inte uppfattar oss som ”vanliga” pedagoger – och därmed inte några man kan vända sig till för att få stöd.

Det finns enligt våra läsningar många strukturer i barnens samspel och i deras positioner som upprepas, inom och emellan de olika situationerna och dagarna, men:

Att vara någon handlar om att ständigt bli till, även om vi naturligtvis har sätt att uttrycka oss på som upprepas. Däremot är varje situation unik och vi gör oss därmed aldrig helt identiskt med tidigare situationer och på det sättet kan vi säga att vi på ett sätt gör oss till nya subjekt i varje situation, det vill säga att vi är *multipla subjekt* (Eidevald 2009:60).

Här kan återigen kopplingar göras till resonemanget om att makt inte är en fixerad position tillhörande en specifik person (Foucault 1975 refererad till i Cromdal *et al.* 2009:20). Även om vi tolkar det som att My övergripande har en ledarposition i gruppen, så kan denna position förändras och makten kan förskjutas. Ett exempel på detta är när Lisa är den som – efter att My haft ledarpositionen under i princip hela leraktiviteten under första dagen – avslutar aktiviteten utan att rådfråga vare sig My eller Ninni. En möjlig förklaring till att hon själv valt väljer att avsluta aktiviteten skulle kunna vara att hon inte längre finner den meningsfull eftersom hon inte längre har något material att arbeta med. Det skulle också kunna bero på händelsen strax innan då My blir upprörd på Ninni och lämnar rummet. Att Lisa säger till Ninni ”du får allt vårt för vi vill inte leka” skulle kunna ses som att Lisa allierar sig med My och samtidigt exkluderar Ninni. Vi tolkar det som att Lisa på detta sätt förnyar och förstärker sin ”mellanposition” i förhållande till My och Ninni. Lisa kan även sägas utmana Mys maktposition genom sitt agerande vilket blir tydligt då hon säger åt My att plocka undan sitt material. Det är dessutom Lisa som strax efteråt initierar nästa aktivitet, nämligen den vid ritbordet, och kanske är det därför hon, främst i början, verkar vara den som leder aktiviteten. Lisa får positionen som ”förritare” vid ritbordet. Hon leder My både genom sitt tecknande och genom verbala uppmaningar. Att vara ”förritare” har enligt Änggård (2005:119) sociala funktioner och den som har denna position får makt och status. Vi tolkar det dock som att My inte helt släpper kontrollen eftersom hon emellanåt verkar försöka styra aktiviteten, bland annat genom att ifrågasätta/kritisera det Lisa ritar – till exempel då hon

påstår att hennes mamma inte tycker om sådana näsor som Lisa ritar eller när hon säger ”Vilken ful tjej” och ritar på Lisas teckning med en mörk penna utan att fråga innan – eller genom att be/säga åt Lisa att rita åt henne. Att hon rycker pennor ur handen på Lisa skulle också kunna tolkas som att hon har svårt att acceptera Lisas ledarposition. My uttrycker sina föreställningar kring vem som ska och inte ska tilldelas makten både verbalt, kroppsligt och bildligt och kan på så sätt sägas språkligt påverka Lisas subjektsskapande och begränsa hennes möjligheter att behålla ledarpositionen (jämför Lenz Taguchi 2004:53). Detta är enligt oss ett tydligt exempel på hur positioner kan skifta inte bara mellan aktiviteter utan även i en och samma aktivitet (jämför Eidevald 2009:28). Vi kan alltså inte konstatera att My är ledare i leraktiviteterna och att Lisa är ledare vid ritbordet. Samtliga barn positioneras och positionerar sig, gör sig och gör varandra på varierande sätt.

Även om positionerna skiftar inom aktiviteterna blir skiftningarna extra tydliga då barnen byter aktivitet. Att ritaktiviteten skiljer sig från leraktiviteterna skulle kunna bero på att själva materialet är laddat med andra betydelser och möjligheter vid ritbordet. Att skapa bilder betraktas ofta som att lämna individuella avtryck – att göra något eget (Lind 2010:241). Leran kanske ses som ett mer öppet material av barnen som inbjuder till gemensamma projekt, medan tecknandet på varsitt pappersark snarare är laddade med individualitet. Å andra sidan kan inte tecknandet ses som individuellt, eftersom bilderna skapas i en gruppkontext där barnen interagerar med varandra på olika sätt, men ägandet av och bestämmandet över bilderna blir mer individuellt (jämför Änggård 2005:205). Även om Lisas och Mys tecknande sker i någon slags gemensam process, i och med att de ritar samma sak och diskuterar och förhandlar med varandra, tolkar vi det som att de ser på bilderna som sina egna. Det verkar även som att barnen fokuserar mer på att det de skapar ska bli fint och ”likt” när de tecknar än när de skapar med leran. Det kan bero på att leran, som är torr och hård med blandade färger, är svårare att forma och hantera. Det skulle också kunna bero på att barnen är mer måna om detaljerna i teckningarna eftersom att dessa kan/ska sparas eller ges bort, medan skapelserna i det gemensamma lerprojektet tids nog kommer att dekonstrueras.

Att ritaktiviteten och dess material erbjuder mer ”egenkontroll” än leraktiviteten verkar vidare leda till att Ninnis position skiftar i och med att hon inte får en lika underordnad/exkluderad position i förhållande till de andra barnen. Hon blir visserligen inte ofta tilltalad, men när hon blir det av My så blir hon varken kritiserad eller ifrågasatt utan kanske snarare bemött med nyfikenhet och intresse. Om Ninni hade ritat samma motiv som de andra flickorna hade hon kanske blivit ifrågasatt eller kritiserad, till exempel om de andra hade uppfattat det som att hon ritar ”fel”. Det faktum att hon ritar ett eget motiv skulle kunna vara en orsak till att hon inte blir utsatt för detta. Hon får på detta sätt både vara med i gemenskapen kring ritbordet samtidigt som hon har kontroll över sitt deltagande. Vid denna aktivitet är det inte hon som blir lämnad av de andra barnen utan hon väljer själv att avsluta aktiviteten innan Lisa och My är färdiga.

Ytterligare ett exempel på hur positionerna varierar från situation till situation, trots att själva aktiviteten inte förändras nämnvärt innehållsmässigt, är när Emma ansluter sig till gruppen under den andra dagen. Som vi tidigare nämnt tar det en stund för henne att förstå vilken position vi som forskare har, men hon verkar vara mer eller mindre införstådd i vilka positioner hennes kamrater har/brukar ha. Hon pratar om att hon ska skapa saker till My och utesluter i samma veva Ninni genom att säga att hon inte tänker göra någonting till henne. Denna uteslutning blir extra tydlig – och skulle kunna tolkas som kränkande – då hon säger till Ninni att hon inte tänker vara hennes vän. Emmas position i gruppen uppfattar vi som mer varierande än de övriga barnens. Ibland verkar hon acceptera att My leder aktiviteten och ibland intar hon själv ledarpositioner, till exempel då hon initierar samtal och lekar med Lisa eller då hon föreslår strategier för att få loss leran snabbare. Vidare upplever vi det som att hon emellanåt gör tydligt motstånd mot Mys maktutövande, exempelvis när hon uttrycker att My inte kan bestämma vilken färg eller storlek på leran hon ska ha. My verkar inte helt acceptera detta motstånd. Hon säger till Emma att hon ska vara nöjd med den lera hon får och när Emma fortfarande motsätter sig detta ger My lera till henne sist av alla (efter att först ha gett henne en mycket liten lerbit) och kastar till och med leran i ansiktet på henne vid ett tillfälle. Emma vågar göra diskursivt motstånd och kan sägas få som hon vill, men inte helt friktions- eller smärtfritt.

## Betydelsen av kön i barnens bild- respektive subjektsskapandeprocesser

I och med att vi har filmat en flickgrupp anser vi att även begreppet kön bör tas upp i vår analys. Enligt Lenz Taguchi (2004:11) är könsbestämning den kategorisering som främst påverkar subjektsskapandet och det blir därmed relevant att ta upp könsaspekter i vår analys av barnens subjektsskapande. Vi vill dock, i linje med den feministiska poststrukturalismen, försöka belysa barnens subjektsskapande på såväl grupp- som individnivå – utan att göra några polariserande uppdelningar och ställa flickor i motsats till pojkar (jämför Eidevald 2009). Men eftersom att uppdelningar mellan flickor/kvinnor och pojkar/män ständigt sker i vårt samhälle kan det vara fruktbart att granska de föreställningar som leder till dessa grupperingar. Vi kan vidare behöva studera hur stereotypa könsmonster skapas och upprätthålls för att kunna upptäcka sådant som bryter mot dessa och få syn på variationer i barnens subjektsskapande (jämför Lenz Taguchi 2004). Precis som subjektsskapande så skapas kön enligt den feministiska poststrukturalismen i en process både i och emellan människor och denna process påverkas av den rådande diskursen (Davies 2003:26; Lenz Taguchi 2004:10, 16). Förskolan är enligt Lenz Taguchi (2004:98) laddad med kön och utifrån hennes resonemang skulle denna laddning kunna innebära såväl möjligheter som begränsningar för barnen att positionera sig korrekt – som *antingen* flickor *eller* pojkar. Den utvecklingspsykologiska diskurs som dominerar i förskolan karaktäriseras av ett bipolärt tänkande där bland annat män/manligt och kvinnor/kvinnligt ses som varandras motsatser (Lenz Taguchi 2004:31) och eftersom barnen i våra filmer är en del av denna diskurs blir det väsentligt att studera deras subjektsskapande i förhållande till den. Lenz Taguchi (2004:70) refererar till Davies (2003) samt Elvin-Nowak och Thompsson (2003) som menar att barn är mycket medvetna om denna bipolära könsuppdelning och om hur viktigt det är att positioneras på ”rätt” sätt utifrån sitt kön. Genom att göra det kan barnet bli ”en fullvärdig medlem av samhället” (Davies 2003:37).

Utifrån våra läsningar av filmmaterialet uppfattar vi det som att flickorna både upprätthåller och går emot typiska könsmonster – de både följer och går ”emot fibrernas längdriktning” (Lenz Taguchi 2004:70). Exempel på hur barnen kan sägas följa typiska könsmonster är bland annat när de använder begrepp och konstruerar saker som, enligt oss, är starkt förknippade med föreställningar kring typiskt flickiga/kvinnliga egenskaper. De skapar en ”prinsessäng” i lera till My som ”är” en prinsessa, de pratar om att skapa örhängen av plastpärlor och de ritar varsin flicka med smink, blommor i håret och ”fin kjol”. Barnen verkar tycka att dessa dekorativa egenskaper är viktiga och det är enligt Davies (2003:29) just det ytligt synliga – såsom kläder, frisyr – som utgör den tydligaste skillnaden mellan manligt och kvinnligt. Vi tolkar det som att barnen, genom att skapa och tala kring könskodade bilder både vid ler- och ritbordet, även skapar sig själva och varandra som mer eller mindre könskodade subjekt. Att Lisa vid ett tillfälle leker att hon heter Barbie skulle också kunna ses som typiskt ”flickigt”. Enligt Bodéns (2009 refererad till i Eidevald & Lenz Taguchi 2011:24) studie till exempel, verkar förskolepedagoger betrakta Barbiedockor som extra könskodade lekmaterial. Lisas (i detta sammanhang) typiska ”flickighet” blir extra tydlig i kontrast till Emmas val att heta Bajs i samma lek. Detta namn skulle kanske snarare kunna betraktas som icke-flickigt och i vår läsning av detta går Emma emot den normativa längdriktning som Lisa snarare upprätthåller. Vi uppfattar Emmas beteende som ”icke-flickigt” i jämförelse med Lisas ”normala flickighet”. Enligt Lenz Taguchi (2004:14) är det just i synliggörandet av skillnader som saker definieras. De innebär vi lägger till begrepp som ”flickigt” ses ofta som självklarheter och blir därmed svåra att definiera (Burman & Maclure 2005 refererad till i Eidevald 2009:53). Det kan därmed bli lättare att synliggöra våra föreställningar kring ”flickighet” om vi ställer det i relation till det ”icke-flickiga”.

Andra exempel på hur de dominerande normerna kring manlighet och kvinnlighet utmanas visar sig då My gång på gång får och tar kontroll över situationerna utan att (synligt) lyssna på sina kamrater – två egenskaper som vanligen betraktas som mer manliga i jämförelse med en kvinnligt lyssnande låt gå-attityd (Davies 2000 refererad till i Lenz Taguchi 2004:31). En annan vanlig polarisering mellan manliga och kvinnliga egenskaper är, enligt Davies (2000 refererad till i Lenz Taguchi 2004:31), uppdelningen i begreppen kunskap och okunnighet, där kunskap ses som manligt och okunnighet som kvinnligt. Gränsdragningar som dessa vill vi, i linje med den feministiska poststrukturalismen, sätta ut för

att istället visa på multipla sätt att vara där varje subjekt, oavsett kön, kan positionera sig och positioneras på olika sätt beroende på vilka möjligheter diskursen/diskurserna erbjuder (jämför Eidevald 2009:56). Vi kan i våra läsningar av barnens agerande se stora variationer i deras sätt att vara som enligt oss karaktäriseras av rörelse (jämför Lind 2010:18). Barnen rör sig kring och emellan olika positioner och de visar, enligt vår tolkning, prov på såväl *kunskap* som *okunnighet*. Det senare har dock enligt oss en negativ klang och vi skulle snarare vilja beskriva det som att barnen visar prov på ständigt pågående lärande, bland annat kring det tekniska och estetiska hanterandet av materialet och kring de sociala ”regler” som skapas och omskapas i den lokala diskursen. Vidare visar de prov på såväl *seende* som *lyssnande* – till varandra, till materialet, till situationerna och de diskursiva ramarna etc. – och såväl *kontroll* som ”*låt gå*” – exempelvis vad gäller maktpositioner och accepterandet av/motståndet mot dessa (samtliga kursiverade begrepp utifrån listan av Davies 2000 refererad till i Lenz Taguchi 2004:31).

Som vi tidigare nämnt i vår analys, verkar det som att själva aktiviteterna och materialet påverkar och påverkas av barnens subjektsskapande och på samma sätt tror vi att de påverkar barnens könsskapande och vice versa. Barnen kan sägas göra sig till könade (flick-)subjekt genom att skapa prinsessängar och rita sminkade flickor med blommor i håret etc. Frågan är om det är det faktum att de är flickor som gör att de väljer att skapa dessa saker eller om det är skapandet av dessa saker som gör att de blir flickor. Vi vill inte försöka ge något svar på denna ”hönan eller ägget”-fråga utan hänvisar istället till Lenz Taguchis (2004:70) resonemang kring barns agentskap genom vilket de inte bara vävs in utan också aktivt väver in sig själva i betydelsesammanhang. Detta skulle innebära att My, Lisa, Emma och Ninni konstrueras som flickor i en process där såväl de själva som diskurserna (dominerande samhällsdiskurser, förskolediskursen och deras egna lokala diskursiva praktiker), miljön och materialet samverkar. Vi vill dock inte påstå att barnen i våra filmer enbart gör sig till ”typiska” flickor, utan vi vill synliggöra detta görande som en del i en process av multipelt subjektsskapande. Rummet barnen befinner sig i och materialet de har tillgång till påverkar detta subjektsskapande och erbjuder varierande positionsmöjligheter även i förhållande till kön. Leran som barnen arbetar med under första och andra dagen skulle enligt våra föreställningar kunna kategoriseras som ett icke-flickigt material i och med dess hårda struktur och brun-grönspräckliga färg med endast små inslag av rött. En möjlig tolkning av barnens skapande i leran skulle kunna vara att de vill kompensera för dessa icke-flickiga egenskaper genom att skapa möbler till hemmet – det kvinnligt privata i motsats till det manligt offentliga (Davies 2000 refererad till i Lenz Taguchi 2004:31) – och dessutom smycka ut leran med glittriga pärlor. Vi skulle vidare kunna dra det till sin spets genom att påstå att Emma vill ha röd lera för att hon är flicka och att den röda färgen signalerar ”flickighet”, men det skulle lika gärna kunna vara så att den röda färgen är signalstark i förhållande till den övriga grön-brunfärgade (eller grå, som Emma själv säger) leran. Hon skulle alltså kanske lika gärna ha velat ha gul lera om det hade funnits. Vidare hade kanske den rödfärgade leran uppfattats som lika värdefull av en pojke.

Vi vill avsluta vår analys genom att återigen belysa det faktum att vi har filmat en grupp med flickor och därmed öppna upp för möjliga frågeställningar och tolkningsalternativ i förhållande till detta. Hur kommer det sig att just den här gruppen barn väljer att sätta sig tillsammans vid ler- respektive ritbordet och skapa och interagera med varandra? Och hur kommer det sig att de fortsätter att göra det trots att aktiviteterna, enligt våra läsningar, emellanåt inte verkar uppfattas som särskilt meningsfulla och ibland till och med som präglade av uteslutningar och kränkningar? Ett möjligt svar på dessa frågor kan ha att göra med att konststillsörigheten – och att uppfattas på ”rätt” sätt utifrån denna – är så viktig för barn (Davies 2003:37). På samma sätt som vi, utifrån ett feministiskt poststrukturalistiskt perspektiv, blir till i diskursiva sammanhang blir även våra maskuliniteter och femininiteter till på detta sätt (Eidevald 2009:56). Om barnen i våra filmer, i enlighet med Davies (2003:37) resonemang, värdesätter skapandet av sig själva som ”riktiga” flickor är det kanske inte så konstigt att de väljer att vara med varandra. På så sätt kan de lära av varandra vad som förväntas av dem och bli en del av (flick-)gemenskapen. Att exempelvis Ninni verkar värdesätta denna gemenskap skulle kunna bero på att hon helt enkelt inte ser några andra handlingsalternativ. My, Lisa och Emma är de enda flickorna i ateljérummet under dessa två dagar och Ninni kanske – i enlighet med den dikotomiska dominerande förskolediskursen – upplever det som att hon antingen får stå ut med att bli exkluderad och kränkt i flickgruppen eller att hon helt enkelt får vara ensam. Tanken på att vara med någon/några av pojkarna på förskolan kanske inte ens slår henne. Detta är dock enbart spekulationer som ingen annan än Ninni

själv kan ta ställning till. Hur som helst tolkar vi det som att grupptillhörigheten – oavsett om det har med kön att göra eller inte – upplevs som viktig hos samtliga av barnen. De står mer eller mindre ut med hierarkiska maktordningar, uteslutning och vad vi skulle kalla för kränkande behandling. Två tydliga exempel som enligt oss illustrerar detta är när Emma, Ninni och Lisa sitter och väntar i tio-femton minuter på att få lera samt när Ninni väljer att sätta sig vid ritbordet tillsammans med My och Lisa strax efter att hon blivit lämnad av dem vid lerbordet. Grupptillhörigheten verkar värderas högt hos barnen och platsen i denna skulle kunna förloras om de gjorde motstånd mot den dominerande diskursen (jämför Eidevald 2009:56). Vidare kanske barnens acceptans av diskursen inte sker så medvetet, utan snarare reflexivt – som om önskan att tillhöra denna (flick-)grupp ses som enoreflekterad självklarhet.

# Diskussion

## Resultatdiskussion

Syftet med vårt självständiga arbete har varit att utforska en grupp förskolebarns subjektsskapande – hur de positionerar sig och positioneras – i deras egeninitierade bildprocesser. Med hjälp av feministiskt poststrukturalistisk teori har vi undersökt hur förutsättningar för barnens identitetspositioner skapas och omskapas i sociala bildskapandeprocesser. Vidare har vi analyserat våra resultat utifrån de feministiskt poststrukturalistiska förståelserna av makt, diskurs och kön med fokus på vilken betydelse dessa aspekter får för barnens bild- respektive subjektsskapande.

Som vi poängterat tidigare har vi inte som intention att ge några ”sanna” svar utan vår analys består snarare av varierande tolkningar. Trots detta blir vår resultatredovisning och vår analys begränsad i och med att vi oundvikligen har påverkats av våra egna föreställningar under hela studien gång, inte minst då vi skrivit vår resultat- och analysdel: ”Forskningssubjektens ord beskriver inte en verklighet utanför forskningssituationen, utan ger en partiell tillgång till ett ögonblicks konkretiserat varande genom de diskurser som är tillgängliga inom den speciella situationen vid den tidpunkten och inom de maktrelationer som då är igång” (Davies, 2003:187-188). Även om det feministiskt poststrukturalistiska perspektivet ska vara öppet för att flera olika teoretiska tankefigurer och synsätt ska kunna existera samtidigt, så har trots allt våra förståelser av de feministiskt poststrukturalistiska begreppen en dominerande roll i våra läsningar och analyser. Utifrån hur vi förstått begrepp som subjektsskapande, makt, diskurs och kön har vi också fått syn på och lyft upp sådant som enligt oss varit framträdande och intressant och utifrån ett poststrukturalistiskt forskningsperspektiv kommer varje läsning ”alltid att vara öppen för andra möjliga läsningar (Davies, 2003:187-188). Om vi istället hade utgått ifrån exempelvis ett utvecklingspsykologiskt perspektiv hade vi med största sannolikhet fått syn på andra aspekter och kanske använt oss av begrepp som utveckling, mognad, motorik etc. Vidare hade kanske bilderna och skapelserna i sig analyserats mer än processerna. Vi har istället utgått från bildskapandet som arena i vilken vi har fokuserat på hur bildprocessen såväl som andra aspekter kan tänkas påverka barnens subjektsskapande.

När vi kom till förskolan för att påbörja vårt filmande hade vi inga konkreta forskningsfrågor klara för oss utan ville vara så öppna som möjligt för vad som än skulle kunna visa sig. Däremot hade vi vissa föreställningar som självklart påverkade vårt fokus under filmandets gång. I vår ursprungliga, övergripande frågeformulering framgår att vi mer eller mindre förväntade oss få se hur barnens subjektsskapande kunde påverkas av aspekter som miljö, pedagogers och kamraters förhållningssätt samt kön (se Metod, s. 11). Enligt Davies (2003:187-188) handlar den poststrukturalistiska ansatsen om att som forskare vara observant på hur ”egna, mångfaldiga (och ofta motstridiga) önskningar formar vad de ser och vad de koncentrerar sig på”. Antagligen fick vi syn på aspekter som har med miljö, kamraters förhållningssätt och kön att göra eftersom att vi förväntade oss att få syn på det. Begreppet makt hade vi dock inte reflekterat så mycket över innan, och kanske var det just därför som vi blev så intresserade av att analysera vilken betydelse maktaspekten får för barnens subjektsskapande. Vi blev båda, redan



under filmandets gång, ganska överraskade av hur tydligt maktstrukturerna i gruppen visade sig och över den maktproduktion som ägde rum i denna lilla barngrupp. Som framgått i vår analys har vi vidare upplevt det som att barnen positionerar sig på såväl upprepande som varierande sätt såväl inom som emellan de olika aktiviteterna. Det verkar finnas mer eller mindre givna hierarkiskt uppdelade maktpositioner i gruppen som barnen både accepterar, skapar och gör motstånd emot. Vi uppfattar det som att dessa maktpositioner grundar sig på och skapar skillnader mellan barnen. De vanligaste differentieringar som sker inom barngrupper grundar sig enligt Änggård (2005:205) främst på ålder och kön. Vi har i våra läsningar funnit flera tecken på att hög ålder ses som värdefullt bland barnen och att exkluderingen av Ninni bland annat skulle kunna bero på att hon är yngst. Vi har vidare tolkat det som att barnen vill vara med varandra för att de tillhör samma könskategori. Änggård (2005:205) skriver att barn ”väljer medvetet vilka barn de vill alliera sig med – oftast de som är lika gamla och av samma kön” (Änggård 2005:205). Vidare verkar föreställningar kring såväl kön som ålder påverka barnens bildskapande.

De positionsmöjligheter som skapas av barnen är beroende av rådande diskurser – såväl förskolediskursen som den lokala diskurs som vi såg barnen skapa tillsammans. Barnen skapar sig själva och varandra och erbjuder/tilldelar varandra positioner, men denna tillblivelse påverkas även av andra aspekter, till exempel av miljö, material och närvarande/icke-närvarande vuxna (inklusive oss som forskare). Dessa aspekter bidrar till att barnen kan skapa sig på positiva och/eller negativa sätt (jämför Nordin-Hultman 2004). Vidare har vi analyserat huruvida kön hör samman med barnens subjektsskapande och även här fått syn på stora variationer mellan och inom varje enskilt barn. Vi har tolkat det som att barnen både följer och går emot rådande könsnormer i sitt bild- och subjektsskapande och att de uppvisar multipla subjektiviteter.

Anledningen till att vi har velat fokusera så mycket på sociala strukturer i barnens bildskapandeprocesser är bland annat för att dessa enligt oss inte hamnat i förgrunden under vår utbildning. En anledning till detta skulle kunna vara att bildskapande ofta ses som någonting individuellt snarare än socialt (Lind 2010:241). Barn upplever dock ofta det sociala deltagandet i aktiviteter tillsammans med andra barn som mer värdefullt än aktiviteten i sig (Corsaro 1985; Strandell 1994 refererade till i Änggård 2005:150) och de väljer ofta att initiera bildskapande av sociala anledningar (Hollway 2004; Davies & Harré 1990 refererade till i Änggård 2005:5). Barns samspel och kooperativa lärande har visserligen belysts i såväl litteratur som VFU-projekt, men vi har upplevt att mer problematiska inslag i dessa samspel sällan har diskuterats. Då vi har reflekterat tillsammans med kurskamrater kring VFU-projekt vi genomfört har vi upplevt att flera andra, i likhet med oss själva, upplevt det som komplicerat att genomföra meningsfulla projekt då det ofta har uppstått konflikter mellan barnen. De projekt som illustreras i litteratur och föreläsningar har ofta gett en, enligt oss, romantiserande bild av hur projekt går till, med fokus på utforskande och estetiskt skapande där barnen mer eller mindre friktionsfritt lär av varandra. Visserligen tycker vi att det är viktigt att fokusera på det positiva snarare än det negativa och problematiska. Vi anser dock att även ”friktioner” i barnens relationer är värda att belysa och reflektera över, då även dessa bidrar till lärande. Däremot bör vi se dem som resultat av kontext snarare än att förlägga problemen hos barnen (jämför Nordin-Hultman 2004). Vidare kan det vara fruktbart att, i likhet med vår studie, inte bara observera barnen i de pedagogstyrda projektarbetena och aktiviteterna utan även i deras egna lokala diskurser samt att uppmärksamma det lärande som uttrycks genom såväl tal, blickar, görande, kroppsspråk, mimik, bildspråk etc. Det man får syn på i barnens egeninitierade aktiviteter och kamratkulturer kan enligt oss skapa medvetenhet dels kring vad den pedagogiska miljön och materialet bidrar med för möjligheter/begränsningar för barnens lärande och meningsskapande, dels kring barnens agentskap och vi kan få en förståelse för att barn har multipla subjektiviteter. Genom vår studie vill vi väcka tankar och funderingar kring detta och även om våra resultat inte ska ses som generella, så är vi övertygade om att det kan finnas likheter – om inte i barnens lokala diskursiva praktiker, så åtminstone i hur den pedagogiska miljön påverkar dessa – i andra förskolekontexter. Vidare vill vi visa på att subjektsskapande och könsskapande inte går att skilja från andra typer av skapande vilket även framgår i vår litteraturgenomgång (se Bakgrund, s. 1-2). Alla dessa samverkar och i samspel med varandra, med vuxna och med rum och material blir barnen till på varierande sätt. Vi tror – även om det kan uppfattas som motsägelsefullt – att denna variation ”generellt” sätt existerar i alla förskolor. Barn skapar och omskapar, accepterar och gör motstånd mot såväl lokala som större dominerande diskurser som i sin tur påverkar varandra.

Om man, i likhet med oss, utgår ifrån en feministiskt poststrukturalistisk ansats och menar att världen och subjekten konstrueras, blir det viktigt att som människa och pedagog vara lyhörd för hur barn blir till på olika sätt och hur starkt denna tillblivelse kan påverkas av dominerande och normerande diskurser exempelvis vad gäller föreställningar kring hur barn och vuxna, kvinnor och män böra vara. Vi som pedagoger är en del av dessa dominerande diskurser och påverkas av dess normer samt överför dem till barnen mer eller mindre medvetet genom våra sätt att uttrycka oss (Nordin-Hultman 2004; jämför även Lenz Taguchi 2004:53). Det gäller att göra sig medveten om detta för att på så sätt skapa möjligheter till agentiskt motstånd och dekonstruktion (jämför Burman & MacLure 2005 refererad till i Eidevald 2009:53-54; Lenz Taguchi 2004:16). Vidare blir det viktigt att reflektera över hur miljö- och materialåtkomsten ser ut på förskolan och hur den utövar makt i barnens subjektsskapande-processer. Genom att begränsa tillgången till meningsfullt material kan pedagoger samtidigt medverka i begränsandet av barnens positiva identitetsskapande (jämför Nordin Hultman 2004). Genom att tvärtom utforma en positiv och meningsfull miljö kan pedagoger bidra till att barns subjektsskapande blir positivt i såväl vuxeninitierade som barninitierade aktiviteter. Lind (2010:242) menar exempelvis att material som karaktäriseras av öppenhet kan bidra till att färre konflikter uppstår i barngrupper. Enligt vårt resultat visar det sig dock att barnens aktivitet med lera – ett material som på många sätt kan sägas symbolisera öppenhet och flexibilitet (jämför ”plastiska media” i Trageton 1996:28) – präglas relativt mycket av konfliktliknande händelser. Dock vill vi understryka att den lera som barnen i våra filmer arbetade med inte var vidare flexibel i och med dess hårda och torra struktur. Om det funnits ett större utbud av lättarbetad lera i flera olika färger hade det kanske, i likhet med Linds (2010) resonemang, inte uppstått lika många dispyter mellan barnen.

Barns kultur utgår enligt Sparrman (2002; 2006 refererad till i Evaldsson & Sparrman 2009:109) från den materiella och visuella kultur som vuxna skapar för barn. Därmed har barnen inte mycket annat val än att ta del av den vuxna kulturen. Även om barnen skapar en ”egen” kamratkultur vid ler- och ritbordet, så är det vuxna som har tilldelat dem de premisser som finns tillgängliga och som de använder sig av i skapandet av denna kamratkultur. Corsaro (1985; 1997 refererad till i Änggård 2005:6-7) beskriver hur barn tar till sig den omgivande kulturen och gör den till sin egen med hjälp av begreppet tolkande reproduktion. Detta resonemang liknar vår analys av barnens skapande av egna lokala diskurser. Vi vill dock återigen framhålla barnens agentskap i dessa diskurser och att de inte är fullständigt underordnade de vuxnas makt som, med Lenz Taguchis (2004:65-66) ord, ”marionetter i diskursernas våld”. Barnen lär inte bara av vuxna utan även av varandra vilket även förskolans läroplan uppmärksammar (Lpfö 98 rev. 2010:9). Vi upplever det som att barnen i vår studie värdesätter gruppgemenskapen och starkt påverkas av hur de blir uppfattade av varandra. Detta stämmer väl överens med vår teoretiska utgångspunkt och liknar även på många sätt de resultat Änggård (2005) kommer fram till i sin studie. I och med att vi, till skillnad från Änggård (2005), har varit så passiva vi kunnat under vår datainsamling och enbart filmat barn i situationer där andra vuxna ej varit närvarande tror vi att vår studie kan bidra med en mer nyanserad bild av barns *egna* kulturer. Vi är övertygade om att barnens interaktion hade sett annorlunda ut om någon vuxen hade varit aktivt deltagande med barnen. En anledning till att vi är övertygade om detta har att göra med den dominerande förskolediskurs vi tidigare redogjort för, där vuxna och barn står i dikotomiskt förhållande till varandra och där vuxna alltid har en överordnad maktposition. I och med att vi har fokuserat på barnens egen maktproduktion och hur de är aktivt delaktiga i sitt eget och varandras subjektsskapande skiljer sig vår undersökning även från Nordin-Hultman (2004) som främst diskuterar pedagogernas och miljöns makt över barnens subjektsskapande.

Vi anser att det kan behövas mer forskning kring barns subjektsskapande i egeninitierade sociala aktiviteter för att få syn på hur dessa subjektiviteter varierar inom och emellan olika sammanhang och inte enbart är beroende av vuxna eller miljö. Sådana studier tror vi kan öppna upp för reflektion och skapa medvetenhet hos pedagoger kring att barn blir till på olika sätt vilket i sin tur skulle kunna leda till att pedagoger ges möjlighet att skapa förutsättningar för barns positiva subjektsskapande och menings-skapande. Det skulle enligt oss exempelvis vara intressant att forska kring detta ämne genom en mer omfattande etnografisk metod för att få ett större helhetsperspektiv (jämför Hammersley & Atkinson 1995 refererad till i Änggård, 2005:31). Genom att studera en större grupp barn av olika kön i olika gruppkonstellationer och sammanhang under en längre tid skulle man antagligen få syn på fler variationer i deras subjektsskapande. Å andra sidan måste inte en stor mängd data nödvändigtvis visa på

fler eller mer intressanta variationer än en mindre mängd data: ”Den eftersträvansvärda variationen kan [...] uppnås inom små mängder, och på motsvarande sätt kan det eftersträvansvärda nyhetsvärdet i relation till teorier och tidigare forskning åstadkommas även i småskaliga studier” (Rennstam & Wästerfors 2011:196).

## Metoddiskussion

Vi anser att den metod vi har valt har fyllt sin funktion i förhållande till vårt syfte, våra frågeställningar och vårt teoretiska perspektiv. Att vi försökte utgå från en mer eller mindre induktiv ansats gav oss möjligheter att inte bara få syn på sådant vi förväntat oss utan även sådant som överraskade oss, till exempel maktaspekterna i barnens relationer. Vi har hela tiden varit medvetna om att det vi förväntade oss att se var färgat bland annat av vår utbildning och vår barnsyn men även av det faktum att Signe sedan innan kände barnen. Att Signe haft sin VFU på förskolan uppfattar vi dock som mestadels positivt för vår studie eftersom barnen var vana vid att blir observerade av henne. Vi tolkar det som att de därmed kunde vara mer tillfreds med att vi filmade. Hade ingen av oss träffat barnen innan hade det kanske krävts mer tid för dem att bli bekväma med kameran.

Trots att vi oundvikligen färgas av våra föreställningar anser vi att det faktum att vi valde att göra videoobservationer trots allt har gjort det möjligt att inte styras alltför mycket av dessa. Vidare har det underlättat för oss att göra multipla läsningar av vårt insamlade material och omtolka det flera gånger. Metoden gav oss möjlighet att upptäcka aspekter som vi kanske inte reflekterat så mycket över innan studien samt att granska och omvärdera våra föreställningar. Hade vi valt att genomföra studien genom att exempelvis göra fältanteckningar eller enbart ljudupptagningar tror vi inte att vi hade fått en lika nyanserad bild och sådan data hade förmodligen inte öppnat upp för lika många tolkningsmöjligheter. Enbart ljudupptagningar hade antagligen gett oss en helt annan bild av barnens makt-, subjeks- och könsskapande då deras tal ofta skulle kunna tolkas som typiskt ”flickigt” medan deras kroppsspråk ofta istället skulle kunna ses som ”pojktigt” eller ”icke-flickigt”. Enligt Davies (2003:33) skrivs en persons kön in i dess kropp – därmed kan vi inte bortse från det kroppsliga i analyser av könsskapande. Vi hade inte kunnat göra lika omfattande läsningar av vårt material om vi exempelvis enbart gjort ljudinspelningar och inte tagit hänsyn till barnens multipla sätt att uttrycka sig. Vi anser att vi, i och med vår metod, har gett en trovärdig bild av det vi filmat i förhållande till vårt syfte och vårt teoretiska perspektiv – dvs. vi har lyckats visa på variationer i barnens subjektsskapande.

Vi vill dock understryka att videoobservationer inte bara innebär möjligheter utan även begränsningar, kanske framför allt beroende på vad vi som forskare väljer att rikta fokus mot i vårt filmande. Alla val vi gjort har samtidigt inneburit att vi valt bort allt annat, men det är å andra sidan inte rimligt att försöka fånga allt som händer med en kamera. Vidare blir resultatet beroende av vilken inspelningsteknik man använder. Hur vi har valt att hantera kameran under filmprocessen har till exempel fått betydelse för hur vi uppfattat och valt att analysera vårt material (jämför Heikkilä & Sahlström 2003:37). Det finns exempelvis för- och nackdelar med att använda såväl handhållen kamera som stativ. Nackdelarna med ett stativ är att det gör oss bundna till stationära aktiviteter vilket gör det svårare att följa barnen genom bild- och ljudinspelning om de skulle förflytta sig. Å andra sidan är fördelarna med stativmonterad kamera att den ”sköter sig själv” och att bildkvaliteten och ljudupptagningen blir bättre (Heikkilä & Sahlström 2003:37). Då vi inte visste vilken situation vi skulle välja att filma innan vi kommit till förskolan blev valet att använda oss av en handhållen kamera självklart eftersom vi inte ville låsa oss utan kunna följa barnen med kameran om det skulle bli aktuellt. Vårt val att använda oss av en handhållen kamera kändes även mer korrekt då vi var tvungna att vara beredda på att sänka kameran om ett barn som vi inte fått tillåtelse att filma gick förbi i kamerans blickfång. Enligt Mia Heikkilä och Fritjof Sahlström (2003:37-38) är fördelarna med en handhållen kamera att den ger oss en chans att komma närmare och följa barnens vardag och de aktiviteter de delar. Vi kunde dessutom lättare dokumentera kontexten barnen befann sig i – om än en väldigt liten kontext – och även göra multipla läsningar av denna. Enligt Evaldsson och Sparrman (2009:97) är det viktigt att forskare som studerar kamratkulturer tar hänsyn till kontexten barnen befinner sig i. Vidare är det viktigt att kunna filma blickar då dessa säger mycket om vart barnen riktar sitt fokus i en interaktion vilket är lättare att göra med en rörlig kamera (Heikkilä & Sahlström 2003:31). Det finns dock en risk att den som filmar

med handhållen kamera tar för mycket plats och stör barnens aktiviteter genom att dra till sig uppmärksamhet (Heikkilä & Sahlström 2003:38), men vi upplever inte att vi drog till oss så mycket uppmärksamhet med tanke på att vi höll oss förhållandevis stilla under filmandets gång. Om vi hade varit mer närgångna med kameran eller över huvud taget "lagt oss i" barnens aktiviteter och sociala interaktioner mer hade vi antagligen inte fått syn på samma maktstrukturer barnen emellan som vi fick. Lind (2010:31) menar att det är viktigt för forskare att reflektera över de maktrelationer som uppstår mellan dem själva och forskningsobjektet och som framgått i vår analys upplever vi det som att barnen inte uppfattade vår position som maktutövande på ett "vanligt" vuxensätt. Vidare är vi medvetna om att det blir oundvikligt för oss som vuxna att hamna i en överordnad position i förhållande till barn och som forskande vuxna måste vi vara medvetna om att hur vi observerar och lyssnar till barnen påverkar hur de uttalar sig och beter sig (Davies 2003:187-188). Exempelvis har vi blivit tvungna att – både under filmandets gång och i efterhand – ta ställning till huruvida vi blivit medaktörer i barnens inkluderande och exkluderande processer. Vidare har vår vuxenroll, och det upplevda ansvar som följer med den, påverkat oss under filmprocessen, exempelvis de gånger då vi av etiska skäl valt att lämna vår passiva roll då något barn börjat gråta. Kanske borde vi till och med ha ingripit fler gånger, då vi under våra läsningar av filmmaterialet har upptäckt fler subtila tecken på att något/några av barnen mått dåligt på något sätt, till exempel i händelsen då My kastar lera på Emma. Denna händelse skedde otroligt snabbt och ingen av oss hann uppfatta den under filmandets gång. Om vi å andra sidan hade ingripit fler gånger hade förmodligen vårt resultat sett annorlunda ut.

Vad gäller våra tankar kring hur våra föreställningar har påverkat oss under studiens gång är vi medvetna om att dessa har färgat våra val och tolkningar, inte bara innan och under datainsamlandet utan genom studiens alla moment. Eidevald skriver att "alla studier utgår från ett visst teoretiskt tänkande [...] där formulering av syfte och fokus vid analysen alltid formuleras utifrån en viss teoretisk position" (Eidevald, 2009:66). Även om vi vill öppna upp för varierande tolkningsmöjligheter så finns det aspekter av makt och styrning i de ord vi väljer att använda oss av såväl i beskrivningen som i analysen av våra resultat (jämför Davies 2003:187-188). Exempelvis kan vi sägas vara delaktiga i konstruktionen av barnens kön genom att använda oss av begrepp som "typisk flickighet" etc. Samtidigt kan det vara nödvändigt att använda sig av sådana termer för att belysa hur barnen både följer och går emot normaliserande könsmonster (jämför Lenz Taguchi 2004). Vi har vidare varit mycket noggranna med att försöka göra så nyanserade beskrivningar som möjligt av alla aspekter av barnens subjektsskapande där vi tagit hänsyn till såväl verbalt språk, kroppsspråk, mimik, bildspråk, miljö och material.

# Referenser

- 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*. Stockholm: Liber
- Cromdal, Jakob, Sparrman, Anna, Evaldsson, Ann-Carita & Adelswärd, Viveka (2009). Några diskursanalytiska perspektiv på tal, text och bild. I Anna Sparrman, Jakob Cromdal, Ann-Carita Evaldsson & Viveka Adelswärd (red.) *Den väsentliga vardagen. Några diskursanalytiska perspektiv på tal, text och bild*. Stockholm: Carlsson bokförlag.
- Davies, Bronwyn (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön*. 1. uppl. Stockholm: Liber.
- Eidevald, Christian (2009). *Det finns inga tjejbestämmare: att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek* [Elektronisk]. Diss. Tillgänglig: <<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hj:diva-7732>> [2012-01-01]
- Eidevald, Christian & Lenz Taguchi, Hillevi (2011). Genuspedagogik och förskolan som jämställdhetspolitisk arena. I Hillevi Lenz Taguchi, Linnea Bodén & Kajsa Ohrlander (red.) *En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Stockholm: Liber.
- Evaldsson, Ann-Carita & Sparrman, Anna (2009) Barns kamratkulturer ♥ Barns visuella kulturer = Sant. Två analyser av barns samtal om reklam. I Anna Sparrman, Jakob Cromdal, Ann-Carita Evaldsson & Viveka Adelswärd (red.) *Den väsentliga vardagen. Några diskursanalytiska perspektiv på tal, text och bild*. Stockholm: Carlsson bokförlag.
- Guidici, Claudia & Rinaldi, Carla (red.) (2001). *Att göra lärande synligt. Barns lärande – individuellt och i grupp*. Stockholm: HLS Förlag.
- Haugen, Synnøve (2006). Förskolan – en arena för små barns upplevelse av kompetens och glädje över livet. I Gunvor Løkken, Synnøve Haugen & Monika Röthle (red.) *Småbarnspedagogik. Fenomenologiska och estetiska förhållningssätt*. Stockholm: Liber.
- Hermerén, Göran (2011). *God forskningssed* [Elektronisk]. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: <[http://www.cm.se/webbshop\\_vr/pdf/2011\\_01.pdf](http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/2011_01.pdf)> [2012-01-01]
- Heikkilä, Mia & Sahlström, Fritjof (2003) Om användning av videoinspelning i fältarbete [Elektronisk]. *Pedagogisk Forskning I Sverige*. Årgång 8 Nummer 1-2 (24-41). Tillgänglig: <<http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/heiksahl.pdf>> [2012-01-01]
- Krogstad, Atle (2006). De minsta barnens språk. I Gunvor Løkken, Synnøve Haugen & Monika Röthle (red.) *Småbarnspedagogik. Fenomenologiska och estetiska förhållningssätt*. Stockholm: Liber.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2000). *Emancipation och motstånd: dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2004). *In på bara benet: en introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS förlag.
- Lind, Ulla (2010). *Blickens ordning: bildspråk och estetiska läroprocesser som kulturform och kunskapsform*. Stockholm: Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, Stockholms universitet
- Läroplan för förskolan Lpfö 98* [Elektronisk]. [Ny, rev. utg.] (2010). Stockholm: Skolverket  
Tillgänglig: <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2442>> [2012-01-01]
- Løkken, Gunvor (2006). Toddleren som kroppssubjekt. I Gunvor Løkken, Synnøve Haugen & Monika Röthle (red.) *Småbarnspedagogik. Fenomenologiska och estetiska förhållningssätt*. Stockholm: Liber.
- Nordin-Hultman, Elisabeth (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.

- Rennstam, Jens & Wästerfors, David (2011). Att analysera kvalitativt material. I Göran Ahrne & Peter Svensson (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber.
- Tholander, Michael & Thunqvist Cekaite, Asta (2009). Konversationsanalys. I Andreas Fejes & Robert Thornberg (red.) *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Trageton, Arne (1996). *Lek med material. Konstruktionslek och barns utveckling*. Stockholm: Runa Förlag.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* [Elektronisk]. Tillgänglig:  
<[http://www.vr.se/download/18.7f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska\\_principer\\_tf\\_2002.pdf](http://www.vr.se/download/18.7f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska_principer_tf_2002.pdf)> [2012-01-01]
- Åberg, Ann & Lenz Taguchi, Hillevi (2005). *Lyssnandets pedagogik: etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. 1. uppl. Stockholm: Liber.
- Änggård, Eva (2005). *Bildskapande: en del av förskolebarns kamratkulturer* [Elektronisk]. Diss. Linköping : Linköpings universitet, 200. Tillgänglig:  
<[liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:20796/FULLTEXT01Likhande](http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:20796/FULLTEXT01Likhande)>[2012-01-01]

# Bilaga

## Transkriptionsnyckel<sup>13</sup>

Symbol	Mening
<u>ord</u>	Betonad stavelse eller betonat ord.
ORD	Högljutt tal.
°ord°	Tyst tal.
↑ord	Stigande intonation.
↓ord	Fallande intonation.
>ord<	Snabbt tal.
<ord>	Långsamt tal.
o:rd	Utdraget ljud; ju fler kolon, desto längre.
or-	Abrupt avbrott av tal.
[	Samtidigt eller överlappande tal.
=	Yttranden som gränsar precis till varandra.
(1.0)	Längd på tystnad i sekunder.
(.)	Mikropaus, 0.4 sekunder eller mindre.
((ler))	Beskrivning av ytterligare relevant information.

---

<sup>13</sup> Transkriptionsnyckel utifrån Tholander & Thunqvist Cekaite (2009:158)

Stockholms universitet/Stockholm University  
SE-106 91 Stockholm  
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00  
[www.su.se](http://www.su.se)



**Stockholms  
universitet**