

# Gränsfall

Integritet som social praktik i barns vardagsliv i förskolan

Josefin Forsberg Koel





# Gränsfall

## Integritet som social praktik i barns vardagsliv i förskolan

Josefin Forsberg Koel

Akademisk avhandling för avläggande av filosofie doktorsexamen i förskoledidaktik vid Stockholms universitet som offentligen kommer att försvaras fredagen den 13 mars 2026 kl. 13.00 i Hörsal BUV 110, Frescati Backe, Svante Arrhenius väg 21A. Disputationen sänds även digitalt via följande länk: <https://stockholmuniversity.zoom.us/j/64296421262>.

### Abstract

*Boundary Cases. Privacy as a Social Practice in Children's Everyday Lives in Preschool*

With the overarching aim to create knowledge about children's privacy in preschool, this doctoral study lies at the intersection of early childhood educational research and privacy studies. Given privacy's status as a human right and democratic value in Swedish preschool, the study investigates what privacy means to children and how they regulate it in everyday interactions in preschool. Analytically, the study departs from an understanding of privacy as a social practice (Reiman, 1984/2007), and children's privacy practices are interpreted through Irwin Altman's (1975, 1976, 1977) privacy regulation theory with concepts such as territory and personal space. Influenced by Erving Goffman (1959/2020, 1961/2014) and Maxine Wolfe (1978; Wolfe & Rivlin, 1987) these practices are interpreted as situated in preschool as an institutional context where children are attributed a social role as preschoolers. The analytical point of departure in privacy theory is new to national early childhood educational research and thus contributes new perspectives. Ethnographic fieldwork was conducted in one preschool with children aged 1–6, along with their parents and educators. Building on participant observations, interviews, and documents, the analysis identifies themes of homesickness, physical closeness, seclusion, ownership and documentation. The results show that privacy is a central part of children's everyday social lives in preschool. Children practice privacy by attempting to control their social boundaries: they regulate social distance, ownership and information sharing based on subjective privacy preferences. Children's privacy practices often take a "relational logic" as their starting point, one that links close relationships with physical proximity and intimacy, and vice versa. Thus, children's boundary regulation is about selectively creating closeness and nurturing relationships as well as keeping others at a distance. Furthermore, the results provide understandings of how children's privacy practices and relation logic conflict with and are conditioned by institutional logics that prioritise the collective over the individual, emphasising adult authority and surveillance that makes privacy difficult, often resulting in forms of "pseudo-seclusion". Children's own bodies, which are smaller, make it more difficult for them to assert their boundaries; this is another central condition. In summary, children practice privacy through many different practices and expressions, including ways that span over a wide range of issues and situations. Recognising privacy as part of the complexity of children's relations is relevant across contexts, private or public, physical or digital. The study thus calls for an understanding (and pedagogy) of privacy attentive to children's experiences.

**Keywords:** *Early childhood education, privacy, ethnography, partial institutions, social boundaries, social distance, territory, personal space, personal information, surveillance.*

Stockholm 2026

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-251412>

ISBN 978-91-8107-494-9  
ISBN 978-91-8107-495-6

**Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen**

Stockholms universitet, 106 91 Stockholm



**Stockholms  
universitet**



GRÄNSFALL

Josefin Forsberg Koel





Stockholms  
universitet

# Gränsfall

Integritet som social praktik i barns vardagsliv i förskolan

Josefin Forsberg Koel

©Josefin Forsberg Koel, Stockholms universitet 2026

ISBN tryckt 978-9107-494-9

ISBN PDF 978-9107-495-6

Framsidesbild: Mia Fernau

Tryckeri: Universitetsservice US-AB, Stockholm 2026

Till Daphne och Raphael,  
min kärlek till er vet inga  
gränser.



# FÖRORD

Det är en smått surrealistisk känsla att skriva de första, men också allra sista orden, i sin egen avhandling. Det är svårt att avgöra om det är känslan av avslut eller nystart som väger tyngst. Jag har boken med mitt namn på framför mig, och flera år av lärorika och meningsfulla möten och relationer bakom mig. Boken hade inte blivit till om det inte vore för de människor som funnits där och på olika sätt gjort den möjlig. Mitt första tack går till er forskningsdeltagare, stora som små, som välkomnade mig in i era vardagsliv. Vi delade en tid jag minns med värme och ni lärde mig massor – både professionellt och personligt.

Mina handledare Åsa Bartholdsson, Anna Åhlund och Anne-Li Lindgren har jag att tacka för mycket. Med varm hand har ni visat vägen, och tack vare er har jag känt mig stöttad, trygg och vågat tro på mig själv i forskande och textproduktion, men också i den (stundtals obegripliga) akademiska världen med allt vad den innebär. Åsa, du öppnade dörren till etnografin och skolade in mig i en vetenskaplig tradition som jag nu känner mig hemma i och brinner för. Dörren till ditt rum har alltid stått öppen och du har gjort långt mer än dina ”timmar” förpliktigt, som att lära mig lösa mordgåtor och stå i en nästan outhärdligt lång planka i Oslo. Dessa år och denna avhandling hade varit någonting annat, tråkigare och sämre utan dig. Anna, som (av ett lite märkligt sammanträffande) började springa varje dag i samband med att jag blev doktorand och som fortfarande springer, har inte bara varit en intellektuell röst utan även en välbefinnandets röst i det marathon som ett avhandlingsarbete är. Tack för att du påmint mig om vikten av att ta en paus ibland, och för den tid vi spenderat ... hoppas ... *tillbringat*, tillsammans. Jag springer gärna fler långlopp med dig. Tack Anne-Li, för din expertis och genomgående tilltro. Din blick och ditt historiska perspektiv har betytt mycket för avhandlingen, och dina hejarop har betytt mycket för mig – både vad gäller att våga vara föräldraledig och att våga vara kritisk.

Och så ni som agerat läsare och granskare under årens gång. Tack Eleonor Bredlöf Eknor och Mirjam Hagström för att ni poängterade styrkan i att hålla fokus på barnen i processens startskede. Tack Tanja Joelsson för halvtidsläsningen om ”avhandlingslöken”, och Anna Westberg Broström för att du vid 80-procentgranskningen undrade över relationen mellan integritet som begrepp respektive fenomen; det gjorde jag också. 90-procentgranskningen är som regel den mest kritiska (och läskigaste). Tack vare Katarina Gustafson och Rickard Jonsson blev det en av de roligaste och mest givande diskussioner

jag haft längs vägen. Tack Hillevi Lenz Taguchi för en, som alltid, skarp, noggrann och välvillig läsning innan tryck. Din tro på min förmåga har också betytt mycket. Du är en av dem som, tillsammans med Klara Dolk och Hanna Sjögren, uppmuntrade och inspirerade mig att doktorera. Det var fint gjort av er, och om ingen hade nämnt möjligheten så hade jag kanske inte sett den.

Den här avhandlingen hade inte varit densamma utan ovan nämnda och alla andra kloka huvuden som slagits ihop i forskarseminarium och vid kaffebyggare på Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen i Stockholm. Karin Aronsson vill jag särskilt tacka för trevliga och utvecklande samtal om Goffman, både för avhandlingen och för framtiden. Tack Adrian Thomasson för dina engagerade läsningar längs vägen, och för att du uppmuntrat mig att djupdyka i de filosofiska begreppsdiskussionerna runt integritet. På Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen finns även "Rocktorerna" som är ett lika varmt som starkt doktorandkollektiv, senast med Jessica Samsioe i spetsen. Jag fick rollen som Jessicas mentor, men den gränsen suddades snabbt ut. Tack för att du hållit ihop kollektivet, för våra fina samtal och för dina outtröttliga hejarop. Att få vara en del "Rocktorerna" har varit en ynnest, och det har satt guldkant på doktorandtiden. Ett extra tack till Rasmus Kyllönen som med sitt öga för detaljer gjort det viktiga arbetet med korrekturläsning. Till Maria Hylberg, Sara Ohlin och Magdalena Hulth vill jag lyfta hur fint och tryggt det har varit att följa varandra längs den växelvis krokiga och spikraka doktorandstigen. Vi har delat en viktig och väldigt rolig tid i livet. Ni är fantastiska och vi kommer alltid att ha varandra, om än på olika kontor.

Vidare vill jag tacka Sandströms Stipendiestiftelse som bidragit till att forskare från andra håll i världen har kunnat komma med värdefulla synpunkter när jag presenterat mitt projekt på internationella konferenser. Jag vill också rikta ett tack till Mia Fernau för din fina akvarelltolkning av avhandlingen som pryder omslaget.

Jag ska avslutningsvis rikta mig till den utomstående men allra innersta cirkeln. Era bidrag har inte varit lika textnära som andras, men det är också det som är grejen. Tack till min lillebror Jakob Koel, för att du alltid har nära till och kan påminna mig om barnperspektivet. Tack mamma Pernilla Forsberg och pappa Jonas Koel för att ni verkar tycka att det mesta jag gör är fantastiskt, nästan oavsett vad jag gör, och faktiskt helt oberoende av varandra. Tack till min förskolläraryrsmormor Madelaine Forsberg som så stolt hejade på när jag började doktorera, jag hade önskat att du fanns med mig vid mållinjen.

Ett telefonsamtal (eller en löprunda) bort finns också två viktiga vänner. Tack Dr. (!) Rebecca Denvell, för att du säger att du är stolt över mig och för att du drar det tyngre lasset i Hyrox. Trots hård konkurens är ditt hjärta din största och starkaste muskel. Tack Isabelle Jouper för alla år vi startat vardagen ihop över telefon, till ljudet av backsensorer, med ett inledande "hohoo!". Och för att du, när jag varit lite väl insnöad i avhandlingen, lämnat röstmeddelanden och undrat varför jag är en frånvarande vän, "hohooo?".

Jairo, tack för att du varit mitt ankare utanför akademien och påmint mig om vad som egentligen är viktigt. Du är mitt vardagsliv och min relationella preferens. "För evigt – men kanske inte hela tiden", som en klok man en gång sa (Hincapie Nevado, 2019). Te amo. Och våra barn, Daphne och Raphael, som ger livet värde och mening. Inga professorer i världen kan lära mig mer än vad ni två har gjort. Tack för att ni både bekräftat och ifrågasatt mitt analytiska tänkande genom att, då och då, ägna er åt egna integritetspraktiker eller påminna mig om att "barn har rättigheter!" Gullisar, allt jag gör är för er.

*Josefin Forsberg Koel*  
Stockholm, 8 januari 2026

# INNEHÅLL

## 1. VÄLKOMMEN TILL AMIRALEN 1

- Integritet i förskolan 2
- En begreppsorientering 7
- Integritet som social praktik 12
- Personliga och territoriella gränser 14
- I en institutionell inramning 18
- Rollen som förskolebarn 21
- Avhandlingens syfte och form 25

## 2. GREJEN MED INTEGRITET 26

- Några historiska nedslag 27
- Rätten till integritet 30
- ”Det här med det egna jaget” 33
- Att lära barn kroppsliga gränser 36
- Information och dokumentation 38
- Pedagogiska dilemman 41
- Socialt vardagsliv i förskolan 44
- Vad är grejen? 49

## 3. ZAZU IN SITU 51

- En etnografisk ansats 51
- Urval och rekrytering 55
- Verkligheten i Vikbro 58
- Metoder och material 62
- Roller och relationer 67
- Noteringar blir narrativ 72
- Människor blir kunskap 74

## 4. FRÅN FAMN TILL FAMN 77

- Amiralens inskolningspolicy 78
- Inskolning i praktiken 81
- Orientera sig i det nya 86
- Den trygga tystnaden 89
- ”Borta bra, men hemma bäst!” 93
- Från hem till förskola 98

## 5. SELEKTIVT SUPERMYS 100

- Att välja vuxen 101
- Vikarier och villkorade val 106

En gruppkräm för två 109  
Det personliga utrymmets plats 111  
I händelsernas centrum 114  
Integritetspraktiker i konkurrerande logiker 120

## 6. IFRED I LUGN OCH RO 122

Skenavskildhet 123  
Betraktelser vid ett köksskåp 126  
Med spindelnät i ögat 130  
Föräldralöshetens förtjänster 133  
Att dra sig undan utomhus 137  
Incidenter och övervakning 139

## 7. MINA COOLA FINA GREJER 142

Tillåtna och förbjudna leksaker 143  
Territoriell tajming 146  
En egen (godis)hylla 149  
”Du, vill du se min låda?” 152  
Nappar och annat smuggelgods 157  
En låda integritet 161

## 8. VERNISSAGE 163

Dokumentation på Amiralen 164  
Blommor att minnas 167  
Konstens uppgift 169  
Att bli det kortaste snöret 172  
Förevisning 177

## 9. PÅ ÅTERSEENDE 179

En vidgad förståelse av integritet i förskolan 180  
Lärdomar från barnen 182  
En begreppslig nyorientering 186  
Integritetsparadoxer i förskolan 188  
Att pedagogisera det personliga 191  
Tillbaka till verkligheten 194

## ENGLISH SUMMARY 196

## REFERENSER 202

## APPENDIX 219

Planritningar 219  
Deltagargalleri 222  
Metod- och materialförteckning 224  
Information till förskolepersonal 227  
Information till vårdnadshavare 230  
Information till förskolebarn 233  
Information om intervjuer 234  
Forskning pågår! 236



# 1.

## VÄLKOMMEN TILL AMIRALEN

Amiralen är en långsmal tegelbyggnad, centralt belägen i Vikbros tätort.<sup>1</sup> Där har det bedrivits barnomsorg i olika former under många år. Det omgivande metallstaketet, den långa raden parkerade barnvagnar och pappersgirlingarna i fönstren gör att det knappast går att ta miste på att Amiralen är en förskola – en av Sveriges närmare tio tusen förskolor. När jag öppnar bildörren på parkeringen utanför slår isiga vindar mot mina kinder. Jag tänker att jag nog borde ha åkt kollektivt. Efter många klädomyten i hopp om att se lagom avslappnad och vardaglig ut känns det som om den nytvättade bilen motarbetar mig. Känslan är allt annat än just avslappnad när jag nu för första gången ska möta det som kan bli mitt fält och mina deltagare; Tänk om ingen vill delta? Förhöjd självmedvetenhet i kombination med känslan av att allt står på spel bildar ett tunnelseende som gör det omöjligt att lista ut hur den barnsäkra grinden fungerar och vilken av de många entréerna jag ska till – så pinsamt. Bortkommen blir jag stående en stund innan en pappa med barnvagn korsar parkeringen med kvicka steg. Jag skyndar in bakom honom genom grinden, och efter att ha ringt på fel dörr några gånger blir jag till slut insläppt och hänvisad till personalrummet.

Där hälsas jag välkommen av rektor Helene, och inför en grupp välvilligt nickande pedagoger berättar jag sedan om mig själv och mitt avhandlingsprojekt som går under arbetsnamnet *Barns integritet i förskolan*. De verkar positivt inställda och säger att studien låter viktig och intressant. Katrin, en leende kvinna i fleecetröja, får sedan i uppdrag att visa mig lokalerna. Rundvisningen går genom avdelningarna medan vi samtalar om organisationen och upptagningsområdet. Inne på yngrebarnsavdelningen passerar vi en pedagog med ett barn i knäet. Jag stannar upp och hälsar, men hinner inte ge någon vidare presentation innan Katrin ivrigt gör det åt mig: ”Det här är Josefin, *integritetsforskaren!*” Min nya märkvärdiga titel får mig att haka till, och jag tänker att mina försök att framstå som avslappnad och vardaglig nog varit förgäves och att bilen gör detsamma.

Vi vandrar vidare och allt är nytt, men känns samtidigt hemvant. Jag omges av ett välbekant sorl av barnröster, och den kombinerade doften av galon och

---

<sup>1</sup> Av etiska skäl, för att minska risken för identifiering, är namn på platser och personer genomgående pseudonymiserade.

storkök som är så kännetecknande för förskolor. Dessa ljud och dofter framkallar minnen och erfarenheter som ännu finns nära till hands. Jag ser förskolan som min hemarena, men nu råder andra omständigheter och vardagen träder fram i nytt ljus med ”integritetsforskarens” blick.

## Integritet i förskolan

Vägen som leder mig till Amiralen den där morgonen börjar i själva verket några år tidigare, och på en annan plats. Då var jag själv verksam som lärare i förskolan, en offentlig institution för samhällets yngsta och den första länken i utbildningssystemet. Förskolan är en egen skolform och har en egen läroplan. Den finns för att underlätta familjers vardagsliv, ge barn trygg omsorg och stimulera deras utveckling och lärande (Skolverket, 2025).

Förskolan fyller flera viktiga funktioner i samhället. Att gå i förskolan har visat sig ha positiva effekter för barn, såsom att främja deras framtida skolgång, hälsa och välmående. De positiva effekterna är tydligast bland barn som lever i resurssvaga familjer eller i social utsatthet (Persson, 2012a). I samverkan med andra samhällsfunktioner kan förskolan upptäcka och förebygga hälsoproblem eller utsatthet hos barn, vilket gör den till en del i det samhälleliga skyddsnätet. Som en förutsättning för att många föräldrar ska kunna arbeta om dagarna har förskolan vidare en tydlig arbetsmarknadspolitisk funktion. Dessutom är förskolan i sig självt en arbetsplats för mer än hundratusen personer som är verksamma som legitimerade lärare i förskolan, barnskötare eller i andra roller (Skolverket, 2024). I föreliggande text används *pedagoger* som en samlande beteckning på dem som arbetar i barngrupperna på förskolan Amiralen.

Majoriteten av förskolor drivs av en kommunal huvudman, och varje kommun ska verka för att så många barn som möjligt går i förskolan. Det gör också de allra flesta: fler än en halv miljon barn, vilket motsvarar 87 procent av alla i åldern ett till fem år. Procentandelen är än högre i det övre åldersspannet (Skolverket, 2024). Förskolan är inte obligatorisk enligt lag, men alla familjer som önskar erbjuds förskoleplats från och med att deras barn fyllt ett år, och från tre års ålder är förskolan delvis avgiftsfri. Trots att förskolan inte omfattas av skolplikt har den blivit ett givet inslag i det moderna samhället och i den moderna barndomen (Halldén, 2007). Den är ett resultat av en statligt driven förskolepolitik, och en plats där barns förskolebarndomar levs (Lindgren & Söderlind, 2022).

Det var under det sena 2010-talet som jag var verksam i förskolan, och det var också då jag kom i kontakt med det som utgör föreliggande avhandlings problemområde. Inifrån fick jag erfara hur *integritet* blev ett ord på mångas läppar. Det var något som det samtalades om såväl formellt i möten, som mer

informellt över en kopp kaffe på rasten eller med vänner i branschen. Att arbeta pedagogiskt med integritet var något nytt, något som engagerade och som det talades om som viktigt. Det var emellertid ingen slump att samtalen om integritet spirade i personalrummen just då. Åren dessförinnan hade flera fall av sexualbrott mot barn i förskolan uppdagats, vilket väckte frågan om samma sak skulle kunna hända på andra förskolor och hur det i så fall kunde förhindras. Dessutom hade det som kommit att kallas #meetoo-hösten just passerat.<sup>2</sup> Detta hade sammantaget lämnat efter sig en ökad samhällslig medvetenhet om sexuellt våld och vikten av att förhindra detsamma (se exv. Bergström & Westberg-Broström, 2020; Djurberg, 2018; Eidevald, 2016; Hulth, 2024; Westberg Broström m.fl., 2022). Den sexuella brottsligheten tycktes finnas överallt, och detta ville jag och mina kollegor i förskolan vara med och förebygga. Vi ville skapa förutsättningar för en bättre framtid – en framtid som barnen hos oss i förskolan förkroppsligade. Med stöd i vad som i facktermer kallades för ”integritetsmaterial” arbetade jag och mina kollegor, liksom många förskolor vid tiden, med riktade strategier.

Den svenska förskolan har en lång tradition av att vilja bidra med kunskap och utbildning som rör barns sexualitet och kroppar, men det har skiftat över tid vilken kunskap som anses viktig och därmed vilka förhållningssätt som förespråkas. I samtiden står barns utsatthet och skydd i förgrunden, och denna syn speglas i de upplysningsmaterial som finns tillgängliga (Bengtsson, 2021; Hulth m.fl., 2024; Sparrman, 2019). Rädda Barnens (2013/2019) ”Stopp! Min kropp!” har blivit ett av det mest utbredda använda. Denna broschyr ger vuxna vägledning i hur de kan prata, sjunga sånger, läsa böcker och leka lekar för att utveckla barns förståelse för känslor, kroppens privata områden, gränser och samtycke.

På den förskola där jag arbetade utformades integritetsarbetet så att vi införde säkerhetsrutiner som gick ut på att skapa transparens i den dagliga verksamheten, och i den planerade undervisningen gjorde vi övningar som skulle göra barnen medvetna om sina egna och andras gränser. Idén var att ge barnen kunskaper om integritet för att förhoppningsvis förebygga sexuell utsatthet såväl i förskolan som senare i livet. Det vi betecknade som ett pedagogiskt arbete med integritet var alltså i första hand ett sexualbrottsförebyggande arbete (jfr. Eidevald, 2016).

Redan i Barnstugeutredningen (1972) förespråkades en förskolläraryrkes- och barnskötaryrkesutbildning med ”en utbildningsmiljö som betonar och slår vakt om elevens självständighet och integritet” (s. 113). I samband med att ansvaret för förskolan flyttades från Socialdepartementet till Utbildningsdepartementet år

---

<sup>2</sup> Genom #metoo delade offer för sexualbrott sina erfarenheter offentligt för att synliggöra och bekämpa sexuellt våld: sexuella övergrepp, sexuella trakasserier och sexism. Upproten började i en kritik av filmindustrin, men spred sig snabbt inom andra branscher och på andra arenor. Skolvärldens motsvarighet blev hashtaggen #tystiklassen, som samlade elevers vittnesmål av att ha blivit utsatta för sexualbrott i olika utbildningskontexter.

1996 fick förskolan en egen läroplan, som blev det dokument som styrde verksamhetens mål och innehåll. I och med det blev integritet ett begrepp som även kopplades till barnen i förskolan. I den första upplagan från 1998 står:

En viktig uppgift för verksamheten är att grundlägga och förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan könen samt solidaritet med svaga och utsatta är värden som förskolan skall hålla levande i arbetet med barnen. (Skolverket, 1998, s. 3)

Genom formuleringen ovan har integritet varit ett kärnvärde i samtliga versioner av förskolans läroplan (Skolverket, 1998, 2010, 2016, 2018, 2025). Integritet var således inte helt främmande i förskolesammanhang, men det hade fått förnyad kraft och den befintliga formuleringen kom att kompletteras med ett flertal mer specifika strävansmål år 2018. Dessa är i skrivande stund gällande, och anger att barn i förskolan ska medvetandegöras om sin rätt till kroppslig och personlig integritet och bemötas med respekt för detsamma. Det beskrivs bland annat gälla i frågor om omsorg, dokumentation och i relation till hur personal håller sig informerad om barns personliga omständigheter (Skolverket, 2018; 2025).

Efter revideringen lanserade Skolverket (2021a) ett stödmaterial på tema integritet. I materialet konkretiseras läroplanens intentioner genom förslag på hur förskolepersonal kan arbeta för att ”stärka barns integritet”, ett arbete som beskrivs handla både om att barn ska utveckla en trygg identitet och att lära sig respektera andras gränser. I materialet betonas de vuxnas betydelse som förebilder, understödjare av barns gränser, och som personer som på olika sätt kan skapa förutsättningar för barns delaktighet och inflytande. Skolverket skriver att det inte finns någon mall för hur förskolor ska arbeta med integritet, eftersom bemötandet behöver anpassas efter barnens förutsättningar, ålder och mognad. Gränserna för barns integritet beskrivs dessutom variera för olika barn. Genom att vuxna hjälper barn förstå sina egna signaler, menar Skolverket att barn får verktyg att signalera om någon kränker deras integritetsgränser och lär sig också att respektera andras.<sup>3</sup> Detta framhålls vara en viktig del i ett demokratiskt samhälle, och anses kunna utgöra en spirande förståelse för innebörden av samtycke (Skolverket, 2021a). Även om läroplanen framhåller ett brett perspektiv på integritet utan explicita kopplingar till sexualbrottsförebyggande ambitioner, så framträder dessa tydligare i stödmaterialen. Givet det offentliga samtalet är det ingen slump att integritet blev ett samtalsämne och ett uppdrag för förskolan just där och då (Westberg-Broström m.fl., 2022).

---

<sup>3</sup> Skolverkets skrivningar och stödmaterial om integritet är enligt dem framtagna i en bred process där de har inhämtat synpunkter från en rad olika aktörer inom förskoleområdet, samt inspirerats av forskning om integritet och angränsande problemområden (se Covalesskie, 2011; Johansson, 2003; 2005; Westlund, 2011) (Skolverkets upplysningstjänst, personlig kommunikation, 26 oktober 2021).

Att göra pedagogik av integritet visade sig dock vara komplext. Samtidigt som jag undervisade om integritet och ansåg det viktigt att respektera barns gränser fann jag mig själv i situationer där jag uppfattade barnen som motsträviga och ovilliga att göra sådant som vardagen i förskolan (och därmed jag) krävde av dem. Integritetsarbetet i förskolan blev en svår och stundtals motsägelsefull uppgift. I samspel med barnen i vardagen blev integritet så mycket mer än det framstod som i de pedagogiska upplysningsmaterial och undervisningstillfällen som formellt utgjorde det pedagogiska integritetsarbetet. Som lärare i förskolan ställdes jag många gånger inför dilemman där jag behövde väga respekten för enskilda barns integritet mot måsten i min yrkesroll och i förskolans vardag.

Det verkade finnas en diskrepans mellan den övergreppsfokuserade och selektiva förståelse av integritet som jag undervisade i, och sådant som barnen själva stod upp för och tyckte var viktigt. För mig var de sexualbrottsförebyggande insatserna viktiga och meningsfulla, men jag uppfattade dem också som otillräckliga då integritet föreföll att handla om fler och huvudsakligen andra saker för barnen själva i deras vardag i förskolan. Detta föranledde svårfattade beslut och, stundtals, en smygande känsla av dubbelmoral. Mina erfarenheter gav mig anledning att fundera vidare på integritet och dess innebörder för förskolebarn: Hur kan integritet förstås om fokus flyttas från de integritetsgränser barn utifrån ett vuxenperspektiv bör lära sig, till de integritetsgränser barnen själva redan uttrycker? Vad skulle barns integritet då kunna vara? Och följaktligen, vad skulle ett integritetsmedvetet arbete i förskolan i så fall uppmärksamma?

Det är funderingar som jag burit med mig, omprövat, teoretiserat, omformulerat och som senare ledde mig till Amiralens parkering den där bitande kalla morgonen. Därefter genomförde jag ett etnografiskt fältarbete på Amiralen under knappt ett års tid. Inom den etnografiska forskningstraditionen betraktas deltagarna själva vara de som besitter kunskap om sina vardagsliv (Hammersley & Atkinson, 2019; Gulløv & Højlund, 2003; O'Reilly, 2012). Jag blev därför en del av vardagen, formade relationer och interagerade med de människor som befann sig på Amiralen. Där lärde jag känna Helene, Katrin och många andra pedagoger och föräldrar. Men framför andra lärde jag känna barnen på två av Amiralens avdelningar som jag kallar för yngrebarnsavdelningen och äldre barns avdelningen. Det är dessa barn som är avhandlingens huvudpersoner.

Avhandlingens titel *Gränsfall* anspelar på de många olika situationer, de empiriska ”fall”, som jag undersöker och där barnen på Amiralen hanterar och kontrollerar sina sociala gränser. Titeln anspelar också på de komplexa avvägningar som ett pedagogiskt integritetsarbete i en förskolekontext kan innebära, vilket min egen erfarenhet ovan vittnar om. Slutligen kan titeln också läsas som att gränser faller eller fallerar, vilket pekar på de svårigheter det kan innebära för barn i förskolan att hantera och kontrollera sina gränser och som jag återkommer till genom avhandlingen.

Ett av de barn jag lär känna på Amiralen är Penny, som jag träffar på yngre-barnsavdelningen. När vi möts har hon i sällskap av sin mamma tillbringat sina allra första dagar i det som ska bli hennes nya vardag. Under dessa dagar har hon börjat lära känna de andra barnen, pedagogerna, miljön och förskolans rutiner och regler. När Penny kliver in genom grinden till förskolans gård denna morgon tar hon till synes redan hemmavant riktning mot sandlådan, där hon slår sig ned och börjar gräva. Pennys mamma tar samtidigt riktning mot bänken där jag sitter och antecknar skeendena på gården, och hon slår sig ned bredvid. Vi hälsar och hon frågar: ”Var du ledig igår?” Jag förklarar att jag delar min tid mellan fältstudier på Amiralen och andra arbetsuppgifter på universitetet. Pennys mamma nickar införstått, och verkar sedan ivrig att berätta om hur hon upplever att det går för Penny. ”Hon har varit som ett plåster på mig hela morgonen”, säger hon med en stunds eftertanke och fortsätter sedan: ”Det känns skönt att se att hon är självständig nu.”

Från bänken betraktar vi hur Penny orienterar sig i sin nya tillvaro. Hon ser nöjd och glad ut där hon växlar mellan att leka i sandlådan och klättra i den lilla klätterställningen. Penny ska äta lunch själv för första gången idag, fyller mamman i. Sedan berättar hon om gårdagen då Penny blev ”helt hysterisk” under de fem minuter mamman provade att gå ifrån henne. Mamman säger att hon upplever att Penny inte hunnit bli helt trygg med någon vuxen än. ”Om hon bara hade varit med *en* vuxen i ett rum så hade det kanske gått, men i förskolan är det så många.” Hon nickar menande ut över gården som är full av människor, liv och rörelse. ”Det är många relationer”, säger jag, varpå mamman nickar instämmande. Det är för många för att Penny ska hinna bli trygg, menar hon.

Penny, som ditintills inte ägnat oss någon explicit uppmärksamhet, kommer nu krypande i riktning mot mamman som för att efterfråga hennes närhet. Mamman reser sig från bänken och lyfter upp henne på sin ena höft. Pedagogen Annika kommer kort därefter, ställer sig tätt intill Penny och börjar småprata och busa med henne i ett försök att locka henne ur mammans famn och tillbaka till aktiviteterna på gården. ”Titta, jag har också fåglar”, säger Annika leende och pekar på sin klänning som likt Pennys overall har fågelmotiv. Penny möter Annikas blick, rynkar ögonbrynen i en ilsken min och säger högt och bestämt ”Nej!” Annika och mamman tittar på varandra och brister ut i ett gemensamt skratt. Sedan vänder sig mamman mot mig med Penny på höften. Med sin lediga hand gör hon en teatraliskt svepande rörelse och presenterar sin dotter: ”Här har du *integritet in persona!*”

Pennys mamma är väl medveten om mitt forskningsintresse, och det är med humor hon presenterar Penny som integriteten personifierad. Där och då menar Pennys mamma sannolikt inte mycket mer än att hon upplever dottern som en stark personlighet med mycket vilja, och det blir både passande och roligt när denna vilja uttrycks så tydligt framför ”integritetsforskarens” ögon. Med detta uttryck ringar Pennys mamma samtidigt in några av föreliggande studies bärande begrepp och grundläggande antaganden – antaganden om integritet

och om de personer som praktiserar det. I de avsnitt som följer ska jag teoretiskt utveckla dessa.

## En begreppsorientering

När jag frågar pedagogerna på äldrebarnsavdelningen på Amiralen vad integritet betyder för dem, möts jag av en lång tystnad. Pedagogerna tittar sökande och lite obekvämt på varandra, varpå jag formulerar om min fråga till ”vad tänker ni om det begreppet?”

Anja: Det är ju lite svårt när man ska, alltså, alla har ju hört ordet liksom, men ...

Marie: Rätten att få vara den jag är, och att du som en annan person måste respektera mig och kanske lyssna på vad jag ... alltså jag kanske inte vill sitta jättenära någon, utan att du ändå kan känna av mina signaler. Att andra ska förstå det, på något sätt att ... aa ...

Anja: Ja jag tycker det är, det jag var inne lite på med integritet, att om ... också det här rätten att få tycka och tänka och ... liksom så. Även fast man är ...

Hedda: Liten.

Anja: Liten. Så är ju det, man är ju minst lika viktig, liksom. Det tycker jag är viktigt.

Det är inte helt enkelt att definiera integritetsbegreppet, trots att det är flitigt använt. ”Alla har ju hört ordet liksom, men ...” som Anja säger. Men, integritet kan betyda olika saker i olika sammanhang och därtill för olika personer, med den gemensamma nämnaren att det har en positiv värdeaddning. Det vill säga, det talas nära på uteslutande om integritet som någonting bra, eftersträvan svårt och viktigt (Hansson, 2006). Det gäller i samhället överlag såväl som på Amiralen specifikt.

Även om det oftast upplevs som positivt laddat så är integritet ett mångtydigt begrepp. Ibland beskriver det ett värde, ett ideal och en rättighet, andra gånger ett behov, en egenskap eller ett karaktärsdrag. Begreppsapparaten runt integritet, dess översättningar och möjliga indelningar är komplex (Lundgren, 2018). Enligt svenska ordböcker handlar integritet om att vara orörd, hel, fullständig, oförvitlig eller hederlig. Etymologiskt härstammar ordet från latinska *integritas* som betyder just oskadat tillstånd eller hederlighet, och i historiska texter på svenska har integritetsbegreppet avsett folkrätt, territoriella gränser, frihet, oberoende, makt och inflytande (Integritet u.å., 1933). Vidare är det i svenskan vanligt att göra skillnad på *kroppslig integritet* och *personlig integritet*. Denna tudelning görs i vissa lagtexter (se exv. Europaparlamentets och rådets förordning, 2016; Kungörelse om beslutad ny regeringsform, 1974; Lag med kompletterande bestämmelser till EU:s dataskyddsförordning, 2018), och

har som framgår ovan också funnit sin väg in i förskolans styrdokument (Skolverket, 2018, 2025).

Varianten kroppslig integritet finns dock inte listad i ordböcker. Termen används i olika sammanhang för att beskriva den fysiska kroppens gränser och okränkbarhet. Utöver i sexualbrottsdiskussioner i och utanför förskolan har kroppslig integritet exempelvis uppmärksammats i medicinsk-etiska sammanhang. Religiöst och kulturellt motiverad omskärelse av barn är exempel på en annan kroppslig integritetsfråga (se exv. Dekkers, m.fl., 2005). Personlig integritet handlar i mer abstrakt bemärkelse om var och ens rätt att ha kontroll över andras tillgång till en själv och sin personliga information (Integritet, u.å.).

Förhållandevis få nationella forskare har fördjupat sig i integritet, och avsaknaden av svenska teoretiska och begreppsliga resonemang kan förstås som en följd av detta. Den som vill forska om integritet behöver istället söka inspiration och kunskap från närliggande och angränsande termer och områden, och olika forskare har använt olika strategier. Ibland studeras integritet med referens till engelskans *integrity*, ibland till engelskans *privacy*, och ibland utan varken det ena eller det andra. Någon tydlig skiljelinje för vad som är vad går knappast att urskilja, och åsikterna går isär om hur integritet bäst översätts. Både *integrity* och *privacy* belyser företeelser som kan rymmas inom det svenska integritetsbegreppet men inget är direkt översättningsbart. En tolkning är att det i det engelska språket görs skillnad på integritet som en önskvärd moralisk egenskap hos individen (*integrity*), respektive integritet som en privat sfär vilken andra ska respektera (*privacy*) (Hansson, 2006). Det finns också forskare som sammanfört delar av integritet, *privacy* och *integrity* till nya begrepp för att skapa mer språklig exakthet. Helen Nissenbaum (2004) har exempelvis lanserat termen *contextual integrity*, medan Björn Lundgren (2018) väljer att skriva om det han kallar för *privacitet*.

Enligt anglosaxiska ordböcker handlar *integrity* om moraliska principer och ärlighet (Integrity, u.å.). På liknande vis förhåller det sig inom filosofin där *integrity* avser det intakta i individens etik och moral: en stark och kompromisslös moralisk kompass. *Integrity* har i sådana sammanhang beskrivits som koherensen mellan en persons moraliska principer och agerande (McFall, 1987), förmågan att positionera sig i moraliska frågor (Covaleskie, 2011), och som nära sammanlänkat med identitet och agens (Korsgaard, 2009). *Integrity* kan liknas med vad som ibland kallas för *moralisk integritet* på svenska (se Fjellström, 2004), och som beskriver enhetliga och önskvärda karaktärsdrag hos någon eller någonting. Svenska forskare har vidare argumenterat för att *integrity* har en tydlig koppling till den fysiska kroppen (Schultz, 2012), och särskilt tydlig blir denna koppling i den begreppsliga sammansättningen *bodily integrity* (se exv. Herring & Wall, 2017). Det har också argumenterats för att *integrity* är en otillräcklig översättning av integritet eftersom det engelska begreppet, till skillnad från det svenska, inte omfattar rätten till ett eget område eller en egen sfär (Andersson, 1996).

*Privacy* kan översättas till antingen *integritet*, *personlig integritet* eller *privatliv*. *Privacy* och integritet har samma kontextuella karaktär, det vill säga samma beroendeförhållande till situation och sammanhang (Branting, 2016). Integritet har en något vidare innebörd, men har gemensamt med *privacy* att de båda speglar individers strävan efter att kontrollera sina gränser i sociala sammanhang. Båda begreppen handlar om att kunna pendla mellan att vara nära eller ha distans till andra, att dela med sig eller hålla saker för sig själv, och att själv ha kontroll över denna växelverkan (Hansson, 2006; *Privacy*, u.å.). Det innefattar att kunna styra sådant som är personligt och privat. Dessa är två närliggande termer, med nyansskillnader i sina respektive innebörder. I föreliggande studie använder jag *personligt* för att beskriva något som är knutet till en individ, såsom en personlig tillhörighet. *Privat* beskriver istället sådant som inte är avsett för alla, såsom privata sammanhang. Det ena förutsätter inte nödvändigtvis det andra. En åsikt kan exempelvis vara personlig men ändå delas till allmänheten, och en konversation kan vara privat utan att för den delen vara personlig. Många gånger är dock saker både personliga och privata, eftersom det ena ger näring till det andra och *privacy* omfattar båda. *Privacy* omges vidare av ett mångvetenskapligt forskningsområde som behandlar dess betydelser och praktiker (för översikter, se Cahn & Véliz, 2023; Schoeman 1984/2007; Van der Sloot & De Groot, 2018). Det är i detta forskningsområde som avhandlingen tar sin utgångspunkt.

En betydande del av denna forskning består av filosofiska begreppsutredningar. Många försök har gjorts för att ringa in innebörden av *privacy*. En utbredd filosofisk strategi är att försöka lokalisera begreppets kärna. Det vill säga att försöka få fatt i vad de diversifierade innebörderna har för gemensam minsta nämnare, *per genus et differentiam* (Solove, 2008). Denna strategi har utmynnat i vitt omfattande förslag såsom "respect for persons" (Benn, 1984/2007), och snävare varianter likt "the condition of a person not having undocumented personal information about himself known by others" (Parent, 1983, s. 346). Det har ifrågasatts om begreppet ens går att definiera, och huruvida det i så fall har något förklaringsvärde. Förespråkare för en sådan reduktionistisk kritik har menat att *privacy* är ett vagt paraplybegrepp som inte kännetecknas av något unikt. Man har hävdats att det som samlas under paraplyet lika gärna, och med mer precision, kan diskuteras i sin egen rätt (mer att läsa finns i Cahn & Véliz, 2023; Schoeman, 1984/2007; Van der Sloot & De Groot, 2018). Daniel Solove (2008) beskriver emellertid begreppet *privacy* som pluralistiskt, och menar därför att även begreppets värde behöver förstås som pluralistiskt. Det vill säga, det kan bli värdefullt på många sätt beroende på sammanhang. Utifrån det föreslår han ett alternativt sätt att förstå *privacy* på: som en taxonomi av olika men relaterade problem. *Privacy* fungerar enligt Solove som ett skydd mot detta kluster av problem, och möjliggör därigenom en särskild sorts frihet för individer i samhället.

På liknande sätt fungerar integritet som ett paraplybegrepp som kan tillskrivas många innebörder. Det är också som paraplybegrepp som pedagogerna på Amiralen beskriver att de är vana att prata om integritet, "fast vi kanske har

sagt det i termer av barns inflytande mer”. På Amiralen har integritet huvudsakligen varit ett begrepp på policynivå i arbetet mot diskriminering och kränkande behandling, men det har också handlat om att i möten med barnen låta dem ”få välja lite själva” och ”få en chans att styra”. Rektor Helene beskriver att de inte explicit pratat så mycket om integritet i personalgruppen innan, men att ”absolut så rör man sig inom de här områdena”. En fråga som aktualiseras är, i linje med den reduktionistiska kritiken av begreppet *privacy*, om integritet har ett förklaringsvärde i förskolan? Kan integritet likväl, eller med fördel, talas om i termer av barns rättigheter, likvärdighet, inflytande, delaktighet eller aktörskap?

Frågorna kan bemötas med stöd i forskning om *privacy*, där majoriteten pläderar för snarare än emot begreppets egenvärde. Enligt Carissa Véliz (2020) återfinns det exempelvis i begreppets potential att fånga de subjektiva upplevelserna och erfarenheterna i stunden. *Privacy* handlar inte bara om att skydda mot potentiella konsekvenser av gränsöverskridningar och intrång, utan om hur människor bemöter och behandlar varandra i samspel. Detta kan således aktualiseras i flera av de interaktioner som pågår den där socialt intensiva morgonen på Amiralens gård, och mer specifikt belysa vad den sociala situationen innebär för Penny och hur hon hanterar den.

Det är sådana situerade sociala här och nu processer som Irwin Altman (1975, 1976, 1977, 1990) intresserar sig för. Med bakgrund inom socialpsykologin samt med disciplinöverskridande influenser från bland annat psykologi, miljöpsykologi, sociologi och antropologi, undersöker Altman mänskliga relationer och hur dessa kan förstås som situerade i tid och rum. Utifrån en övertygelse om att komplexa sociala fenomen förutsätter en bredd av metoder och kunskaper, formulerar Altman sin *privacy regulation theory*. I och med det betraktas han, sida vid sida med Alan Westin (1967), som en pionjär i forskningen om *privacy*. Som kommande avsnitt gör gällande, är Altman också en nyckelperson i föreliggande studie. Komplexiteten och dialektiken i Altmans teori revolutionerade på sin tid forskningen, som dessförinnan primärt beskrivit *privacy* som förmågan att dra sig undan och göra sig otillgänglig. För Altman blir *privacy* snarare ett kluster av handlingar och sociala processer genom vilka människor både kan göra sig tillgängliga och otillgängliga för varandra. Dessa studerar han på en mikroanalytisk nivå: med fokus på mellanmänskliga möten i avgränsade sociala sammanhang. Trots att teorin formulerades i en annan tid och kontext, har den fortsatt att inspirera forskning om *privacy* i relation till en rad frågor och (såväl fysiska som virtuella) kontexter (se Margulis, 2003; Zeegers m.fl., 1994).

För Altman (1975) är möjligheten att etablera gränser gentemot omgivningen en del av att skapa en förståelse av sig själv, och för sig själv som en person med möjlighet att påverka sin sociala omgivning. Gränser gör det möjligt att orientera sig i interaktioner och relationer, och de tydliggör skillnaden i vad som är jag och du, mitt och ditt, vårt och ert. Att kunna engagera sig i sådana sociala praktiker tillsammans med andra skapar idealt en känsla av att

bli respekterad som sin egen värdefulla person. I en sådan förståelse blir integritet förvisso något som ligger nära andra pedagogiska värdeord såsom barns likvärdighet, inflytande, delaktighet och aktörskap, men som fångar mer än så. Integritet överskrider dessa närliggande termer genom att i vidare bemärkelse röra barns värde som personer och som individer i samspel i den givna situationen.

Runt integritet samsas många parallella och mer eller mindre samstämmiga begreppsförståelser, somliga vitt omfattande, andra snävt avgränsade. Även om indelningen mellan kroppslig och personlig integritet kan ge viss vägledning om vad som avses i det specifika sammanhanget, så är versionerna ofta överlappande. Detsamma gäller *integrity*, *privacy* och de varianter som finns däremellan. Det är vanskligt att fullt ut särskilja vad som är kroppsligt, personligt, moraliskt och så vidare när det gäller integritet. I denna studie har jag valt att inte göra språklig skillnad på kroppsligt, personligt, moraliskt och så vidare. Att förstå integritet genom *privacy* innebär snarare ett belysande av sociala praktiker som innefattar allt detta, och där dessa aspekter betraktas som oskiljaktiga och samhandlande. Med utgångspunkt i barns vardagsliv i förskolan rör jag mig således mellan olika typer av integritet utan att göra begreppslig skillnad i text.

Med avstamp i *privacy* och det omgivande kunskapsfältet förstår jag integritet som ett komplext, subjektivt och situerat socialt fenomen som därmed blir omöjligt att definiera objektivt och allmängiltigt. Integritet tar snarare form utifrån hur olika personer förstår och praktiserar det i olika kontexter, skriver Sjak Van der Geest (2018). Olika sociala sammanhang innehåller olika idéer om hur nära det är lämpligt och möjligt att vara andra, och vad som är lämpligt och möjligt att dela med sig av respektive hålla för sig själv. Inom ramen för detta kan människor också kommunicera integritet på kulturspecifika vis, såsom genom särskilda ord, kroppsspråk och symboler (Altman, 1977).

Ordet integritet har således ingen fast mening, utan kan snarare laddas med olika innebörder i olika kontexter beroende på vad som är meningsfullt för människorna där – det *emiska* perspektivet. För att komma åt integritet i en empirisk undersökning likt denna blir det lämpligt att utgå från en öppen begreppsdefinition som kan vägleda den analytiska blicken, men som samtidigt lämnar utrymme för deltagarnas praktiker och meningsskapande (Van der Geest, 2018). *Privacy* utgör här den lins genom vilken barnens vardag på Amiralen tolkas. Jag översätter vidare *privacy* till *integritet* i texten, och den översättningen speglar också min teoretiska hemvist.

## Integritet som social praktik

Jag kom till Amiralen med en övergripande idé om att undersöka barns integritet i vardagen. Avhandlingen är i enlighet med den etnografiska kunskapstraditionen empiridriven, men något jag visste redan den där morgonen på gården var att jag ville anlägga både ett bredare och ett mer fördjupat analytiskt perspektiv på integritet än vad jag upplevde ditintills hade gjorts i förskolesammanhang. Det krävde emellertid ett utforskande av teorier som inte är så utbrett använda i förskoleforskning. Det perspektiv som blivit produktivt kan vetenskapsteoretiskt etiketteras som socialpsykologiskt, och mer specifikt som det som ibland kallas för *sociologisk socialpsykologi* (se Nilsson, 2006). Det bär inslag av symboliskt interaktionism och miljöpsykologi, och bygger på klassiska sociologiska och etnografiska studier av hur människor agerar och interagerar i vardagslivets sociala sammanhang.

Inspirerad av Jeffrey Reiman (1984/2007) förstår och studerar jag integritet som en *social praktik* som människor engagerar sig i tillsammans med andra. Bakgrunden till detta är att Reiman ville formulera en definition som fångar integritet som ett grundläggande mänskligt intresse, med starka kopplingar till den egna personen, och som något som utgör en bas för varje persons rättigheter – oavsett vem personen är och vilka förutsättningar den har. En sådan inkluderande integritetsdefinition måste med nödvändighet utgå ifrån de sociala praktiker människor ingår i, där integritet blir någonting som alla gör och som också görs genom mellanmänskliga och symboliska handlingar. Det ska enligt Reiman inte spela någon roll huruvida någon kan agera fullt autonomt, eller vilka rumsliga och normativa villkor som föreligger. Integritet är något för alla att åtnjuta. Varje person har en unik och exklusiv bestämmanderätt över sig själv, och den omfattar både hur man själv orienterar sig gentemot andra och hur man önskar att andra ska förhålla sig till en själv.

Altman (1975, 1976) benämner sådana praktiker som *sociala gränsdragningsprocesser*. Genom dessa försöker individer reglera hur tillgängliga de blir för omgivningen i stunden. Det är förhållandevis enkelt att acceptera Altmans idé om gränser som grundläggande för hur det sociala livet organiseras. Gränser är ofta givna och oreflekterade inslag i vardagen. Dessa kan också vara medel och uttryck för att människor vill kontrollera sin sociala distansering; i vissa stunder göra sig *socialt tillgängliga* – vara nära, dela med sig och ingå i samspel. I andra stunder göra sig *socialt otillgängliga* – skapa distans, dra sig undan och hålla saker för sig själva (Altman, 1975, 1976). Sociala gränser är grundläggande i det sociala samspelet och för människors förståelse av såväl sig själva som varandra. I förskolan kan dessa praktiseras såväl i interaktioner barn emellan som mellan barn och vuxna. Det är i interaktioner som vi tar form, träder fram och blir synliga och erkända som egna personer. Det vill säga som individer med egna tankar, viljor och åsikter. Möjligheten till integritet blir på så vis talande för det egna värdet, och för den egna möjligheten att påverka omgivningen.

Att kunna hantera sina gränser är vidare en förutsättning för att kunna forma och ingå relationer som är kvalitativt olika. Sociala situationer kännetecknas enligt Erving Goffman (1964), som är ännu en viktig teoretiker för avhandlingen, av ett växelspel där människor i större grupper på olika sätt orienterar sig mot eller från varandra för att forma olika sociala konstellationer. Gränser handlar inte bara om att hålla andra på avstånd, utan också om att selektivt kunna dela sådant som är personligt, skapa privata stunder, visa ömsesidig omsorg, och att kunna göra detta på sätt som sker avskilt och exklusivt. I ett andra led utgör integritet därigenom en förutsättning för *intimitet*, som handlar om att dela någonting som är just personligt och privat samt otillgängligt för den bredare massan (Reiman, 1984/2007).

Integritet förstås här som ett växelspel mellan att dra sig undan och att söka kontakt, vilket Altman (1975, 1976) beskriver som en *dialektisk* process. Det är i grunden tal om samma praktik men den kan röra sig i olika riktningar; ibland är hanteringen av de egna gränserna något som stänger ute andra, men många gånger är syftet att selektivt bjuda in till interaktion. Sociala gränsdragningsprocesser är inte heller att betrakta som enbart individuella, eftersom de likväl kan praktiseras gemensamt av människor för att avgränsa en mindre grupp eller skapa privata sammanhang. Utgångspunkten för dessa praktiker är det som Altman (1975, 1976) betecknar som *desired privacy*, och som jag vidare översätter till *integritetspreferens*. Det vill säga, varje person har en subjektiv känsla och idé om hur mycket, och vilken form av social kontakt som önskas där och då. Det kan handla om hur synlig och hörbar man vill vara, hur fysiskt nära andra får komma, eller vad man vill att andra ska veta om en. Gränser reglerar på så vis både de intryck som kommer från omgivningen och de uttryck som sänds till omgivningen. Integritetspreferensen blir en referenspunkt som individen eller gruppen strävar mot och anpassar sitt agerande efter. Den som upplever sig få mindre social kontakt än önskat kommer att försöka göra sig socialt tillgänglig, medan den som upplever oönskad social kontakt kommer att försöka otillgängliggöra sig. Målet är att skapa jämvikt mellan integritetspreferensen och det som utspelar sig i interaktionen. Som social praktik blir integritet något som kan göras både reaktivt och generativt; dels som ett gensvar på när integriteten hotas, dels som något som skapar avgränsade sammanhang och relationer där sådant som är privat, personligt eller intimt inryms.

För att ringa in förståelsen av integritet som social praktik som uttrycks i sociala gränsdragningsprocesser, samt betona studiens teoretiska hemvist, benämner jag de handlingar och interaktioner jag analyserar i vardagen på Amiralen som barns *integritetspraktiker*. Inom ramen för denna förståelse blir det alltså inte relevant att tala om huruvida barn har eller utvecklar integritet i form av en förmåga eller ett karaktärsdrag, än mindre att försöka presentera en allmängiltig "barnintegritet". Det intressanta blir istället vad barnen gör, och på vilka sätt dessa handlingar blir meningsfulla för olika barn i olika situationer. Kan Pennys "Nej!" exempelvis förstås som en integritetspraktik, och vad representerar den i så fall där och då – för Penny?

Vidare kräver denna övergripande integritetsförståelse mer konkreta och kontextresponsiva analytiska begrepp (Margulis, 2003). Det krävs begrepp som kan fånga betydelsen av att det är just barn i förskolan som är i fokus, och som gör det möjligt att få fatt i subtila handlingar och nyanser i barnens interaktioner på Amiralen. De teoretiker jag hämtar dessa från rör sig alla inom samma vetenskapsteoretiska tanketradition, och har gemensamt att de utifrån analyser av mellanmänniskt samspel belyser det sociala vardagslivets komplexitet inom ramen för de kontexter där det utspelar sig. Här ingår som framkomit begrepp från teori om *privacy* (Altman, 1975; 1976; Reiman, 1984/2007; Wolfe, 1978), såväl som sådana som belyser (barndoms)institutioners särskilda sociala och relationella förutsättningar (Goffman, 1959/2020, 1961/2014; Wolfe & Rivlin, 1987).

Mellan de teoretiker jag vänder mig till finns såväl explicita som implicita kopplingar. Goffman har exempelvis inspirerat både Reiman och Altman. Jag vänder mig även till Maxine Wolfe, som med referens till Altman intresserat sig för *privacy* i barndomen, och som tillsammans med Leanne Rivlin intresserat sig för barns institutionaliserade vardagsliv. Goffmans begreppsapparat blir användbar för denna studie såväl indirekt som direkt, både för att förstå barns integritetspraktiker och för att förstå förskolan som kontext. Altmans teori fungerar då som ett explicitgörande av de integritetsaspekter som finns mer implicit i Goffmans verk, och som en brygga från Goffmans sociologi till teori om *privacy* mer specifikt. Altman plockar upp Goffmans begrepp, ramar in dem som olika typer av sociala gränsdragningsprocesser, och beskriver hur dessa gränser kan praktiseras – både på ett personligt och på ett territoriellt plan.

## Personliga och territoriella gränser

Som Pennys ”Nej!” exemplifierar utgör verbal kommunikation ett viktigt verktyg för att markera gränser. Det handlar inte bara om vilka ord som sägs, utan också om betoning och språkets rytm. I denna studie, där huvudpersonerna är barn i förskoleåldern, får dock icke-verbal kommunikation särskilt stor betydelse. Barnen på Amiralen använder olika sätt att kommunicera. Många har inte möjlighet att uttrycka sig obehindrat med ord, varpå kroppen utgör deras främsta medel för kommunikation. Altman (1975) framhåller kroppens centrala betydelse i gränsdragningsprocesser, särskilt när människor är i varandras direkta närhet. Med kroppen går det att kommunicera sin integritetspreferens, ibland mycket expressivt och ibland mer subtilt genom mimik, kroppens hållning eller orientering i rummet. Små handlingar som att luta sig, undvika ögonkontakt eller lägga armarna i kors kan vara sätt att använda kroppen som en barriär, och skapa eller upprätthålla gränser runt sig själv. Likväl kan kroppen kommunicera en önskan om samspel, närhet och intimitet.

Ett brett spektra av kommunikativa uttryck kan göras relevanta när människor hanterar sina sociala gränser.

När jag studerar barns integritetspraktiker är det sådana sociala gränsdragningsprocesser jag söker i det empiriska materialet, och som jag tolkar och benämner som *integritetspraktiker*. De framträder sällan som enskilda ord eller handlingar. Snarare är det tal om en samlad bild av verbala och icke-verbala praktiker, som också behöver tolkas i relation till en given situation för att bli meningsfulla. Dessa integritetspraktiker görs också i relation till den fysiska miljön och där ingår materiella barriärer såsom väggar, dörrar och staket, samt symboliska markörer likt skyltar och skriftliga budskap. Olika uttrycksformer kan komplettera eller ersätta varandra, och de är responsiva mot situationen. I tillägg till denna komplexitet är människor olika och hanterar sina gränser utifrån sina subjektiva olikheter, vilket *det personliga utrymmet* begreppsligt gör tydligt.

Det personliga utrymmet definieras av Altman (1975) som en osynlig och flexibel gräns med nära koppling till den egna personen. Var och en omges av ett personligt utrymme som markerar önskat avstånd till andra. Var gränsen för det personliga utrymmet går är subjektivt på så vis att människor är olika bekväma med fysisk närhet i olika situationer. Det personliga utrymmet tar även form utifrån de sociala band som föreligger, och en tumregel är då att människor föredrar att vara nära andra som de har en god relation till. Tvärtom önskas ofta mer avstånd till andra de inte känner eller tycker om. Det finns undantag, men den närhet människor föredrar speglar många gånger den relation de har till varandra, och i analyserna har jag valt att beteckna detta fenomen som en *relationell logik*.

Den engelska motsvarigheten *relational logic* förekommer i forskning med lite olika betydelser inom olika ämnen (se exv. Gensereth & Kao, 2017). Inom psykologin kan *relational logic* handla om att människors ageranden förhåller sig till och anpassas efter de relationella band som föreligger i en given situation (se exv. Crockett m.fl., 2021). Även om utgångspunkt då tas i andra sammanhang och frågor än i denna avhandling, så överensstämmer grundtanken väl med Altmans (1975) skrivningar om premisserna för hur det personliga utrymmet regleras. Jag har valt att tala om en relationell logik i analyserna för att sammanfattat kunna beskriva den relationella dimensionen av barnens integritetspraktiker – en dimension som Altman förvisso beskriver men inte erbjuder något eget analytiskt begrepp för.

Det personliga utrymmet kan förstås som situerat och normativt i den mening att olika sammanhang medför olika avstånd till andra, och varierande idéer om vad som utgör ett lämpligt avstånd. Det personliga utrymmet är alltså långt ifrån statiskt, utan snarare en dynamisk och föränderlig sammanflätning av subjektiva önskemål och gemensamt delade normer i varje given situation. När gränserna för det personliga utrymmet överskrids leder det ofta till olust och obehag, och den vars gränser överskridits försöker som regel återupprätta dessa (Altman, 1975). Det är utifrån denna idé jag analytiskt intresserar mig för hur barn hanterar avstånd till andra i förskolans vardag; hur barnen söker

närhet respektive skapar distans genom olika integritetspraktiker, samt hur detta relaterar till den relation som föreligger – såsom när Penny uttrycker en önskan om att få komma upp i sin mammas famn, och samtidigt hålla Annika på avstånd.

Jag intresserar mig också för gränsdragningsprocesser som Altman (1975) beskriver verkar på ”a more remote distance from the self compared with personal space” (s. 143), och som barn i högre grad engagerar sig i tillsammans med andra. *Territorialitet* handlar i vid bemärkelse om att hantera ägarskap genom att betrakta och behandla något som sitt – enskilt eller i grupp (se även Goffman, 1971). I det allmänna språkbruket för territoriella gränser kanske i första hand tankarna till krigföring och politiska konflikter, men dessa dramatiska territoriella konflikter är enligt Altman mer undantag än regel. Territorialitet är oftare ett vardagligt inslag i människors liv som underlättar organiseringen av det sociala samspelet. Människor talar om saker och ting som sina egna: mitt rum, mitt hem, min trädgård, privat område, obehöriga äga ej tillträde och så vidare. Människor hägnar in, skapar rumsliga avgränsningar, sätter upp skyltar för att markera gränser och försvarar sedan dessa gränser gentemot omgivningen.

Som vetenskapligt begrepp härstammar idén om sociala territorier från en sociologisk forskningsfåra, där man studerat olika grupper (exempelvis kriminella gäng) förfoganden över geografiska områden. Begreppets användningsområden har dock breddats bortom geografiska gränser, och det som förklarar olika förståelser av territorialitet i nutid är att det handlar om att tillfälligt eller varaktigt hävda något som sitt, såsom en plats, en sak eller en idé. För Altman (1975) ingår territorialitet i integritet, och han beskriver territorialitet som särskilt vanligt och utbrett bland barn:

Children not only possess a place at the dinner table or a bedroom of their own but continually accumulate ‘things’. They collect rocks, stamps, baseball cards, and a host of seemingly useless junk, such as stones, pieces of wood, broken glass and even supplies of candy and food. Possesiveness for objects also exists in adults. (s. 108)

Människor kan samla och försvara en uppsjö av saker. I citatet beskrivs barn som särskilt possessiva och upptagna av ett, för vuxna, till synes meningslöst samlade av olika materialiteter. I förskolan och i föreliggande studie är det också en form av vardaglig territorialitet som står i fokus, och som kan komma till uttryck genom att barn hävdar exempelvis en plats, ett ting eller en aktivitet som sin. Således blir det mindre relevant att avgöra huruvida barnens territoriella praktiker fyller någon funktion ur ett vuxet perspektiv, och desto mer intressant att försöka förstå på vilka sätt dessa praktiker och ting blir meningsfulla och integritetsrelevanta för barnen – vare sig det gäller en sten, en träbit eller annat ”seemingly useless junk”. Altmans (1975) territorialitetsbegrepp har tidigare använts internationellt i relation till barn i förskolan, men då för

att undersöka hur de använder miljön för att dra sig undan (se Zeegers m.fl., 1994).

För att visa att olika territorier kan ha olika betydelser för människor gör Altman (1975) begreppsligt skillnad på territorier beroende på hur öppna de är för allmänheten, och vilket personligt värde de har för individen. Ett *offentligt territorium* är en plats som är öppen för, och kan nyttjas av, alla. Dit hör skog och mark, gator och torg – platser där alla är välkomna förutsatt att de regler som finns efterföljs. Sådana regler är offentligt upprättade, och i de offentliga territorierna har ingen individ mer äganderätt än någon annan. När jag parkerar bilen på Amiralens parkering kan jag sägas befinna mig i ett offentligt territorium som bara kräver en parkeringsskiva i vindrutan som inträdesbiljett, men de territoriella villkoren förändras när jag skyndar in bakom pappan med barnvagnen på Amiralens gård och stänger grinden bakom mig.

På andra sidan grinden befinner jag mig på en plats som har specifika tilltänkta brukare. Amiralen är en avgränsad yta som finns till för de barn, familjer och pedagoger som tillbringar sin vardag där. Utomstående personer är inte välkomna annat än i undantagsfall, såsom när hantverkare kommer in för att utföra renoveringar eller när ”integritetsforskare” ber om att få genomföra ett fältarbete. Amiralen kan därigenom betecknas som ett *sekundärt territorium*. Altman (1975) beskriver sekundära territorier som semi-privata kontaktytor där grupper av människor interagerar, men där dessa gruppkonstellationer förändras över tid. Sekundära territorier karaktäriseras av ett tillfälligt och upplöst ägarskap samt vaga gränser, vilket enligt Altman bäddar för konflikter om mitt eller ditt, vårt eller ert.

Vad gäller *primära territorier* är gränserna och därigenom de sociala spelreglerna tydligare. Prefixet primär är en referens till primärgruppen, då primära territorier har nära koppling till den egna personen och till privatlivet, såsom ett hem eller en personlig tillhörighet. Primära territorier ägs och används exklusivt av en individ eller en grupp och det förväntas omgivningen respektera. Ofta är dessa platser och ting centrala i vardagslivet, likt ett hem eller en sak man tycker mycket om. Att ha och kunna hävda en egen plats menar Altman (1975) har samband med social status, är centralt för självuppfattningen och självkänslan och är något som blir en symbol för det egna värdet. Av samma anledning tenderar intrång i primära territorier att skapa särskilt starka reaktioner. Ju mer personligt och privat någonting är, desto kraftigare blir ofta responsen. Territoriella praktiker är tydligt associerade till platser och materialiteter, men de har också att göra med sociala interaktioner och relationella band. Genom territoriella praktiker blir det möjligt att selektivt dela saker med andra och att skapa privata och ostörda sammanhang. Den territoriella principen genomsyrar det sociala vardagslivet, så även i förskolan.

Altman (1975) begrepp fungerar i denna studie som konkretiseringar av vad integritet som social praktik kan innebära och hur det kan praktiseras. Analytiskt bidrar de framskrivna begreppen med att belysa det komplexa i att vara en individ som uppgår i ett kollektiv och att balansera dessa två aspekter i sitt sociala vardagsliv i förskolan. Förskolan betraktas här således inte som

vilken plats som helst utan som en särskild kontext, som skapar ett särskilt vardagsliv och frammanar särskilda integritetsvillkor för barnen.

## I en institutionell inramning

Institutioner såsom fångelser och mentalsjukhus har varit utgångspunkt för inflytelserika (och kritiska) teoretiseringar av det sociala livets villkor (se exv. Foucault 1975/2017; Goffman, 1961/2014). Sådana institutioner har beskrivits som offentliga platser som står i motsatsförhållande till privatlivet (Nome, 2018; Wolfe & Rivlin, 1987), som i olika utsträckning bygger på socialt tvång (Goffman, 1961/2014; Persson, 2012b), och som med olika medel inskränker människors möjligheter att handla efter egen vilja (Reiman, 1984/2007).

Min förståelse av förskolan som kontext vilar i grunden på Goffmans (1961, 1961/2014) verk med originaltiteln *Asylums*. Det bygger på fältarbete på mentalsjukhus och gav upphov till idén om *totala institutioner*: platser där de intagna ofrivilligt tillbringar all sin tid, och där deras personer underkastas och förvanskas. Förskolan skiljer sig förvisso från den totala institutionen, men i tidigare forskning har man visat att Goffmans teoretisering trots det kan bidra med värdefulla perspektiv på förskolan som kontext (se exv. Corsaro, 2003; Ehn, 1983; Gallacher, 2005; Markström, 2005).

I den totala institutionen är det sociala tvånget omfattande och explicit, med målet att förändra patienterna och bygga upp den moraliska karaktär de anses sakna. Wolfe och Rivlin (1987) gör skillnad på totala och *partiella institutioner* utifrån ett tidsperspektiv. Förskolan kan betecknas som en partiell institution, eftersom barn bara tillbringar delar av sina dagar där. Wolfe och Rivlin framhåller samtidigt att distinktionen kan vara vilseledande och inte nödvändigtvis är talande för institutioners utformning och karaktär. En partiell institution har inte självklart mindre makt över sina medlemmar än en total institution. Snarare delar dessa platser många kvaliteter. Förskolan kännetecknas av saklighet, formalitet och rutiner. Den har i uppdrag att utbilda och forma framtidens medborgare i önskvärd riktning. Förskolan är också en plats för omsorg och vänskapsrelationer barn emellan och mellan barn och professionella vuxna. För barnen blir förskolan ett socialt sammanhang där de både får utrymme som individer och avpersonifieras genom att de förväntas ta form inom en särskild institutionell struktur. Den blir därigenom en motsägelsefull institution som är både personlig och opersonlig (Ehn, 1983). Förskolan som institution, kan därigenom förstås ha sin egen *sociala ordning*. Goffman (1966) beskriver sociala ordningar som de regler och normer som styr hur människor agerar och interagerar i olika sociala sammanhang. Det sociala livet utspelar sig inom och i förhållande till många olika sociala ordningar, och människor möter olika förväntningar i olika sammanhang.

Institutioner är inte platser som människor i första hand kommer till för att de önskar, utan för att de är ålagda att göra det av en eller annan orsak (Goffman, 1961/2014; Wolfe & Rivlin, 1987). Det gäller även för barnen i förskolan, trots att förskolan inte omfattas av skolplikt. För de föräldrar som väljer att avstå arbete och förskola för att vara hemma med sina barn kan negativa konsekvenser följa karriärsmissigt, ekonomiskt och socialt (Lenz Taguchi, 2022). Långt ifrån alla föräldrar har möjlighet att faktiskt välja att avstå förskoleplats även om de skulle önska det. Förskolan är frivillig i teorin, men det är en frivillighet som är satt ur spel i praktiken – särskilt för barnen. Detta blir tydligt i vardagen på Amiralen, där rektor Helene emellanåt påminner om att ”barnen har ju inte valt att vara här”. Många av barnen beskriver också sin förskolevardag som ett ”måste” och något som deras föräldrar bestämmer. Likt andra institutioner bygger barns vistelse i förskolan på ett socialt tvång. Det är vad samhällsstrukturen, via de vuxna i barnens omgivning, kräver.

Den tvingande närvaron är inte detsamma som att institutionslivet nödvändigtvis upplevs som negativt för barnen. Att träda in i en institution är också att bli del i ett kollektiv, och att få möjlighet att ingå i en social gemenskap. Goffman (1961/2014) beskriver detta fenomen med termen *de sociala bandens dubbelhet* som beskriver hur alla sociala enheter, exempelvis en förskola, både ger och tar av dess medlemmar. Som del i ett kollektiv förbinds individen till förpliktelser gentemot gruppen, men kan också ta del av de förtjänster som gruppen medför. Barnet i förskolan åläggs med måsten enligt den sociala ordningen och behöver troligt kompromissa med sin egen vilja, men kan också ingå i en social tillhörighet med allt vad det innebär. När barn träder in i förskolan innebär det således både nya möjligheter att forma relationer och att hantera sina gränser, och en mer utpräglad kontrollerad och styrd institutionell tillvaro som villkorar dessa praktiker (Goffman, 1961/2014; Wolfe & Rivlin, 1987).

Ett sådant villkor är att förskolan samlar många människor på en begränsad yta, och kännetecknas således av *hög densitet*. För avhandlingen är det en särskild form av densitet som blir analytiskt relevant, och som Altman (1975) benämner som *social densitet*. Social densitet handlar om på vilka sätt de rumsliga förutsättningarna får betydelse i social och relationell bemärkelse, det vill säga vad det innebär för barnens sociala relationer att tillbringa dagarna tillsammans med ett stort antal andra människor på en begränsad yta. Olika fysiska rum ger olika möjligheter att hantera sociala gränser. Dörrar, gardiner, staket och andra materialiteter kan fungera som barriärer som upprätthåller det personliga utrymmet. Likväl kan miljön stjälpas, exempelvis om möjligheterna till avskildhet är få eller om många människor samsas på samma yta. I sammanhang där densiteten är hög behöver individer hitta strategier för att få vara ifred, exempelvis genom att välja ett rum som inte är populärt bland andra, eller där det är legitimt att vara ensam. Altman (1975) skriver:

If privacy and its associated mechanisms are ignored or rigidly incorporated into designs, or if the meaning of different levels of personal space and territory is not recognized, then people will have to struggle against the environment to achieve what they consider to be appropriate degrees of interaction. (s.211)

I förskolor är transparens och överblickbarhet viktigt (Rasmussen & Kampmann, 2018), och den fysiska miljön är ofta utformad därefter. En sådan institutionell arkitektur och rumslig utformning beskrivs av Goffman (1961/2014) som ett frångående av individers kontroll över de egna gränserna. Det institutionella rummet delas av många och är idealt visuellt genomträngligt, vilket medför att möjligheterna att dra sig undan och hålla saker för sig själv är begränsade. I ett andra led kan detta skapa *trängsel*. Det handlar då inte bara om att ha litet utrymme till sitt förfogande, utan om att vara mer tillgänglig för och närmare andra än man önskar. Trängsel betraktas som ett subjektivt tillstånd snarare än en rumslig egenskap, men där hög social densitet ökar risken för upplevd trängsel (Altman, 1975).

Wolfe och Rivlin (1987) skriver att institutioner för små barn ställer krav på offentlighet, övervakning, att dela med sig och vara öppen. Ett flertal studier har visat att förskolan präglas av sociala ideal som förordar samspel och kollektiva aktiviteter framför individuella preferenser och sysselsättningar (se exv. Markström, 2005; Lynch, 2017; Skånfors, 2013). Inom ramen för denna höga sociala densitet och sociala ideal organiseras dagarna i förskolan regel- och rutinmässigt och med kollektivet i förgrunden; saker ska göras tillsammans och samtidigt, synligt för andra, på ett visst sätt och för att upprätthålla en viss social ordning. Det är en nödvändighet för att vardagen med så många barn i förskolan ska fungera, menar Amiralens pedagoger. Man måste ha ”vissa ramar”. Goffman (1961/2014) menar att man kan förvänta sig att de som ingår i institutionen kommer att göra visst motstånd mot de regler som är uppsatta för dem, och försöka tänja på de ramar de förväntas agera inom. Detta beskriver han som ett sätt att skapa och upprätthålla individualitet och integritet.

Människor anpassar sig till institutionstillvaron i olika grad och på olika sätt. Goffmans (1961/2014) begrepp *primär anpassning* avser ett agerande som går i linje med regler och förväntningar, medan *sekundär anpassning* beskriver ett motstånd. Detta kan antingen vara *splittrande* och tydligt störa ordningen, eller utgöras av *behärskade* handlingar som syftar till att obemärkt undkomma krav, och därmed också upprätthålla en känsla av självbestämmande, kontroll och integritet. Sekundär anpassning handlar således inte bara om att motsätta sig omgivningens krav, utan dessa praktiker är samtidigt generativa sätt att skapa sig ett eget utrymme som inte är avsett, och där andra saker blir möjliga.

I institutioner, som ofta är starkt reglerade, agerar människor på denna pendlande skala mellan det tillåtna och det otillåtna såväl individuellt som samordnat. Distinktionen mellan det tillåtna och det otillåtna, det förväntade

och det förbjuda, är dock inte alltid tydlig. Snarare är det någonting som omförhandlas och förskjuts i takt med att institutionens medlemmar utmanar reglerna, och dess representanter behöver hitta sätt att återupprätta kontroll. Även om hela skalan av anpassningar kan ses som integritetsrelevanta, menar Goffman (1961/2014) att sekundära anpassningar spelar en särskilt viktig roll i detta avseende, för genom otillåtna handlingar kan ett *dolt liv* ta form som utspelar sig utom synhåll för dem som representerar institutionen och har i uppdrag att se till att regler efterföljs. För barn i förskolan är det få saker de gör som är helt dolt, eftersom vuxna så gott som alltid har barnen under uppsikt. För förskolebarn kan man därför tänka sig att sekundära anpassningar handlar mer om att skapa sig något eget i stunden, än om att systematiskt hemlighålla praktiker.

Att beteckna förskolan som en partiell institution bidrar analytiskt till att kontextualisera de integritetspraktiker barnen engagerar sig i på Amiralen. Det formar en teoretisk utgångspunkt, där förskolan betraktas som ett offentligt och socialt intensivt sammanhang som på flera plan står i motsatsförhållande till privatlivet, i vilket individers självbestämmande och frihet kringkärs. Möjligheterna att värna det privata och personliga, vare sig det är den egna kroppen, egna tillhörigheter eller information om en själv, blir begränsade och villkorade för barnen i denna kontext.

## Rollen som förskolebarn

I en förskolekontext blir barn *förskolebarn*. Det innebär att deras deltagande i förskolan inte är att betrakta som neutralt, utan som ett deltagande som kommer med krav och förväntningar på vad det innebär att vara just ett förskolebarn. Detta fenomen fångar Pennys mamma när hon använder uttrycket ”integritet in persona”. Ordet är latin och kan i vardaglig mening användas synonymt med personlighet, men det kan också ha betydelsen av en social fasad likt en fiktiv karaktär eller en teatermask. *Persona* beskriver att människor agerar på olika sätt i olika sammanhang, beroende på vad sammanhanget kräver av dem.

Idén om att människor inträder olika *sociala roller* har intresserat den sociologiska forskningen lika länge som disciplinen existerat. Utifrån rollbegreppet har man närmat sig individens relation till samhället, till andra och till sig själv. Det vetenskapliga intresset för detta fenomen tycks vara ständigt aktuellt, men de analytiska begreppen har skiftat och idag är det kanske vanligare att exempelvis tala om identitet än om roll. För denna studie som tar avstamp i förskolan som institution har jag valt att stanna i rollbegreppet, och i Goffmans förståelse av det. I det blir roller dels något som ingår i olika system och som hjälper till att upprätthålla systemet, exempelvis yrkesroller som beskriver hur utövarna ska agera i linje med systemets behov. Dels förstås roller som

interaktiva på så vis att de tar form i möten och samspel med andra. Roll och identitet hör därmed ihop men är inte att betrakta som samma sak, då rollbegreppet tydligare inbegriper en persons funktion i ett visst sammanhang (Persson, 2012b). För denna studie medför det möjligheten att sätta barns, såväl som pedagogers och föräldrars, praktiker i relation till förskolan som institution och hur de förväntas agera för att vardagen där ska fungera.

Idén om sociala roller återkommer i flera av Goffmans verk, men kanske mest explicit inom ramen för det dramaturgiska perspektivet där han metaforiskt beskriver det sociala vardagslivet som en teaterscen där människor framträder inför varandra (1959/2020). Med utgångspunkt i att människor vill visa upp vissa saker och hålla andra saker för sig själva, visar teatermetaforiken hur människor med hjälp av så kallad *intrycksstyrning* försöker kontrollera på vilka sätt de framträder inför andra och hur de uppfattas av omgivningen. Ofta utgår denna intrycksstyrning från existerande normer om hur man bör vara och agera i ett visst sammanhang. Omgivningen som individen möter kan delas in i en *främre region* och en *bakre region*, som likt en scen och ett område bakom kulisserna representerar en offentlighet och en privat sfär. Att delge en vald version av sig själv och att undanhålla annat förstås i denna studie som en integritetspraktik, som handlar om att upprätta gränser och att själv ha kontroll över dessa. Var och en önskar ge form åt en viss bild av sitt sammanhang och sig själv och denna bild blir en del av självuppfattningen (Goffman, 1959/2020).

Vidare beskriver Goffman (1959/2020) att sociala roller kommer med mer eller mindre fastställda normer och handlingsmönster. Det handlar om att bli och agera som en viss slags person i en viss situation. När Penny börjar förskolan får hon en ny social roll som institutionsperson att förhålla sig till och som blir en del av henne – hon blir förskolebarn. Att inträda i en social roll som förskolebarn innefattar att både uppfattas och förväntas uppträda som ett förskolebarn. Morgonen på Amiralens gård visar exempelvis hur Penny förväntas acceptera en gradvis separation från sin mamma, forma relationer till ett större antal människor och sedan delta i de aktiviteter som erbjuds i förskolan. Hon förväntas vidare anpassa sina vanor och preferenser efter förskolans rutiner, och följa de gemensamma regler som är uppsatta. Förskolebarnet blir en sorts *persona* som skiljer sig från privatpersonen på det viset att det tar form utifrån en institutionell struktur, där det som fungerar i institutionen går hand i hand med det som förväntas av förskolebarnet.

I föreliggande studie är förskolebarnet i centrum, men förskolan är en social och interaktiv plats där många personer i olika roller möts dagligen. Vardagen på Amiralen är till stor del en kollektiv vardag som barn delar med andra, och som villkoras av alla inblandade. De integritetspraktiker som barnen engagerar sig i står alltid mer eller mindre i direkt relation till den sociala omgivningen där och då, varpå även de som ingår i denna omgivning blir av analytiskt intresse. Där ingår andra förskolebarn, men också vuxna som i sin tur förhåller sig till sociala roller såsom pedagog, förälder och tillfälligt också en

”integritetsforskare”. Dessa vuxenroller kommer med sina respektive förväntningar på handlingsmönster och det blir upp till var och en att upprätthålla intrycket av att vara en god pedagog, förälder eller forskare.

För pedagoger och föräldrar innebär det att de har ansvar för barnens välmående och säkerhet och flyttar detta ansvar mellan sig när barnen rör sig mellan hemmet och förskolan – mellan privatlivet och det offentliga. För pedagogerna är detta ansvar inte bara förväntat, utan också en formaliserad del av deras yrkesroll. Med läraren som exempel skriver Goffman (1966): ”In social establishments, as has already been suggested, a particular member may serve as guardian of situational order, being obliged to see that all present maintain a suitable allocation of involvement” (s. 227). I pedagogrollen ingår att se till att barnen agerar inom ramarna för vad som tillåts och förväntas, för att därigenom se till att den sociala ordningen upprätthålls.

Under dagarna förväntas pedagogerna se till att barnen har det bra, arrangera undervisningssituationer och bidra till att förskolans struktur, rutiner och regler upprätthålls. I förskolan som institutionell kontext har alla en plats och en funktion som sträcker sig bortom personlighet och individuella intressen. När jag fortsättningsvis använder benämningarna förskolebarn, pedagog, förälder (och ibland ”integritetsforskare”) i texten så är det sociala roller jag hänvisar till. I detta blir förskolebarnet ett särskilt barn, som förväntas agera på ett särskilt sätt i en särskild institutionell kontext. De olika sociala rollerna får implikationer för hur personerna på Amiralen agerar individuellt, men också för hur de relaterar och förhåller sig till varandra. De relationer som formas barn emellan samt mellan barn och vuxna i förskolan förstår jag därmed som särskilda *institutionsrelationer* med en dynamik som skiljer sig från barnens relationer i privatlivet. Rollerna i förskolan ingår exempelvis i en institutionell hierarki och den fördelar mandat och handlingsutrymmen därefter (jfr. Goffman, 1959/2020, 1961/2014).

Många av de interaktioner barn ingår i förskolan sker med personer som agerar på andra villkor, och som därmed inte är att betrakta som jämlingar. Inom *privacy studies* intresserar man sig för individers autonomi och möjligheter att göra val, styra, reglera eller kontrollera aspekter av sig själva i möten med andra (Sax, 2018). Då utgångspunkten för diskussionerna som regel är vuxna och interaktioner mellan vuxna, så ägnas det sällan någon större uppmärksamhet åt den eventuella betydelsen av ojämlikheter dem emellan. I denna avhandling som handlar om barn, behöver denna aspekt dock utvecklas något. Wolfe (1978) skriver att alla barn befinner sig i en underordnad maktposition gentemot vuxna, eftersom vuxna både ansvarar för och bestämmer över barns tillvaro i stor utsträckning. Denna asymmetri beskrivs som mer utpräglad ju yngre barnen är. Barn i förskoleåldern lever sina liv inom ramarna för vad de vuxna i omgivningen beslutar för dem, och därmed har de också begränsad kontroll över sin egen person och sina gränser, både hur de kan förhålla sig till andra och hur andra kan förhålla sig till dem. Det är inte det samma som att barn inte har möjlighet att påverka, men deras handlingsutrymme är villkorat. En viktig utgångspunkt för avhandlingen är således att

erkänna och tolka barns integritetspraktiker som inbäddade i de sociala roller-  
nas hierarki där vuxna överordnas barn, i synnerhet i en institutionell kontext,  
och där denna överordning får betydelse för barns integritet. Goffman beskri-  
ver makt, inflytande och kontroll som centrala aspekter av vardagslivet – om  
än implicit (se Rogers, 1977). Genom hans begrepp blir det analytiskt möjligt  
att dels undersöka hur aktörerna i förskolan försöker styra bilden av sig själva  
och därigenom kontrollera andras beteenden, dels hur förskolan som institut-  
ion blir villkorande för barns möjligheter att kontrollera sina egna gränser.

I ett samtal jag har med Markus som går på äldrebarndelningen beskri-  
ver han den asymmetriska relationen mellan pedagoger och förskolebarn.  
”Om det bara fanns en fröken och det var jag, då skulle jag bestämma allt”,  
säger Markus. ”Finns det någonting som barnen brukar bestämma på försko-  
lan?” frågar jag. Markus blir tyst en stund och svarar sedan ”hmm, det kommer  
jag faktiskt inte ihåg”. Sedan säger han att barnen får bestämma vad de vill,  
bortsett från när förknarna bestämmer. ”Det är fröknarna som bestämmer  
mest, men först måste jag bli tillärd för att bli en fröken”. Om Markus var både  
vuxen och professionell, menar han att det vore möjligt för honom att be-  
stämma allt. Markus visar därigenom att han är införstådd med premissen att  
det råder en asymmetrisk relation mellan barn och vuxna, som ytterligare för-  
stärks i en förskolekontext där de vuxna också är ”tillärda”.

Fältarbetet på Amiralen visade tidigt att pedagoger har inflytande över hur  
barn erfar och uttrycker integritet i förskolan. Pedagogerna organiserar tid och  
rum, sätter regler och har i uppdrag att se till att verksamheten fungerar. De  
erbjuder omsorg, hjälper till och stöttar. I många av de interaktioner på Ami-  
ralen där barn praktiserar integritet ingår också en vuxen – ibland som någon  
som lyssnar in och understödjer barns gränssättningar, ibland som någon som  
utmanar eller sätter gränserna ur spel. Pedagoger kan såväl möjliggöra som  
begränsa barnens integritetspraktiker, vilket gör även deras ageranden indirekt  
analytiskt relevanta. Även om avhandlingen främst fokuserar på förskolebar-  
nens göranden, så vore detta inte en framkomlig analytisk väg utan att även  
inkludera de vuxna som barnen samspekar med. Dessa personer är de flesta  
gångar pedagoger, andra gånger föräldrar, och stundtals också en ”integritets-  
forskare”. En teoretisk premiss är att barns integritetspraktiker inte alltid sker  
i linje med, men däremot inom ramen för de sociala och relationella villkor  
som råder. Såsom att barnen förvisso bestämmer och får göra vad de vill, men  
att ”fröknarna bestämmer mest”.

## Avhandlingens syfte och form

Det finns anledning att undersöka barns integritet i förskolan på ett sätt som också utgår från vad som är meningsfullt för barnen själva och sådant som de engagerar sig i, inom ramen för sin vardag i förskolan. Med utgångspunkt i det etnografiska fältarbetet på Amiralen, och med stöd i det analytiska ramverk som presenterats, är min avsikt att bidra till en sådan förståelse.

Det övergripande syftet med föreliggande studie är att skapa kunskap om integritet i barns sociala vardagsliv i förskolan. Mot den bakgrunden utgår jag från en förståelse av integritet som en social praktik, och som någonting barn gör i interaktion och tillsammans med andra barn och vuxna. Mer preciserat undersöks barns egna integritetspraktiker, som de engagerar sig i för att hantera och kontrollera sådant som är personligt, privat och viktigt för dem. Det innebär att jag analytiskt riktar blicken mot barns sätt att reglera närhet och distans till andra, samt deras sätt att försöka kontrollera vad de delar med sig av, respektive håller för sig själva. Dessa integritetspraktiker förstås vidare som situerade, och studeras i relation till förskolan som en institutionell kontext där särskilda rumsliga, strukturella samt sociala och relationella villkor råder.

Syftet besvaras i en etnografisk genre som låter empirin genomsyra alla textens delar, och där delarna i sin tur inramas av emiskt infärgade kapitelrubriker. Avhandlingens format speglar dess empirinära ansats och strävan att komma nära barnens vardagsliv i förskolan – så som de erfar det. Det förutsätter också ett narrativ som låter läsaren komma nära, och dröja kvar ett slag, i barnens vardag. Den berättelse jag formulerar utspelar sig därför allt igenom på Amiralen; den börjar i inträdet den där isiga morgonen och avslutas med ett återbesök en tid efter att fältarbetet avslutats. Däremellan finns nio kapitel. I det här första kapitlet har studiens bakgrund, teori och syfte presenterats. Kapitel två tecknar avhandlingens forskningsmässiga sammanhang, medan fältet och det etnografiska fältarbetet beskrivs närmare i det tredje kapitlet. Sedan följer fem resultatkapitel, nummer fyra till åtta, som utgår från vad som framträder som viktiga integritetsfrågor för barnen och belyser deras integritetspraktiker. Utifrån dessa förs en avslutande diskussion om studiens resultat och slutsatser i kapitel nio. I avhandlingens appendix finns planritningar över Amiralen samt kompletterande information om deltagare, metoder och etik.

## 2. GREJEN MED INTEGRITET

Jag sitter i en fåtölj i personalrummet på förskolan Amiralen. Mitt emot mig sitter rektor Helene och den pedagogiska handledaren Eva som jag stämt träff med för en intervju. Vi har samtalat en stund och kaffekopparna på bordet mellan oss är delvis urdruckna. ”Och så jag då med min lilla funderingshjärna, jag tänker så här: När började vi prata om integritet? När blev det en grej?” Eva rynkar ögonbrynen ovanför glasögonbågarna och riktar frågan till mig. Det känns som om rollerna nu blivit ombytta och att det är jag som blir intervjuad. Frågan hon ställer är relevant och träffsäkert formulerad. Integritet har onekligen blivit en ”grej” i förskolesammanhang, och i egenskap av ”integritetsforskare” bekräftar min närvaro det ytterligare. I stunden har jag svårt att bemöta Evas fråga då svaren inte låter sig sammanfattas så enkelt. Evas fråga får istället fungera som en ingång till detta kapitel som tecknar avhandlingen forskningsmässiga sammanhang.

Föreliggande studie kan placeras inom ett mångdisciplinärt och tvärvetenskapligt kunskapsområde som behandlar barn och integritet, med tonvikt på studier som belyser detta i en institutionell inramning. Det är förhållandevis outforskad mark, och för att ringa in denna position krävs kopplingar till och mellan flera angränsande forskningsfåror. Det jag framledes kallar för integritetsforskning består av nationell forskning som placerar integritet som begrepp eller fenomen i förgrunden, tillsammans med det som på engelska kallas *privacy studies*. I Sverige är integritetsforskning inte ett sammanhängande kunskapsområde, utan snarare enstaka studier som intresserat sig för integritet med utgångspunkt i olika discipliner och frågor, ofta utan kopplingar sinsemellan, och bara med sporadiska kopplingar till *privacy studies*. *Privacy studies* är som framkommit långt mer väletablerat och sammanhållet med egna teorier, nyckeltexter och kärnfrågor.

Det jag framledes kallar för förskoleforskning är studier som tar sin utgångspunkt i en förskolekontext eller i det som motsvarar en förskolekontext internationellt. Intresset här är förskolan som samhällsfunktion, arbetsplats och arena för barns och familjers vardagsliv. Alternativt utgör förskolan en plattform för att studera frågor som inte är av utbildningsvetenskaplig karaktär, men som rör eller relaterar till barn i förskoleåldern. Förskoleforskningen utgörs av studier som ofta, men inte uteslutande, är hemmahörande inom

forskningsämnen såsom pedagogik, pedagogiskt arbete, utbildningsvetenskap, barn- och ungdomsvetenskap eller tema Barn. Här ingår också förskoledidaktik som är det ämne avhandlingen skrivs inom.

I tillägg till den förståelse av integritet som social praktik som avhandlingen vilar i, visar föreliggande kapitel på fler vetenskapliga ingångar. I ett första led görs några historiska nedslag som beskriver hur integritet vinner mark som samhälleligt ideal och rättighet. Därefter står just rätten till integritet i fokus genom juridiska perspektiv. Att barn är en underrepresenterad (ibland undantagen) deltagarkategori i integritetsforskning framgår av avsnittet som följer, där idéer om barn och integritet problematiseras i relation till varandra. Vice versa är integritet ett underrepresenterat problemområde i den förskoleforskning som presenteras därefter. För att sätta integritet i relation till förskolan som social och relationell arena presenteras sedan (barndoms)sociologisk forskning som genomförts med liknande metodologiska ingångar som föreliggande studie. Det är i knutpunkten mellan flera olika vetenskapliga ingångar som avhandlingen finner sin plats och utgör ett bidrag, och ett resonemang om det avslutar kapitlet.

## Några historiska nedslag

Det är svårt, för att inte säga omöjligt, att sätta en knappål på en tidslinje som markerar när integritet blev en ”grej”. De vetenskapliga diskussionerna sträcker sig stundtals så långt tillbaka som till en förhistorisk tid. En av de mest inflytelserika teoretikerna inom integritetsforskning Alan Westin (1967) har, i evolutionsteoretisk anda, hävdad att människors sociala gränssättningar och mer specifikt deras territorialitet kan förstås som ett revirbeteende, eftersom djurstudier visat att det i avgränsade sociala sammanhang går att ha regler, lära av varandra, dela på resurser och skapa skydd mot inkräktare. Utifrån det menar Westin att mänsklig territorialitet kan förstås som en grundläggande överlevnadsmekanism. Carissa Véliz (2020) skriver att de flesta mänskliga behov är evolutionära, och att det finns ett värde i att kunna motivera människors behov av att kunna reglera sociala interaktioner och information på evolutionära grunder. Det som är biologiskt rotat är enligt henne svårare att ifrågasätta och mindre förhandlingsbart än det som är socialt konstruerat, varpå Véliz menar att en evolutionär förståelse kan bidra till att understryka vikten av integritet i samhället.

Altman (1975) teoribildning går emellertid i polemik med de evolutionsteoretiska idéerna. Han skriver att mänskliga territoriella praktiker är socialt komplexa processer som sträcker sig långt bortom överlevnadsfunktioner. Dessutom framhåller han att sociala gränstdragningsprocesser är viktiga och intressanta i sig själva, och att studiet av dessa knappast förutsätter klarhet i natur/kulturbedebatten runt territorialitet. Mats Hansson (2006) menar å sin sida

att människors emotionella reaktioner på integritetskränkningar är att betrakta som evolutionära, medan talet om integritet är socialt konstruerat. Det har sannolikt alltid varit angeläget för människor att göra skillnad på det som är personligt och privat och det som är allmänt, men synen på privatlivet och människors gränser har tolkats på olika sätt i olika tider och kulturer. Det är de skiftningarna som varit i fokus i den historiska forskning som intresserat sig för hur integritet tar form och vinner mark som idé. I denna forskning återkommer några positioner på tidslinjen som särskilt betydelsefulla.

Upplysningstiden framhålls som en tidig brytpunkt, då idén om en individ med egen tanke- och handlingskraft växte fram och ideal om en vördad människa fick fäste. Under upplysningstiden började individen betraktas som någonting aktningsvärt som bör lämnas intakt. Idealen om en *integer* individ fick senare starkare fäste i västvärlden i samband med 1800-talets framväxande individualistiska ideal som förordade individens intressen, önskemål och självförverkligande. Vidare kan idén om integritet ses som sammanflätad med en liberalistisk ideologi präglad av demokrati, maktkritik och individuell frihet. Individens frihet, lycka och värdighet blev samtalsämnen för allmänheten, och i detta underströks även rätten att skyddas från övervakning (Keulen & Kreuze, 2018; Richardson, 2017; Vincent, 2016).

Startpunkten för integritet som vetenskaplig fråga brukar spåras till år 1890, då Samuel Warren och Louis Brandeis publicerade en artikel i den juridiska tidsskriften *California Law Review*. Warren och Brandeis pläderade (till ryktes mot bakgrund av egna erfarenheter av skvallerpress) för var och ens rätt att bli lämnad ifred. De var framför allt kritiska till hur fotografier spreds och menade att lagen måste skydda möjligheten att hålla vissa saker för sig själv (Warren & Brandeis, 1890). År 1960 fick det vetenskapliga samtalen förnyad kraft i och med att William Prosser publicerade en artikel i samma tidsskrift, där han konkretiserade fyra element som han ansåg vara gränsöverskridande och skäl för skadestånd: intrång i avskildhet och privatliv, att delge någon annans information till allmänheten, orättvisa framställningar i media samt att tala illa om- eller framställa någon ofördelaktigt offentligt. Artiklarna i *California Law Review* blev omtalade, och har beskrivits som viktiga första steg mot ett lagstadgande av integritet som mänsklig rättighet (Richardson & Solove, 2010; Richardson, 2017).

Under årtiondena som följde spred sig det vetenskapliga intresset för integritet även utanför juridiken. Genom en orientering i publicerade böcker i ämnet från år 1960 till år 2020 visar Solove (2025) att publikationerna ökat stadigt för varje årtionde. De över 500 böcker som ingår i (den icke uttömmande) översikten kommer från en bredd av discipliner såsom filosofi, journalistik, sociologi, psykologi, historia, litteratur och antropologi. I böckerna blir det tydligt att integritet diskuteras på olika sätt i olika tidsperioder, vilket Solove menar är en respons på samhällsliga förändringar och diskursiva förskjutningar.

I takt med att teknologiska innovationer har förändrat hur människor interagerar och kommunicerar har debatterna om integritet kulminerat ånyo. Förändrade villkor har uppreparande gånger setts som hot mot människors rättigheter, inskränkningar av deras kontroll över sig själva, och som steg i riktningen mot ett totalt övervaknings-samhälle (Vincent, 2016). Dessa profetior har delvis besannats i takt med att samhället blivit allt mer uppkopplat. Övervakningskameror och sensorer i bilar, mobiltelefoner, betalkort med mera formar idag ett kontrollandskap där det är möjligt att kartlägga vanliga människors vardagsliv, vilket i sig kan förstås som oförenligt med idén om integritet (Agrell & Pettersson, 2016). Véliz (2024) beskriver att det moderna samhället präglas av *surveillance delusion*, vilket kan översättas till *övervakningsvillfarelse*, och handlar om att nyttan av övervakning överskattas medan negativa följder inte uppmärksammas tillräckligt. I det uppkopplade samhället handlar övervakning om mer än att kartlägga vad människor gör. Det handlar också om att kartlägga hur de tänker och känner, ofta motiverat av ekonomiska intressen. Det är en övervakning som på så vis kryper in under skinnet på var och en (Véliz, 2020, 2024).

Förskolan både tar form i, samt är en viktig del av samhället, och kan därför inte betraktas som oberoende av sin sociohistoriska kontext. Även förskolan har i ökad grad kommit att präglas av liberalism och individualisering, bland annat genom mer fokus på barns individuella rättigheter och frihet (Birkestad, 2020). Som framgick av kapitel ett är integritet på intet sätt en ny idé i förskolan, men av Evas berättelse i personalrummet att döma verkar den ändå ha tagit form och blivit en ”grej” på ett särskilt sätt i den tid och kontext vi befinner oss i. Den upplevs som samtida och jag får vid upprepade tillfällen höra av pedagogerna på Amiralen att jag forskar om något som ligger ”rätt i tid”. När jag inte lyckas besvara Evas fråga om när integritet blev en ”grej”, fortsätter hon resonera om hur hon själv upplever integritet som ett samtidsfenomen i förskolan:

Jag tänker också på det här med kränkingsanmälningarna. Jag var inne och läste faktiskt, för att vi håller ju på och pratar i personalgruppen om kränkningar. Och jag undrar, på vilken nivå är det egentligen? [...] Då menar man ju att det finns vårdnadshavare idag som vill anmäla ett barn till exempel som biter på en yngre barns avdelning. Och jag menar, det är väl ingen som tycker att det är bra eller roligt att ens barn blir utsatt. Men jag tror ju ... jag bara tänker som när jag var liten. Det hade ju inte funnits på världskartan. Vaddå anmälan liksom? Någonstans har vi ju skapat någonting som har blivit någonting annat, på något vis.

Knappnålspositionen som markerar när integritet blev en ”grej” skulle variera beroende på vem som placerar den och vilken teoretisk utgångspunkt som tas. Enligt ett evolutionsteoretiskt synsätt är det en position som till och med överskrider den historiska tideräkningen. Även om detta perspektiv emellertid erkänns av forskare, så är det framför allt som begrepp, samhälleligt ideal och

norm som integritet studerats i tidigare forskning – och detta allt som oftast med en vuxen individ som utgångspunkt.

## Rätten till integritet

Barn har inte haft någon juridisk rätt till integritet historiskt, och att barn har det idag kan förstås som en förskjutning i hur barn betraktas i och av samhället. Det är en samhällsutveckling där barn gått från att explicit undantas mänskliga rättigheter till att betraktas som rättighetsbärare, inte minst genom barnkonventionen (Lag om Förenta nationernas konvention om barnets rättigheter, 2018). Barnkonventionen är också en lag som ofta associeras med barns integritet i förskolan. När jag kommer till Amiralen berättar pedagogerna exempelvis om att de just uppmärksammat barnkonventionens dag, något de menar är en del av deras arbete med integritet. John Wall (2016) beskriver att barns rättigheter har blivit ett gemensamt globalt språk för att diskutera frågor som rör barn. Även om detta speglar en gynnsam samhällsutveckling menar han att det finns anledning att problematisera hur mänskliga rättigheter fungerar för barn i praktiken, eftersom de formulerats utifrån en vuxennorm. Mänskliga rättigheter bygger på ideal om autonomi, individualism och oberoende vilket enligt Wall är ouppnåeligt för de allra flesta, och i synnerhet för barn.

Integritet är idag en mänsklig rättighet som väger tungt såväl nationellt som internationellt, och som är lagstadgad i de flesta länder. I Sverige finns ett flertal författningar som handlar om integritet. Under 1970-talet, när det svenska integritetsskyddet var i sin linda, ifrågasattes emellertid de potentiella konsekvenserna av de lagliga kraven på personlig integritet. Efter att dåvarande Datainspektionen (som idag heter Integritetsskyddsmyndigheten) avslagit en ansökan om att få inneha personregister för forskningssyften, lyfte Eva Johanson och Claes-Göran Lindström (1977) ett varningens finger. De uttryckte oro för att integritetskraven riskerade att omöjliggöra forskning i framtiden. Till viss del hade de rätt. Idag är integritetsskyddet långt mer omfattande än det var då, och för forskare är hanteringen av personuppgifter striktare reglerad genom exempelvis lagen om etikprövning (Lag om etikprövning av forskning som avser människor, 2003), samt allmänna dataskyddsförordningen GDPR (Europaparlamentets och rådets förordning, 2016; Lag med kompletterande bestämmelser till EU:s dataskyddsförordning, 2018). Det expanderande integritetsskyddet har dock kritiserats för att vara ottydligt och svårt att omsätta i praktiken.

Mårten Schultz (2012) beskriver exempelvis det svenska integritetsskyddet, ibland benämnt som ”skyddet för privatlivet”, som pluralistiskt och vagt. Det avser exempelvis rätten att slippa insyn i privata situationer, rätten att kontrollera information om sig själv, och rätten att inte avlyssnas. I grundlagen

handlar integritet om individens heder, självvärde och frihet. Där skyddas rätten att uttrycka tankar, åsikter och känslor. Vidare framhålls att ingen ska utsättas för kroppsliga ingrepp, frihetsberövanden, hemlig avlyssning, påtvingade intrång, övervakning eller kartläggning av personliga förhållanden (Kungörelse om beslutad ny regeringsform, 1974).

Som framkom av den historiska integritetsforskningen har teknologiska och samhälleliga förändringar under de senaste decennierna gjort att integritetshoten ändrat karaktär, vilket i sin tur medfört ett ökat intresse för integritet och ett antal juridiska punktinsatser. ”Storebrorshotet” i form av statlig övervakning och informationsinsamling har fått sällskap av vad Schultz (2012) kallar för ett ”lillasystemsshot”. Det vill säga, i nutid är det även i avgränsade sociala sammanhang som integritetsbrotten återfinns. Detta i och med att internet och sociala medier gör att människor kan insamla och sprida information om varandra i stor omfattning utan några krav på samtycke. Det uppkopplade samhället har på så vis omkullkastat villkoren för integritetsskyddet, och författningar har tillkommit för att stärka individens integritet i ljuset av de nya förutsättningarna.

Johan Holmgrens (2025) avhandling fokuserar på kriminaliseringen av olaga integritetsintrång (Brottsbalk, 1962). Han beskriver den enskildes privatliv och integritet som något som haft lagstiftares uppmärksamhet på senare år, detta som en följd av den moderna teknikens möjligheter och den sociala utveckling som därav följer. Sida vid sida med allvarliga våldsbrott har integritetsbrott varit i fokus för skärpta straffnivåer. Holmgren lyfter flera svårigheter i relation till detta såsom integritetsbegreppets odefinierbarhet, samt den ringa uppmärksamhet som ägnats åt detsamma. Det allt mer omfattande integritetsskyddet bygger alltså på oklara förutsättningar, där det ofta är svårt att specificera vad det egentligen är som skyddas. I Sverige har det skärpta integritetsskyddet framför allt riktat in sig på vuxna och därmed fått indirekta konsekvenser för barn. Holmgren visar exempelvis hur barn ibland anses ingå i sina föräldrars privata sfär, och att uppgifter om barn på internet därmed kan anses vara intrång i föräldrarnas privatliv. Även om den juridiska utgångspunkten är att den personliga sfären bara rymmer personen själv så kan barn i och med sin nära koppling till föräldrarna utgöra ett undantag.

I USA har integritetsskyddet på internet modifierats för att särskilt omfatta barn, eftersom de betraktas som en utsatt och sårbar grupp. Detta genom tillägget COPPA (*Children’s Online Privacy Protection rule*) (FTC Federal Trade Commission, 2013). Tillägget ställer krav på operatörer som riktar sig till barn under 13 år, och förbjuder orättvisa eller vilseledande metoder i samband med insamling, användning och/eller avslöjande av personlig information från och om barn (Finnegan, 2020; Skowronski, 2022). I en internationell kontext har barns integritet på internet också diskuterats i relation till *sharenting* (*online sharing about parenting*), som blivit ett begrepp såväl i folkmun som i forskning. *Sharenting* beskriver hur föräldrar delar med sig av sina barns liv genom bilder, filmer eller annan information på internet och har kritiserats som ett potentiellt hot mot barns integritet (Bhroin m.fl., 2022). I en juridisk analys är

Stacy Steinberg (2017) kritisk till att föräldrar formar sina barns digitala identiteter långt innan barnen själva börjar använda internet och sociala medier. Den information om barnen som föräldrarna delar kommer sannolikt att följa barnen genom livet, och gällande denna information har barnen varken kontroll eller tillräckligt juridiskt skydd. I sådana situationer blir barns integritet något som står i motsättning till föräldrarnas rätt att uttrycka sig, och som tenderar att trumfas av det senare (Steinberg, 2017). I liknande ordalag har många internationella studier på senare år uppmärksammat integritet i relation till barn och internet (se exv. Brown, 2020; Finkelhor m.fl., 2021; Haber, 2020; Kopecky m.fl., 2020; Supa & Trültzsch-Wijnen, 2020).

I lagar och förordningar är integritet sammantaget en komplex, högt värderad och allt mer välskyddad (mänsklig) rättighet såväl nationellt som internationellt, och för såväl vuxna som för barn. Samtidigt finns studier som pekar på att denna rättighet är särskilt svår att realisera vad gäller barn. Louise Dane (2019) har exempelvis undersökt barns rätt till respekt för sitt privat- och familjeliv, samt beaktandet av barnets bästa i relation till reglerad invandring, samt hur dessa skrivningar samspelar i juridiska beslut i en svensk kontext. Hon menar att barns rätt till privat- och familjeliv kan beskrivas som en rättighet som är relativ och möjlig att inskränka, och som ofta åsidosätts till förmån för andra intressen.

I en annan juridisk publikation och med utgångspunkt i en israelisk kontext framhåller Benjamin Shmueli' och Ayelet Blecher-Prigat (2011) att barns rätt till integritet uteslutande har formulerats med en vuxen rättighetsbärare i åtanke, vilket gör dess formuleringar missanpassade. Vad gäller barn är diskussionerna dessutom överhängande riskfokuserade, och handlar om hur barn exploateras på nätet eller riskerar att falla offer för förövare. Sådana risker är givetvis ingenting som ska bagatelliseras, men forskarna menar att det finns tendenser att överskatta riskerna. När barn betraktas som potentiella offer för exempelvis nätmobbing och sexualbrott så leder det till att föräldrar förväntas övervaka sina barn. Utifrån detta problematiserar Shmueli' och Blecher-Prigat att övervakning blivit en naturlig del av ett gott föräldraskap, och har kommit betraktas som att vuxna tar sitt ansvar snarare än att de överskrider barns gränser. Forskarna menar att barn behöver få vara självständiga och reglera interaktioner och information. Samtidigt har barn begränsad autonomi, och behöver av säkerhetsskäl vara i vuxnas ansvar. Det finns inga enkla svar på hur dessa intressen bäst balanseras mot varandra.

Att barn ska ha likvärdiga rättigheter är grundläggande, och en barnsyn som denna avhandlingen vilar på. Juridiska definitioner blir dock otillräckliga som utgångspunkt för att förstå barns integritet. Integritet är en av många rättigheter som formulerats utifrån en vuxennorm präglad av autonomi, individualism och oberoende, och som därför blir svår att omsätta i relation till barn och deras vardagsliv (Wall, 2016). Som framgick av föregående kapitel, kräver kunskap om integritet beaktning av såväl kontexten som människors subjektiva upplevelser och erfarenheter (Van der Geest, 2018). Just vad gäller barn,

har deras subjektiva upplevelser och erfarenheter dock föga beaktats i studiet av integritet.

## ”Det här med det egna jaget”

I integritetsforskning är barn en underrepresenterad och ibland helt undantagen deltagarkategori, det gäller inte minst de yngsta barnen i förskoleåldern. Det kan förstås som en konsekvens av att sammansättningen barn och integritet inte är helt okomplicerad, vilket föregående avsnitt gav exempel på. Sammansättningen barn och integritet förutsätter att barn likväl som vuxna är att betrakta som avgränsade – att de är sina egna personer med subjektiva gränser. I internationella (primärt psykologiska) studier benämns detta i termer av *self*, *self awareness* eller *self development*. På svenska används termerna *jaget* eller *självet* för att beskriva detsamma, ibland synonymt. Neurovetenskapliga studier har försökt lokalisera denna självuppfattning i hjärnan, men med föga framgång och ofta kontradiktoriska resultat (Northoff m.fl., 2011). Samtidigt är den omtvistade frågan om jaget en central aspekt i många teoretiseringar om *privacy*, där *privacy* blir ett sätt att värna sitt jag, sitt självvärde, och att vara en egen person.

Inom utvecklingspsykologin har man intresserat sig för hur och när barn blir sig själva. Kortfattat kan sägas att tongivande forskare och teoretiker som Jean Piaget, William James, Philippe Rochat och Daniel Stern har bidragit med olika perspektiv på när och hur barn förstår att de är egna avgränsade personer i relation till omgivningen, och perspektiven är inte entydiga (Legrain m.fl., 2010). Rochat (2003) menar exempelvis att utvecklingen sker i två nivåer där *I* utgör barnets implicita förståelse av sig själv som mottagare av erfarenheter, och *Me* är en explicitgjord medveten idé om sig själv. *Me* anses utvecklas under barnets andra levnadsår och rymmer i sin tur underkategorierna *the identified self*: barnet känner igen sin spegelbild, *the permanent self*: barnet förstår sig som en konstant person, och *the external self*: barnet får förståelse för hur det uppfattas av andra. Stern (1985/2003) menar å sin sida att barn redan vid födseln har en begynnande känsla av ett själv som sedan formas i sociala interaktioner. Hans domänteori berör det som han kallar för *det privatas domän*, och som har tydliga paralleller till integritet. Det privatas domän anses vara kopplad till språket och innefattar sådant som barn inte kan eller vill dela med andra. Innehållet i det privatas domän beskrivs som föränderligt, kulturellt och kontextuellt betingat. Ju mer barn lär sig, socialiseras och upptäcker desto mer flyttas det privatas gränser.

Jaget är en omfattande och komplex vetenskaplig fråga, och den blir här relevant i sekundär bemärkelse. Som framgår ovan råder delade meningar om vad det innebär att vara en egen avgränsad person och när i livet detta inträffar. Perspektivet på jaget får konsekvenser för om och hur det är möjligt att tänka

och tala om barn och integritet. Ett exempel, men i mindre teoretiska ordalag, återfinns i en intervju med pedagogerna Marie och Anja i samband med att de berättar om att de brukar fråga barnen om de vill fotograferas eller inte. Min följdfråga lyder om det händer att barnen svarar nej på frågan om att låta sig fotograferas:

Marie: Inte här, inte på förskolan. Jag tror att det kommer när de blir lite större.

Anja: Lite senare kanske.

Marie: Att man inte vill vara med. Jag till exempel måste ju fråga mina barn om jag får lägga ut bilder på dem eller ta [fotografi] eller någonting. Eller även om jag bara tar en bild på något som, om de har gjort någonting och vill skicka till farmor och farfar eller någonting. Jag måste fråga. Det kan bli ramaskri i annat fall hemma. Nu är han åtta [år], så de börjar kanske bli mer medvetna, även om de oftast vill bli fotade. Men jag tror att det kommer med åldern. Att det blir mera nej, att man inte vill.

Josefin: Att det är lite åldersrelaterat?

Marie och Anja: Ja.

Josefin: Vad tror du det bottnar i? En medvetenhet om vaddå?

Marie: Ja du ...

Anja: Det kanske är det här med det egna jaget, alltså.

Maries och Anjas erfarenhet är att barn blir mindre benägna att låta sig fotograferas i takt med att de blir äldre, och Anja spekulerar i att det kanske har med jaget att göra. Utvecklingspsykologiska perspektiv har haft stor betydelse för hur barn förstås, och således även för vardagen på Amiralen. Karyn McKinney (1998) skriver att integritet antingen kan betraktas som en följd av, eller som en förutsättning för barns självutveckling, och Anja och Marie ger uttryck för det förstnämnda. McKinneys intervjustudie med föräldrar i en amerikansk kontext visar att möjligheten för barn att kontrollera interaktioner och personlig information tenderar att nedvärderas som någonting barn inte bryr sig om. Föräldrar har närmare till hands att betrakta sina barn som ett hot gentemot andras gränser än som personer med egna gränser, och de ser ofta negativt på sina barns avskildhetssträvanden eftersom dessa indikerar att barnen är arga eller har någonting att dölja. Föräldrars syn på sina barns integritet påverkas därtill av barnens ålder. Ju yngre barnen är, desto mindre rumslig avskildhet och privatliv förväntas de behöva. Studien visar sammantaget att det är komplext för föräldrar att fatta beslut som rör barns integritet, och att det finns en ovillighet att göra detta. McKinney problematiserar hur idén om att barn inte förstår integritet bottnar i en allmän och utbredd uppfattning om att barn inte bryr sig om det, och att det därför tillskrivs lågt värde av vuxna. Att det skulle vara oviktigt för barn själva har dock inte kunnat styrkas empiriskt.

Robert Laufer och Maxine Wolfe (1974, 1977) är sannolikt de mest refererade teoretikerna vad gäller barn och integritet. Deras socialpsykologiska utvecklingsteori bygger bland annat på intervjuer med barn och ungdomar i en amerikansk kontext, och visar att såväl förståelsen för som erfarenheterna av integritet skiftar genom livet. Människors behov och önskemål förändras, och

i takt med att individer antar olika roller förändras också omgivningens förväntningar. För barn innebär det att deras upplevelser av integritet kan skilja sig från vuxnas, eftersom de har andra erfarenheter och möter andra förväntningar. Forskarna menar att identiteten tar form i en process genom hela livet, och att denna förutsätter att barn får skapa sig erfarenheter av att kontrollera sina interaktioner och sin information. Denna mer samspelsinriktade idé om jaget framhålls också av Max Van Manen och Bas Levering (1996), som teoretiserat om barns hemligheter och om integritet som en förutsättning för det samma. Förståelsen av sig själv och andra beskrivs som ständigt framväxande, evigt pågående och någonting som tar form i samspel. Här finns varken en början eller ett slut, utan snarare sammanflätade processer i ett ömsesidigt beroende.

Barns uppfattning om jaget är en fråga som inte tagit sig in i svensk integritetsforskning. Nationellt är det istället barns sociala status som lett till att barn ifrågasatts som personer med fullvärdig integritet. Hansson (2006) beskriver att människors integritetsmöjligheter alltid varit ojämnt fördelade, eftersom olika grupper tillskrivits olika social status i olika tider. Barns integritetsmöjligheter beskrivs sammantaget som villkorade av vuxna; som en fråga om barnsyn, barns status i samhället, och huruvida de betraktats som värda att lyssnas på och respekteras. För Hansson själv förutsätter full integritet delaktighet i det politiska samhället, vilket tillfaller myndiga personer (över 18 år).

I liknande ordalag skriver Erwin Bischofberger, Gisela Dahlqvist och Göran Elinder (1991) inom pediatrik etik, att samhällets barnsyn är betydande för talet om barns integritet. De menar att den självklara respekt för barns rättigheter som understryks i offentligheten ofta brister i vårdpraktiken, där barn tenderar att behandlas som objekt snarare än som subjekt. Författarna argumenterar för att alla patienter, oavsett grad av autonomi och förmåga att agera självständigt och oberoende, har likvärdig integritet. De mest sårbara anses dock vara beroende av att andra personer vikarierar deras autonomi och värnar deras integritet. Barn kan inte alltid stå upp för sig själva, varpå forskarna menar att det blir föräldrars ansvar att sätta gränser åt sina barns vägnar. Här framträder alltså en förståelse av integritet som någonting som barn har och förstår, men som de inte anses ha möjlighet att praktisera fullt ut.

Med utgångspunkt i en skolkontext skriver även Roger Fjellström (2004) fram integritet och barn som en komplex sammansättning. Han menar att integritet avser personen (hur någon är) och autonomi handlandet (vad någon gör), och att dessa två är tätt sammanflätade. Vidare delar han in integritetsbegreppet i olika kategorier: *personlig integritet* är kopplat till jaget och individens gränser, *principiell integritet* handlar om individens grundläggande åtaganden, principer och projekt och *moralisk integritet* om individens moraliska omdöme. Barn undantas två av dessa tre integritetskategorier.

Om man vill – som jag tror att de flesta av oss vill – ha en allmänetisk integritetsprincip som omfattar även små barn, gravt förståndshandikappade och senildementa, då måste principen handla om personlig integritet. Principiell eller moralisk integritet är det tveksamt om dessa grupper har, eller också har de den bara i låg grad. (s. 301)

Citatet beskriver förvisso en idealbild av en allmänetisk integritetsprincip, men betonar samtidigt att en sådan är beroende av innebörden i integritetsbegreppet eftersom vissa sociala grupper anses oförmögna till vissa former av integritet. Det finns anledning att förhålla sig kritiskt till ett sådant perspektiv, inte minst vad gäller framställningen av ”små barn, gravt förståndshandikappade och senildementa”. Det är en integritetsanalys som rör sig i motsatt riktning från denna avhandling, och låter begreppet informera (och utesluta) människorna istället för att låta människorna ge begreppet mening. Vidare diskuterar Fjellström att barns och ungas integritet väcker särskilt komplicerade frågor i en skolkontext. Å ena sidan blir barns integritet särskilt viktigt eftersom barn är en sårbar grupp, å andra sidan ska barn formas och fostras till önskvärda vuxna. Utifrån det liknas barns integritet vid ett projekt som ska byggas upp i samklang mellan lärare, föräldrar och barnen själva.

De svenska integritetsstudierna har gemensamt att de formulerar barns integritet med grund i integritetsdefinitioner som inte är anpassade till barns sätt att leva och vara. Det mynnar ut i att barn å ena sidan betraktas som personer vars integritet ska respekteras, men å andra sidan som personer som inte har eller förstår integritet fullt ut. Integritetsforskningen gör sammantaget gällande, att en studie om barn och integritet för att bli fruktbar förutsätter en barnsyn och en integritetssyn som går att förena, och som allierar sig i mötet med varandra. Strategin som tillämpas i denna studie är därför att börja i barnens praktiker. Det blir samtidigt ett bidrag till förskoleforskningen där integritet framför allt beskrivs som någonting barn ska utveckla och lära sig, utifrån idén om att det kan utgöra en skyddsfaktor.

## Att lära barn kroppsliga gränser

1990-talet kan förstås som en betydande tid för idén om att arbeta sexualbrottsförebyggande med barn i förskolan. Då uppdagades två pedofilskandaler i den svenska förskolan, och uppmärksamheten runt dessa blev stor med omfattande och ingående medial rapportering. Fallen ledde till att bakgrundskontroller infördes för förskolepersonal. Bakgrundskontroller gick då från att ha betraktats som potentiellt integritetskränkande för den som blir granskad till att ses som en nödvändighet för förskolebarns säkerhet (Backman, 2012; Hallberg & Rigne, 1994). 1990-talets pedofilskandaler skapade en medvetenhet

hos allmänheten om risken för sexualbrott mot barn i förskolan. Denna medvetenhet har vidare kopplats samman med en diskursiv förskjutning i synen på barn och sexualitet. Förskjutningen syns bland annat i handledningsmaterial på ämnet, som med tiden har kommit att fokusera allt mer på hur barn kan skyddas mot övergrepp, inte sällan i termer av integritet och/eller samtycke (Hulth m.fl., 2023).

Även 2018 års tillkomna läroplansskrivningar om integritet kan läsas mot denna bakgrund. Läroplanen definierar inte integritet, och föreslår inte heller pedagogiska metoder. Det är istället upp till de professionella i förskolan att tolka innebörden och utforma ett pedagogiskt integritetsarbete. Eftersom läroplansformuleringarna om integritet liknar hur sexualundervisning skrivs fram i grundskolans styrdokument, med kopplingar till samtycke och starka associationer till kroppens gränser och övergreppsprevention, ligger det nära till hands att tolka förskolans integritetsuppdrag som en implicit sexualundervisning (Westberg Broström m.fl., 2022).

Sexualbrottsförebyggande arbete har en lång tradition i andra delar av världen, i synnerhet i USA. Internationellt har också forskning riktat kritik mot att sådana insatser har tveksamma effekter, och mot att det preventiva ansvaret läggs på barnen (se exv. Rheingold m.fl., 2015; Wurtele, 2009). Dessa övergreppspreventiva ambitioner, som alltså vunnit mark även i en svensk kontext, kan förstås som uttryck för ett riskperspektiv inom vilket sexuella övergrepp inte längre relativiseras, och inom vilket barn ses som särskilt utsatta och sårbara. Kerry Robinson (2008) beskriver att viljan att skydda barn har försatt det moderna samhället i ett ständigt beredskapstillstånd, där barn är mer övervakade än någon annan generation varit. Förskoleforskare har i samma linje beskrivit att samtidens pedagogiska praktiker präglas av en ”moralisk panik” (Munk m.fl., 2013), och en ”pedofil blick” (Sparman, 2019). Begreppen betecknar en utbredd rädsla och medvetenhet om risken för sexuella övergrepp, samt att denna rädsla får betydelse för hur förskoleverksamheten betraktas. Som ett sätt att förebygga att barn utsätts för sexualbrott och att pedagoger felaktigt misstänks för detsamma, internaliseras en förövares blick och barns nakenhet, sexualitet och kroppsliga närhet blir potentiellt farliga situationer som man vill undvika i förskolan.

I linje med mina egna erfarenheter från arbete i förskolan under 2010-talet, har förskoleforskare beskrivit att ökad medvetenhet om sexualbrott förändrat förskolans organisation och relationer, exempelvis genom säkerhetsrutiner och ett mer vaksamt förhållningssätt till nakenhet och beröring. Ricardo Gonçalves de Sousa (2024), som undersökt hur manliga pedagoger använder beröring i sitt yrke, vilar sin avhandling i en kritik mot att fysisk beröring i första hand blivit en fråga om barnskydd i förskolans styrdokument. Därigenom kritiserar han att beröring riskerar att reduceras till en fråga om integritet, när det kan vara så mycket mer. Utifrån samma princip går det att tänka sig att det finns risker med att integritet reduceras till en fråga om beröring, och mer specifikt en fråga om riskfylld beröring.

För det är primärt i relation till kroppens gränser som integritet blivit ett begrepp i nationell förskoleforskning. Inom ramen för projektet *Integritet som förskoledidaktisk utmaning* har Anna Westberg Broström, Helena Bergström och Christian Eidevald exempelvis studerat på vilka sätt sexuella övergrepp i förskolan skrivs fram i tidigare forskning (Bergström m.fl., 2016), vilka diskurser som verkar i mediala rapporteringar i ämnet (Bergström m.fl., 2018), samt hur manliga pedagoger förhåller sig till risken för att misstänkliggöras för pedofili (Eidevald m.fl., 2018). Maria Hedlin, Caroline Johansson och Magnus Åberg har å sin sida studerat hur beröring mellan barn och pedagoger hanteras i förskola och förskolläraryrket. Med utgångspunkt i intervjuer och enkäter med förskollärare och förskollärestudenter visar forskarna på förskjutningar i synen på kroppskontakt i förskolan, och dessa förskjutningar bottenar i att förskollärare lägger större vikt vid barns kroppsliga integritet än tidigare (Johansson m.fl., 2021; Åberg m.fl., 2020).

I en studie av Asta Cekaite och Madeleine Wirzén (2025) fick förskollärare se videosekvenser av barninitierad beröring och tolka barnens beröringspraktiker. Resultaten visar att förskollärare ser barns beröring som ett flexibelt verktyg som barnen kan använda både för att söka kontakt och samspel, och för att markera gränser och autonomi. Av studien framgår vidare att förskollärare ser det som sitt ansvar att lära barnen respektera varandras kroppsliga integritet, exempelvis genom att säga till barnen att fråga innan de ger någon en kram. Även i Maria Pröckls (2020) avhandling om förskollärares kroppsliga kunskaper framgår det att pedagoger ser det som sin uppgift skydda barns integritet i situationer som betraktas som känsliga, exempelvis genom att skyla barns nakna kroppar från andras blickar vid blöjbyten. Studierna visar sammantaget att vardagen i förskolan innehåller många inslag av kroppslig närhet som kan upplevas som intima och aktualisera frågor om integritet, både barn emellan och mellan barn och vuxna.

## Information och dokumentation

När fältarbetet pågått under en termin blir integritet ett frekvent använt begrepp och ett formaliserat fokusområde på Amiralen. ”Barns inflytande och barns integritet ska ligga som ett raster genom allt vi gör”, säger rektor Helene. Några av pedagogerna beskriver det uppstartade integritetsarbetet som en följd av att frågan ligger rätt i tid, andra beskriver det som ringar på vattnet av min närvaro. I centrum för det uppstartade integritetsarbetet står Amiralens tidigare ”hyllvärmare” som Helene kallar den: planen mot diskriminering och kränkande behandling, PDK. Förskolor är enligt lag skyldiga att upprätta en plan gällande diskriminering och kränkningar. En sådan ska utformas utifrån lokala behov, och beskriva hur diskriminering och kränkande behandling kan

förebyggas och förhindras mellan de vuxna och barn som är en del av verksamheten (Skollag, 2010). I Amiralens PDK och lokala utvärderingsverktyg formuleras följande mål:

Under utbildningsåret kommer vi arbeta med barns integritet och reella inflytande samt ha fokus på maktstrukturer.

I utbildningen ska vi aktivt arbeta med att synliggöra barns integritet i arbetet med dokumentation.<sup>4</sup>

Eftersom pedagogerna på Amiralen en kort tid innan fått fortbildning i pedagogisk dokumentation passar det verksamheten väl att fokusera på integritet i relation till just dokumentation. Det berättar den pedagogiska handledaren Eva:

Vi satte det [integritetsarbetet] mot dokumentation för att det är ju ändå någonting vi har pratat mycket om i förskolans värld tänker jag över huvud taget. Just det här med barns delaktighet och möjlighet att påverka hur de blir dokumenterade. Det känns ju ändå som att det är ett ganska välbekant område för många pedagoger.

Skolverket (2015) anger pedagogisk dokumentation som en av flera möjliga metoder för att utvärdera verksamhetens kvalitet i förskolan. Med rötter i Reggio Emilia-pedagogiken och Loris Malaguzzis idéer, har pedagogisk dokumentation beskrivits som en av 1900-talets stora pedagogiska bedrifter (Fleet & Machado, 2022). Metoden går i korthet till så att barnens läroprocesser dokumenteras, man reflekterar runt dokumentationen tillsammans med barnen och detta utgör underlag för vidare planering av förskoleundervisningens innehåll. Syftet är att få syn på den pedagogiska verksamheten, belysa barns lärande, lyssna in barnen och ta tillvara deras intressen och behov. Pedagogisk dokumentation framhålls som ett sätt att införliva barns rättigheter i vardagen och att ge röst åt barnen. Som en del i ett utforskande och projekterande arbetssätt har den pedagogiska dokumentationen fått stor utbredning i förskolesverige, och intresset för pedagogisk dokumentation finns såväl i förskolans verksamheter som i förskoleforskningen (se exv. Dahlberg & Elfström, 2015; Dahlberg & Moss, 2005; Lenz Taguchi, 2000, 2012, 2013; Moss m.fl., 2000; Åberg & Lenz Taguchi, 2018).

Sida vid sida med beröring och kroppens gränser är dokumentation en fråga som stått i förgrunden när integritet kommit på tal i förskoleforskning. Sedan den pedagogiska dokumentationen utvecklades efter andra världskriget i Italien har sätten att dokumentera förändrats avsevärt. Den ökade digitaliseringen

---

<sup>4</sup> Av forskningsetiska skäl görs inga närmare källhänvisningar när lokala policydokument återges. Det gäller genomgående i avhandlingen, och i appendix finns en lista över vilka dokument som detta omfattar.

har förändrat villkoren för dokumentationen och gjort integritetsskydd på internet till en fråga även för förskolan. Med digitala verktyg går det att dokumentera mer utbrett och många förskolor har skolplattformar, bloggar, webbplatser eller konton på sociala medier där barnens vardag visas upp. I en studie från Nya Zeeland beskrivs den digitaliserade dokumentationen som ett övervakningsverktyg, och den dokumentation som genereras som ett diskursivt uppvisande av verksamheten (Beaumont-Bates, 2025). En italiensk intervjustudie med förskolepedagoger visar att *plattformisation*, vilket kan översättas till *plattformiseringen* av förskolans verksamhet, skapar osäkerhet och svåra avvägningar för pedagoger mellan att dokumentera digitalt på uppkopplade ”plattformar” och att skydda barns integritet (Restiglian m.fl., 2023).

I förskolan cirkulerar information om barnen, såväl digitalt som i mellanmänskliga möten. En norsk studie (Solberg, 2024) har tittat på hur gränserna för familjers integritet och privatliv hanteras och förhandlas om i föräldrasamtal i förskolan. Av resultaten framgår att pedagoger har olika strategier för att tillhandahålla information från föräldrarna, som i sin tur förväntas dela med sig. Samarbetet mellan pedagoger och föräldrar kännetecknas av öppenhet och transparens, och där ingår det att dela med sig från båda parter. Då blir familjens integritet och privatliv sekundärt.

I en svensk kontext har Linn Eckeskog (2019) undersökt hur förskolepedagoger arbetar och samverkar med vårdnadshavare i det digitaliserade medielandskapet. Hon framhåller att digitalisering ställer höga krav på pedagogers kompetens, eftersom de behöver utforma strategier för att säkra barns rätt till integritet i förskolans dokumentationspraktiker. Att säkra barns integritet blir här en fråga om vuxnas syn på vad det innebär, och som baseras på juridiska definitioner om exempelvis känsliga personuppgifter. Pedagoger kan använda strategier såsom att begära in samtycke från vårdnadshavare för fotografering och fotopublicering, införa fotoförbud vid förskolans firanden eller att retuschera bort synliga ansikten (och därmed personuppgifter) ur fotografier. Att värna om barns rätt till integritet i ett uppkopplat samhälle och en uppkopplad förskola är en utmaning för pedagoger som kräver nya överväganden, konkluderar Eckeskog.

Kritiska röster har vidare höjts och ifrågasatt vad dokumentation i förskolan kan innebära för barnen. Anne-Li Lindgren och Anna Sparrman (2003) frågade sig exempelvis, redan innan förskolans dokumentationer plattformiserades, vilka som tar sig rätten att rikta blicken mot andra, om dokumentationen tar av barnens fria tid och lek i förskolan, och om den riskerar bidra till att upprätthålla ojämlika maktrelationer mellan barn och vuxna. Forskarna menade då att det behöver dras gränser för vad som är etiskt försvarbart och inte när det kommer till dokumentation, detta för att utveckla ett barnperspektiv som ”inte enbart tjänar de professionellas intressen utan också ger barn rätt till integritet” (s. 68). Den dokumentation som görs i förskolan i samtiden kan förstås som en del av en global visuell kultur, som inte problematiseras nog i relation till etik och integritet. Den blir ett kontinuerligt och pågående synlig-

görande av barnen som sprids på förskolan och ibland till allmänheten (Lindgren, 2012, 2019, 2020), vilket i förlängningen kan tolkas som en del av barns anpassning in i ett övervaknings-samhälle (Sparman & Lindgren, 2010).

Till skillnad från privatlivet, familjens fotoalbum eller *sharenting* på sociala medier, är det sällan barnen som personer som är i fokus i förskolans dokumentation. Dokumentationen i förskolan ska i första hand rikta in sig på undervisningen och det lärande som förskolemiljön erbjuder. Vanligare är därför att förevisa tomma miljöer, barnhänder eller barnens alster, och så går det ofta till på Amiralen. Förfarandet är delvis en följd av GDPR (Europaparlamentets och rådets förordning, 2016; Lag med kompletterande bestämmelser till EU:s dataskyddsförordning, 2018; Skolverket, 2023), som hindrar att ansikten fotograferas och sprids. I förskolor ägnar man sig alltså som regel åt en oidentifierad dokumentation som inte är integritetskänslig i lagens mening, men den väcker istället andra frågor. Det är exempelvis frågor om var gränsen för en människans integritet går, hur den gränsdragningen görs, av vem eller vilka, och när principen för samtycke bör gälla (Lindgren, 2019).

## Pedagogiska dilemman

Inom integritetsforskningen har man uppmärksammat flera paradoxala förhållanden vad gäller just integritet. *Privacy paradox* är en vedertagen term som beskriver dissonansen mellan människors uppfattningar om integritet och deras ageranden i den uppkopplade världen. Forskare har pekat mot att samtidigt som människor säger sig värdesätta sin integritet, så delger de information om sig själva utan vidare försiktighet (se exv. Gerber m.fl., 2018; Kokolakis, 2017). Holmgren (2025) har plockat upp termen i en svensk juridisk kontext, och pekat på motsättningar mellan att å ena sidan skydda människor mot brottsliga integritetskränkningar, och att detta å andra sidan möjliggörs med hjälp av integritetsinskränkande övervakningstekniker. Att integritet tenderar att krocka med andra intressen, framgår även av studier med barn i förskolan, ibland implicit.

Internationell förskoleforskning som uppmärksammat barn och integritet visar att yngre barn aktivt och medvetet pendlar mellan närhet och distans, och kontrollerar vad de delar med sig av respektive håller för sig själva. Av forskningen framgår dessutom att barn lägger stort värde vid att kunna sätta gränser och hålla vissa saker för sig själva (se exv. Colwell m.fl., 2016; Corson m.fl., 2014; Green, 2013; Jacobs, 1977; Lowry, 1993; Lynch, 2017; Sevincli & Sahin, 2024). Med utgångspunkt i en amerikansk förskolekontext, och med avstamp i Altmans teori, har Sarah K. Zeegers m.fl. (1994) exempelvis undersökt i vilken utsträckning barn använder territoriella praktiker för att skapa sig egna platser att dra sig undan på i förskolan. Hundra intervjuer med barn i åldrarna tre till fem år visar att drygt hälften av barnen har en plats i förskolan

som de betraktar som sin, medan den andra hälften inte upplever sig ha en egen plats alls, alternativt beskriver att de har en egen plats i hemmiljön.

Van Manen och Levering (1996) pekar på att det finns en uppenbar spänning mellan barns vilja till avskildhet å ena sidan, samt vuxnas övervakning och kontroll å andra sidan. Ur ett pedagogiskt perspektiv menar de dock att båda delar är oundvikliga. Övervakning beskrivs som nödvändigt som ett sätt att se barnen, och som gör både att vuxna kan ta sitt ansvar och vara lyhörda och engagerade. Samtidigt beskrivs avskildhet som nödvändigt för barnen som en del av deras individualitet och identitetsskapande. Forskarna sammanfattar detta som att barn vill och behöver bli sedda utan att för den delen alltid vara synliga.

Av en intervjustudie av Kimberly Corson m.fl. (2014), med barn i tre till fem års ålder, framgår att barn drar sig undan till hemliga gömställen för individuella såväl som kollektiva syften, och relaterar dessa platser till hemligheter, intimitet och fantasi. Enligt forskarna utmanar resultaten därigenom utvecklingspsykologiska forskningsrön om att barns förståelse av sig själva, hemligheter och integritet kommer först i högre åldrar. Via barns egna utsagor om hur de delger eller inte delger information och aspekter av sig själva, exempelvis genom att medvetet undanhålla och gömma saker, och låta bli att berätta om sina hemligheter och hemliga platser visar studien att barn kan förstås som sociala aktörer med integritet. Forskarna skriver "What is important is not only their complexity within their ideas of privacy, but it is their agency within their levels of self-disclosure" (s. 1784).

Utifrån en liknande förståelse har Nalan Sevincli & Ece Sahin (2024) undersökt hur avskilda platser i den turkiska förskolan kan förbättras med utgångspunkt i vad som är viktigt för förskolebarnen själva. Utgångspunkten är att barn har rätt till avskildhet, och att det är någonting de själva eftersträvar. Genom en metodpluralistisk ansats visar studien att avskilda platser är viktiga för barn när de är i förskolan, exempelvis för att kunna leka ifred, ha hemligheter, eller vila från den socialt intensiva miljön. Enligt barnen i studien ska dessa utrymmen företrädesvis gå att krypa in i och ut ur, erbjuda varierade material för diverse aktiviteter, omslutas av väggar och tak, och vara visuellt ogenomträngliga. En amerikansk studie (Colwell m.fl., 2016) drar liknande slutsatser, och visar att barn gärna samarbetar för att skapa avskilda utrymmen dit de kan dra sig undan. Gemensamt för många studier är att de primärt (men inte uteslutande) fokuserar på en rumslig dimension, på vilka sätt barn drar sig undan i och med hjälp av den fysiska miljön, och vilka dilemman detta kan skapa i relation till vuxnas ansvar och övervakning.

I nationell förskoleforskning har de pedagogiska dilemman som barns integritet kan skapa diskuterats i relation till förskolan som en plats där normer, värden och etik förmedlas (se exv. Bengtsson, 2021; Emilsson & Moqvist-Lindberg, 2016). Eva Johansson har i första hand studerat och skrivit om etik bland barn i förskola (1999, 2001), och i skola (Johansson & Johansson, 2003), men som en del av detta lyfter hon också frågan om integritet. Integritet placeras då inom en fenomenologisk tolkningsram, och definieras teoretiskt

genom Larry Nuccis idé om *det personliga*. Johansson (2001) menar att vardagen i förskolan är full av etiska dilemman, och att barn redan tidigt utprövar gränserna för den egna och andras integritet i samspel med andra. Emellanåt kan detta ta sig uttryck i tvång, hot och elakheter. När barn med sådana medel försöker styra och kontrollera varandra läser Johansson detta som etiska konflikter, och som sätt för barnen att utforska och lära sig om sina egna och andras gränser. Hon menar att vuxna måste ta detta lärande på allvar och finna sig i att barns värld är både god och ond. Johansson och Johansson (2003) framhåller också att vuxnas makt är en central aspekt i barns möjligheter att utforska integritet:

Den etablerade relationen mellan vuxna som beskyddar och barn som beskyddas innebär att vuxna per definition har en högre grad av insyn i och kontroll över barns liv än vice versa. Barn är beroende av vuxna, men vuxna är inte beroende av barn. Däri ligger också att barn inte äger samma integritet som vuxna. (s. 191)

Som en följd av hennes forskning om små barns etik publicerade Johansson år 2005 en artikel som fokuserar på barns integritet, vilket gör den unik i sitt slag i en svensk kontext. Mer specifikt undersöks spänningen mellan att som pedagog respektera barns integritet, och att lära barn att respektera andras. Analyserna bygger på videofilmade interaktioner mellan barn och pedagoger i förskola och skola. Förskolebarns integritet undersöks i situationer som involverar barns personliga ägodelar. Att förskolans yngsta är medvetna om när de invaderar varandras personliga domän exemplifieras i en observation där ett barn tar ett annat barns napp, och där nappen beskrivs som nära sammankopplad med barnets identitet och integritet.

I artikeln dras slutsatsen att barns integritet är en marginaliserad rättighet i praktiken, inramad av institutionella regler och vuxnas makt. Pedagogers syn på barns integritet beskrivs i sin tur som sammanflätad med en barnsyn färgad av individuella, kulturella och pedagogiska idéer om hur en pedagog bör bemöta barn. Eftersom vuxna befinner sig i en överordnad maktposition menar Johansson (2005) att pedagoger behöver lämna ifrån sig makt för att skapa utrymme för barns integritet. På så vis riskerar integritet att bli någonting vuxna ger till barn, snarare än något barnen själva förfogar över. Förskola och skola beskrivs slutligen som sammanhang där det finns möjlighet att diskutera och värdesätta frågor om integritet, eftersom det är platser där barns och pedagogers olika viljor och gränser aktualiseras. Ett tjugotal år efter Johanssons studie, när fältarbetet på Amiralen genomförs, har integritet blivit både mål och norm i förskolan. Trots det finns fortsatt få studier där integritet i sig är i centrum, och så gott som alltid står andra frågor i förgrunden.

Jag är inte delaktig i utformningen av varken integritetsarbetet eller PDK:n på Amiralen, men min närvaro som ”integritetsforskare” kommer trots det emellanåt att fungera som en certifiering och bli en del i hur pedagogerna på Amiralen visar upp och pratar om sitt arbete. Fältarbetet pågår alltså delvis i

takt med ett framväxande pedagogiskt integritetsarbete, men det är inte ett arbete jag aktivt bidrar till under tiden i fält. Snarare försöker jag inta en position där jag kan lära mig och få nya infallsvinklar, då det jag undersöker är ett ämne där mer kunskap behövs.

## Socialt vardagsliv i förskolan

I tillägg till den forskning jag hitintills presenterat vars relevans för avhandlingen återfinns i dess problemområde, finns också forskning som blir relevant att beakta av kontextuella och metodologiska skäl. Det innefattar studier som inte diskuterar integritet, men som söker förstå och problematisera sådant som är förgivettaget i förskolan, inte sällan etnografiskt och inspirerat av Goffmans arbeten. Ett sätt att etikettera denna forskning på är som (barndoms)sociologisk. Det innebär inte nödvändigtvis att den är skriven inom ramen för sociologi, utan snarare att den bygger på sociologiska antaganden och intresserar sig för barns sociala vardagsliv.

Det är kanske främst i sekundär bemärkelse som Goffmans sociologi haft inflytande på kunskapsbilden av förskolan. Detta via det avtryck han gjort på det barndomssociologiska fältet i allmänhet (James m.fl., 1998; Mayall, 2002; Prout, 2005), och på William Corsaros teori om barns kamratkulturer i synnerhet. På ett övergripande plan framhåller barndomssociologin att barn ska studeras i sin egen rätt, att barndom kan betraktas som en social konstruktion, och att barns värde inte finns i deras roll som blivande vuxna utan som sociala aktörer här och nu. Dessa utgångspunkter har med tiden blivit något av ett *mainstream paradigm* (Kampmann, 2006), inte minst i förskoleforskning.

Kamratkulturteorin växte fram under 1980- och 1990-talen som en reaktion på sociologins på den tiden bristande intresse för barn. Corsaro var också kritisk till den individualistiska syn på barns socialisering som dominerade, och beskrev en vilja att bryta sig loss från den individualistiska doktrinen. Han ville skifta fokus från en-till-en interaktioner, lyfta betydelsen av kulturen och diskursiva innebörder, samt bidra med ett annat synsätt än de utvärderingar och bedömningar av barns utveckling som beskrev dem som ofullständiga. För att åstadkomma detta involverade han sig etnografiskt i barns vardagsliv och tolkade detta med sociologiska teorier och begrepp (Corsaro, 1988, 1992).

Goffmans terminologi fick delvis nya innebörder. För Goffman (1961/2014) handlar exempelvis individens växelverkan mellan att anpassa sig efter och utmana institutionens förväntningar om den egna självuppfattningen och integriteten, medan det i Corsaros tolkning mer kom att handla om hur barn i grupp delar kunskaper som de använder för att utmana vuxnas överordning. Denna modifiering blev nödvändig enligt Corsaro eftersom han, i likhet med vad som framkommit tidigare i kapitlet, utgår från att barn inte har en utvecklad självuppfattning eller de kognitiva resurser som krävs för att

koppla sina handlingar till sin identitet. Kamratkulturteorin kan således förstås som en barnanpassad sociologi vilken till stor del bygger på Goffmans tankar och som går ut på att visa hur barn skapar en gruppidentitet, en *kamratkultur*, med hjälp av varandra. Kamratkultur definieras som en universell och stabil uppsättning värderingar, rutiner och artefakter som barn producerar och delar sinsemellan (Corsaro & Eder, 1990).

Som sociala arenor där barn möts i grupp och tillbringar en signifikant del av sina liv blir förskolor och skolor centrala i barns skapande av kamratkulturer. Ett stort antal etnografiska studier har med fokus på en bred uppsjö av frågor, och med stöd i (barndoms)sociologiska perspektiv studerat förskolan som institution, och barns sociala vardagsliv inom ramarna för detta (se exv. Galman, 2015; Gustafson & Ekman Ladru, 2024; Grunditz, 2018; Hultberg Ingridz, 2025; Häll, 2022; Jørgensen, 2017; Nilfyr, 2023; Simonsson, 2004; Änggård, 2005). Jag ska här avgränsa mig till att särskilt lyfta fram några studier som, inom ramen för denna tradition, pekar på aspekter av relevans för hur integritet kan förstås i en förskolekontext.

Anne-Marie Markström (2005) använder Goffmans beskrivning av totala institutioner för att dels skönja förskolans institutionella drag, dels för att integrera aktör- och strukturperspektivet. Markström installerar sig etnografiskt i två förskolor och tittar på hur barn, pedagoger och föräldrar skapar förskolan genom sina handlingar utifrån de föreställningar de har om den. Av studien framgår bland annat att förskolans organisering av tid och rum har både hemlika och institutionella inslag. I linje med vad Billy Ehns (1983) etnografi i svenska daghem tidigare visat, kan förskolan förstås som en komplex hybrid mellan privat och offentligt, personligt och opersonligt och där aktörerna behöver hitta sätt att orientera sig i dessa motstridigheter. Barnen förhåller sig till de förväntningar som finns på dem på olika sätt i olika situationer. I vissa stunder agerar de i linje med normen och i andra stunder skapar de sin egen sociala ordning.

Lesley Gallachers (2005) deltagande observationer i ett skotskt *nursery* (en omsorgsinstitution för barn upp till tre år), visar att det även omfattar förskolans yngre åldrar. Denna omsorgsinstitution beskrivs som en plats för vuxen kontroll där små barn ska ta form på ett visst sätt (se även Bartholdsson, 2014), men med stöd ibland andra Goffman ifrågasätter Gallacher vad hon menar är förenklade idéer om yngre barn som pre-sociala. Studien visar att barn inte kan betraktas som passiva mottagare av strukturer och regler, utan snarare som aktörer med ett komplext socialt liv, där deras sekundära anpassningar och skapandet av ett dolt liv speglar en önskan om att ta kontroll över sig själva och sin tillvaro.

Liknande slutsatser har dragits i en nordisk kontext. Ingrid Engdahls (2011) avhandling visar exempelvis, utifrån ett etnografiskt fältarbete bland tvååringar, att små barn är att betrakta som sociala aktörer i förskolan där de riktar intresse och uppmärksamhet åt varandra, och formar vänskapsrelationer sinsemellan. Randi Dyblie Nilsen (2000) beskriver barns förskolevardag i Norge som en växelverkan mellan anpassning och motstånd, där barn genom att vara

aktiva i sin egen socialiseringsprocess kan överskrida förskolans ramar och regler. I linje med Goffman och Corsaro tolkar Lisbeth Ljosdal Skreland (2016) barns regelbrott som sätt att upprätthålla egen integritet och bygga vänskaper sinsemellan. Hennes fältarbete i Norge visar att regler är en central del av hur vardagslivet organiseras i förskolan, och av pedagogers professionella arbete.

Flera studier har alltså visat att barn eftersträvar kontroll inom ramen för sin förskolevardag, och enligt Lovisa Skånfors (2013) kan barnens strävanden förstås som relationella. Hon menar att barns kamratkulturer handlar om att skapa, upprätthålla och distansera sig från relationer. Samtidigt är verksamheten i förskolan inriktad på att barn ska komma samman. Detta gör enligt Skånfors att en spänning framträder mellan barns kamratkulturer och normerna i förskolan, då barns kamratkulturer delvis går ut på att göra motstånd mot att vara en del av ett kollektiv (se även Skånfors m.fl., 2009). Barn i förskolan behöver emellertid kunna dra sig undan, som ett sätt att själva ta kontroll över tid och rum (Lynch, 2017). I en dansk etnografi och intervjustudie av Anette Boye Koch (2017) framkommer det dolda livet som centralt för barns lycka och välmående i förskolan. Förskolebarn mår bra av möjligheten att manövrera mellan egna och vuxnas förväntningar samt utmana vuxnas auktoritet. Det som barnen beskriver bringar mest lycka är när de engagerar sig i sådant som ingår i det dolda livet men som inte ger upphov till konflikt med de vuxna. I det dolda livet går det att lekfullt tänja på regler och pröva sitt självbestämmande.

Det finns också studier som undersökt barns sociala vardagsliv i förskolan på en mer mikroanalytisk nivå, med tydligare utgångspunkt i barns interaktioner. Ett vanligt fokus är då hur barn skapar och skyddar lek och lekmaterial. Danska Nils Falk Hansen (2023) är kritisk till att lekforskningen tenderar att ensidigt porträttera barns lekar som kollektiva och positiva samarbeten, vilket han menar riskerar att överskugga de förhandlingar och gränser som också ingår. Att leka innebär att hamna i konflikter, väga sina intressen och önskemål mot andras, och konkurrera om materialiteter och tillhörigheter. Utifrån Goffman belyser Falk Hansen barns förhandlingar och gränser runt olika *lekterritorier*. Studien visar att territorialitet så gott som alltid är en del av barns fantasilek, och en viktig kompetens för barn att erövra för att kunna leka och få vänner. Möjligheterna till territoriella praktiker beskrivs samtidigt som kringskurna i förskolans institutionella miljö, och det kan i sin tur skapa social friktion.

Många forskare har intresserat sig för denna sociala friktion, och undersökt hur barn innesluter och utesluter varandra i lek. Att smyga runt, visa entusiasm inför, och undvika att ifrågasätta den lek som pågår har beskrivits som en del i hur barn får tillträde till, och skapar lekgrupper inom ramen för sina kamratkulturer (Köngäs m.fl., 2021). Barn som deltar i en pågående lek kan i sin tur förhandla om olika lekroller (Björk-Willén, 2012), hitta strategier som berättigar social uteslutning (Evaldsson & Tellgren, 2009), och använda favorise-

ring för att medvetet släppa in vissa men inte andra (Donner m.fl., 2022; Lundström m.fl., 2022). En videoetnografisk fallstudie av Åsa Bartholdsson och Marie Kronlund (2020) visar dessutom hur barn (re)kontextualiserar aktiviteter för att värna dess exklusivitet, exempelvis genom att lägga till regler efterhand. Genom att den pågående aktiviteten blir allt mer mångbottnad, görs den också svårare för andra barn att tillträda.

Oavsett om det handlar om att bjuda in eller att stänga ute, har barn sofistikerade strategier för att uppnå detta. I dessa processer spelar maktordningar i kamratgruppen in, då vissa barn har mer att säga till om än andra. Dessutom finner barn sätt att legitimera att få välja sina favoriter, inte sällan med inspiration från vuxenvärldens regelbok (Sevón m.fl., 2025). En amerikansk etnografisk studie har exempelvis visat att barn strategiskt fördelar lekroller olika mellan pojkar och flickor, och därigenom själva bidrar till att upprätthålla en dikotomi mellan könen (Madrid & Kantor, 2009).

Ann-Carita Evaldsson och Magnus Karlsson (2019) visar, inspirerade av Goffmans idé om *interaktionsutrymme*, att det sociala samspelet blir särskilt komplicerat i lekar om tre. Med grund i videoobservationer av barns lek i den svenska förskolan undersöker forskarna hur barn skyddar lekutrymmen från oönskade intrång. Analyserna visar att flickorna i studien (varav två vill leka utan en tredje) använder kroppen, språket och materialiteter i territoriella praktiker för att skydda sin pågående lek. När barn samspekar i triader framstår risken för exkludering vara särskilt påfallande; de två lekande flickorna lägger armarna om varandra, vänder ryggen till och samarbetar (om än outtalat) för att göra tydligt för den tredje flickan att hon inte får vara med. Detta försvarande av interaktionsutrymme tyder enligt forskarna på en reflexiv medvetenhet om den exklusivitet en dyadisk relation kännetecknas av, där inkludering och exkludering går hand i hand (Evaldsson & Karlsson, 2019). Barns egna berättelser om att inte få vara med visar sedermera att lekar kan vara känslomässiga erfarenheter. Att inte få vara med kan vara förenat med sorg, medan en inbjudan till lek skapar entusiasm och glädje (Sevón m.fl., 2025).

Även om de flesta av studierna har barnen i fokus, finns också de som framhåller pedagogers betydelse. En fältstudie i förskolor i Polen (Gawlicz, 2023), visar att även om pedagoger är olika och eftersträvar olika positioner, är deras överordnade position i den generationsbaserade makthierarkin konstant. En överordning ingår således i pedagogrollen, medan rollen som förskolebarn kännetecknas av lydnad samt efterföljandet av vuxnas regler och instruktioner. Barn ifrågasätter och förhandlar kontinuerligt om sin underordning, samtidigt som förskolans utformning och struktur bidrar till att upprätthålla detsamma.

I egenskap av att vara de som villkorar tid, plats och material har pedagoger indirekt inflytande över barns sociala relationer, territoriella praktiker och potentiella konflikter. De fungerar också ofta som medlare i territoriella konflikter, antingen genom tillrättavisningar, eller genom att arrangera om de omgivande villkoren (Singer & Hännikäinen, 2002). Att balansera mellan att möjliggöra barns nära vänskapsrelationer och minska risken för exkludering kan vara en svår arbetsuppgift, och enligt Dag Nome (2018) behöver pedagoger i

förskolan väga för- och nackdelar mot varandra. Barns privatliv och personliga ägodelar kan bidra till uteslutning, men också fungera som resurser i det sociala livet genom att bygga broar till intimitet och vänskap i den offentliga miljön.

I sin studie baserad på videoobservationer av barn upp till tre års ålder framhåller Nome (2020) fler möjliga fördelar av att låta barn ingå i konflikter om materialiteter, och inkorporera privatlivet och personliga ägodelar i förskolan. Enligt honom kan barns hantering av sina personliga ägodelar förstås som uttryck för barns medborgarskap och deltagande i ett demokratiskt samhälle. I förskolan ska många barn samsas om samma ytor och saker, och för att kunna hålla något för sig själva behöver barnen försvara gränser. Även förskolans yngsta engagerar sig i detta, vilket tolkas som sätt barn kan uttrycka medborgarskap på även innan de har ett utvecklat verbalt språk. Små och till synes betydelselösa konflikter kan därigenom tolkas som situationer då barn demokratiskt kan utforska och lära sig hantera gränserna mellan sig själva och andra.

Förskoleforskningen som intresserar sig för barns sociala vardagsliv belyser olika problemområden och frågor, ofta både omfattande och övergripande sådana. Den visar att förskolan inramas av rutiner, regler, normer och en generationsbaserad maktordning. Där förordas samspel och gemensamma aktiviteter mellan barnen. Vidare är idealet att ytor och materialiteter ska delas demokratiskt, och att barn förväntas välkomna varandra in i lekar oavsett vilken relation som föreligger. Normerna som vägleder förskolans arbete och som framhåller kollektivet och det sociala samspelet, är inte nödvändigtvis lika självklara för barnen. I de fall förväntningarna på barnen inte överensstämmer med deras egna viljor hittar de sätt att orientera sig i tillvaron som ger dem kontroll över sig själva och sina relationer. Barns sociala interaktioner framstår som komplexa och skiftande, där barnen inte nödvändigtvis rättar sig efter idealen. Barn har olika relationer till varandra, förhåller sig olikartat där efter, och föredrar vissa mer än andra. Det skapar sociala situationer där inneslutning och uteslutning kan pågå samtidigt, och där det som stärker en relation kan underminera en annan.

De barndomssociologiska perspektiven är inriktade på relationer och hur dessa relationer producerar kultur. Till grund för perspektiven ligger syn på barn som sociala; ett antagande om att de hellre leker tillsammans än själva. Delade aktiviteter ses som grunden för hur barn formar vänskapsrelationer, där varje barns personlighetsdrag betraktas som sekundära (Corsaro & Eder, 1990). Integritet är inte en ”grej” i dessa studier, och en så pass grupporienterad teoretisk ingång riktar det analytiska fokuset åt andra håll än gentemot individens gränser. När Goffmans arbeten barnanpassats blir de således mer kollektivt inriktade än de är i sin ursprungsform. Det betyder emellertid inte att de barndomssociologiska studierna inte har någonting att säga om integritet, för den som har det perspektivet. Studierna belyser barns gränsdragningar och olika sätt att balansera mellan individualitet och kollektivism – men utan att etikettera detta som integritetsfrågor. Därigenom framträder förskolan som

en intressant arena att undersöka dessa frågor vidare på, och den etnografiska ansatsen som ett lämpligt sätt att få fatt i dessa praktiker. Det förutsätter dock en förskjutning i analytiskt fokus; från sökandet efter det universella, till ett intresse för barn som en heterogen grupp. Det blir en rörelse från att förstå barns interaktioner som en del av kamratkulturen, till att undersöka hur barn som individer hanterar de interaktioner de ingår i.

## Vad är grejen?

När kaffekopparna är tömda och intervjun börjar närma sig sitt slut pratar den pedagogiska handledaren Eva och rektor Helene mest med varandra. Att jag inte har fler frågor att ställa hindrar inte samtalet från att fortsätta, eftersom de frågor vi redan avhandlat tycks ha väckt tankar hos dem. Sinsemellan resonerar de om arbetsplatskultur, människosyn, hur man pratar om barn, vem som passar in i det önskvärda förskolebarnet, om makt, inflytande och om samhället idag. Från fåtöljen på andra sidan bordet nickar och hummar jag instämmande emellanåt, men lyssnar mest. Ju mer de pratar desto mer tycks innebörderna av integritet breda ut sig för dem.

Att integritet är en komplex fråga och att det finns ett brett register av vetenskapliga förståelser runt detsamma har framgått av kapitlet. Inom ramen för det mångdisciplinära och tvärvetenskapliga forskningsläge som presenterats är det vad jag benämnt som integritetsforskningen sida vid sida med förskoleforskningen som är de kunskapsområden avhandlingen ligger närmast, ämnar bidra till och föra samman. Dessa forskningsområden går jag därför i dialog med såväl i studiens resultatkapitel som i dess slutdiskussion. I resultatkapitlet lyfter jag stundtals också in enstaka studier som, utöver de som redogjorts för i detta kapitel, ger insikt i mer specifika aktiviteter och praktiker som aktualiseras på Amiralen. Sammanförandet av integritetsforskning och förskoleforskning utgör i sig en del av det bidrag till forskningen som studien gör. Denna sammanföring är sällsynt, i synnerhet i Sverige. Teori om *privacy* kan således bidra med fördjupade perspektiv på integritet som social praktik som förskoleforskningen hitintills saknat. Samtidigt utgör den etnografiska utgångspunkten i de yngsta barnen i förskolan ett empiriskt och metodologiskt bidrag till integritetsforskningen.

I den befintliga integritetsforskningen ryms olika definitioner av integritet samt olika syner på barn, och det är inte alltid som dessa är förenliga. Särskilt de yngsta barnen är som framkommit en underrepresenterad deltagarkategori, bland annat på grund av att de ibland anses oförmögna att förstå och praktisera integritet. Likväl finns forskare som menar att det inte stämmer, och som pläderar för barns möjligheter att få hantera och kontrollera sina gränser på sina egna premisser. En genomgående tendens i detta mångbottnade kunskapsområde är dock att allt mer fokus riktas mot det uppkopplade samhället, såväl i

relation till vuxna som barn. Studierna är i och med det överhängande juridiskt orienterade, och inriktade på hur barn kan skyddas.

Detta skyddsperspektiv återfinns som framkommit även i förskoleforskningen, där integritet framstår som ett tidsenligt begrepp som ofta förekommer och som används för att titulera forskningsprojekt. I forskning är begreppslogikens och exakthet som regel av stor betydelse, men integritetsbegreppet definieras och problematiseras bara undantagsvis i förskoleforskning. Jessica Mjöberg (2011) beskriver samma tendenser runt begreppet intimitet, som enligt henne kommit att användas slentrianmässigt och odefinierat i vetenskapliga sammanhang. På liknande vis har integritet kommit att användas som ett vardagsbegrepp snarare än som ett vetenskapligt eller teoretiskt begrepp i förskoleforskning. Risken som följer av det är att integritet i förskolesammanhang blir någonting oproblematiskt som definieras av vuxna, och reduceras till snäva frågeställningar istället för att förstås utifrån sin komplexitet. I detta blir integritet i första hand något barn ska lära sig på ett visst sätt och i vissa avgränsade sammanhang.

Det är självklart att vuxna ska verka för att skydda barn och införliva deras rättigheter i praktiken. Detta barnperspektiv behövs och ingår i vuxnas ansvar. Integritet har en viktig funktion att fylla som möjlig skyddsfaktor. Det perspektiv jag pläderar för och sedermera formuleras ska således förstås som komplementärt snarare än konkurrerande i relation till barnskyddsdiskursen. Stora delar av den befintliga forskningen formuleras utifrån ett starkt barnperspektiv med vad som anses vara barns bästa i åtanke, men den stora merparten tar ändå sin empiriska utgångspunkt i en vuxen individ. Om inte i form av vuxnas direkta utsagor eller upplevelser, så via juridiska formuleringar. I den befintliga forskningen är det, med några få undantag, vuxna som formulerar och sätter ramarna för vad barns integritet är och bör vara. Barns integritet i förskolan har blivit ett vuxenprojekt, och därigenom snarare en fråga om vuxnas syn på barns integritet än om vad som är viktigt för barnen själva.

Grejen är, att utöver och i komplement till den befintliga forskningen behöver barns upplevelser och erfarenheter synliggöras, beaktas och sedermera problematiseras i relation till förskolan som kontext och vad integritet blir där. Det finns anledning att bygga ut forskningen om barn och integritet i förskolan i detta avseende. När jag undersöker integritet i barns sociala vardagsliv är inte mitt fokus hur barn ska lära sig att sätta gränser, eller vad de lär sig av att sätta gränser – något som många studier redan uppmärksammat och som det finns kunskap om. Snarare intresserar jag mig för de gränser barnen redan praktiserar inom ramen för sitt sociala vardagsliv i förskolan, och på vilka sätt detta blir viktigt för dem. Det är i sitt fokus på barnen som avhandlingen gör sitt allra viktigaste bidrag. Det är också viljan att förstå och lyfta fram barnen som är min främsta drivkraft när jag tar mig till Amiralen, där jag installerar mig för att genomföra det etnografiska fältarbetet.

### 3.

## ZAZU IN SITU

Zazu är en karaktär i Disneys tecknade långfilm *Lejonkungen*, en rödnäbbad fågel som tjänar som kung Mufasas högra hand. Zazus uppgift är att förmedla information och hålla ordning i lejonens kungarike. Han tar sin roll på stort allvar, vilket de andra karaktärerna har roligt åt eftersom han är spenslig, förvirrad och saknar pondus. Särskilt lejonungarna ifrågasätter Zazus auktoritet, driver med honom och lurar honom för att få egna fördelar. Zazu själv blir ofta stressad av sin omöjliga roll, och av att försöka orientera mellan lojaliteter. Tidigt i fältarbetet på förskolan Amiralen får jag smeknamnet ”Zazu” av Simon som går på äldre barns avdelningen, och smeknamnet sprider sig sedan bland fler barn. Simon tycker om filmen *Lejonkungen*, och han verkar se något humoristiskt i att ge mig just det smeknamnet. Som föreliggande kapitel kommer att visa, finns det också en del likheter mellan karaktären Zazu och den jag blir för barnen under fältarbetet. I det här kapitlet diskuterar jag bland annat min forskarroll och vad den möjliggjort för kunskap. I vidare bemärkelse handlar kapitlet om studiens metodologiska premisser och kvalitet. Där ingår urval och rekrytering, platsen för fältarbetet, de relationer som tog form i fält, metoderna, materialet samt analys- och skrivprocessen.

### En etnografisk ansats

Etnografi är en sammansättning av grekiskans *ethno* som betyder folk, och *graphia* som betyder beskrivning (Etnografi, u.å.). Etnografin har rötter i (social)antropologin, sociologin och etnologin, och härstammar från 1900-talets början. Vid Chicagoskolan tillämpade sociologer etnografi i utforskandet av sin förändrande hemstad, och antropologer genomförde etnografiska fältarbeten i (för dem) främmande kulturer. De var på avlägsna platser under årslånga perioder, förde fältanteckningar och interagerade med lokalbefolkningar för att försöka komma nära deltagarnas perspektiv på sin tillvaro (Ingold, 2017; O’Reilly, 2012). Den etnografiska produkten blir enligt tradition en skriftlig porträttering av den kultur som studeras, uppbyggd av beskrivningar som rymmer mer än vad som ses med blotta ögat och som ger fördjupade

perspektiv på mänskligt vardagsliv (se exv. Foot Whyte, 1943; Geertz, 1973; Malinowski, 1922; Van Maanen, 1988).

I nutid kan benämningen etnografi beskriva en bred variation av forskningsansatser inom olika discipliner och det råder ingen konsensus om vad etnografi är. Många varianter har tagit form för att gå olika kunskapsanspråk och forskningens förändrade strukturella villkor till mötes. Mer eller mindre etablerade prefix såsom video, digital, netno, feministisk, sensorisk, visuell, arkiv, institutionell, policy, multisituerad, meta och auto är några, långt ifrån uttömmande exempel. Föreliggande studie kan benämnas som klassisk etnografi i den mening att den är trogen metodologins grundprinciper och förfaranden. Etnografi karaktäriseras av en långvarig forskningsprocess i en redan pågående social miljö, där forskaren involverar sig för att förstå det som utspelar sig utifrån ett deltagarperspektiv, och med stöd i en bredd av empiriska material (Hammersley, 2017; O'Reilly, 2012).

Jag har valt att omfamna denna tradition i såväl fältarbete som analys och textproduktion. Då blir etnografi ett sätt att förhålla sig till och skapa kunskap, tätt förbundet med de discipliner från vilken etnografien härstammar samt de vetenskapsteoretiska antaganden som följer av dessa. Avhandlingens analytiska ramverk som formulerades i kapitel ett, och som där etiketterades som sociologisk socialpsykologi, bygger också delvis på etnografiska studier. Den teoretiska inramningen rimmar således väl med avhandlingens metodologiska ansats, som båda underbyggs av en ontologisk utgångspunkt i människan som i grunden social, interagerande och i dialektiskt förhållande till andra människor och samhället (Prus, 1996).

Det råder en utbredd strävan efter att inkludera barn i forskning på samma premisser som andra deltagargrupper – en strävan som också återfinns i denna avhandling. En etnografisk ansats tenderar, givet sitt deltagarperspektiv, att betraktas som ett sätt att uppnå detta (Gulløv & Højlund, 2003). Många gånger om igen har etnografien lovordats för sina potentialer att inkludera barn i forskning på deras villkor, och på sätt som förstår dem som aktiva sociala aktörer och experter på sina egna liv. Etnografiskt blir det också möjligt att se förbi det talade ordets överordnade status, vilket är särskilt viktigt i studier med små barn med begränsat verbalt språk. Små barns interaktioner sker situerat i stunden och etnografi erbjuder den tid, närvaro, flexibilitet och det engagemang som krävs för att kunna förstå och återge dessa (Christensen, 2004; Eder & Corsaro, 1999; Gulløv & Højlund, 2003; Gulløv & Skreland, 2016; James, 2001).

Detta ökade fokus på barn har också gjort att begrepp som barnperspektiv, barns perspektiv, barns röster, barns rättigheter och barns aktörskap blivit omdiskuterade i forskning, där uppfattningarna om och hur det är möjligt att närma sig barns erfarenheter går isär (se exv. Aronsson, 2012; Bergnehr, 2019; Halldén, 2003; Johansson, 2003; Nilsson m.fl., 2015). Att närma sig, och skapa kunskap om barn på det sätt som denna avhandling eftersträvar kan närmare beskrivas som en strävan efter att både få och bidra med insikter i barns

sociala vardagsliv, med utgångspunkt i hur barnen praktiserar det. Det inkluderar medvetenhet om den metodologiska begränsningen att jag utifrån min forskarroll aldrig fullt ut kan inta barnens perspektiv, representera deras tankar eller återge deras känslor så som de erfar dem (Gulløv & Højlund, 2003). Så nära är det inte möjligt att komma – inte ens etnografiskt.

Vidare innebär den etnografiska hållningen att jag utgår från att barn är en heterogen grupp med många samexisterande perspektiv, och att jag förstår barns sociala vardagsliv som komplext och diversifierat (jfr. Thorne, 1993). Det underlättas av den analytiska begreppsapparaten jag använder, som erbjuder verktyg som på ett fördjupat och mångfacetterat sätt kan belysa och bidra med kunskap om barns integritetspraktiker. Detta trots och kanske delvis för att dessa teorier i sitt ursprung är formulerade med ett vuxet subjekt i åtanke. Därigenom kan barnen träda fram som personer med subjektiva gränser, snarare än som homogena medlemmar av den sociala kategorin barn, eller med en universell ”barnintegritet”.

Etnografin har fått stor spridning inom utbildningsforskning, sedan den på 1980-talet där möjliggjorde en då ny form av kritiska skolstudier (Beach m.fl., 2018; Johansson, 2010). Etnografi har därefter blivit en nyckelmetodologi i studiet av utbildnings- och omsorgskontexter för yngre barn, och hur dessa kan förstås ur olika deltagarperspektiv (Buchbinder m.fl., 2006). Poängen med att på ett metodologiskt plan positionera mig i en tradition av klassisk etnografi speglar idén om vad avhandlingen är tänkt att utmynna i och bidra med. I linje med den klassiska etnografin strävar denna studie efter att genom respekt, närvaro och nyfikenhet förstå komplexiteten i barns liv och villkor, och återge barns vardag på ett tillgängligt men nyanserat sätt som tar barns erfarenheter på allvar. Detta förutsätter närvaro, kontinuitet och varaktighet som också är ett av etnografins karaktäristika.

När människor är nya för varandra framtäller de sig själva i fördelaktigt ljus, och kan medvetet eller omedvetet ändra sina beteenden mot bakgrund av vetenskapen om att bli observerad (O’Reilly, 2012). Med Goffmans (1959/2020) begrepp kan de första mötena mellan etnograf och deltagare liknas vid ett framträdande, där båda parter är upptagna med att göra gott intryck på varandra och ingen är helt avslappnad. Tiden gör dock någonting med sammanhanget, och så småningom blir forskningsprocessen en del av vardagen (O’Reilly, 2012). ”Sen blev det ju så självklart” och ”naturligt!” för att citera pedagogerna på Amiralen. De scener som spelas upp blir mindre tillgjorda med tiden, och idealt kan etnografen röra sig mellan främre och bakre regioner i fält.

Att som forskare bli självklar och naturlig bringar samtidigt en rad etiska dilemman. I stunden av ett förkroppsligat, känslomässigt engagemang i andra människors liv behöver etnografen därför väga olika intressen mot varandra. David Wästerfors (2019) beskriver det som att det etnografiska förfarandet frammanar en ”konturlös och emergent” (s. 182) etik som inte fullt kan förutspås. Denna avhandlingsstudie har etikprövats (Dnr 2021-04785) och genomförts i linje med etisk kodex, innefattande exempelvis principer om informerat

samtycke och pseudonymisering (Lag om etikprövning av forskning som avser människor, 2003; Vetenskapsrådet, 2024). Men eftersom etiken varken låter sig sammanfattas av dessa principer eller av rubriker har jag valt att diskutera de etiska avvägningar jag gjort löpande genom hela texten.

Ett första etiskt frågetecken väcktes redan innan fältarbetet. Eftersom etnografin kommer nära deltagarna på ett sätt som få andra forskningsansatser kan mäta sig med, har jag emellertid mötts med frågor om den paradox det skapar i en studie om just integritet. Det har låtit ungefär så här: Finns det risk att komma för nära? Är kvalitativ forskning i sig ett överskridande av människors gränser? Integritetsbegreppet är centralt i Vetenskapsrådets (2024) riktlinjer för god forskningssed. Där åsyftas primärt hantering av biologiskt material, känsliga personuppgifter och insyn i privatlivet. Det är ett forskningsetiskt integritetsbegrepp som är formulerat på juridiska grunder. I de sociala praktiker jag studerar blir integritet mer än så, och något som sträcker sig bortom de forskningsetiska kraven. Att respektera deltagarnas integritet har varit ett grundläggande värde jag burit med mig genom resan från forskningsplan till avhandling. Det har krävt lyhördhet och *reflexivitet*, vilket handlar om att som forskare granska och erkänna den egna betydelsen för att det blir som det blir – både i fält och text (O'Reilly, 2012). Genom detta kapitel försöker jag greppa delar av den myriad av begränsningar och fördelar som kommer av att en människa studerar andra människor. Som en del i detta har jag också valt att skriva fram mig själv och mina göranden i de empiriska utdrag som presenteras i resultatkapiteln, ibland perifert och ibland mer centralt.

I fält gjorde det analytiska fokuset mig särskilt lyhörd för deltagarnas gränser, eftersom det var dessa jag ville få syn på och förstå. Van Der Geest (2018) beskriver den implicita jämförelsen mellan de egna och forskningsdeltagarnas erfarenheter som en förutsättning för såväl meningsfulla möten som för att forskaren ska kunna skapa kunskap om integritet. Min ingång har varit att sociala gränsdragningsprocesser är en del av vardagslivet och att det förvisso kan, men varken behöver vara, dramatiskt eller oetiskt (Altman, 1975). Att själv ingå i integritetspraktiker har varit en del av mitt sätt att skapa förståelse. Situationer då jag inneslutits, hållits på avstånd eller själv försökt sätta gränser har, oftast tämligen odramatiskt, bidragit till djupare förståelse för barnens vardag och hur integritet görs inom ramen för denna. Min egen involvering har vidare hjälpt mig att uppfatta och förstå subtila uttryck, stämningar och känslor. Den har också bidragit till ett slags inifrånperspektiv på det dolda liv som utspelar sig i det privata, där jag inte bara kunnat dokumentera att och hur barn skapar privata stunder – utan också vad dessa kan rymma.

Att på det etnografiska viset vara i människors vardagsliv över tid öppnar upp för fördjupad förståelse och möjligheten att relatera. *In situ* blir det möjligt att skapa kunskap om vad som är viktigt för människorna på platsen och varför. Resultaten är, när allt vill sig väl, kunskap som både kommer nära och breder ut sig – unik men ändå relaterbar.

## Urval och rekrytering

Frågan ”Varför just här?” ställdes till mig av både pedagoger och föräldrar på Amiralen. Det framstod som märkligt för dem att jag valt att forska i deras förskola, den som inte utmärkte sig på något särskilt sätt. Etnografer gör sällan anspråk på generalisering eller representativitet i den mening att studiens resultat anses allmängiltiga, men de försöker ofta säga någonting om ett visst slags fenomen i en viss sorts kontext (O’Reilly, 2012). Med en sådan tanke sökte jag en så vanlig förskola som möjligt för mitt fältarbete.

Ett mått för vad som är vanligt är statistiska genomsnitt. Enligt statistik från år 2020 (när denna studie var i sin linda) drevs sju av tio förskolor i Sverige i kommunal regi. Den genomsnittliga barngruppen bestod av 14,8 barn, och personaltäteten uppgick till 5,1 barn per heltidsanställd. Av personalen var 40 procent legitimerade lärare i förskolan (Skolverket, 2021b). I sökandet använde jag statistiken som riktmärke, med förbehåll för att förskoleutbudet vid tiden var diversifierat och under förändring. Minskad byggyta och ökad efterfrågan hade frammanat alternativa lösningar till den traditionella enplansförskolan med två till tre avdelningar. I det nya förskolelandskapet fanns mobila förskolor i form av bussar (se Ekman Ladru & Gustafson, 2020), och allt fler så kallade storförskolor och modulförskolor med uppemot flera hundra platser, ofta i flera våningar med generösa rum, öppna ytor och stora fönster (se Manni m.fl., 2025; Rasmussen & Kampmann, 2018; Villanueva Gran & Nöjd, 2016).

Förskolelandskapet var diversifierat, och det var svårt att ringa in det nya vanliga. Valet föll till slut på en större förskola för den praktiska nyttan med många avdelningar, och därmed flera fält i fältet. Förskolan skulle med fördel finnas i ett socioekonomiskt varierat upptagningsområde, drivas i kommunal regi och utan specifik pedagogisk filosofi. Jag försökte undvika demografiska faktorer som riskerade ta fokus från studiens problemområde. Jag identifierade tänkbara kommuner och gick igenom deras förskoleutbud med stöd av sökmotorer, digitala kartor, kommunhemsidor och webbsidor riktade till föräldrar. När forskningsprojektet godkändes av etikprövningsmyndigheten (Dnr 2021-04785), och det var tid att påbörja rekrytering, fanns en lista med ett tjugotal möjliga platser för fältarbete. Jag började med att kontakta förskolan som av en händelse stod överst på listan: Amiralen.

Amiralens rektor Helene var genast positiv till medverkan i studien och såg det initialt som en möjlighet till verksamhetsutveckling. Hon förmedlade kontakter och hjälpte till med praktikaliteter i studiens startskede. Inför fältarbetet informerades pedagogerna på Amiralen skriftligt och muntligt, bland annat på arbetslagsledarmötet den där första morgonen. Jag berättade om forskningsprojektet i helgrupp, avdelningsvis och enskilt med målet att få ett artikulert svar från var och en. Merparten av pedagogerna samtyckte men det fanns också de som av olika anledningar valde att inte medverka. På två avdelningar samtyckte hela arbetslagen och av den anledningen valde jag att genomföra

fältarbetet där. Det är de två jag kallar för yngrebarnsavdelningen och äldre-  
barnsavdelningen.

Nästa steg blev att informera föräldrarna på de berörda avdelningarna, och inhämta samtycke från dem för deras egen och deras barns räkning. Jag placerade informationsblad i lokalerna och mejlade information vid flera tillfällen. Pedagogerna pratade också med föräldrarna om forskningsprojektet i vardagen. Föräldrarna delgavs skriftlig information på önskat språk, och erbjöds att träffa mig på plats vid föräldramöten, när förskolan bjöd in till vernissage och i hallen vid lämnings- och hämtningstider. Genom att informera vid flera olika tillfällen kunde jag säkerställa att informationen nådde alla berörda. De flesta föräldrar och barn på yngrebarnsavdelningen och äldre-  
barnsavdelningen samtyckte, men där fanns också de som valde att inte medverka. Det ledde till att jag under fältarbetet, i den mån det var möjligt, undvek situationer där de icke deltagande personer var aktiva. När det inte var möjligt avstod jag istället från att dokumentera. I avhandlingens appendix finns de blanketter som användes i rekryteringsprocessen.

När fältarbetet inleddes hade förskolan Amiralen 97 inskrivna barn och 18 pedagoger fördelat på fem avdelningar, däribland yngrebarnsavdelningen och äldre-  
barnsavdelningen där jag gjorde fältarbete. Fältarbetet började på vårterminen på äldre-  
barnsavdelningen där det fanns 22 barn i åldrarna tre till sex år, varav 16 barn deltog i projektet. På äldre-  
barnsavdelningen arbetade Marie, som är lärare i förskolan, med barnskötarna Anja och Hedda. Under höstterminen fortsatte fältarbetet på yngrebarnsavdelningen där det fanns 19 barn i åldrarna ett till tre år, varav 12 barn deltog i projektet. Att barngruppen på yngrebarnsavdelningen var så stor vid fältarbetets början berodde på en tillfällig omorganisering som senare löstes upp. Detta i kombination med att barn både började och slutade på yngrebarnsavdelningen under hösten medförde att det totala antalet barn på avdelningen varierade. På yngrebarnsavdelningen arbetade Kari, som är lärare i förskolan, samt barnskötarna Lotta och Annika. Under åtta månader var jag på Amiralen under två till fem dagar per vecka, ibland halvdagar och ibland heldagar. Jag deltog också vid föräldramöten och andra träffar på kvällstid. De åtta månaderna delades av en sommarledighet, och föregicks och efterföljdes av mer sporadiska besök och kontakter. På så vis breddade fältarbetet ut sig över hela året. Studiens primära deltagare är 28 av barnen på yngrebarnsavdelningen och äldre-  
barnsavdelningen, och i projektet deltog också 11 pedagoger samt 49 föräldrar. I appendix finns även tabeller som ger en överblick över fältarbetet och deltagarna.

Innan jag började dokumentera med fältanteckningar på äldre-  
barnsavdelningen hade jag fått tid att presentera mig själv och min forskning för barnen vid en samling en måndag före lunch. Det var tänkt som ett tillfälle att på åldersadekvat vis informera barnen om forskningsprojektet och deras möjligheter att välja att medverka eller inte (jfr. Vetenskapsrådet, 2024). Jag förberedde mig noggrant med stöd av ett etikprotokoll med information som jag skulle delge barnen, och hade med mig en anteckningsbok, en diktafon och en avhandling att visa upp i ett försök att konkretisera mitt ärende. Det var en

upprymd skara barn som hänvisades till samlingsmattan av pedagogerna. Upprymda över att äntligen få ses igen efter sportlovet – inte över att lyssna till min utläggning. När jag berättade att jag jobbar som forskare hade barnen idéer om vad denna forskarroll innebar, såsom att forska om dinosaurier, vilka virus som är farliga eller att ta hand om djur. I ljust av dinosaurierna imponerade jag föga med det jag kallade för en kommande ”bok om förskolan”. Jag berättade att barnen fick bestämma huruvida jag fick skriva om dem eller inte, och att jag inte blev ledsen ifall de inte ville det. Barnen var ofokuserade genom hela samlingen. Inte ens mina bästa lärarknep räckte för att behålla deras uppmärksamhet. När anteckningsboken skickades runt föreslog någon att jag skulle skriva allt jag visste om dinosaurier där, och det blev tydligt att samlingen inte fyllt sin funktion.

Få barn i förskoleåldern är förtrogna med forskningsprocedurer och dess innebörder, än mindre med dess konsekvenser. Etikprotokollet och samtyckessamlingen kan närmast beskrivas som en ”pseudo-etisk legitimering” (Gulløv och Højlunds 2003, s. 31), eftersom det varken blev tillräckligt meningsfullt eller begripligt för barnen för att fylla någon reell etisk funktion. Det var svårbedömt huruvida mitt budskap nått fram alls, och efter det bytte jag tillvägagångssätt. Istället för fler informationssamlingar pratade jag med barnen om samtycke när tillfälle gavs genom hela fältarbetet. Det var en strategi som fungerade bättre, men där många utmaningar ändå kvarstod.

För barnen på yngrebarnsavdelningen var koncepten ”forskning” och ”forskare” allt för abstrakta i relation till deras erfarenheter och språkförståelse. Jag tog de tillfällen som gavs att försöka konkretisera vad det var jag gjorde, såsom att visa min anteckningsbok och låta barnen vara med när jag antecknade skeenden för att sedan läsa högt för dem. Somliga var ointresserade eller hade svårt att förstå vad jag ville förmedla, medan andra verkade uppskatta att få sina erfarenheter nedskrivna. Jag minns exempelvis ett tillfälle när jag trängdes med Cleo på en liten bänk i hallen. ”Mamma pappa jobba”, sa Cleo. Det var så hon brukade inleda våra samtal. Jag frågade henne om hon ville att jag skrev det i min bok, varpå hon hummade jakande. När jag läste upp citatet jag just nedtecknat log Cleo och nickade nöjt. ”Min mamma pappa jobba”, sa hon samtidigt som hon lät fingertoppen svepa över texten.

Jag upplevde att det gick att göra barnen medvetna om att jag dokumenterade deras vardag, och de tyckte ofta att det var spännande när jag skrev. Det hände att barnen kom till mig och bad mig fråga dem om någonting särskilt, eller dikterade vad jag skulle skriva. Att själva få rita och skriva i anteckningsböckerna blev också en populär aktivitet, särskilt på yngrebarnsavdelningen där bläckpennor var ovanliga. Jag blev ibland ombedd att läsa upp vad jag skrivit och återberätta händelser, vilket jag då gjorde för de barn händelserna berörde. När barnen bad mig anteckna hemligheter och regelbrott tolkade jag det som att de var medvetna om att jag inte visade fältanteckningarna för någon utomstående – materialet hade ingen publik just där och då.

I likhet med vad forskare före mig erfarit gjorde rekryteringsprocessen mig varse att informerat samtycke med barn inte är någonting som checkas av,

utan som behöver göras aktivt och pågående (se exv. Huser m.fl., 2022; Twycross m.fl., 2008). Det behöver finnas en relationell aspekt av samtycke i forskning med barn, där ömsesidiga och respektfulla relationer mellan forskare och barn står i fokus (Menning & Kampmann, 2021). Det informerade samtycket kom att handla mer om att jag lät barnen informera mig än vice versa. Lyhördhet och tolkning blev mina viktigaste etiska verktyg. Jag behövde situerat lyssna in barnen, tolka deras kroppsspråk och gränser och läsa deras uttryck för att förstå när de ville vara med och när de inte ville vara med. På så vis blev samtyckesprocessen en egen sorts situerad integritetspraktik där barnen hanterade vad de ville visa upp och dela med sig av och inte (jfr. Huser m.fl., 2022).

Barnen var aktiva i samtyckesprocessen där och då, men det var också ett högst situerat samtycke de gav eller inte gav. Situering i den mening att det, ur barnens perspektiv, tycktes avse mina möjligheter att vara nära dem eller skriva ned deras göranden i stunden. Det var ett samtycke som villkorades av såväl mina möjligheter att begripliggöra, som barnens möjligheter att förstå en etnografisk forskningsprocess. Det går inte att veta på förhand exakt vad studiens fokus kommer att vara, vilka situationer och personer som kommer att hamna i förgrunden, hur dessa kommer att porträtteras och vilken publik dessa porträtteringar senare når (O'Reilly, 2012). Sådana aspekter kan vara nog så utmanande att förklara för vuxna, och för deltagare i förskoleåldern är det särskilt svårt, för att inte säga omöjligt, att konkretisera denna ovissa process. Även om barnen samtyckt i stunden, kvarstår de facto att när jag lämnade fältet tog jag också med mig barnens möjligheter att reglera sitt deltagande och sin information därifrån.

## Verkligheten i Vikbro

När samtyckesblanketterna undertecknats omdirigerades min morgonpendling mot Vikbro, en ort som vid tiden för fältarbetet inhyser cirka 20 000 invånare. I Vikbro möter urban miljö landsbygd, och nyöppnade restauranger samsas med bondgårdar och villor till jämförelsevis överkomliga priser. Orten lockar familjer med husdrömmar, och många pendlar för att arbeta i någon av de intilliggande städerna. De flesta kommuninvånarna bor i äganderätt, och en mindre andel i hyres- och bostadsrättslägenheter. Befolkningstillväxten och mångfalden har till följd av inflyttning och invandring ökat stadig under några år. Bostäder, kommunala verksamheter, kultur- och nöjesliv byggs därför ut för att gå den växande befolkningens behov till mötes. Det är byggstaket, betongsuggor och provisoriska lösningar mest överallt. Ombyggnationerna är ingen fröjd för ögat, men de signalerar ändå en positiv utveckling.

Vikbro är en ort på frammarsch, ”ingen byhåla längre” för att citera pedagog Anja. Arbetslösheten är låg och få är förtidspensionerade eller bidragsförsörjda. Till följd av många unga, förvärvsarbetande invånare är skatteintäkterna jämförelsevis höga. Vikbro är en expansiv och välmående kommun och den positiva trenden spås fortgå.<sup>5</sup> Här bor många yngre barn och de allra flesta har förskoleplats. I kommunens förskolor är barngrupperna något större än det nationella genomsnittet. Personaltätheten är genomsnittlig, men andelen legitimerade lärare är lägre. Så ser det också ut på Amiralen, som är belägen i ett villaområde i kommunens centralort. På gångavstånd finns även större hyreshuskomplex, och till Amiralen kommer familjer med olika bakgrunder.

Amiralen är ett långsmalt envåningshus, påbyggt i båda ändar vartefter invånarantalet och behovet av barnomsorg i Vikbro ökat. Den stegvisa expansionen är materialiserad i byggnadens olika stilar och provisoriska lösningar. För att ta sig från ena änden där yngrebarnsavdelningen ligger, till andra änden där äldre barnsavdelningen ligger, behöver långa korridorer och många rum passeras. Som ny på Amiralen tar det lång tid och många felorienteringar innan jag lär mig hitta. Att avdelningar och personalutrymmen är placerade på rad gör att kontakten mellan avdelningarna i ytterkanterna är begränsad. Pedagogerna på yngrebarnsavdelningen och äldre barnsavdelningen berättar att de känner sig litet avsidet vilket kan vara skönt eftersom de slipper ”spring” i lokalerna, men också tråkigt då de sällan träffar sina kollegor. För avdelningarna i byggnadens mitt är situationen den motsatta eftersom de fungerar som passager till och från kök och personalrum. Där får jag ursäktande försöka smyga igenom såväl måltider som sovstunder, sällan så obemärkt som jag önskar.

Vid fältarbetets början ber jag några av barnen på äldre barnsavdelningen att visa mig runt. Denna rundvandring ger mig verktyg att orientera mig i miljön med de termer barnen själva använder, och jag får en första indikation på vad i miljön som engagerar barnen. Medan jag följer dem genom lokalerna skissar jag fram en karta (se appendix), och i marginalerna antecknar jag vad barnen berättar om de olika rummen. Det rum vi möter först och som används flitigast är ateljén. Ett stort valv förtäljer att ateljén en gång varit två rum, men att skiljeväggen tagits bort vid någon tidpunkt. Många låga sittgrupper och varierande material gör nu att barnen kan vara sysselsatta i separata konstellationer och aktiviteter såsom att spela, rita, måla eller bygga. Vid sittgrupperna äts också alla måltider. Den generösa ytan och de olika aktivitetsmöjligheterna gör ateljén till en socialt intensiv miljö där många personer vistas samtidigt.

Till det lite lugnare ”uppevilarummet” kommer vi via den korridor som förbinder alla avdelningens rum. Längs korridoren finns också toaletter och ett kök. Som namnet förtäljer är ”uppevilarummet” det rum där barn som inte

---

<sup>5</sup> Informationen kommer från kommunens egna kommunikationskanaler, Statistikmyndigheten SCB, Tillväxtverket och Skolverket. Av anonymitetsskäl anges inga närmare källhänvisningar.

sover vistas efter lunch. Där ägnar de sig åt stillsamma aktiviteter såsom filmvisning på en projektorduk. Där finns ett högt bord som dukas till lunch och används som ritbord övriga tider. Det som barnen i motsats kallar "nerevilarummet" är den plats där sovvilan sker. Rummet är inrett för utklädnings- och rollek, och där hålls också samlingar på en rund grå matta. I ett hörn finns en hemvå med leksakskök som ramas in av en mobil skärmvägg. Mitt emot toaletterna i korridoren finns det lilla "bilrummet" med klossar och konstruktionsmaterial i olika former och storlekar. En gång i tiden hade rummet tema (leksaks)bilar, och namnet har dröjt sig kvar bland barnen. Rent materiellt är "bilrummet" det mest avskilda rummet på avdelningen, då det bortsett från genom ett gluggfönster i höjd med en vuxens ansikte inte går att se in i rummet utifrån. På äldrebarnsavdelningen finns därtill en hall, en tambur och ett par låsta förråd som barnen inte kan berätta så mycket om eftersom "vi vet inte vad som finns där".

Yngrebarnsavdelningen ligger i baracker som var tänkta som provisoriska lösningar men som blivit kvar. Det första som möter en via entrén är en hall med anslutande skötrum samt separata toaletter för vuxna och barn. På yngrebarnsavdelningen har rummen inga namn, bortsett från det som pedagogerna Kari skämtsamt kallar "skitrummet"; ett litet förråd där pedagogerna och jag hänger våra ytterkläder sida vid sida med julpynt, undanplockat lekmaterial och annat som kanske kan vara bra att ha. Avdelningens mittpunkt är ett stort rum med öppet kök, ett lågt matbord, och en soffa av typen som ofta syns i offentliga miljöer. Där sitter jag ofta och antecknar. Där finns också hyllor med böcker, ett leksakskök och dockor. Det är i det rummet barnen tillbringar mest tid, samt i två av de tre angränsande rummen. I det ena finns "lilla lunchbordet", och en väggfast låg hylla som barnen kan sitta och rita vid. I rummet finns också olika bygg- och sorteringsmaterial. Det andra rummet är stort och sparsamt möblerat för att liggunderlag och vagnar lätt ska kunna placeras där under sovstunden. När det inte är vila huserar rummet ofta samlingar samt musik- och rörelseaktiviteter framför en stor projektorduk. Yngrebarnsavdelningen har också en ateljé med målerimaterial som barnen får använda vid planerade tillfällen och i sällskap av en vuxen.

En lummig förskolegård som också bär spår av ombyggnationer omger Amiralen. Ett kvarlämnat metallstaket har byggts på med trä, och en inhägnad gräsruta står tom. Gården är indelad i "stora gården" som nyttjas av äldrebarnsavdelningarna, och "lilla gården" som nyttjas av yngrebarnsavdelningarna. Det finns sandlådor, förrådsbyggnader, picknickbord, gungställningar, klätterställningar, lekstugor och annat som ofta finns på förskolegårdar. Där finns gräsytor som skuggas av träd, och en kulle som blir pulkabacke på vintern. Amiralen är en stor förskola både till yta och barnantal, men samtidigt långt ifrån den arkitektritade storförskolan med meterhöga fönster och öppen planlösning.

Personalen på yngrebarnsavdelningen och äldrebarnsavdelningen arbetar till viss del självständigt och skapar egna rutiner utifrån barngruppernas behov, men de samlas under Amiralens gemensamma utvecklingsarbeten och

följer i grunden samma dagsstruktur. Den planerade pedagogiska verksamheten är förlagd mellan klockan nio på morgonen och tre på eftermiddagen, då flest barn och pedagoger är på plats. När förskolan öppnar är alla barn på samma avdelning, och sedan fördelar de sig på sina respektive avdelningar innan frukost. Förmiddagen tillbringas de vanligen utomhus medan parallella undervisningsaktiviteter i smågrupper genomförs inomhus. När alla gått in är det samling följt av lunch och därefter vila för barnen. Vid denna tid på dagen turas också pedagogerna om att gå på rast. Mellan vilan och mellanmålet brukar det vara fri lek inomhus, och därefter är det ofta utevistelse igen. När klockan närmar sig stängning samlas återigen de barn som är kvar på samma avdelning.

Ären före studiens genomförande har Amiralen genomgått ett omfattande utvecklingsarbete, vilket jag blir varse en tid in i fältarbetet. På Amiralen har ledningen arbetat aktivt med att främja relationerna, kommunikationen och bemötandet mellan barn och vuxna, bland annat genom utbildning i metoden lågaffektivt bemötande. Den pedagogiska verksamheten bedrivs projektinriktat inom ramen för kommunalt uppsatta teman. Under fältarbetet arbetar Amiralen med hållbar utveckling, vilket är upp till varje avdelning att tolka med utgångspunkt i barngruppens intressen. På yngrebarnsavdelningen bedrivs ett projekt om spindlar, och på äldre barns avdelningen ett projekt om drakar. För att utvärdera arbetet används som framkommit pedagogisk dokumentation som personalen fortbildats i. Fortbildning pågår också inom fler områden, och pedagogerna turas veckovis om att delta vid föreläsningar, workshops och pedagogiska diskussionsforum. Det är mycket som pågår på Amiralen, och ibland blir det svårt att få tid och resurser att räkna till. Vid tiden för fältarbetet är det allmänt känt att den svenska förskolan står inför en rad arbetsmiljö- och kvalitetsmässiga utmaningar (Lennartsdotter, 2024; Vallberg Roth & Tallberg Broman, 2018).

Att Amiralen inte är något undantag blir tydligt för mig en tidig morgon på yngrebarnsavdelningen. Pedagogerna verkar stressade, och de pratar om hur de ska få ihop dagen som innehåller mottagande av nya barn och möten samtidigt som det är stort personalbortfall i huset. Pedagogen Kari kommer gåendes med en uppfälld dator i handen. ”Nu går jag hem!” suckar hon och himlar menande med ögonen. Samtidigt som logistiken ska lösas anländer fler barn, och några gråter. Eftersom regnet öser ner så stannar de inomhus, och det blir snabbt högljutt på yngrebarnsavdelningen. De ledsna barnens gråt smittar av sig, och snart finns fler som behöver ett knä än det finns knän att tillgå. Någon ramlar från en stol. En vikarie ansluter för att byta av Kari som ska iväg för att planera ett kommande föräldramöte. Kari nickar menande mot mig innan hon går ”Välkommen till verkligheten!” Senare den dagen möter jag rektor Helene med ett barn i knäet inne på yngrebarnsavdelningen ”Hej Jossan!” ”Har du fått rycka in?” frågar jag, och hjälper Helene att torka bort en snorkråka som fastnat på hennes pärlörhänge. Vi skrattar åt det hela, ”Man får inte vara kinkig!” konstaterar Helene.

När det blir stressigt och utmanande för pedagogerna händer det att de talar med mig om sitt arbete i förskolan i termer av ”verkligheten” eller ”det är så här det ser ut”. Verkligheten representerar då pedagogernas upplevda yrkesmässiga problem och utmaningar, men det går att utläsa flera saker ur dessa verklighetsreferenser. Dels kan uttalandena sägas spegla en distinktion mellan den önskvärda förskolan och de rådande förutsättningarna. Dels kan pedagogerna förstås tala till mig som akademiker, och därmed till någon som kommer från en annan verklighet än deras i förskolan (jfr. Bartholdsson, 2007). Vidare indikerar det att jag, även med min bakgrund inom förskolan, i första hand av dem sågs vara där i rollen som forskare.

På Amiralen är det vid tiden mycket som ska hinnas med och många behov att möta. Uppdraget är ambitiöst och vidgat, men förutsättningarna är inte anpassade. Pedagogerna menar att de pressade arbetsförhållandena gör att förhållningssättet gentemot barnen förändras, och kanske bidrar även det till att de medvetandegör mig om dessa. En av pedagogerna beskriver att stress skapar ett tunnelseende i vilket det är svårt att lyssna in barnen, ”man blir ju lite empatilös när man är stressad”. För pedagogerna på Amiralen är förutsättningarna av betydelse för hur de beskriver sig ha möjlighet att förverkliga läroplanens skrivelser, integritetsmålen inkluderade (se Skolverket, 2018, 2025). För barnen blir pedagogernas förutsättningar en del av kontexten och någonting som oundvikligen färgar vardagen och barnens ”verklighet”. Det utgör en kontextuell aspekt av betydelse för det sociala liv som utspelar sig på Amiralen så som barnen erfar det, och så som det återges i denna avhandling.

## Metoder och material

Alltså du är fantastisk. Vi pratade ju om hur det ska bli att ha någon här men ganska direkt så kände jag så här; jag tycker att du verkligen har flutit in. Det har inte märkts att du, alltså forskar eller gör ett jobb. Det har inte jag märkt.

Pedagogen Lottas citat säger mycket om metoden jag primärt använt mig av för att generera material, samt om dess potentialer och utmaningar. *Delta-gande observation* är etnografins signum och en metod som kan vara svår att urskilja i en pågående vardag – vilket också är hela poängen. Det handlar om att delta och observera, men det görs med en högre grad av medvetenhet än i det vanliga livet (Bartholdsson, 2007). För mig innebar deltagande observation att jag skärpte sinnen, registrerade skeenden, ställde frågor och försökte förstå det som utspelade sig samtidigt som jag följde vardagen, skrev ned den, och försökte bygga relationer med dem som var en del av den. Deltagande observation är alltså inte en rent visuell praktik, utan det handlar om att involvera alla sinnen och att erfara vardagen på många nivåer (Pripp & Öhlander, 2011).

Jag inordnade mig framför allt i barnens dagsrytm under mina dagar i fält: förflyttade mig mellan inomhus- och utomhusaktiviteter, satt i samlingsring, gick på led till skogen, och åt mina måltider vid de låga borden. För att öka min förståelse för villkoren för barnens vardag deltog jag därtill i föräldramöten, pedagogernas möten, reflektionssamtal, utvecklingsdagar och andra kompetensutvecklingstillfällen. De olika typer av observationer jag ägnade mig åt genererade sedermera olika kunskap, som bidrog till en samlad bild (se Pripp & Öhlander, 2011; Ljosdal Skreland & Lund Fasting, 2021).

När jag trädde in på Amiralen med barns integritet i blickfånget observerade jag brett och mycket. Att börja så var ett erkännande av det jag studerade som komplext, och som svårt att härleda till på förhand utvalda situationer eller uttryck. Det var också ett sätt att lära känna Amiralens struktur, rutiner och relationer. Tiden i fält utvisade vilka situationer, eller snarare interaktioner, som blev särskilt intressanta. Efterhand lärde jag mig när jag behövde skärpa mitt fokus, och när jag kunde observera mer översiktligt. Även graden av deltagande varierade; ibland var jag framför allt observatör och andra gånger var jag snarare en observant deltagare. Ofta befann jag mig någonstans däremellan – simultant interagerande och observerande.

Detta pendlande i grader av närhet, distans, deltagande och ickedeltagande genererade ett varierat material. Somliga nedtecknade observationer beskriver barnens göranden på håll, medan andra beskriver direkta och nära interaktioner där jag ingår och samspelar. Att backa undan kunde vara nödvändigt för att få syn på hur barnen interagerade sinsemellan och med pedagogerna, hur de använde ett visst rum, ett material, eller förhöll sig till en viss aktivitet. Lika nödvändigt var det att låta mig själv inneslutas i interaktioner för att erfara, uppfatta och beskriva subtila integritetspraktiker såsom de uttrycktes i mimik eller stämningar. På avstånd kunde jag registrera skeenden övergripigt, men mitt aktiva deltagande var det som gjorde det möjligt att förstå dessa skeenden på djupet. Båda sätten att observera blev emellertid meningsfulla, och särskilt berikande för det analytiska arbetet då olika typer av observationsmaterial har kunnat ställas i relation till varandra.

Mina viktigaste verktyg i fält var de anteckningsböcker i vilka jag skrev ned mina observationer. Ljudupptagning användes vid utvalda tillfällen i pågående verksamhet då jag ville delta odistraherat, och då förde jag endast anteckningar som stöd. Ljudupptagning användes dock selektivt eftersom jag upplevde att fältantecknandet var tillräckligt, och för att diktafonen var ett tydligare brott i vardagen. Jag bar med mig en anteckningsbok mest hela tiden. Barnen var nyfikna, men pedagogerna verkade obekväma till en början. Visst fanns det stunder då jag valde att lägga boken åt sidan, ibland för att jag själv ansåg det lämpligt och ibland när någon bad om att få samtala utanför forskningsprojektet. Dessa stunder var emellertid få, och i mesta möjliga mån skrev jag mycket och öppet. Jag hade en vision om att skrivandet skulle fungera som en etisk forskningsmarkör som påminde deltagarna om att forskning pågår, även när forskningsprocessen som sig bör blivit det nya normala (Bartholdsson, 2007).

I retrospektiv ser jag att även skrivandet slutade att sticka ut med tiden. Att både smälta in och vara tydlig med mina forskningsuppgifter blev ibland en utmanande etisk balansgång. Vid något tillfälle försöker jag förklara för personalen på yngrebarnsavdelningen vad etnografi innebär, men finner det svårt att sätta vardagliga ord på denna epistemologiska övertygelse, och säger något i stil med att jag är "lite som en spion". Vi skrattar åt liknelsen, och jag får förslag på spionkläder "trenchcoat, en hatt kanske?" Spionmetaforen återkom vi till och skojade om ibland. Men visst fanns det också ett uns av allvar där från min sida, som ett sätt att be dem att inte glömma mitt ärende – inte helt.

Det kan vara utmanande att förena öppenhet med det etnografiska målet att smälta in, forma relationer och uppfattas som en naturlig del av vardagen i fält (O'Reilly, 2012). Som Lottas citat i början av avsnittet förtäljer, så märktes det inte alltid att jag gjorde ett jobb trots att jag förde fältanteckningar synligt och öppet. Å ena sidan gav det fördelar i form av ett material där mer än en tillrättalagd bild kan framträda. Å andra sidan kan det anses etiskt riskfyllt att deltagarna obetänksamt kan ha delat med sig i min närvaro. Min hållning i fält var att i den mån det var etiskt möjligt, delge mina fältanteckningar på förfrågan. Flera av barnen efterfrågade som bekant detta, och ingen av dem bad mig ta bort något jag skrivit. Ingen av de vuxna deltagarna bad dock om att få ta del av sådant som dokumenterats om dem.

Vartefter fältarbetet fortlöpte utvecklade jag strategier för hur jag antecknade. Under tiden jag deltog skrev jag snabba noteringar som hjälpte mig minnas det som skedde. Det var praktisk information såsom tid och plats, citat, kartor och teckningar tillsammans med beskrivande meningar. Fältteckningarna blev särskilt viktiga för att dokumentera miljöer, riktningar, rörelser och min egen position i rummet. De var också effektiva för att dokumentera barnens kroppsspråk och andra uttryck för integritet som inte tillät sig att citeras, eller som utspelade sig för snabbt för att hinna skrivas ut i text. Av etiska skäl byttes samtliga namn ut redan i anteckningsstadiet till en bokstav eller en benämning: "A", "barnskötare1", "forskollärare2" och så vidare. Materialet är således pseudonymiserat i flera led (jfr. Emerson m.fl., 2011).

Jag blev tidigt varse att jag behövde skriva rent mina fältanteckningar i närtid för att inte blanda ihop företeelser. Jag bearbetade dem därför så nära inpå observationerna som möjligt, ofta i direkt anslutning till händelsen och alltid samma dag. Jag drog mig sedan undan och använde noteringarna som byggstenar för att skriva fram mer sammanhängande fältberättelser: episoder med en tydlig början och ett tydligt slut som utöver att redogöra för förlopp också kunde innefatta sensoriska upplevelser, känslor och visualiseringar som sätter en tilltänkt läsare i sammanhanget. Dessa rubricerades i beskrivande termer såsom "samling" eller "bygga koja", för att underlätta för mig själv att gå tillbaka i materialet. Utöver de episoder som återges i avhandlingen förblev merparten av anteckningarna handskrivna fältberättelser.

I en avhandling om barns integritet är det relevant att diskutera vad den övervakning och dokumentation som ingick i forskningsprocessen kan ha in-

neburit för de barn som deltog. Mot bakgrund av förskolans dokumentationsuppdrag var barnen på Amiralen vana vid att bli dokumenterade av vuxna, dock främst genom fotografier. Dessa dokumentationer delades inom barngruppen och ibland med barnens familjer. När barn ingår i forskning däremot, behöver de inte möta den publik som forskningen når. Själva uppvisandet sker frånkopplat från den faktiska vardagen, och genom pseudonymisering också frånkopplat från barnen som personer. Därigenom kan forskningens dokumentation tänkas bli mindre känslig för barnen. Samtidigt finns det något paradoxalt i att som ”integritetsforskare” frånta barnen kontrollen över deras (potentiellt personliga) information.

Fältanteckningarna och de andra metoder jag använde placerade barnen i blickfånget utifrån ett förutbestämt syfte. Dokumentationen gjordes inte för att den låg i de deltagande barnens intresse, utan för forskningsändamål och som en del av min yrkespraktik. Jag dokumenterade och barnen dokumenterades, vilket är uttryck för en asymmetrisk maktrelation. Även om avhandlingsstudien kan sägas göras för barns skull, i betydelsen att andra barn i förlängningen kan dra nytta av resultaten, är den samtidigt ett vuxenstyrt projekt. Forskningsprocessen kan, men behöver inte, ha varit till nytta för barnen på Amiralen. Sannolikt uppskattade några detta inslag i vardagen, medan andra inte gjorde det. Det finns ingen väg runt integritetsparadoxen i detta. Som forskare var jag den som betraktade, observerade och dokumenterade. Jag hade kontroll över informationen om barnen och intog därmed en övervakande position, om än mer selektivt än allomfattande (jfr. Lindgren & Sparrman, 2003; Thorne, 1993).

Min etnografiska ansats inkluderade utöver observationer även vardagliga samtal med deltagarna. Deltagarnas varierande språkliga repertoarer medförde att jag gjorde det på olika sätt och anpassade mig efter deras förutsättningar. Barn som hade begränsat ordförråd kunde det vara trevande att föra dialoger med. Det tog ibland lång tid att nå samförstånd, eftersom jag behövde upprepa deras uttalanden och få bekräftat att jag förstått rätt. Det blev viktigt att ta mig tid att låta barnen göra sig förstådda, och inte hasta vidare innan jag var säker på att jag uppfattat situationen så som de önskat. Med tid och tålamod upplevde jag att det ofta gick att förstå barnen på detta sätt, även om vi också kommunicerade med andra medel än ord. Jag upplevde att barnen uppskattade våra trevande samtal, kanske för att de fick ta sig den tid de behövde.

Men samtalen hade också sina begränsningar. Det var svårt att avhandla någonting på djupet i stunden i en så socialt intensiv miljö. Därför genomförde jag ett antal intervjuer med de äldre barnen och pedagogerna mot fältarbetets slut. Ambitionen var att få fatt i deltagarnas upplevelser av sådant som vi erfarit tillsammans, samt täcka ämnen som inte kom på tal spontant. Det som särskilde intervjuerna från de vardagliga samtalen var att de genomfördes avskilt från den pågående verksamheten och spelades in med diktafon. Jag skrev ner ämnen att prata om, men dessa underlag användes i olika utsträckning. Ibland pratade vi om sådant jag hade sett i mina observationer, och ibland initierade deltagarna ämnen som var viktiga för dem.

Tio av barnen hade sina vårdnadshavares medgivande att delta i intervjuer, och åtta av dessa barn valde att medverka. Sju intervjuer genomfördes i olika konstellationer som barnen valde. De genomfördes inne på förskolan när inga andra var där, och barnen ritade eller pysslade ofta under tiden. De utmaningar som andra forskare beskrivit att barnintervjuer medför skulle jag själv få erfara (se exv. Christensen, 2004; Docherty & Sandelowski, 1999; Eder & Fingerson, 2003; Gulløv & Skreland, 2016). Barnen blev lätt distraherade, och ibland verkade de mer intresserade av att få vara inomhus och rita än att prata med mig. Samtalsämnen kunde dra iväg, och det var ibland svårt att hitta riktningen igen. Emellanåt fick jag också känslan av att barnen svarade utifrån vad de trodde var mina förväntningar (jfr. Aronsson & Hundeide, 2002). Exempelvis att ”det är bra att vara snäll men inte bra att bråka”, och andra uttalanden som gick i linje med de regler som rådde i deras förskolevardag snarare än med deras subjektiva upplevelser av den. När jag märkte att barnen inte ville prata mer, såsom när William plötsligt fick ”kramp i ögonen”, rundade jag av. Intervjuerna gav sällan helt ny information, men de blev värdefulla eftersom barnen kunde fördjupa och sätta ord på sådant som också fanns i observationerna. För några barn verkade intervjuerna meningsfulla och givande, andra barn uppfattade jag som uttråkade och rastlösa. Intervjumaterialet kom till slut att fungera som ett komplement till observationerna – en sorts verbalisering av de integritetspraktiker som i första hand behöver betraktas och erfaras för att kunna förstås.

Åtta pedagoger valde att medverka arbetslagsvis i fyra intervjuer, och de genomfördes i personalutrymmena. Det intervjumaterialet ligger primärt till grund för bakgrunds- och kontextbeskrivningar, då intervjuerna med de vuxna fungerade som tillfällen att fånga deras perspektiv på barns integritet och deras upplevelser av att ta sig an integritetsuppdraget i vardagen.

Det som de beskrivna metoderna konkret genererade och som utgör studiens empiriska material, är drygt 900 handskrivna A5-sidor fältanteckningar fördelat på sju anteckningsböcker, ett antal digitalt nedtecknade episoder, ungefär fem timmar ljudupptagning från verksamheten och intervjuer, samt diverse dokument som deltagarna gav till mig under tiden i fält. Materialet har lagrats och hanterats i linje med Stockholms universitets riktlinjer för datahantering, och strategierna för detta har dokumenterats kontinuerligt i en datahanteringsplan.<sup>6</sup> I avhandlingens appendix finns en mer ingående metod- och materialöversikt.

---

<sup>6</sup> För avhandlingsprojektet *Barns integritet i förskolan* innehöll datahanteringsplanen bland annat strategier för pseudonymisering och konfidentialitet, hantering av känsliga personuppgifter, hur ofta och på vilka sätt data säkerhetskopierades, samt en systematik för mappstruktur och filnamn. Datahanteringsplanen utgick ifrån riktlinjer från Svensk Nationell Datatjänst (<https://snd.se/sv/hantera-data/planera/datahanteringsplan>).

## Roller och relationer

Det är genom de sociala relationerna som fältet erfars (Coffey, 1999), och en stor del av det arbete jag gjorde i fält var just relationellt. Jag hade idéer om hur jag ville framträda för deltagarna, och försökte förena min tilltänkta forskarroll med de roller som jag redan hade. I det stora hela var det framför allt att jag var vuxen, lärare och förälder som kom att få betydelse. Som ett sätt att komma nära deltagarna framhävde jag olika aspekter av min personlighet beroende på vilken deltagargrupp jag befann mig i och vilken individ jag mötte. I samspel med barnen kunde mina personliga intressen ibland bli användbara; Emil hade en hund av samma ras som min, Nellys gnuggistatueringar liknade mina riktiga, och Jonna var likt jag själv road av smycken och frisyrer, för att nämna några exempel. På liknande vis fanns saker jag delade med de vuxna som blev viktiga för våra relationer, ofta (men inte enkom) hämtat ur mina erfarenheter som lärare i förskolan respektive förälder.

Forskarens framtoning är en omdiskuterad fråga inom etnografen, då förståelsen att inneslutas i sammanhanget avgör hur väl hen skapar förståelse för deltagarnas världar och skriver fram skeenden ur deras perspektiv (Emerson m.fl., 2011). I etnografisk forskning med barn har olika tillvägagångssätt förespråkats i strävan efter att dämpa den åldersbaserade maktassymmetrin och därigenom förstå barn bättre. Corsaro (2003) beskriver att det är svårt för vuxna att få tillgång till barns världar eftersom barn vet och förväntar sig att vuxna ska vara i en överordnad maktposition. Därför är det angeläget att försöka överbrygga dessa förväntningar och etablera en annan vuxenroll. För att bli accepterad som det Corsaro kallar för *en annorlunda vuxen* menar han att forskaren ska undvika att kontrollera barnen.

Ljosdal Skreland och Lund Fasting (2021) understryker å sin sida vikten av att vara vaksam på den auktoritet forskaren utstrålar i och med sin större vuxna kropp, där det gäller att medvetet orientera kroppen så att det går att möta barnen på deras nivå. Lesley Callagher (2005) tog med sig sin son under sitt fältarbete, och sonen fungerade som en brygga mellan henne och barnen. Anna Laerke (1998) positionerade sig istället som ett barn, för att därigenom avsäga sig friheten och auktoriteten som kommer av att vara vuxen. Laerke gjorde som barnen gjorde; klädde sig likt ett barn, satt på golvet, stod i kö och kröp på knä i sanden. Att uppleva den fysiska verkligheten som den upplevs för en som är liten gav henne särskilda insikter i barns vardag, och en djupare förståelse för deras perspektiv. Samtidigt begränsade det förståelsen för de vuxnas perspektiv eftersom de inte inkluderade henne i sin gemenskap.

För mig var det initialt viktigt att tydliggöra för barnen att jag inte var pedagog och fränsäga mig auktoriteten de har i egenskap av regelsättare och tillrättavisare. Min ambition var att barnen på så vis skulle kunna förhålla sig mer villkorslöst till mig än till andra vuxna i förskolan. Min grundprincip var därför att bara hjälpa till med sådant som barnen bad mig om, och att inte ingripa oinbjudet i deras interaktioner. Jag tillrättavisade inte och såg inte till att regler

efterföljdes. Det hände vid något tillfälle att jag tog kontroll över fysiska bråk när ingen annan vuxen var i närheten, men annars lät jag barnen lösa sina egna konflikter (jfr. Bartholdsson, 2007).

Vid våra första träffar placerade jag mig i barnens höjd och lät dem initiera kontakt med mig. Jag ville inte verka påträngande utan låta relationsskapandet ta tid och ta hänsyn till barnens preferenser. Med tid och tålamod blev de flesta barnen förr eller senare nyfikna på den nya vuxna med anteckningsboken, och när vi väl kommit dit flöt relationskapandet överlag smidigt. Eftersom det fanns ett fåtal barn på både yngre- och äldre barns avdelningen som inte hade sina föräldrars tillstånd att medverka i studien, försökte jag anpassa min närvaro därefter och placera mig bland den deltagande majoriteten. Det var dock inte alltid helt enkelt, eftersom barnens vilja eller ovilja att umgås med mig knappast tog hänsyn till samtyckesblanketternas vara eller icke-vara.

Trots att barnens medverkan i studien skedde frivilligt och med möjlighet att reglera deltagandet kontinuerligt, så kunde barnen bara styra sitt deltagande i en riktning; barn vars föräldrar samtyckt kunde neka medverkan i stunden, men barn vars föräldrar inte samtyckt kunde aldrig välja att delta. Barnens samtycken var således alltid underordnade deras föräldrars formella ställningstaganden. När jag genomförde intervjuer på äldre barns avdelningen visade fler barn intresse för att delta, än som hade sina föräldrars godkännanden. Några accepterade läget, men andra blev väldigt ledsna över att inte få delta, och det kändes inte rätt att utesluta dessa barn helt.

I dialog med föräldrarna skapade jag en intervjusituation där icke-deltagande barn kunde närvara och vara med i samtalet, men utan att dokumenteras. För att kunna selektera bort uttalanden dokumenterades intervjun enbart med fältanteckningar. Jag upplevde barnen som nöjda med lösningen, men situationen visar ändå att det kan vara etiskt problematiskt att göra skillnad på barn utifrån deras föräldrars samtycken. Det fanns icke-deltagande barn som gärna var med mig och deltagande barn som hellre gjorde annat och vice versa. Fältrelationerna sträckte sig således utöver det som dokumenterats och varit underlag för analys.

Ytterligare något som blev etiskt viktigt var att mina och barnens relationer byggde på en viss ömsesidighet. Barnen delade med sig av sina tankar och erfarenheter, och jag ville ge någonting tillbaka. Natalia på äldre barns avdelningen explicitgjorde en sådan förväntan när vi satt och byggde med klossar tillsammans en förmiddag. ”Är det okej att jag skriver om ditt bygge i min bok?” frågade jag, varpå Natalia svarade med motkravet ”Mm, och om jag gör mig illa, då kommer jag till dig?” Jag svarade ”Det är okej”. Att med små medel ställa upp för barnen, exempelvis genom att ge tröst, eller vara en lekompis när någon var utan, blev ett sätt att visa uppskattning och respekt för att de accepterat mig i sitt sammanhang.

Forskarrollen är sällan ett enmansprojekt, utan någonting som blir till i relation till deltagarna (Bartholdsson, 2007). En som var särskilt aktiv i detta var Simon på äldre barns avdelningen. I början av fältarbetet upplevde jag att Simon satte mig på prov. Han verkade allmänt skeptisk till min närvaro, gav mig

smeknamnet ”skräp”, och retade andra barn i min direkta närvaro. Jag minns hur han stod med foten över Natalias bygge, redo att trampa sönder det och tittade mig utmanande i ögonen. När jag varken sa eller gjorde någonting gick han därifrån. Vi fann varandra till slut, jag och Simon, och det var som bekant han som gav mig smeknamnet ”Zazu” istället.

Det finns en träffsäker symbolik i detta smeknamn. På äldre barns avdelningen såg barnen mig initialt som en vikarie som inte kunde reglerna. De drev med mig och gjorde saker i min närvaro som de inte tilläts göra annars utan att jag ingrep, vilket de förutsatte berodde på min okunskap. Vissa drog fördel av detta, medan andra verkade tycka lite synd om mig och försökte socialisera in mig i pedagogrollen de antog att jag eftersträvade ”Ehm, man får inte klättra i träd, men det vet ju inte du eftersom du är ny”. I takt med att barnen förstod att jag var någonting annat än en pedagog började några barn istället uppmuntra mig att följa de regler som var uppsatta för dem. De sa åt mig att gå på toaletten innan jag gick ut, ställa mig i fruktkö, vänta med att börja äta tills någon av pedagogerna sa varsågod, och så vidare. Ordningsreglerna var inte bindande för deltagande observatörer, men att följa dem på uppmaning blev ett sätt att komma närmare barnens vardag.

Med tiden slutade barnen komma till mig för att skvallra på varandra eller få hjälp med att lösa konflikter. Istället kunde de göra narr av pedagogerna i min närvaro eller be mig hjälpa dem med saker som inte pedagogerna tillät, vilket jag tolkar som att barnen till slut lokaliserade att mina lojaliteter främst fanns hos dem. Det var också i första hand för barnens skull jag var på Amiralen, men relationerna till de vuxna blev också betydelsefulla. Inte bara för att min närvaro var avhängig deras välkomnande, utan för den stora betydelse de vuxna har för barnens vardag.

Relationerna till pedagogerna blev dock litet olika på de olika avdelningarna. I början av fältarbetet var det framför allt idén om ”integritetsforskaren” jag behövde hantera. Trots att jag informerat på flera sätt om mitt tillvägagångssätt så associerades jag emellertid till expertis, statistik och psykologiska experiment – sådant som ligger långt ifrån den etnografiska kunskapsproduktionen. När vi dansade ringdans under ett föräldramöte spekulerade en pappa i huruvida det hela var ett ”socialt experiment” från mitt håll och om det fanns dolda kameror i rummet, andra gånger tillfrågades jag om aktuella siffror på både det ena och det andra. Av pedagogerna fick jag frågor om akademien, mitt forskningsområde och förskolan i allmänhet. Jag var någon att lyfta integritets- och utvecklingsfrågor med, och när jag började dokumentera i vardagen blev jag också någon att vara vaksam på.

”Integritetsforskarens” närvaro kom onekligen med viss anspänning, ”först var det lite svårt [...] då vart man lite nervös” som pedagogen Hedda beskrev det. Jag betraktades dels som expert och resurs, dels som kritisk inspektör. Samtalen tystnade i personalrummet när jag kom in, och när organisatoriska frågor diskuterades kunde pedagogerna titta på mig som om jag hade svaren. Jag kände mig inte alls som en auktoritet, utan snarare som i en beroendesituation där jag behövde lyckas med relationsskapandet för att fältarbetet skulle

bli bra. Rollen som förskoleexpert varken ville eller kunde jag leva upp till, och jag fick försöka förtydliga att jag var där för att lära.

I relation till pedagogerna blev min bakgrund inom förskolan en gemensam nämnare som jag upplever underlättade arbetet med att överbrygga distansen som "integritetsforskaren" skapade. Som pedagoger delade vi erfarenheter och talade samma yrkesspråk, vilket gjorde att jag sannolikt hade lättare att smälta in i pedagogernas gemenskap än jag annars haft. Samtidigt kunde dessa delade tolkningsramar ibland utgöra ett hinder. I samtal med pedagogerna kunde förskolespecifika termer och fenomen förbli outtalade eller odefinierade. Pedagogerna tycktes ibland anta att jag i egenskap av tidigare lärare i förskolan hade insikt i förskolans vardag, och kommunicerade med mig i tysta samförstånd eller menande blickar. Sådant kan upplevas som tydligt i stunden men skapa blindfläckar i ett dokumenterat material.

För egen del bringade min bakgrund som lärare i förskolan både för- och nackdelar. Den gjorde mig medveten om vilka aktiviteter jag skulle undvika, men det var ibland aktiviteter som satt i ryggmärgen. "Förskollärsamvetet, svårt att bara titta på" står det i en av mina första fältanteckningar. I likhet med vad Dyblie Nilsen (2000) erfarit, visar den anteckningen att det i början av fältarbetet var en större utmaning att skapa distans till min egen tidigare yrkesroll, än att försöka närma mig ett deltagarperspektiv. När jag satt med mina anteckningar mitt i pågående kaos oroade jag mig ibland för att misstas för en oengagerad vikarie (en "Zazu"), och när jag tog längre pauser eller gick hem tidigt oroade jag mig för att pedagogerna skulle betrakta mig som lat.

Att vara en god pedagog och en god observatör är närmast varandras motsatser, som Ljosdal Skreland (2016) skriver om sina erfarenheter av att som lärare forska i förskolan. Eftersom jag hade pratat så mycket om att jag inte var på Amiralen som pedagog så blev de saker jag hjälpte till med något som pedagogerna hade roligt åt. "Du skulle ju inte jobba, din lilla diva", fick jag skämtsamt höra när jag hällde upp vatten åt barnen vid lunch, och när jag erbjöd mig gå iväg med disken utsågs jag (informellt) till veckans medarbetare. Det tog några veckor för stämningen att lättas, men efterhand hittade jag sätt att orientera mig mellan mina roller och min närvaro avdramatiserades – jag blev "Jossan".

När jag kom till yngrebarnsavdelningen hade jag tillbringat fyra månader i fält, och var således redan en etablerad person på Amiralen. Anspänningen hade lättat, och pedagogerna på yngrebarnsavdelningen såg fram emot min ankomst. De beskrev sitt deltagande i forskningsprojektet som något nytt och spännande som gav motivation till höstterminens arbete. De var ivriga att inkludera mig i deras gemenskap och aktiviteter, och på många sätt blev min forskarroll också mer pedagogisk på yngrebarnsavdelningen än den varit på äldrebarnsavdelningen. Det berodde dock inte enkom på att pedagogerna där verkade betrakta mig som en sorts kollega, utan också på att det var vad vardagen och förutsättningarna krävde.

Jag trädde in i en socialt intensiv vardag där det ibland inte fanns något annat rimligt val än att hjälpa till med dukning, påklädning och tröst, varpå

pedagogerna uttryckte tacksamhet över hjälpen, ”Du kanske kan hitta på lite fler studier så att du kan stanna?” På så vis fanns en viss ömsesidighet och lojalitet även i relationerna med de vuxna. I de stunder jag tillbringade tid med pedagogerna eller hjälpte till med praktikaliteter hade jag inte samma möjligheter att observera eller att dokumentera samtidigt, vilket kan ha gjort att jag missat sådant som utspelat sig bland barnen. Det är dock omöjligt att uppfatta och fånga allt som sker (Pripp & Öhlander, 2015), och jag såg ett värde i att också spendera tid med de vuxna. Pedagogernas inkluderande och öppna hållning gentemot mig kom att ge betydelsefulla insikter. Att de delade med sig av sina perspektiv och reflekterade kring de utmaningar de stod inför möjliggjorde i förlängningen fler analytiska nyanser av barnens vardag.

Jag upplevde inte heller min, i vissa sammanhang, mer pedagogiska roll som ett hinder i relation till barnen. Med tiden tycktes de ändå förstå att mitt ärende på Amiralen var ett annat. På yngrebarnsavdelningen benämnde många barn pedagogerna vid förnamn, och deras skillnadsgöranden på mig och de andra vuxna var inte lika språkligt tydliga som på äldrebarnsavdelningen. När skillnaderna mellan mig och pedagogerna var subtila så behövde jag bli mer kreativ i mina sätt att göra mig till någon annan för de yngsta barnen, och då hände det att jag fick kompromissa med mina egna gränser.

En lunch sitter jag exempelvis och äter bredvid Tim, som i sin tur sitter bredvid Meja. Tim och Meja håller vatten ur sina pipmuggar ned i tallrikarna, liksom pedagogerna gör för att svalka maten. Jag ser i ögonvrån hur Tim tar en potatisbit från sin tallrik och lägger den på sin sked för att sträcka fram den mot Mejas gapande mun. De flinar nöjt när hon tuggar i sig potatisen. Matningen fortsätter, och Tim håller fram pipmuggen så att Meja kan dricka. När Meja säger nej till mer mat vrider sig Tim på stolen och tittar upp mot mig. Han pekar på min tallrik som nu bara rymmer lite potatis, potatisskal och besticken lagda på snedden. ”Det är min mat”, säger jag eftersom det händer att barnen försöker äta från min tallrik. När Tim greppar min gaffel håller jag handflatan ovanför – redo att stoppa honom om han försöker stoppa den i sin egen mun. Han kämpar med att få upp en smula potatis på gaffeln, och sen för han den istället mot min mun. Jag blir lite ställd. Barnen matar ofta varandra, men inte de vuxna. Jag hinner snabbt tänka att det både är min gaffel och min mat, så jag gapar och tar tuggan. Tim hajar till för att sedan brista ut i ett gapskratt. Han kastar sig bakåt på stolen och skrattar kluckande högljutt. Jag börjar också skratta, lika förvånad som honom över att jag precis tog tuggan. Tim fångar upp en potatissmula till, och matningen och skratten fortsätter. På andra sidan bordet flinar pedagogen Lotta och ruskar på huvudet. ”Vad tokig Josefin är!” säger hon. ”Det är i alla fall min egen mat, det känns som en förutsättning”, svarar jag i ett försök att släta över mitt normbrytande beteende.

Att bryta vuxennormer genom att exempelvis vara lite ”tokig” blev ett sätt att göra mig annorlunda där inga vuxna hade några tydliga etiketter, och där vardagsstressen ibland gjorde skillnaderna mellan pedagogerna och mig vaga. Vartefter fältarbetet fortlöpte omvärderade jag mina försök att inträda en spe-

cifik forskarroll gentemot barnen. Det var förvisso initialt viktigt att visa barnen att jag inte var där som pedagog, men än viktigare var det som skedde senare: att jag och barnen fann varandra på ett plan som var unikt för var och en. Att vi hittade gemensamma intressen, pratade och umgicks vänskapligt på sätt som i sig utmanar maktobalansen. Det blev tydligt att generationsöverskridande fältrelationer inte behöver vara så annorlunda från andra relationer som jag hade trott (Gulløv & Skreland, 2016), och att goda relationer i fält kan omfatta att ingå flera gemenskaper där dessa inte nödvändigtvis utesluter eller begränsar varandra.

## Noteringar blir narrativ

Här är rörelsen från noteringar till narrativ ett eget avsnitt. Under forskningsprocessen har det analytiska arbetet snarare vävts in i alla projektets delar, då allt ifrån problemformulering till dokumentationen i fält varit färgat av (mer eller mindre medvetandegjord) förförståelse och teori. Det var dock efter fältarbetet som analysarbetet fokuserades. Hur man går från anteckningar, dokument, ljudfiler och andra material till ett narrativ som svarar mot studiens syfte är ett led i den etnografiska forskningen som är mindre konkret omskrivet än andra. Vad som förespråkas är att etnografen tänker med sitt material. Detta i kontrast till förutbestämda analysmetoder som snarare handlar om att forskaren distanserar sig och tänker om sitt material. När materialet visar vägen kan analysen varken vara objektiv, linjär eller förutsägbar (Hammersley & Atkinson, 2019; O'Reilly, 2012).

Det finns sannolikt lika många tänka-med-procedurer som det finns etnograf(i)er. Min egen process från kronologiskt sorterad empiri till den tematiserade ordning som råder i denna slutprodukt började förhållandevis strikt. I ett första steg transkriberades intervjuer och ljudfiler så nogsamt som möjligt och nödvändigt. De citat som finns i avhandlingen är ordagrant återgivna oavsett källa, men jag har korrigerat stavning och viss grammatik för läsvänlighetens skull och för att undvika intern igenkänning. I återgivna citat används *kursivering* för att markera betoning, och skrik markeras med VERSALER. Kompletterande information skrivs inom [hakparentes]. När jag gjort urklipp i återgivna citat markeras det av tre punkter inom hakparentes [...], medan tre punkter utan hakparentes markerar ett avslutat uttalande ...

När all empiri blivit text läste jag materialet som helhet i ordningen det genererats. Denna första färd i retrospektiv gjorde mig varse att striktare analysprocedurer vore obrukbara, ett så pass mångfasetterat material tillåter sig helt enkelt inte att hanteras mekaniskt. Jag fick istället mer intuitivt göra det som materialet krävde. Det blev ett genomgående analogt förfarande där jag under tiden jag läste noterade vad varje nedtecknad situation handlade om. Det genererade beskrivande etiketter: 26 från äldre barns avdelningen och 20

från yngrebarnsavdelningen (när mitt antecknande blivit något mer selektivt). Bland dessa fanns exempelvis "lådorna", "ta hem saker", "välja vuxen" och "inskolning", och varje etikett hänvisades tillbaka till materialet för att ge en ungefärlig bild av fenomenens förekomst. Innehållsligt liknade materialen från yngre- och äldre barns avdelningen varandra, men vissa saker var vanligare på den ena eller den andra avdelningen vilket också avspeglas i resultatkapitlen. Bland de yngre barnen var exempelvis "mamma och pappa" den i särklass största frågan, medan "kläder" var en större fråga för de äldre än de yngre barnen. Läsningen av intervjutranskripten genererade 30 etiketter som till viss del överlappade med de tidigare, men som eftersom de också innehöll ett pedagogperspektiv i högre grad rörde kontextuella aspekter såsom "arbetsmiljö" och "förskolans integritetsarbete".

Med denna första läsning som grund kunde jag se mönster och börja laborera med mer övergripande teman. Jag sorterade i materialet utifrån studiens övergripande problem, forskningsfrågor och teoretiska inramning. Teorin fungerade som ett riktmärke för vad som kunde förstås som integritetspraktiker och inte. Det innebar exempelvis att jag fokuserade på just sociala gränsdragningsprocesser. Jag har därmed valt bort episoder i materialet som må visa barns autonomi och/eller motstånd mot exempelvis en aktivitet, men där jag inte kunnat se en koppling till social (o)tillgänglighet. Eftersom utgångspunkten är barnen har jag också valt bort sådant som kan tolkas som integritetsfrågor, men som inte framträtt som viktigt för dem. Barns nakenhet och sexualitet var exempelvis sådant som pedagogerna talade om i termer av integritet, och som bekant också ramats in med dessa termer i tidigare forskning. Men dessa frågor engagerade inte barnen i någon större utsträckning, och jag valde att hålla analysen trogen det som framträdde som viktigt för barnen. Huruvida det jag valt ut i materialet är integritet, och det jag valt bort inte är integritet, är omöjligt att avgöra. Metoderna har begränsningar på så vis att de fångar praktiker och uttryck, utan att med säkerhet kunna koppla dessa till intentioner och känslor. Det jag erbjuder är mina tolkningar, vars trovärdighet läsaren får bedöma.

Det stora analys- och tolkningsarbetet skedde dock senare, i skrivandet. Jag har tagit mig an materialet och skrivit fram det många gånger och på många olika sätt, och med tiden har jag blivit friare i hantverket och tydligare fått syn på mig själv i fält, och på vad som kan ha format min blick och mina tolkningar. I min strävan efter att förstå vardagen ur barnens perspektiv försökte jag exempelvis sätta mig in hur de kunde erfara olika situationer. Detta relaterande kunde ibland väcka starka känslor hos mig, känslor som jag också inkluderade i fältanteckningarna. Det känslomässiga relaterandet var oundvikligt i stunden, och nödvändigt för att få fatt i vad som var viktigt för barnen. I ett senare skede blev det sedermera viktigt att distansera mig från dessa skeenden och läsa dem med nya ögon. I tolkningsarbetet har det blivit möjligt att ta ett steg tillbaka från erfarenheter som legat mig nära och som ibland krupit

under skinnet. Det innebär inte att jag eftersträvat objektivitet i mina tolkningar, utan snarare att jag arbetat mig fram till en sorts inkännande analytisk distans.

Vartefter skrivandet fortskred började jag i högre grad hantera materialet som ett korpus, även om det är materialiserat i olika former och belyser olika aspekter och deltagarperspektiv. Det intressanta har varit att söka relationer mellan olika material, se hur samma fenomen återkommer, och hur rikedomen och variationen ger fördjupad förståelse. Sådant som framkommer i observationer, mer eller mindre formaliserade samtal och dokument betraktar jag som sammanflätat och lika tillförlitligt (jfr. Hammersley & Atkinson, 2019).

Den första läsningen är grunden för resultaten, men jag har sorterat innehållet på olika sätt under analysprocessen. I denna slutprodukt presenteras barnens integritetspraktiker under separata rubriker, men i det sociala vardagslivet var de sällan så åtskiljda. Att söka närhet och att skapa distans är exempelvis två ytterligheter på samma skala. Övervakning och dokumentation är exempel på två andra närliggande praktiker som ibland överlappar, men som jag har valt att dela upp i två kapitel för att skapa tydlighet och möjliggöra fördjupning. I takt med att min läsning och mitt sätt att återge tiden på Amiralen i text skiftat så har saker framträtt på nya sätt och olika företeelser har pendlat mellan förgrund och bakgrund, varpå temana modifierats.

## Människor blir kunskap

Det kan inte sägas att det som skedde på Amiralen är giltigt i alla förskolor eller för alla barn. I en etnografisk ansats och med fokus på ett subjektivt och dynamiskt fenomen som integritet är det vanskligt att fullt ut generalisera. Det hände långt mer på Amiralen än vad som har dokumenterats, och materialet rymmer mer än vad som finns i denna slutprodukt. Att jag har sett mönster och skrivit fram teman därefter betyder inte heller att det inte finns variation inom dessa. Bland barnen på Amiralen, som bland alla människor, fanns skillnader i preferenser – inte minst vad gäller integritet. I avhandlingen har jag eftersträvat att återge empiriska utdrag som belyser både mönster och variation. Som framgår av analyserna finns somliga empiriska utdrag med för att de är typiska, andra för att de sticker ut, sätter ord på, eller belyser något på ett intressant sätt. De empiriska utdragen ska varken läsas som allmängiltiga eller objektiva beskrivningar, men som exempel på hur barns integritet kan aktualiseras i en partiell institution som förskolan.

De händelser som återges i denna avhandling passerade ofta rutinmässigt när de utspelade sig. Genom att dröja kvar vid dessa är min ambition att andra ska känna igen sig i vardagen på yngre barns avdelningen och äldre barns avdelningen och att detta i sin tur bringar nya perspektiv på det egna, inom eller

utanför forskningens och förskolans värld. Det jag erbjuder är inte ett generaliserbart svar på vad barns integritet är, utan snarare en återgivning av flera möjliga svar på vad det kan vara med utgångspunkt i vad som framstår som viktigt för barnen, och hur de praktiserar integritet i sina vardagsliv. Som ”integritetsforskare” har jag gjort urval i vad jag dokumenterat, vad jag senare ansett vara relevant, och vilka episoder som ska presenteras för läsaren. De tolkningar jag erbjuder är dessutom oundvikligen silade genom min förförståelse, mina forskningsintressen och de teorier jag valt att anlägga.

I dessa analytiska konstruktioner ryms människor jag lärt känna och respekterar, både små och stora. Jag har genererat information om dem och deras vardag på Amiralen, för att sedan delge den och sprida kunskapen till en bredare publik. Detta sätt att hantera information om andra är själva grundidén med forskning som involverar människor. På så vis hänger kunskap och information samman – kunskap kan ta form när information delas mellan människor. Véliz (2024) menar utifrån en sådan tanke att integritet kan förstås som epistemiskt. Att delta i en studie som denna innebär att delvis ge upp och förlora kontroll över information om sig själv och vilka vägar den tar.

För mig som forskare, och mer specifikt ”integritetsforskare”, har det ibland varit etiskt utmanande att göra framskrivningar av människorna på Amiralen och deras interaktioner. Mina tankar har gått ungefär så här: Vad händer med det som är personligt och privat när det delas av mig? Vilka gränsoverskridningar gör jag mig skyldig till genom mina återgivelser? Kan och bör jag exempelvis skriva fram förskolebarns integritetspraktiker, om dessa samtidigt belyser vuxnas gränsoverskridningar? Å andra sidan, är det ens möjligt och önskvärt att skriva om barns integritetspraktiker utan att skriva om vuxnas gränsoverskridningar? Vad kan mina återgivelser innebära för individerna i dem?

Som Wästerfors (2019) skriver är individerna som sådana egentligen inte det intressanta i en etnografisk studie. Etnografen ”tar vägen via enskilda individer men siktar mot något annat: det sociala, socialiserandet, en kultur, ett samhälle” (s. 184). I mina återgivelser har jag bytt ut namn och utelämnat plats- eller personspecifika detaljer, men jag har samtidigt formulerat en text som gör det möjligt att komma nära och förstå ”Markus”, ”Natalia”, ”Marie” och de andra deltagarna. En utomstående kan inte härleda pseudonymerna, men det kan kanske den som kommer inifrån. Pseudonymisering underlättar till viss del, men det forskningsetiska kravet på anonymitet (Vetenskapsrådet, 2024) går inte att efterleva fullt ut i en studie som denna eftersom deltagarna kan få syn på sig själva och varandra i slutprodukten. I analyserna ska deltagarna dock förstås i relation till sina olika sociala roller, som ”förskolebarn”, ”pedagoger” och ”föräldrar”. Varje individs handlingar, såväl som de relationer som tar form, ska läsas som villkorade av det institutionella sammanhanget.

De 28 deltagande barnen och 11 deltagande pedagogerna har fått pseudonymer och förekommer i olika utsträckning i avhandlingen (se appendix). Föräldrarna har inte pseudonymiserats då de medverkar perifert som ”mammor”

och ”pappor”. Eftersom fler pojkar än flickor gick på avdelningarna vid tiden för fältarbetet, är antalet deltagande flickor något underrepresenterade och pojkar förekommer oftare i materialet. Eftersom jag tillbringade mer tid med vissa deltagare än med andra så blev deras bidrag till studien också proportionellt större. Hur ofta olika personer förekommer i avhandlingen är således snarare en följd av olika fältrelationer än ett metodologiskt ställningstagande. Analyserna bygger på erfarenheter av hela fältarbetet och alla som ingick i det, men några personer representerar dessa i text oftare än andra. Dessa kan beskrivas som nyckeldeltagare, och de figurerar särskilt frekvent i de resultatkapitel som nu följer.

## 4.

# FRÅN FAMN TILL FAMN

Terminsstarten efter sommaren är den tidpunkt då Amiralen tar emot flest nya barn. Det är en återkommande och samtidigt speciell tidpunkt, en del av förskolans årscirkel (Schwarz, 2016). Inne i barackbyggnaden på yngrebarnsavdelningen blir det varmt så här års, så fönstrena står på vid gavel. Längs den långa hyllsektionen i hallen ligger tuber med solskyddsfaktor och kepsar för små huvuden. Många hyllor är dock fortfarande tomma eftersom det är någon vecka kvar av sommarledigheten för de flesta av barnen. På väggen i hallen finns veckans matsedel, namnen på de som arbetar i barngruppen för dagen och en presentation av mig och forskningsprojektet *Barns integritet i förskolan*. Böckerna i det lilla tamburbiblioteket ser nysorterade ut, och den stora anslagstavlan har inte börjat fyllas med fotografier och teckningar ännu.

Det hela skapar en atmosfär av nystart, och det är också vad som väntar. Gången är sådan att äldre barns avdelningarna tar emot barn från yngrebarns avdelningarna som i sin tur välkomnar barn som börjar förskolan för första gången. Innan sommaren flyttades yngrebarns avdelningens treåringar, och det finns nu platser för nya barn att fylla. Fem barn ska börja i två omgångar de närmaste veckorna, och deras namn pryder hyllkanterna: Tim, Max, Ludde, Penny och Esther.

Den stora livsförändring som inträdet i förskolan innebär för barnen och för deras sociala tillvaro gör denna tidpunkt relevant att börja detta första undersökande kapitel om barns integritetspraktiker i. Institutioner skapar och upprätthåller en viss slags spänning mellan privatlivet och institutionslivet. Att bli institutionsperson är att inträda en ny roll och en särskild social ordning, med andra relationer, vanor och rutiner än i hemmet. Inträdet, i detta fall förskolestarten, är därför en speciell tid när den som kommer som ny ska förstå vad det nya innebär, vad som förväntas och vad som är möjligt som förskolebarn (jfr. Goffman, 1959/2020, 1961/2014; Wolfe & Rivlin, 1987). Med början i inträdet i förskolan riktas fokus framledes mot hur barnen på Amiralen hanterar övergångar från hem till förskola, på vilka sätt integritet aktualiseras i dessa situationer, samt vilka villkor som omgärdar barnens integritetspraktiker.

## Amiralens inskolningspolicy

På fackspråk benämns tiden då nya barn tas emot i förskolan som invänjning, introduktion eller inskolning. Inskolning är den term som oftast används av pedagoger och föräldrar i vardagen på Amiralen. I Sverige skolas de flesta barn in under sitt andra levnadsår, och för många är det en av livets första stora förändringar. Inskolningen medför att den idé barnet format om sig själv i hemmiljön och som varit förgivettagen för barnet behöver modifieras för att passa in i den nya förskolevardagen med allt vad den innebär (Schwarz, 2016).

Goffman (1961/2014) beskriver inträdet i en institution som en rad *avslipnings- eller programmeringsprocedurer*, som syftar till att bryta ner privatpersonen till förmån för en ny roll som institutionsperson. I förskolan ska barnen bli förskolebarn. Där är andra och fler personer än i hemmiljön som barnet ska forma nya relationer till, och dessa institutionsrelationer är av annan karaktär än familjerelationerna. Barnet behöver också anpassa sina behov och vanor efter kollektivet och förskolans rutiner, såsom att äta och sova vid ett visst klockslag. Att skolas in för att bli förskolebarn och därmed bli en del av ett kollektiv kan med andra ord beskrivas förutsätta ett successivt omförhandling av sådant som barnet är bekant med sedan tidigare, och som i högre grad utgick från de egna behoven och önskemålen. Inskolningen kan samtidigt ses som ett av de första stegen ut i samhället, och en möjlighet för barnen att börja orientera sig mellan det privata och det offentliga.

För att underlätta inträdet till institutionen och den medföljande rollen tillämpas ofta särskilda *inträdesprocedurer* (Goffman, 1961/2014), som syftar till att välkomna den som är ny och att begripliggöra den obekanta vardagen. På Amiralen finns exempelvis lokalt upprättade styrdokument som beskriver hur inskolningen ska genomföras, och hur läroplanens skrivning om att ”varje barn tillsammans med vårdnadshavare får en god introduktion” ska omsättas (Skolverket, 2025, s. 22). Amiralens inskolningspolicy består av flera olika dokument som riktar sig till både pedagoger och familjer med delvis överlappande innehåll (se appendix), och som anger både hur barnen och deras föräldrar ska introduceras till verksamheten av pedagogerna.

I realiteten påbörjas höstens inskolningar redan innan sommaren med den första inträdesproceduren. Innan sommarledigheten var de nya barnen och deras familjer inbjudna till ett välkomstmöte tillsammans med bland andra rektor Helene, pedagogerna Kari, Lotta, Annika och mig. Då fick de se lokalerna, träffa personalen och varandra och ta del av sådant som kan vara bra att veta inför höstens förskolestart. Jag närvarade främst i rekryterings- och informationssyfte, men även i egenskap av en av de personer barnen skulle komma att möta under hösten.

Familjerna välkomnas också brevledes inför inskolningen. Under rubriken ”Välkommen till Amiralen!” får föräldrarna information om öppettider, kontaktuppgifter, rutiner kring kost och allergier samt vilka kläder barnen behöver

ha med sig. De får också en schematisk beskrivning av inskolningen och ombeds fylla i ett formulär med information som kan underlätta barnets övergång till förskolan, exempelvis om barnet har husdjur, favoritsånger, hemspråk och hur barnet vill bli tröstat. Att strategier för tröst efterfrågas kan ses som uttryck för en medvetenhet om att övergången från hem till förskola är känslig och att relationerna mellan barn, pedagoger och föräldrar är avgörande för att inskolningen ska fungera väl (Andersson Sjøe, 2024).

Välkomstmötet och informationsutbytet syftar till att förbereda alla parter inför starten. I dessa inträdesprocedurer suddas gränsen mellan privat och offentligt ut, grundat i idén om att inskolningen underlättas om den nya vardagen bär inslag av livet hemma (jfr. Markström, 2005). Antagandet tycks vara att barnens sätt att kommunicera och bli tröstate är stabila och kan överföras mellan hemmet och förskolan, oberoende av kontext och relationer.

Även om förberedelsen börjar tidigare, så är det när barnen väl kommer till förskolan efter sommarledigheten som den reella inskolningen börjar för dem. I Amiralens inskolningspolicy beskrivs målen då vara att barnen ska få ”positiva upplevelser av förskolan”, att pedagoger och vårdnadshavare ska forma ”professionella relationer”, att vårdnadshavare ska få en ”positiv bild av er [pedagogerna] och vår undervisning”, och att barnen ska ”känna sig trygga med någon vuxen på förskolan”. Dessa formuleringar betonar vikten av goda relationer mellan alla berörda, och beskriver inskolningen som den tid då dessa ska etableras. En målsättning med relationsarbetet beskrivs vidare vara att pedagogerna ska kunna fungera som

[...] ersättare för föräldrarna som anknytningspersoner. När en trygg och tillitsfull relation till barnet har byggts upp kommer barnets eventuella behov av anknytning (tröst och närhet) med stöd av pedagogen kunna försättas i viloläge och barnet kan ägna sig åt lek och utforskande.

Formuleringarna i Amiralens inskolningspolicy underbyggs av en erfarenhetsbaserad medvetenhet om att barn som skolas in kan ha svårt att separeras från sina föräldrar, och att barn gråter under inskolningen framstår som en given utgångspunkt för pedagogerna att arbeta utifrån. Flera studier har också visat att övergångar från hem till förskola kan vara stressande för små barn, i synnerhet separationer från föräldrarna (se exv. Ahnert m.fl., 2023; Nystad m.fl., 2021; 2024). Genom en videoobservationsstudie i norska förskolan visar Trine Klette och Kari Killén (2018) att inskolningen innebär en dramatisk förändring för ettåringar. Samtliga barn i studien uttryckte negativa känslor, oro och separationsångest i samband med att de började förskolan, varpå forskarna menar att inskolningen kan vara en smärtsam övergång för barnen.

Idén på Amiralen är att barnens behov av tröst och närhet ska minska med tiden, och att institutionsrelationerna ska kunna ersätta de privata relationerna under tiden barnen är i förskolan. En viktig del av pedagogrollen är att ge tröst och närhet för att kunna stötta barnen under övergången, och för att de senare ska kunna ägna sig åt lek och utforskande (jfr. Rossholt, 2010). En strategi för

detta är att se till att barnen är sysselsatta och har roligt, varpå inskolningspolicyn även föreslår olika aktiviteter som pedagogerna kan förbereda då ”barn som tycker att det är roligt på förskolan skapar lättare positiva erfarenheter och upplevelser vilket underlättar inskolningen”. Inskolningspolicyn innefattar därtill praktiska kom-ihåg-punkter för pedagogerna såsom att bära namnskylt och göra upp sinsemellan vem som ansvarar för vilken familj.

Innan barnens vistelsetider i förskolan börjar utgå från familjernas behov pågår inskolningen under två veckor enligt följande schema:

Dag 1: Besök på förskolan med information och rundvisning i lokalerna.

Dag 2—3: Vårdnadshavaren är med barnet på förskolan på förmiddagen och äter lunch där tillsammans med barnet.

Dag 4—5: Vårdnadshavaren är med en stund och barnet äter sedan lunch själv på förskolan.

Dag 6—7: Vårdnadshavaren lämnar barnet och säger hejdå när det är lämpligt utifrån barnets bästa. Barnet äter lunch och försöker vila på förskolan.

Dag 8—10: Vårdnadshavaren lämnar barnet och säger hejdå när det är lämpligt utifrån barnets bästa. Barnet äter lunch, försöker vila, och äter mellanmål på förskolan.

Schemat beskriver hur barnens vistelsetid på Amiralen successivt ska öka samtidigt som deras föräldrars närvaro där successivt ska minska. De två inskolningsveckorna går således till stor del ut på att tona ned de privata, etablerade relationerna för att lämna utrymme för nya institutionsrelationer att ta form.

Under dessa två veckor arbetar pedagogerna på Amiralen utifrån en modell de kallar ”inskolning med aktiva vårdnadshavare”. Det speglar en utveckling i förskolan där föräldrar har kommit att tillskrivas en allt aktivare roll vid inskolning (Markström & Simonsson, 2017). Amiralens inskolningsmodell kan läsas som en fusion av modellerna *föräldraaktiv inskolning*, respektive *traditionell inskolning*. Med föräldraaktiv inskolning menas att en person ur barnets privatliv är med barnet på förskolan och medverkar till att underlätta övergången från hemmet. Den föräldraaktiva inskolningen är intensivare på så vis att barnen tillbringar fler timmar i förskolan tillsammans med en förälder men under färre dagar, så att separationen från föräldern sker tidigare än vid traditionell inskolning. Den föräldraaktiva inskolningen anses också vara fördelaktig för samarbetet mellan hem och förskola (Andersson Sjøe m.fl., 2023).

De två inskolningsveckorna blir en tid då institutionslivets gränser mjukas upp. I vanliga fall är föräldrar bara närvarande kortare stunder vid lämning och hämtning, eller när de bjuds in att delta vid högtider, föräldramöten och andra organiserade tillfällen. Platsen där barnen ska komma att tillbringa sin vardag, och som utgör pedagogernas arbetsplats, blir tillfälligt även föräldrarnas. Detta utifrån en vision om att barnen ska få bekanta sig med miljön i lugn och ro utan att oroa sig för att bli lämnade. Tanken är också att föräldrarna ska få en god inblick i verksamheten och möjlighet att lära känna pedagogerna.

De förväntas finnas till hands när barnen behöver, men i övrigt inta en passiv roll.

För att möjliggöra detta instrueras föräldrarna av pedagogerna att göra sig "tråkiga", så att barnen ska lockas av förskolemiljön istället för av dem. De informeras också om hur de förväntas agera när det väl är tid att lämna barnen, runt den fjärde dagen. I inskolningspolicyen framhålls vikten av att säga hejdå och sedan gå, att "inte dra ut på det eftersom barnet behöver tränas på att bli lämnad på förskolan". Genom att överlämningarna av barnen från föräldrarna till pedagogerna sker konsekvent beskrivs barnen utveckla en förståelse för lämnningen som rutin, och för att föräldern alltid kommer tillbaka. Den konkreta erfarenheten av att bli lämnad ska således fungera som en inlärningsprocess i vilken barnen efterhand förstår ett av den nya institutionsvardagens återkommande mönster.

## Inskolning i praktiken

Först på tur att skolas in efter sommaren och inträda rollen som förskolebarn är Tim, Max och Ludde. Deras första dag på Amiralen är fylld av förväntan. Det är en stund som både föräldrarna och pedagogerna förberett sig för länge. Pedagogen Annika har tagit med sig den befintliga barngruppen ut på "lilla gården" så att Tim, Max och Ludde ska få bekanta sig med inomhusmiljön i egen takt. Därför är det ovanligt lugnt och Tim, Max och Ludde verkar nyfikna på allt som är nytt. Jag, pedagogerna Kari och Lotta samt barnens föräldrar sitter på, för vuxna, underdimensionerade stolar och följer trion med blicken medan de rör sig runt i lokaliteterna, bekantar sig med rummen, lekmaterialen och så smått med varandra. När barnen interagerar sinsemellan blir föräldrarna uppspelta, "Å titta, de leker!" utbrister Tims mamma exalterat. Ibland kommer barnen till oss för att visa någonting de hittat eller se efter att deras föräldrar är kvar. De följande inskolningsdagarna fortsätter i samma anda, och litet i taget får Tim, Max och Ludde lära känna pedagogerna, möta övriga barn på avdelningen och delta i de dagliga momenten med sina tillgjort tråkiga föräldrar i bakgrunden.

På den fjärde dagen lämnas barnen enligt schema själva en kort stund. I de fall pedagogerna uppfattar barnen som trygga och nöjda sker det i direkt anslutning till att de anländer, om inte, får föräldrarna dröja kvar en kort stund tills barnen sysselsätter sig. Kari, Lotta och Annika berättar att de anpassar inskolningen litegrann efter vad de erfar fungerar. De har alla många års erfarenhet av att arbeta i förskolan och inskolning är någonting annat i praktiken än på papper, menar de. Eftersom det är utevistelse på förmiddagarna så sker överlämningen oftast på "lilla gården" tillsammans med den befintliga barngruppen. Vartefter pedagogerna ger klartecken smyger föräldrarna iväg. Det är då, när barnen ska "tränas på" att bli lämnade, som de reella övergångarna

från hemmabarn till förskolebarn, förälder till pedagog, hem till förskola och från privat till offentligt blir konkreta för barnen.

Övergångarna kan ge upphov till starka känslouttryck och gränssättningar. Det är vanligt att barn värjer sig mot att bli lämnade. Pedagogerna på Amiralen berättar att det kan vara svårt för dem att hantera barn som inte vill bli lämnade. Vid övergångar från hem till förskolan kan de ibland behöva gå emot barnens viljor och därigenom överskrida barnens integritetsgränser, exempelvis om barn inte vill släppa taget om sina föräldrar.

När Tim börjar på yngrebarnsavdelningen uppstår många sådana svåra överlämningsituationer. Ett par veckor efter de där första upprymda inskolningsdagarna betraktas Tim som färdiginskolad, och hans vistelsetider utgår från hans föräldrars behov istället för utifrån inskolningsschemat. Vid notiden på morgonen ser jag honom komma in genom förskolans grind buren på sin mammas höft. Tims mamma hakar fast barnlåset på grinden bakom sig med sin lediga hand. Tim förstår vad som väntar, och med kroppen kommunicerar han vad han tycker om det som stundar. Han har slingrat armarna runt sin mammas nacke, och greppet hårdnar i takt med att de närmar sig picknickbordet där jag och Annika sitter och småpratar. Vi tittar upp mot Tim och mamman och hejar. När de närmar sig picknickbordet borrar Tim in ansiktet i sin mammas axel, gråter och säger ”Nej, nej, nej!” Mamman säger uppmuntrande att ”vi ska ha jätteroligt på förskolan!” som i ett försök att få Tim att bli lite mer positivt inställd. Väl framme vid picknickbordet vänder sig Tims mamma med uppgiven min mot mig. ”Jag vet inte riktigt vad jag ska göra?” säger hon och nickar menande mot sin axel mot vilken Tim gråter högljutt.

Det händer att jag i och med min forskarroll blir betraktad som en förskole- eller barnexpert av både pedagoger och föräldrar. Av kapitel tre framgick att det är en roll som inte går i linje med den etnografiska hållningen, och som jag i mesta möjliga mån försöker avsäga mig i fält. Jag hinner heller inte ge Tims mamma något svar innan Annika reser sig från bänken och sträcker fram armarna mot Tim för att erbjuda honom sin famn. Tims grepp om mammans hals hårdnar då ytterligare. Annika måste använda kraft för att få loss Tims armar och flytta över honom till sig samtidigt som han gråter och värjer sig. När Annika försöker sätta sig ned på bänken med Tim i knäet sprattlar han vilt, kastar sig bakåt och spänner kroppen om vartannat.

När Tim överlämnas konkretiseras de relationella aspekterna av inskolning. Att bli förskolebarn kan förstås som ett relationellt arbete som kräver att barnen förändrar och expanderar sina sociala liv. De relationella förutsättningarna som råder i förskolan kan barnen inte kontrollera, men barnen kan förstås som aktörer i relationsarbetet då deras preferenser och ageranden får betydelse hur de nya institutionsrelationerna kan ta form (Simonsson & Thorell, 2010). Att påbörja processen med att bli förskolebarn innebär i praktiken att successivt separeras från sina föräldrar för att tillbringa dagen i förskolan med andra personer, där målet på Amiralen som vi tidigare sett är att pedagogerna ”fungerar som ersättare för föräldrarna som anknytningspersoner”.

Tims reaktion synliggör ett annat händelseförlopp än det som skrivs fram som mål i Amiralens inskolningspolicy. Det som utspelar sig är ett händelseförlopp där den ena relationen inte accepteras av Tim som ersättare för den andra. Tim har inte inordnat sig i det som förväntas av honom. Han gör allt han kan för att slippa separeras från sin mamma och placeras i Annikas famn.

Att vara i sin mammas famn kan förstås utgöra Tims integritetspreferens i stunden, och den blir utgångspunkt för hur han agerar. Altman (1975) beskriver att människor hanterar sina sociala gränser enligt en viss ordningsföljd. Startpunkten är den subjektiva integritetspreferensen, och handlar om hur mycket eller lite kontakt med andra som önskas i stunden. I detta finns alltid en relationell aspekt att väga in, och för Tim tycks den relationella aspekten vara central. Hans motsätter sig inte att vara i en vuxens famn, men är tydlig med vilken famn han föredrar. Detta uttrycker han verbalt och icke-verbalt från det att han blir buren in genom grinden. När han trots det lyfts över till Annikas famn blir hans uttryck kraftfullare i eskalerande försök att återupprätta de sociala gränser han försökt markera, men som inte hörsammats.

Tims reaktion kan vidare förstås i proportion till det som står på spel för hans del. För Tim innebär överlämningen mer än en förflyttning av honom mellan famnar; det handlar om var, hur och med vem han ska spendera resten av sin dag. Det gäller faktiskt inte bara denna dag, utan de allra flesta dagar de kommande åren. När Tim förflyttas från mamman till Annika blir det därigenom en rörelse som symboliserar flera saker; det handlar om att gå från det bekanta till det obekanta, från en etablerad till en begynnande relation, från hemmet till institutionen, och från privatlivet till det offentliga i en rörelse. Från famn till famn förändras Tims sociala vardagsliv på ett sätt som över-skrider det som utspelar sig runt picknickbordet där och då.

Som framgick av det teoretiska ramverket i kapitel ett kan individer både omfamna och förskjuta de handlingsmöjligheter som följer av olika sociala roller. Det är sällan fråga om ett antingen eller, utan snarare om att människors ageranden hela tiden rör sig på en skala mellan inordning och motstånd. Den som i ena stunden handlar i linje med sin sociala roll kan i andra stunden agera på sätt som pressar gränserna för vad som kan rymmas inom rollen (Goffman, 1959/2020; Persson, 2012b). Tims agerande går inte i linje med förväntningarna, som efter att de två inskolningsveckorna passerat är att han ska ha vant sig vid, och accepterat, sin nya vardag i förskolan. Tim motsätter sig snarare den nya vardagen, och den för honom nya rollen som förskolebarn.

Nina Rossholt (2010) framhåller i sin studie om gråt att den vuxna kroppen kan fungera som tröst och trygghet i lämningsituationer liknande den med Tim. Men den vuxna kroppen kan i och med sitt fysiska övertag också ta kontroll över och forcera en mindre kropp. Disa Bergnehr och Asta Cekaite (2017) beskriver situationer av kontrollerande beröring där förskolepedagoger styr barnkroppars rörelser och riktning. Det kan komma till uttryck som att fysiskt dirigera, instruera, bära eller fösa barn mellan rum och aktiviteter. Beröringen kan, men behöver inte, vara förenad med tvång. Under fältarbetet utspelar sig flera inskolnings- och överlämningsituationer då barn flyttas mellan famnar

mot sin vilja. Det kan vara i stunder då barnen inte självmant släpper sina föräldrar och därför måste forceras in i en pedagogs famn, vilket ofta leder till att barnen på liknande vis som Tim gör motstånd och ger uttryck för att deras integritetsgränser överskrids.

Amiralens rektor Helene talar i en intervju om svårigheten för pedagoger att hantera barn som inte vill bli lämnade på förskolan. Då gäller det att bemöta barns känslor respektfullt och att inte bara ”lyfta dem ur situationen”. Det är särskilt lätt hänt med de yngsta barnen, menar Helene. Trots Tims ihärdiga försök att markera sina gränser hamnar han i Annikas famn. Hans kroppsliga värjanden må försvåra överlämningen, men blir inte kraftfulla nog att förhindra att han flyttas. Tim utför en kamp där han både försöker klamra sig fast och göra sig omöjlig att hålla om, men han befinner sig i ett fysiskt underläge. Den mindre kroppen blir, i interaktion med större kroppar, någonting som begränsar hans möjlighet att styra var och med vem han tillbringar sin dag. Den som är mindre är också flyttbar av den som är större, och i situationen bidrar den mindre kroppen både till att Tim inte kan realisera sin integritetspreferens och att hans gränser överskrids.

När Annika väl har satt sig på bänken med Tim i knäet slutar han för en stund att sprattla och värja sig kroppsligt, men fortsätter att gråta. Rossholt (2010) beskriver vidare inskolningen som en tid då barnkroppar och vuxenkroppar möts i olika omsorgspraktiker. Pedagogerna baserar sina kroppsliga strategier på de erfarenheter de har, men alla barn och situationer är olika. Annika försöker trösta Tim och få hans gråt att upphöra genom att ta hans kropp tätt intill sin, men försöket får motsatt effekt och Tim gör återigen, och än mer motstånd.

Under tiden skyndar Tims mamma iväg ut genom grinden, och försvinner bakom huset. ”Mamma älskar dig Tim!” ropar hon när grinden går igen och ger ifrån sig ett kännetecknande metalliskt skrammel. Tim gråter högt medan Annika håller om honom, vaggar och sjunger. Först *Bä bä vita lamm*, och sedan *Lilla snigel*. Sångerna hjälper inte, och efter en stund byter Annika strategi. Hon hämtar en barnvagn och sätter Tim i den, sedan slår hon sig ned på bänken och rullar vagnen fram och tillbaka med ena foten. Tim ser ut att slappna av, och när den kraftigaste gråten ebbar ut försöker Annika muntra upp Tim genom att ruska lekfullt på hans fötter, ”Är du glad nu?” frågar hon glatt. ”Nej!” svarar Tim bestämt. Glad är han inte, men han uppträder lugnare.

Det går att tänka sig flera aspekter som bidrar till att Tim lugnar sig när han blir satt i vagnen, och hamnar i ett annat stämningläge (jfr. Rossholt, 2010). Kanske har den både känslomässigt och fysiskt ansträngande stunden gjort Tim för trött för att orka fortsätta värja sig. Kanske får han lättare att acceptera att han ska vara i förskolan nu när mamman är utom synhåll, alternativt ser han ingen vinning i att fortsätta uttrycka sin preferens när den ändå inte hör-sammas (jfr. Klette & Killén, 2018). Eller så ser Tim inte längre någon anledning att protestera, eftersom vagnen gör att han slipper den påtvingade närheten. Vagnen blir en egen skyddad plats, och en materialitet som upprätthåller gränserna för Tims personliga utrymme.

Även om inskolningen enligt schema fokuseras under två veckor, så pågår den i praktiken under flera månader eftersom barn skolas in vid olika tidpunkter. Det är som mest intensivt under höstterminens första halva, och det är en påfrestande tid för alla i verksamheten. Några barn gråter en liten stund på morgonen under de första dagarna, medan andra gråter i timmar och över tid. Ljudvolymen är ofta hög och känslan av att inte räckta till är ständigt närvarande, både hos pedagogerna och hos mig. Som tidigare verksam i förskolan är det en känsla jag haft förut, och under inskolningarna behöver jag omförhandla aspekter av min forskarroll. Jag gör flera pedagogiska uppgifter, och får svårt att hålla mig i bakgrunden på det sätt som jag hade velat för att ge utrymme åt relationerna mellan pedagogerna och barnen. Barnen gör inte heller tydligt skillnad på mig och pedagogerna. De ser mig som en tillgänglig famn och en hjälpare hand, varpå jag ger tröst och stöttar mer frekvent än någon annan gång under fältarbetet. Det är inte vad jag sett framför mig, men det är vad situationen och vad jag ser som mitt etiska vuxenansvar kräver där och då.

Förvisso är Tim ett av de barn som har svårast inskolning under min tid på yngrebarnsavdelningen, men hans reaktion är inte unik. Också de andra barnen som skolas in under hösten reagerar på det nya med gråt och gränssättningar i olika omfattning. Pedagogerna på yngrebarnsavdelningen talar om att det tar tid att "acceptera" och "vänja sig" vid att vara i förskolan, och att vägen dit kan vara mer eller mindre snårig för olika barn. Inträdet i rollen som förskolebarn förväntas alltså ske successivt, och sällan helt friktionsfritt. Att "acceptera" eller "vänja sig" blir ett sätt att beskriva hur barnen förväntas förhålla sig i denna process, och samtidigt ett sätt att kategorisera barnens gråt som en förväntad del av den (jfr. Rossholt, 2010).

För barn som börjar förskolan innebär det en omvälvande förändring av vardagslivet. I denna förändring ingår sannolikt både sådant som barnen uppskattar och tycker är roligt, och sådant som kan göra dem ledsna. Det är inte ovanligt att barnen har invändningar mot att separeras från sina föräldrar, i synnerhet den första tiden. Förflyttningar mellan famnar riskerar att bli överskridningar av barns gränser och intrång i deras personliga utrymmen, vilket då blir ytterligare dimensioner av socialt tvång vid en förskolestart som de inte har haft möjlighet att välja.

Vartefter hösten fortlöper ebbas gråten successivt ut på yngrebarnsavdelningen. Barnen blir till synes nöjdare, och tillvaron lugnare för oss alla. Förloppet skulle kunna tolkas som att barnen i linje med pedagogernas erfarenheter successivt "accepterar" och "vänjer sig". Ju fortare denna process går, desto mer fördelaktigt är det ur ett verksamhetsperspektiv. Ju mindre motstånd barnen gör, och ju mer homogena de är som grupp, desto lättare blir de att hantera i den institutionella vardagen (Goffman, 1961/2014). Denna nedbrytningsprocess kan också förstås som att barnen anpassar sina integritetspreferenser, vartefter de upptäcker det lönlösa i att värja sig mot att lämnas (jfr. Altman, 1975). Med tiden agerar de mer och mer som de förskolebarn de nu förväntas vara.

## Orientera sig i det nya

I slutet av september har även Ellis första inskolningsveckor passerat. Denna morgon är det disco, och det är en aktivitet som brukar uppskattas av barnen. Pedagogerna har utsett mig till tekniker (mer tack vare min jämförelsevis unga ålder än min tekniska kompetens), så jag har hjälpt Kari att spela musik via den stora förstärkaren. Förstärkaren har jag ställt utanför avdelningens entrédörr, och nu står Kari framför den och blåser såpbubblor samtidigt som remixade barnvisor strömmar ut över "lilla gården". Karis entusiastiska dans smittar av sig på barnen som snabbt samlas runt henne. De gungar knäna och nickar huvudena mer eller mindre i takt till musiken. Ellis är det enda av barnen på gården som inte ansluter sig till discot. Han står istället med ryggen mot de andra en bit bort närmare grinden, med sitt röda mjukdjur som han brukar ha i famnen om morgonen. Ellis kramar mjukdjuret, söker med blicken över gården, och frågar: "Mamma?".

I början av höstterminen uppträder Ellis ibland som om han undrar var hans mamma är någonstans. Flera av de nyinskolade barnen agerar på liknande sätt och verkar ha svårt att få grepp om den nya tillvaron och vad den innebär. Under inskolningarna är det vanligt att barnen går och letar efter sina föräldrar; de tittar vid grindar, dörrar, fönster, under trappor, bakom hörn och andra materiella barriärer som skulle kunna fungera som avgränsningar mellan dem och deras föräldrar. Ibland gör de som Ellis: frågar och undrar. Barnens letande kan dels förstås som uttryck för en önskan om att ha sina föräldrar i närheten, dels talar det för att institutionstillvaron inte blivit rutin än och att barnen är osäkra på vad de kan förvänta sig; Har mina föräldrar lämnat mig här eller har de tillfälligt gått utom synhåll?

Under de första inskolningsdagarna, när föräldrarna ska hålla sig i bakgrunden och "göra sig tråkiga", berättar flera att de måste hejda sig från att ingripa när barnen söker efter dem. På kullen en förmiddag följer Luddes pappa hela tiden honom med blicken och berättar hur svårt det är att inte gå fram när han ser sonen leta. Luddes pappa säger att han måste låta pedagogerna ta över för "det är ju så det kommer vara sen". Många föräldrar uttrycker på liknande sätt en ovilja inför de nya förväntningar som följer med rollen som förskoleförälder till ett inskolningsbarn, och flera beskriver avståndstagandet från barnen som svårt. Pennys mamma beskriver inskolningen som "onaturlig" och som en abrupt förändring "Tjoff! Två veckor, och sen ska du vara här."

Trots den ovilja de uttrycker inordnar sig föräldrarna i vad som förväntas av dem i deras föräldraroll under inskolningen, där var och ens sätt att hantera sina sociala gränser behöver anpassas efter inskolningens struktur, snarare än utgå från den subjektiva preferensen. De enda som öppet motsätter sig det förutbestämda upplägget är barnen. Goffman (1961/2014) beskriver att ju mindre frivillig tillvaron i en institution är, desto större behov kommer människor få av att värja sig och kringgå institutionens regler och förväntningar.

Föräldrar och pedagoger har, åtminstone i någon utsträckning, valt förskolan. Det har inte barnen, varpå deras motstånd blir mer explicit.

Med tiden förefaller vardagen och rutinerna bli mer begripliga och hanterbara, vilket de barn som gått i förskolan en längre tid visar exempel på. Det händer att även de mer erfarna barnen letar efter sina föräldrar, men de gör det på andra sätt i en mer lekfull inramning. En morgon när jag sitter i soffan inne på yngrebarnsavdelningen kommer exempelvis Cleo gående. ”Mamma pappa kommer” säger hon, tittar på mig, nickar och säger ”Mamma pappa jobba”. ”Jobbar de?” frågar jag, och Cleo bekräftar att jag har förstått henne rätt. Sedan tar hon ett förstoringsglas och kliver upp på ljusbordet som står under ett av fönstren. Ljusbordet är tänkt för barnen att bygga med klossar på, men de använder det mest för att komma högre upp och kunna se ut, eftersom fönstrens placering inte är anpassad efter ett litet barns längd. Cleo sträcker på sig och kisar genom förstoringsglaset. ”Jag titta mamma pappa”, säger hon medan hon spanar och spejar. Där blir hon ståendes länge. Hon kisar genom förstoringsglaset och fortsätter prata om att mamma och pappa jobbar, och att de kommer sen.

Flera barn på yngrebarnsavdelningen fortsätter likt Cleo att leta efter sina föräldrar trots att de är vana vid att vara i förskolan och vet var deras föräldrar befinner sig. Barnen spejar, spanar och låtsas att de ser sina föräldrar komma på håll. Det händer att jag blir inbjuden och förväntas bidra till att upprätthålla sådana scener. Jag får sitta dubbelvikt i den röda lekstugan på ”lilla gården”, sätta handen bakom örat, peka långt bortom gårdens staket eller högt upp bland molnen och låtsas att jag hör eller ser min mamma och pappa komma från sina jobb för att hämta mig. Denna typ av letande som görs av barn med mer förskolefarenhet har inte samband med att barnen lämnas på morgonen, sker på platser som inte är förknippade med lämning eller hämtning, och har dramaturgiska inslag såsom överdriven gestikulation och humor. När jag spanar och spejar i den röda lekstugan sker det, enligt min upplevelse, inom en lekinramning.

Även om jag aldrig med säkerhet kan avgöra barnens intentioner, gör dessa karaktäristika att min uppfattning är att det är ett iscensatt letande som praktiseras. Det är svårt att sätta ord på distinktionen mellan att leta på riktigt och att leta på låtsas, men som etnograf i fält med möjlighet att känna av stämningar och annat uttalat så är den distinktionen tydlig. När förskolevardagen blivit rutin utgör det lekfulla letandet ett sätt på vilket barnen skapar utrymme för, och inkorporerar sitt privatliv och sina familjerelationer i deras förskolevardag. Detta är kanske inte så anmärkningsvärt i sig. För barnen framstår, precis som för många människor, hemmet och familjen som något mycket centralt. De tillbringar den mesta av sin tid där, och de erfar närmast dagliga övergångar mellan hem och förskola. Privatlivet blir någonting som barnen inkorporerar i den institutionaliserade vardagen, vilket även de kapitel som följer kommer att ge exempel på. Det lekfulla letandet kan förstås som en inordning i rollen som förskolebarn, där barn kan hantera sin längtan och önskan

om att bli hämtade, samt ge uttryck för familjens och privatlivets centrala betydelse för dem. Genom lekfullt letande görs det socialt friktionsfritt och i linje med förskolans rutiner och regler.

Leonard är ett av de mer erfarna förskolebarnen. När jag är på yngrebarnsavdelningen har han gått där i ungefär ett år. En eftermiddag när han nyvaket kommer gåendes från vilorummet kryper han upp i mitt knä. Medan Leonard sitter hos mig och vaknar till pratar han om sin mamma. Trevandes med orden förklarar han hur det ligger till: Mamma jobbar, mamma kommer sen. Han berättar också att han ”gillar lera” och att han även tycker om bokstäver. Leonard framstår i och med sina erfarenheter som införstådd med den partiella institutionsvistelsens upplägg: Mamma lämnar och mamma hämtar igen. Med andra ord kan han sägas ha anpassat sig till vardagslivet i förskolan. Samtidigt tycks erfarenheten av att börja i förskolan finnas nära till hands för honom, eftersom han visar förståelse och medkänsla för de barn som skolas in.

En kall och regnig förmiddag sitter jag på ”lilla gården” med Leonard i knät. Han är, som ofta på morgonen, nedstämd och pratar om sin mamma. När Tim lämnas springer han också fram och klättrar upp på mitt andra knä. Det blir trångt, och jag försöker trösta Tim som gråter. ”Hur är det med dig, Tim?” frågar jag. Leonard rycker till och tittar på mig: ”Inte bra!”. För honom är frågan märklig, svaret är ju uppenbart. En annan morgon är det Max som börjar gråta när han anländer med sin pappa. Pappan slinker snabbt in i hallen på yngrebarnsavdelningen, och entrédörren hinner slå igen innan Max hinner ikapp. Max dunsar ner på asfalten samtidigt som tårarna börjar rinna. Under tiden leker Leonard med bilar i sandlådan, men när han får syn på Max avbryter han vad han gör och tar riktning mot honom. Leonard sätter sig på huk en bit ifrån Max, placerar en bil på marken och ger den en försiktig knuff i riktning mot Max som tar emot bilen, och tårarna slutar att rinna. När Leonard närmar sig Max, via bilen, kan det förstås som ett sätt att göra sig socialt tillgänglig, och som ett försök till tröst via denna relationella invit. Leonard visar att han finns där, men han gör det lite på avstånd och på ett sätt som lämnar det öppet för Max att välja att antingen svara på inviten eller avstå. När Max tar emot bilen accepterar han samtidigt att ingå i samspel med Leonard, och rullandet av bilen blir deras gemensamma aktivitet som tillfälligt underlättar övergången för Max.

Maria Simonsson och Mia Thorell (2010) har undersökt hur inskolningsbarn involveras och involverar sig i socialt samspel med andra förskolebarn under inskolningen, detta med grund i etnografiska material och utifrån ett aktör-nätverksperspektiv. De visar att barn förlitar sig på såväl mänskliga som materiella resurser under inskolning. I situationen på ”lilla gården” blir bilen en länk som för barnen samman. Leonard's varsamma närmande gör att Max kan ha kontroll över sina sociala gränser; han kan välja att ta emot bilen och ingå i interaktion, eller välja att avstå och bibehålla ett visst avstånd. Bilen blir en brygga till lek och aktivitet, och något som stöttar Max i situationen. Bilen möjliggör också att Leonard och Max interagerar litet på avstånd från varandra, på ett sätt som inte blir påträngande för Max när han är ledsen i en

för honom känslig situation. I den invit han får finns inget socialt tvång, inga måsten eller större maktasymmetrier. Leonard låter situationen utvecklas på Max villkor, och mot bakgrund av deras delade erfarenheter som förskolebarn. I dessa erfarenheter ingår övergångar från hem till förskola som barnen kan uppleva som svåra, och där Leonard visar hur barn kan stötta varandra i det genom att interagera på sätt som värnar varandras integritet.

Barnens delade erfarenheter av att bli förskolebarn kan förstås skapa en sorts inominstitutionell samhörighet dem emellan, något som Goffman (1961/2014) menar är kännetecknande för det sociala livet i institutionella sammanhang. När Leonard berättar för mig hur Tim mår, och bjuder in Max till lek med bilen kan han sägas skapa ett ”vi” som tar utgångspunkt i medkänsla och förståelse. Genom att lyssna in, varsamt närma sig, och bjuda in till interaktion och aktivitet kan barn i den befintliga barngruppen därigenom förstås som aktörer som är med och skapar inskolningen (Simonsson & Thorell, 2010), och som kan hjälpa inskolningsbarnen att orientera sig och skapa mening i det nya relationella landskapet. Med Leonard i förgrunden visar exemplen hur barn som gått i förskolan en längre tid kan visa stor hänsyn och omsorg inför inskolningsbarnens upplevelser. Exempelvis genom att närma sig på sätt som ger de nya barnen kontroll över situationen, och därmed över de egna integritetsgränserna. Kanske är det så att Leonard hade tröstat Max oavsett orsaken till tårarna, men det kan också vara så att Leonard (som själv blir ledsen vid lämning) kan relatera till Max känsla av inskolning och separation.

Samtidigt som lämningen på förskolan kräver av barnen att de separeras från sina föräldrar, visar exemplen att de också erbjuds att ingå i andra relationer och samspel med såväl barn som pedagoger. Ibland välkomnar barnen dessa erbjudanden, andra gånger avstår de. En aspekt av betydelse i detta förefaller vara hur erbjudandet presenteras, och om det bygger på tvång eller frivillighet. Att lämnas i förskolan är, vilket Goffmans begrepp *de sociala bandens dubbelhet* fångar, samtidigt och både kännetecknat av relationella krav och relationella erbjudanden.

## Den trygga tystnaden

”Trygga föräldrar ger trygga barn”, är ett devis som rektor Helene ibland påminner om. Utifrån Amiralens inskolningspolicy kan inskolningen förstås som en period då främst barnen, men även deras föräldrar, ska introduceras till verksamheten. Att forma goda relationer och samarbeten mellan hem och förskola är som nämnts ett explicitgjort mål. Martina Andersson Sjøe (2024) skriver att tillitsfulla relationer mellan pedagoger och föräldrar, i ett andra led gynnar pedagogers relationer till barnen. Det arbete som riktar sig gentemot

föräldrar under inskolning, kan alltså förstås som någonting som delvis görs för barnens skull och för att skapa förutsättningar för en lyckad förskolestart.

Enligt inskolningspolicyn ska familjerna ges en positiv bild av pedagogerna och undervisningen. Goffman (1959/2020) beskriver att intrycksstyrning handlar om att människor agerar utifrån hur de tror att andra uppfattar dem, och att olika situationer kräver olika uttryck. Ofta sker detta omedvetet, men under inskolningarna blir det en uttalad del av pedagogernas arbete att aktivt producera ett gott intryck, och styra hur föräldrarna ser förskolan. Detta präglar hur vardagen organiseras både under inskolningsperioden och tiden som föregår den, och det innebär att barnens vardag delvis arrangeras med utgångspunkt i hur den ska framstå, snarare än hur den erfars.

Inför inskolningarna städar pedagogerna lokalerna, tänder mysbelysning och tar fram lekmaterial som sällan används annars. Yngrebarnsavdelningen visas upp som en plats som är hemtrevlig, inbjudande, som erbjuder barnen utforskande aktiviteter och där barn kan ha roligt. Goffman (1961/2014) menar vidare att institutioner visas upp selektivt, och på ett sätt som snarare speglar en idealbild än medlemmarnas vardag. På yngrebarnsavdelningen är det ideala och det faktiska till stora delar överlappande, men i det faktiska finns också aspekter som ogärna visas upp för de nya familjerna. Med dramaturgiska metaforer kan vi tala om att vardagen delas in i en främre region som visas upp, och en bakre region som kan skymma sådant som riskerar att väcka tvivel i fråga om den positiva bilden av Amiralen.

Som etnograf rör jag mig mellan dessa regioner under fältarbetet. Ena stunden pratar pedagogerna med mig på ett sätt som jag uppfattar som internt, och då är jag som en i gänget. En dag när jag kommer till yngrebarnsavdelningen och frågar Kari hur gårdagen gick svarar Annika skämtsamt i bakgrunden ”Det ska inte du veta!” och positionerar därmed mig som en tilltänkt publik. Inför inskolningarna på yngrebarnsavdelningen betraktas jag dock i första hand som en medaktör. Min upplevelse är att min bakgrund inom förskolan bidrar till detta. Jag förväntas vara införstådd med hur inskolningar görs, vilka utmaningar det kan medföra och hur de hanteras.

Intrycksstyrning blir särskilt explicit och framträdande när den görs i grupp, eftersom individer då måste samordna sina ageranden för att skapa och upprätthålla samma bild (Goffman, 1959/2020). Ett exempel på detta på Amiralen är att inskolningar av nya barn sker avskilt från den befintliga barngruppen de första dagarna. När de nya familjerna är på plats försöker pedagogerna också organisera för att familjerna ska slippa se gråt, konflikter eller annat som hör vardagen till men som kan få verksamheten att framträda på ett ofördelaktigt sätt eller riskerar att ”skrämma” de nya barnen, som pedagogerna säger. När barn är arga, gråter, protesterar eller är sjuka händer det att de förflyttas utom synhåll för inskolningsfamiljerna. Pedagogerna kan då dra sig undan för att lösa konflikter, och stänga dörrar för att dämpa ljud av skrik och gråt. Detta brukande av materiella barriärer skiljer sig från hur situationerna hanteras i den vanliga vardagen. Att dra sig undan kan erbjuda barnen lugn och ro, samtidigt som de nya familjerna inte störs eller oroas. För de befintliga

barnen på avdelningen innebär det samtidigt att deras uttryck görs synliga eller osynliga utifrån hur väl de passar in i den bild som ska förmedlas.

Kari, Lotta och Annika beskriver dock en annan anledning till att de gör som de gör. De berättar att de ”skäms” och tycker att det är ”pinsamt” när nya föräldrar får se saker som de inte är tänkta att se, eller höra saker som de inte är tänkta att höra. En sen eftermiddag under inskolningsperioden står Annika och plockar undan disk, och berättar om hur hon upplevt dagen som passerat. ”För jag kände, jag räckte inte till, och så blir det första intrycket. Det känns lite sådär. Men vad kan man göra? Det är bara att göra det bästa av situationen”. Annika ger uttryck för en känsla av att stå inför förutsättningar som gör att hon inte kan uppfylla sin roll, samtidigt som hon försöker ge sken av att kunna göra det.

Att det är viktigt för pedagoger att utstråla professionalitet under inskolning har bland annat visats i en kanadensisk studie (Hostettler Schärer, 2018). Även Eva Schwarz (2016) framhåller detta, och beskriver inskolningen som en period då pedagogerna blir sårbara i och med att deras professionalitet kan utmanas. Barn kan, likt Tim, vägra låta sig lämnas, tröstas eller på andra sätt uttrycka sin ovilja gentemot pedagogerna, vilket då kan tolkas som ett yrkesmässigt misslyckande. Under inskolningarna på Amiralen sker pedagogers arbete inför öppen ridå. I den intrycksstyrning som pågår innesluts de befintliga förskolebarnen, och barnens praktiker riskerar att läsas som ett mått på pedagogernas kompetens, snarare än som uttryck för barnens preferenser och gränser. Den intrycksstyrning som pågår mellan de vuxna får på så vis konsekvenser för barnen, och blir villkorande för deras integritetspraktiker.

När föräldrarna fasats ut ur Amiralens lokaler och inte kan se hur det går för de nyinskolade barnen används digitala fotografier för att visa hur dagarna fortlöper. Det går ofta till så att pedagogerna fotograferar barnen när de äter, sover, leker eller gör något annat rutinmässigt. Sedan visas fotografierna för föräldrarna när de kommer och hämtar sina barn. Efter att Lotta fotograferat nyinskolade Penny och visat fotografiet för mamman frågar jag henne om detta. Lotta berättar att de brukar ta alla möjliga fotografier på barnen. På frågan om de fotograferar extra mycket vid inskolningar berättar Lotta att ”det är lite extra vid inskolningar, om någon [förälder] är orolig eller så, det kan ju kännas skönt att sådär – att se”. För en orolig förälder kan ett fotografi under dagen eller vid hämtning ha en lugnande verkan.

Annica Löfdahl (2014) har studerat vilka aspekter som framträder respektive inte framträder i förskolans dokumentation, och hur förskollärare handskas med föräldrar i dokumentationsarbetet. Hennes analyser av kvalitetsredovisningar, veckobrev och observationsanteckningar visar en tendens att framställa förskolan ensidigt positivt. Det som visas upp för föräldrar är härligt och trevligt, inramat av superlativ som avlöser varandra. Löfdahl beskriver detta som fabrikationer, där enbart önskvärda aspekter av förskolevardagen får synas. De fotografier som visas av barnen under inskolningen syftar på liknande vis till att framhålla en viss bild av förskolan. Detta genom en selektiv intrycksstyrning gentemot föräldrar som har barnen i fokus. Fotografierna kan

därigenom förstås som det Goffman (1961/2014) kallar för *förevisningsföremål*, som blir en del i arbetet med att skapa ”trygga föräldrar” som ”ger trygga barn” genom att de visar upp stunder som fungerar väl.

Denna förevisande dokumentationsstrategi blir särskilt uttalad när Tim börjar. Inskolningen är som framkommit svår för Tim, och han hanterar inte situationen som förväntat. Under hans första veckor på yngrebarnsavdelningen gråter han stora delar av dagarna. Han sover inte, vägrar äta när det serveras lunch, och skriker och gråter när han ska få sin blöja bytt. Det är få inslag i förskolevardagen som Tim accepterar eller verkar uppskatta. Även om det är mer regel än undantag att barn som skolas in möter den nya tillvaron med gråt och protester, så finns det också förväntningar på att detta ska avta successivt, och förhållandevis snabbt. Men Tims motstånd är mer omfattande och utdraget än så, och det skapar problem i verksamheten. Hans gråt, vägranden och värjanden får vad Goffman (1961/2014) beskriver som en splittrande funktion, och blir ett brott i den dagliga verksamheten.

Tims sätt att hantera inskolningen bekymrar både pedagogerna och hans mamma. ”Vi ger honom en macka när han vaknar, då är han i alla fall tyst när mamman kommer”, berättar Annika. När Annika säger detta till mig är hennes ton uppgiven, och hon beskriver att hon vill skona mamman från att både lämna och hämta ett gråtande barn för ”annars skulle det bli alldeles för jobbigt för henne”. En smörgås framåt eftermiddagen är en av få saker Tim kan tänka sig att äta, och det är svårt att äta och gråta samtidigt.

Ett par dagar senare sitter jag och småpratar med Annika, och jag frågar hur det gått för Tim. Annika lyser upp och berättar exalterat att Tim somnade på vilan. När Tim sov bad Annika en av de andra pedagogerna att ”ta kort, för mamma är så orolig”. Medan vi sitter och pratar anländer Tim tillsammans med sin mamma, och det blir ännu en överlämning där Tim gråter och försöker ta kontroll över den förflyttning av honom som sker. Annika samlar rutinerat ihop Tims sprattlande armar och ben i sin famn och vänder sig till hans mamma ”Det går så bra, det har mamma bevis på!” säger hon med hänvisning till de fotografier hon just berättat om. Detta blir ytterligare ett sätt att berätta för Tims mamma att det som utspelar sig inte är representativt för hur hans dagar i förskolan fortlöper. Därigenom blir uttalandet också ett indirekt sätt att förmedla till Tim att det han upplever och uttrycker inte är prioriterat.

Eftersom det blir viktigt att mamman kan vara trygg och inte oroa sig, ställs pedagogerna inför en svår situation när Tim vantrivs. Det åligger pedagogerna att skapa såväl trygga föräldrar som trygga barn, och det ena tycks förutsätta det andra. Strategin i detta fall, blir att i första hand bygga en känsla av trygghet hos mamman genom att styra det intryck hon får av Tims dagar. Genom integritetspraktiker såsom att försöka vägra låta sig lämnas, vaggas till sömn eller bytas blöja på visar Tim att han inte trivs i omställningen till den nya vardagen, men det som visas för hans mamma är hans små framsteg och de korta stunder han är glad.

Annika berättar att hon ibland känner sig tvungen att ”ljuga” för barnens föräldrar, och att detta betungar henne. Det kan förstås som ett exempel på när

de som arbetar i en institution ställs inför motsägelsefulla arbetsuppgifter där institutionens struktur, värderingar och medlemmarnas viljor inte är samstämmiga (Goffman, 1961/2014). Tim vantrivs i förskolan, men det är pedagogernas arbetsuppgift att både få honom att trivas och att ge intrycket utåt av att han trivs. Detta samtidigt som förutsättningarna utmanar och pedagogerna uttrycker att de ”inte räcker till”. När barns inskolning inte fortlöper enligt plan placerar det pedagogerna i en svår roll där de behöver balansera en rad motsägelsefulla intressen mot varandra, och där det kan vara svårt att hitta en väg där dessa kan samexistera.

Som förälder och tidigare verksam i förskolan kan jag känna igen mig i både pedagog- och föräldraperspektiven. Jag har agerat såväl som övertygande pedagog som oroad förälder, och ansett dessa motstridiga ageranden vara motiverade i olika situationer. Som ”integritetsforskare” med fokus på barnen får jag ännu ett perspektiv, och i det avseendet kan ett selektivt fördelaktigt uppvisande problematiseras. Önskan om att stilla Tims mammas oro och uppgiften att ge en positiv bild av pedagogerna och undervisningen blir målsättningar som passiviserar och motverkar Tims möjligheter att förmedla sina preferenser och sätta gränser. I den intrycksstyrning som pågår mellan de vuxna blir barnen de vars erfarenheter undergrävs medan vuxnas tolkningar ges företräde. Barnen har ingen kontroll över berättelsen om sin egen tillvaro, och ”trygga föräldrar skapar trygga barn” blir i ett första led ”tystade barn skapar trygga föräldrar”.

Med tiden blir vardagen på yngrebarnsavdelningen successivt mer harmonisk för alla som är där. De nya barnen inordnar sig förr eller senare, varpå den bild som visas upp blir allt mer samstämmig med det som utspelar sig, och gränsen mellan främre och bakre regionen blir mindre markant. Barnens gränsdragningsprocesser blir mindre splittrande, och gränsöverskridningarna mer sällsynta. Det innebär emellertid inte att barnen slutar skapa utrymme för sin privata identitet, eller slutar försöka ta kontroll över övergångar mellan hem och förskola. Snarare fortsätter många barn med detta genom alla sina år i förskolan, men på andra sätt.

## ”Borta bra, men hemma bäst!”

En morgon ber Konrad, som går på äldrebarnsavdelningen, om lov att få skriva i min anteckningsbok. När jag räcker över den och pennan till honom börjar han nynna på en melodi jag inte känner igen. Vartefter jag hör sångtexten förstår jag att den är egenkomponerad. ”Jag längtar hem, jag längtar hem”, trallar Konrad samtidigt som han gör sneda sicksackiga rader med bläckpennan på ett tomt uppslag. De sicksackiga raderna innehåller inga skrivtecken, men genom den egenkomponerade sångtexten förmedlar Konrad betydelsen

av det han skriver: att han längtar hem. Där och då är Konrads preferens att vara hemma med sin familj, och han nedtecknar den i mina fältanteckningar.

Barnen på äldre barnsavdelningen pratar, precis som de yngre, om sina familjer och hem mer än de pratar om något annat. Inget annat ämne upptar till närmelsevis så mycket utrymme som privatlivet. Under tiden i fält hade jag kunnat fylla många anteckningsböcker enbart med anekdoter om mammor, pappor, syskon, husdjur och annat som hör privatlivet till. Både i form av mina nedtecknade observationer och i form av barnens egna anteckningar och skisser, som ofta representerar aspekter ur deras privatliv i någon bemärkelse.

En förmiddag när övriga barn och vuxna är ute på ”stora gården” stannar jag, Markus och Jonna inomhus för en intervju. Jag har förberett ämnen att prata om, men Markus och Jonna styr samtalet i de riktningar som intresserar dem. De ritar och plockar med olika lekmaterial samtidigt som de pratar om allt ifrån de ”mandalor” de tycker om att färglägga, till hur sent de brukar vara vakna på kvällen. Markus berättar också att han och hans pappa brukar bli oense om tv:n på morgonen eftersom pappan vill att Markus ska skynda till förskolan, medan Markus vill titta på tv en stund till. ”Till slut lyssnar han, då vinner jag varje gång”, säger Markus med stolthet i rösten.

Josefin: Finns det någon gång du inte vinner, när du inte får som du vill?

Markus: När jag ska till förskolan, att jag måste gå till förskolan men jag vill inte gå till förskolan.

Jonna: Jag vill inte heller gå till förskolan.

Markus: Pappa brukar säga ’borta bra, men hemma bäst!’ och så är det också.

Jonna: Borta bra, men hemma bäst!

Josefin: Brukar ni inte vilja gå till förskolan?

Jonna: Nepp!

Markus: Jag gillar att gosas hemma med min mamma och pappa. För de är bäst!

Jonna: Min mamma och pappa är superbäst!

Det som börjar som ett samtal om att inte få som man vill övergår på barnens initiativ i ett samtal om deras familjerelationer, och om hur de upplever och hanterar övergångar mellan privatlivet och det offentliga. Markus och Jonna beskriver båda en återkommande ovilja att gå till förskolan som tätt samman-sluten med en önskan om att vara hemma tillsammans med föräldrarna. Såsom när Markus besvarar min fråga om förskolan med att han gillar att vara hemma med sin mamma och pappa, som är ”bäst”. Jonna förstärker innebörden av detta och menar att hennes mamma och pappa är ”superbäst”.

I likhet med hur det är på yngrebarnsavdelningen är morgonens lämningar på äldre barnsavdelningen en stund då privatlivets stora betydelse för barnen kommer till uttryck. Lämningarna av de äldre barnen är sällan lika känslsamma som under inskolningar, men det är fortsatt en speciell stund för många. Somliga barn anländer upprymda och med glädje, men för andra fort-

sätter övergången från hemmet och separationen från föräldrarna att vara för-  
enad med negativa känslor. Samma barn kan också hantera övergångar från  
hemmet på olika sätt under olika perioder. De barn som blir ledsna visar det  
på olika sätt och det håller i sig under olika långa stunder för olika barn.  
”Ibland när jag lekt så försvinner det där gråtandet”, säger Markus med hän-  
visning till att han brukar gråta på morgonen när han kommer, men bli gladare  
efter en stunds sysselsättning. I psykologisk forskning benämns ”det där grå-  
tandet” som *homesickness*, och det är ett fenomen som primärt studerats med  
äldre deltagargrupper än förskolebarn. Studiernas fokus är ofta vad hemläng-  
tan kan ge för konsekvenser för individens hälsa och välmående. Hemlängtan  
betraktas sammantaget som en normal reaktion på en separation från välbe-  
kanta personer eller platser som, likt i Markus fall, oftast går över med tiden.  
Övergångar mellan hem och utbildningssystem beskrivs vara typiska situat-  
ioner då detta manifesterar sig (se exv. Archer m.fl., 1998; Barrett m.fl., 2019;  
Ferrara, 2020; Demetriou m.fl., 2022), vilket inskolningsperioden på yngre-  
barnsavdelningen exemplifierade.

Till skillnad från vid inskolningen är lämningar av de mer erfarna försko-  
lebarnen ett invariant mönster, och för det finns inga uttalade rutiner att förhålla  
sig till för varken pedagoger eller föräldrar. När barnen är inskolade blir läm-  
ningen snarare någonting som bara görs, även om den ofta ser någorlunda li-  
kadan ut från dag till dag; barnen lämnas på morgonen, antingen i hallen eller  
ute på gården. Föräldrarna förväntas meddela att barnet har anlänt, och peda-  
gogerna möter upp familjen och utbyter några fraser med föräldrarna. Barnet  
noteras på en närvarolista, och förväntas sedan engagera sig i det som just då  
pågår, såsom frukost eller lek beroende på tidpunkt.

När jag varit på äldrebarnsavdelningen en tid noterar jag att tidsspännet  
från att föräldrarna går till det att barnen sysselsätter sig är speciell. Flera av  
barnen har till synes utarbetat egna strategier för att hantera denna stund, som  
kan beskrivas som individuella hejdå-ritualer som barnen genomför likadant  
varje dag. För Goffman (1961/2014) är ritualisering en central del av det so-  
ciala livet i institutioner, och ett sätt för människor att ge mening till sin till-  
varo. Liknande observationer gör Markström (2005) i sin avhandling, där hon  
beskriver hur barnen skapar egna normer och regler tillsammans med andra,  
och hur ritualer kan ha stor betydelse för hur enskilda barn och föräldrar han-  
terar övergångar mellan hem och förskola.

Oliver har utarbetat en ritual som han närmast minutiöst praktiserar dag  
efter dag. Varje morgon när Oliver kommer tar han med sig sin napp och sin  
”snutte” som är ett gosedjur fäst i en filt, och går in i det som barnen kallar för  
”uppevilarummet”. Uppevilarummet har fönster mot förskolans parkering.  
Oliver hämtar en stol och placerar den under fönstret. Där sätter han sig på  
knä för att kunna se ut ordentligt, vinkar och tittar när familjens bil rullar iväg.  
Oliver är pratglad, men under denna stund sitter han vanligen tyst länge efter  
att bilen försvunnit utom synhåll. Oliver kliver ned först när någon av peda-  
gogerna kommer och säger att mamma eller pappa är långt borta, och att det  
är dags att äta frukost. Flera andra barn har sina särpräglade hejdå-ritualer.

Algot klamrar sig fast runt pappans ben, och Emmy springer längs fönsterraden och vinkar till sin mamma. Samma sak varje dag. Många har med sig ett mjukdjur, en napp eller en filt som de får ha en liten stund och som blir en del av deras hejdå-ritual.

Att barnen uppmuntras ha med sig mjukdjur kan förstås som ett utvecklingspsykologiskt arv, i vilket övergångsobjekt anses kunna underlätta separationen från anknytningspersonen (se Winnicott, 1989). Tidigare i det här kapitlet skrev jag hur pedagoger enligt inskolningspolicyn ska fungera som ”ersättare” för föräldrar vid inskolning, och att pedagogernas betydelse som sådana idealt avtar med tiden. På äldrebarnsavdelningen är utgångspunkten istället att en personlig tillhörighet ofta är tillräcklig för att underlätta separationen från föräldrarna. Barnen förväntas därigenom sköta övergången mellan hem och förskola mer självständigt ju äldre och mer vana vid förskolan de blir. Att barnen har sina egna sätt att göra övergång kan också förstås som att de själva ritualiserar lämningarna, och därmed kan få viss kontroll i en situation som andra arrangerat för dem och som kan upplevas som svår.

Ett av de barn som ger uttryck för att inte vilja bli lämnad i förskolan är Konrad, som skrev ned den egenkomponerade sången i min anteckningsbok. Trots att han oftast är glad, har gott om vänner och verkar trivas bra på äldrebarnsavdelningen så pratar han frekvent med mig om att han hellre hade tillbringat dagarna hemma. Konrad berättar att han brukar säga till sin mamma att han inte vill gå till förskolan, men att hon säger att han ”måste vara på förskolan”. Hans upplevelse av sin förskolevistelse är således att den är förenad med socialt tvång, även om han också verkar trivas där.

En tidig morgon anländer Konrad med sin mamma till äldrebarnsavdelningen. Klockan är strax efter sju, så endast ett fåtal barn har kommit. Pedagog Marie dukar fram dagens frukost på en rullvagn i rostfritt stål: filmjolk, smörgås och kokt ägg. Jag står i ateljén där frukosten ska serveras när jag hör ytterdörren öppnas och stängas. Marie går till hallen för att välkomna Konrad och utbyta några fraser med hans mamma. ”Men jag vill inte vara på förskolan!” säger Konrad bestämt. När ytterdörren går igen en gång till ser jag hur Konrad dunsar ned på bänken i hallen istället för att gå in på avdelningen. ”Jag vill inte vara på förskolan!” upprepar han, samtidigt som det att han stannar kvar i hallen blir en kroppslig markering av den integritetspreferens han uttrycker med ord. ”Vill du inte? Du som har så roligt på förskolan”, uppmuntrar Marie. ”Näe!” säger Konrad surt, i en markering mot den upplevelse som tillskrivs honom.

Den morgonen uppstår, som så många andra morgnar, förhandlingar om var Konrad ska tillbringa sin dag. Han misstycker till det som arrangerats för honom och uttrycker verbalt och återkommande att han inte vill vara i förskolan. Trots att Konrad har lång erfarenhet av förskolan är morgonens lämning fortsatt en svår stund för honom. Marie försöker ändra Konrads inställning genom att motivera och påminna honom om hur roligt han brukar ha. Genom att beskriva förskolan som en rolig plats kan Marie förstås försöka få Konrad

att definiera situationen annorlunda, och se en nytta med att vara i förskolan – hur det som arrangerats för honom är fördelaktigt för honom själv.

Att prata om förskolan som ”rolig” är en strategi som både föräldrar och pedagoger tillämpar när barnen uttrycker att de inte vill vara på Amiralen, och i föregående avsnitt gjorde även Tims mamma så. Som framkommit är ”roligt” också ett förekommande uttryck i lokala policydokument. Klara Dolk (2013) skriver i relation till förskolans värdegrundsarbete att pedagogerna säger att vissa saker barnen gör *inte* är roliga i syfte att korrigera barnens beteenden. Att säga att någonting inte är roligt blir detsamma som att säga att det är förbjudet eller icke-önskvärt, men i en mjukare inramning. När de vuxna pratar om förskolan som rolig så kan likväl det förstås som ett försök att korrigera barnen inställning. Med andra ord försöka få dem att inordna sig i det som arrangerats för dem så att vardagen fortlöper smidigt. Även om barnens protester mot att bli lämnade brukar vara kortvariga, så är detta sällan en verkningsfull strategi. För barnen verkar det inte primärt handla om huruvida de har roligt eller tråkigt, trivs eller vantrivs, utan snarare om att det finns ett annat alternativ de hellre hade kunna välja.

Markus ger uttryck för detta en morgon när äldrebarndelningen ska på utflykt till skogen. Markus är nedstämd. Skogsutflykter är någonting som barnen brukar se fram emot och som de tycker är roligt, så Markus energi sticker ut i den i övrigt uppspelta barngruppen. Klädda i gula reflexvästar leker och samtalar barnen med varandra medan pedagogerna går in och ut, fyller i närvarolistan och packar ryggsäckar med frukt och surfplattor. Markus sitter vid picknickbordet utanför äldrebarndelningens entré, runt vilket vi samlats för att vänta in ”niobarnen” innan det är dags att ställa sig på led och ge sig av. Hans armbågar vilar tungt mot de stickiga bordsplankorna och hans blick är sänkt, dold av skärmen på den lågt sittande kepsen som fungerar som en barriär mot andras blickar och potentiella inviter. Därigenom kommunicerar Markus social otillgänglighet, och ingen söker heller kontakt med honom. Markus påminner om en staty där han sitter alldeles stilla mitt i all rörelse. Jag slår mig ned där det finns en lucka på bänken mitt emot, och tvekar först om jag ska prata med Markus eller inte, men bestämmer mig ändå för att öppna upp för samtal och se vad som står på.

Josefin: Hur är det med dig, Markus?

Markus: Jag ville bara inte gå till förskolan, jag ville vara hemma.

Josefin: Okej, hur brukar du göra då?

Markus: Jag bara visar det.

Josefin: Brukar du säga det?

Markus: Jag säger det hela tiden, men hon [mamma] lyssnar aldrig [suckar].

Då vill jag bara göra så här med henne ...

Markus låter både frustrerad och uppgiven på rösten. Han tar en liten kotte i handen och pressar ner den i en springa mellan bordsplankorna. Markus måste trycka hårt med tummen för att den litet för stora kotten ska rymmas.

Markus: Ner i ett djupt, djupt hål.  
Josefin: Blir du arg på henne då?  
Markus: Mm ...  
Josefin: Hade du önskat att du kunde välja?

Markus nickar. ”Ner i ett djupt djupt hål” blir en metafor som illustrerar Markus frustration över att inte ha kontroll över var och med vem han tillbringar sin vardag, vilken han där och då riktar mot sin mamma. Att mamman ”aldrig” lyssnar indikerar att det är en återkommande konflikt mellan dem som Markus, till skillnad från tv-tittandet han brukar dividera om med sin pappa, inte kan vinna. Det resulterar i vanmakt samt vad Altman (1975) skulle beskriva som en obalans; Markus önskar vara hemma med sin mamma, men det som sker i praktiken är något annat.

Senare samma förmiddag beskriver Natalia en liknande upplevelse. Vi är på väg tillbaka från skogsutflykten och jag och Natalia går hand i hand i ledet. Skogsutflykten har varit lyckad och gruppen har haft en trivsamt stund i härligt vårväder. Natalia har varit på gott humör, men nu verkar det ha ändrats och hon går med släpande steg. ”Jag vill vara med min mamma”, säger Natalia dämpat. När jag böjer mig ned för att höra henne bättre förtydligar hon ”jag vill vara hemma nu”.

Barnens olika och återkommande uttryck för hemlängtan visar hur starkt privatlivet och familjerelationerna präglar deras vardag i förskolan, även i de övre åldrarna (jfr. Zeegers m.fl., 1994). De vill ofta, men kan sällan, styra var och med vem de tillbringar sina dagar. Barnens önskemål om att vara hemma och tillsammans med sina familjer är svåra såväl för barnen som för de vuxna i deras omgivning att realisera. ”Jag förstår”, säger jag till Natalia, eftersom jag inte vet vad annars jag kan svara.

## Från hem till förskola

I och med sin ringa ålder tillhör Tim och de andra barnen som skolas in på Amiralen en deltagarkategori som bara undantagsvis ingått i integritetsforskning (se Johansson, 2001, 2005; Johansson & Johansson, 2003). Att bli förskolebarn innebär en livsförändring, att inträda en ny social roll, att successivt separeras från privatlivet och familjen, och ingå i en institutionaliserad vardag som präglas av andras kontroll, ordning och påtvingade sociala interaktioner. För barnen innebär detta dagliga övergångar där de förflyttar sig eller förflyttas mellan platser, rutiner, normsystem, personer och relationer. Utifrån en förståelse av integritet som en social praktik har jag problematiserat övergångar från hem till förskola som situationer då barn gör integritet: barnen försöker ta kontroll över sina egna gränser, sin egen position och relation till andra.

Även om det finns individuella skillnader i hur barn hanterar inskolning och övergångar från hemmet, så är det mer regel än undantag att den första tiden i förskolan är förenad med gråt och protester (Klette & Killén, 2018). När detta sker mer omfattande eller utbrett än väntat, kan det få en splittrande funktion och utmana den institutionella vardagens sociala ordning. Ibland åtföljs den första tiden av en ovisshet, där barnen försöker förstå sin nya vardag och vad den innebär. Övergångar från hem till förskola kan emellanåt skapa en obalans mellan barnens integritetspreferenser och det som utspelar sig. Detta i och med att barnen förväntas gå från en plats till en annan, från en famn till en annan, och under inskolningen också från det hemmavana till det obekanta. Som vi sett möter ofta barnen detta med motstånd. De försöker aktivt kontrollera sin närhet respektive distans till andra, exempelvis genom att försöka hålla fast vid en famn och sätta gränser gentemot en annan.

För den som är kroppsligt mindre kan det vara svårt att bibehålla kontroll över sig själv i en lämningsituation. Den som är mindre är möjlig för den som är större att lyfta, flytta eller på andra sätt tvinga – även om den som är mindre kämpar emot. Kroppars storlekar är inte något som diskuterats i varken nationella eller internationella teoretiseringar av integritet. Vad det beror på kan spekuleras i, men en förklaring som ligger nära till hands är yngre barns underrepresentation i integritetsforskning. Ju yngre man är, desto mindre är man som regel också. För barnen på yngrebarnsavdelningen blir kroppen å ena sidan deras viktigaste verktyg för att göra integritet, men å andra sidan blir den mindre kroppen något som gör deras gränser lättare att förbise och överskrida. Det finns en motsättning i idéer om att lämningar å ena sidan ska gå fort, och å andra sidan ske med hänsyn till barnen som inte ska ”lyftas ur situationen”, som rektor Helene säger. Kapitlet har visat att när barn uttrycker att de inte vill lämnas eller vara i förskolan blir det utmanande för alla inblandade, och barns integritet avvägs då mot andra intressen i både förskolans och föräldrarnas vardag. I detta kan pedagogers uppdrag att göra ett gott intryck på barnens föräldrar vara något som undergräver barns integritetspraktiker.

Av kapitlet framgår slutligen att hemmet, familjen och barnens längtan är teman i mycket av det barnen gör i förskolan, även långt efter att inskolningsperioden passerat. Av detta kan vi ana att det privata och det offentliga inte är så strikt uppdelat för barnen. De är sällan upptagna av att hålla dessa sfärer isär, utan snarare låter de privatlivet ta plats och bli en del av förskolevardagen. Det betyder emellertid inte att barnen inte gör skillnad alls. I social och relationell bemärkelse blir skillnaderna desto viktigare för barnen, och privatlivet och de privata relationerna har en särställning som institutionsrelationerna inte kan ersätta. I detta kapitel har rörelsen från famn till famn varit i fokus, och i nästa ska det handla om hur barnen gör skillnad på famn och famn.

## 5. SELEKTIVT SUPERMYS

Många av barnen på Amiralen sover en stund mitt på dagen. På yngrebarns-avdelningen gäller det samtliga, och på äldre barns avdelningen går barnen till en ”uppevila” eller en ”nerevila” beroende på om de ska sova eller ägna sig åt en lugn aktivitet. I det tidiga fältarbetet håller jag mig undan ”nerevilan”, eftersom jag tänker att sovsituationen är intim och jag inte vill göra barnen obehagliga. Det dröjer dock inte länge innan barnen bjuder in mig, varpå jag frågar pedagogen Hedda som ansvarar för vilan den dagen om det är okej för henne. ”Ja visst”, svarar Hedda, och jag följer henne till ”nerevilarummet” där hon sprider ut stora duntäckan som liggunderlag över golvet.

Vartefter som barnen anländer berättar Hedda var de ska lägga sig. Det finns frottéfiltar att tillgå, och några har med sig egna filtar, gosedjur och nappar hemifrån. När barnen lagt sig tillrätta sätter jag mig på golvet lite avsides. ”Jag vill inte sova!” säger Emmy efter en kort stund, och Hedda kryper då fram till henne. ”Jag vill inte vila, jag känner mig ensam”, förtydligar Emmy. ”Jag kommer sitta bredvid dig, då är du inte ensam”, svarar Hedda och placerar sig bredvid Emmy på det stora täcket. Emmy ler och kryper tätt intill Heddas ben, och från andra hållet gör William då samma sak. Ett tredje barn kommer och lägger sig tillrätta i Heddas knä. ”Supermysigt!” konstaterar William samtidigt som han drar sin filt över sig, till synes nöjd med den fysiska närhet som också blivit tillgänglig för honom när Hedda bytt plats i rummet.

I det första kapitlet beskrev jag förskolan som en plats som kännetecknas av hög social densitet (Altman, 1975). Där verkar dessutom sociala ideal som förordar att barn samspekar och gör aktiviteter i grupp (se exv. Markström, 2005; Lynch, 2017; Skånfors, 2013). Det kollektiva livet i förskolan medför således både möjligheter till, och krav på, att barn är fysiskt nära andra, ibland i intima situationer. Intimitet är det som skapas när människor delar med sig av sådant som är personligt och privat, och vanligen kännetecknar detta nära relationer (Reiman, 1984/2007). Vidare kan intimitet och fysisk närhet förstås som tätt sammanslutna sociala fenomen som ger näring åt varandra. Fysisk närhet skapar intimitet, och intimitet leder till fysisk närhet (Van Manen & Levering, 1996).

Som exempel från vilan belyser är fysisk närhet och intimitet centrala inslag i barnens vardagsliv på Amiralen. Det blir utfallet när många människor samlas, varav merparten är barn som både umgås med varandra och behöver vuxnas hjälp, stöd och omsorg. För Emmy och William blir möjligheten till

fysisk närhet när de ska sova något positivt och önskvärt, men i andra situationer och för den som inte vill vara fysiskt nära kan grupplivet i förskolan bli utmanande. Altman (1975) beskriver att folktäta miljöer kan leda till en upplevelse av social trängsel, där individer behöver vara fysiskt närmare andra än önskat och därmed kompromissa med gränserna för sitt personliga utrymme. Föreliggande kapitel undersöker hur barnen på Amiralen söker och värjer sig från fysisk närhet genom olika integritetspraktiker i vardagen. Därigenom belyses också de särskilda förutsättningar för fysisk närhet och intimitet som råder i förskolan som institution.

## Att välja vuxen

”Jag gillar mest rita och kramgosas. Kramgosas är min favorit”, säger Markus. Vid flera tillfällen berättar han för mig om att han tycker om att ”kramgosas”, helst hemma i sin pappas soffa. När vi lärt känna varandra brukar Markus välkomna mig med kramar när jag kommer till äldre barns avdelningen på morgnarna, som han ofta gör med pedagogerna Marie, Anja och Hedda. Markus menar själv att han är ”en riktig kram- och goskille”, som gärna är fysiskt nära vuxna som han tycker om.

Att barnen ska få välja vuxen är något som eftersträvas i verksamheten på Amiralen. När barnen behöver hjälp, tröst eller omsorg ska de idealt ha möjlighet att styra vem av pedagogerna som ska erbjuda dem detta. Det framgår av pedagogernas samtal i vardagen och står utskrivet i lokala policydokument. Betydelsen av att barnen får välja vuxen understryks särskilt i relation till inskolningar:

Bestäm vem som ansvarar för vilket barn. Om barnen sen väljer en annan pedagog att gå till gör det ingenting. Det viktiga är att alla barn och deras vårdnadshavare blir omhändertagna.

Under inskolningsperioden kan det vara så att barnet väljer ut en av er som en extra trygg person vilket är helt okej. Barnet behöver få knyta an till en annan vuxen person än sin vårdnadshavare och vem det blir kommer barnet att visa själv.

En utgångspunkt för formuleringarna ovan är att förskolebarn och pedagoger formar olika relationer till varandra, och att barnens önskemål ska styra interaktionerna i den mån det är möjligt. Att någon pedagog kan bli en ”extra trygg person” indikerar att det önskvärda är att barnen formar trygga relationer till alla sina pedagoger, men att det är förväntat att de väljer ut någon som de i första hand vänder sig till. Formuleringen ”knyta an” antyder vidare att arbets sättet underbyggs av ett anknytningsperspektiv, framför allt i relation till de

yngre barnen. På äldrebarnsavdelningen talar pedagogerna istället om möjligheten att välja vuxen som en fråga om barns inflytande och integritet.

Marie: Och där, det där får man ju tänka på. Då kan vi inte fråga frågan 'vill du gå ut?' för då kan vi ju få svaret nej. Utan 'nu ska vi gå ut'. Alltså man måste ju ställa om sina frågor [...] det är samma sak vid blöjbyten. Hur ställer vi frågan? Frågar jag 'vill du byta blöja?', 'nej', 'nehepp'. Alltså då kan jag ju inte göra det, för då blir det ju lite fel. Utan då måste man ju tänka på ett annat [sätt].

Anja: Man måste alltid tänka hur man ...

Marie: Hur man ställer en fråga.

Anja: Och då får man skylla sig själv ibland. Faktiskt.

Hedda: Fast man kan ju fråga 'ska jag byta din blöja eller vill du att Anja gör det'. Så kan barnet få välja det i alla fall.

Att låta barnen välja vuxen beskrivs av pedagogerna som ett sätt att ge barnen viss kontroll i situationer som på det stora hela är bortom deras kontroll. Vissa saker såsom blöjbyten och utevistelse "måste göras fast de [barnen] kanske inte vill". Av samtalet framgår att det finns former av fysisk närhet som barnen inte kan neka, och att acceptera dessa inslag i vardagen blir något som ingår i rollen som förskolebarn. Att inte få sin blöja bytt, eller inte låta sig hjälpas med ytterkläder, utgör möjliga integritetspreferenser som blir omöjliga att realisera för barnen. I sådana situationer är det på förhand givet att den institutionella strukturen och pedagogernas omsorgsansvar ges företräde över barnens gränser. En utgångspunkt för vardagen är således att barnens möjligheter att styra sin fysiska närhet gäller inom vissa ramar. Möjligheten att välja vuxen kan förstås som en integritetsfrämjande åtgärd som samtidigt är villkorad.

Konrad är ett av de barn på äldrebarnsavdelningen som ofta är bestämd med vilken pedagog som ska hjälpa honom med vad. Under olika perioder ger Konrad pedagogerna olika ansvarsområden, vilket är ett uttryck för att vem han vill vara nära skiftar och varierar beroende på situation. En dag när barnen på äldrebarnsavdelningen är på väg ut på "stora gården" hjälper Marie barnen på med ytterkläderna i hallen. Konrad har inte klätt på sig än, utan står stilla framför sin hylla. Han "tänker inte", säger han bestämt, och fyller i "jag vill att Hedda ska hjälpa mig!". Eftersom Hedda inte är i hallen just då blir Konrads önskemål tämligen opraktiskt. "Men nu har ju Hedda gått ut", säger Marie. Konrad står på sig och fortsätter hävda att han inte tänker ta på sig ytterkläderna om Hedda inte hjälper honom.

Under tiden Konrad och Marie dividerar om hur påklädningen ska genomföras tittar Hedda, till synes av en slump, in genom entrén. När Konrad får syn på henne frågar han snabbt: "Hedda, kan du hjälpa mig?" Marie och Hedda utbyter några menande blickar, som för att kommunicera att detta är en situation de är vana vid, inte minst med Konrad. Marie citerar Konrad och säger till Hedda att hon "måste hjälpa till". Hedda kliver skrattande in i hallen och svarar på Konrads förfrågan genom att slå ut armarna i luften, och sedan vända sig mot honom med ett högt och ljudligt "Självklart!" Såväl verbalt som icke-verbalt visar hon att hon finns tillgänglig för honom. Konrads ansikte spricker

upp i ett leende som håller i sig under tiden Hedda klär på honom överdragsbyxor och jacka. ”Hedda är bäst!” säger Konrad, glad över att ha lyckats välja vuxen i en situation som kräver fysisk närhet.

En stund efter att Konrad och Hedda gått ut stöter jag på Marie inne på avdelningen. ”Han är så bestämd!” säger hon med ett skratt och ruskar på huvudet. Marie berättar sedan att Konrad kan sitta på toaletten i flera minuter och vänta på att ”rätt” vuxen ska hjälpa honom. ”Jaså, det är så viktigt för honom det där?” frågar jag, varpå Marie svarar: ”Ja, det är *helt otroligt*”. Det är med en ton av förundran Marie beskriver Konrads ihärdighet att få hjälp av den pedagog han önskar. Han är också ett av de barn på äldre barns avdelningen som tydligast uttrycker sina integritetspreferenser i situationer som förutsätter fysisk närhet till pedagogerna. Många barn föredrar någon, men tar ändå emot hjälp av alla om det behövs. För Konrad är närheten till pedagogerna inte lika förhandlingsbar, och han väntar hellre än att låta sig hjälpas av någon annan än den han önskar. Konrad tar på så vis kontroll över gränserna för sitt personliga utrymme, och att vänta blir ett sätt för Konrad att bibehålla den kontrollen.

När barnen väljer olika pedagoger för olika ändamål kan de förstås agera utifrån det jag valt att beteckna som en relationell logik: de söker fysisk närhet till pedagoger de tycker om och vill ha stöd av i mer intima situationer (Altman, 1975). Under fältarbetet observerar jag många tillfällen där barnen markerar sina gränser i interaktioner som kräver kroppslig närhet till vuxna, även om situationerna varierar. De exempel som Marie, Anja och Hedda tar upp handlar om barns möjligheter att själva välja vilken vuxen de vill vara med i sammanhang som ur ett vuxenperspektiv uppfattas som privata och intima, såsom toalettbestyr (jfr. Pröckl, 2020). För barnen kan dessa situationer vara, men är inte nödvändigtvis, privata eller intima (Laufer & Wolfe, 1977; Wolfe & Laufer, 1974).

Wolfe (1978) beskriver att barn socialiseras in i önskvärda sätt att förstå och praktisera integritet av samhället. De erfarenheter barn får under barndomen blir talande för dominerande ideal och normer om vad som anses lämpligt och önskvärt i en viss tid och på en viss plats. I detta beskriver Wolfe att utbildningssystemet spelar en viktig roll i att ge barn konkreta erfarenheter som visar vad som förväntas av dem, och i vilken utsträckning det är möjligt att kontrollera interaktioner med andra samt information om sig själv. 2010- och 2020-talens dominerande diskussioner om integritet i förskolan har, som framgått av kapitel ett och två, präglats av ett riskperspektiv med fokus på beröring och barns kroppar. Barnen på Amiralen agerar ibland, men inte alltid på sätt som tyder på att de delar denna samhälleliga uppfattning om i vilka situationer deras integritet blir viktig.

Det händer ibland att barnens ageranden och integritetspreferenser strider mot de kulturella idealen. Där finns exempelvis barn på yngre barns avdelningen som stolt visar upp att de kan använda pottan, och då är toalettssituationen snarare någonting de gärna delar med sig av än som de hanterar som privat. På äldre barns avdelningen är det under en period förekommande att

barnen tar av sig kläderna och springer runt nakna eller i underkläder på avdelningen, till synes obekymrade om att deras nakna kroppar blir synliga för andra. Detta går emot den riskdiskurs som förknippar barns nakenhet med utsatthet och hotad integritet (se Åberg m.fl., 2020), varpå pedagogerna korrigerar barnen och ber dem att klä på sig eller skylla sig. Samtidigt kan andra situationer bli intima för barnen och därmed viktiga för dem att kontrollera. Det kan exempelvis, som Konrad visar, vara att få hjälp med ytterkläderna. Vid ett annat tillfälle visar Lisa som går på yngrebarnsavdelningen att en intim situation för henne kan vara när hon är arg och ledsen.

Jag uppfattar Lisa som utåtriktad i de flesta situationer. Hon pratar och skojar mycket med mig, och frågar ibland om jag vill leka eller rita med henne. Vid ett tillfälle ser jag Lisa sitta och gråta på en stol vid "lilla lunchbordet". Det är kort om personal och Kari och Lotta är upptagna med att servera barnen lunch, så jag går fram till Lisa för att höra vad som hänt: "Hur är det Lisa?" Lisa sitter med knäna uppdagna under hakan. När jag kommer närmare noterar jag att håret spretar som om hon rufsats till det, ansiktet är ansträngt rött och ögonbrynen hårt rynkade i pannan. Lisa ger mig en arg blick och sätter upp sin handflata mot mitt ansikte, så att jag inte kommer närmare än på en armlängds avstånd. "Nej! Inte du! Gå bort! Bara Lotta!" säger hon ilsket. I denna integritetspraktik använder hon kroppen för att hindra mig från att närma mig, samtidigt som hon använder rösten för att tydliggöra vem hon vill ha nära istället, inte mig utan Lotta. Denna hastiga och skarpa gränsmarkering får mig att backa undan, något överraskad över det (ur mitt perspektiv oproportionerliga) avvisandet. I stunden är Lisa upprörd, och för henne innebär det att hon inte tillåter att vem som helst närmar sig henne. Min och Lisas relation är inte etablerad nog, och hon uttrycker att hon inte vill dela stunden med någon annan än Lotta. Hennes integritetspraktik syftar således inte till att skapa avstånd i största allmänhet, utan om att hålla mig på avstånd och komma närmare Lotta. Jag vänder om och går och berättar för Lotta vad som hänt.

Vid ett annat tillfälle på yngrebarnsavdelningen blir jag, i omvänd riktning, den utvalda vuxna. Det sker under en av nyinskolade Pennys första dagar utan sin mamma. Penny leker med Lotta i hallen, och verkar till en början oberörd av att mamman säger hejdå och lämnar. "Jag tror det är jobbigare för mamman", säger Lotta. Efter en liten stunds lek ramlar Penny omkull på golvet. Det är ett mildt fall som inte ser ut att göra särskilt ont, men det sätter igång ett tårflöde som ska bli svårt att få stopp på. Lotta tar Penny i famnen för att trösta henne, men Penny vänder sig istället mot mig. Hon vinklar sin kropp i min riktning och håller armarna framåtsträckta som ett sätt att göra sig socialt tillgänglig, och be mig göra detsamma. "Vill du gå till Josefin?" frågar Lotta, och sätter ned Penny på golvet som då klättrar upp i min famn. Jag försöker trösta Penny genom att gunga i knäna, stryka henne över ryggen och prata om annat, men ingenting fungerar och det gör mig aningen stressad. Trots att Penny fått välja vuxen slutar hon inte gråta, och jag vet inte heller hur jag ska trösta henne. Det är som om fallet i hallen fått Penny att behöva sin mamma igen, och ingen av oss andra verkar duga som relationella ersättare. Penny fortsätter

gråta, men verkar där och då föredra att göra det i min famn. Möjligheten att välja vuxen tar således inte bort anledningen till att Penny gråter, men förefaller göra det hela mer uthärdligt för henne.

När det någon halvtimme senare är dags för lunch och vi slår oss ned vid matbordet erbjuder Annika sig att ta över den gråtande Penny, och lyfter över henne till sitt knä. Jag uppfattar att Annika försöker avlasta mig, och ser tröstandet som sitt ansvar som pedagog snarare än mitt som forskare. Pennys möjlighet att välja vuxen villkoras här av våra respektive sociala roller. Penny är liten och nätt, och flyttas lättvindigt mellan våra famnar, varpå min och Annikas större kroppar får dubbla innebörder för Penny. Å ena sidan kan vi bära, omfamna och erbjuda tröst som hon efterfrågar (jfr. Rossholt, 2010). Å andra sidan kan vi också förändra och kontrollera hennes fysiska närhet till oss. Penny är mindre och flyttbar, och behöver hastigt förhålla sig till en ny famn utan att själv ha bett om det.

Pennys gråt eskalerar, och från Annikas knä riktar hon sig återigen mot mig med utsträckta armar. Hon tar inte hänsyn till vilka ansvarsområden som tillhör forskarrollen respektive pedagogrollen. Annika försöker få Penny att fokusera på lunchen, men Penny ignorerar maten på bordet och fortsätter spjärna emot och luta sig åt mitt håll. ”Hon får sitta hos mig om hon vill”, säger jag. ”Jaha okej”, svarar Annika och sätter ner Penny på golvet. Trots att Penny visar vem hon vill vara nära både verbalt och icke-verbalt blir det först när jag och Annika enas om att Penny får välja vuxen, som hon kan få som hon vill. Pennys integritetspraktiker får alltså verkan förutsatt att vi som vuxna låter det ske, vilket kan förstås som en konsekvens av den asymmetriska relationen mellan barn och vuxna där integritet blir något som vuxna ger till barn, snarare än som barn själva förfogar över (Johansson, 2005). Väl tillbaka i mitt knä slutar Penny gråta och börjar äta på sin smörgås, och efter en kort stund sätter hon sig på en egen stol och äter. Gråten och önskemålet om fysisk närhet tycks avta i samma takt.

Pennys val av mig den dagen är tillfälligt, men några av barnen har som de själva säger en ”favoritfröken”. ”Favoritfröknar” är pedagoger som barnen återkommande väljer och i första hand vänder sig till, umgås med och är nära, eller efterfrågar hjälp och tröst av. Jonna på äldre barns avdelningen berättar exempelvis att hon helst ”gosas” med Anja. Natalia har också Anja som ”favoritfröken”, och brukar försöka hålla sig i närheten av henne. En morgon när Natalia lämnas av sina föräldrar är alla ute på ”stora gården”. Under utevistelsen brukar barnen sysselsätta sig mer självständigt än inomhus, så pedagogerna turas om att få andra arbetsuppgifter, vid sidan av barngruppen, utförda. Denna morgon är Anja kvar inomhus för att städa undan och duka inför lunchen. Natalia vankar av och an framför entrén till äldre barns avdelningen. Då och då går hon till fönsterraden och ställer sig på tå för att kunna se in på avdelningen. När jag går mot Natalia vänder hon sig till mig och frågar var Anja är. ”Hon är nog inne”, säger jag och Natalia svarar: ”Hon är inte här, jag vill bara möta henne”. Sedan frågar jag varför Natalia vill möta Anja. ”Jag vill

bara träffa henne”. ”Tycker du om henne?” frågar jag, och hon nickar. Anja är den fröken hon brukar vilja vara mest med, berättar Natalia.

Natalia säger sedan att hon inte brukar kunna välja vem hon vill vara med på vilan, eftersom det är ”olika fröknar på vilan”. Förresten tycker hon att det är tråkigt att sova, säger hon. Sedan fortsätter Natalia att vanka av och an vid äldre barns avdelningens entré och fråga otåligt efter Anja gång på gång. När Anja till slut kommer ut genom entrédörren med ytterkläderna på spricker Natalia upp i ett leende. Hon berättar för Anja att hon vill cykla, och så går de iväg mot cykelförrådet tillsammans.

Den morgonen på ”stora gården” finns många andra pedagoger till hands, och Anja är inte en förutsättning för att Natalia ska kunna cykla. Inte heller är Anja en förutsättning för att Natalia ska kunna vara tillsammans med en vuxen. Men Natalia söker inte fysisk närhet i allmänhet, utan det hon söker är att få umgås med specifikt Anja – hennes ”favoritfröken”. Natalias önskan om att vara med Anja, och hennes handlande därefter, kan därigenom betecknas som en integritetspreferens som hon både eftersträvar och uppnår. Hon utgår då från en relationell logik där förtrogenhet och fysisk närhet går hand i hand.

Barnens möjligheter att styra sin fysiska närhet och intimitet i relation till de vuxna värderas som framkommit på flera nivåer på Amiralen; i styrdokumentet, i pedagogernas samtal, och inte minst av barnen själva. Att skapa möjligheter för barnen att välja vuxen blir ett sätt för pedagogerna att erkänna deras integritetspreferenser, och ge dem kontroll över sin fysiska närhet till andra i en vardag där barnens kontroll i stort är begränsad. Pedagogerna försöker gå barnens önskemål till mötes, men som de empiriska exemplen indikerat blir barnens integritetspreferenser ibland tämligen opraktiska. Alla pedagoger finns inte alltid tillgängliga, tiden kan vara knapp, och vilka som arbetar i barngrupperna varierar.

## Vikarier och villkorade val

Alla situationer i förskolan som innebär fysisk närhet och intimitet mellan barn och vuxna erbjuder inte barnen valmöjligheter, och på Amiralen finns olika anledningar till detta. Det är inte ovanligt att en pedagog är ensam med en grupp barn, antingen för möjligheten det ger att dela in barnen i mindre grupper eller av schematekniska skäl. Så är det som framkommit på vilan, och även ofta under av- och påklädning i hallen. Vilan ses av de vuxna som en intim stund då barnen ska kunna slappna av och känna sig trygga nog för att sova (jfr. Grunditz, 2018). Likt Emmy och William, uppskattar många barn att ha fysisk närhet till en vuxen och några behöver bli omfamnade eller klapade för att somna. Av den anledningen är det, i den mån det är möjligt, någon ur den ordinarie personalen som ansvarar för vilan. Detsamma eftersträvas vid blöjbyten och toalettbestyr som också betraktas som intima och potentiellt

riskfyllda situationer av de vuxna. I de situationerna kan barnen inte välja vuxen, utan förutsätts vara bekväma med fysisk närhet och intimitet med sina ordinarie pedagoger.

I de flesta av förskoledagens moment kan barnen dock möta även andra vuxna. Vardagen innebär en kontinuerlig rulljans av vuxna för barnen att förhålla sig till, vilket kan vara både positivt och negativt. Nya vuxna kan bli extra populära under tiden de är nya. Markus beskriver exempelvis sig själv som nyfiken på vuxna han inte känner, och säger att han ”pratar väldigt mycket med nya människor”. Under mina första dagar på äldre barns avdelningen, när jag är ny för barnen, umgås Oliver med mig så fort han får chansen. Pedagogerna ser vad som utspelar sig och förklarar att Oliver ofta blir ”förtjust” i nya personer. Han ville också vara med den senaste lärarstudenten hela tiden, berättar Anja. Även om jag och Oliver umgås under hela fältarbetet så är det i början som han är mest intresserad av mig. Han visar mig att han är socialt tillgänglig genom att hålla sig nära, som för att initiera och bygga en relation som ännu inte är etablerad. Likväl som närhet kan känneteckna en nära befintlig relation, kan barns kontaktsökanden alltså också handla om att de är nyfikna på, och försöker lära känna någon. Detta kan ses som ytterligare en dimension av den relationella logiken, men där närhet och kontaktsökandet föregår och möjliggör relationen. Att vara ny vuxen i förskolan kan därigenom innebära ett tillfälligt relationellt försprång.

Nya vuxna kan också ha motsatt effekt eftersom andra barn undviker kontakt med vuxna de inte känner. På yngre barns avdelningen får jag av den anledningen hålla mig i bakgrunden innan barnen blivit bekväma med min närvaro. Leoni på äldre barns avdelningen förhåller sig också skeptiskt till mig när jag kommer till Amiralen. Hon ser till att vara på behörigt avstånd, många gånger med hjälp av materiella barriärer såsom att gå till ett annat rum än det jag befinner mig i. När jag efter några dagar försöker gå fram till Leoni för att presentera mig kilar hon snabbt iväg. Även om Leoni inte formulerar det i ord, gör hennes icke-verbala och materiella integritetspraktiker det tydligt för mig var hennes gränser går och att jag bör hålla mig på avstånd. Jag gör inga fler försök att presentera mig för Leoni, och först en månad in i fältarbetet känner jag en fingertopp mot min kind när jag sitter med min anteckningsbok. ”Hej hej, jag busar dig”, flinar Leoni snett bakom mig, och trycker till med fingertoppen. Efter det lägger vi pussel ihop på Leonis initiativ. Så småningom upplever jag att jag får Leonis förtroende, men för henne är det avhängigt att det får ske i hennes takt och på ett sätt där hon närmar sig mig istället för tvärtom.

De flesta nya vuxna på Amiralen är vikarier. Att inträda en social roll som vikarie i förskolan innebär att man förväntas fungera som ersättare för pedagogerna och utföra deras dagliga arbete. De förväntade handlingsmönstren mellan de sociala rollerna pedagog och vikarie är likartade, med den skillnaden att vikarierna på Amiralen tilldelas mer praktiska än administrativa uppgifter och att de inte ensam ansvarar för barnen. Ehn (1983) beskriver vikarier som ”maktutövare som ska ersätta andra maktutövare” (s. 103), något barn ofta ifrågasätter. Genom denna kritiska formulering ringar Ehn in en del

av de utmaningar som följer av att vuxna förväntas kunna ersätta varandras relationer i förskolan, och fungera som utbytbara i interaktioner med barnen.

Några barn är ogärna fysiskt nära vikarier, och ett av dessa är Mio som går på äldrebarnsavdelningen. Detta försätter ibland pedagogerna i en sits där de inte räcker till, och det gör också att Mio blir ledsen och får svårt att följa med i dagens tidsrytm. En sen eftermiddag är Marie den enda ordinarie pedagogen kvar, och till sin hjälp har hon vikarien Sandra. I hallen hjälper de ett tiotal barn på med varma ytterkläder, varav majoriteten ber Marie om assistans. Jag slår mig ned på en stol, och ett par av barnen kommer och ber mig om hjälp med dragkedjor och att ”dra över”, så jag trär galonklädda resårkanter över gummistövlar och kängor.

Marie och jag har tidigare under dagen haft en pratstund i personalrummet, då hon delade sina upplevelser av den stundtals utmanande arbetsmiljön. Det är toppen med vikarier, tycker Marie – men det blir inte samma sak. Så här några timmar senare blir det tydligt vad Marie menar. Mio blir sist kvar med att få på sig kläderna. Marie hjälper honom med hans överdragsbyxor, men hon får avbryta för att ingripa i en konflikt som uppstår mellan två andra barn i ett intelligande rum. Mio blir stående halvt påklädd, varpå Marie ger vikarien Sandra direktiv om att hjälpa honom att klä sig. ”Jag har bara två armar Mio, jag kan inte hjälpa alla”, förklarar Marie i en ursäktande ton innan hon skyndar iväg för att avstyra den pågående konflikten.

När Marie lämnar hallen brister Mio ut i gråt. Gråtandes försöker han själv få på sig sin jacka, men det är svårt. Han lyckas till slut trä i ärmarna och vänder sig sedan mot ett hörn där han ser ut att kämpa med dragkedjan. Mio säger ingenting, men genom att vända ryggen till kommunicerar han att han inte tänker låta sig hjälpas, varpå Sandra håller sig på avstånd. Efter en stund vänder sig Mio utåt rummet igen och dragkedjan på jackan är fortfarande öppen. Sandra närmar sig och frågar försiktigt om hon kan hjälpa till, men Mio rör sig i motsatt riktning och undviker ögonkontakt. Han svarar inte heller på tilltal. Istället gör han upprepade försök med dragkedjan, men han lyckas inte sluta den. Till slut ser Mio ut att ge upp, och han tar då emot hjälp av Sandra medan tårarna rinner. När Marie kommer tillbaka till hallen ställer hon sig vid ytterdörren, och erbjuder sig att gå ut på ”stora gården” tillsammans med Mio: ”Jag väntar på dig här, Mio”.

Mio är inte bekväm med fysisk närhet till vuxna han inte känner, och han kommunicerar det genom att göra sig socialt otillgänglig och markera gränserna för sitt personliga utrymme: han gråter, svarar inte på tilltal, undviker ögonkontakt, ruskar på huvudet, pressar armarna in mot kroppen och ställer sig i ett hörn. Mio handlar utifrån en relationell logik där han ogärna släpper vuxna han inte har en etablerad relation med nära inpå. Även om pedagogerna är medvetna om detta och försöker gå hans integritetspreferenser till mötes, så är det inte alltid praktiskt möjligt. Under den sena eftermiddagen i hallen räcker Marie inte till för alla barn som vill ha hennes hjälp. Mio har till slut inget annat val än att låta sig hjälpas, trots att det gör honom obekvämt och ledsen.

Pedagogerna är införstådda med att barnen kan vara obekväma med fysisk närhet och intimitet med vikarier. På yngrebarnsavdelningen tackar pedagogerna av denna anledning nej till vikarier, om vikarien är någon som barnen inte känner. På äldrebarnsavdelningen, där den fysiska närheten och intimiteten mellan barn och vuxna inte är fullt lika central, kan det fungera bättre. ”Det fungerar bra. Det är ordning och reda på henne [vikarien], men barnen väljer ju oss ändå”, säger Hedda. ”Att de söker sig till er?” frågar jag, varpå Hedda svarar: ”Ja men så är det ju, med påklädning eller vad de nu vill ha hjälp med. Det är ju inte så konstigt egentligen, det är ju vi som är originalen”. Innebörden i att vara, som Hedda kallar det, ett ”original”, förefaller handla om att vara en bekant person för barnen, någon som de känner och tycker om.

Barnen gör kvalitativt skillnad mellan vikarier och pedagoger, såväl som på sina relationer till olika pedagoger, och många har ”favoritfröknar”. Kvaliteterna i relationerna kan förstås forma barnens integritetspreferenser, som ligger till grund för vilka vuxna de söker sig till, vill vara fysiskt nära och dela intima stunder med. Barnen utgår alltså, mer eller mindre strikt, ifrån en relationell logik där förtrogenhet, närhet och intimitet hör samman.

## En gruppkräm för två

Den relationella logiken blir tydlig även i hur barnen reglerar fysisk närhet sinsemellan. De söker närhet till dem de tycker om, och deras val av vänner att umgås med, sitta bredvid eller hålla i handen är ofta både stabila och förutsägbara. På båda avdelningarna, men framför allt på äldrebarnsavdelningen, finns olika duos och mindre grupperingar som ofta väljer varandra. De umgås, leker, stöttar varandra och delar intima stunder. Även om barnens relationer är beständiga ur ett längre tidsperspektiv, så kan tillfälliga konflikter och missämjor göra skillnad för deras villighet att dela fysisk närhet. Detta blir tydligt i en annan påklädningssituation i hallen på äldrebarnsavdelningen.

William och Konrad, som leker mycket tillsammans, står och planerar vad de ska göra ute på ”stora gården”; leka brandbil och polisbil. De skrattar, slår ut armarna och omfamnar varandra i en stor kram som bekräftar deras nära band. Kramen blir en icke-verbal integritetspraktik som skapar intimitet och förstärker deras gemenskap. Oliver står strax intill. Han har lekt med dem tidigare och tycks ta för givet att han hör till. Oliver kommer från sidan, slår ut sina armar på samma sätt, och kramar om de båda med ett leende. När Oliver armar omsluter duon backar William ur kramen, och säger att det bara är han och Konrad som ska leka. Marie hör vad som sägs, stannar upp i det hon gör och vänder sig mot pojkarna: ”Men ni kan väl leka alla tre?” Sedan föreslår Marie att de kan vara ”bästa vänner allihop”. Hon tycks tolka Williams av-

ståndstagande som ett problem, och ett brott mot idealet om inkludering. William ser skeptisk ut: ”Men Oliver puttade mig i hallen!” protesterar han och indikerar att en tidigare konflikt ligger och skaver.

I kapitel ett gjordes nedslag i den (barndoms)sociologiska forskningsfåran som inspirerad av Goffman (ofta via Corsaro) intresserat sig för förskolebarns kamratrelationer, och hur de innesluter och utesluter varandra. Sådana studier har visat att förskolebarn har olika strategier för inkludering och exkludering, och att dessa ofta går hand i hand. Den handling som skapar en allians med någon kan samtidigt utesluta någon annan (se exv. Bartholdsson & Kronlund, 2020; Evaldsson & Karlsson, 2019; Evaldsson & Tellgren, 2009; Donner m.fl., 2022; Einarsdottir m.fl., 2022; Falk Hansen, 2023; Köngäs m.fl., 2021; Lundström m.fl., 2022). Konrad och William väljer varandra, men William väljer samtidigt bort Oliver vilket blir tydligt när han försöker inkludera sig själv i deras fysiska närhet. Den pågående konflikten mellan William och Oliver gör att relationerna tillfälligt förändras och att fysisk närhet inte längre är en självklarhet. I hallen skapas en situation som uppfattas som att Konrad och William har varandra medan Oliver blir ensam, och gruppkramen gör detta påtagligt.

I stunden blir det tydligt att Williams och Olivers integritetspreferenser hamnar i strid. Oliver söker närhet, medan William försöker skapa avstånd. Williams gränssättning och önskan om att skydda sitt personliga utrymme betraktas som exkludering. I Mariés ögon är det i första hand Oliver som riskerar att hamna utanför, snarare än William som riskerar att få sina gränser överskridna. Marie föreslår sedan att Oliver säger förlåt så att allt blir bra igen, varpå han tyst mumlar ”flåt”. William tycks dock inte vara redo att stryka ett streck över konflikten. Han tittar med missnöje i blicken på Oliver och rättar honom: ”Det där är inte förlåt. Det här är förlåt: f-ö-r-l-å-t”. Med överdriven tydlighet artikulerar han bokstavsljuden. ”Oliver kanske kan ge William en kram, så han förstår att du menar förlåt?” föreslår Marie. Oliver öppnar då armarna och kramar om Williams axlar ännu en gång medan William står orörlig utan att besvara kramen. Försöken att lösa konflikten upphör just som ytterdörren öppnas, Oliver släpper kramen och alla tre lämnar hallen.

Kramen blir här någonting som ur den vuxnes perspektiv är tänkt att lösa konflikten och föra Oliver och William samman. Kramen representerar då något mer genuint än ordet förlåt i Mariés förståelse: genom att kramas blir det möjligt att bevisa att förlåt är någonting man menar, och inte bara någonting man säger. Den fysiska närheten laddas med ett högre värde och ges mer tyngd än orden som sägs. Men i denna situation blir Mariés försök att inkludera alla tre barn kontraproduktivt. Oliver uppmuntras ignorera Williams gränsmarkeringar, och till följd av det respekteras inte Williams personliga utrymme.

Även om William och Oliver är goda vänner i grunden, så sätter den pågående konflikten detta ur spel. Barnen är inte antingen vänner eller inte vänner. Deras vänskapsrelationer stärks, utmanas och förändras. De hamnar i konflikter, blir sams igen eller dröjer kvar i osämjor. Sådana nyanser i barnens

relationer kan som exemplet visar ha betydelse för hur de förhåller sig till fysisk närhet och skapar intimitet. De reglerar avstånd och närhet genom olika integritetspraktiker, och dessa praktiker kan hamna i konflikt med förskolans inkluderande ideal. Pedagoger är de som har mandat att avgöra vilka integritetspreferenser som ges företräde framför andra.

Precis som barnen försöker styra sin fysiska närhet till vuxna, är närheten sinsemellan någonting som framstår som viktigt för dem att kontrollera. De avsnitt som följer kommer att utforska detta fenomen vidare genom att ta avstamp i en aktivitet där barnens kontroll över sina personliga utrymmen utmanas på ett särskilt utpräglat vis – det ska handla om samlingen.

## Det personliga utrymmets plats

”Jag tycker inte om samling”, säger Natalia när vi går bredvid varandra i korridoren på äldrebarnsavdelningen. Dagens samling är just avslutad och nu är vi på väg till de dukade borden för att äta lunch. Natalias uttalande förvånar mig inte då jag sett henne försöka undkomma samlingen otaliga gånger. ”Varför tycker du inte om samling?” frågar jag, varpå Natalia diplomatiskt svarar: ”Det är inte min favorit”.

Det som inte är Natalias favorit är en kollektiv stund som kännetecknas av att alla avdelningens barn träffas på en viss tid och plats, sittande i en cirkel, för att ta del av ett undervisningsinnehåll. Samlingen inleds med en gemensam uppstart, och därefter varierar innehållet beroende på vad som är aktuellt i verksamheten. Samlingen är ett arv från Fröbelpedagogiken, och har blivit något av förskolans karaktäristika trots att den inte är ett obligatorium enligt policy (Rubinstein Reich, 1996). Tidigare forskning har bland annat beskrivit samlingen som en rutin och en del av den institutionella strukturen (Ekström, 2007), som en ordningsritual där barnen styrs och disciplineras mer explicit och öppet än i övrigt under dagen (Ehn, 1983), samt som en aktivitet inspirerad av skolans undervisning (Rubinstein Reich, 1996). Samlingen har också problematiserats som ett tillfälle då barnen förväntas dela med sig av information om sig själva inför många åhörare (Collins, 2013).

På yngrebarnsavdelningen är det samling varje dag före lunch och ibland har de även en så kallad ”minisamling” på morgonen. Då brukar barnen och pedagogerna sjunga sånger eller läsa en kort bok tillsammans. Det går till så att samtliga barn och pedagoger går in i ett rum där barnen får sätta sig ned på valfri plats på golvet. Det brukar börja med att barnen sitter i en liten klunga som luckras upp vartefter. ”På samlingarna har ju vi inga bestämda platser”, säger Lotta. Hon berättar att regeln tidigare var att alla i enlighet med traditionen skulle sitta i en ringformation, men det har pedagogerna ändrat då de märkt att vissa barn ”inte gillar det”. Istället för att kräva att barnen sitter i ring

och därmed riskera konflikter, har de valt att anpassa de institutionella förväntningarna. Att sluta förvänta sig att barnen sitter i en ringformation kan förstås som ett sätt för pedagogerna att återta kontrollen över samlingsituationen, men på ett sätt som samtidigt går i linje med barnens önskemål (jfr. Goffman, 1961/2014). Vid de samlingar jag är med på under fältarbetet är det vanligt att barnen på yngrebarnsavdelningen går runt i rummet eller sysselsätter sig med något lekmaterial, vilket accepteras förutsatt att det inte stör undervisningen. ”Ja och barn som inte är just intresserade av samlingar, de får väl gå runt. Det är också ett sätt att se”, fortsätter Lotta. Hon berättar att samlingarna fungerar bättre nu när barnen får välja var och hur de ska sitta, och att det inte blivit så ”stökigt” som de i pedagoggruppen initialt befarade.

På äldre barns avdelningen genomförs samlingar mer sporadiskt, och där upplever pedagogerna att de inte fungerar särskilt bra. Även där förväntas alla barn delta, och pedagogerna ansvarar för samlingen olika dagar. De andra pedagogerna dukar eller hjälper barn av med ytterkläder och handtvätt under tiden, vilket gör att det ofta är en ensam vuxen i rummet. Vid fältarbetets början pratar Marie, Anja och Hedda om att de uppfattar samlingarna som stökiga, och att det blir konflikter både barnen emellan och mellan barnen och pedagogerna. Det blir ofta högljutt och ofokuserat, och det är vanligt att barnen uttrycker att de inte vill vara med eller att de är ointresserade av undervisningsinnehållet.

Pedagogerna beskriver att samlingen inte fungerar på grund av att barngruppen innehåller vad de kallar ”starka individer”, som hindrar andra barn från att komma till tals. Mot bakgrund av vad pedagogerna beskriver som en ”orättvisa” där hierarkier i barngruppen kommer till uttryck, blir samlingarna ett utvecklingsområde under fältarbetet. Pedagogerna enas om att det behövs tydligare struktur och styrning, varpå de, i motsatt riktning från hur detsamma görs på yngrebarnsavdelningen, skärper de disciplinära åtgärderna för att återupprätta kontroll (jfr. Goffman, 1961/2014). Reglerna stramas åt, och pedagogerna enas om att vara konsekventa med att de efterföljs. ”Jag är för att barnen ska kunna välja ganska mycket och så, men för att det ska fungera så måste man också ha – vissa ramar”, säger Marie.

Samlingen är bland det mest åtstramade och uppstyrd som sker under dagarna på Amiralen. Det är en aktivitet som i högre grad än andra ska genomföras på en viss plats, vid en viss tid, och i en viss ordning utifrån ett obligatorium. Alla ska vara med, och alla ska vara med på ett särskilt sätt – helst på samma särskilda sätt. Utifrån det kan samlingen beskrivas som en aktivitet som tar form utifrån vad vi kan kalla för en *institutionell logik* där kollektivet, strukturen och ordningen står i centrum.

Som en del i utvecklingsarbetet med att förbättra samlingarna beslutas det att barnen ska få bestämda sittplatser i ringen. Det har barnen redan i några andra aktiviteter, såsom vid måltider och vila. Bestämda platser har då bland annat en ordningsskapande funktion, och det är just vad pedagogerna eftersträvar i samlingen. Det blir Anjas uppgift att introducera de nya bestämda platserna för barnen. När hon anländer till ”nerevilarummet” den förmiddagen

är det högljutt, då barnen hunnit före henne dit och leker och pratar med varandra. Istället för att gå och sätta sig på den runda samlingsmattan rör sig Anja mot rummets bortre del, och vänder sig sedan till barngruppen: ”Det är alldeles för högljutt här! Alla barn kommer hit!” Anjas agerande avviker från rutinen och det fångar barnens uppmärksamhet. Barnen rör sig mot Anja samtidigt som hon berättar att alla ska få bestämda platser i samlingsringen idag. Med en handskreven lista i handen ropar Anja upp barnens namn, och varannan pojke och flicka hänvisas till mattan.

En cirkelformation av barnkroppar tar sakteligen form, men på några ställen blir det luckor i ringen eftersom barnen slår sig ned olika nära varandra. Utifrån Altmans (1975) idé om att var och en har ett personligt utrymme, är luckorna som uppstår i ringen att vänta. Gränserna för det personliga utrymmet är olika för olika individer, och rör sig dynamiskt beroende på sammanhang och vilka personer som ingår. Barnen placerar och riktar sig således på olika sätt i förhållande till sina tilldelade samlingsgrannar.

Samlingsmattan är nästan för liten för att rymma alla barn, så några större avstånd blir det inte tal om. Anja rör sig runt mattan och rättar till hur barnen sitter. ”Ni får nog flytta ihop lite, annars kommer vi inte få plats”, säger hon och regisserar barnens kroppar och rörelser så att alla ska rymmas. När samlingscirkeln sluts sitter barnen nästan axel mot axel. I samlingen, som är en aktivitet av särskilt hög social densitet och där det finns regler för hur barnen ska placera sig i rummet, regleras det personliga utrymmet. Denna reglering utgörs både av att det finns en avsedd yta på mattan för var och en, och av att alla behöver sitta med samma avstånd till varandra. Samlingen kräver därför att barnen hanterar sina individuella och föränderliga personliga utrymmen på samma sätt.

När de bestämda platserna introduceras den dagen verkar många av barnen tycka att det nya upplägget är spännande och de följer instruktionerna de får. Men efter några dagar har det lagt sig, och regeln om de bestämda platserna blir allt svårare att upprätthålla. För pedagogerna blir det tidskrävande att starta upp samlingarna när många barn hamnar fel (av misstag eller medvetet) och behöver hänvisas till sina bestämda platser. Det händer också att barnen försöker hitta legitima anledningar att byta plats, såsom att lägga beslag på en plats tillhörande någon som är frånvarande för dagen. De bestämda platserna skapar förvisso ordning när samlingarna väl är igång, men som en följd av barnens missnöje med hur de placerats och deras försök att realisera sina egna integritetspreferenser, föranleder de bestämda platserna också nya förhandlingar och konflikter.

En vecka efter att de bestämda platserna införts får jag syn på ett laminerat papper på väggen i ”nerevilarummet” som jag inte sett förut. På pappret finns porträttfoton av barnen som visualiserar var alla ska sitta: en samlingskarta. När tillfälle ges tar jag med mig barnen till samlingskartan för att fråga vad de tycker om sina nya platser. Simon berättar att han vill bestämma plats själv i samlingen för att ”då kan jag sitta bredvid Markus”. Flera av barnen uttrycker i likhet med Simon att de vill välja själva och sitta bredvid sina vänner. När

jag pekar på Olivers bild säger han bestämt ”Jag sitta bredvid Mio!” Mio är placerad i en annan del av cirkeln, och Oliver får upprepa sig några gånger innan jag förstår att han menar att Mio är den han vill sitta bredvid, inte den han placerats intill. Emmy gör likadant och pekar på Lilys foto: ”Lily! Lily!” Hon vill sitta bredvid Lily som hon brukar leka med, men enligt samlingskartan ska de sitta långt ifrån varandra. Såväl verbalt som icke-verbalt ger barnen uttryck för en vilja att kontrollera sina personliga utrymmen i samlingen, och det som upptar dem är då i första hand önskan om att vara fysiskt nära sina vänner, snarare än att skapa avstånd till andra.

Eftersom småprat och lek kan utmana ordningen och störa undervisningen i samlingen så finns det dock, ur ett vuxenperspektiv, en poäng med att ta kontroll över barnens placering i rummet och i förhållande till varandra. Barnens integritetspreferenser blir således någonting som står i motsättning till själva målet med att förbättra samlingarna. När barnen berättar för mig vilka de vill sitta med istället för att peka ut den plats de tilldelats, visar de att det är de egna preferenserna för vem man vill sitta nära som är viktigast för barnen själva. I detta följer barnens integritetspreferenser återigen den relationella logiken i vilken förtrogenhet och närhet går hand i hand, men i samlingen som bygger på en institutionell logik blir vänskaper snarare möjliga problem och störningsmoment.

## I händelsernas centrum

Samlingen är ofta den enda stunden på dagen när alla barn på avdelningen är tillsammans. Den samlar gruppen inför den stundande måltiden, och erbjuder ett unikt tillfälle för pedagogerna att undervisa i helgrupp, eller förmedla information som alla behöver. Under samlingen uppmärksammas också festligheter såsom högtider och födelsedagar. På äldre barns avdelningen är det tradition att födelsedagsbarnet sitter på mattans mitt och är utgångspunkten för samlingens innehåll.

När William fyller fyra år ser han fram emot att bli firad vid dagens samling. Vid min ankomst på födelsedagsmorgonen håller han stolt fram fyra fingrar och berättar att han ”snart kommer få sitta i mitten”. ”Ska det bli kul?” frågar jag, och får ett rungande ”ja!” till svar. Denna dag sätter sig William till synes glad och förväntansfull på mattans mitt i god tid innan övriga barn anländer. Samlingen inleds med att Hedda berättar att William fyller år, och sen får William berätta hur han blivit firad av sin familj på morgonen. ”Vad fick du i paketet?” undrar Hedda. ”Tänker jag inte berätta”, svarar William. ”Tänker du inte berätta? Okej?”

När William ombeds berätta om firandet på hemmaplan blir det en stund som sammanför privatlivet och det offentliga, och där William som individ och privatperson får stå i centrum. Först håller William vad han fått i present

för sig själv. Det verkar Hedda lite förvånad över, men hon respekterar hans gränsmarkering och låter det vara upp till honom att avgöra. När det blir tydligt för William att beslutet ligger i hans händer, så ändras dock hans inställning. Han ångrar sig och beskriver sina födelsedagspresenter för gruppen (vilket han också gjort mer selektivt och på eget bevåg tidigare under morgonen). ”En skruvmejsel, en walkie-talkie, som man kan prata, men *bara barn*”, berättar William.

Att ha möjlighet att välja att dela med sig eller inte framstår här som viktigt för William. Hans pendlande mellan att först inte berätta och att sedan berätta kan förstås som ett uttryck för detta. Han vill ha kontroll över om och hur han delar med sig, och att berätta på någon annans uppmaning verkar inte lockande. Efter samtalet om presenterna får William välja vilka sånger gruppen ska sjunga tillsammans, och det blir *Ja må du leva* och *Hej hej alla*. Stämningen är alltigenom festlig, och födelsedagssamlingen blir ett tillfälle där William får njuta av att stå i centrum. Han lyfts fram i och av kollektivet, och blir synlig som individ och privatperson. Det handlar om honom, hans privatliv, intressen och önskemål. Han ser ut att trivas, och verkar både glad och stolt. På så vis utgör samlingen en unik möjlighet för barnen att få hela gruppens positiva uppmärksamhet, och den höga sociala densiteten bäddar för detta. På födelsedagen är obligatoriet, kraven på fysisk närhet och social tillgänglighet det som gör det möjligt att få alla fokuserade på samma sak: William.

Förskolan som institution präglas som framkommit av en dubbelhet, där omsorg, gemenskap och socialt tvång finns samtidigt. I linje med denna dubbelhet kan samlingen vara såväl en arena för positiv uppmärksamhet, som en stund där man framställs i negativ dager inför andra. En förmiddag när Marie håller i samlingen berättar hon att de ska göra ”något spännande”. Barnen ser förväntansfulla ut, men deras förväntan byts mot otålighet i den långa väntan på att samtliga barn ska ansluta och hitta en plats i ringen. Barnen som får vänta börjar prata med varandra och leka med lekmaterialen som finns i rummet. När alla anslutit har stämningen i rummet blivit ofokuserad, och Marie får anstränga sig för att få barngruppen intresserad av dagens undervisningsinnehåll, som är måttenheter. Få av barnen verkar fokusera på Marie när hon fattar pennan och skriver ”centimeter, decimeter, meter” på skrivtavlan. Marie ställer frågor om det hon gör, men får svårt att göra sig hörd i sorlet av barnröster. Vid upprepade tillfällen hyschar hon och påminner barnen om att ”sitta på rumpan”. Simon har lämnat sin plats i ringen och ligger en bit in på mattan, där han jämrar sig och skruvar på kroppen. ”Neeeeej, det här är skollek!” utbrister han. Marie säger emot: ”Det är det inte alls!”

Simon verkar besviken på innehållet, och det blir till synes några av de andra barnen också. Ett par barn lyckas smygande lämna rummet och därigenom slippa att delta, medan flera av de som är kvar ägnar sig åt annat än att lyssna på genomgången om meter, decimeter och centimeter. Markus är en av få som agerar som förväntat. Han sitter still, är tyst och kisar mot tavlan där

Marie skrivit ut orden. Framför honom snurrar Simon runt, runt, runt på samlingsmattan i vad som kanske kan liknas med *breakdance*. På mattans mitt blir Simons missnöje med ”skolleken” synligt för alla, och något som ytterligare distraherar den redan ofokuserade barngruppen.

I en snurr träffar Simons fot Markus axel, varpå Markus rycker till och gör en besvärad min. Marie ser stressad ut, avbryter sin genomgång och säger till Simon att ”sluta upp”, men Simon visar inga tecken på att ha hört henne och fortsätter snurra på golvet. Marie säger att Simon får lämna samlingen om han inte slutar. Den som uppenbart missköter sig får inte vara med, varken i aktiviteten eller i gruppen. Simon svarar att han inte vill lämna samlingen. Han vill delta men han gör det på ett sätt som både stör ordningen och undervisningen, och utmanar Maries auktoritet som pedagog. När det inte fungerar att utesluta Simon ur gruppen så vänder Marie på konceptet och tar hjälp av barnkollektivet för att isolera honom: ”Men då går vi andra! Så får du vara kvar!” Hon säger till alla barn utom Simon att lämna rummet i en omvänd exkludering: ”Kom, nu går vi!” Barnen tittar frågande på varandra en stund, men när Marie upprepar direktivet reser sig barn efter barn och lämnar rummet tillsammans med henne, och kort därefter även jag. Simon blir gråtande ensam kvar. I tillägg till exkludering som något som ska förhindras barn emellan, framträder här exkludering som en ordningsskapande strategi som också kan användas av vuxna när barnen inte följer reglerna.

Simon är långt ifrån ensam om att göra motstånd mot aktiviteten som pågår, men han är den vars motstånd är mest explicit. Medan de barn som smygande lämnar rummet eller sysslar med annat i tysthet kan förstås ägna sig åt vad Goffman (1961/2014) betecknar som behärskad sekundär anpassning blir Simons agerande snarare splittrande då det är ett tydligare brott mot samlingsupplägg, och något som gör att samlingen omöjligen kan fortskrida på ett fungerande sätt. Droppen blir när Simons agerande går ut över Markus som får en spark på axeln. Det leder till en situation där Marie använder sin överordning för att styra samtliga barn i rummet, och vända gruppen mot Simon. Exponering, isolering och exkludering flätas samman och praktiseras som ett straff för att Simon utmanar ordningen i samlingen – för att han inte agerar som ett förskolebarn bör agera.

I en intervjustudie om diskrimineringsgrunderna som Bartholdsson (2011) genomfört med femåringar, pratade flera av barnen om att placeras på en stol när man misskött sig. Utifrån detta för Bartholdsson ett resonemang om exkludering och exponering som disciplinerande metoder, där barn som felat placeras i andras blickfång för att komma på bättre tankar. På liknande vis blir Simon här föremål för kollektivets uppmärksamhet i negativ bemärkelse, och som ett sätt att bestraffa honom. Simon får gruppens uppmärksamhet riktad mot sig på ett negativt sätt, och gruppen mobiliseras också för att utesluta honom. ”Det är möjligt att tänka sig att exkludering är ett hårt straff i en värld där inkludering är ett starkt ideal”, skriver Bartholdsson (2011, s. 7). Utpekningen inför barngruppen förstärker effekten i Maries tillrättavisning och fungerar som ett avskräckande exempel, men det kan förstås ske på bekostnad av

Simons integritet som åsidosätts i ett fostrande syfte (jfr. Johansson & Johansson, 2003). Simon är nedstämd en ganska lång stund efter händelsen.

Också en annan observation visar hur samlingsrummet kan bli en arena för negativ uppmärksamhet. Det sker en torsdag när personalfrånvaron är hög på äldre barns avdelningen så vikarien Sandra kallas in, och det beslutas att även Elin som arbetar på grannavdelningen ska ta med sig några barn och tillbringa dagen på äldre barns avdelningen. För att pedagogerna ska kunna hjälpas åt över avdelningsgränserna tillbringas förmiddagen utomhus, och strax före lunch är det dags att gå in. Hedda hjälper barnen av med ytterkläderna i hallen, och hänvisar dem vidare till samlingsmattan. Medan Hedda trär av jackor och byxor berättar hon för barnen att ”det är Elin som håller i samlingsrummet idag”. Jag tar av mig mina överdragsbyxor och följer sedan den strida strömmen av barn genom korridoren mot ”nerevilarummet”. Som sist på plats får jag sätta mig mot väggen, eftersom samlingsmattan redan fyllts till bredden av de tjugoen barnen tillsammans med Elin och Sandra.

Eftersom några barn från grannavdelningen är där blir det trängre än vanligt. De bestämda sittplatserna som introducerades några veckor tidigare gäller inte en dag som denna, och några barn blir utan sittplats. Andra verkar se sin chans att välja plats själv, och flyttar runt för att få sitta nära sina vänner i enlighet med en relationell logik. Elin och Sandra hyschar, sätter fingrarna för sina munnar och korregerar barn som inte sitter still. Leoni har hamnat bakom mattkanten, och där sitter hon med benen framsträckta. Antingen har hon hamnat där oavsiktligt när någon annan lagt beslag på hennes plats, eller så har hon valt att backa undan för att skapa sig utrymme. Sandra uppmanar Leoni att sätta sig i ringen. Leoni sitter kvar under tystnad vilket kan förstås som ett tyst motstånd mot uppmaningen hon av en eller annan anledning inte följer. Kanske vill hon inte sitta bredvid barnen framför henne, kanske är den lilla luckan emellan dem inte stor nog för Leonis personliga utrymme och att sitta kvar blir ett sätt att skapa sig detta. Sandra sträcker sig då mot Leoni och drar henne framåt i handleden. Leonis glatta byxor glider över linoleumgolvet tills hon når en trång liten lucka på mattan.

Under tiden ser Elin över hur alla barn sitter, och säger till några att byta plats. ”Det där är ingen bra kombination, sätt dig här”, säger hon och ber några av barnen byta platser med varandra. Hennes mål verkar vara att identifiera vilka konstellationer som riskerar att leda till ordningsstörande interaktioner, och åtgärda dem redan innan samlingsrummet kommer igång. Även när de bestämda platserna inte gäller är barnens placering alltså villkorad av vilka pedagogerna tycker att de ska, eller inte ska sitta bredvid. För att förflytta sig från den självvalda till den angivna platsen går barnen en och en genom samlingsringen och deras felande, avsett eller ej, blir synligt för gruppen.

Inte heller Natalia sitter i ringen, utan leker i ett leksakskök. Sandra reser sig och går till leksaksköket, lyfter upp Natalia i armbålar och bär med sig henne till mattan. Natalias mindre kropp blir här ett villkor som möjliggör förflyttningen av henne. När Natalia blir nedsläppt på mattkanten hamnar hon sittandes i en märklig position med benen. Den kontrollerande närheten tar sig

ännu ett uttryck när Sandra slår sig ned intill, som pedagogerna ofta gör när någon inte sköter sig och de behöver hålla lite extra koll. Natalia ser sur ut där hon sitter mellan Sandra och Elin. Samlingen blir inte bara en situation av hög social densitet, utan också något som skapar social trängsel när Natalia får mer, och en annan sorts, social kontakt än hon önskar (jfr. Altman, 1975).

Natalia påbörjar omgående försök att ta sig därifrån. Hon hasar lite bakåt och lite åt sidan, ut från ringen och närmare väggen. Hennes rörelser är små och stegvisa för att passera obemärkt, men försöket fallerar. Sandra har henne i ögonvrån, och parerar Natalias försök att komma undan genom att själv flytta sig i samma riktning och blockera hennes vägar ut ur samlingsringen. Efter ett par misslyckade försök att hasa sig iväg byter Natalia strategi, reser sig upp och stegar åt mitt håll. Det som tidigare varit subtila försök att skapa avstånd övergår då i ett uppenbart och synligt motstånd mot den institutionella ordningen. Att lämna sin plats blir ett sätt att skapa sig eget utrymme och ett samtidigt utmanande av samlingens struktur och pedagogernas auktoritet inför hela gruppen.

Pedagogerna på äldre barns avdelningen brukar tillåta att barnen sitter bredvid mig även om det innebär att de sitter utanför samlingsringen. I egenskap av vuxen, och kanske även ”integritetsforskare”, blir min auktoritet någonting barnen kan använda strategiskt i sekundär anpassning för att komma runt reglerna i samlingen, och göra något eget av situationen. Själv förhåller jag mig passivt vid sådana tillfällen för att undvika lojalitetskonflikter. Natalia är ett av de barn som brukar sitta hos mig, ibland för att det i ett andra steg gör det lättare för henne att smita ut ur rummet utan att synas. Sannolikt är det också anledningen till att Natalia reser sig i samlingen och tar riktning åt mitt håll. Till följd av detta blir Elins tillsägelse skarpare i tonen ”Natalia! Gå och sätt dig!” Tillsägelsen, som också den är synlig och hörbar för alla i rummet, kan förstås som ett sätt att försöka återvinna kontroll över situationen genom att skärpa och explicitgöra regeln.

Det lyckas eftersom Natalia stannar upp på samlingsmattan, vänder om och går tillbaka till sin tilldelade plats mellan Elin och Sandra. Därifrån återupptar hon de mer behärskade förflyttningsförsöken. Hon fortsätter att hasa i olika riktningar och detta bemöts av Sandra som nu ställt sig upp och använder foten för att blockera rörelserna. Natalia skruvar kroppen litet i taget och sakta, sakta rör hon sig snett framåt tills hon förflyttat sig långt nog från sin plats för att Sandra ska reagera. Sandra använder utsidan av sina tofflor för att fösa Natalia tillbaka till utgångsläget, och så börjar koreografin om. På ännu ett sätt blir den mindre kroppen något som försvårar för Natalia att skapa social distans och hävda sina gränser.

Barnens samtal, lekar och förhandlingar om placering gör att det går många minuter innan samlingen kan börja. När alla sitter tyst frågar Elin om barnen kan ”namnsången”, varpå några flickor tar ton för att demonstrera. Elin låter dem sjunga klart, och börjar sedan sjunga själv: ”Mio är här, och Konrad är här, tänk vad roligt att Lily är här, och i vårt glada lag har vi Ronja här idag, tänk vad roligt att alla är här!” Elin lägger en hand på det barn hon namnger,

och pekar på de barn som sitter utom räckhåll. När Elin medvetet sjunger fel namn brister några av barnen ut i skratt. Först byts barnens namn ut sinsemellan, och sedan tilldelas barnen påhittade namn. Elin upprepar proceduren några gånger och skratten tilltar. ”Nej! Så heter hon inte” säger Jonna med ett skratt: ”Så tokigt!”. Sången fortsätter på temat frukt och grönt. ”Citron är här” sjunger Elin och lägger handen på Natalia som har en tröja med citrontryck. Natalia flinar och tittar ner på sin tröja, och verkar för stunden bli på bättre humör. Någon annan blir ”morot” och en tredje blir ”gurka”. Även om de tokgiga namnen roar de flesta, ser några av barnen obekväma ut och tittar ned i golvet som för att försöka värja sig från att utpekas som frukt eller grönsak.

Samlingen fortsätter sedan med fler sånger och lekar, ”hoppa-dansa-sång” följs av ”tysta leken” och ”viskleken”. Under tiden försöker Natalia upprepade gånger lämna sin plats, vilket gör att Sandra till slut sätter henne i sitt knä. Ju mer utrymme Natalia försöker skapa, desto närmare tvingas hon vara de vuxna fysiskt. Och ju närmare Natalia hålls, desto mer kraftfulla blir hennes sätt att försöka markera sina gränser. Men i knäet på Sandra har hon inte längre den fysiska möjligheten att försöka lämna situationen, och hon rynkar ansiktet i en arg min. I stunden ligger Natalias avstånd till de andra i rummet bortom hennes kontroll, och i likhet med Simon förlorar hon den när hon anses störa ordningen. Denna sanktion är inte unik för samlingen. När barn missköter sig kan kontrollerande fysisk närhet användas som en åtgärd, och barnens fysiska underläge nyttjas. Det kan exempelvis innebära att barnen måste hålla en pedagog i handen eller sitta i en pedagogs knä. Barnens möjligheter att kontrollera social distansering, och få sina gränser hörsammade, kan alltså vara något som fräntas dem om de bryter mot förskolans regler.

Några dagar senare sitter jag med Natalia vid picknickbordet och småpratar. Solen värmer skönt, och Natalia berättar att hennes mamma gillar solen. Själv gillar hon den ibland, ibland inte. Natalia nickar när jag frågar om jag får skriva om vårt samtal i min anteckningsbok. När jag frågar om Natalia minns torsdagens samling fyller hon snabbt i att ”Elin sa fel namn”. Natalia berättar att hon tyckte att det var roligt när hon blev kallad för citron och skrattar åt minnet. Jag påminner henne om att hon satt mellan Elin och Sandra. ”Jag ville inte det”, säger Natalia innan jag hinner avsluta meningen och fyller i: ”Jag ville inte sitta bredvid Sandra”. ”Varför inte?” undrar jag. ”Därför jag tycker inte om henne”. Natalias direkta och rättframma svar förvånar mig en aning i stunden. Jag hade väntat mig en beskrivning av situationen och vad som gjorde Natalia upprörd. Natalias önskemål om att skapa avstånd till den hon inte tycker om följer den relationella logiken, men den institutionella logiken kräver någonting annat av henne. Jag får inget svar på varför Natalia inte tycker om Sandra, och när jag frågar vem av de vuxna hon tycker om svarar hon ”mamma”.

## Integritetspraktiker i konkurrerande logiker

Utifrån en syn på integritet som något barn gör i sociala sammanhang (jfr. Reiman, 1984/2007), där de växlar mellan att vara tillgängliga och otillgängliga för andra (jfr. Altman, 1975; 1976), har detta kapitel lyft fram hur barn både söker och undviker fysisk närhet i sin förskolevardag. Fysisk närhet har framträtt som en central del av det sociala vardagslivet i förskolan, för många olika ändamål och i många olika konstellationer. Omsorgsbiten i förskolan innebär exempelvis närhet mellan barn och pedagoger, och det föranleder i sin tur ett visst mått av intimitet (Van Manen & Levering, 1996). Kollektiva rutiner och aktiviteter förutsätter samtidigt fysisk närhet barnen emellan.

Barnens varierade sätt att hantera social distansering visar att fysisk närhet kan vara många olika saker för dem i förskolan. Även om ”supermys”, ”kramgos” och social trängsel kan utgöra samma avstånd är det väsentligt olika praktiker för barnen och utslagsfaktorn förefaller många gånger vara relationell. Altman (1975) beskriver som nämnts att integritetspreferenser alltid innefattar en relationell aspekt, och barnen ger den aspekten särskild tyngd. För barnen spelar det ofta stor roll vem de är fysiskt nära, i synnerhet i situationer de hanterar som intima. Fysisk närhet är således varken något positivt eller något negativt i sig, utan något som snarare laddas med olika innebörder för barnen beroende på situation. En tråd som löper genom de olika exempel som belysts i kapitlet är dock att de uttrycker en vilja att kunna styra över sitt eget personliga utrymme, fysiska närhet och intimiteten i samspel med andra.

På Amiralen är denna vilja både erkänd och utmanad. Barnen ges, i den mån det går, möjlighet att välja vuxen. Samtidigt är förskolan en plats med hög social densitet, och därmed också med särskilda förutsättningar för social tillgänglighet, fysisk närhet och intimitet. Wolfe (1978) skriver att barn i utbildningsinstitutioner delar tid och plats med andra som de inte kan välja, och kan ha svårt att undvika. I förskolan ges barn många möjligheter att söka närhet, men de måste också handskas med en ständig och mer eller mindre forced närhet (Skånfors, 2013), där idealet också är att de ska vara ”bästa vänner allihop” och acceptera fysisk närhet till alla barn och vuxna som är där.

Flera av förskolevardagens rutiner och moment förutsätter fysisk närhet, och i kapitlet har samlingen fungerat som ett särskilt belysande exempel. Ehn (1983) skriver att samlingen kräver någonting alldeles extra av pedagoger, och ställer höga krav på deras skicklighet. Men barnen på äldre barnsavdelningen visar att samlingen också kräver någonting alldeles extra av dem, då den kommer med ett strikt förväntat handlingsmönster. Samlingen är en aktivitet för kollektivet snarare än för individen, för likformighet snarare än för variation, och för ordning snarare än för selektivt relationsskapande. Det mynnar ut i svårigheter för barnen att realisera integritetspreferenser i de fall dessa inte överensstämmer med samlingens regler. Flera av barnen uttrycker att de ogillar samlingen. Svårigheter med att kontrollera det personliga utrymmet är inte

det främsta eller det enda barnen värjer sig mot, men det utgör ett integritetsrelevant och betydande inslag i hur samlingen organiseras.

Samling görs på olika sätt på yngrebarnsavdelningen respektive äldre barnsavdelningen. Övergången från yngrebarnsavdelningen till äldre barnsavdelningen blir en rörelse från sångstund till ”skollek” där den institutionella logiken successivt blir mer framträdande. Ju äldre barnen blir, desto viktigare blir det att de följer reglerna och agerar som förskolebarn förväntas agera. Samlingen är också en arena för sekundär anpassning, och när ramarna stramas åt blir barnens motstånd tydligare brott mot ordningen, exempelvis när Simon snurrar på mattans mitt eller när Natalia reser sig upp och försöker lämna sin plats i samlingen. Den sortens praktiker blir splittrande, och utmanar såväl aktiviteten som pedagogernas auktoritet. Detta bemöts också strängare än när barn lämnar samlingen i smyg och under tystnad, vilket är vanligare. I likhet med vad tidigare studier uppmärksammat (Bartholdsson, 2011; Johansson & Johansson, 2003), har det framgått att barns integritet riskerar att åsidosättas i fostrande syften, när de framställs som goda eller dåliga exempel inför varandra. I och med den höga sociala densiteten blir samlingen en aktivitet där risken för detta är särskilt påfallande.

Den institutionella logiken fyller en funktion i förskolan, som ska förbereda barn för kommande skolformer (Skolverket, 2025). Vardagen organiseras därför inte enbart utifrån nuet utan också med blick mot framtida krav i skolan, där barn förväntas sitta stilla, lyssna, vänta på sin tur och följa givna strukturer. ”Skollek” kan därmed ses som ett sätt att vänja barn vid dessa förväntningar. Ur ett framtidsperspektiv kan det finnas värde i att barn anpassar sig till en institutionell logik som skiljer sig från deras relationella. ”Hela livet är ju lite så”, som Anja uttrycker det. Här blir integritetsperspektivet, som finner sitt egenvärde i att det fokuserar på och värdesätter människors situerade erfarenheter här och nu (Véliz, 2024), någonting som utmanas av ett mer framtidsorienterat perspektiv.

Kapitlet har visat hur förskolans närhets- och intimitetspraktiker formas i mötet mellan två konkurrerande logiker: barnens relationella sätt att reglera social distansering, och förskolans institutionella krav på ordning och ett fungerande gruppliv. I vissa stunder erkänns barn som individer med egna integritetspreferenser, i andra stunder blir de främst delar av ett kollektiv, såsom en porträttbild på en samlingskarta, eller en oregelbundenhet i en cirkelformation av barnkroppar.

## 6. IFRED I LUGN OCH RO

Josefin: Händer det att ni vill vara ifred på förskolan?

Markus: Ibland vill jag vara ifred, när jag är arg och ledsen.

Jonna: Jag också!

Josefin: Hur gör ni då?

Jonna: Ingenting, bara sitter.

Markus: Jag brukar mest gå ifrån när jag är ledsen och arg.

Josefin: Var går du då?

Markus: Vart jag vill, när jag är hos pappa går jag till soffan. På förskolan går jag dit där jag känner mig ifred, där det är lugn och ro, för då känner jag mig lugn.

Jonna: Jag går ifrån ifall någon kommer.

Under fältarbetet uttrycker barnen på Amiralen på olika sätt att det är viktigt för dem att kunna dra sig undan från kollektivet. Många verkar exempelvis värdesätta möjligheten att vara för sig själva eller leka ifred med några utvalda, utom andras syn- och hörhåll. Det är också anledningen till att jag frågar Markus och Jonna om detta i intervjun ovan.

Möjligheten att välja rumslig avskildhet är ett centralt tema inom integritetsforskning, vilket framgick av kapitel två där jag introducerade detta kunskapsfält. Till skillnad från Altman (1975, 1976) som har ett bredare perspektiv på social distansering, fokuserar många integritetsteorier och studier enkom på människors möjligheter att sluta sig från omgivningen och dra sig undan (se Margulis, 2003). För Altman (1975, 1976) handlar sociala gränsdragningsprocesser om att pendla mellan närhet och avstånd. Föregående kapitel fokuserade på närhet, och detta fokuserar på avstånd.

Att bygga avstånd och skapa avskildhet är tätt sammanflätat med frågan om övervakning, som integritetsforskningen problematiserat i ökad grad i takt med att samhället blivit allt mer uppkopplat (se exv. Agrell & Pettersson, 2016; Véliz, 2020, 2024). Avskildhet har vidare framhållits som särskilt komplext i relation till barn (Wolfe, 1978; Wolfe & Rivlin, 1987), och till tillvaron i institutioner där övervakning är ett kännetecknande drag (Goffman, 1961/2014). Wolfe (1978) skriver från denna utgångspunkt att det socialt intensiva vardagslivet i en barndomsinstitution i sig kan bidra till att barn behöver dra sig undan och vara ifred. Det kan vara ett sätt för barn att undkomma andras krav, att begränsa intryck utifrån eller att ostört utpröva olika roller och möjligheter i lek.

I det följande tas utgångspunkt i de integritetspraktiker barnen på Amiralen engagerar sig i, för att få vara ifred i en så socialt intensiv miljö som förskolan. Det ska handla om förskolan som fysisk miljö och arena för övervakning, om hur barns avskildhetssträvanden kommer till uttryck inom ramen för dessa förutsättningar, såväl som vad barnen ägnar sig åt när de väl är ifred ”i lugn och ro”.

## Skenavskildhet

Amiralen rymmer långa smala korridorer och många rum som vid första anblick lätt förväxlas. I det tidiga fältarbetet går jag vilse, öppnar förrådsdörrar av misstag och väljer fel entréer många gånger om. Men även om rummen är många så är människorna desto fler på Amiralen och barnen är sällan eller aldrig helt ensamma.

De långa korridorerna och många rummen är en konsekvens av den stegvisa utbyggnad som skett på Amiralen under åren. När behovet av förskoleplatser i Vikbro ökat så har påbyggnader och baracker tillkommit. Förskolor ser arkitektoniskt olika ut beroende på under vilken tidsperiod de är byggda (Westberg, 2019), och med tiden har de byggts för att bli allt mer transparenta genom öppna planlösningar som är lätta att överskåda (Rasmussen & Kampmann, 2018). Samtidigt framhåller Skolverket (2021a) i sitt stödmaterial om barns integritet att barn kan ha behov av att vara ifred, och att erbjuda platser för avskildhet beskrivs som ett sätt att visa respekt för barns integritet. Detta kan förstås som en motsättning i de idéer som förskolans miljö ska materialisera.

Integritetspraktiker sker alltid i relation till de omgivande rumsliga förutsättningarna. Inom förskoleforskningen finns ett växande intresse för förskolans miljö i termer av barns platser, mobilitet och förskolans tidsrumsliga organisering: hur barn som sociala aktörer skapar sin förskolevardag i tid och rum (Gustafson & Ekman Ladru, 2024). Utifrån Altman (1975), Goffman (1961/2014), samt Wolfe och Rivlin (1987) kan förskolans tidsrumsliga förutsättningar förstås som begränsande i integritetsavseende. De problematiserar samstämmigt att institutioner är platser med särskilt få möjligheter till avskildhet. Det beror dels på hög social densitet, dels på att institutioners medlemmar befinner sig i en underordnad maktposition med begränsad rörelsefrihet som följd. På Amiralen där institutionsmedlemmarna är barn, kan denna institutionella rollhierarki förstås förstärkas ytterligare av barns underordning och beroendeställning gentemot vuxna. Det är inte tillåtet för barnen att dra sig undan var som helst, och när som helst. Trots det har ett flertal studier uppmärksammat att barn hittar sätt att få vara ifred på, och att de använder miljön i sina avskildhetssträvanden (se exv. Colwell m.fl., 2016; Lynch, 2017; Sevincli & Sahin, 2024; Skånfors m.fl., 2009; Zeegers m.fl., 1994).

Altman (1975) förespråkar att miljöer utformas på sätt som både möjliggör delaktighet och avskildhet, och som kan användas på olika sätt för att ge utrymme för människors varierande och subjektiva integritetspreferenser. Slutna miljöer är som regel mer fördelaktiga än öppna planlösningar i detta avseende. Rent arkitektoniskt är Amiralens slutna planlösning rik på möjligheter att pendla mellan att vara tillsammans och dra sig undan. Det är fullt av materiella barriärer som kan underlätta avskildhetssträvanden, och som barn kan använda för att avskärma sig och skapa privata stunder. I vardagen kan det dock vara en utmaning för barnen att dra sig undan, eftersom barnen behöver vara inom syn- och hörhåll för pedagogerna.

När barnen är i förskolan överförs vårdnadshavarnas tillsynsansvar som regleras i föräldrabalken (1949), enligt praxis till förskolan. Det innebär att det ingår i pedagogrollen att se till att barnen inte riskerar att skada sig själva eller andra, och pedagogerna ska ha barnen under uppsikt på ett sätt som säkerställer deras trygghet. När tillsynsansvaret omsätts i praktiken ska det göras med hänsyn till barns ålder och mognad. Yngre barn behöver som regel mer stöttning och hjälp än äldre barn, varpå vuxnas kontroll och övervakning blir särskilt framträdande i relation till barn i förskoleåldern. Wolfe (1978) skriver att avskildhet sällan är något barn i förskoleåldern själva kan styra. Ju yngre barnen är, desto mer menar hon att deras avskildhetsmöjligheter kringskärs av de vuxna i omgivningen. Med grund i tillsynsansvaret kan sådana begränsningar sägas vara såväl juridiskt som etiskt motiverade i förskolan, men när vuxna tar sitt ansvar kan det innebära samtidigt begränsningar av barns kontroll över sina gränser.

Van Manen och Levering (1996) har problematiserat att det finns en uppenbar spänning mellan barns vilja till avskildhet å ena sidan, samt vuxnas övervakning och kontroll å andra sidan. Ur ett pedagogiskt perspektiv menar de dock att båda delarna är oundvikliga. Övervakning beskrivs som nödvändigt för att se barnen, och något som gör både att vuxna kan ta sitt pedagogiska ansvar och vara lyhörda och engagerade. Samtidigt beskrivs avskildhet som nödvändigt för barnen som en del av deras individualitet och identitetsskapande. Van Manen och Levering sammanfattar detta som att barn vill och behöver vara sedda utan att alltid vara synliga.

Institutioner kännetecknas av att de såväl arkitektoniskt som tidsrumsligt organiseras för att vara transparenta. De intagna på de mentalsjukhus som Goffman (1961/2014) analyserar, är ständigt synliga och hörbara för personalen eller varandra. Även där är transparens motiverat av målet att skydda dem från sig själva och varandra, men också underbyggt av en misstro på patienternas omdöme och karaktär. Både på yngrebarnsavdelningen och äldre barns avdelningen finns flera exempel på hur den i grunden slutna planlösningen modifierats för att bli visuellt genomtränglig, så att pedagogerna kan övervaka barnens aktiviteter utan att barnen alltid är fullt synliga. Ett gluggfönster placerat i vuxnas ögonhöjd till ”bilrummet” gör det möjligt för vuxna att se in, men andra barn kan inte se in och barnen i rummet kan inte se ut. Samma övervakningsprincip gäller den mobila skärmväggen i ”nerevilarummet” som

används för att rama in ett leksakskök, likväl som de skynten som spänts upp i några av dörröppningarna utan att täcka dörröppningarnas övre del – så att pedagogerna kan se över. ”Uppevilarummet” på äldrebarnsavdelningen har också ett stort tygstycke uppspänt på en pinne i taket, så att det konformat faller mot golvet likt ett tält. Pedagogerna berättar att tältet byggdes för att barnen tycker om att leka i olika kojor och gömmor, och tältet är populärt bland barnen.

En studie med förskolebarn i Turkiet indikerar att just tältlika konstruktioner svarar väl mot barns egna önskemål. I intervjuer med barnen, och i barnens teckningar, framkommer att de föredrar avskilda platser som det går att krypa in i och ut ur, som omsluts av väggar, tak eller draperier, där barnen inte syns, och som kan modifieras invändigt utifrån barnens lekar och önskemål (Sevincli & Sahin, 2024). Tält kan förstås som materiella barriärer som gör det lättare att avgränsa sig från omgivningen, hålla andra på avstånd eller prata ostört om sådant som inte är avsett för alla att ta del av. Under fältarbetet på äldrebarnsavdelningen är tältet det enda som finns kvar av kojprojektet, men det plockas bort när den pedagogiska miljön anpassas efter det som avdelningen arbetar med för stunden. På Amiralen är den pedagogiska miljön föränderlig, för att kunna anpassas efter utbildningens teman och barngruppers varierande behov och intressen. En följd av detta blir att barnens möjligheter och strategier för avskildhet varierar därefter, då olika rumsligheter frammanför olika integritetspraktiker.

Modifikationerna av miljön på Amiralen är intressanta för att de blir talande för både barnens och institutionens intressen. Dessa lösningar kan ses som konkreta exempel på hur barnen och pedagogernas vardag utspelar sig i spänningsfältet mellan vad van Manen och Levering (1996) kallar för en paradoxal relation mellan övervakning och avskildhet. Denna paradoxala relation får även implikationer för barnens rörelsefrihet i den fysiska miljön. Det finns ingen plats på Amiralen som inte styrs av vuxna i någon grad, eller som barnen kan neka de vuxna tillträde till. Omvänt finns rum där bara vuxna får vara, och de kan också besluta om var barnen får vistas för stunden (jfr. Nilsen, 2000; Ljosdal Skreland, 2016; Wolfe & Rivlin, 1987). Ett sätt att förstå detta på är utifrån de sociala rollerna i förskolan, som medför olika territoriella mandat för förskolebarn respektive pedagoger. I egenskap av att vara vuxna professionella med tillsynsansvar får pedagogerna befogenhet att kontrollera den fysiska miljön, och det inkluderar kontroll över hur barnen kan röra sig i och använda den.

Både yngrebarnsavdelningen och äldrebarnsavdelningen har fler rum än vad som står till barnens förfogande. Vilka rum som hålls öppna avgörs dels av vilken aktivitet som sker, dels av hur många barn och pedagoger som är på plats. Pedagogerna stänger och/eller placerar röda stoppskyltar på dörrar för att kommunicera till barnen vilka rum de får välja mellan. För att kunna övervaka barnens aktiviteter så effektivt som möjligt fördelar sig sedan pedagogerna i de rum som barnen är i. Ofta görs denna fördelning till synes intuitivt, men under utövning är den explicitgjord. Pedagogerna placerar sig då enligt

en karta som säkerställer att hela ”stora gården” övervakas av någon vuxen. ”Lilla gården” är betydligt mindre och överblickbar på ett sätt som hade gjort en karta överflödig. De beskrivna övervakningsprinciperna utgör exempel på hur tillsyn och övervakning tenderar att bli en del av den institutionella strukturen (Wolfe & Rivlin, 1987). Så gott som alla aktiviteter under dagen organiseras på sätt som gör barnen synliga för pedagogerna. Övervakning kan utifrån det förstås som en självklar och förgivettagen målsättning som styr både barns och pedagogers handlingsmöjligheter i förskolan, och pedagogerna gör detta på ett närmast automatiserat vis.

Amiralen är både en plats som ska införliva bestämmelser om tillsyn, och en plats som ska efterleva policy om barns avskildhet och integritet – samtidigt. En förskola behöver möta båda dessa intressen, men paradoxen som uppstår är att när miljön anpassas i tillsynssyfte så riskerar det samtidigt att motverka avskildhetssyftet och vice versa. Gluggfönster, skärmväggar, tältkonstruktioner och skynken i dörröppningar blir materiella lösningar som är tänkta att förena dessa motstridiga intressen, men som också kompromissar med dem. Dessa lösningar gör att barnen både kan vara ifred och övervakas, samtidigt som de varken är fullt synliga eller fullt avskilda.

Att vara ensam och helt socialt otillgänglig är inte möjligt för förskolebarn. Med utgångspunkt i tillsynsansvaret blir det inte heller önskvärt. Snarare är det en skenbar avskildhet som erbjuds barnen i och av förskolans miljö, med hjälp av materiella barriärer likt överblickbara rumsavdelare, tältkonstruktioner och draperier. Integritetsforskningen, som sällan tagit utgångspunkt i barn i förskoleåldern, uppmärksammar inte detta fenomen. Förskoleforskningen, som sällan fokuserat på integritet, gör det inte heller. För att undvika vilsledande analytiska resonemang gör jag framledes skillnad på avskildhet i bemärkelsen att vara fullt avskärmat från andra, och det jag kallar för *skenavskildhet* som beskriver hur barn drar sig undan men fortfarande övervakas, eller är möjliga att övervaka.

## Betraktelser vid ett köksskåp

Inom ramen för den rumsliga struktur jag beskrivit ovan, är vardagen på Amiralen i hög grad också tidsstyrd. Det är så det är på förskolor; verksamheten struktureras rutinartat där varje klockslag hör samman med en aktivitet och en plats. På så vis erbjuder olika tidpunkter också olika möjligheter för barnen att dra sig undan och vara ifred (Lynch, 2017). Ett inslag som återkommer flera gånger per dag på både yngrebarnsavdelningen och äldre barns avdelningen är fri lek. Enligt läroplanen har leken, beskriven som grunden för utveckling, lärande och välbefinnande, en given plats i förskolan. Detta både som medel i arbetet mot läroplanens strävansmål, och som en aktivitet som anses vara viktig i sig själv (Skolverket, 2025).

För både de yngre och de äldre barnen finns avsatt tid för fri lek under förmiddagen och eftermiddagen, såväl inomhus som utomhus. Dessa stunder kännetecknas av att barnen själva initierar och växlar mellan olika aktiviteter och platser utifrån vilka lekmaterial som erbjuds och vilka rum som hålls öppna. Den fria leken är på så vis fri under vissa förutsättningar, där förskolans struktur, rutiner och pedagogernas erbjudanden villkorar vad som är möjligt (Kragh-Muller, 2020). I föregående kapitel tog jag utgångspunkt i samlingen för att visa hur förskolan präglas av en institutionell logik, som ibland kräver att barnen anpassar sitt personliga utrymme. Samlingen beskrevs som det mest åtstramade och strikta som görs i förskolan, och den fria leken blir här dess motpol. Den fria leken kan beskrivas som det mest barnstyrda som sker under dagarna. Den ger således mer utrymme för barnen att kontrollera sitt personliga utrymme, och hur de förhåller sig till varandra. Det är också framför allt under fri lek barnen har möjlighet att själva välja att dra sig undan, och de empiriska exempel som presenteras framledes hämtas därför från fri lek.

På yngrebarnsavdelningen finns inga direkta gömmor, skynken och kojor. Övervakningen görs intensivare i relation till de yngre barnen som sällan tillåts leka ifred eller vara i rum där det inte finns en vuxen. Det beror på att de yngre barnen behöver mer stöd, hjälp och tillsyn för att inte råka skada sig själva eller varandra. På yngrebarnsavdelningen är barnen under uppsikt hela tiden, och det är snarare en strävan att göra miljön visuellt genomtränglig än tvärtom. Aktiviteterna organiseras också på ett sätt som gör att pedagogerna alltid kan se och höra barnen. Rummen på yngrebarnsavdelningen är inte utformade för att barn ska kunna dra sig undan, med ett undantag.

I det mest centralt belägna rummet på yngrebarnsavdelningen, där barnen tillbringar mest tid, finns ett kök längs ena väggen. Köket har överskåp och underskåp som rymmer porslin, bestick och andra kökstillbehör. På den långa diskbänken lägger pedagogerna sådant som de vill hålla utom räckhåll för barnen såsom surfplattor, sladdar, litteratur och annat arbetsmaterial. Ett underskåp i standarddimensioner har gjorts om för att kunna användas till annat än förvaring. I skåpet finns inga hyllplan och skåpluckan har ersatts av ett mönstrat draperi. Det har blivit ett litet krypin som är stort nog för två barn om de sitter tätt intill varandra. Pedagogerna kan inte svara på när eller varför skåpet gjorts om. Lotta berättar att det skedde innan hon började arbeta på Amiralen, men att hon, Kari och Annika låtit det vara eftersom barnen tycker om att krypa in där. Hon berättar att olika barn använder skåpet på olika sätt, och att skåpets popularitet ”går i vågor”. Vissa barn kryper in för att få lite lugn och ro, och då kan de försvara det ”med näbbar och klor”, säger Lotta med ett skratt.

Köksskåpet har gjorts om till en plats där barnen kan dra sig undan utan att det innebär avkall på pedagogernas tillsynsansvar. Draperiet skymmer bara insynen delvis, och placeringen i köket gör att det alltid är någon vuxen i närheten. Det omgjorda köksskåpet erbjuder på så vis barnen skenavskildhet där de delvis blir skymda men samtidigt möjliga för pedagogerna att övervaka. Som ett av få ställen de yngre barnen kan dra sig undan på kommer jag att

intressera mig för det omgjorda köksskåpet, och vid några tillfällen fokuserar jag mina observationer på vad som händer vid köksskåpet istället för att följa barnen genom deras olika aktiviteter. Från min position i soffan på andra sidan rummet dröjer det inte länge innan jag får se exempel på vad Lotta kan tänkas mena med ”näbbar och klor”.

Det omgjorda köksskåpet kan med Altmans (1975) begrepp beskrivas som ett sekundärt territorium: skåpet är en yta som alla kan använda, men där barnen behöver samsas och kan hävda tillfällig nyttjanderätt genom olika gränsdragningar. Genom att varaktigt eller tillfälligt hävda ägandeskap över en plats blir det också möjligt att kontrollera andras tillgång till denna plats, och därmed den egna och i viss mån andras sociala tillgänglighet. Förskolans rumsligheter utgör sekundära territorier som tillhör alla, men som de som är i förskolan tillfälligt kan hävda som sina genom att upprätta och försvara territoriella gränser.

När Zoey placerar sig vid skåpet och drar i draperiet, blir hon den första att lägga beslag på skåpet den morgonen. För tillfället blir skåpet hennes territorium, och det blir upp till henne att avgöra vilka regler som gäller runt det. Eftersom det är tidigt på morgonen är de två yngrebarnsavdelningarna sammanslagna och barnen som är på plats leker i de tre rum som hålls öppna. En följd av sammanslagningen är att den sociala densiteten är hög, trots den tidiga timmen. Penny ansluter och kryper in i skåpet, varpå Zoey drar för draperiet. Efter några sekunder drar Zoey upp draperiet, och då får Penny kliva ur så att nästa barn som ställt sig på tur kan krypa in. Ett kösystem bildas och flera barn turas om att krypa in och ut under Zoeyes ledning. Som den som lagt beslag på köksskåpet först är det Zoey som styr leken, men det verkar inte spela någon roll för henne hur många, eller vilka, barn som deltar. Turtagningsleken pågår en liten stund för att sedan upphöra när Zoey lämnar köksskåpet och går iväg för att sysselsätta sig med annat, och Penny blir då ensam kvar.

Penny kryper in i köksskåpet och drar för draperiet, vilket blir en territoriell gränsdragning där hon markerar skåpet som sitt. Det fördragna draperiet tjänar som en materiell barriär som avgränsar Penny från övriga i rummet, och som delvis skyddar från insyn. Penny sitter där en stund, och så vitt jag kan observera från min plats i soffan är hon stilla och tyst. Då kommer Sandro gående på ostadiga ben. När Sandro får syn på Pennys fötter som är utanför draperiet tar han riktning mot köksskåpet. Väl framme drar han draperiet åt sidan och pressar sig in i det trånga utrymmet bredvid Penny. Penny ser inte ut att uppskatta det oinbjudna besöket, utan stoppar Sandro genom att fatta tag i hans arm och trycka honom ut ur skåpet. Det blir en integritetspraktik där hon markerar att hon vill vara ifred, och att Sandro överskrider gränsen för det territorium hon hävdar som sitt. Skåpet, som kort tidigare var öppet för alla i en kollektiv turtagningslek, blir nu en plats som Penny försöker ha för sig själv och där hon drar sig undan. I och med att köksskåpet byter brukare förändras också de sociala spelreglerna både hastigt och drastiskt.

Efter avvisningen går Sandro iväg ett kort slag, men han är snart tillbaka. När han för andra gången flyttar draperiet åt sidan och tittar in i skåpet sätter

Penny demonstrativt sin handflata framför Sandros ansikte. Det är en symbol som flera barn på Amiralen använder, ibland åtföljt av den verbala uppmaningen ”Stopp!” I föregående kapitel använde Lisa sin hand på liknande sätt för att hålla mig på avstånd när hon var ledsen och arg. Vid köksskåpet använder Penny denna symboliska handling i en integritetspraktik för att markera territoriella gränser, och kommunicera till Sandro att hon upplever hans närmanden som intrång. När Sandro trots stopphanden står kvar trycker Penny handflatan mot hans ansikte och pressar honom bakåt. Som symbolisk gräns blir stopphanden alltså otillräcklig, varpå Penny intensifierar sin gränsmarkering och använder handen för att fysiskt få Sandro att backa. Därigenom återupprättar hon gränserna som han utmanar.

Sandro går ett varv i det stora rummet, men kommer tillbaka till skåpet för ett tredje inträdesförsök. Under tiden Sandro går runt i rummet backar Penny längre in mot skåpets bakstycke, som i ett försök att göra sig än mer socialt otillgänglig för omgivningen. Men strategin att backa undan fallerar eftersom Penny samtidigt och oavsiktligt lämnat plats för Sandro att krypa in framför henne. När Sandro kryper in blir Penny märkbart arg, och använder nu även rösten för att visa sitt missnöje. Hennes ordförråd är begränsat, men hon morrar högt samtidigt som hon sparkar ut Sandro med fötterna så att han landar med en duns på golvet. Penny backar sedan inåt bakstycket igen. Hennes integritetspraktiker intensifieras i takt med att hon måste uttrycka sin preferens upprepade gånger, och i takt med att Sandro fortsätter försöka närma sig henne och skåpet.

Den tilltagande turbulensen mellan henne och Sandro har väckt de andras uppmärksamhet och nu har fler barn börjat intressera sig för vad som händer vid köksskåpet. Andra barn passerar, tittar in, och några flyttar draperiet lite åt sidan. I takt med att de territoriella intrången blir något som fler och fler barn ägnar sig åt ser Penny allt argare ut. Genom att morra och skrika lyckas hon tillfälligt avvärja ovälkomna besök, men blir störd av andra barn gång på gång. Till slut verkar Penny ge upp sina försök att dra sig undan och ha skåpet för sig själv, så hon kryper ut och lämnar rummet.

Det socialt svåra med sekundära territorier är enligt Altman (1975) att de inte har så tydliga gränser, utan snarare gränser som behöver utprövas och markeras för att bli synliga och giltiga för människor. Utifrån en sådan tanke är det inte förvånande att det blir svårt för Sandro att på förhand veta att Penny vill vara för sig själv, eftersom de sociala spelreglerna skiftar. Köksskåpet blir en plats som Penny kan ha viss, men bara viss, kontroll över. Denna kontroll kan förstås begränsas av att köksskåpets brukare varierar över tid, och att det har otydliga och flyktiga gränser. Ingen har per automatik enskild rätt till skåpet, utan denna rätt behöver både hävdas och försvaras. Möjligheten att dra sig undan, blir här någonting som Penny behöver kämpa för.

När skåpet står tomt passar Sandro på att krypa in och ut några gånger men även hans fascination för skåpet ser ut att ha avtagit. Det som för Penny har blivit en territoriell kamp tycks för Sandro ha en annan betydelse, för när skåpet står tomt och tillgängligt så går han därifrån. En möjlig tolkning är att

Sandro försöker leka den turtagningslek som tidigare pågick under Zoey's ledning, men att skåpet nu har en annan brukare och därmed andra förhållningsregler som Sandro inte uppfattat.

Både Pennys och Sandros handlingar kan förstås som integritetspraktiker, där de aktivt orienterar mellan avskildhet och närhet utifrån sina egna preferenser. Men de strävar i olika riktningar och motarbetar på så vis varandra; Penny uttrycker en önskan om att få vara ifred och ha skåpet för sig själv, samtidigt som Sandro uttrycker en önskan om att vara tillsammans med Penny i skåpet. De har olika integritetspreferenser som ingen lyckas uppnå i stunden, och till slut ger Penny upp och går därifrån.

Det blir svårt för Penny att skapa den avskildhet hon eftersträvar denna morgon, och som skåpet är tänkt att erbjuda. Dels kan dessa svårigheter förstås som en följd av den höga densiteten när barn från två avdelningar är på samma yta. Dels kan svårigheten förstås som en följd av de otydligheter som gäller runt köksskåpet och dess många användningsområden. Ena stunden är köksskåpet en lekyta som är öppen för alla, kort därpå försöker Penny ha det för sig själv. Penny hamnar då i en situation där hon får svårt att dra sig undan och hävda sina territoriella gränser gentemot de andra barnen, som inte respekterar dessa utan snarare blir nyfikna och närmar sig Penny.

I likhet med vad tidigare forskning visat, framträder vardagslivet i förskolan som ett komplext territoriellt landskap för barn att orientera sig i. Det mesta behöver förhandlas om, vilket bäddar för spänningar och konflikter barn emellan (Falk Hansen, 2023). När den sociala densiteten är hög och många barn är på plats, finns där också fler att samsas med och eventuellt försvara sina territoriella gränser gentemot. På samma gång som barnkollektivet kan utgöra en resurs genom att understödja enskilda barns avskildhetssträvanden och respektera varandras gränser (Lynch, 2017), kan kollektivet i sig också utgöra en utmaning. Barngruppen kan, avsiktligt eller oavsiktligt, försvåra möjligheten att dra sig undan. När Penny morrar och skriker för att försöka hålla övriga på avstånd skapar det uppståndelse, och istället för att utöka avståndet drar Penny till sig än mer uppmärksamhet och oönskad närhet. Ju mer explicita Pennys integritetspraktiker blir, desto svårare blir det att upprätthålla avskildhet.

## Med spindelnät i ögat

Ett mer effektivt men också oväntat sätt att skapa avskildhet observerar jag en morgon på äldre barns avdelningen. Eftersom klockan just passerat sju har bara några få barn kommit för dagen. För de som är på plats innebär den jämförelsevis låga sociala densiteten att de mer fritt kan välja rum och material än senare på dagen, när där är fler att samsas med.

Emil och Algot leker ofta tillsammans, och denna morgon går de till ”uppevilarummet”. När jag står i korridoren tittar Emil fram i dörröppningen. ”Hallå! Jag skjuter hit dig!” ropar han uppfordrande åt mitt håll. Emil håller handen framsträckt med handflatan uppåt och pek- och lillfingret invikt, som Spindelmannen. ”Psschhhhh” låter Emil samtidigt som han rycker med armen. Jag svarar an på Emils sociala inbjudan genom att leka med och låta mig träffas av spindelnätet. Emil börjar håva in mig, och jag följer hans armrörelser in i ”uppevilarummet”. Där har han och Algot byggt en balansbana av kuddar som de visar mig. ”Här kan inga tjejer gå in ...”, berättar Emil och syftar på rummet, men tillägger snabbt ”... men du kan!”. Det är som om han kommer på i stunden att hans gränsmarkering utesluter mig, varpå han modifierar den.

I (barndoms)sociologisk forskning har liknande situationer varit utgångspunkt för resonemang om hur barn förhandlar om lekterritorier (Falk Hansen, 2023), och interaktionsutrymmen (Evaldsson & Karlsson, 2019). Med stöd i Altman (1975) kan det som utspelar sig också läsas som en integritetspraktik, där Emil hävdar ägandeskap och nyttjanderätt över ”uppevilarummet”, och bestämmer vilka som får vistas där. Mer specifikt utgörs denna integritetspraktik av en könad territoriell gränsdragning som utesluter (de flesta) tjejer.

Väl inne i ”uppevilarummet” vill Emil och Algot att jag provar balansbanan, så jag balanserar över kuddarna fram och tillbaka med utsträckta armar ett par gånger. Sedan instruerar de mig att prova sitta på golvet på olika sätt, och så rättar de till kuddarna bakom min rygg så att jag ska sitta bekvämt. Även om jag uppskattar att bli selektivt inbjuden och undantas från tjejförbudet, så lämnar jag rummet efter en stund, och Algot och Emil blir kvar. De rumsliga förutsättningarna med få barn på plats och många rum att tillgå gör att de lyckas upprätthålla den territoriella kontrollen och skapa sig en plats där de kan leka ifred bara de två och utan tjejer.

En knapp timme senare ökar dock den sociala densiteten på äldre barns avdelningen markant, eftersom många barn anländer samtidigt. Jag står och småpratar med pedagogen Marie i hallen där hon stationerat sig för att välkomna barn och familjer. ”Uppevilarummet” har två dörröppningar, och den som ansluter till hallen där jag och Marie står har täckts med ett tygskynke. Tygskynket hänger så att det förhindrar den mesta insynen från hallen, men i överkanten finns en glipa. Bakom skynket utspelar sig Emil och Algots lek således i en form av skenavskildhet; utom synhåll för alla utom mig och Marie som är långa nog att se in. Då och då ställer sig Marie på tå och tittar över tygskynket och övervakar barnens lek. ”Jag tror inte de har så bra koll på Spindelmannen”, skrattar hon och fortsätter med en kommenterande fråga: ”Kattspindelmannen, det finns väl ingen sådan?” Vi spekulerar lite om vad Emil och Algots lek bygger på, och så tittar Marie över tygskynket igen för att reda ut frågetecknen och frågar: ”Vilka Spindelmannen är ni?” Algot svarar hastigt: ”Vanliga Spindelmannen”.

Algots svar är kortfattat på ett avvisande sätt, och det låter som om han inte har lust att prata mer om den saken. När Marie tittar över skynket kan hon förstås göra ett territoriellt intrång i någonting som är privat för barnen, och

där hon inte bjudits in. Samtidigt är det ett sammanhang där hon i rollen av vuxen och pedagog med ansvar för barnen har mandat att vara. Det mynnar ut i en stötvis övervakning som sätter barnens territoriella gränser ur spel, och som gör tydligt att "uppevilarummet" inte är en privat plats helt utom hör- och synhåll, där Emil och Algot kan vara "Kattspindelmannen" ifred och utan att ifrågasättas. Emil visar snart att han inte heller uppskattar den fråga som ställs. Han hoppar upp och ned på andra sidan tygskynket med armen i samma utsträckta Spindelmannenposition som tidigare, och säger att "jag skjuter spindelnet i era ögon så ni inte ser oss!". De territoriella gränserna blir en gemensam integritetspraktik som barnen engagerar sig i tillsammans men med hjälp av olika medel, och där Emils sätt att avvisa oss fungerar som en förstärkning av Algots.

De olika sätten Emil använder spindelnet på den morgonen illustrerar det sociala samspelet som en ständig växelverkan mellan närhet och distans. Altman (1975) beskriver detta som en dialektisk process; först använder Emil spindelnet för att håva in mig i rummet och leken, och senare för att få mig att inte se honom. Båda handlingarna utgör integritetspraktiker som utgår ifrån Emil och Algots överensstämmande integritetspreferenser. Först önskar de mer social kontakt och gör sig socialt tillgängliga, senare vill de inte övervakas och gör sig socialt otillgängliga. Spindelnet blir ett medel för att skapa jämvikt mellan barnens integritetspreferenser och det som utspelar sig i interaktion. På andra sidan skynket står Emil kvar en stund med armen riktad mot våra ansikten. Han rycker med armen och gör ljudeffekter som tydliggör att spindelnet kommer skjutande mot oss samtidigt som han säger: "Jag skjuter på er så ni måste gå!" Marie suckar menande och visar att hon förstått vad han vill åstadkomma. "Ja ja, ni ska få vara ifred", säger hon och lämnar sedan hallen med mig bakom sig.

Tygskynket i dörröppningen erbjuder bara visst insynsskydd, och det gör att barnen inte kan förlita sig på det som en materiell barriär i sina försök att göra sig socialt otillgängliga och skapa ett privat sammanhang. Denna skenavskildhet leder till att barnen pendlar mellan att vara ifred och att vara övervakade, och pendelrörelsen styrs av var jag och Marie riktar våra blickar. Så länge jag och Marie står på andra sidan skynket är Emil och Algot inte ifred, och de gör det tydligt att de inte heller upplever det så.

Emil och Algot hanterar Spindelmannenleken som en privat stund, men den respekteras först inte som en sådan av mig och Marie. Genom att kommentera leken, prata med varandra om den, och blicka över skynket gör vi intrång i något som vi inte är en del av. Barnens integritetspraktiker frammanas därefter som en reaktion på de gränser vi obetänksamt satt ur spel. Skenavskildheten, som är tänkt som ett sätt att skapa en upplevelse av avskildhet, ger istället upphov till en kontrollförlust över de egna gränserna. Försöken att återupprätta dessa lyckas när spindelnet som riktas mot mina och Maries ögon får oss att förstå att Emil och Algot vill vara ifred, varpå vi avlägsnar oss. Emil

och Algots samordnade och lekfulla integritetspraktiker blir här framgångsrika sätt att återupprätta kontroll över det sekundära territoriet och den privata stunden.

Att barns integritetspraktiker kan uttryckas inom en lekinramning framgick också av kapitel fyra, där jag beskrev hur barnen omsatte sin hemlängtan i olika ”lekfulla letanden”. Leken har föga uppmärksammats i integritetsforskningen, där utgångspunkten för de flesta teorier och empiriska undersökningar är en vuxen individ. I kapitel två menade jag att dessa vuxenfokuserade integritetsdiskussioner exkluderar barn som personer med fullvärdig integritet, och att det är angeläget att bygga ut förståelsen av integritet med utgångspunkt i barns vardagsliv. Att vara barn, och mer specifikt förskolebarn, innebär att anpassa sig till en specifik social roll, och därmed delvis ett visst socialt handlingsmönster (jfr. Goffman, 1959/2020). För barn blir det exempelvis möjligt, förväntat och socialt accepterat att leka.

I exemplet ovan fyller leken en särskild funktion i Emils integritetspraktiker. I lek kan han anta en annan roll, och skapa sig andra mandat och möjligheter. När Emil avvisar mig och Marie gör han det som Spindelmannen, och använder Spindelmannens superkrafter. Som Spindelmannen kan Emil avvisa oss på ett sätt som är explicit och kraftfullt. Han kan ta kontroll på ett sätt som kanske inte hade varit lika givet, eller som kunde ha tolkats annorlunda om han hade agerat i rollen av förskolebarnet Emil. Genom lek blir det möjligt att tillfälligt bli och agera som någon annan, vilket vidgar Emils repertoar av möjliga sätt att markera och skydda sina gränser på. Spindelmannenleken synliggör både möjligheterna och begränsningarna med skenavskildhet. ”Uppevilarummet” ger Emil och Algot en privat stund, men samtidigt är de hörbara och synliga för oss vuxna på ett sätt som de inte uppskattar. Deras privata stund blir skör och lättstörd, och något de riskerar att förlora kontrollen över.

## Föräldralöshetens förtjänster

En förmiddag på äldre barns avdelningen står jag i korridorens botre ände och skriver rent morgonens fältanteckningar när Yousef kommer springande och fattar tag om min hand. Han ruskar den exalterat upp och ner: ”Kom!” Yousef verkar ha någonting spännande att visa, och småspringer mot ”bilrummet” med mig i släptåg. ”Bilrummet” är litet och avsides placerat, med ett gluggfönster i vuxenhöjd. Under fältarbetet är rummet populärt bland barnen. När fri lek står på schemat kan de, ibland samordnat, skynda dit i hopp om att nå fram först och lägga beslag på ”bilrummet” för en stund (jfr. Falk Hansen, 2023). Den här dagen har Yousef, William och Konrad gjort just det. Trots att övriga barn har gått ut på gården så är trion kvar inomhus, eftersom pedagogerna säger att det vore synd att avbryta när pojkarna ”lekar så fint”. Anja är kvar inomhus och städar undan de sista spridda leksakerna från golvet, vilket

gör att hon kan övervaka leken perifert. Det som av pedagogerna etiketteras som ”fint” är till synes nöjda barn som sysselsätter sig själva, håller sams och följer reglerna. Yousef, William och Konrad leker som förskolebarn bör leka, vilket med Goffmans (1961/2014) terminologi kan beskrivas som en primär anpassning till den sociala rollen, reglerna och förväntningarna i stunden.

Det är inte ovanligt att barn på äldrebarnsavdelningen försöker hitta sätt att dröja sig kvar inomhus när utevistelse står på schemat. Med undantag för den veckovisa utflykten till skogen är inomhusaktiviteter mer populära bland barnen än utomhusaktiviteter (oavsett årstid). När jag genomför intervjuer öppnar jag upp för en möjlighet för barnen att undkomma den obligatoriska utevistelsen. Eftersom intervjuerna ljudinspelas och därför behöver genomföras så ostört som möjligt, görs några inne på avdelningen när resten är på gården. Att vara med på en intervju blir då också ett sätt att få vara inomhus, och vid ett par tillfällen får jag känslan av att det bidrar till att barnen är så ivriga att låta sig intervjuas. Jonna drar exempelvis ut på vår individuella intervju så gott hon kan, och när jag frågar om hon känner sig nöjd kommer hon på nya ämnen vi kan prata om. På liknande grunder kan en ”fin” lek vara något som köper barnen tid inomhus, och som gör att de tillåts göra avsteg från den annars tvingande dagsstrukturen. Så länge de sköter sig får de leka vidare ifred, och de som blir kvar inomhus kan då nyttja rumsligheter och materialiteter mer konkurrensfritt än annars.

När Yousef hämtar mig har barnen varit i ”bilrummet” en stund. Draperiet som hänger i öglor i dörröppningen är halvt fördraget och lampan släckt, varpå jag får känslan av att ha blivit inbjuden till någonting exklusivt och hemligt som inte är ämnat för alla. I Goffmans (1959/2020) dramaturgiska metaforik representerar den främre regionen det som visas upp offentligt, medan den bakre regionen utgör ett privat sammanhang. Gränserna däremellan är inte rumsliga eller materiella *per se*, utan avhängiga vilka andra som är närvarande. En central skillnad mellan regionerna är att de rymmer olika förväntningar, och gör att människor kan agera på olika sätt i dem. Vad människor placerar i olika regioner varierar, men det faktum att människor vill kontrollera denna växelverkan förefaller vara konstant (Goffman, 1959/2020; Persson, 2012b).

I kapitel fyra problematiserade jag hur pedagoger upptas av ett regionarbete där de försöker styra det intryck föräldrar får av förskolan, bland annat genom att placera barns icke-önskvärda känslor och uttryck i en bakre region. Regionarbete är dock inte något som är unikt för de vuxna. Under fältarbetet blir det på varierade och upprepade sätt tydligt att barn också agerar olika beroende på vilka sociala konstellationer de befinner sig i. Barnen ser med tiden ingen anledning att undanhålla regel- eller normbrott från mig, samtidigt som pedagogerna ibland kan dra sig undan från ett rum i vetskapen om att jag är där och ingriper om något allvarligt skulle inträffa. Pedagogers närvaro eller frånvaro förefaller ha särskilt stor betydelse för vad barnen gör och inte gör, och min forskarroll gör det möjligt för mig att observera sådant som utspelar sig när inga pedagoger är i närheten. I barngruppen kan det då exempelvis vara

statusgivande att ägna sig åt mindre regelbrott såsom att kasta annat än skräp i papperskorgen, dra ner byxorna, eller skoja om och härma pedagogerna. Sådana aktiviteter kan sägas utspela sig i en bakre region.

Det är också i en bakre region jag träder in, när jag kliver innanför draperiet som hänger i dörröppningen till "bilrummet". Yousef ställer sig bredvid mig. I mörkret ligger William och Konrad med en fleecetilt uppdragen under armhålorna, på ett egengjort bygge som jag förstår föreställer en säng. I händerna har de en varsin bricka i hårdplast (avsedda att användas för att skapa geometriska skuggor på ljusbordet). Williams är en grön rektangel och Konrads är en röd romb. Bredvid sängen ligger två petflaskor fyllda med färgat vatten (också de tänkta som matematikmaterial). William greppar en flaska och sträcker fram den mot mig som för att utbringa en skål. "Här är Cola, och här är Ipad", säger han och nickar mot sin plastbricka. Sedan tittar han upp mot mig igen och säger: "Våra föräldrar är döda". Jag hajar till av den oväntade och, ur mitt perspektiv, något morbida vändningen, och jag frågar: "Är era föräldrar döda?" Barnen nickar och bekräftar att jag uppfattat rätt.

Inslaget med de döda föräldrarna verkar bekomma mig mer än barnen. Barns lekvärldar kan, som i detta fall, verka ologiska för vuxna men vara fullt rimliga för barn (Corsaro, 2003). Det som är både oväntat och makabert för mig, står för någonting annat för barnen i stunden. William levererar dödsbeskedet som en av lekens premisser, som om de döda föräldrarna inte är mer anmärkningsvärt än att flaskan nu innehåller Coca Cola och att plastbrickan blivit en Ipad. William fortsätter berätta att "egentligen får vi inte göra det här för våra föräldrar. Vi får inte göra det här med våra föräldrar". Med förställt gnälligt tonläge imiterar William en förälders förmanande "De säger `nej, nej, nej ni får inte göra det här` hela tiden".

I kapitel fyra beskrevs familjen och privatlivet som någonting centralt och kärt för barnen, och som de längtar till snarare än önskar bort under sina dagar i förskolan. Att leken utspelar sig i en tilltänkt hemmiljö synliggör en annan och samtidig dimension av hur barn kan uppleva privatlivet, och sin egen underordning i familjen. För barnen är föräldrar också vuxna personer som kommer med förbud, villkorar och styr – som säger "nej, nej, nej" hela tiden. I leken har föräldrarna, i egenskap av auktoriteter och symboler för styrning från vuxna, eliminerats i vad som kan förstås som Williams och Konrads önskan om att styra över sig själva. Williams upprepade förklaringar om att han och Konrad ägnar sig åt någonting som de inte får för sina föräldrar, indikerar att det är det som är det viktiga för dem. Att leka föräldralös blir ett sätt att komma runt sådana förbud som de som barn vanligtvis omgärdas av.

Yousef släntrar iväg och leken återupptas. Stående i dörröppningen observerar jag hur William och Konrad håller plastbrickorna framför sina ansikten och sveper med fingrarna från kant till kant, för att ibland pausa och klunka ljudligt ur flaskorna. Sinsemellan pratar de om hur de ligger i sängen, dricker Coca Cola och spelar "coola spel". På improviserad engelska med rullande "r" hittar de på namn på de olika spelen. Sen säger William att han inte vill spela längre, utan han vill "byta avsnitt" istället. I denna lek är det en önskan som

inte behöver förhandlas, och han kan skrida direkt till handling. Fingret sveper återigen över brickan, och nu tittar William på ”ett avsnitt som inte små barn får se, bara stora. Det här avsnittet är ännu läskigare”.

William och Konrad uttrycker på flera sätt att de ägnar sig åt sådant som äldre tillåts göra, vilket kan ses som ett uttryck för den maktasymmetri som Wolfe (1978) beskriver som mer utpräglad ju yngre barnen är. Äldre barn får göra fler och andra saker än yngre barn, exempelvis titta på läskigare avsnitt. Mörkret implicerar vidare en tid på dygnet då barn i förskoleåldern sällan är vakna. Förvisso ligger William och Konrad till sängs, men inte för att sova, utan för att dricka Coca Cola och använda surfplattor.

”Bilrummet” blir här en fri plats bortom kontrollerande blickar, som präglas av en anda av avkoppling och självbestämmande (Goffman, 1961/2014). I stunden blir ”bilrummet”, trots sitt gluggfönster och draperi, en plats där barnen skapar något som närmar sig faktisk avskildhet. Till skillnad från i Emils och Algots Spindelmannenlek blir de materiella barriärerna i detta fall tillräckliga eftersom de övervakningsmöjligheter de erbjuder inte nyttjas.

I lek har barnens handlingar varken begränsningar i innehåll eller tid, och att spela och titta på läskiga avsnitt faller säkerligen utanför både den skärmprogressives och den skärmkonservatives ramar för vad som lämpar sig för förskolebarn. Men där och då finns ingen som hindrar barnen att göra sådant de vanligtvis inte får och som de själva begär. De utmanar rådande maktasymmetrier, vidgar sitt handlingsutrymme i leken, och kan göra som ”stora” gör (jfr. Corson m.fl., 2014). När det läskiga avsnittet är slut sveper William återigen fingret över plastbrickan och vänder sig till mig: ”Om våra föräldrar är döda, då får vi göra det här”. Det som på ytan ser ut som en primär anpassning, är i det dolda en aktivitet som tänjer på gränserna för vad som är möjligt och lämpligt, och denna iscensatta lek blir ett sätt för barnen att skapa något eget inom ramen för förskolevardagen.

Den fria leken kan beskrivas som en stunds schemalagd rörelsefrihet för barnen på Amiralen. En följd av detta är att de också har större möjligheter att dra sig undan än de har under andra dagliga moment. Det gäller i synnerhet tider på dagen då färre personer vistas i lokalerna. Lekarna i köksskåpet, ”uppevilarummet” och ”bilrummet” exemplifierar på olika sätt hur den sociala densiteten varierar beroende på klockslag. Det är lättare för barnen att dra sig undan när det inte är så många andra i lokalerna. När det är färre som samsas i och om förskolans sekundära territorier, minskar också risken för territoriella konflikter. Social densitet och tid kan utifrån det förstås utgöra aspekter som står i relation till de rumsliga och materiella förutsättningarna, och som villkorar barnens integritetspraktiker. En betydande del av dagen tillbringar barnen utomhus, och där ser miljön helt annorlunda ut. I nästa avsnitt tas ett kliv ut genom entrén, till Amiralens gårdar. Där finns varken väggar, skynken eller draperier, och barnen behöver hitta andra sätt att dra sig undan på.

## Att dra sig undan utomhus

Utomhusmiljön på Amiralen består av ”stora gården” som nyttjas av barnen på äldrebarnsavdelningarna, samt ”lilla gården” som används av barnen på yngrebarnsavdelningarna. Gårdarna är delvis asfalterade och delvis grästäckta. Där finns lekstugor, klätterställningar, sandlådor och annat som ofta syns på förskolegårdar. Utomhusmiljön erbjuder även av naturen givna barriärer såsom träd och stenar, men den är på det stora hela öppnare och mer överblickbar än inomhusmiljön.

Eftersom ytorna är betydligt större och inte ramas in av väggar blir den sociala densiteten lägre. Det blir inte lika högljutt utomhus, och risken för social trängsel är mindre eftersom det alltid finns någonstans att dra sig undan. Att vistas utomhus upplevs därför inte som lika socialt intensivt som att vistas inomhus. Flera olika aspekter gör sammantaget att utomhusmiljön skiljer sig från inomhusmiljön, och barnen kan också behöva använda andra strategier för att vara ifred när de är utomhus.

Under fältarbetet är det disco på ”stora gården” varje fredag. Popmusik strömmar ur en förstärkare vid ett av picknickborden. Discot är en populär aktivitet som engagerar de allra flesta, och runt picknickbordet har det samlats många barn och pedagoger i en stor dansande klunga. I discot blir hög social densitet något som bidrar till den festliga stämningen, och de dansande deltagarna verkar inte uppleva trängseln runt bordet som något negativt – tvärtom. Det exemplifierar hur många människor på samma yta inte nödvändigtvis eller enbart skapar stressande eller oönskade sociala interaktioner. Det kan också vara förväntat, eftersträvat och ett positivt inslag i vissa sociala aktiviteter (Altman, 1975). Ett disco kan bli roligare ju fler det finns att dansa tillsammans med.

Discot verkar dock inte falla Natalia i smaken, då hon sökt sig till en annan del av gården. Natalia befinner sig vid gungställningen, där hon står upp på en gunga och häver den framåt i hög fart. ”Jag vill bara gunga själv”, säger hon när jag kommer gående mot henne. Där och då tolkar jag inte Natalia som om hon försöker få mig att gå därifrån, utan snarare som att hon förväntar sig att jag ska fråga varför hon inte deltar i discot med de andra. Det utesluter inte möjligheten att hennes uttalande faktiskt är tänkt som en gränsmarkering mot mig, men i stunden är det inte min bedömning. Jag går därför fram och lutar mig mot träkonstruktionen som håller gungorna uppe. Då säger Natalia: ”Jag vill inte gunga med de andra, bara med Emil”. ”Okej, varför då?” undrar jag och Natalia svarar: ”För de kan stressa mig”. Jag frågar vad Natalia gör om andra stressar henne, och hon berättar att hon då går iväg.

Natalia inleder samtalet med mig med att klargöra sin integritetspreferens: hon vill antingen gunga själv eller med Emil. Under fältarbetet är Natalia ett av de barn som jag brukar se vistas ensam, och som sysselsätter sig med individuella aktiviteter såsom att gunga eller rita. Jag uppfattar henne som omtyckt och vänskapligt involverad med de andra barnen, och när hon drar sig undan

ser det ofta ut att vara självlärd. Jag är inte heller med om att Natalia öppet exkluderas av andra. Men vid flera tillfällen pratar Natalia med mig om att andra barn "stressar" henne, som hon uttrycker det. När jag frågar Natalia vad hon menar med att hon blir stressad beskriver hon tillfällena då hon hamnat i konflikt, tycker att andra barn betett sig illa, eller allt för livligt, såsom att de skriker eller tar saker från varandra. En tolkning är att Natalia inte trivs i den höga sociala densiteten som ofta uppstår när många barn samlas och interagerar, och att den kan ge henne en känsla av social trängsel. Det vill säga, mer och en annan form av social kontakt än hon vill ha (Altman, 1975).

Under fältarbetet ser jag ofta Natalia för sig själv vid just gungställningen. Det kan vara så att hon gungar för att hon tycker att det är roligt, men gungan kan också och kanske samtidigt förstås fylla en funktion i hennes försök att dra sig undan och undvika social trängsel. Gungan är avsedd för en eller högst två personer, och av säkerhetsskäl är det inte tillåtet för barnen att gå nära andra som gungar. Ett trästaket markerar det tillåtna avståndet.

Liknande regler gäller även för den större gungan på gården, där barnen kan gunga tillsammans som i en hängmatta. Där får högst fem barn vara samtidigt, och under fältarbetet ser jag vid upprepade tillfällen hur barnen antingen tar stöd i, eller modifierar antalet tillåtna barn för att innesluta och utesluta varandra selektivt (jfr. Bartholdsson & Kronlund, 2020). Gungor kan alltså användas i såväl individuella som kollektiva integritetspraktiker av barnen. Att hävda regler och hålla sig i rörelse blir sätt att hålla andra på avstånd, och skapa sig avskildhet i den mån det är möjligt utomhus. Fenomenet att barn håller sig i rörelse som ett sätt att dra sig undan har uppmärksamats tidigare. Skånfors m.fl. (2009) beskriver exempelvis hur barn springer runt, runt utan att stanna, vilket ger andra få tillfällen att försöka ansluta till den aktivitet som pågår. Lynch (2017) menar att en gunga därtill kan erbjuda ett rollskifte, som gör att barnen kan gå från att vara deltagare till att observera övriga. Även om det inte är gungans ursprungliga syfte, eller den enda anledningen till att barnen använder den, så kan gungan hjälpa barnen att dra sig undan i en utomhusmiljö där få materiella barriärer finns tillgängliga.

På "lilla gården" där de yngre barnen vistas har gungorna plockats bort helt på grund av skaderisken. Där finns en liten röd lekstuga som barnen ibland drar sig undan i, antingen enskilt eller i mindre grupper. Lekstugan är konstruerad som ett skjul och rymmer ett bord och två väggfasta bänkar i barnhöjd. En morgon när jag anländer har barnen på yngrebarnsavdelningen spridit ut sig vid ett picknickbord och på en picknickfilt, och pedagogen Kari går runt och delar ut små skalade äppelklyftor. När jag ansluter mig till gruppen pekar Ludde på mig och säger "Den!" Han sitter i pedagogen Annikas knä, och jag och Annika tittar på varandra i ett försök att lista ut vad Ludde menar: Vill han ha mer frukt? Kari håller fram skålen med äppelklyftor men Ludde skjuter den ifrån sig och klättrar ur Annikas knä, och sen går han mot mig. "Är det jag som är den?" frågar jag, och så verkar det vara. Jag sätter mig på huk för att göra min famn tillgänglig för Ludde, men han kommer inte till min famn.

Istället börjar Ludde cirkulera runt mig, och sedan går han och hämtar en äppelklyfta, tar mig i handen och leder mig bort mot lekstugan.

Ludde kliver in i lekstugan och sätter sig på den ena bänken och tittar menande på mig. Jag förstår att han kommunicerar att jag ska följa efter, så jag slår mig ned på bänken mitt emot. Eftersom lekstugan är gjord för betydligt kortare personer än jag själv är slår jag huvudet i taknocken, varpå Ludde ser lite orolig ut och pekar på mitt huvud: ”Den?” Jag säger: ”Det gick bra”. ”Mm”, nickar Ludde och ser mindre bekymrad ut. ”Du kanske ska ta ut nappen?” föreslår jag och håller fram min hand. Ludde lägger nappen i min hand, men ångrar sig snabbt och lägger äppelklyftan där istället. Jag blir först osäker på om han använder äppelklyftan i någon slags byteshandel, eller om han avser bjuda mig på äpple. ”Är den till mig?” frågar jag, och Ludde nickar och ler. När jag tackar och tar en tugga knastrar ett sandkorn mellan mina tänder. Jag och Ludde sitter i lekstugan och umgås en stund under tystnad medan Ludde dinglar med fötterna som inte riktigt når ner till marken.

Luddes intentioner med att ta med mig till lekstugan och bjuda mig på äpple kan bara han veta, men i stunden skapar han en situation där vi kan umgås bara vi två. När han fattar tag om min hand och tar mig med sig blir det ett sätt att avskilja oss båda från gruppen. Han gör oss socialt otillgängliga för övriga, men desto mer tillgängliga för varandra. I detta visar Ludde stor omsorg; först när jag slår i huvudet, och senare när han ger bort äppelklyftan till mig. Lekstugan fungerar som en materiell barriär som erbjuder en stund för bara oss, och ett tillfälle att ostört bygga vår relation på Luddes initiativ.

I utomhusmiljön kan det vara lättare att göra sig socialt otillgänglig i bemärkelsen att minska den sociala kontakten med andra, men svårare i bemärkelsen att vara utom synhåll för andra. Det beror på att ytorna är större, men samtidigt lättare att överskåda. Att vara ifred utomhus, handlar därför i högre grad om att vara ensam än om att göra sig osynlig. Det är inte heller meningen att barnen ska kunna göra sig osynliga ute på gården. Syftet med den karta som pedagogerna använder för att fördela sig är tvärtom att motverka att barn hamnar utom synhåll och säkerställa att alla ytor övervakas. Anja berättar att det beror på att det tidigare skett ”incidenter” på gården.

## Incidenter och övervakning

Av kapitel två framgick att forskningen om integritet och övervakning främst fokuserar på digitala tekniker (se exv. Agrell & Pettersson, 2016; Véliz, 2024; Shmueli & Blecher-Prigat, 2011). Även i förskoleforskning har övervakning primärt diskuterats i relation till digitala (dokumentations)praktiker: i verksamheten, på sociala medier och digitala plattformar (se exv. Beaumont-Bates, 2025; Eckeskog, 2019; Lindgren, 2012, 2019, 2020; Lindgren & Sparr-

man, 2003; Restiglian m.fl., 2023). Sparrman och Lindgren (2010) har exempelvis frågat sig om den digitala, visuella dokumentation som görs i förskolan kan ses som ett led i barns anpassning in i det västerländska övervaknings-samhället.

I det här kapitlet har en annan form av övervakning aktualiserats i relation till barns avskildhetssträvanden, som handlar om hur barn övervakas av vuxna med tillsynsansvar. Barnen på Amiralen vill kunna dra sig undan, och engagerar sig i olika integritetspraktiker för att skapa avskildhet. Den rutinmässiga och mellanmännsliga tillsynsövervakningen blir någonting som försvårar, och emellanåt också upplöser, de privata stunder som barnen värdesätter. Jag har konstruerat begreppet skenavskildhet, för att belysa hur den avskildhet barnen kan skapa i förskolan blir skenbar. Det är inte detsamma som att det är omöjligt för barnen att hitta ett rum där de kan vara ifred eller leka ostört, men eftersom miljön är visuellt genomtränglig erbjuder den inga garantier. Skenavskildhet kan, men ger inte alltid, den känsla av att vara ifred som barnen eftersträvar. I synnerhet inte om deras avskildhetssträvanden syftar till att, som Nilsen (2000) påpekar att de kan göra: undkomma övervakning i en institutionell vardag.

Utifrån de analyser Goffman (1961/2014) gjort av totala institutioner, konstaterar han att ”rättigheterna hade sin geografi” (s. 160). Institutionernas olika rum och ytor erbjuder de intagna olika möjligheter att slappna av och utmana institutionella regler. Även på Amiralen har barns möjligheter till avskildhet visat sig ha sin geografi. Villkoren ser olika ut på de olika avdelningarna, inomhus respektive utomhus, vid olika tidpunkter på dagen och under olika aktiviteter. Det är framför allt under fri lek som barnen kan dra sig undan. Mot bakgrund av att barn (och människor i allmänhet) inte alltid agerar välvilligt har de negativa följderna av barns fria lek, och indirekt deras avskildhet, problematiserats i tidigare forskning. Kragh-Muller (2020) och Falk Hansen (2023) påtalar exempelvis att den fria leken kan bli en arena för uteslutning och marginalisering. Maktasymmetrier i kamratgruppen tenderar att ge sig till känna när barn är utan vuxna, vilket gynnar populära barn men missgynnar andra. Fenomenet ställs på sin spets i Anna-Lena Borgs (2024) jämförelse av två fritidshem. Hennes forskning visar att det fritidshem som erbjöd mer frihet också i högre grad kantades av våld och utsatthet än det fritidshem som präglades av vuxnas styrning och kontroll. Övervakande och aktiva vuxna skapar säkerhet och trygghet men begränsar också barnen.

För pedagoger kan det vara komplext att väga barns möjligheter att agera fritt utan vuxna, mot de potentiella risker detta medför. När barn är ifred så finns det risk för ”incidenter”, som pedagogerna på Amiralen kallar det. Det kan vara att barn behandlar varandra illa, eller gör otillåtna saker utan att vuxna kan ingripa. Sådana ”incidenter” förekommer under fältarbetet och några av barnen berättar också om situationerna för mig. Det barnen berättar om, och som verkar såra dem, är framför allt situationer då de exkluderats. Simon kallar det för att bli ”utsparkad”, och berättar att det kan göra honom väldigt arg och ledsen att inte få vara med (jfr. Sevón m.fl., 2025).

Samtidigt som dessa risker finns, är det viktigt för förskolebarn att kunna manövrera i relation till varandra, mellan egna och vuxnas förväntningar, utmana vuxnas auktoritet i avskildhet, och skapa ett dolt liv (Boye Koch, 2017). I det dolda livet går det att lekfullt tänja på regler och pröva sitt självbestämmande. Där blir nattvakande, läskdrickande och obehindrad skärmtid tillgängligt. Dag blir natt, och pedagogiska matematikmaterial blir Coca Cola och I-pads. Barnens viljor kan skrida direkt till handling, och behöver varken kompromissas eller förhandlas. Det dolda livet blir på flera sätt också ett rikt socialt liv för barnen.

Avskildhet och övervakning är stora vetenskapliga frågor, men vad den analoga, mellanmänniska tillsynsövervakningen innebär för barns integritet i förskolan har inte uppmärksammats i någon större utsträckning (se exv. Millei & Cliff, 2014). Den mellanmänniska tillsynsövervakningen framträder ofta som oproblematiserad, och som en positiv praktik där vuxna tar sitt ansvar. Kapitlet har dock visat att med eller utan digitala dokumentationsverktyg utgör förskolan ett litet övervakningssamhälle för barnen.

## 7.

# MINA COOLA FINA GREJER

Jag sitter och antecknar när några av barnen på äldre barns avdelningen sluter upp runt mig. De blir nyfikna på min anteckningsbok, och frågar om jag brukar ta med mig den hem. Jag svarar ja, och förtydligar att jag har tagit med mig boken hemifrån och att det är mina egna saker jag använder för att anteckna. Barnen möter mitt svar med samtidig förvåning och indignation; ”Men va!?”

Barnen på Amiralen tar ofta med sig personliga ägodelar för att visa varandra, använda i lekar eller vinna status. Men, detta är inte tillåtet, och barnen framför mig ifrågasätter unisont varför vuxna får ta med sig saker hemifrån men inte de. Jag dras in i en diskussion där jag förväntas motivera regler jag varken upprättat eller medvetet brutit mot. Som ofrivillig representant för vuxnas privilegierade ställning står jag svarslös, och säger något i stil med att jag inte vet. Barnen blir smått irriterade, både över att jag inte behöver följa samma regler som de och över att jag inte kan förklara varför det är så. Till min lättnad släpper de dock snabbt ämnet, och lämnar mig åter till mitt antecknande.

Ovetande och oförberedd görs jag till part i en dagligt återkommande diskussion på Amiralen som vanligen utspelar sig mellan barnen och pedagogerna. Den handlar om vad barnen får ha med sig till förskolan och inte, och i detta kapitel står just barns ägande och förfogande över saker i fokus. Goffman (1961/2014) har visat att möjligheten till ägande starkt kringskuren i institutioner. Att lämna ifrån sig sådant som är ens eget är ett led i den avslipningsprocess det innebär att bli en institutionsperson. I förskoleforskning har man också visat att tillgången till egna saker allt som oftast är reglerad i förskolan, samtidigt som barns personliga ägodelar är viktiga för dem och deras sociala relationer (se exv. Corsaro, 2003; Ehn, 1983; Johansson, 2001, 2005; Moberg, 2018; Nilsen, 2000; Nome, 2018, 2020).

I likhet med i föregående kapitel, som handlade om hur barn hävdar tillfälligt ägandeskap över rumsligheter för att dra sig undan, närmar jag mig här barns ägandeskap med stöd i Altmans (1975) territorialitetsbegrepp. Mot bakgrund av idén om att människors sätt att göra skillnad på mitt och ditt kan förstås som integritetspraktiker, undersöks framledes hur barn navigerar och hanterar ägandeskap i relation till såväl förskolans materialiteter som deras personliga ägodelar. Genom att belysa barnens territoriella integritetspraktiker

runt dessa, visar kapitlet på vilka sätt ägandeskap blir meningsfullt och integritetsrelevant för barnen, och vilka institutionella villkor som omger deras ägande.

## Tillåtna och förbjudna leksaker

En dag när Emmy är på väg genom äldrebarndelningens korridor till ”ne-revilan” för att sova, slås en dörr hastigt upp och träffar henne i ansiktet. Det ser ut att göra ont och Emmy börjar gråta och tar sig för pannan. Pedagog Marie sätter sig på huk, tröstar Emmy och blåser på den begynnande bulan. ”Han gjorde mig illa, jag vill ha min mamma, jag måste ha min enhörning”, snyftar Emmy, varpå Marie går och hämtar Emmys gosedjur som föreställer en enhörning och ger det till henne. Gosedjuret tar Emmy med sig hemifrån om dagarna för att, som situationen exemplifierar, ha det till hands när hon ska sova eller behöver tröst.

Många av barnen på både yngrebarnsavdelningen och äldrebarndelningen har med sig gosedjur hemifrån, och verkar också uppskatta denna möjlighet. Av avhandlingens fjärde kapitel framgick exempelvis att barnen ritualiserar övergångar från hem till förskola, och att deras gosedjur, nappar och ”snuttisar” kan vara viktiga inslag i deras ritualer. Där skrev jag vidare att ju äldre barnen blir, desto mer självständigt förväntas de hantera separationer från sina föräldrar, och barnens personliga ägodelar kan underlätta detta.

Personliga ägodelar kan utifrån Altman (1975) beskrivas som primära territorier, och strategierna för att kontrollera dessa som integritetspraktiker. Prefixet primär refererar till den sociologiska idén om primärgruppen som består av nära och beständiga familjerelationer. När studiens analytiska ramverk presenterades i det första kapitlet beskrevs primära territorier som kännetecknade av att de har koppling till privatlivet, personlig betydelse och varaktighet över tid. Primära territorier är ytor eller materialiteter som är nära kopplade till den egna personen, och som därmed är upp till var och en att förfoga över. En viktig skillnad från sekundära territorier är således att primära territorier ägs och används exklusivt.

Möjligheten för barnen att ta med sig saker hemifrån finns beskriven och reglerad i Amiralens policydokument. I den information som skickas till familjer inför inskolning står exempelvis följande:

Vila: Att vara tillsammans en hel dag är tröttande, därför vilar vi en stund efter lunch. För att barnen ska känna trygghet får man gärna ta med sig ett gosedjur eller en snuttis som får ”bo här på förskolan”.

Leksaker: Vi vill inte att barnen tar med egna leksaker till förskolan p.g.a. konflikter och att vi inte kan ta ansvar för dessa.

Av formuleringarna framgår de regler som gäller runt barns personliga ägodelar när de är i förskolan. Vissa saker tillåts och uppmuntras medan andra är förbjudna. Den kontroll över primära territorier som Altman beskriver som självklar, framstår därigenom som reglerad och mindre given för barnen på Amiralen.

Enligt Ljosdal Skreland (2016) är regler en central del av hur vardagslivet organiseras i förskolan, och en viktig aspekt i pedagogers professionella arbete. Förskolor har regler av olika anledningar, och många regler utgår från ett säkerhetsperspektiv och underlättar pedagogers tillsynsansvar. Andra regler handlar om hur förskolans rum och material får användas, och speglar pedagogiska intentioner och värderingar. Det finns regler för nästan alla aspekter av socialt samspel i förskolan, konkluderar Ljosdal Skreland.

I rollen som förskolebarn i den institutionaliserade vardagen ingår att förhålla sig till de regler för personliga ägodelar som gäller. Ljosdal Skreland visar vidare att vissa regler i förskolan finns för att främja konfliktfritt socialt samspel. Amiralens regler för personliga ägodelar framstår, trots att de rör material, framför allt som att de har just sociala snarare än pedagogiska syften. Det kan skönjas av formuleringen ”p.g.a. konflikter”. Reglerna motiveras av ett antagande om, eller erfarenheter av, att risken för bråk och osämja är stor runt barnens leksaker, och därför ska barnen inte ta med sig dessa till förskolan. Denna regel praktiserar dock pedagogerna med viss flexibilitet, då de både skapar utrymme för avsteg och väljer att se mellan fingrarna emellanåt. Även om det som står skrivet i den återgivna policyn är utgångspunkten, så varierar reglerna i vardagen, och hanteras på ett sätt som är responsivt mot de förutsättningar som råder. Det finns alltså fler stunder än vid vilan då barnen får tillgång till de personliga ägodelar som de har med sig hemifrån.

Reglerna särskiljer gosedjur och ”snuttisar” som tillåts och uppmuntras, från leksaker som är förbjudna. Utanför förskolan skulle nog många klassificera även ”snuttisar” och gosedjur som leksaker, men på Amiralen görs det skillnad på leksak och leksak. Någon definition av vad som kännetecknar de olika tingen framgår dock inte av reglerna. En skiljelinje som verkar fungera som utgångspunkt i praktiken dras utifrån föremålens struktur och densitet. Under tiden i fält noterar jag att det som är mjukt, såsom gosedjur och kläder av olika slag, oftast tillåts. Det som däremot är hårt, likt plastfigurer, böcker och leksaksfordon, är förbjudet att ha med sig hemifrån. Min anteckningsbok hade varit förbjuden om reglerna hade omfattat deltagande observatörer, vilket barnen i det inledande exemplet gjorde mig medveten om. Som vuxen och i en forskarroll har jag dock förmånen att ta med mig i princip vad jag vill hemifrån. Som också framgick av föregående kapitel i relation till barns tillgång till olika rum, finns det även här samband mellan makt och ägandeskap. Altman (1975) beskriver att människor med högre social status oftare har tillgång till egna, fler, eller större territorier. I omvänd ordning är avsaknaden av egna platser och tillhörigheter något som förknippas med lägre social status,

och som enligt Altman kan vara mycket negativt för självbilden och självkänslan.

Vid lämningen på morgonen och under inskolningsperioden brukar barnen, som framgått av kapitel fyra, få ha gosedjur och nappar mer fritt eftersom detta anses vara särskilt sköra stunder då risken för att barnen gråter är stor. Det görs också undantag för barn som pedagogerna i vardagstal kallar för ”bitbarn”. Att det finns yngre barn som oförutsägbart biter är ett fenomen som de som är hemmavana i förskolan sannolikt känner igen. Under fältperioden på yngre barns avdelningen går där barn som ”biter allt och alla, men det är ju ganska normalt”, som pedagogen Lotta säger. ”Bitbarnen” har till skillnad från övriga inga restriktioner för nappanvändning, eftersom en napp i munnen förebygger att barn biter och blir bitna. I de fallen blir nappen samtidigt ett arbetsverktyg för pedagogerna och en personlig ägodel som barnet får fri tillgång till, vilket Lotta beskriver som en ”win win-situation”.

Regleringen av barnens tillgång till sina egna saker kan förstås som ett institutionsdrag som är tätt förbundet med inträdet i rollen som institutionsperson. Goffman (1961/2014) beskriver hur individer som ett led i inträdet fråntas sina personliga ägodelar och rätten att kontrollera dessa. Att begränsas tillgång till personliga ägodelar kan enligt honom förstås som en inskränkning av den egna personen och integriteten, där det egna skalas bort. I den totala institutionen finns inget privat jag, inget eget och därför inget ägande. På Amiralen, som mer träffsäkert förstås som en partiell institution (Wolfe & Rivlin, 1987), som samtidigt är personlig och opersonlig (Ehn, 1983), är det privata och det offentliga inte lika strikt åtskilt (Markström, 2005). Barnens privata ägodelar både uppmuntras och förbjuds, och de regler som gäller villkorar barnens integritetspraktiker.

Detta kan vidare förstås i relation till förskolans styrdokument som framhåller både gruppen och individen, men där barngruppen kan sägas ha en starkare ställning (Skolverket, 2025). Kollektivet står i första rummet och vilka barnen blir tillsammans är i förskolan ett större fokus än barnen som individer med individuella preferenser och intressen (jfr. Markström, 2005; Lynch, 2017; Skånfors, 2013). Att reglera och begränsa barnens tillgång till personliga ägodelar kan utifrån en sådan idé ses som ett led i att skapa en gruppidentitet utifrån en tanke om likformighet (Goffman, 1961/2014), och förebygga materiella statushierarkier och konflikter mellan barnen emellan. Även barn emellan går det således att tänka sig att territoriella praktiker och makt hör samman, och kan bidra till ojämlikheter i barngruppen. Att det blir konflikter mellan barnen runt deras personliga ägodelar är dock sällsynt, men desto vanligare runt förskolans materialiteter som barnen behöver samsas om.

## Territoriell tajming

Förskolan kännetecknas av att dess materialiteter ägs gemensamt och därför handlar det för barnen dels om att lära sig att samsas, dels om att snabbt och tillfälligt få kontroll över önskade föremål. Ett av de mest populära lekmaterialen är de cyklar som finns inlåsta i en bod på ”stora gården”. Det finns en handfull cyklar för barnen på samtliga tre äldre barns avdelningar att samsas om, och konkurrensen är hög. Som sekundära territorier finns cyklarna där till låns, tillgängliga för alla och möjliga för olika grupper eller individer att nyttja vid olika tillfällen.

När cyklarna körs ut ur boden av pedagogerna skyndar många barn fram för att hinna lägga beslag på en. Uppståndelsen kring cyklarna är lite väl stor, anser pedagogerna. Jag får berättat för mig att barnen blir så upptagna av att försöka lägga beslag på cyklarna att det tar fokus från andra aktiviteter som erbjuds. Därför har pedagogerna gemensamt beslutat om två cykelfria dagar i veckan. Detta försök att få mer variation i barnens utomhusaktiviteter genom att begränsa deras tillgång till cyklarna kan förstås som ännu ett uttryck för de olika mandat som följer av förskolans sociala roller. Som vuxna och professionella får pedagogerna dels befogenhet att avgöra vilka aktiviteter som anses vara bra för barnen, dels befogenhet att begränsa barnens tillgång till både personliga och gemensamma materialiteter.

En mulen torsdagsmorgon har Oliver lyckats komma över en röd trehjuling med flak. Den här morgonen berättar Oliver för mig att cykeln är en ”brandbil, tuutu tut tuutu tut!” Han cyklar runt, runt, stannar upp med jämna mellanrum och utropar: ”Det brinner!” Med en nedfallen talkvist han lagt på flaket släcker han eldar som blossar upp längs ruten han kör. Med stor inlevelse riktar han vattenstrålen mot lågorna och gör ljudeffekter som ”pssscchhhh”.

Mitt i leken kommer Emmy mot Oliver på en annan cykel. Oliver avbryter då räddningsinsatsen och ställer sig med ryggen mot sin brandbil, vilket blir en icke-verbal markering av att den är hans. Han sträcker armarna rakt ut, gör sig stor och använder sig själv som en barriär för att hindra Emmy från att komma för nära. Han förstärker också denna gränsmarkering verbalt: ”Nej! Det är min brandbil!”. Emmy har redan en cykel och inget tyder på att hennes intention är att försöka lägga beslag på Olivers, men i stunden agerar Oliver utifrån den risken. Hans utsträckta armar och verbala förtydligande om att brandbilen är hans kan förstås som en territoriell praktik, som förebygger ett möjligt intrång i hans tillfälliga och sekundära territorium. Emmy ändrar kurs och cyklar vidare, och Oliver kan fortsätta släcka bränder i pulkabacken, vid klätterställningen och i olika träd.

Jag sitter vid en stor träbåt och för anteckningar när Oliver parkerar cykeln en bit bort och kommer och ställer sig intill mig. Cykeln står för en stund obevakad, och då verkar Konrad se sin chans att lägga beslag på den. Han är snabbt framme, tar tag i flaket och börjar skjuta cykeln framför sig. Han agerar

på ett sätt som visar att han vet att Oliver hade cykeln, och att han måste därifrån fort. Oliver rycker till när han får syn på vad som händer. ”Det är min brandbil!” säger han bestämt och går med raska, stampande steg mot Konrad. Konrad uppträder dock oberört och fortsätter putta cykeln framför sig. När pedagogen Anja får syn på vad som sker rycker hon in för att avvärja den spirande konflikten. ”Oliver hade den, vi hittar en annan till dig”, säger Anja och tar med sig Konrad därifrån. På så vis bekräftar Anja Olivers rätt till cykeln, och understödjer de territoriella gränser som Konrad utmanar.

När fler barn vill använda samma sak såsom en cykel, en gunga, eller något lekmaterial så är det den som är först fram som har rätt till saken. Denna praxis följs av både barn och pedagoger. Oliver är först fram den morgonen, och hans lek med cykeln pågår i mer än en timme. Vid flera tillfällen försöker andra barn lägga beslag på cykeln när den tillfälligt står obebakad, men varje gång lyckas Oliver hävda att cykeln är hans, och de andra backar undan. Mot bakgrund av hur eftersträvansvärda cyklarna är för barnen, blir jag nyfiken på hur han motiverar detta. Jag försöker fråga Oliver på ett sätt som är begripligt och meningsfullt för honom.

Josefin: Oliver, vems brandbil är det?

Oliver: Min.

Josefin: Okej, men vad händer om någon annan vill ha den? Får de det då?

Oliver: Nepp!

Josefin: Okej, hade du den först?

Oliver: Ja.

Josefin: Är det så du vet att det är din?

Oliver nickar. Även om cykeln inte är hans på samma sätt som en personlig ägodel, så betraktar han den som sin i stunden, och motiverar det med att han hade den först. Jag frågar om jag får skriva om hans brandbil i min bok, och det får jag. Han ser på medan jag antecknar och skissar, och sedan läser jag högt för honom. Under resten av min tid på äldre barns avdelningen frågar Oliver ofta om berättelsen om brandbilen, och jag får läsa den högt många gånger innan anteckningsboken fylls och byts ut till en annan.

Flera tidigare studier har uppmärksammat hur barn förhandlar om förskolans delade materialiteter. Nilsen (2000) beskriver att barn i förskolan behöver förhålla sig till kollektiva ägandeförhållanden, och hitta sätt att skapa sig materiell kontroll. Johansson (2001) menar å sin sida att barn anser sig ha rätt till saker, och att även de yngsta barnen i förskolan är upptagna med att förhandla om denna rätt. Bartholdsson och Kronlund (2020) visar därtill hur förskolans delade materialiteter kan bli medel i barns inkluderings- och exkluderingsprocesser. Deras analys av en leksituation visar hur tre flickor nekar en pojke tillträde, genom att hävda att man måste ha en röd spade för att få vara med. De röda spadarna symboliserar gruppens samhörighet, och pojken med den gröna spaderna lämnas utanför.

Inte heller Oliver verkar ha något intresse av att inkludera någon i sin brandbilslek, utan leker nöjt för sig själv. De gränser han upprätthåller runt cykeln och leken kan därigenom ha dubbla innebörder; dels handlar det om att behålla cykeln, dels om att eftersträva sin integritetspreferens och skydda sin individuella aktivitet. Skånfors (2013) har visat att individuella aktiviteter kan vara ett sätt för barn att dra sig undan och skapa lugn och ro i den socialt intensiva förskolemiljön. De sociala och kollektiva idealen som är dominerande i förskolan, som förordar samspel och inkludering (se exv. Bartholdsson & Kronlund, 2020; Markström, 2005; Lynch, 2017), gör dock att barns avvissanden av varandra tenderar att tillrättavisas. Som pedagogen Marie gav uttryck för i kapitel fem är det önskvärt att barnen är ”bästa vänner allihop”.

Under brandbilsleken bemöts Olivers avvissanden annorlunda än i många andra situationer, och han får stöd av pedagogen Anja i sina integritetspraktiker. Att Oliver agerar ensam spelar troligen roll i sammanhanget. Hans avvissanden utspelar sig i en-till-en interaktioner, till skillnad från de flera-mot-en interaktioner som tenderar att ses som uteslutande och som, likt gruppkramen i kapitel fem, riskerar att placera någon i utanförskap. Om brandbilsleken varit en grupplek, hade troligen gruppen haft svårare att motivera avvissanden än vad Oliver har den morgonen. På detta vis kan det vara en fördel för barnen att hävda territoriella gränser individuellt, snarare än kollektivt.

När barnen vill ha något som någon annan redan lagt beslag på kan de likt Konrad inleda en kamp om vad som är vems för stunden. I föregående kapitel gav jag exempel på hur barn hävdar rumsligheter och ytor, såsom ”bilrummet” och det omgjorda köksskåpet. Vad gäller saker är det smidigaste sättet att göra något till sitt att handgripligen ta det när det inte används. Som Konrad visar, gäller det att hitta rätt tillfälle och att vara snabb fram. Detta visar sig också en eftermiddag före mellanmålet på äldre barns avdelningen. Jag sitter och ritar och klipper med Ronja, Mio, Emmy och Yousef. Barnen småpratar med varandra om sina alster, varav några föreställer dinosaurier. På bordet framför oss finns en sax och en burk med tuschpennor för barnen att samsas om. Pennorna räcker till alla, men saxen blir det snabbt konkurrens om: ”Den där saxen hade jaaaag!” Barnen väntar otåligt på varandra för att kunna klippa. När Ronja tar saxen protesterar Emmy: ”Näääe”, och menar att hon hade saxen först. ”Men du lämnade den”, hävdar Ronja, som för att legitimera att hon har rätt att ta saxen eftersom Emmy lagt ner den på bordet. ”Näe”, fortsätter Emmy, men Ronja insisterar. ”Nääe”, upprepar Emmy i en nedstämd ton, men skiftar sedan fokus och börjar använda tuschpennorna istället. De fortsätter att dividera och Emmy blir märkbart irriterad, men accepterar ändå att hon blivit av med saxen.

Att ta något som ingen använder, eller som någon har slutat använda är accepterat bland både barn och vuxna, men det är inte ovanligt att det uppstår förhandlingar om innebörden av att ”lämna”. Enligt Ronja upphör Emmys tillfälliga ägandeskap över saxen så fort hon lägger den ifrån sig, men Emmy är av en annan åsikt. Som sekundära territorier är förskolans delade materialiteter något som erbjuder barnen tillfällig nyttjanderätt, och där barnen ibland har

delade åsikter om hur tillfällig denna är. Det gäller att vara uppmärksam och snabb, då en obevakad materialitet öppnar upp för ägarbyte – om så för ett ögonblick.

Som Johansson (2001) tidigare påpekat, kan barnen uppleva att de använder saker även när de inte aktivt hanterar dem, vilket frammanar olika perspektiv och potentiella konflikter. Exempelen visar att det kan vara otydligt när gränserna för sekundära territorier anses gällande och när de behöver försvaras. För Emmy handlar det endast om en kort stund, medan Olivers nyttjanderätt sträcker sig över en hel utevistelse. Trots denna vaghet framträder de territoriella spelreglerna som tydliga för barnen. De vet precis hur de kan göra för att legitimera tillfälligt ägarskap och vilka implicita regler de kan hävda, och i detta blir tid och tajming en viktig aspekt att bemästra. Det gäller att vara först.

Som sekundära territorier är förskolans delade materialiteter inte knutna till barnen som personer. Även om barnen kan använda de som sina för stunden, har dessa saker ingen koppling till barnen som individer eller deras privatliv. Avsnittet har visat att även om det ofta uppstår meningsskiljaktigheter runt vem som har rätt till vilken sak, så blir konflikterna sällan särskilt allvarliga för barnen. Emmy blir förvisso irriterad, men accepterar också att bli av med saxen. Enligt Altman (1975) är detta kännetecknande för sekundära territorier, medan primära territorier har en mycket starkare koppling till personen, och därmed blir viktigare för människor att kontrollera.

## En egen (godis)hylla

När det gäller barnens personliga ägodelar som de har med sig hemifrån är reglerna som nämnts andra än för förskolans delade materialiteter. Barnens egna saker förvaras också så att de blir svåråtkomliga för andra än sina ägare. Dessa förvaringsplatser finns bland annat i hallen. Det är i hallen barnen rent rumsligt går från att vara en del av familjen till att bli förskolebarn och medlemmar av kollektivet och institutionen. I hallen möts och förenas privatlivet och det offentliga, och privatlivet bereds mer plats än i förskolan i övrigt (Markström, 2007).

Det finns en ordningsskapande funktion med explicitgjorda fördelningar av utrymmen (Altman, 1975), och i hallarna på Amiralen finns väggfasta plåtställningar som skapar långa rader av namnmärkta fack, med ett för vardera barn. Det är något som minskar risken för konflikter eftersom barnen slipper förhandla om gränser. Namnmarkeringarna gör att hyllorna, som i praktiken tillhör förskolan, tillfälligt görs till barnens individuella. Med stöd i Altmans teori visar Zeegers m.fl. (1994) att sådana individuella utrymmen kan ha stor betydelse för barn i förskolan, och att de betraktar dem som sina egna (se även Johansson, 2001). I varje barns fack finns hatthylla, krok och skohylla. Den

ena hatthyllan är tom och där kan barnen lägga vantar, mössor och annat som de använder för den dagliga utevistelsen. På den andra hatthyllan finns en plastback för övriga tillhörigheter såsom ombyteskläder, gosedjur eller blanketter som ska skickas mellan förskolan och hemmet. Var barns plats blir en form av tilldelat primärt territorium i det offentliga sammanhanget. Där ryms barnens *identitetsutrustning*, vilken enligt Goffman (1961/2014) utgörs av kläder och andra personliga ägodelar som är knutna till en individ, och som de använder för att visa upp sig på ett särskilt sätt. På barnens hyllor finns sådant som representerar dem som personer, bortom den institutionella vardagen och deras roll där som förskolebarn.

Ett par månader in i fältarbetet befinner jag mig i äldre barns avdelningens ateljé när jag hör Natalia ropa mitt namn. Jag går till hallen och får syn på Natalia som lagt sig ned på entrémattan, med huvudet vilande på sin egen kudde som hon brukar ha på hyllan. Där ligger hon och tittar upp på den pappersgirland som pryder taket. Det är inte tänkt att barnen ska uppehålla sig i hallen några längre stunder, så där finns inga lekmaterial för barnen att sysselsätta sig med. För Natalia, som i föregående kapitel beskrev att hon uppskattar möjligheten att dra sig undan från den socialt intensiva miljön, erbjuder hallen denna möjlighet. Natalia säger att hon vill prata med mig, så jag sätter mig bredvid henne på golvet. Det verkar inte vara någonting särskilt Natalia har i åtanke, då hon börjar småprata om lite av varje. Kanske söker hon framför allt sällskap och kallar på mig av den anledningen. Man får inte röra girlanden, det är därför den hänger så högt upp, berättar Natalia och fyller i ”man får inte dra ner någons saker”. Hon nickar mot hyllplanen längs väggarna som idag verkar extra överfyllda med nallar, kuddar, solglasögon och annat. Natalia gör mig medveten om de regler som gäller runt hyllorna. Vid tidpunkten är jag förhållandevis ny på Amiralen, och har inte lärt mig dessa än. Särskilt inte de regler som är lokala och underförstådda, som många av de runt barnens personliga ägodelar är.

För Natalia framstår det som både viktigt och tydligt vad som gäller; respekten för varandras territoriella gränser förväntas upprätthållas även i varandras frånvaro. Var och en har sin hylla, och det som finns där får inte de andra barnen röra. ”Vad händer då?” frågar jag, varpå Natalia svarar ”Då blir dem *jätteledsen*”. De starkt negativa känslor Natalia beskriver, kan sättas i relation till de personliga ägodelarnas betydelse för barnen. Territoriella över-skridningar upplevs olika beroende på hur personligt och privat territoriet är för sin ägare (Altman, 1975), och den egna hyllan får betydelse för barnen på flera sätt. Hyllan är en av få utrymmen som tillskrivs dem som deras egna under vardagen i förskolan, och där förvarar de saker de har med sig hemifrån. Hyllorna materialiserar förskolan som en motsägelsefull institution som är både personlig och opersonlig.

Natalia fortsätter prata om hyllorna och sakerna på dem, och sen visar hon att hon har sina glitter skor på sig idag. Hon gillar glitter, men inte guldglitter. Natalia vänder sig till mig och frågar: ”Gillar du glitter?” ”Jag älskar glitter!” svarar jag med eftertryck. När Natalia kallar mig till hallen för en stunds

småprat tolkar jag det också som en vänskaplig invit. Hon gör sig socialt tillgänglig och ber mig göra detsamma. Natalia berättar om sig själv och frågar också vad jag gillar. Att vi båda gillar glitter är kanske ingen stor sak i sig, men det blir viktigt i stunden och för vår relation där och då.

Att hyllorna som regel lämnas orörda av andra gör att de kan fylla fler funktioner än klädförvaring för barnen. Det visar sig en dag när Yousef kommer gående mot mig och Milan från äldre barns avdelningens hall. Yousef och Milan är goda vänner som umgås mycket. Yousef har just klättrat upp och lyft ner någonting ur sin blå plastback. Han ser glad och stolt ut när han visar för mig och Milan vad han har i sin hand: en karamell i glansigt papper. ”Jaha, hade du godis?” frågar jag och Yousef svarar: ”Ja, jag har godis i hyllan”. Yousef berättar att han har svårt att nå godisen på hyllan eftersom den är så högt upp, och sen tittar han frågande på mig: ”Äta godis eller?” Godis är otvetydigt förbjudet på Amiralen. Den regeln är genomgående i de flesta förskolor, och mig veterligen är den aldrig förhandlingsbar. Det är en regel så inpräntad att jag blir nervös av bara av tanken på att bevittna och möjligen legitimera godisätande, även i min forskarroll. Jag frågar om man verkligen får äta godis i förskolan, och Milan svarar övertygande: ”Yes! Milan får äta godis”. Yousef fyller då i ”Jonna får inte ta godis”. ”Får Jonna inte ta din godis?” undrar jag, och Yousef bekräftar att jag förstått honom rätt. När mina försök att få Yousef att själv komma fram till att godis är förbjudet fallerar, uppmuntrar jag honom att lägga tillbaka karamellen, vilket han gör. Yousef uttrycker oro för att Jonna ska ta hans godis, vilket visar att barnen inte har oinskränkt kontroll över sina tilldelade hyllor, och att de territoriella gränserna inte är garanterade. Även om det förefaller vara ovanligt, så finns det en risk att barnen tar något från någon annan.

Som primärt territorium blir hyllan en plats där Yousef kan gömma godis utan att bli ertappad, och välja att plocka fram det när han ser möjligheten att äta det. Det kan förstås som ett uttryck för sekundär anpassning. Som beskrivits tidigare handlar sekundära anpassningar om ett kringgående av regler som inte är synligt för de som ska se till att reglerna efterföljs. Sådana praktiker kan bidra till att ge form åt ett dolt liv som pågår under radarn, skapar vidare handlingsmöjligheter, och utgör ett sätt att hävda individualitet och integritet i den i övrigt styrda institutionsvardagen (Goffman, 1961/2014). Genom att inviga mig i detta dolda kan Yousefs handling också förstås som ett sätt att stärka relationsband genom att dela något selektivt med bara mig och Milan, och givetvis som ett sätt att få tillgång till godis. Så till vida det inte stoppas av en ängslig forskare, det vill säga.

Barnen på yngrebarns avdelningen hanterar sina individuella hyllor i mindre omfattning. Många når inte upp till hyllplanen alls, så det är i första hand pedagogerna som hanterar deras personliga ägodelar. Det kan förstås som ytterligare en situation i vilken den mindre kroppen får betydelse för barnens möjligheter att engagera sig i integritetspraktiker, och här mer specifikt för möjligheten att förfoga över något eget. På samma sätt förhåller det sig i rummet där de yngre barnen vilar, och där det finns namnmärkta plastbackar

med barnens ”sovsaker”. Där är nappar och ”snuttisar” placerade för att finnas nära till hands när det är dags för sovvila och tänkt att sakerna ska användas. Plastbackarna är placerade på en hylla så högt upp på väggen att även pedagogerna får sträcka sig för att nå dem. I de fall barnen inte har möjlighet att reellt förfoga över sina utrymmen, såsom när de inte når upp, blir namnmärkningarna snarare tomma symboler för vad som ska ligga vart än för vem som har ägande- och förfoganderätt.

Barnens hyllor fungerar som en mötesplats mellan det privata och det offentliga. Pedagoger och föräldrar använder dem för praktiska syften såsom att lämna kläder eller information, eller på andra sätt samarbeta kring barnen. Trots att kontrollen över primära territorier alltid är relativ (Altman, 1975), fungerar barnens hyllor som viktiga platser för dem. Dessa är skapade av pedagogerna, som därigenom ger barnen utrymme för integritetspraktiker, att vara personliga och privata. Genom att varje barn har ett eget fack får de en konkret plats som kan formas och fyllas med sådant som känns betydelsefullt för dem. Facken blir personliga genom innehållet, och genom att både barn och pedagoger tillsammans bekräftar hyllorna som just barnens.

## ”Du, vill du se min låda?”

Enligt Goffman (1961/2014) kan förvaringsplatser för personliga ägodelar representera en utvidgning av personligheten, vilket är särskilt viktigt för individer som befinner sig i sammanhang där självbestämmandet inskränks. På äldre barns avdelningen finns också en möbel av särskilt stor betydelse för barnen i deras vardag. Den erbjuder individuella utrymmen som, i än högre grad än hyllorna, blir barnens egna att kontrollera. I den långa korridoren som förbinder äldre barns avdelningens rum står en stor lådhurts i massivt trä av typen som oftare ses i klassrum än i förskolor. Den långa bänkytan ovanpå hurtsen är dekorerad med små stilleben; en spegel, inramade visdomsord, en jordglob och lite plastblommor. Några sporadiskt utspridda leksaker som snarare ser ut att ha släppts på bänkytan i förbifarten skapar en kontrast, och vittnar om att detta är en plats där många barn passerar.

Alla barn på äldre barns avdelningen har en egen låda, så hurtsen skapar en visuell överblick över barngruppen. Tjugotvå porträttfoton och namnskyltar på lådornas skårade fronter anger vilken som är vems. Barnen berättar för mig att det inte är tillåtet att öppna andras lådor, bara sin egen. Eftersom jag får informationen till mig många gånger och från olika barn uppfattar jag denna regel som delad och viktig för barnen. Den egna lådan är var och ens primära territorium, och ska enligt barnen respekteras som ett sådant. Till skillnad från hyllorna i hallen fyller lådorna ingen praktisk funktion för föräldrar eller pedagoger. Det gör att kontrollen över den egna lådan är starkare än kontrollen

över den egna hyllan. Lådorna har de vuxna begränsad tillgång till, eller i alla fall färre praktiska skäl att göra intrång i.

En av mina första dagar i fält tillbringar jag i hallen för att presentera mig för familjerna och svara på frågor om studien. Eftersom det är skollov är många lediga, och jag inser att jag inte kommer att möta så många familjer som jag tänkt mig. Istället går jag in på avdelningen för att bekanta mig med barnen. Emil har sökt kontakt med mig hela morgonen, så jag slår mig ned vid ritbordet där han sitter och färglägger stenciler. Emil berättar om sin hund han har hemma, och jag berättar om min hund. Sedan pratar Emil om det han ritar, och om den stencil föreställande tre spöken som ligger kvarglömd på bordet, och han säger: ”Jag gjorde också ett spöke. Du, vill du se min låda?” Emil tar med mig till lådhurtsen i korridoren, öppnar lådan med sitt namn på och lyfter ur spökteckningen han berättat om. Det är en ruskig figur med röda taggiga konturer och svartmålat ansikte. Emil säger att jag får färglägga den om jag vill, men det ska vara rött, gult och orange. Som en vänskaplig handling delar han med sig av något som är hans, men är också tydlig med premissen att han bestämmer och jag följer instruktionerna. När alla vita fält är ifyllda tar Emil med mig tillbaka till lådhurtsen. Där pekar han på porträttfotografierna och berättar vad barnen på avdelningen heter.

Flera barn gör som Emil och visar mig innehållet i sina lådor, såsom teckningar, legobyggen, leksaker och annat. I likhet med hyllorna i hallen fungerar lådorna som materiella barriärer som skyddar sådant som barnen vill spara, inte tillåts ha på avdelningen, eller som de vill undanhålla av en eller annan orsak. Det kan exempelvis vara teckningar, nappar, gosedjur, leksaker och klädesplagg. Det händer också att barnen förvarar delade materialiteter såsom saxar, lim och lego i sina lådor, vilket blir ett sätt att undgå att behöva dela åtråvärda saker med andra, och slippa förhandla om territoriella gränser. Allt som finns i lådorna verkar således inte vara av personligt värde för barnen, men kan ändå beskrivas som privat eftersom barnen lägger saker i lådorna för att undanhålla dem från andra.

I en intervju med Yousef och Milan tar de med mig till lådhurtsen. ”Kom hit, kom hit!” ropar Milan exalterat. Pojkarna visar upp föremål efter föremål ur sina lådor. Yousef brukar spara saker han byggt, berättar han. Milan berättar att det bara är han och Yousef som får titta i hans låda, och kommunicerar därigenom att innehållet delas med vissa personer och i vissa relationer. Innehållet i lådorna varierar beroende på varje barns intressen (jfr. Moberg, 2018), och när de delar med sig av innehållen kan det förstås som att de samtidigt öppnar upp för något personligt och privat. För barnen kan delar av innehållet i lådorna förstås utgöra en del av identitetsutrustningen, som säger någonting om dem som personer. Att ha en egen låda blir därigenom ett erbjudande om att vara någonting utöver institutionspersonen förskolebarnet, och en möjlighet att presentera sig själv som privatperson.

När Oliver får syn på en låda som saknar porträttbild och namnskylt skiner han upp i ett leende. Oliver pekar på den ägarlösa lådan och säger: ”Där!” Sedan pockar han mig på axeln med fingret. ”Ska den bli min?” frågar jag.

”Jaaaaa!” utbrister Oliver glatt. Han lägger en teckning i min hand och föser den sedan mot lådan för att visa mig hur jag ska använda den. Även andra barn erbjuder mig en egen låda, vilket jag tolkar som att de välkomnar mig in i deras barnkollektiv. Att få en låda blir ett sätt att betraktas som en i gruppen. På så vis kan lådorna, i likhet med hyllorna, förstås representera och materialisera gemenskap och individualitet samtidigt.

Goffman (1961/2014) har som bekant intresserat sig för balansakten mellan gemenskap och individualitet i institutioner, och han menar att alla sociala band präglas av en dubbelhet. ”Utan någonting att tillhöra har vi ingen fast personlighet, och samtidigt medför total anslutning och tillgivenhet till vilken social enhet det må vara ett slags frånvaro av personlighet” (s. 211). Som delar av ett kollektiv förbinds individer till förpliktelser gentemot gruppen och institutionen, men kan också ta del av de förtjänster som kollektivet medför. Individen, i detta fall förskolebarnet, kan behöva kompromissa med sin vilja och det som är eget, men blir i gengäld en del av gemenskapen med allt vad det innebär. Att ha en hylla och en låda blir talande för denna balansakt och vad det innebär att vara ett förskolebarn: där ges barnen utrymme som individer, samtidigt som de avpersonifieras och förväntas ta form inom en institutionell ordning. Varje låda ser likadan ut, men innehållet skiljer sig åt och rymmer var och ens unika identitetsutrustning.

Efter den där första morgonen börjar jag och Emil umgås. Ofta innebär det att vi sitter och småpratar medan han ritar och jag skriver fältanteckningar. En dag när vi gör detta går Emil till lådhurtsen, öppnar sin låda och lyfter ur en liten egentillverkad anteckningsbok. Jag anar att han inspirerats av mitt fältantecknande, och skapat sig möjligheten att göra något liknande på ett sätt som inte strider mot förskolans regler. Anteckningsboken består av vita papper som klippts i tu med varierande precision, vikts på mitten och häftats ihop med klamrar. Emil tar med boken in i ateljén, slår sig ned på stolen bredvid min och börjar fylla nästa blad i ordningen. Just idag skriver han ”lite namn” och ”raketer” säger han. När vi sitter och småpratar frågar jag Emil om hans låda, och han säger ”De som får titta i den får titta, de som inte får, får inte!”. Det framstår som självklart för Emil att det är upp till honom att avgöra vem som får titta i hans låda, och han verkar inte se något behov av att motivera på vilka grunder. Hans låda, hans regler. Jonna berättar med samma självklara övertygelse att ”man får inte heller röra i någons låda”. ”Varför inte?” undrar jag. ”För man inte får”, svarar Jonna.

Lådhurtsen är oftast en odramatisk plats där barnen passerar, hämtar och lämnar saker, och går vidare. Jag blir intresserad av denna sociala friktionsfrihet, och bestämmer mig för att försöka förstå den sociala aktiviteten vid lådhurtsen närmare. Med en liknande strategi som när jag ville förstå hur barnen på yngrebarnsavdelningen använde köksskåpet, sätter jag mig på en stol i korridoren och betraktar hur barnen hanterar lådorna och sina saker i dem. Strategin avviker från hur jag annars agerar i fält, vilket får barnen att titta undrande på mig. Lily lutar sig över anteckningsboken där jag påbörjat en skiss över lådhurtsen och frågar vad jag gör. ”Ritar lådorna”, svarar jag. Lily rynkar

näsan i en oförstående min: ”Lådorna?” När jag frågar om hon har en låda svarar hon ”ja!” och springer till hurtsen och pekar på sin namnskylt. Sedan springer Lily vidare för att göra någonting annat.

En kort stund därpå kommer Ronja och frågar vad jag gör. Sedan pekar hon få skissen av lådhurtsen: ”Vad är det där?”. När jag förklarar att det är deras lådor, så undrar Ronja var hennes är. ”Jag vet inte, vilken är din?” Ronja går till hurtsen och pekar: ”Här, bredvid Lilys”. Jag fyller i konturerna noga på en av lådorna jag skissat, och Ronja kommer och granskar: ”Näe, nu ritade du Konrads tror jag”. Hon tar med mig till hurtsen och vi räknar tillsammans för att få rätt placering i skissen; tredje lådan uppifrån, och andra från vänster. ”Du kan göra Ronja där”, säger hon sen, varpå jag ritar en liten namnskylt på lådans front. ”Här är Jonnas, kolla vad fina saker”, fortsätter Ronja entusiastiskt samtidigt som hon öppnar Jonnas låda. Lådan närar sig svämmar över av gosedjur och håraccessoarer. Hon lyfter ur ett rosa diadem med enhörningshorn och tittar på det med beundran i blicken. ”Får man kolla i andras lådor?” frågar jag. Frågan är tänkt att vara undrande, men Ronja tycks tolka den som en tillrättavisning. Hon släpper diademet och stänger lådan så hastigt att hon får fingrarna i kläm. Sedan backar hon ett steg, sätter händerna för ansiktet och fnissar. Hennes kinder rodnar och hon ruskar på huvudet. ”Det gör nog ingenting”, säger jag, som i ett försök att dämpa den skam jag oavsiktligt orsakat henne. Då ger Ronja ifrån sig en lättnadens suck. ”Vad händer om man öppnar någon annans låda?” fortsätter jag, nu mer medveten om mitt tonfall. ”De *skriker*”, svarar Ronja och gör en arg min, för att imitera en reaktion.

Även om barnen oftast respekterar varandras primära territorier, så händer det att de får svårt att låta bli dem. Vissa saker tycks ha en svåremotståndlig dragkraft som föranleder vad Altman (1975) benämner som territoriella intrång. Intrång tas emot olika beroende på vad det är för territorier som invaderas: ju närmare den egna personen, desto kraftigare och mer negativ upplevelse skapas. Som Ronja vittnar om, föranleder intrång i primära territorier ofta starkt negativa känslor, vilket beror på att det primära territoriet är så nära sammanlänkat med den egna personen. För barnen på Amiralen representerar lådan också närmast det enda ägandet de har under sina dagar i förskolan – de ser den som sin.

I en intervju med Markus berättar han om ett tillfälle då han misstänker att någon tagit saker ur hans låda. Markus inleder samtalet med att berätta om att han gillar att rita, så pass mycket att Simon ibland blir lite trött på honom eftersom Simon hellre leker. Jag frågar Markus vad han gör med alla teckningar han ritar, och han berättar att han tar hem dem. Först lägger han teckningarna i sin låda, och med jämna mellanrum tömmer han lådan så att den inte ska bli överfull och stökig. ”Lägga i, ta hem, lägga i, ta hem”, säger Markus och för handen fram och tillbaka för att illustrera rörelsen. Markus berättar att några av de andra barnen har väldigt stökiga lådor, och så vill han inte ha det. Därför är det viktigt att rensa. Detta visar på ännu en aspekt av den kontroll lådorna erbjuder. I lådorna kan det vara så stökigt eller ordnat som barnen vill, utan att någon lägger sig i. Markus fortsätter berätta om sin låda:

Markus: Jag gillar inte att någon ska kolla i min låda. För då kommer de bara ta de coola grejerna och de fina grejerna. Så jag håller koll alltid när jag öppnar min låda, så ingen kan ta den.

Josefin: Har det hänt någon gång, att någon har tagit någonting ur din låda?

Markus: En katteckning som jag hade som var helt klar, när det var onsdag eller något.

Josefin: Var det någon som snodde den?

Markus: Eller så var det mitt lådatrick, som hände Emmy en gång.

Josefin: Vad är det för trick?

Markus: Ett lådatrick är ... [Markus leker med annat och har svårt att hålla fokus på det vi pratar om, så någon förklaring på lådatricket får jag inte]

Josefin: Hur kändes det då, när katteckningen försvann?

Markus: Jättedåligt! Det kändes som; här ska den få den som tog den! Jag bara skulle NOCKA min låda någon gång! [Markus höjer rösten och förstår den i ett argt tonläge]

Markus beskriver den försvunna katteckningen som en starkt negativ upplevelse. Han är inte säker på hur katteckningen försvann, men misstänker att någon tog den. Markus beskriver ett oaktsamt och oinbjudet intrång i hans primära territorium i dubbel bemärkelse; dels har någon öppnat hans låda utan tillåtelse, dels tagit en teckning som tillhör honom. Som en respons på sina erfarenheter berättar Markus att han numera är noga med att vakta sin låda för att säkerställa att inga fler teckningar försvinner. Han övervakar på så vis de territoriella gränser som tidigare visat sig vara otillräckliga.

I början av fältarbetet har jag ännu inte förstått hur personliga och privata lådorna och dess innehåll kan vara för barnen, men jag blir varse detta när jag hanterar information om Emils låda obetänksamt. Vid detta tillfälle står jag och småpratar med pedagogen Marie. Vårt samtal handlar om en stencil barnen just då färglägger, och jag berättar för Marie att Emil visat stencilen för mig tidigare, i sin låda. Emil hör vad jag säger, och det gör honom märkbart irriterad. "Du får inte säga så!" fräser han ilsket och vänder sig mot mig. Emils ord blir en markering av att jag inte respekterat hans gränser, då jag delat med mig av någonting som jag inte har befogenhet att dela. Vad Emil visat mig i sin låda framstår som privat för honom, och är tänkt att stanna mellan oss. Genom att berätta för Marie om det som Emil delat med mig i förtroende, och dessutom från sin låda, tillgängliggör jag Emil på ett sätt som han misstycer till. I stunden blir jag lite överrumplad av Emils reaktion, men inser mitt misstag och ber honom om ursäkt.

För barnen på äldre barns avdelningen blir lådorna någonting som de kan kontrollera i en vardag som präglas av andras kontroll, och någonting som de kan göra till sitt eget i ett sammanhang där allt är allas. Genom dessa till synes oansenliga träkonstruktioner kan barnen göra både individualitet och vänskap, komma runt regler, hålla saker för sig själv eller dela med sig och skapa privata stunder utifrån de egna integritetspreferenserna.

## Nappar och annat smuggelgods

Diskussionen om barnens saker hemifrån, som inledde kapitlet, pågår under hela fältarbetet. Även om reglerna ibland tummas på tillfälligt, så förändras de inte i den riktning barnen önskar. Barnen vill, men får inte ha med sig leksaker till förskolan. Regeln hindrar dock inte barnen från att ändå smyga med sig förbjudna saker hemifrån, och barnens personliga ägodelar utgör ofta centrala element i deras sekundära anpassning till förskolevardagen (jfr. Goffman, 1961/2014; Corsaro, 2003).

Det som utspelar sig runt barnens saker är dock inte alltid helt dolt. ”De ska alltid smyga in sina egna saker”, säger Hedda och himlar med ögonen. Hon har precis tagit ett barn på bar gärning med att ha gömt något bakom ryggen. ”Var det ett Lypstyl?” frågar jag. ”Ja, och ibland är det en anteckningsbok”, svarar Hedda. Hon skrattar och jag skrattar med, samtidigt som jag återigen görs medveten om vad mitt eget antecknande symboliserar. I mina noggranna övervägningar av hur jag skulle framställa mig själv inför barnen och dämpa den åldersbaserade maktasymmetrin oss emellan (se kapitel tre), hade jag inte förutsett att anteckningsboken hemifrån kunde få betydelse. Men som uttryck för att reglerna gäller barnen men inte mig blir anteckningsboken också en symbol för vår ojämlikhet.

Anteckningsboken rymmer otaliga situationer likt den ovan beskrivna: tillfällena då barnen (med varierad framgång) försöker undkomma reglerna för ägande. En personlig ägodel som ofta står i centrum för dessa praktiker är deras nappar. En förmiddag har barnen på äldre barns avdelningen precis kommit in från ”stora gården”. Det är någon timme kvar tills barnen förväntas gå och hämta sina nappar och ”snuttisar” inför vilan, och innan dess ska både samling och lunch avklaras. Det uppstår en stunds väntan från det att alla kommit in och tvättat händerna tills det är dags att sätta sig i samlingsringen. I ”uppevilarummet” sitter ett tiotal barn och jag och tittar på musikvideos. Där jag sitter har jag uppsikt över korridoren, och i ögonvrån får jag syn på Oliver. Han fumlar med någonting i händerna, och när han tittar upp möts våra blickar. Oliver stelnar då till som om han blivit påkommen, och jag viker undan blicken eftersom jag får känslan av att han inte vill bli ertappad med vad än han gör.

Med händerna bakom ryggen kommer Oliver gående mot ”uppevilarummet”. Han hinner dock inte hela vägen fram innan Hedda stoppar honom genom dörröppningen från ateljén. ”Vad har du där? Får jag se?” frågar hon och sträcker fram sin öppna handflata för att visa att Oliver ska ge det han har i händerna till henne. Hedda tycks utgå från att det kan vara något otillåtet, vilket Olivers agerande också indikerar. Vad det än är han har bakom ryggen, så skyddar han det från omgivningens blickar. Han vänder snabbt ryggen mot väggen och tittar ner i golvet, som för att dels skydda det han har i händerna med hjälp av väggen, dels för att göra sig själv otillgänglig och undvika att bemöta Heddas uppmaning. Hedda tar då ett steg framåt och lutar sig över

Olivers huvud. Att Oliver är betydligt mindre än Hedda gör det svårt för honom att undanhålla vad han har i händerna någon längre stund. Med sin större kropp kan Hedda både se över och nå runt Oliver, och på så vis utgör det som utspelar sig ännu ett exempel på hur den mindre kroppen villkorar barns integritetspraktiker. I mötet med den som är större blir Olivers kropp en otillräcklig barriär runt det han försöker undanhålla. Hedda sträcker sig bakom Olivers rygg, plockar fram hans hand och öppnar den. Där ligger Olivers napp som är fäst i ett blått nylonband. ”Nehej du”, säger Hedda och tar tag i nappen.

Johansson (2005) diskuterar en liknande situation i sin studie om integritet som marginaliserad rättighet, och menar att regler fungerar som motiv för pedagoger att överskrida barns gränser. I detta fall blir reglerna för personliga ägodelar det som ger Hedda befogenhet att ingripa. Oliver släpper inte taget om nylonbandet, så när Hedda försöker dra nappen ur hans hand ramlar han ihop på golvet. Det ser mer ut som om Oliver faller av uppgivenhet än av kraften från draget, och han släpper taget om nylonbandet och går vidare. Hans försök att få tillgång till sin napp uppdagas och stoppas, så när han kommer till ”uppevilarummet” ser han nedstämd ut.

Ett exempel på hur sekundär anpassning kan bli framgångsrikt visar Nelly, som går på yngrebarnsavdelningen och ofta brukar försöka få tillgång till sin napp och sin ”snuttis”. Ibland placerar pedagogerna barnens nappar på den höga arbetsbänken, där de blir lättåtkomliga för de vuxna men oåtkomliga för barnen. Idag ligger Nellys napp och ”snuttis” just där. Jag sitter i soffan, och eftersom Nelly inte når sina saker ber hon mig hämta dem flera gånger. När jag hänvisar frågan vidare till pedagogerna suckar Nelly irriterat, vilket jag tolkar som att hon vet att hon kommer att få ett nej. Pedagogerna Kari står och bläddrar med några papper och hör vad som pågår bakom henne i rummet. Kari säger att om Nelly ska ha nappen så måste hon sitta i soffan. Nelly nekas således inte tillgång till nappen, men tillgången kommer med ett villkor. Att förpassa nappanvändning till soffan blir ett sätt att efterlikna regeln om att nappar ska användas för vila, men också ett sätt att ge Nelly en valmöjlighet istället för ett nej.

Nelly verkar inte ha lust att sitta i soffan, så nappen blir liggande och Nelly går iväg. När Kari lämnar rummet för en kort stund är Nelly dock snabbt tillbaka, och det verkar som om hon hållit utkik från var hon än varit. Bredvid arbetsbänken står en lägre sittbänk som används som lekyta. På den står en kassaapparat, en kulram och en docka. Nelly skyfflar snabbt ned sakerna på golvet, klättrar upp och sträcker sig efter sin napp. Sittbänken ger precis den extra längd som Nelly behöver för att nå upp. Med sin ”snuttis” i handen och sin napp i munnen ger hon mig ett nöjt leende innan hon skyndar iväg till grannavdelningen.

När Nelly först avstår nappen framstår det närmast som en skenmanöver i väntan på ett senare tillfälle att ta den obemärkt. När hon väl kommer tillbaka för att hämta sina saker agerar hon hemmavant och snabbt, varpå jag ges intrycket av att det inte är första gången hon skapar sig tillgång till sina saker

via arbetsbänken. Enligt Goffman (1961/2014) förutsätter sekundär anpassning kunskap. Den som vill nyttja systemet till sin fördel behöver ha kännedom om hur det fungerar, och var möjligheterna till detta finns. Det som utspelar sig vid pedagogernas arbetsbänk är ett exempel på hur Nelly kommer runt reglerna och får tillgång till sina personliga ägodelar, och där hennes erfarenheter gör att hon snabbt och effektivt kan navigera i rummet. Hon vet att det sannolikt dyker upp en möjlighet för henne att ta sakerna obemärkt, att hon kan använda sittbänken till sin hjälp, och sedan skynda därifrån utan att bli ertappad.

Det finns många tänkbara anledningar till att barnen försöker komma åt sina nappar, och därmed flera möjliga motiv för att begränsa deras tillgång till detsamma. Andra studier har beskrivit att nappar kan fungera som övergångsobjekt (Winnicott, 1989), vara en trygghet, en vana eller till och med en form av beroende (Mixon m.fl., 2009). Johansson (2005) visar att nappen kan vara ett objekt som aktualiserar integritetsfrågor i förskolan, eftersom nappen kan ha högt personligt värde för, och nära koppling till barnen som personer. Hon menar att en napp kan vara ”nära sammankopplad till barnets personliga domän, identitet och integritet” (s. 118). På liknande vis talar de beskrivna situationerna från Amiralen för att nappen är någonting barnen lägger stort värde vid. Deras nappar är deras primära territorier som de vill ha full kontroll över, av en eller annan orsak.

I egenskap av att vara en ”Zazu” som inte tillrättavisar händer det att barnen, likt Nelly, ger mig inblickar i det dolda liv som utspelar sig runt deras privata ägodelar, och medvetet låter det bli en del av det jag dokumenterar. Jag blir visad, och ombedd att rita av otillåtna leksaker i smyg. En dag kommer Zoey på yngrebarnsavdelningen fram till mig när jag sitter i soffan, och det är någonting särskilt med hennes blick. Hon har en huvtröja på sig, och i den stora blommönstrade fickan på magen har hon händerna knutna. Under tystnad lyfter Zoey försiktigt fram innehållet ur fickan: några mynt och ett litet timglas. Till synes väl medveten om sitt regelbrott lägger hon tillbaka mynten och timglaset snabbt, innan någon annan än vi två hinner se. Zoey ber mig sedan att skriva om hennes saker i min anteckningsbok. Hennes förfrågan visar att hon är medveten om att det som skrivs där inte visas för de andra på avdelningen och därmed inte kan leda till några negativa konsekvenser för henne. Här får anteckningsboken en funktion i det dolda livet, som en plats där det privata och otillåtna kan delas utan att bli synligt för alla. Samtidigt som Zoey är medveten om att hon gör något otillåtet, så verkar hon stolt över sina saker. Jag skriver under stort hemlighetsmakeri, och när jag är klar visar jag henne mina anteckningar. Zoey flinar nöjt, stoppar händerna i fickan och går vidare.

Ett annat sätt som barnen hanterar reglerna för ägande på är genom en sorts primär anpassning där de tar med sig saker hemifrån som reglerna inte direkt omfattar. Barnen drar nytta av att det görs skillnad på leksak och leksak, men att det samtidigt är vagt vad skillnaden består i. Som tidigare nämnts tillåts

ofta mjuka materialiteter, medan hårda förbjuds. Utklädningskläder, dockliknande gosedjur och smycken är exempel på personliga ägodelar som barnen tar med sig, och som befinner sig i gränslandet mellan det tillåtna och det otillåtna (jfr. Nilsen, 2000). Jonna och hennes vänner tar med sig prinsessklänningar hemifrån och byter om flera gånger om dagen. Under några veckor fylls hallen successivt med allt fler extravaganta utstyrlar, och att prova och visa olika kläder för varandra blir ett sätt som gruppen umgås på. När det är fri lek och upp till barnen att välja aktivitet, är klädbyten vad Jonna och de andra ägnar sig åt under denna period.

Kläder utgör en viktig del av identitetsutrustningen. Med kläder kan människor definiera sig själva och situationen, eller inträda olika roller (Goffman, 1961/2014). För Altman (1975) är klädseln en del i hur människor kommunicerar social tillgänglighet, i den bemärkelsen att klädseln kan spegla integritetspreferenserna. Gruppens klädomyten erbjuder dem möjligheter att inträda andra roller och leka andra lekar. Klädbytena utgör dessutom en aktivitet som är exklusiv för vännerna, där kläderna markerar deras selektiva tillhörighet. Här finns både en inneslutande funktion som markerar vänskap, och en uteslutande funktion gentemot övriga barn.

Till slut tycker Marie, Anja och Hedda att klädbytena tar för mycket fokus och stör verksamheten, varpå de modifierar reglerna. Det exemplifierar hur distinktionen mellan primär och sekundär anpassning omförhandlas och förskjuts i takt med att institutionens medlemmar utmanar reglerna, och dess representanter behöver hitta sätt att återupprätta kontroll (Goffman, 1961/2014). Pedagogerna säger till flickorna att de bara får byta kläder om de har blivit smutsiga eller blöta, och helst inte mitt på dagen. Denna modifiering gör det meningslöst för barnen att ta med sig prinsessklänningar, och pedagogerna återfår kontroll över situationen.

Jonna fortsätter dock att ta med sig andra ägodelar som befinner sig i gränslandet mellan det tillåtna och det förbjudna. En solig vårdag sitter jag vid picknickbordet utanför äldre barns avdelningens entré tillsammans med Jonna, Lily och några andra barn. Jonna visar oss örhängen som hon tagit med hemifrån, sådana som fästs med klister. Jonna håller fram kartongarket med gnistrande plaststenar i olika färger och former. Hon gör det med diskretion på ett sätt som indikerar att det är något särskilt och lite hemligt som pågår. Barnen vid bordet verkar exalterade och imponerade. Vi förflyttar oss närmare och lutar oss över Jonna, både för att se ordentligt och för att använda våra kroppar som barriärer mot oönskade blickar. Jonna river loss en bit kartong och ger ett par örhängen till Lily som ser glad ut. Sedan förklarar Jonna tydligt att alla inte kommer att få örhängen, speciellt inte några av pojkarna som cirkulerar runt picknickbordet, och som Jonna säger att hon är arg på. Det är bara tjejer som får örhängen, berättar Jonna och engagerar sig därigenom i en könad gränsdragningspraktik. I kapitel sex gjorde Emil och Algot något liknande, när de bestämde att inga tjejer fick komma in i ”uppevilarummet”. Jonna ser nöjd ut, och verkar trivas med att vara den som styr.

Löftet om att bara tjejer ska få örhängen införlivas bara delvis, för efter att Lily fått ett par tar utdelningen slut. När vissa får men inte andra möjliggör klisterörhängena därigenom samtidig inkludering och exkludering. Det är fler barn närvarande, men Jonna favoriserar Lily (jfr. Donner m.fl., 2022; Lundström m.fl., 2022). Trots att detta skulle kunna uppfattas som orättvist så är det ingen av de andra barnen som ifrågasätter vad Jonna säger. Örhängena är hennes primära territorium, och barnen tycks eniga om att det därmed är Jonna som bestämmer hur hon vill fördela dem. Runt klisterörhängena skapas en privat stund och ett dolt liv i det offentliga sammanhanget. För Jonna ger örhängena därtill henne en möjlighet att ha kontroll över situationen och hur de andra förhåller sig till henne, vilket visar på det dubbelriktade förhållandet mellan status och territorialitet. I linje med vad Altman (1975) beskriver har personer i högre positioner vidare territoriella möjligheter, men primära territorier skapar också vidare handlingsmöjligheter i sig. Där och då, blir Jonnas klisterörhängen en resurs som ger henne status i barngruppen.

## En låda integritet

Förskolan är en institution med särskilda villkor för det Markus kallar för sina ”coola fina grejer”, och dessa villkor är förknippade med förskolans institutionella struktur. Såväl uttalade som outtalade regler anger vem som har rätt att äga och föfoga över materialiteter. Det gäller både förskolans delade saker och barnens personliga ägodelar. I förskolan sker därigenom en viss avpersönifiering (jfr. Goffman, 1961/2014), men samtidigt erkänns betydelsen för barnen av att ha något eget som de får bestämma över. Barnens ägande är således både något som kringskärs av, och som samproduceras med pedagogerna på Amiralén.

I linje med tidigare forskning (se exv. Corsaro, 2003; Ehn, 1983; Johansson, 2001, 2005; Moberg, 2018; Nilsen, 2000; Nome, 2018, 2020), har kapitlet visat att ägandeskap och möjligheten att föfoga över saker är något barn värdesätter högt, och som engagerar dem. I studien av Zeegers m.fl. (1994) beskriver hälften av de deltagande barnen att de har en plats eller ett utrymme som de betraktar som sitt eget i förskolan. Det kan både vara förskolans delade materialiteter såsom klätterställningar och lekytor, eller barnens individfördelade utrymmen likt sovplatser och lådor för barnens personliga ägodelar. Av detta drar forskarna slutsatsen att egna utrymmen är ett sätt för barn att känna att de har kontroll i den institutionaliserade tillvaron. Detta kapitel pekar i samma riktning, och visar därtill hur kontext, tid och tajming får betydelse i barnens integritetspraktiker.

Villkoren för ägande skiljer sig delvis åt på yngrebarnsavdelningen och äldre barns avdelningen. Ju äldre barnen blir, desto mer förväntas de vilja kontrollera sina egna saker och erbjuda dessa möjligheter i form av individuella

lådor. Samtidigt visar såväl detta kapitel som tidigare forskning att även förskolans yngsta är medvetna om, och upptagna av ägandeskap och nyttjanderätt. Johansson (2001) skriver exempelvis att de yngsta barnen tydligt gör skillnad på delade och personliga materialiteter i förskolan, och att de hanterar dessa på olika sätt med utgångspunkten att rätten till de egna sakerna är absolut. Så är det också på Amiralen, där barnen allt som oftast är särskilt hänsynfulla vad gäller varandras personliga ägodelar.

Vid sina hyllor och lådor kan barnen praktisera territoriell kontroll, och skapa utrymme för sig själva som privatpersoner. Via sina personliga ägodelar kan barnen också hantera sin sociala tillgänglighet, genom att selektivt dela dem med andra. Egna utrymmen och ägodelar blir både viktiga för barnen för deras egen skull, och för de relationer de formar. Likväl som det i vissa avseenden kan finnas anledningar att begränsa barnens ägandeskap, visar kapitlet att coola fina grejer bidrar till barns sociala vardagsliv på många olika sätt. I förskolan blir en egen låda mer än bara förvaring, i denna institutionella kontext blir den en låda integritet.

## 8. VERNISSAGE

Det pratas mycket om pedagogisk dokumentation bland pedagogerna på Amiralén. På arbetsbänken på äldrebarnsavdelningen ligger en till synes välläst bok i ämnet framme under hela fältarbetet, och när jag är på yngrebarnsavdelningen handlar arbetslagets veckovisa möten om hur arbetet med pedagogisk dokumentation kan stärkas. Detta är en följd av ett tidigare utbildningsområde i alla Vikbros förskolor. I kommunens riktlinjer står det att pedagogisk dokumentation ska användas som ett verktyg för analys och utvärdering, samt ligga till grund för ett projektinriktat arbetssätt. På Amiralén dokumenteras det mycket och ofta, och dokumentationen rör barnen, deras aktiviteter och det som de skapar.

Att kontrollera information är en del av hur människor hanterar sin sociala (o)tillgänglighet, och styr bilden av sig själva (Altman, 1975; Goffman, 1959/2020, 1961/2014; Wolfe, 1978). William Parent (1983) beskriver att personlig information är sådan som majoriteten av människor i ett visst samhälle vid en viss tidpunkt uppfattar som privat. Ofta handlar det exempelvis om sexualitet, kärleksrelationer, privatekonomi och hälsa. Sådant må delas i förtroende, men sällan okontrollerat eller med en bredare publik. I juridisk mening skyddas individens rätt att styra denna typ av information genom regleringar av hur känsliga personuppgifter hanteras. Känsliga personuppgifter innefattar etniskt ursprung, politiska åsikter, religiös eller filosofisk övertygelse, medlemskap i fackförening, hälsa, sexualliv eller sexuell läggning, samt genetiska och biometriska uppgifter som används för att identifiera en person (Europaparlamentets och rådets förordning, 2016; Lag med kompletterande bestämmelser till EU:s dataskyddsförordning, 2018). Personlig information utgör dock en bredare kategori, eftersom det även omfattar sådant som individen subjektivt ser som privat. Alla människor har information om sig själva som de inte vill att andra ska ta del av utan vidare, men vad det är varierar från individ till individ (Parent, 1983).<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Parents (1983) definition rymmer ett exkluderingskriterium: att endast icke-dokumenterad information kan betraktas som personlig. Detta exkluderingskriterium kom till i en annan tid och idag ser förutsättningarna väsentligt annorlunda ut. Givet den omfattning av dokumentation barn möter både i samhället och i förskolan, är utgångspunkten i denna studie att information kan vara personlig för någon oavsett om den finns dokumenterad eller inte, och oberoende av om den klassas som sådan i juridisk mening.

Genom att undersöka hur dokumentation görs på Amiralen och vilka integritetspraktiker detta ger upphov till, riktas ljuset i det följande mot vad personlig information kan innebära för barnen i förskolan.

## Dokumentation på Amiralen

Pedagogisk dokumentation är en utbredd pedagogisk metod för utvärdering i förskolor, såväl nationellt som internationellt. Metoden framhålls av Skolverket (2015), och är förknippad med ett utforskande projekterande arbetssätt (se exv. Dahlberg & Elfström, 2015; Dahlberg & Moss, 2005; Lenz Taguchi, 2000, 2012, 2013; Moss m.fl., 2000; Åberg & Lenz Taguchi, 2018). I kapitel två redogjorde jag i korthet för den pedagogiska filosofi som metoden vilar på, och jag ska här hålla mig till att diskutera pedagogisk dokumentation så som den genomförs på Amiralen. Pedagogisk dokumentation går där ut på att fotografier, föremål, barns teckningar, citat eller annat ligger till grund för reflektioner mellan barn och pedagoger, som i sin tur kan föra ett projektinriktat pedagogiskt arbete framåt.

Bland pedagogerna på Amiralen råder en nyförälskat positiv inställning till att dokumentera ofta och mycket. Emellanåt får jag känslan av att mina egna dokumentationspraktiker i fält spär på detta. Det händer att pedagogerna blir nyfikna på hur jag gör, pratar med mig om olika tekniska lösningar och sedan provar något liknande. Eftersom yngrebarnsavdelningens arbete med pedagogisk dokumentation är i uppstartsfas, utgår föreliggande avsnitt främst från vardagen på äldrebarnsavdelningen. Där går en typisk dokumentationssituation till så att pedagogerna planerar någonting barnen ska göra eller skapa, och sedan fotograferas processen, resultaten eller både och. Eftersom barnens ansikten inte får synas i bild med hänvisning till GDPR (Europaparlamentets och rådets förordning, 2016; Lag med kompletterande bestämmelser till EU:s dataskyddsförordning, 2018), är det vanligt att barnen instrueras att stå eller göra på ett visst sätt för dokumentationens skull. Ibland tillfrågas barnen om de vill vara med på bild och ibland sker fotograferandet mer rutinmässigt och i farten. En utflykt till skogen illustrerar hur det kan gå till.

När utflykten stundar är det senvår, och det innebär att den årliga vernissagen för barnens familjer närmar sig. Då bjuds barnens familjer in till förskolan under en eftermiddag för att fika, umgås och få se en sammanställning av läsårets pedagogiska arbete. På liknande sätt som inför inskolning är vernissagen ett förelisningstillfälle då förskoleverksamheten visas upp för barnens familjer, som därigenom kan skapa en uppfattning om den och barnens vardag där (jfr. Goffman, 1961/2014). Under veckorna inför vernissagen organiseras olika estetiska aktiviteter extra frekvent. Som en del i förberedelserna går jag, pedagoger Marie och några av barnen till platsen de kallar ”draxskogen”, som

varit en viktig plats för terminens projektarbete. Där får barnen ett uppdrag: att plocka pinnar som de senare ska skapa drakar av.

Barnen plockar både pinnar och grenar, den ena längre än den andra. De börjar jämföra sinsemellan och en tävling uppstår om vems pinne som är längst. När vi sätter oss på en stock för att äta banan får barnen syn på ”drakbebis” som är en liten trästock som blivit en karaktär i projektarbetet. Marie hämtar då surfplattan för att fotografera barnen med ”drakbebis”. ”Håll kvar dina händer där”, instruerar hon. Barnen stannar upp i sina göranden och håller händerna stilla för ett fotografi. De anonymiserande instruktionerna och kameraklicken fortsätter: ”Tar du bort ditt hår?” ber Marie. Jonna frågar om hon får se kortet som Marie tagit. ”Ja, självklart! Du är inte med på kortet, jag tog bara på draken”, säger hon och visar Jonna surfplattan.

Morgonen därpå skapar barnen drakar inne i ateljén. De limmar ihop pinnar och grenar, målar dem i skarpa färger och pryder dem med paljetter och kottar. Simon ber mig om hjälp med att göra tänder till sin drake, varpå vi klipper små trianglar i vitt papper som vi målar droppar av blod på. ”Vad ska ni göra med pinnarna sen?” frågar jag. ”Vi ska ta hem dem”, svarar Jonna. På en hylla nära till hands ligger en surfplatta hopslagen, och då och då tar pedagogerna fram den för att fotografera under tiden barnen målar, klipper och limmar. Samtidigt får barnen instruktioner om hur de ska röra sig för att kameran ska fånga deras göranden men inte deras ansikten: ”Limmar du lite där?”

Utflykten till ”draskogen” och den efterföljande skapandeaktiviteten speglar hur dokumentationsarbetet på äldre barns avdelningen brukar gå till under fältarbetet. I och med att pedagogerna är bakom kameran, och barnen och deras aktiviteter är framför den, kan dokumentationen beskrivas som en enkelriktad praktik (Lindgren, 2019). Eftersom dokumentationen är en del av förskolans uppdrag och pedagogernas arbetsuppgifter (Skolverket, 2025), är det kanske inte förvånande i sig att det primärt är en vuxenstyrd aktivitet. Samtidigt innebär detta att dokumentationen blir en praktik där barnen framställs av andra, genom deras göranden och de resultat detta genererar.

Goffman (1959/2020) har som bekant intresserat sig för hur människor gör för att visa upp vissa saker och undanhålla andra, och visat att detta vågspel är någonting människor vill kunna kontrollera. Med hans dramaturgiska metaforik kan den pedagogiska dokumentationen som görs på Amiralen sägas placera barnens göranden och alster i en främre region där de görs (mer eller mindre) offentliga för att skapa ett visst intryck. I likhet med den förevisande dokumentation som problematiserades i kapitel tre, handlar det om vad som är önskvärt att visa upp, snarare än vad barnen vill visa upp. Dokumentation kan på så vis beskrivas som en praktik som direkt eller indirekt delger information om barnen utifrån ett verksamhets- och lärandeperspektiv, och många gånger bortom barnens kontroll.

Villigheten att bli dokumenterad skiftar mellan personerna på Amiralen. Pedagogerna skojar om att vissa barn gärna hade haft hela avdelningen tapetserad med bilder av sig själva, medan andra knappt vill vara med alls. Pedagogerna själva undviker ofta att vara med på bild, och de berättar att det gör

dem obekväma. Som pedagoger har de också möjlighet att välja bort att dokumenteras (jfr. Lindgren & Sparrman, 2003; Lindgren, 2020).

Trots att det råder en utbredd medvetenhet om att barnen är olika bekväma med att dokumenteras, så är det sällan som barnen explicit säger nej till att fotograferas. Barnens subjektiva integritetspreferenser blir framför allt påtagliga då de fotografier som tagits under året sammanställs. När pedagogerna på äldrebarnsavdelningen gör det inför vårens vernissage sitter jag med vid bordet i ”uppevilarummet” som är täckt av utskrifter. Marie, Anja och Hedda försöker skapa ordning i den stora mängden bilder, för att kunna välja ut vilka som ska visas upp på vernissagen. Ett urvalskriterium de arbetar utifrån är att alla barn ska finnas representerade i den dokumentation som visas. Medan Anja bläddrar i papperen kommenterar hon att olika barn syns olika mycket och att några nästan inte är med alls. I de fotografier hon bläddrat igenom saknas ett par av barnen helt.

Det blir en utmaning för pedagogerna att hitta bilder på varje barn. Även om barnen sällan säger nej till att bli fotograferade förefaller det alltså som att de hittar andra sätt att komma runt förväntningarna på att de ska låta sig dokumenteras, vilket märks först i efterhand. Under tiden Anja, Marie och Hedda går igenom fotografierna pratar de sinsemellan om hur problematiskt det blir om inte alla barn finns med på bild på vernissagen. Föräldrarna förväntar sig att få se sina egna barn, menar de. Goffman (1961/2014) beskriver att institutionella ceremonier och förevisningstillfällen fungerar som tillfällen då människor utifrån kan se att allt är i sin ordning. Enligt en sådan logik blir dokumentationerna och vernissagen, med hänsyn till det föräldraperspektiv pedagogerna antar, också ett sorts kvitto på att barnen blir uppmärksammade, sedda och inkluderade.

Bakom varje fotografi på bordet förefaller det finnas en tanke med vad som är värt att förevisa och visa upp, såsom gruppen vid utflykter och skapandaktiviteter. Även om det finns skillnader, finns alltså också flera likheter mellan den pedagogiska dokumentationen och den som syftar till att skapa trygga föräldrar under inskolning. Att dokumentera och förevisa dokumentationer för barnens familjer är också ett selektivt uppvisande av en god förskoleverksamhet, goda pedagoger och önskvärda förskolebarn. Under inskolning är det som visas upp ett barn som äter, sover och ser ut att ha anpassat sig efter den nya vardagen. När barnen blir äldre skiftar förväntningarna, och en anpassning till rollen som förskolebarn handlar då snarare om att aktivt delta i gruppaktiviteter och undervisningstillfällen, att utforska med händerna, vara kreativ och låta sig dokumenteras.

## Blommor att minnas

Barnen pratar ibland om att ”fröknarna” tar bilder. Inte för att det tycks vara något anmärkningsvärt för barnen, utan snarare som ett naturligt inslag i deras förskolevardag. I min forskarroll är jag inte direkt delaktig i den dokumentation som görs, däremot har det inte undgått pedagogerna att jag skriver både mycket och snabbt, så det händer att de ber mig transkribera sådant som sägs under möten, eller digitalisera deras handskrivna anteckningar. Som ett sätt att göra min närvaro användbar för dem säger jag ja till dessa förfrågningar, givet att jag inte förväntas diktera innehållet i det jag skriver.

Vid ett tillfälle har jag fått i uppgift att föra in yngrebarnsavdelningens årliga utvärdering i en digital bildpresentation. Pedagogerna har förberett ett underlag, och utifrån de instruktioner jag fått lägger jag in fotografier och korta texttrader. Zoey verkar bli nyfiken och kommer fram till mig och frågar: ”Vad gör du?”. Jag svarar att ”jag skriver vad ni gör här på förskolan”. Zoey pekar på fotografierna på skärmen: ”Där är två Ludde!”. ”Brukar du vara med på bild?” frågar jag, varpå Zoey nickar. ”Vem brukar ta bild då?” Med ett skratt säger Zoey: ”Det gör jag”, uppenbart på skämt. Hon fortsätter med att säga att ”det är tokigt!”. Zoey skrattar en stund åt det, i hennes värld, humoristiskt märkliga scenariot att hon skulle fotografera i förskolan. För Zoey framstår det som givet att dokumentationen och dess innehåll är något som de vuxna sköter om.

Att barnen är medvetna om att de förväntas låta sig dokumenteras visar sig även i en intervju jag har med Markus, Lily och Algot på äldrebarnsavdelningen. För att kunna samtala ostört går vi till ett rum som används för förvaring av möbler och material. Barnen sätter sig i en soffa och ritar, och jag slår mig ned på golvet framför och sätter på diktafonen. Markus verkar exalterad över att bli inspelad och tar till orda redan innan han hunnit sätta sig. I denna dokumentationspraktik i forskningssyfte, är Markus både ivrig och aktiv i att berätta sådant som är intressant och viktigt för honom. Han pratar om sig själv, om hur roligt det är att rita, och hur jobbigt det är med tvål som rinner i ögonen. Han avbryts av Lily, ”Markus, titta!”. Hon har upptäckt en pappersbunt i soffan, och det blir runt den pappersbunten som samtalet ska kretsa.

Markus: Nej men, vad i hela friden är det här!?

Josefin: Vad är det som ligger där?

Markus: Kom!

Lily: Kort!

Josefin: Kort?

Lily: Ja.

Markus: Men vi vet inte vilka kort.

Josefin: På vaddå?

Markus, Lily och Algot bläddrar ivrigt i pappershögen som visar sig bestå av utskrivna fotografier. Sannolikt har någon vid ett tidigare tillfälle sammanställt dokumentationer och sedan glömt kvar dem i soffan. Vi vet inte vilken avdelning fotografierna kommer ifrån eftersom inga av personerna på dem är identifierbara, men vi konstaterar att de inte är från äldre barns avdelningen. Vi tittar på reflexklädda ryggar i skogen, händer som målar, håller i kottar och i ett litet troll. Det trollet har Markus sett när han drömde, berättar han. ”Brukar fröknarna ta bilder någon gång på er, eller när ni gör saker?” frågar jag, varpå trion svarar i ett unisont ”jaaa”. ”Du borde sett något där ute”, säger Markus, och poängterar att jag borde veta svaret på min egen fråga – vilket han har rätt i. Jag har varit på äldre barns avdelningen länge nu, och vet mycket väl att pedagogerna fotograferar. Lily säger något som jag inte riktigt uppfattar, och jag ber henne förtydliga:

Josefin: Vad sa du, vem tog kort?

Lily: Marie.

Josefin: På vaddå, vet ni vad hon tog kort på?

Markus: Näe, jag minns inte.

Josefin: Varför tror ni att de tar kort då?

Markus: För att minnas.

Lily: Ja, blommorna.

Josefin: I skogen eller, vilka blommor?

Markus: Eh, lite av alla, som vi har hittat. Men jag var inte med då, uuäää [Markus låtsasgråter].

Markus och Lily beskriver att pedagogerna fotograferar för att det hjälper dem att minnas. De uppfattar därigenom dokumentationen som något pedagogerna gör för sin egen skull, och utifrån sina intressen. Samtidigt som barnens självklara sätt att beskriva förfarandet på talar för att de inte har något emot dokumentationen, så talar den också för att de inte upplever den som särskilt meningsfull.

Josefin: Vad tycker ni om att de tar kort då, är det bra eller är det dåligt?

Markus: Jag tycker att det är långtråkigt. För man behöver vänta tills ett barn hittar, och det tar jättelång tid ibland. Och sen bara väntar och väntar och väntar och vänta, vänta, vänta, vänta tills någon har hittat något och sen är det frukt. Innan någon... och när någon har hittat något är det redan frukt.

Josefin: Vad är det man ska hitta, eller vad menar du med att hitta?

Markus: Hitta vad som helst, det man vill att fröknarna ska ta kort på.

Markus beskrivning av den mycket långa väntan belyser att han anser att dokumentationen tar upp för mycket tid vid utflykter, vilket gör att han får långtråkigt. Att hitta någonting kan vara så tidskrävande att de inte hinner med något annat, för efter fruktstunden är det som Markus beskriver dags att gå tillbaka till förskolan. Han misstycker inte till bilderna som tas eller innehållet

i dem, men däremot till att dokumentationspraktiken inkräktar på hans möjligheter att styra sina aktiviteter (jfr. Lindgren & Sparrman, 2003).

Enligt Markus beskrivning är inte dokumentation någonting som sker om barnen hittar någonting spännande, utan de ser till att hitta spännande saker för dokumentationens skull. Dokumentationen blir ett vuxenprojekt som barnen förväntas bidra till, och som de också anstränger sig för att bidra till. Barnen anpassar sig, och ”utför en föreskriven aktivitet på ett föreskrivet sätt” som Goffman (1961/2014, s. 135) uttrycker det. I Markus beskrivning skapas en händelsekedja där barnen närmast iscensätter utforskande och upptäckande för att det ska finnas något för pedagogerna att ta kort på – något minnesvärt.

Emellanåt upplever jag att några av barnen förhåller sig på liknande sätt till mina fältanteckningar. Det är som om de identifierat mina forskningsintressen och agerar därefter. Det kan exempelvis visa sig genom att de försöker svara ”rätt” på frågor jag ställer, eller initierar samtal om ett ämne som de förstått att jag är intresserad av. Fältanteckningarna blir ytterligare en dokumentationspraktik för barnen att förhålla sig till, och för några innebär det att de anpassar sig, går in i rollen som forskningsdeltagare och försöker bidra till mitt vuxenprojekt. Mitt sätt att hantera sådana situationer blir att dels tolka barnens uttalanden i relation till deras göranden, dels att markera i fältanteckningarna när jag upplever att de säger saker för att behaga mig.

I samtalet med Markus, Lily och Algot framstår de digitala fotografier som tas på äldre barns avdelningen som selektiva och inriktade på vad barnen hittar. Att plocka en blomma blir ur barnens perspektiv ett sätt att skapa den minnesbild som de tror att pedagogerna vill ha. Det blir ett fotografi av vad barnen tror är viktigt för de vuxna, snarare än av vad som är viktigt för barnen själva. Dessa slags dokumentationer förefaller vara okänslig och utan personligt värde för dem. Samtalet väcker vidare frågor om huruvida den avpersonifierade dokumentationen av föremål har pedagogiskt värde, och vad detta värde i så fall består i. Som följande avsnitt visar, är det framför allt andra former av dokumentationer som blir personliga och privata för barnen.

## Konstens uppgift

Att skapa och konstruera är en populär sysselsättning bland många av barnen på äldre barns avdelningen, både i vuxenledda aktiviteter och under fri lek. De färglägger stenciler, ritar, målar och bygger. Det ingår i förskolans uppdrag att ge barnen möjlighet att kommunicera och skapa kunskap estetiskt (Skolverket, 2025), och estetiska uttrycksformer är ett centralt inslag i hur undervisningen bedrivs på Amiralen.

Ett känt citat av konstnären Mats Caldeborg lyder: ”Konsten har ingen uppgift – det är konstens stora uppgift.” I förskolan däremot är konsten både en

uppgift i sig och något som används för att uppnå andra ämnesmål. Den planerade undervisningen på äldre barns avdelningen går ofta ut på att barnen får i uppgift att skapa någonting. Det kan exempelvis handla om att illustrera erfarenheter och minnen, eller rita motiv utifrån det avdelningen just då arbetar med, såsom i drakprojektet. Barnens målningar, teckningar och konstruktioner blir sedan delar i den pedagogiska dokumentationen, där de visas upp tillsammans med fotografier, citat och annat.

En morgon när jag anländer möts jag av Marie som är i full färd med att förbereda dagens aktivitet. Hon berättar att några barn ska vara inne medan övriga går ut på gården. De ska ha ”reflektion” vilket betyder att de ska arbeta med projektarbetet, och jag får gärna vara med. Jag följer med Marie och sju barn in i ”uppevilarummet”. Laminerade skyltar anger att en vägg är ”processvägg”, och det är framför allt där som projektarbetet visas upp. På processväggen sitter utskrivna fotografier på karaktären ”draken” (som i realiteten är en stubbe) i olika utstyrslar som barnen ordnat, och på barnhänder som håller i tumstockar, kottar och pinnar. Där sitter också blyertsteckningar av drakar ackompanjerade av barnens citat.

Framför processväggen har Marie rullat ned den stora projektorduken. Vi sätter oss på golvet framför den och får se en animation av ”draken”, där den knotiga stubben med digitala hjälpmedel fått ögon, och med förställd röst berättar att det finns ett uppdrag till barnen. Barnen följer meddelandet med spänning. När det är slut tar Marie fram en gulnad pappersrulle med trasade kanter, sätter sig på golvet och läser högt:

Hej kompisar! Vad bra att ni hittat mitt brev! Tack för att ni tagit hand om min bebis nu under vintern. Äntligen kan vi två vara tillsammans igen. Jag har saknat min bebis. Hoppas ert uppdrag med att fotografera gått bra. Och nu har jag ett nytt uppdrag åt er. Jag har sett att ni flera gånger ritat av mig. Så nu är jag nyfiken på om ni kan skapa mig på flera olika sätt, till exempel bygga, med lera, klippa eller på något annat sätt. Sen kan ni väl ta kort på dem och hänga upp här så att jag får se dem.

Tack snälla  
Hälsningar Draken

I det uppdrag som levereras ingår att barnen ska producera alster, och sedan dokumentera och visa dessa för avsändaren. Brevet visar hur ”draken”, utöver att bidra med spänning till projektarbetet, också får en övervakande funktion. Det framgår av meddelandet att ”draken” ser vad barnen har gjort, och den ser också om barnen slutför det uppdrag de får eller inte. Den fiktiva figuren fungerar här som förstärkare av den sociala ordningen, och de institutionella förväntningarna på att barnen ska dela med sig, och vara villiga att föreviga och visa upp sådant de skapar. Att ställa upp på detta blir samtidigt ett sätt att vara snäll mot ”draken”, som är en populär karaktär bland barnen.

I ateljén finns papper, målarfärger, tuschpennor och lera framdukat. Trots den variation av material som finns att tillgå väljer de flesta att rita. De sprider

ut sig vid olika bord, och jag slår mig ned med min anteckningsbok tillsammans med Emil, Algot, Simon och Markus, som delar på en burk med tuschpennor och ritar drakar på vita papper. Vartefter barnen blir färdiga får de berättas för Marie om sina drakar, och hon antecknar deras citat. Markus och Emil sträcker fram sina teckningar och ber mig göra detsamma. ”Skriv att min har turbo och raketfart”, säger Emil. Markus och Emil diktar vidare och jag skriver om kanonkolor som spränger hela städer, och om tändar som skjuter ut sig. Sedan sätter sig Emil och småpratar med Algot. ”Jag vill ta hem den”, säger Emil med hänvisning till sin teckning, och Algot instämmer: ”Jag vill också ta hem min”.

När barnen skapar något i förskolan vill de ofta, precis som Emil och Algot uttrycker, ta med sig resultatet hem. Ofta går det också bra, till exempel när de ritar under fri lek. Då lägger de sina teckningar i sin låda eller på sin hylla och tar med dem hem vid dagens slut. Det barnen skapar i förskolan får personligt värde och blir primära territorier när barnen arbetar med dem och sätter sin egen prägel på dem (jfr. Johansson, 2001). När teckningen väl är färdig gör de anspråk på ägande och ser den som sin. När kreativa alster tar form inom ramen för en planerad undervisningssituation kan barnen dock sällan ta hem dem, eftersom resultaten ska användas som dokumentation. Pedagogerna brukar istället fotografera, samla in och ibland sätta upp barnens alster på processväggen.

När det är Algots tur att berätta om sin drakteckning för Marie tittar han ned i bordet och ruskar på huvudet. Han tänker inte berätta, och kommunicerar detta genom att vända sig bort och undvika ögonkontakt. Han markerar en gräns för vad han inte vill dela med sig av, och Marie hörsammar detta. Hon säger att Algot inte behöver berätta, och så går hon därifrån. De andra barnen vid bordet hävdar då att Algot ändå måste låta Marie fotografera teckningen, och de pratar om detta som en kompromisslös regel. Det finns alltså en förväntad och förutbestämd ordning i aktiviteten som barnen är införstådda och noga med; rita, berätta, fotografera. Genom att hävda denna ordning underminerar övriga barn vid bordet Algots kontroll över vad han delar med sig av, och motarbetar hans integritetspreferens. Invändningarna från de andra barnen ser ut att göra Algot obekväma. För att komma undan säger han därför ”hon har redan gjort det”, och lämnar sedan ateljén med sin teckning i handen. Att ta med sig teckningen ut ur rummet blir ytterligare ett sätt att behålla kontroll över om, och hur, den visas upp.

Det är fler barn den dagen som inte delar med sig av sina teckningar. Under ett av borden ser jag en teckning som både är hopknölad och riven i bitar. Det är svårt att veta varför teckningen ligger där den ligger, men barnen uttrycker på olika sätt att de blir ledsna om de inte lyckas leva upp till sina egna eller andras förväntningar, exempelvis genom att förstöra eller kasta bort sina teckningar. I föregående kapitel beskrevs också att barnen tar illa vid sig om någon förolämpar, tar eller förstör sådant de skapat, såsom när Markus katteckning försvann. Alster barnen tvärtom är nöjda med är de mer benägna att tillgängliggöra för omgivningen. Det händer exempelvis att barnen ber mig rita av

deras byggkonstruktioner, eller ber pedagogerna att fotografera. Eller som när Jonna självmant sätter upp en teckning hon är nöjd med, så att alla kan se. För barnen har konsten en uppgift, som citatet lyder. Huruvida de lyckas med uppgiften får betydelse för hur villiga de är att dela med sig av resultatet, och de ser det som sin sak att avgöra.

När Simon och Markus ritat färdigt sina drakteckningar springer de snabbt och samordnat ut i korridoren och lägger teckningarna i sina respektive lådor. De skyndar sig tillbaka in i ateljén, som i ett försök att få avstickaren till lådhurtsen att passera obemärkt. Marie uppmärksammar vad som sker, och kommer och säger att hon vill fotografera deras teckningar. ”För sent!” säger Simon bestämt och Markus nickar instämmande. I duons gemensamma integritetspraktik används lådorna för att undanhålla teckningarna. På äldre barns avdelningen är det, som framgick av föregående kapitel, en gemensam överenskommelse att var och en förfogar över sin låda, och det respekteras av både barn och vuxna. I lådorna blir teckningarna oåtkomliga för andra att se och dokumentera. Marie låter även detta passera, och Markus och Simon kommer undan med att inte fotografera sina teckningar.

Barnens kontroll över sina alster varierar beroende på i vilket syfte skapandet genomförs. När barnen skapar i den planerade undervisningen så brukar resultaten som vi sett samlas in och sparas i förskolan, vilket skiljer dem från de teckningar som de producerar självinitierat. Skapande med läroplansmål i bakgrunden blir verksamhetens ägodelar, representerar undervisningsinnehållet och blir föreläsningsföremål. Barnen hanterar dock sådant de skapar likartat oavsett varför det kommit till. De vill kunna äga sina alster, styra vad de delar med sig av och inte, oavsett om det finns ett läroplansmål i bakgrunden eller inte, och om alstret är tänkt att ingå i dokumentation eller inte.

Ett alster röjer inga personuppgifter, och betraktas därför inte som integritetskänsligt att dokumentera (Lindgren, 2019). I juridisk mening är alster således okänsliga material, men barnen kan uppleva det annorlunda. Det som för pedagogerna är ett uppvisande av den pedagogiska verksamheten, blir ibland ett uppvisande av mer än så för barnen. Å ena sidan betraktar de fotografier av föremål och annat de hittar som opersonligt, å andra sidan blir deras alster desto mer personliga för dem. För barnen är alstren deras ägodelar, visualiseringar av deras prestationer, och speglingar av dem som personer.

## Att bli det kortaste snöret

Vid sidan av drakprojektet genomförs en matematikaktivitet med barnen på äldre barns avdelningen. Aktiviteten löper över flera veckor så att alla barn ska kunna delta i mindre grupper, och jag är med vid många av dessa tillfällen. Det går till så att barnen presenteras för en plåtburk med mätverktyg, lappar

med matematiska begrepp, maskeringstejp, häftmassa, trådrulle och ”vuxensax”. En pedagog visar materialen och ställer frågor om det. Sedan presenteras barnen för uppgiften att mäta sin längd. Barnen får ge förslag på hur mätningen kan göras, och pedagogen guidar dem med frågor: Fungerar det med meterlinjal? Nej, den är för kort. Fungerar det att ställa två meterlinjaler på varandra? Nej, det blir för instabilt. Detta mynnar ut i att barnen hjälps åt att fästa två meterlinjaler på golvet eller väggen, och sedan placerar de sig i turordning intill, medan pedagogen berättar hur långa de är. Barnens namn och antal centimeter antecknas på tejpbitar som fästs på snören klippta i varje barns längd.

En morgon när det är dags för matematik har jag med mig min diktafon, och jag sätter mig på samlingsmattan tillsammans med William, Yousef och Natalia just när de introduceras för materialen i plåtburken. William verkar exalterad, och kommenterar sakerna som Marie lyfter ur lådan. Trådrullen ser ut som toapapper, säger William med ett skratt. På lapparna med matematiska begrepp hittar barnen bokstäver som de har i sina namn. ”Det är N”, säger Natalia och Marie bekräftar att ”N, det har du i ditt namn”. William berättar att han inte har ”N” i sitt namn, han har ”W”. Marie går igenom de matematiska begreppen och alla hjälps åt att räkna de hundra strecken på meterlinjalen. ”Hundra centimeter! Det är långt. Det är så här långt [med hänvisning till linjalen]. Som också börjar på ett ... här ska ni få se. Ser ni vilka bokstäver? M-e-t-e-r, det står meter. För den här kan man mäta meter med”, säger Marie och håller meterlinjalen lodrätt. Barnen turas om att ställa sig intill medan Marie förklarar att ”du är längre än en meter! Och Yousef, ska vi se dig då? Här är hundra centimeter, en meter. Är du lika lång som en meter, eller är du längre eller är du kortare?”

Meterstrecket blir en första referenspunkt att jämföra sig mot, och barnen verkar gärna vilja nå över metern. Både Yousef och Natalia gör det. Natalia säger exalterat att hon är ”enda upp!” och Yousef fyller i ”jag är längre!”. De båda blir tydligt nöjda över att vara långa. Näst på tur att ställa sig intill meterlinjalen är William.

Marie: Då ska vi se William, näe, du är lite kortare än den. Du har inte riktigt blivit en meter ännu, näe [talar med besvrad röst].

William: Jag måste faktiskt bli som Linnea [Linnea är Williams storasyster].

Marie: Ja du kom... ja, Linnea är ju längre än den här, eller hur?

William: Ja.

Marie: Ja, du kommer att bli som Linnea. Men alla växer ju lite olika.

William: Ja.

Marie: Efter sommaren kanske du har växt förbi den där.

William: Ja.

Mätaktiviteten är stegvist planerad, och en förutsättning för att den ska fungera är att barnen är längre än en meter. Om inte så fallerar själva problemlösningsmomentet, som är en bärande länk i kedjan. Att det finns barn som ännu inte

når upp till metern är ett scenario som inte förefaller vara planerat för, då Marie uttrycker förvåning över Williams nittionio centimeter. Marie verkar sedan bli bekymrad över att han inte är längre än meterlinjalen, och kanske handlar det om att hon bekymrar sig för hur aktiviteten ska fortlöpa. Än mer bekymrad blir dock William, men av en annan anledning. För honom verkar problemet vara att han inte når upp, varpå han börjar prata om att han snart ska bli längre. Yousef och Natalia reagerar inte märkbart på Williams längd, men deras positiva reaktion på att själva vara över en meter långa finns i bakgrunden som ett uttryck för detta åtråvärda. Marie skiftar fokus:

Ja, man vet inte. Men vet ni vad jag tycker skulle vara lite spännande? Att vi mäter varandra och ser hur långa vi är. Men om vi ska mäta dig nu Natalia, och dig Yousef, så räcker ju inte den här [meterlinjalen]. Hur ska vi göra då?

Barnen funderar och Yousef och Natalia föreslår att de provar igen med meterlinjalen. Denna extra kontrollmätning blir ett sätt för Yousef och Natalia att återigen visa upp sig som långa, och när Yousef ställer sig bredvid meterlinjalen fnissar de nöjt. ”Är jag också längre än den?” frågar William utan att få något svar, då hans lågmälda prat är svårt att höra i stemmet; ”Jag är också längre, men när de ...”. William är inte nöjd med att vara den enda i gruppen som inte är över metern och börjar hävda att han är längre än han är, för att förändra hur han framstår inför de andra.

Efter lite om och men beslutas att två meterlinjaler ska placeras efter varandra på golvet, och att barnen ska lägga sig bredvid. Meterlinjalerna glider lite, så Marie fäster dem med häftmassa mot linoleumgolvet. När hon sitter på knä kommer William och ställer sig bredvid henne. Han sträcker på sig så att han blir stel i hela kroppen, lägger handflatan mot hjässan och rör den framåt mot Maries huvud. ”Jag är större än dig Marie”, skrattar William. ”Ja, när jag sitter ner är du längre än mig”, bekräftar Marie. Detta blir ännu ett sätt för William att försöka ta kontroll över hur han framställs i situationen. Längd må vara okänsligt för många, men det blir känsligt för William. Att inte exponeras som kortast utgör Williams integritetspreferens, men informationen är redan placerad i en främre region, tillgänglig för alla i rummet. Hans strategi blir därför att påstå att han är längre. När Marie sitter ner kan han till och med hävda att han är större än vad hon är, som är vuxen.

En efter en lägger sig barnen på golvet och Marie markerar hur långt de når med små bitar maskeringstejp. De som vill får prova att skriva sitt namn och sina siffror på tejp. William är sist på tur. ”Ska vi se hur lång William är då?” säger Marie. William ser moloken ut. ”Jag är bara sex centimeter”, säger han. Marie uppmanar William att lägga sig ned med fötterna mot väggen, så det gör han men säger samtidigt att ”jag är inte så lång”. ”Nu ska vi se hur lång du är”, svarar Marie. Nedstämt säger William ”så lång så här, jag är så här lång bara”. William uttrycker att han redan vet hur lång han är, och det behöver inte kontrolleras fler gånger. Det kan förstås som att han försöker göra mätningen verkningslös och undkomma den, utan att öppet protestera.

Men när detta försök att förhindra att återigen delge information som han önskar hålla för sig själv inte hörsammas byter William strategi, och blir lite mer dramatisk.

För att skapa en rät linje mot centimeterstrecken för Marie varsamt en bok mot Williams huvud. Då grymtar William till: "Ouch! Ouch! Mitt huvud! Ouch, ouch, ouch". Det är osannolikt att den varsamt förda boken mot hjässan orsakar smärta, och ingen i rummet reagerar heller som om William har gjort sig illa på riktigt. Hans uttryck för att det gör ont kan snarare förstås som ännu ett sätt att försöka avstyra mätningen som pågår. Dessutom har William lagt sig en bit ifrån väggen, så Marie får rätta till hans fötter för att mätningen ska bli korrekt. Trots sina många försök lyckas inte William fabricera resultatet av mätningen, och matematiken talar sitt tydliga språk. När han reser sig får vi andra titta på siffrorna på meterlinjalen tillsammans; två nior, det betyder nittionio centimeter.

När det är dags för William att skriva sitt namn på en bit tejp så säger han att han är "bara så dålig på att skriva". Marie uppmuntrar William att försöka, men han nekar och påstår att han skriver fult. Han skiftar här från ett implicit motstånd mot att delge sin längd, till ett explicit motstånd mot att visa upp sin handstil. Eftersom längden och tejpbiten ger samma information, kan detta förstås som två integritetspraktiker med olika fokus men som i grunden har samma strävan. Marie mjuknar på rösten och föreslår att de kan hjälpas åt. "Jag vill inte", säger William varpå Marie upprepar sitt erbjudande om att hjälpa till, men William står på sig: "Jag vill inte". "Okej, då gör jag det åt dig ...", säger Marie och fattar pennen "... då skriver jag nittionio". "Näe", mumlar William två gånger, knappt hörbart. Tydligt artikulerande benämner Marie bokstäverna i takt med att de hamnar på tejp. "Det där är inte W", protesterar William. Plötsligt känns han inte vid sin bokstav, som han i mätaktivitetens startskede stolt berättade att han har i sitt namn. Till slut hamnar hans namn ändå på tejp, och hans längd blir därigenom till dokumentation. Marie ber William att flytta på sig lite. Står han från rätt håll så kan han se att det är hans bokstav; "Ser du det?" "Näe", säger William. Marie ruskar oförstående på huvudet: "Nehej?"

William och Marie dividerar en stund om hur många streck "W" innehåller, och till slut går William med på att det är hans bokstav som hon skrivit. Avslutningsvis ska tejpbitarna fästas på snören. Marie mättar, och barnen hjälps åt att klippa med vuxensaxen. Marie håller upp Williams snöre framför honom. "Här är hela din längd! Ska du ställa dig upp här William? Titta!" William reser sig, håller snöret framför sig och säger: "Jag är längre än den". "Nej, du är så här lång. Precis så här lång är du", svarar Marie.

För att kontextualisera Williams reaktion på att bli det kortaste snöret, vill jag säga något mer om betydelsen av storlek och ålder för barnen. När barnen på Amiralen pratar om sin storlek, ålder eller längd gör de det utifrån en norm som uppvärderar det stora och förmågor som kan kopplas till det stora. Det kan handla om att barnen pratar om vem som är längst, äldst, starkast eller har förvärvat förmågor som förknippas med att vara äldre såsom att tappa tänder,

börja skolan eller vara uppe sent på kvällen. Ytterligare exempel gavs i kapitel sex, när William och Konrad lekte föräldralösa i "bilrummet".

Normen förefaller vara genomgående och gemensam; att vara stor är eftersträvansvärt och något som ger status barnen emellan, vilket också tidigare forskning visat (se exv. Corsaro, 2003). Linda Hälls (2022) studie om ålderskategorisering visar att ålder har stor betydelse i förskolan på flera nivåer. Barnen eftersträvar att vara stora, och i tillägg till det menar Häll att förskolans struktur uppvärderar förmågor som är kopplade till ökad ålder såsom kompetens, självständighet och progression. Det finns på så vis en inneboende åldersvärderande norm som genomsyrar förskolan. Mot denna bakgrund blir det inte förvånande att William reagerar som han gör på att bli det kortaste snöret. Det är inte önskvärt i barngruppen, och inte heller utifrån förskolans progressionsinriktade struktur. Det är dessa normer William förhåller sig till när han värjer sig mot att hans kropp används som exempel och verktyg för pedagogiska ändamål.

Mätaktiviteten är inte unik för Amiralen. Som tidigare lärare i förskolan och som lärarutbildare har jag stött på den i olika utföranden. Att använda barns kroppar för att konkretisera storlek går i linje med idéer om hur tidigt matematiskt lärande går till. Forskning har beskrivit att detta sker kroppsligt, lekfullt och genom konkreta erfarenheter. Att mäta den egna längden anses främja samarbete, utforskande och fördjupad och konkret förståelse, exempelvis genom att barnen kan jämföra sinsemellan hur långa de är. Vuxna förespråkas samtidigt att stötta barnens lärande genom att sätta ord på deras göranden med ett korrekt matematiskt språkbruk (se exv. Franzén, 2014; Way & Ginns, 2024).

Mätaktiviteten är, enligt skolboken, ett bra sätt för barn i förskoleåldern att lära sig matematik. Men ur ett integritetsperspektiv, och med fokus på barnens erfarenheter, blir den någonting annat. Jag deltar som nämnts vid samma aktivitet i olika konstellationer, och många av barnen verkar tycka att det är roligt att mäta sig oavsett vad siffran på meterlinjalen visar. Konrad, som är lika lång som William, visar med stolthet upp sitt snöre. Att Konrad är kortast i sin grupp verkar inte bekomma honom, trots att han förhåller sig till samma normer och hamnar i en liknande sits. Konrad visar snarare stolthet, vilket blir ett exempel på hur innebörden av personlig information varierar för olika personer (Parent, 1983).

För Marie har Williams längd ett pedagogiskt värde, och ur ett lärandeperspektiv är det viktigt att informationen hon ger är korrekt. Hennes mål är att lära barnen matematik, medan Williams mål handlar om att inte exponeras som kort. När dessa mål krockar prioriteras lärandet, och att William är kortast blir en central del av aktiviteten. Att han förnekar de nittionio centimetrarna och försöker framställa sig som längre får ingen betydelse; hans integritetspraktiker uppmärksammas inte eller tolkas som något annat. För William blir situationen problematisk och utlämnande. Hans personliga information hamnar utanför hans kontroll, och för honom går hela mätaktiviteten ut på att återta

kontrollen – vilket han misslyckas med. När aktiviteten avslutas sparas alla snören för att senare hängas upp som dokumentation på avdelningen.

## Förevisning

Informationsdelning är integritetsforskningsområdets ursprungliga tema (se Warren & Brandeis, 1890), och det blir allt mer aktuellt. I kapitel två beskrev jag hur integritetsforskningen i ökad grad kommit att rikta in sig på hur information samlas in och sprids i den uppkopplade världen, också i relation till barn (se exv. Bhroin m.fl., 2022; Brown, 2020; Finkelhor m.fl., 2021; Finnegan, 2020; Haber, 2020; Kopecky m.fl., 2020; Skowronski, 2022; Steinberg, 2017; Supa & Trültzsch-Wijnen, 2020). Där framgick vidare att det är den digitala dokumentationen och plattformiseringen som varit i fokus i diskussioner om informationsdelning i förskolan (Beaumont-Bates, 2025; Eckeskog, 2019; Lindgren, 2012, 2019, 2020; Lindgren & Sparrman, 2003; Restigian m.fl., 2023; Sparrman & Lindgren, 2010). Det sjätte kapitlet som handlade om avskildhet gjorde ett bidrag till denna forskning, genom att problematisera den mellanmännsliga tillsynsövervakningen som integritetsrelevant i förskolan. Genom att undersöka de integritetspraktiker barnen engagerar sig i, har detta kapitel breddat även informationsdiskussionen bortom den uppkopplade världen, till att omfatta de många olika dokumentationsformer förskolebarn ingår i.

När barnens aktiviteter och alster dokumenteras och placeras i miljön så blir de något barnen möter dagligen, och som också når en bredare publik än de som närvarat vid själva dokumentationstillfället. För den som är stolt och vill dela med sig är det sannolikt välkommet, men för den som önskar hålla något för sig själv innebär det något annat. Då kan dokumentationen bidra till en långvarig kontrollförlust över potentiellt personlig information, eller över en teckning man ser som sin. I integritetsavseende, och med fokus på barnen, är ett sådant uppvisande värt att problematisera. De integritetsåtgärder som lagen kräver blir här otillräckliga för barnen; för dem blir integritet en fråga som omfattar långt mer än känsliga personuppgifter.

När vårterminen lider mot sitt slut är det tid för den årliga vernissagen. Dagarna innan har Marie, Anja och Hedda mycket att göra. De städar, rensar i hyllor, färdigställer dokumentationsväggar och sorterar bland alster som barnen har producerat under året. ”Den här vet jag inte vems den är, jag kan tänka mig att den är Simons. Jag satte upp några som jag tyckte var coola”, säger Anja medan hon stryker med handen över en målning av en svart drake. Anja är i färd med att göra fint vid staffliväggen i ateljén – den plats där barnen annars brukar stå och måla. Den stora väggfasta träskivan som fungerar som underlag har hon klätt med ett stort vitt papper fullt av gula handavtryck som

representerar hela barngruppen, och som kan förstås som ett uttryck för förskolans sociala och kollektiva ideal (se exv. Markström, 2005; Lynch, 2017; Skånfors, 2013).

Ovanför staffliväggen har en matchande blomsterslinga i plast nålats fast, och runt om den sitter ett urval målningar i prydliga rader; en solros, en gris och en drake. Det hela är dekorativt komponerat i en ansträngning att ordna något snyggt och prydligt att visa upp. I de dokumentationer som visas upp ingår också fotografier av blommor, bilder där varje barn finns representerat, teckningar och målningar, samt drakar gjorda av pinnar. På en vägg hänger tjugosex namnmärkta snören i olika längder. Ett för varje barn, och så ett vardera för mig och pedagogerna. De har färgats i starka kulörer för att visa upp äldre barns avdelningens matematikarbete så dekorativt som möjligt.

Vernissagen blir välbesökt, och barnen går runt tillsammans med sina familjer och tittar på årets dokumentationer. Eftersom det sker i samband med hämtning är många barn ivriga att få gå hem. Det råder god stämning och det blir en trevlig tillställning, kanske mest uppskattad av de vuxna. Jag dricker blandsaft och småpratar med några av föräldrarna vid picknickbordet.

Ett par dagar senare är det som om ett särskilt lugn har lagt sig. Vardagen rullar på i ett långsammare tempo när projektarbetena är avslutade och sommarledigheten närmar sig. I soltaket utanför äldre barns avdelningens entré hänger barnens drakar kvar, som de gjorde av pinnar från skogen. Markus pekar och säger: ”Titta, där är Simons”. Vi tittar upp mot drakarna som svajar i vinden, och jag känner igen Simons på de blodiga huggtänderna som jag hjälpte honom att klippa. Markus fortsätter: ”Och där är min, men den hänger åt fel håll. Där är bara rumpan, som pruttar sådär”. Markus ser bekymrad ut och visar mig att drakens gap är vänt in mot husfasaden, det var inte så han hade tänkt sig. Och så har hans drake inga tänder, vilket han hade velat, och han säger: ”Jag hann nog inte riktigt färdigt med min”. Sen suckar Markus djupt. ”Jag önskar att jag fick leka med den”.

## 9. PÅ ÅTERSEENDE

December närmade sig som en påminnelse om att förskolan Amiralen inte var min hemarena, även om det kommit att kännas så emellanåt. Inför fältarbetet hade jag sett framför mig hur forskningsdeltagarnas distans till mig skulle minska med tiden, medan min distans till dem och till förskolan skulle förbli densamma. Istället blev vi ömsesidigt och vänskaplig intrasslade i varandras vardagsliv. Amiralen blev inte bara ett fält att undersöka, utan kom också att bli en plats där jag kände mig hemma och trivdes. Det var således med blandade känslor jag såg krysset i kalendern som markerade fältarbetets slut närma sig.

Utträde var ett scenario jag hade tänkt på med lätthet innan. Förskolan präglas av en kontinuerlig rulljäng av människor, och personer i olika roller kommer och går; Hur svårt kan det vara att lämna? Mer än väntat, skulle det visa sig. ”Näe, det känns ju som att du är en i gänget nu!” sa pedagogen Elin och sköt ut underläppen när jag berättade att det var dags för mig att börja runda av. ”Så känner jag också”, svarade jag. Etnografi tenderar att leda till relationer som är mer varaktiga än tiden i fält. Jag lärde känna människor jag respekterar och bryr mig om, både små och stora. Jag anordnade fika för både barn och vuxna, och försökte förklara för barnen att jag inte skulle komma så ofta framöver. Lisa på yngrebarnsavdelningen såg bekymrad ut och frågade: ”Kommer du på torsdag?” Jag svarade: ”Nej, men jag kommer nästa torsdag”. Redan innan utträdet hade jag planerat in ett antal besök och intervjuer på Amiralen. ”Jag kommer sakna dig nästa torsdag!” sa Lisa och jag svarade att jag skulle sakna henne också.

Det blev en vemodig sista tid i fält. Jag var dels fylld av förväntan inför den stundande julen, och varm av alla de relationer jag blivit en del av. Men det fanns också en tomhet i att denna speciella tid snart var över, och att den där distansen till deltagarna sannolikt skulle infinna sig snart. Lika mycket som fältarbetet hade krävt en infasningsperiod, krävde det således en utfasningsperiod. Det blev mer uppståndelse kring mitt utträde än jag hade sett framför mig. Jag fick presenter av pedagogerna, och fick också lova att komma tillbaka för att spela rollen som tomtemor i det årliga julspelet.

I detta sista kapitel ska jag se tillbaka på fältarbetet och den kunskap om barns integritet som tagit form därigenom, samt relatera denna till tidigare forskning. I ett första led sammanfattas studiens utgångspunkter, syfte och re-

sultat. Sedan diskuteras vilka lärdomar dessa resultat ger på ett mer övergripande plan, och hur de kan inkorporeras i en nyorientering i integritetsbegreppet, nu med barn i fokus. Kapitlet avslutas med mer praktikhärla reflektioner, dels om de paradoxer integritet skapar i en förskolekontext, dels om studiens didaktiska implikationer och hur pedagoger i förskolan kan arbeta med barns integritet.

## En vidgad förståelse av integritet i förskolan

Det som förde mig till Amiralen var en vilja att lyfta fram barnens egna integritetspraktiker i det vetenskapliga samtalet om deras integritet, och studien placerar sig därför i skärningspunkten mellan förskoleforskning och integritetsforskning.

Integritet, dess översättningar, definitioner och praktiker omges som tidigare nämnts av en bred spännvidd av vetenskapliga förståelser (för översikter, se Cahn & Véliz, 2023; Schoeman, 1984/2007; Van der Sloot & De Groot, 2018). I förskoleforskning har denna komplexitet föga erkänts. Snarare har integritet behandlats perifert, och ofta snävt inriktat mot beröring eller det förebyggande arbetet mot sexuellt våld (se exv. Cekaite & Wirzén, 2025; Johansson m.fl., 2021; Westberg Broström m.fl., 2022; Åberg m.fl., 2020). När barn omnämns i integritetsforskningen handlar det ofta om hur de kan skyddas på internet och yngre barns egna erfarenheter framträder sällan (se exv. Bhroin m.fl., 2022; Brown, 2020; Finkelhor m.fl., 2021; Finnegan, 2020; Haber, 2020; Kopecky m.fl., 2020; Skowronski, 2022; Steinberg, 2017; Supa & Trültzsch-Wijnen, 2020). Inga internationella empiriska studier har fokuserat på integritet i de yngre förskoleåldrarna, och de svenska studier som gjort det är få och genomförda långt innan integritet blev "en grej" i förskolan (se Johansson, 2001, 2005; Johansson & Johansson, 2003). Att framför allt diskutera barns integritet utifrån vuxnas uppgift att skydda eller fostra dem är alltså ett områdesöverskridande mönster.

Den befintliga forskningen om barn och integritet lyfter viktiga frågor, men samtidigt finns det anledning att vidga denna kunskapsbas och problematisera vad forskningen ännu inte intresserat sig för. Inte minst är detta angeläget då integritet är både en mänsklig rättighet för alla (Kungörelse om beslutad ny regeringsform, 1974), och ett värde som förskolan ska vila på och arbeta med (Skollag, 2010; Skolverket, 2025). För att vuxna ska kunna förstå och värna barns integritet behövs kunskap om vad integritet kan innebära för barnen själva, och hur det blir meningsfullt för dem i deras sociala interaktioner och relationer. Det är detta kunskapsanspråk som har drivit avhandlingsstudien framåt.

Det övergripande syftet med studien har varit att skapa kunskap om integritet i barns sociala vardagsliv i förskolan. Det har inneburit att jag har jag följt barnens sociala vardagsliv på Amiralen och undersökt deras egna integritetspraktiker, som de engagerar sig i för att hantera och kontrollera sådant som är personligt, privat och viktigt för dem. Analytiskt har jag riktat blicken mot barns sätt att reglera närhet och distans till andra, samt deras sätt att försöka kontrollera vad de delar med sig av, respektive håller för sig själva. Dessa integritetspraktiker har jag tolkat i relation till förskolan som en institutionell kontext där särskilda rumsliga, strukturella samt sociala och relationella villkor råder.

När krysset i kalendern till slut hade passerat och fältarbetet låg bakom mig i tid, men framför mig i travar av anteckningsböcker, ljudfiler och dokument på skrivbordet på universitetet, infann sig successivt ett mått av distans. Det vardagsliv jag hade varit en del av och erfarit visade sig som text, och senare som teman: hemlängtan, fysisk närhet, avskildhet, ägande och dokumentation. Dessa var teman som i sin tur innehöll situationer där barnen gör integritet, exempelvis: vid övergångar från hem till förskola, vid samling, under fri lek, vid sina hyllor och lådor och i skapandeaktiviteter. Barnens gränser har tagit sig många uttryck: det har handlat om vad barnen säger, hur de säger det, deras gester, mimik, och sätt att orientera sig i relation till andra och till miljön. Titeln *Gränsfall* anspelar på dessa många olika situationer, de ”fall”, där barnen på Amiralen hanterar och kontrollerar sina sociala gränser.

Utifrån dessa empiriska fall har studiens kunskapsbidrag tagit form med stöd i vad jag betecknat som sociologisk socialpsykologi, och begrepp från teori om *privacy*. Denna teoretiska ram har öppnat upp för att förstå integritet som en social praktik (Reiman, 1984/2004), genom vilken barn reglerar personliga och territoriella gränser (Altman, 1975, 1976). Teorin har också gjort det möjligt att situera barnens handlingar i relation till förskolan som en partiell institution (Wolfe & Rivlin, 1987), där deras roll som förskolebarn innebär en underordnad position, och där deras integritetspraktiker emellanåt utgör sätt att försöka omförhandla denna (Goffman, 1959/2020, 1961/2014; Wolfe, 1978).

På ett övergripande plan talar studiens resultat för att barnen gör integritet aktivt genom att reglera sin sociala (o)tillgänglighet i möten med andra. De försöker påverka var och med vem de tillbringar sin vardag, vilket blir tydligt vid övergångar från hem till förskola när barn motsätter sig att lämnas, och inkorporerar sin hemlängtan och sitt privatliv i den offentliga vardagen. Barnen gör också integritet genom att reglera social distansering utifrån sina egna preferenser: de söker närhet och skapar intimitet selektivt med människor de tycker om, likväl som de håller avstånd och drar sig undan individuellt eller kollektivt. Dessa gränsdagningsprocesser sker ofta samtidigt och dubbelriktat, på sätt som både inkluderar och exkluderar.

Jag har visat att när barn kontrollerar utrymmen och ting kan det förstås som integritetspraktiker som är knutna till ägandeskap, och som avgränsar sådant som barnen ser som sitt. Möjligheten till ägande är central för barnen, för genom egna utrymmen och ägodelar kan de vara mer än institutionspersoner och medlemmar i en grupp. De kan också vara individer, personliga och privata. Barnen försöker dessutom styra information om sig själva, exempelvis genom att dölja en teckning, undvika att fotograferas eller tvärtom visa upp sig och se till att något dokumenteras. Barnens integritetspraktiker kan visa sig som explicita protester, som försök att kringgå regler och förväntningar, och som handlingar som skapar intimitet och fördjupar relationer inom ramen för det dolda livet i förskolan.

Liknande interaktioner som de jag analyserat har lyfts fram i tidigare forskning, men där har dessa tolkats på andra sätt. Barndomssociologiska studier har exempelvis visat att barn har sofistikerade strategier för inneslutning och uteslutning, och beskrivit detta som ett inslag i barns kamratkulturer (se exv. Donner m.fl., 2022; Evaldsson & Karlsson, 2019; Evaldsson & Tellgren, 2009; Falk Hansen, 2023; Köngäs m.fl., 2021; Lundström m.fl., 2022; Sevón m.fl., 2025). Barnens sociala gränsdragningar är således inte utforskad mark i sig, men det gör någonting med förståelsen när dessa tolkas som integritet. Det öppnar upp för ett erkännande av såväl integritet som barnens sociala liv som komplexa fenomen. En förtjänst med att exempelvis tala om inneslutande och uteslutande gränsdragningar som just integritet, är att det nyanserar förståelsen för dessa praktikers innebörder för barnen. Barns val att vara eller inte vara med någon behöver inte handla om illvilja, utan kan också handla om att de önskar kunna dra sig undan, få lugn och ro, eller utrymme att stärka vissa relationella band. Att anlägga ett integritetsperspektiv på vardagen i förskolan innebär därför ytterst att ta barns vardagsliv, gränser och sociala relationer på allvar.

## Lärdomar från barnen

Utifrån en önskan om att jag ville lära av barnen har jag positionerat avhandlingsstudien i en etnografisk kunskapstradition. I förskoleforskningen är etnografin väletablerad och förekommer i många varianter. Inom integritetsforskningen är etnografiska studier däremot ovanligare. Van der Geest (2018) framhåller detta som anmärkningsvärt givet etnografins potentialer. Få (antropologiska) etnografier har haft integritet som problemområde. Istället har frågor om integritet funnits implicit i empiriska beskrivningar, eller diskuterats mellan raderna. Altman (1977) är en av de få inom integritetsforskningen som bygger på etnografiskt material, exempelvis i sin studie om hur människor hanterar sociala gränser i olika kulturella kontexter. Han problematiserar där

etnografins begränsningar och framhåller att materialet måste vara både omfattande och rikt för att bli analytiskt fruktbart. Van der Geest (2018) bygger vidare på detta resonemang, och kopplar det till en grundläggande tolknings-svårighet: det är svårt att avgöra om de praktiker som studeras faktiskt handlar om integritet.

Att ha integritet som analytiskt fokus ställer höga krav på den metodologiska ansatsen, både materialet i sig och tolkningen av det. I kapitel tre skrev jag att några av etnografins styrkor, enligt metodlitteraturen, är att den riktar blicken mot göranden och praktiker som går bortom vad människor säger. Etnografens deltagande över tid skapar dessutom förutsättningar för att materialet ska spegla den vanliga vardagen snarare än tillrättalagda situationer. Med sin förtrogenhet med kontexten kan etnografen tolka detta på sätt som blir fördjupade och nyanserade. I en tid då etnografen utmanas av allt snävare etiska regleringar, ökat fokus på mätbarhet och evidens, samt en akademi där forskning förväntas gå snabbt och fältarbete därmed riskerar att nedprioriteras (Hammersley, 2018), vill jag säga något om studiens metodologiska bidrag, och därigenom lyfta fram etnografins relevans.

Under fältarbetet på Amiralen blev det tydligt att etnografi handlar om så mycket mer än att observera. Det innebar att erfara Amiralen: att känna, tänka, uppleva och relatera. Det innebar också att forma relationer med olika grupper av människor. Samtidigt som jag blev en i gängen, så överskrider den etnografiska positionen gränserna för olika grupptillhörigheter. Det möjliggjorde förståelse för flera deltagarperspektiv och hur dessa förhöll sig till, och fick betydelse för varandra. Stundtals innebar det att bli inbjuden till lek bakom ett draperi, att få en sandig äppelklyfta i en lekstuga, eller en egen låda att lägga teckningar i.

Att bli en del av sammanhanget byggde ödmjukhet inför den komplexitet det sociala vardagslivet rymmer. Det har skapat en bild av barns integritet i förskolan som sträcker sig bortom det dokumenterade materialet. Anteckningsböckerna blev en minnesbank, men erfarenheterna från fältet utgjorde en viktig fond mot vilken de dokumenterade episoderna kunde förstås och ges mening. Utan denna fond hade det varit svårt att få syn på, och tolka barnens integritetspraktiker. I likhet med vad Van der Geest (2018) poängterar, så är det inte görandena i sig som står för integritet då samma ord, gest eller handling kan ha olika innebörder. Vad som är integritetsrelevant blir möjligt att urskilja först när det sätts i relation till sammanhanget, relationerna, stämningarna i rummet och den kunskap som byggts om platsen och de olika personerna där (jfr. Geertz, 1973). Det är sådant som varken låter sig förklaras i ett samtal eller fångas i en videosekvens. Det måste också erfaras – *in situ*.

Utifrån barnens praktiker på Amiralen har det blivit tydligt att integritet är någonting som barn behärskar och värdesätter. Studiens resultat ligger därigenom nära tidigare forskning som visat att barn aktivt hanterar närhet och distans, vad de delar med sig av och inte, och att de utifrån det kan förstås skapa sig komplexa erfarenheter av integritet (se exv. Colwell m.fl., 2016; Corson

m.fl., 2014; Green, 2013; Jacobs, 1977; Johansson, 2001, 2005; Johansson & Johansson, 2003; Lowry, 1993; Lynch, 2017; Sevincli & Sahin, 2024; Zeegers m.fl., 1994). Denna studie har dock tagit ett bredare grepp än många andra, och visat att barns integritetspraktiker omfattar långt mer än rumsliga avskildhetssträvanden. Med stöd i Altmans (1975, 1976) dialektiska perspektiv har integritet framträtt som mångfacetterade och situerade praktiker, såväl individuella som kollektiva. Det går därmed inte att tala om ”barns integritet” på ett allmängiltigt plan där vissa situationer eller aktiviteter framkallar vissa reaktioner. En central och genomgripande poäng som studien gjort är snarare att barn agerar utifrån varierande och subjektiva integritetspreferenser.

Barn gör integritet på sina egna vis och inte alltid i överensstämmelse med hur vuxna förstår barns integritet. Deras gränssättningar går många gånger bortom vuxnas önskemål, och de kan utmana såväl vardagens struktur som vuxnas auktoritet. Det finns förväntningar på att barn ska vara öppna, medgörliga, och dela med sig av information eller erfarenheter som uppfattas som känsliga när det gäller vuxna själva. Att använda kroppen som måttstock och jämföra kroppsliga egenskaper i grupp görs exempelvis helt oproblematiskt i en förskolekontext, trots att motsvarande situation hade varit otänkbar i en vuxen miljö. Detta talar för att barn och vuxna tillskrivs integritet på olika sätt.

Vissa situationer är kanske inte så laddade för barnen som förväntat, så som nakenhet eller digitala fotografier. Andra blir känsligare för barnen än vuxna väntar sig, så som att sätta upp en teckning på väggen eller få en bestämd plats i samlingsringen. Vidare hanterar barnen många situationer på liknande vis som man kan tänka sig att vuxna skulle ha gjort. Barns och vuxnas integritet är inte nödvändigtvis samma sak, men det är inte heller nödvändigtvis helt väsensskilt, och integritet är inte heller samma sak för alla barn (Laufer & Wolfe, 1977; Wolfe & Laufer, 1974).

Integritet har visat sig vara viktigt för barn över hela åldersspannet i förskolan, och alla de ett- till sexåringar jag mött på Amiralen förefaller ha haft preferenser för social distansering, samt för vad de delar med sig av och inte. Däremot var olika frågor mer eller mindre framträdande och utbredda bland de yngre, respektive de äldre barnen. Jag har tolkat dessa skillnader utifrån att barnens förskolevardag är organiserad på lite olika sätt, beroende på vilken avdelning de tillhör. Sätten att dokumentera, samlingen, och villkoren för ägande är några exempel på sådant som skiljer sig åt för barn i olika åldersgrupper. Relationen mellan kontexten och barns integritetspraktiker i olika åldrar är en fråga värd att utforska vidare, och som då kan utgöra ett viktigt inslag i den vetenskapliga debatten om relationen mellan integritet och självuppfattning (se McKinney, 1998). Mitt sätt att studera integritetspraktiker som situerade i sitt sociala sammanhang är anledningen till att jag inte skrivit ut barnens ålder i texten, mer än vilken avdelning de är hemmahörande på. För den som är intresserad finns mer specifika åldersangivelser i appendix.

Även om barnen stått i fokus i studien, har pedagogernas centrala roll i deras vardag gjort det nödvändigt att uppmärksamma även pedagogernas

handlingar. Innan fältarbetet var jag i viss mån införstådd med att vuxna i barns omgivning har betydelse för deras integritet (se exv. Johansson, 2001, 2005), om inte annat som personer barnen interagerar med. Under fältarbetet visade sig dock pedagogerna bli viktigare än jag hade kunnat ana. Pedagogerna är kanske det mest centrala villkoret för barns integritetspraktiker i förskolan. Dels eftersom barnens sociala liv utspelar sig inom den sociala ordning och de institutionella ramar som pedagogerna producerar och reproducerar, dels eftersom pedagogers ansvar och överordning ger dem mandat att avgöra vilka gränser som erkänns, respekteras och understöds.

Flera tidigare studier har visat att pedagoger i förskolan är medvetna om vikten av att vara lyhörda för barns önskemål om fysisk kontakt, både av respekt och på grund av ett utbrett risktänk kring barns kroppar (Hedlin & Åberg, 2020; Hedlin, 2021). Det stämmer överens med hur pedagogerna på Amiralen talade om sitt uppdrag med att arbeta med barns integritet. Däremot, så fanns det också många situationer som pedagogerna inte verkade uppfatta som integritetsrelevanta men som var det för barnen. Barnen på Amiralen har därigenom understrukit vikten av att barns erfarenheter inkluderas när det talas, tänks om, eller arbetas med barns integritet. En del av det som barnen värdesätter riskerar annars att falla utanför ramarna för vuxnas integritetsförståelse.

Det är den etnografiska empirins möte med *privacy* som gjort dessa lärdomar möjliga. Teorier om *privacy* har inte tidigare använts i svensk förskoleforskning om integritet. Integritet och *privacy* har som tidigare nämnts överlappande, men inte fullt ut motsvarande begreppsinnehåll. Med utgångspunkt i *privacy* har det därför blivit möjligt att belysa aspekter av integritet som inte uppmärksammats i någon större omfattning i förskoleforskningen tidigare. *Privacy* är inte någonting annat än integritet, utan vidgar snarare dess innebörder. I denna studie har det skapat en både breddad och fördjupad förståelse: breddad genom att visa många olika situationer och uttryck som kan vara integritetsrelevanta, och fördjupad på så vis att jag har kunnat ringa in både expressiva och subtila uttryck som integritetspraktiker, samt tolka på vilka sätt dessa skapar mening för barnen. Genom sina integritetspraktiker kan barnen skapa ett mått av egenmakt i en vardag som i hög grad styrs av andra. För dem handlar integritet om att värna sin individualitet och sitt värde som personer, men också om att skapa och skydda relationer och vänskapsband eftersom privata och intima interaktioner gynnas av social avgränsning.

Några av de empiriska ”fall” som analyserats i avhandlingen är förskolespecifika i den mening att de är kännetecknande för förskolans verksamhet, men lärdomarna från barnen rör också mellanmännsliga relationer och interaktioner på ett bredare plan. Resultaten kan därför vara av relevans för fler sociala sammanhang där barn vistas, i det privata eller det offentliga, reellt som virtuellt, med eller utan pedagogiska avsikter. Jag ska framledes lyfta fram dessa spår ur sina specifika förskolesituationer, och därigenom föreslå några specifika tillägg att beakta vad gäller just integritet i relation till barn.

## En begreppslig nyorientering

Jag började denna avhandling i en begreppsorientering som visade att det finns många parallella och delvis överlappande förståelser av integritet. Vissa är vida och omfattande, andra snävt avgränsade. I begreppsorienteringen argumenterade jag för vikten av att inte definiera integritet alltför precist, eftersom en sådan avgränsning riskerar att förbise både individers olikheter och de skiftande villkor som olika kontexter medför. Integritet är ett komplext, subjektivt och situerat socialt fenomen, vilket gör det omöjligt att definiera en gång för alla. Snarare är det något som laddas med olika innebörder i olika kontexter beroende på vad som är meningsfullt för människorna där (Van der Geest, 2018). Det innebär inte att integritet kan vara vad som helst, vilket hade gjort begreppet meningslöst (jfr. den reduktionistiska kritiken av begreppet *privacy* på s. 9–10). Min hållning är snarare att det finns ett egenvärde i integritetsbegreppet, där detta värde delvis utgörs av emiska aspekter.

Ambitionen med denna avhandling har aldrig varit att landa i en begreppsdefinition som representerar en färdig och allmängiltig ”barnintegritet”. Men, det är inte detsamma som att begreppet inte bör diskuteras och problematiseras. Det är snarare ett problem att detta görs i för liten utsträckning i det allmänna språkbruket där integritetsbegreppet ofta blir vagt och förgivettaget (Hansson, 2006). För att integritet ska bli greppbart och meningsfullt i det sociala vardagslivet, så behöver det finnas en grundläggande förståelse som kan vägleda och rama in vad integritet kan innebära i det specifika sammanhanget. Barnens integritetspraktiker på Amiralen har gett lärdomar som kan vara värdefulla att ta i beaktande i en sådan förståelse, och som kan bidra till en begreppslig nyorientering med barnen i fokus. Det som nedan utgör det nya är några aspekter som aktualiserats i studien och som kan ses som kännetecknande för hur integritet kan förstås i relation till barn och barndomens villkor.

Integritetsbegreppets stora spännvidd hanteras ofta genom att skilja mellan exempelvis kroppslig, personlig och ibland moralisk integritet (se exv. Fjellström, 2004). I denna studie har jag rört mig mellan vad som skulle kunna beskrivas som olika typer av integritet, utan att markera någon språklig åtskillnad. Detta delvis för att det inte ligger i linje med min teoretiska grund i *privacy*, men framför allt för att det inte överensstämmer med hur barns sociala interaktioner utspelar sig. Dualismen blir i praktiken problematisk, eftersom det kroppsliga och det personliga inte kan separeras. I vissa integritetspraktiker väger en aspekt kanske tyngre, men det handlar aldrig om antingen eller. Allt barn gör, görs genom deras kroppar, och kroppen är i högsta grad personlig. I förståelsen av barns integritet menar jag därför att det finns en poäng med att lösa upp dualismen mellan det kroppsliga och det personliga. Om fokus ensidigt riktas mot den ena eller det andra, så finns risken att dessa dimensioner skymmer varandra.

Som avhandlingen visar värdesätter barnen sina relationella band, och dessa blir utgångspunkter för hur barn reglerar social distansering utifrån en relationell logik. Så fungerar det sannolikt för många människor, men villkoren är annorlunda i barndomen. Vardagen på Amiralen har exemplifierat att barn i låg grad kan välja var och med vem de tillbringar sin tid, då deras liv utspelar sig inom ramarna för vad vuxna (och samhället) beslutar. Barn är i förskolan för att de måste, och där finns många andra människor som de behöver förhålla sig till. Barn både vill och behöver vara nära vuxna, och deras trygghets- och omsorgsbehov skapar många situationer som förutsätter att de släpper andra personer nära inpå. Inom ramen för ett vardagsliv som regisseras av andra, men där man själv samtidigt är i stort behov av stöd och närhet, blir den relationella logiken sannolikt särskilt viktig. Möjligheten att välja likväl som välja bort andra blir därmed central för förståelsen av barns integritet.

Tätt sammanflätat med barns möjligheter att välja vilka de är nära, är deras fysiska underläge. Den mindre kroppen har återkommit som ett betydande villkor genom avhandlingen. Det är en kropp som den som är större kan omfamna, bära och stötta – men också flytta, tvinga och styra. Denna asymmetri blir påtagligare ju yngre och mindre barnen är. Att försöka förstå barns integritet handlar därför enligt min mening om att erkänna och problematisera följderna av barns fysiska litenhet i deras sociala interaktioner. Detta för att förhindra att barns mindre kroppar gör att deras integritetsgränser blir mindre giltiga eller viktiga i möten med större kroppar.

Studien har också visat hur barndomen kan skapa särskilda möjligheter vad gäller integritet. Lek är en aktivitet som är starkt förknippad med barn och som de på olika vis uppmuntras och förväntas engagera sig i. Att leka kan innebära att tillfälligt skapa sig en annan miljö, inträda en annan roll och göra sådant som inte är möjligt annars. I lek kan barn således utöka sina mandat och möjligheter, också när det gäller att hävda och markera sociala gränser. Att inträda en roll kan bli ett sätt att tillförskaffa sig social kontroll och status som i sin tur vidgar repertoaren av tillgängliga integritetspraktiker.

En sista aspekt att beakta är att vuxna ansvarar för barns säkerhet och välmående. Barn är inte autonoma och de varken kan eller bör agera fullt oberoende. Barns beroendeställning utgör en lika ofrånkomlig som nödvändig utgångspunkt för hur barns integritet kan förstås. Förståelsen av barns integritet kan således inte baseras på oberoende, full självständighet eller avsaknad av övervakning. Snarare behöver barns integritet handla om att avväga nyttan med den, ibland slentrianmässigt utbredda, kontroll och övervakning barn befinner sig under.

De begreppsdiskussioner som finns runt integritet, och framför allt *privacy*, erbjuder en rik flora av perspektiv, men har, som nämnts tidigare, endast sporadiskt uppmärksammat barns särskilda livsvillkor (se Laufer & Wolfe, 1977; Wolfe & Laufer, 1974; Wolfe, 1978). De ”barntillägg” som jag föreslagit har således inte diskuterats i någon större utsträckning i relation till integritet tidigare. Tillsammans med en vägledande begreppsförståelse utgör dessa aspekter

en grogrund för hur barns integritet kan förstås, och det blir sedan upp till barnen att kommunicera, och upp till de vuxna att tolka, vad barns integritet blir i den givna kontexten.

För barnens skull är det viktigt att de vuxna i deras omgivning funderar på dessa frågor, och att samtalet om barns integritet förs. Sett ur ett samhällsperspektiv är samtalet en förutsättning för att frågan ska uppmärksammas och spridas, vilket den också gjort på senare år. I detta samtal skapas associationer där barns integritet tillskrivs vissa betydelser och kopplas till specifika praktiker. Givet vuxnas överordning och mandat att tolka, erkänna och ogiltigförklara barns gränser blir också de vuxnas associationer avgörande för barnen. I denna studie har det visat sig som att vissa situationer, såsom blöjbyten och vila, är situationer då de vuxna är särskilt lyhörda för barns gränser och skapar utrymme för deras integritet. Andra situationer, såsom att få en bestämd sittplats eller visa upp ett alster, förknippas inte direkt med integritet och då misstolkas istället barns gränssättningar som någonting annat.

Med denna studie har jag framhållit vikten av, och påbörjat ett arbete med, att ge empirisk förankring åt samtalet om barns integritet med utgångspunkt i barnen. Det är ett arbete som behöver fortsätta genom fler studier, även med avstamp i andra sammanhang där barn vistas. Frågan är således långt ifrån utredd, och snarare något som kräver fortsatt vetenskapligt engagemang.

## Integritetsparadoxer i förskolan

En paradox är en motsägelse där principer som var för sig förefaller rimliga, tillsammans skapar motstridigheter. En paradox kan vara ett sorts olösligt dilemma eller ett självmotsägande. I kapitel två beskrev jag att integritetsforskningen har uppmärksammat flera paradoxala förhållanden, exempelvis att människor både värdesätter integritet och sprider information om sig själva på internet (se exv. Gerber m.fl., 2018; Kokolakis, 2017), och att övervakning kan vara både skyddande och integritetsinskränkande (Holmgren, 2025). Integritetsparadoxer handlar på olika sätt om att integritet är värdefullt, men kolliderar med andra värden som också är det.

I en förskolekontext återfinns flera paradoxala motstridigheter, och jag ska nedan ge några exempel som aktualiserats på Amiralen. Dessa paradoxer rör sig på andra nivåer än där det analytiska fokuset legat i avhandlingens resultatkapitel. Det paradoxala uppstår i relation till samhälleliga värden, policy, förskolans organisation och vuxnas ansvar. Det är således inte tal om paradoxala förhållanden som barnen direkt upplever eller orienterar sig mellan i sina interaktioner, men som däremot blir betydelsefulla som villkorande för deras integritetspraktiker.

Genom avhandlingen har jag återkommit till att förskolan präglas av sociala ideal där inkludering och samspel betonas (se exv. Markström, 2005; Lynch, 2017; Skånfors, 2013). I förskolan ska förskolebarnet lära sig att fungera i en grupp och att ta hänsyn till andra, ”att bli samhällsmedlem” som Amiralens rektor Helene säger. Det innefattar att de ska få erfarenheter av, och förstå poängen med att den egna viljan ibland behöver nedprioriteras för att grupplivet ska fungera. Det är både viktigt och positivt att barnen ges dessa erfarenheter. Integritet handlar i motsats till detta om individens egenmakt och preferenser, och det är någonting barnen värdesätter här och nu. Samtidigt som barn uppgår i ett kollektiv, behöver de bli bemötta och respekterade som sina egna unika personer. En övergripande integritetsparadox återfinns i denna dubbelhet av att värna både individen och kollektivet i förskolan (jfr. Birkeland, 2020).

Ur ett samhällsperspektiv är förskolan någonting positivt som bidrar till bland annat tillväxt och jämställdhet. Dessutom finns långsiktiga fördelar för barnen med att gå i förskolan (Persson, 2012a). Men, det betyder inte att barnen själva har något intresse av att gå i förskolan eller att de tycker att det är bra. Även om barnen trivs kan de uppleva sin vistelse där som tvingande, och separationen från familjen som smärtsam. I detta aktualiseras en integritetsparadox där det som påstås vara bra för barnet (och samhället) motsägs av barns egna viljor och där detta också kan motivera att barns gränser överskrids. Studien har problematiserat att den mindre kroppen underlättar sådana överskridningar, exempelvis när barn flyttas från famn till famn.

Som jag skrev tidigare är den mindre kroppen en kropp som behöver omsorg och hjälp av omgivningen. Barn klarar inte alltid av att sköta sin hygien själva, och de kan inte alltid bedöma vad deras kroppar behöver för att skapa och bibehålla god hälsa. Ytterligare en integritetsparadox utgörs på så vis av spänningen mellan barns rätt att kontrollera sina gränser, och vuxnas ansvar för barns hygien, hälsa och välmående. Pedagoger kan behöva tvinga barn till blöjbyten, vaggas dem till sömns trots att barnen vill vara vakna, eller hålla fast dem när de är i affekt för att de inte ska göra sig själva eller andra illa. Många gånger kan situationer av nödvändig närhet lindras genom att barnen ges viss kontroll inom ramarna för det som måste göras, varpå tvånget blir mindre påtagligt. Men av olika skäl kan inte barnen alltid välja, och då blir deras hälsa och hygien något som konkurrerar med deras integritet.

Ytterligare ett paradoxalt förhållande som aktualiseras i förskolan, och som nämndes tidigare, är balansen mellan barns säkerhet och deras möjligheter till avskildhet. Studien har visat att barnen så gott som alltid är i vuxnas blickfång, och att den avskildhet de lyckas skapa ofta blir skenbar. Jag har benämnt detta fenomen som skenavskildhet, och diskuterat det både som en möjlig kompromiss och som en otillräcklig lösning i mötet mellan pedagogers tillsyn och barns avskildhetssträvanden. Till skillnad från den mer selektiva övervakning

som sker genom dokumentation, har den mellanmännsliga tillsynsövervakningen föga uppmärksammas som ett problem i relation till barns integritet i förskoleforskning. Snarare görs den rutinmässigt och förgivettaget.

Véliz (2024) har kritiserat den självklara plats som övervakning fått i det moderna samhället. Hon menar att om vi vill skydda människors frihet och autonomi, så är det bäst att ha integritet som grundprincip och övervakning som undantag (s. 139). Véliz framhåller således att både övervakning och integritet har ett värde, men att övervakning inte per automatik bör ges företräde. De säkerhets- och trygghetsbehov som tillgodoses genom övervakning kan enligt henne ofta mötas med mindre påträngande metoder. Liknande tendenser återfinns i förskolan, där transparens ofta är inbyggd i miljöerna (se Rasmussen & Kampmann, 2018). Det finns en risk att övervakning i förskolan blir något självklart positivt, som integritetsintresset får svårt att konkurrera med. Här framträder alltså ett paradoxalt förhållande som inte nödvändigtvis uppfattas som sådant av förskolans aktörer: för barnen är sannolikt integritet prioriterat, medan vuxna i högre grad prioriterar övervakning.

Andra gånger är det mindre allvarliga frågor än barns hälsa eller säkerhet som står på spel och som skapar paradoxala förutsättningar. Avhandlingen har på olika sätt visat hur barns kontroll över information om sig själva utmanas. Genom dokumentation pågår intrycksstyrning på flera nivåer och mellan olika aktörer i förskolan. Ibland är det barnens aktiviteter och alster som lyfts fram, andra gånger blir barnen verktyg i pedagogers och föräldrars försök att göra gott intryck på varandra. Pedagogisk dokumentation har fördelarna att det kan synliggöra barns lärande, utveckla det pedagogiska arbetet, ge familjer insyn och skapa möjligheter till delaktighet i barnens vardag (Dahlberg & Elfström, 2015; Dahlberg & Moss, 2005; Fleet & Machado, 2022; Lenz Taguchi, 2000, 2012, 2013; Moss m.fl., 2000; Åberg & Lenz Taguchi, 2018). Samtidigt anses det etiskt viktigt att barnen kan påverka vilken information som delas om dem och hur de framställs inför andra (Lindgren, 2012, 2019, 2020; Lindgren & Sparrman, 2003; Sparrman & Lindgren, 2010). Denna avhandling har visat att möjligheten att kontrollera detta dessutom är viktig för barnen själva. Dokumentation och barns kontroll över information om sig själva är inte en paradox per definition, men det kan bli det. I avhandlingen har det framför allt visat sig när dokumentationen används i förevisande syften. Det finns då något paradoxalt i att förskolans verksamhet ska dokumenteras och visas upp ensidigt fördelaktigt, samtidigt som barnen ska ges möjlighet att kontrollera sin självframställning och sin personliga information.

Med stöd i Goffman (1961/2014) har jag visat att den institutionella strukturen i förskolan och barns integritetspreferenser motarbetar varandra. Inslag såsom tvingande närvaro och övervakning kan ses som kännetecknande för en sådan struktur. Avhandlingen har visat att det finns anledning att förhålla sig kritiskt till dessa aspekter, men det blir också viktigt att ta i beaktande vad den institutionella strukturen möjliggör. Den institutionella strukturen skapar ordning, förutsägbarhet och tydlighet i den socialt intensiva miljön. Den gör

många barn hanterbara för färre pedagoger, och skapar förutsättningar för samspel och undervisning. I ett längre tidsperspektiv kan den institutionella strukturen ses som en förberedelse för skolåren, där förväntningarna på att eleverna följer regler och aktivt deltar i undervisningen blir snävare och mer framträdande än i förskolan. Samtidigt är det viktigt såväl enligt styrdokumentet som för barnen själva, att ha möjlighet att kontrollera sina integritetsgränser i interaktioner med andra (Skolverket, 2021a, 2025). Ibland står den institutionella strukturen i vägen för detta, och kräver att barnen anpassar sina personliga utrymmen och begränsas i sina territoriella praktiker. Att förskolan är en institution med styrdokument som framhåller att barn ska få möjlighet att utveckla sin identitet och bli medvetna om sin rätt till kroppslig och personlig integritet, är en integritetsparadox i sig.

Vardagen på Amiralen har visat att intressekonflikter kan uppstå på många nivåer, särskilt när ett vidgat perspektiv på integritet anläggs. Begreppet integritetsparadox kan synliggöra sådana situationer som integritetsrelevanta för barn, och bidra till att undvika polariserade diskussioner där barns integritet framställs som något ensidigt gott och det som utmanar den som ensidigt negativt, eller omvänt. Så ser det sällan ut. Integritetsparadoxer i förskolan handlar istället om att positiva och önskvärda värden ställs mot varandra, och det är sällan självklart hur dessa bör balanseras. Titeln *Gränsfall* anspelar som tidigare nämnts bland annat på de paradoxala bedömningar och svåra avvägningar som barns integritetspraktiker i en förskolekontext kan innebära – inte minst för pedagoger.

## Att pedagogisera det personliga

Det var, från allra första början, mina erfarenheter av att driva ett pedagogiskt integritetsarbete i förskolan som väckte de frågor som avhandlingen behandlat. Integritet är komplext, och de olika handledningsmaterial som fanns att tillgå, och som blivit utbredda i många förskolor (se Bengtsson, 2021; Eidevald, 2016; Sparrman, 2019), hade enligt min uppfattning ett alltför snävt fokus. Givetvis fanns det fördelar med att utgå från färdiga material, såsom hjälp med att komma igång, få stöd och hitta inspiration. Mina möten med barns egna gränser i vardagen skapade dock samtidigt en känsla av att det manualbaserade arbetssättet var otillräckligt. Det väckte frågan hos mig om vad ett pedagogiskt arbete med barns integritet i förskolan skulle kunna uppmärksamma. Så här i efterhand vill jag återvända till den frågan och i korthet lyfta studiens förskoledidaktiska implikationer: Vad betyder resultaten för förskolepraktiken?

Frågan implicerar en distinktion mellan teori och praktik som blir aningen missvisande. Ett pedagogiskt arbete med integritet genomförs förvisso praktiskt, men gynnas av att i viss utsträckning vara teoretiskt förankrat. Med det menar jag att det som ett första steg finns ett värde i att reflektera över och diskutera vad integritet innebär, varför det är betydelsefullt och hur det kan ta sig uttryck i den givna förskolan. Det kan bidra till att undvika att dess innebörder tas för givna och att arbetet med integritet antingen blir vagt eller allt för snävt. Den här avhandlingen och vardagen på Amiralen kan förhoppningsvis fungera som utgångspunkt för sådana samtal och reflektioner, exempelvis genom att bidra till en begreppsorientering.

Ett integritetsarbete i förskolan handlar inte i första hand om att avråda från vissa pedagogiska aktiviteter och rutiner, eller om att påbjuda andra. Snarare handlar det om att kritiskt granska det som görs utifrån hur det kan tänkas upplevas av barnen, och möjligen modifiera det därefter. Det är således i första hand ett reflekterande arbete och förhållningssätt, som behöver ta sin utgångspunkt i en insikt om att vardagen i förskolan ställer höga krav på barnen i social och relationell bemärkelse. Förskolan är en miljö med hög social densitet som barnen inte har valt själva, och där de ska ingå i samspel, vara nära andra och dela med sig. Detta vardagsliv kan i sig vara en utmaning för barns möjligheter att markera och upprätthålla gränser, vara personliga och privata.

Avhandlingens titel *Gränsfall* kan också läsas som att gränser faller eller fallerar, och studien har visat att det blir mer troligt när pedagoger inte uppfattar en situation som potentiellt integritetsrelevant för barnen. Pedagoger behöver vara uppmärksamma på hur barn hanterar de många olika situationer de möter i förskolan, även när dessa inte på förhand betraktas som känsliga av vuxna, eller aktualiserar frågor om integritet i juridisk mening. Vidare krävs lyhördhet inför att barns gränser kan ta sig många olika uttryck. Ibland görs det explicit genom högljudda protester eller upproriska handlingar, andra gånger kommunicerar barnen sina preferenser mer subtilt, vilket kan vara svårt att uppfatta och förstå vid första anblick. Pedagogers ansvar i detta blir att stanna upp inför vad barnen gör och säger, att försöka tolka vad barnen försöker kommunicera i relation till den situation och miljö barnen befinner sig i, och att skapa villkor därefter.

Ett villkor av betydelse för barns möjligheter att pendla mellan att vara tillsammans och att dra sig undan är förskolans miljö, dess transparens och materiella barriärer. Studien har betonat att barns integritetspreferenser är både individuella och föränderliga. Ett sätt att möta människors varierande preferenser är enligt Altman (1975) att skapa flexibla och varierade miljöer, som erbjuder både delaktighet och avskildhet. Utifrån detta blir det relevant att inventera i miljöns möjligheter, och fundera över på vilka sätt den skapar villkor för barnen att samspeja i olika konstellationer, dra sig undan tillsammans eller enskilt, ha platser eller utrymmen som sina egna, och undkomma andras blickar.

Véliz (2024, s. 135) liknar övervakning vid en strålkastare i ett mörkt rum som belyser allt annat än sig själv. Det är lätt att se det positiva med övervakning, och förbise dess negativa konsekvenser. Véliz för förvisso detta resonemang med utgångspunkt i den utbredda (digitala) övervakningen som görs i västerländska samhällen, men det kan också ge perspektiv på den mellanmännsliga tillsynsövervakningen i förskolan. För den som exempelvis övervakat en lek som utspelat sig konfliktfritt, eller fått syn på ett barn som behövt hjälp och därefter hjälpt till, kan detta tolkas som konkreta bekräftelser på övervakningens positiva verkan. Om övervakningen haft negativa konsekvenser, eller skett omotiverat, så blir det inte lika synligt och konkret. Det kan vara svårt att fånga om övervakning skapar negativa känslor, eller blir ett störande inslag i barnens privata sammanhang. Den bild som övervakningen ger är således ofta en kraftig förenkling av något långt mer komplext. I ett arbete med integritet i förskolan blir det viktigt att avväga såväl nyttan som riskerna med både barns fulla avskildhet och vuxnas övervakning: När och varför behöver barn vara i vuxnas blickfång?

Utifrån vardagen på Amiralen har jag problematiserat innebörderna av att sådant som kan vara personligt och privat för barnen inkorporeras i undervisningsmoment. Att dela med sig av sina erfarenheter, sina alster, eller lära genom kroppen och konkreta upplevelser kan vara lustfyllt och relevant för barnen. Men förfarandet innebär också en risk: att barnen exponeras, och förväntas dela med sig av mer än vad de är bekväma med. Utifrån det menar jag att det finns integritetsimplikationer med att ”pedagogisera” personlig och privat information, och att ett sådant arbete behöver genomföras med varsamhet och lyhördhet. Hur upplevs det att se sig själv på bild på väggen dagligen? Vad innebär det, för den som är kortast i gruppen, att jämföra sin längd med andra? Hur upplevs det att hänga upp sin teckning på väggen om man inte är nöjd med resultatet? Och omvänt: Vad innebär det att inte få sin teckning uppsatt om man gärna vill visa upp den?

Att reflektera och samtala om de aspekter som exemplifierats i detta avsnitt är inte detsamma som att säga att barn alltid bör få som de vill, eller aldrig ska behöva kompromissa med sina gränser. Snarare handlar det om att, som vuxen i en överordnad roll, göra sig medveten om barns integritetspraktiker. Denna medvetenhet omfattar både ett inkännande gentemot hur barnen kan tänkas uppleva de förväntningar de möter, och att få syn på sig själv som ett villkor för deras integritet. Det handlar om att kunna motivera de situationer där man underminerar barns integritet, och att ta tillvara sina möjligheter att bli en understödjare och en samskapare. För att kunna göra detta behöver pedagoger i ett första led försöka urskilja i vilka situationer barns integritet ligger i vågskålen, och att göra intresseavvägningar därefter. Barn behöver förvisso lära sig om gränser, men vuxna måste också lära sig att förstå deras. Ett pedagogiskt integritetsarbete behöver innehålla båda delarna.

## Tillbaka till verkligheten

Solen värmer när jag öppnar bildörren på förskolan Amiralens parkering. Ombyggnationerna i Vikbro har gjort att jag fått ta en annan väg hit än den jag är van vid, men väl framme ser allt ut att vara sig likt. De provisoriska lösningarna på huset och förskolegården är fortfarande permanenta, och den långa raden parkerade vagnar vittnar om att verksamheten är i full gång. Fältarbetet är avslutat sedan länge, och sist jag var på Amiralen spelade jag rollen som tomtemor i julspelet. Idag har jag blivit ombedd att komma med fika. Pedagogerna har hört av sig och undrar hur det är med mig, vad som har hänt sedan sist vi sågs och hur det går med boken. Utträde är således en alltför definitiv term för att beskriva det som hände efter att fältarbetet hade passerat i kalendern. Utträdet var en brytpunkt för en specifik del av forskningsprocessen, men inte lika tydlig för de relationer som formats på Amiralen.

Så här en tid senare känns det fint och på något vis tryggt att vara tillbaka. Med färdigköpt fikabröd i handen går jag hemmavant mot entrén och knappar in sifferkombinationen på kodlåset. Jag har gjort det så många gånger att fingrarna närmast rör sig automatiskt över knapparna. Men låset blinkar envist rött, och när jag försökt flera gånger utan framgång ringer jag istället på dörrklockan. När jag med självklarhet hejar och kliver in i hallen frågar ett främmande ansikte vem jag söker. Det visar sig att det skett en del omorganiseringar i verksamheten, så det främmande ansiktet guidar mig genom de långa korridorerna till en annan del av byggnaden.

Väl framme i de ommöblerade lokalerna möter pedagogerna mig med omfamningar och ivrigt förmedlade uppdateringar om den gångna tiden. Medan de flesta av barnen sover berättar de om kollegor som har börjat och slutat, projektarbeten de genomfört och om vad de tycker om de organisatoriska förändringarna. Över kaffet resonerar de sinsemellan om vilka barn som gick på Amiralen under fältarbetet, och jag får hjälpa dem att minnas. Under samtalet betraktar ett par klarblå ögon mig nyfiket från andra sidan rummet, och det tar en stund innan jag känner igen dem. I min värld tillhör de en ettåring med svajig gång och några få tänder i munnen. Nu har de knubbiga benen blivit långa och slanka, och på huvudet har en frisyr tagit form. Den tid vi delade har passerat, och nu verkar han ha lika svårt att känna igen mig som jag har att känna igen honom.

Fikastunden gör mig varse att även om tiden på Amiralen hålls levande för mig genom fältanteckningarna och arbetet med avhandlingen, så har vardagen förändrats. Den "verklighet" pedagogerna en gång välkomnade mig till är delvis en annan nu. Många barn och vuxna har gått vidare till andra förskolor, skolor eller arbetsplatser. Jag slås av en tanke om att det är som om vi verkar i olika tidszoner; i forskning står tiden still, men i förskolan går den fort. Det blir påtagligt att den berättelse som skrivits fram i denna avhandling är ett utsnitt i tid och rum, och scener ur ett vardagsliv som upplösts för de människor som ingick i det. Etnografens förmån ligger i möjligheten att både stanna

upp vid vardagliga situationer och ta dem på allvar. Den här avhandlingen har varit mitt försök att erbjuda läsaren detsamma genom att ge insikt i barnens sociala vardagsliv, där integritet är en central del och något som är på allvar för dem.

Från där jag sitter vid fikabordet ler jag försiktigt mot Sandro och ser den lilla pojken som envist försökte ta sig in i köksskåpet framför mig. I de nya lokalerna finns inget omgjort köksskåp, och han hade knappast fått plats i ett nu. Jag och pedagogerna dricker upp kaffet, och när barnen vaknat och eftermiddagsaktiviteterna kommer igång säger vi hejdå. Jag lovar att höra av mig när boken är klar. På återseende.

## ENGLISH SUMMARY

### *Boundary Cases: Privacy as a Social Practice in Children's Everyday lives in Preschool*

The overarching aim of this study is to generate knowledge about privacy within children's everyday social lives in preschool. I investigate children's own privacy practices, which they engage in to manage and control what is personal, private and important to them. This means I analytically attend to the ways in which children regulate closeness and distance as well as how they attempt to control what to share or keep to themselves. These practices are interpreted in relation to the preschool as an institutional context in which particular spatial, structural and social-relational conditions prevail. The study's aim is addressed through an ethnographic narrative, and the format of the thesis reflects its empirically-driven orientation as well as its ambition to come close and relate to children's everyday experiences in preschool.

Preschool is the first step in the educational system in Sweden, welcoming the vast majority of children between the ages of one and five. Although preschool is not compulsory, it is an established feature of contemporary society and modern childhood. Its purpose is to support families' everyday lives, provide children with education and care and foster their development and learning. The preschool mission includes supporting children's awareness of their rights, such as understanding and respect for both their own and others' boundaries. In Swedish, this is described with the umbrella term "integritet" (Skolverket, 2021a, 2025), which in this study translates to privacy.

Against this background, the first chapter of the thesis introduces the concept of "integritet", its broad scope of meanings and equivalents in English. Chapter one also presents the analytical framework drawing on social psychology, sociology and privacy theory (Altman 1975, 1976, 1977; Goffman, 1959/2020, 1961/2014; Reiman, 1984/2007; Wolfe, 1978; Wolfe & Rivlin, 1987). The study's starting point in privacy is articulated and motivated through its associated field of scholarship: privacy studies. This forms a theoretical understanding of children's boundaries as complex, subjective, and situated social phenomenon that cannot be defined objectively or universally (Van der Geest, 2018). In this study, privacy is rather regarded as a social practice (Reiman, 1984/2007): a dynamic and dialectic interplay between withdrawal and social engagement through boundary regulation, as described more in detail by Irwin Altman (1975, 1976, 1977). According to Altman,

each person has a subjective preference for desired privacy in each given moment, that is, how much and what kind of social contact is desired. This acts as a starting point for the ways in which people, individually or together, manage and regulate personal space and territorial boundaries. Furthermore, chapter one presents a theoretical understanding of preschool as a partial institution (Goffman, 1961/2014; Wolfe & Rivlin, 1987), where children enter a social role as preschoolers (Goffman, 1959/2020). This role entails certain obligations and sometimes requires compromises with one's own privacy preferences, but it also provides opportunities for social belonging. Being a preschool child thus involves both possibilities for forming relationships and managing one's boundaries and adjusting to an institutional environment and social order that conditions these practices. The study's analytical framework, particularly privacy theory, is new to national early childhood educational research and thus contributes new perspectives on everyday life in preschool as well as on privacy, or "integritet", more specific.

Chapter two addresses children's privacy in preschool in previous research by joining privacy studies with early childhood educational research. It begins with a historical retrospect presenting the evolutionary basis of social boundaries and territory, followed by studies that trace how privacy has gained ground as a societal ideal. This is followed by a presentation of research focusing on the right to privacy from a legal perspective. The subsequent section highlights that children constitute an overlooked (and at times excluded) participant category within privacy studies, and I problematise ideas about children and privacy in relation to one another. Conversely, privacy is an underrepresented and peripherally discussed phenomenon within early childhood educational research. To situate privacy in relation to preschool as a social and relational arena, the chapter then turns to studies within sociology (of childhood) conducted on similar methodological premises to those of the present study, but with a different analytical focus. In sum, a substantial portion of existing research on children's privacy is framed through a strong child-perspective, guided by adults' perceptions of children's best interests. Nonetheless, most work remains empirically grounded in adults: through adults' accounts or through legal formulations. This child-perspective serves an important function, but in a society where privacy serves as a fundamental moral, legal and pedagogical value, I argue that children's own experiences of privacy also constitutes a needed, yet lacking, perspective.

The third chapter describes the ethnographic implementation of the study and the setting: the preschool "Amiralen" where 28 children, 11 educators and 49 parents participated in the project. The project has undergone ethical review (Reg.nr. 2021-04785) and has been conducted in accordance with ethical codes. However, because ethics cannot be captured solely by such principles or by section headings, ethical considerations are discussed throughout the text. At the start of the fieldwork Amiralen had a total of 97 children and 18 educators distributed across five units. The fieldwork began in one older children's unit, populated by 22 children aged three to six years old and three

educators. The fieldwork then continued in one younger children's unit, with 19 children aged one to three years old and three educators. The ethnographic project in total stretched over one year, and during eight months I spent most of my days at Amiralen.

The study is mainly based on participant observation, meaning that I became part of and documented the rhythms of daily life at Amiralen. My most important tools were the notebooks in which I wrote down my observations, and audio recordings were used on selected occasions. I also conducted a number of interviews: eight children participated in seven interviews in various constellations, and eight educators participated in four interviews organised by work team. The appendix contains supplementary information about the study's methods, materials, and ethical procedures.

The total empirical material consists of more than 900 handwritten A5 pages of fieldnotes distributed across seven notebooks, a number of digitally recorded sequences, just over five hours of audio recordings from both activities and interviews and various documents provided by the participants. In this material I was able to identify recurrent patterns and sort these into broader themes. Chapter four to eight elaborates on these themes, focusing on homesickness, physical closeness, seclusion, ownership, and documentation.

Starting in the preschool introduction, the focus of chapter four is directed toward how the children at Amiralen manage transitions from home to preschool, the ways in which privacy is brought into play in these situations, and the conditions that surround children's privacy practices. Transitions from home to preschool can at times create an imbalance between children's desired privacy and what unfolds in practice. This occurs as children are expected to move from one place to another, from one pair of arms to another, and from the familiar home environment to the unfamiliar. Children manage this by attempting to take control over their own boundaries, their own bodily positions, and their relationships with others. However, the analysis shows that children's boundary regulation can challenge the social order and educators' professionalism, placing it therefore in a backstage region (Goffman, 1959/2020). During preschool introduction, documentation works as a way for educators to make a good impression and show parents what works well while hiding what does not. I problematise the phenomenon that children's everyday lives are selectively presented in positive ways as something that conditions and undermines children's privacy practices.

The chapter also shows that for those who are physically smaller, it can be difficult to maintain control over oneself during transitions and separations. For the youngest children, the body is, on the one hand, their most important tool for practicing privacy, but on the other hand, the smaller body is something that makes their boundaries easier to overlook and transgress. Finally, the chapter shows that home, family, and children's homesickness are present themes in much of what children do in preschool, even long after the induction period has passed. From this, we can infer that the private and the public are not as strictly divided for children. They are rarely preoccupied with keeping

these spheres separate. Rather, they allow private life to take up space and become part of everyday life in preschool.

Chapter five and six focus on different aspects of social distancing. First, I examine how children handle physical closeness. This includes how they favour certain educators, try to stay close to friends, and make room for their own personal space. For children, it matters greatly who they are physically close to, especially in intimate situations. One thread running through the various empirical examples highlighted in chapter five is that the children express a desire to be able to exercise control over their own personal space, physical closeness and intimacy in interaction with others. Here, children navigate through a relational logic that equates close relationships with physical proximity and intimacy. At the same time, preschool is permeated by an institutional logic that sometimes conflicts with children's desired privacy, exemplified in the chapter through circle time. Preschool routines and activities of physical closeness and intimacy are shaped at the intersection of two competing logics. At times, children are recognised as individuals with their own boundaries and desired privacy. At other times, they are primarily treated as parts of a collective. The high social density, constant proximity and social accessibility in preschool can, in itself, create the desire for children to withdraw, which is the focus of chapter six.

Building distance and creating seclusion are closely intertwined with the issue of surveillance, which privacy studies have increasingly problematised as society has become more connected. Seclusion is particularly complex in relation to children (Wolfe, 1978; Wolfe & Rivlin, 1987), and to life in institutions where surveillance is a defining feature (Goffman, 1961/2014). The sixth chapter highlights preschool as a physical environment and an arena of surveillance and how children's efforts toward seclusion are expressed within the framework of these conditions, as well as what children engage in when they are finally left alone. The children at Amiralen engage in various privacy practices to create seclusion. Children's opportunities for seclusion prove to have a geography: the conditions differ across departments, indoors versus outdoors, at different times of the day and during different activities. It is primarily during free play that children are able to withdraw. However, being fully alone and out of sight is neither fully possible nor acceptable. I accordingly introduce the concept of "pseudo-seclusion", referring to the environmental negotiation between children's desire to withdraw and adults' need for supervision. Interpersonal supervisory surveillance, in which educators keep children under observation, becomes something that complicates, and at times also dissolves, the private moments that children value. This is not to say that it is impossible for children to find a space where they can be left alone or play undisturbed. However, because the environment is visually permeable, it offers no guarantees.

Chapter seven addresses issues of ownership through the idea of territory (Altman, 1975). Preschool is an institution with particular conditions for territoriality, and these conditions are linked to its institutional structure. Both

explicit and implicit rules specify who has the right to own and use spaces and material objects. Preschool is mainly characterised by collectively owned materiality's, and for children this entails both learning to share and learning how to gain quick, temporary control over desired objects. Chapter seven show that time and timing are crucial skills for children to master in order to do so successfully. Children's ownership is both constrained by, and co-produced with, educators. Individual spaces for storage such as shelves and drawers are important to children as individuals, and equally vital for the relationships they form. While there may in some respects be reasons to limit children's ownership, the chapter shows that children's personal belongings contribute to their social relations in many different ways. At their individual shelves and drawers, children can exercise territorial control and make room for themselves as private individuals. Through their personal belongings, children can also manage their social accessibility by selectively sharing them with others. The children find ways to circumvent ownership rules and use their personal belongings in an underlife where they can act privately and selectively shape and strengthen friendships within the public arena.

Documentation and personal information are themes of chapter eight, as well as in existing research and preschool practice. Taking and sharing photographs of children is a recognised privacy issue in preschool, especially if it reveals sensitive personal data in a legal sense. Personal information, thus, is a broader category that includes both what societies considers appropriate to keep private, and what an individual subjectively wants to keep to themselves. Every person has information that they do not wish others to access without permission, but what this entails varies from person to person (Parent, 1983). By examining how documentation is carried out at Amiralen and the privacy practices it gives rise to, this chapter explores what personal information can mean for children in preschool.

The children at Amiralen largely perceive documentation as an adult-driven project. Photographs of their activities or of things they find do not become personal for them, nor particularly meaningful. Nonetheless, the children attempt to contribute to the documentation. This may, for example, involve looking for things they think educators want to photograph. From the children's perspective, photographs serve as a way for the educators to remember. It is thus primarily other forms of documentation that become personal and private for the children. Artwork reveals no personal information and is therefore not considered sensitive to document. Yet for the children, their artworks are their territories, visualisations of their achievements, and reflections of themselves as individuals. Finally, chapter eight problematises the practice whereby children's bodily characteristics become objects for learning. Drawing on a mathematics activity in which the children compare each other's heights, I discuss that this entails a risk that children's personal information falls outside their control, exposing them in unwanted ways.

The concluding and ninth chapter looks back at the ethnographic fieldwork at Amiralen and discusses the contributions made by this study to early childhood educational research and privacy studies, as well as to preschool practice. Overall, the study demonstrates ways in which children practice privacy in preschool and what it means to them. Privacy thereby emerges as an important dimension of preschool children's everyday lives, and their strategies for social boundary management are both complex and innovative. Some key findings are discussed as potential additions to how "integritet" can be conceptualised, specifically in relation to children. Next, I return to some of the dilemmas that have emerged in everyday life at Amiralen and discuss them with the idea of privacy paradoxes, highlighting that privacy and its counter-interests are often positive values set against each other. For educators, this entails the need to balance such interests in everyday practice, whereby a discussion of the study's pedagogical implications concludes the chapter. In sum, the study thus calls for an understanding (and pedagogy) of privacy attentive to children's experiences.

# REFERENSER

- Agrell, W. & Pettersson, T. (2016). *Övervakning och integritet: Teknik, skydd och aktörer i det nya kontrollandskapet*. Carlssons.
- Ahnert, L., Eckstein-Madry, T., Datler, W., Deichmann, F., & Piskernik, B. (2022). Stress during transition from home to public childcare. *Applied Developmental Science*, 27(4), 320–335. <https://doi.org/10.1080/10888691.2022.2070168>
- Altman, I. (1975). *The environment and social behavior: Privacy, personal space, territory, crowding*. Brooks/Cole publ.co.
- Altman, I. (1976). Privacy: A conceptual analysis. *Environment and Behavior*, 8(1), 7–29. <https://doi.org/10.1177/001391657600800108>
- Altman, I. (1977). Privacy Regulation: Culturally Universal or Culturally Specific? *Journal of Social Issues*, 33(3), 66–84. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1977.tb01883.x>
- Altman, I. (1990). Toward a transactional perspective: A personal Journey. II. Altman & K. Christensen (red.), *Environment and behavior studies: Emergence of intellectual traditions* (s. 225–255). Plenum Press.
- Andersson, M. (1996). *Integritet som begrepp och princip: En studie av ett vårdeiskt ideal i utveckling*. [Doktorsavhandling, Vasa universitet].
- Andersson Søre, M. (2024). *Introducing the child and its parent(s): Child-teacher-parent relationship-building during preschool transition*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet].
- Andersson Søre, M., Schad, E. & Psouni, E. (2023). Transition to Preschool: Paving the Way for Preschool Teacher and Family Relationship-Building. *Child Youth Care Forum*, 52, 1249–1271. <https://doi.org/10.1007/s10566-023-09735-y>
- Archer, J., Ireland, J., Amos, S-L., Broad, H. & Currid, L. (1998). Derivation of homesickness scale. *British Journal of Psychology*, 89, 205–221. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1998.tb02681.x>
- Aronsson, K. (2012). Barnperspektiv: att avläsa barns utsatthet. *LOCUS*, 24(1–2), 100–117.
- Aronsson, K. & Hundeide, K. (2002). Relational Rationality and Children's Interview Responses. *Human Development*, 45(3), 174–186. <https://doi.org/10.1159/000057073>
- Backman, C. (2012). Mandatory criminal record checks in Sweden: Scandals and function creep. *Surveillance & Society*, 10(3/4), 276–291. <https://doi.org/10.24908/ss.v10i3/4.4206>
- Barnstugeutredningen (1972). SOU 1972:26. *Betänkande angivet av 1968 års barnstugeutredning* (SOU 1972:26). Socialdepartementet. <https://filedn.com/ljdBas5OJsrLJOq6KhtBYC4/forarbeten/sou/1972/sou-1972-26.pdf>

- Barrett, P., Games, N., Fisak, B., Stallard, P. & Phillips, L. (2019). *The Treatment of Anxiety Disorders in Preschool-Aged Children: Assessment, treatment, and prevention*. Routledge.
- Bartholdsson, Å. (2007). *Med facit i hand: Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Bartholdsson, Å. (2011). "Om man är snäll aldrig får man sitta på en stol jämt": Exkluderingens och exponeringens finess i förskolan. I Å. Bartholdsson & E. Hultin. *Praktiknära utbildningsforskning vid Högskolan Dalarna* (Arbetsrapport 2011:2). Högskolan Dalarna.
- Bartholdsson, Å. (2014). Narrating Anger: Conceptualisations and Representations of Children's Anger in Programmes for Social and Emotional Learning. *Power and Education*, 6(3), 295—306. <https://doi.org/10.2304/power.2014.6.3.295>
- Bartholdsson, Å. & Kronlund, M. (2020). "Du måste ha en röd spade": Tricksters, minipolitik och sociala relationer i förskolan. *BARN*, 38(1), 11—21. <https://doi.org/10.5324/barn.v38i1.3575>
- Beach, D., Bagley, C. & Silva, S.M.D. (2018). *The Wiley handbook of ethnography of education*. Wiley Blackwell.
- Beaumont-Bates, J. (2025). Mechanisms of surveillance in early childhood education: e-portfolios – a tool for disciplining teachers' bodies: A Foucaultian analysis. *Technology, Pedagogy and Education*, 1(34), 1—12. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2025.2517111>
- Bengtsson, J. (2021). "Stopp! Om barn, kropp, sexualitet och gränser". I E. Reimers, J. Bengtsson & A. Hellman (red.), *Normer i förskolan* (s. 95—115). Gleerups.
- Benn, S. (1984/2007). Privacy, freedom and respect for persons. I F. Schoeman (red.). *Philosophical dimensions of privacy: an anthology* (223—244). Cambridge University Press.
- Bergnehr, D. (2019). Barnperspektiv, barns perspektiv och barns aktörskap – en begreppsdiskussion. *Nordisk tidskrift för pedagogikk och kritikk*, 5, 49–61. <http://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1373>
- Bergnehr, D. & Cekaite, A. (2017). Adult-initiated touch and its functions at a Swedish preschool: Controlling, affectionate, assisting and educative haptic conduct. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 312–331. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1414690>
- Bergström, H., Eidevald, C., & Westberg-Broström, A. (2016). Child sexual abuse at preschools – a research review of a complex issue for preschool professionals. *Early Child Development and Care*, 186(9), 1520–1528. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1544128>
- Bergström, H. & Westberg-Broström, A. (2020) Prevention of Child Sexual Abuse by Non-Parental Caregivers in Swedish Preschools. I T.K. Shackelford (red.), *The SAGE Handbook of Domestic Violence* (s. 616—626). SAGE Publications Ltd.
- Bergström, H., Westberg-Broström, A. & Eidevald, C. (2018). Swedish media discourses about child sexual abuse in preschools: The best interest of the child and continued trust in male teachers. *Early Child Development and Care*, 190(12), 1878—1886. <http://doi.org/10.1080/03004430.2018.1544128>
- Bhroin, N., Dinh, T., Thiel, K., Staksrud, E., Olafsson, K. (2022). The Privacy Paradox by Proxy: Considering Predictors of Sharenting. *Media and Communication*, 10(1), 371—383. <https://doi.org/10.17645/mac.v10i1.4858>

- Birkestad, Å. (2020). *Contradictory cultural formation ideals in a time of increased emphasis on individualization: A cross-cultural study of kindergarten practices in China and Norway*. [Doktorsavhandling, Norges teknisk- naturvetenskapliga universitet].
- Björk-Willén, P. (2012). Being Doggy: Disputes embedded in preschoolers' family role-play. *Everyday Life: Social and Moral Orders of Children and Youth*, 15, 119–140. [https://doi.org/10.1108/S1537-4661\(2012\)0000015009](https://doi.org/10.1108/S1537-4661(2012)0000015009)
- Bischofberger, E., Dahlqvist, G. & Elinder, G. (1991). *Barnets integritet: Etik i världens vardag*. Almqvist & Wiksell.
- Borg, A-L. (2024). *Trygga och otrygga platser: en etnografisk studie om våld och utsatthet bland barn i fritidshem*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Boye Koch, A. (2017). Children's Perspectives on Happiness and Subjective Well-being in Preschool. *Children and Society*, 32, 73—83. <http://doi.org/10.1111/chso.12225>
- Branting, J. (2016) Ett svenskt perspektiv på contextual integrity. I W. Agrell & T. Pettersson (red.), *Övervakning och integritet: Teknik, skydd och aktörer i det nya kontrollandskapet* (s. 14—47). Carlssons.
- Brottsbalk* (SFS 1962:700). Justitiedepartementet. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/brottsbalk-1962700\\_sfs-1962-700](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/brottsbalk-1962700_sfs-1962-700)
- Brown, B. (2020). Children's Right to Privacy on the Internet in the Digital Age. *Journal of Technology Law and Policy*, 2019—2020, 223—231. <http://doi.org/10.5195/tlp.2020.238>
- Buchbinder, M., Longhofer, J., Barrett, T., Lawson, P. & Floersch, J. (2006). Ethnographic approaches to child care research. *Journal of early childhood research*, 4(1), 45—63. <http://doi.org/10.1177/1476718X06059789>
- Cahn, M. S. & Véliz, C. (2023). *Privacy*. Wiley Blackwell.
- Cekaite, A. & Bergnehr, D. (2018). Affectionate touch and care: Embodied intimacy, compassion and control in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(6), 940—955. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1533710>
- Christensen, P. H. (2004). Children's participation in ethnographic research: Issues of power and representation. *Children & Society*, 18(2), 165—176. <http://doi.org/10.1002/chi.823>
- Coffey, A. (1999). *The Ethnographic Self: Fieldwork and the Representation of Identity*. Sage.
- Collins, B. (2013). Empowerment of children through circle time: Myth or reality? *Irish Educational Studies*, 32(4), 421—436. <https://doi.org/10.1080/03323315.2013.854459>
- Colwell, M.J., Gaines, K., Pearson, M., Corson, K., Wright, D.H. & Logan, B.J. (2016). Space, Place, and Privacy: Preschool Children's Secret Hiding Places. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 44(4), 412—421. <https://doi.org/10.1111/fcsr.12169>
- Corsaso, W. A. (1988). Routines in Children's Peer Cultures of American and Italian Nursery School Children. *Sociology of Education*, 61(1), 1—14. <http://jstor.org/stable/20112305>

- Corsaro, W. A. (1990). The underlife of the nursery school: Young children's social representations of adult rules. I G. Duveen & B. Lloyd (red.), *Social representations and the development of knowledge*, (s. 11—26). Cambridge University Press.
- Corsaro, W. A. (1992). Interpretative Reproduction in Children's Peer Cultures. *Social Psychology Quarterly*, 55(2), 160—177. <http://jstor.org/stable/2786944>
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right? inside kids' cultures*. Joseph Henry Press.
- Corsaro, W. A. & Eder, D. (1990). Children's Peer Cultures. *Annual Review of Sociology*, 16, 197—220. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.16.080190.001213>
- Corson, K., Colwell, M. J., Bell, N. J., & Trejos-Castillo, E. (2014). Wrapped up in covers: Preschoolers' secrets and secret hiding places. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1769—1786. <https://doi.org/10.1111/fcsr.12169>
- Covaleskie, F.J. (2011). Integrity and Identity: Judgment and the Moral Selves. *Philosophy of Education*, 67, 308—315. <http://doi.org/10.47925/2011.308>
- Crockett, M.J., Everett, J.A.C., Gill, M. & Siegel, J.Z. (2021). The relational logic of moral inference. I B. Gawronski (red.), *Advances in Experimental Social Psychology* (s. 1—64). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/bs.aesp.2021.04.001>.
- Dahlberg, G., & Elfström, I. (2015). Pedagogisk dokumentation i tillblivelse. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 19(4-5), 268—296. <https://publicera.kb.se/pfs/article/view/53369>
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. Routledge.
- Dane, L. (2019). *Den reglerade invandringen och barnets bästa: barns rätt till familjeliv och privatliv enligt barnkonventionen, EU-rätten och svensk utlänningslagstiftning*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Dekkers, W., Hoffer, C. & Wills, J-P. (2005). Bodily Integrity and Male and Female Circumcision. *Medicine, Health and Philosophy*, 8, 179—181. <http://doi.org/10.1007/s11019-004-3530-z>
- Demetriou, E.A., Boulton, K.A., Bowden, M.R., Thapa, R. & Guastella A.J. (2022). An evaluation of homesickness in children: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 297, 463—470. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.09.068>
- Djurberg, S. (19 februari 2018). Ökad medvetenhet kring barns integritet. *Förskolan*. <https://www.vilarare.se/forskolan/aktuellt/okad-medvetenhet-kring-barns-integritet/>
- Docherty, S. & Sandelowski, M. (1999). Focus on Qualitative Methods: Interviewing Children. *Research in Nursing and Health*, 22, 177—185. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-240X\(199904\)22:2<177::AID-NUR9>3.0.CO;2-H](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-240X(199904)22:2<177::AID-NUR9>3.0.CO;2-H)
- Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn: Makt, normer och delaktighet i förskolan*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Donner, P., Lundström, S. & Heikkilä, M. (2022). Exklusion and limitation through favouritism as a strategy in children's play negotiations: A qualitative analysis of children's play. *Journal of Early Childhood Research*, 20(4), 449—462. <http://doi.org/10.1177/1476718X221083425>

- Eckeskog, L. (2019). *Kommunikation i förskolan: Förskollärares och barnskötares kommunikation med föräldrar i ett digitaliserat medielandskap*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Eder, D. & Corsaro, W. A. (1999). Ethnographic Studies of Children and Youth: Theoretical and Ethical Issues. *Ethnographic Studies of Children and Youth*, 28(5), 520—531. <https://doi.org/10.1177/08912419912902364>
- Eder, D. & Fingerson, L. (2003). Interviewing children and adolescents. I J. A. Holstein & J. F. Gubrium (red.), *Inside interviewing: New lenses, New concerns* (s. 33—54). Sage.
- Ehn, B. (1983). *Ska vi leka tiger? Daghems liv ur kulturell synvinkel*. Liber.
- Eidevald, C. (2016). *Förskolan - en trygg plats för barn och pedagoger? Sexuella övergrepp och förebyggande arbete*. Gleerups.
- Eidevald, C., Bergström, H., & Broström, A. W. (2018). Maneuvering suspicions of being a potential pedophile: Experiences of male ECEC-workers in Sweden. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(3), 407—417. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1463907>
- Einarsdóttir, J., Juutinen, J., Emilson, A., Ólafsdóttir, S. M., Zachrisen, B. & Meuser, S. (2022). Children's perspectives about belonging in educational settings in five European countries. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(3), 330—343. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2055099>
- Ekman Ladru, D. & Gustafson, K. (2020). Children's collective embodiment—Mobility practices and materialities in mobile preschools. *Population, Space and Place*, 26(3), 1—13. <https://doi.org/10.1002/psp.2322>
- Ekström, K. (2007). *Förskolans pedagogiska praktik: ett verksamhetsperspektiv*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes* (2 uppl.). The University of Chicago Press.
- Emilson, A. & Moqvist-Lindberg, I. (2016). *Värdefull förskola: perspektiv på värdepedagogiskt arbete*. Studentlitteratur.
- Engdahl, I. (2011). *Toddlers as social actors in the Swedish preschool*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Etnografi (u.å.). I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 17 januari 2022 från <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/etnografi>
- Europaparlamentets och rådets förordning (EU) 2016/679 av den 27 april 2016 om skydd för fysiska personer med avseende på behandling av personuppgifter och om det fria flödet av sådana uppgifter och om upphävande av direktiv 95/46/EG (allmän dataskyddsförordning). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679>
- Evaldsson, A-C. & Karlsson, M. (2019). Protecting interactional spaces: Collusive alignments and territorial arrangements of two-against-one in girl's play participation. *Journal of Pragmatics*, 155, 163—176. <http://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.10.014>
- Evaldsson, A-C. & Tellgren, B. (2009). 'Don't enter—It's dangerous': Negotiations for power and exclusion in pre-school girls' play interactions. *Educational and Child Psychology*, 26(2), 9—18. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2009.26.2.9>
- Falk Hansen, N. (2023). Children's Play Territories: Hideouts and Play Domains as Protective of Spaces in Childcare Play Culture. *American Journal of Play*,

- 15(2), 196—222. <https://www.museumofplay.org/app/uploads/2023/10/AJP-15-2-Article-4-Territories.pdf>
- Ferrara, T. (2020) Understanding Homesickness: A Review of the Literature. *Journal for Leadership and Instruction*, 19(1), 8—15. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1255848>
- Fleet, A. & Machado, I. (2022). Special Issue on Pedagogical Documentation – Researching a Powerful and Evolving Idea. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(2), 179—183. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2051244>
- Finnegan, S. (2020). How Facebook Beat the Children's Online Privacy Protection Act: A Look into the Continued Ineffectiveness of COPPA and How to Hold Social Media Sites Accountable in the Future, *Seton Hall Law Review*, 50, 827—853. <https://scholarship.shu.edu/shlr/vol50/iss3/6>
- Finkelhor, D., Jones, L., & Mitchell, K. (2021). Teaching privacy: A flawed strategy for children's online safety. *Child Abuse & Neglect*, 117, 2—6. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105064>
- Fjellström, R. (2004). *Skolområdets etik: en studie i skolans fostran*. Studentlitteratur.
- Foot Whyte, W. (1943). *Street corner society: The social structure of an Italian slum*. The University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1975/2017). *Övervakning och straff: Fängelsets födelse*. Arkiv förlag.
- Franzén, K. (2014). Under threes' mathematical learning. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(1), 43—54. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.898615>
- FTC Federal Trade Commission (2013). *Childrens Online Privacy Protection Rule ("COPPA")*. <https://www.ftc.gov/legal-library/browse/rules/childrens-online-privacy-protection-rule-coppa>
- Föräldrabalk (SFS 1949:381). Justitiedepartementet. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/foraldrabalk-1949381\\_sfs-1949-381/](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/foraldrabalk-1949381_sfs-1949-381/)
- Gallacher, L. (2005). 'The terrible twos': Gaining control in the nursery? *Children's Geographies*, 3(2), 243—264. <https://doi.org/10.1080/14733280500161677>
- Galman, S. C. (2015). Mischief-making of one kind/and another: unruliness and resistance in rural preschoolers' free play. *Ethnography and Education*, 10(3), 310—324. <https://doi.org/10.1080/17457823.2015.1050684>
- Gawlics, K. (2009). *Preschools play with power: constructing the child, the teacher and the preschool in two Polish childcare institutions*. [Doktorsavhandling, Roskilde Universitet].
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Basic Books.
- Genesereth, M. & Kao, E. J. (2017). Relational Logic. I M. Gensereth (red.), *Introduction to Logic* (s. 63—81). Springer.
- Gerber, N., Gerber, P. & Volkamer, M. (2018). Explaining the privacy paradox: A systematic review of literature investigating privacy attitude and behavior. *Computers & Security*, 77, 226—261. <https://doi.org/10.1016/j.cose.2018.04.002>
- Goffman, E. (1959/2020). *Självframställning i vardagslivet* (7 uppl.). Studentlitteratur.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Penguin books.

- Goffman, E. (1961/2014). *Totala institutioner: Fyra essäer om anstaltslivets sociala villkor*. Norstedts akademiska förlag.
- Goffman, E. (1964). The Neglected Situation. *American Anthropologist*, 66(6), 133–136. <https://www.jstor.org/stable/668167>
- Goffman, E. (1966). *Behavior in public places: Notes on the social organization of gatherings*. Free Press.
- Goffman, E. (1971). *Relations in public: Microstudies of the public order*. Allen Lane.
- Gonçalves de Sousa, R. (2024). *Fysisk beröring som pedagogisk handling i förskolan: Beröringens funktioner och villkor i mötet mellan manliga förskollärare och barn*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet].
- Green, C. (2013). A Sense of Autonomy in Young Children's Special Places. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 1(1), 8–31. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1108047>
- Grunditz, S. (2018). *Vilan i förskolan 1910-2013: Visuella material och visuell metodologi*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn*. Carpe.
- Gulløv, E. & Skreland, L. (2016). Ethnographic Studies of Young Children. I J. Prior & J. Van Herwegen (red.), *Practical research with children* (s. 127—144). Routledge.
- Gustafson, K. & Ekman Ladru, D. (2024). Tid och rum i barns förskolevardag. I H. Forsberg, E. Larsson & A. Alm Fjellborg (red.), *Förskolans expansion och marknadsivering* (s. 201—221). Studentlitteratur.
- Haber, E. (2020). The Internet of Children: Protecting Children's Privacy in a Hyper-Connected World. *University of Illinois Law Review*, 1209—1248. <https://ssrn.com/abstract=3734842>
- Hallberg, M. & Rigne, E-M. (1994). *Sexuella övergrepp mot barn : expertrapport. En studie av debatten om sexuella övergrepp mot barn 1994-1998*. Socialstyrelsen.
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt och/eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1–2), 12–23. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1196/1045>
- Halldén, G. (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Carlsson.
- Hammersley, M. (2017). What is ethnography? Can it survive? Should it? *Ethnography and Education*, 13(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1298458>
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2019). *Ethnography: Principles in practice* (4 uppl.). Routledge.
- Hansson, M. G. (2006). *Integritet: I spänningen mellan avskildhet och delaktighet*. Carlsson.
- Hedlin, M. (2021). ”Nu är man betydligt mer försiktig”: Förskollärare om den fysiska kontakten mellan pedagoger och barn. *BARN*, 1, 11—26. <http://doi.org/10.5324/barn.v39i1.3397>
- Herring, J. & Wall, J. (2017). The nature and significance of the right to bodily integrity. *The Cambridge Law Journal*, 76(3), 566—588. <http://doi.org/10.1017/S0008197317000605>
- Holmgren, J. (2025). *Integritet och integritetsintrång i anonyma nätmiljöer: Särskilda utmaningar för lagsiftare och rättstillämpare, satt genom regleringen av olaga integritetsintrång*. [Doktorsavhandling, Karlstad universitet].

- Hostettler Schärer, J. (2018). How educators define their role: Building ‘professional’ relationships with children and parents during transition to childcare: A case study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(2), 246–257. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1442041>
- Hultberg Ingridz, K. (2025). *”Vi måste kunna dansa i ramen”: en multietnografisk studie om vad undervisning kan bli i förskolan*. [Doktorsavhandling, Malmö universitet].
- Hulth, M. (2024). ‘It can be abuse, even though both have consented’: Swedish preschool practitioners’ discussions about teaching (sexual) consent to preschoolers. *Children & Society*, 00, 1–15. <https://doi.org/10.1111/chso.12883>
- Hulth, M., Lindgren, A-L. & Westberg-Broström, A. (2024). Child sexuality and interdependent agency in education texts for Swedish preschool practitioners 1969–2021: Three discourses on children’s sexual play. *Sex education*, 24(5), 678–694. <http://doi.org/10.1080/14681811.2023.2261382>
- Huser, C., Dockett, S. & Perry, B. (2022). Young children’s assent and dissent in research: Agency, privacy and relationships within ethical research spaces. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(1), 48–62. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2026432>
- Häll, L. (2022). *”Är han en jätte, nej han ä ren liten, en bebis”*: Ålderskategorisering i förskolan. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Ingold, T. (2017). Anthropology contra ethnography. *Journal of Ethnographic Theory*, 7(1), 21–26. <http://dx.doi.org/10.14318/hau7.1.005>
- Integritet (1933). I *Svenska Akademiens ordbok*. Hämtad 14 november 2022 från <https://www.saob.se/artikel/?seek=integritet>
- Integritet (u.å.). I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 14 november 2022 från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/integritet>
- Integrity (u.å.). I *Cambridge Dictionary*. Hämtad 14 november från <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/integrity>
- James, A. (2001). Ethnography in the Study of Children and Childhood. I P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (red.), *Handbook of ethnography* (s. 246–257). SAGE.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Polity Press.
- Johansson, C., Åberg, M., & Hedlin, M. (2021). Touch the Children, or Please Don’t – Preschool Teachers’ Approach to Touch. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 288–301. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705893>
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld: Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Johansson, E. (2001). *Små barns etik*. Liber.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv: Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1–2), 42–57. <https://publicera.kb.se/pfs/article/view/52945>
- Johansson, E. (2005). Children’s integrity—A marginalized right. *International Journal of Early Childhood*, 37(3), 109–124. <https://doi.org/10.1007/BF03168349>
- Johansson, E. & Johansson, B. (2003). *Etiska möten i skolan: Värdefrågor i samspel mellan yngre skolbarn och deras lärare*. Liber.

- Johanson, E. & Lindström, C-G (1977). Vad är personlig integritet och hur skyddas den? *Nordisk Psykiatrisk Tidskrift*, 31(8), 572–576.  
<https://doi.org/10.3109/08039487709106533>
- Johansson, T. (2010). Etnografi som teori, metod och livsstil. *Educare*, 1, 7–30.  
<https://doi.org/10.24834/educare.2010.1.1238>
- Jørgensen, K. A. (2017). ‘Children’s clans’; social organisation and interpretive reconstruction as aspects on development of peer-groups in outdoor play. *Ethnography and Education*, 13(4), 490–507.  
<https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1348904>
- Kampmann, J. (2006). Barndomssociologi: Fra marginaliseret provokatør til mainstream leverandør. *Dansk Sociologi*, 14(2), 79–93.  
<http://doi.org/10.22439/dansoc.v14i2.362>
- Keulen, S. & Kreuze, K. (2018). Privacy from a Historical Perspective. I B. Van der Sloot & A. De Groot (red.), *The Handbook of Privacy Studies: An Interdisciplinary Introduction* (s. 21–56). Amsterdam University Press.
- Klette, T., & Killén, K. (2018). Painful transitions: A study of 1-year-old toddlers’ reactions to separation and reunion with their mothers after 1 month in child-care. *Early Child Development and Care*, 189(12), 1970–1977.  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1424150>
- Kokolakis, S. (2017). Privacy attitudes and privacy behaviour: A review of current research on the privacy paradox phenomenon. *Computers & Security*, 64, 122–134. <https://doi.org/10.1016/j.cose.2015.07.002>.
- Korsgaard, M.C. (2009). *Self-Constitution: Agency, Identity and Integrity*. Oxford University Press.
- Kopecky, K., Sztokowski, R., Aznar-Díaz, I. & Romero-Rodríguez, J. M. (2020). The phenomenon of sharenting and its risks in the online environment. Experiences from Czech Republic and Spain. *Children and Youth Services Review*, 110, 2–6. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104812>
- Kragh-Muller, G. (2020). Hvor fri er borns fri leg i børnehaven? Om borns vensker og leg i daginstitutioner. *Psyke & Logos*, 41, 14–38.  
<https://doi.org/10.7146/pl.v41i1.121503>
- Kungörelse om beslutad ny regeringsform* (SFS 1974:152). Justitiedepartementet.  
[https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/kungorelse-1974152-om-beslutad-ny-regeringsform\\_sfs-1974-152](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/kungorelse-1974152-om-beslutad-ny-regeringsform_sfs-1974-152)
- Köngäs, M., Määttä, K., & Uusiutti, S. (2021). Participation in play activities in the children’s peer culture. *Early Child Development and Care*, 192(10), 1533–1546. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1912743>
- Laerke, A. (1998). By Means of Re-Membering: Notes on a Fieldwork with English Children. *Anthropology Today*, 14(1), s. 3–7.  
<http://www.jstor.org/stable/2783091>
- Lag med kompletterande bestämmelser till EU:s dataskyddsförordning* (SFS 2018:218). Justitiedepartementet. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2018218-med-kompletterande-bestammelser\\_sfs-2018-218](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2018218-med-kompletterande-bestammelser_sfs-2018-218)
- Lag om etikprövning av forskning som avser människor* (SFS 2003:460). Utbildningsdepartementet. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som\\_sfs-2003-460/](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som_sfs-2003-460/)

- Lag om Förenta nationernas konvention om barnets rättigheter (SFS 2018:1197). Socialdepartementet. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-20181197-om-forenta-nationernas-konvention\\_sfs-2018-1197](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-20181197-om-forenta-nationernas-konvention_sfs-2018-1197)
- Laufer, R. S., & Wolfe, M. (1977). Privacy as a Concept and a Social Issue: A Multidimensional Developmental Theory. *Journal of Social Issues*, 33(3), 22–42. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1977.tb01880.x>
- Legrain, L., Cleeremans, A. & Destrebecqz, A. (2010). Distinguishing three levels in explicit self-awareness. *Consciousness and Cognition*, 20(3), 578—585. <http://doi.org/10.1016/j.concog.2010.10.010>
- Lennartsdotter, M. (2024). *Professionell komplexitet i svensk förskola: pedagogers berättelser om förändrade villkor och uppdrag*. [Doktorsavhandling, Karlstads universitet].
- Lenz Taguchi, H. (2000). *Emancipation och motstånd: dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. [Doktorsavhandling, Lärarhögskolan i Stockholm].
- Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: Introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Gleerups.
- Lenz Taguchi, H. (2013). *Varför pedagogisk dokumentation?: Verktyg för lärande och förändring i förskolan och skolan* (2 uppl.) Gleerups.
- Lenz Taguchi, H. (2022). *Varför går barnen inte i förskolan?* (Forskningsrapport i förskoledidaktik). Stockholms universitet. [https://www.su.se/polopoly\\_fs/1.630408.1665052400!/menu/standard/file/Varf%C3%B6r%20%C3%A5r%20barnen%20inte%20i%20f%C3%B6rskolan.2022-09-30.pdf](https://www.su.se/polopoly_fs/1.630408.1665052400!/menu/standard/file/Varf%C3%B6r%20%C3%A5r%20barnen%20inte%20i%20f%C3%B6rskolan.2022-09-30.pdf)
- Lindgren, A-L. (2012). Ethical Issues in Pedagogical Documentation: Representations of Children Through Digital Technology. *IJEC*, 44, 327–340. <https://doi.org/10.1007/s13158-012-0074-x>
- Lindgren, A-L. (2019). Vad vill en digital visuell förskolekultur?. I S. Kjällander & B. Riddersporre (red.), *Digitalisering i förskolan: på vetenskaplig grund* (s. 300-321). Natur & Kultur.
- Lindgren, A-L. (2020). *Etik, integritet och dokumentation i förskolan*. (2 uppl.). Gleerups.
- Lindgren, A-L. & Sparrman, A. (2003). Om att bli dokumenterad. Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 59—70. <https://publicera.kb.se/pfs/article/view/52947>
- Lindgren, A-L. & Söderlind, I. (2022). *Förskolans historia: förskolepolitik, barn och barndom* (2 uppl.). Gleerups.
- Ljosdal Skreland, L. (2016). *På mandager er det ikke lov med papirfly: en studie av regler og yrkesutøvelse*. [Doktorsavhandling, Universitet i Adger].
- Ljosdal Skreland, L. & Lund Fasting, M. (2021). Forskerkroppen. I M. Lund Fasting, L. Ljosdal Skreland & J. Kampmann (red.), *Å forske blant barn : Kvalitative metoder* (s. 19—35). Cappelen Damm Akademisk.
- Lowry, P. (1993). Privacy in the Preschool Environment: Gender Differences in Reaction to Crowding. *Children's Environments*, 10(2), 130–139. <https://www.jstor.org/stable/41514887>
- Lundgren, B. (2018). *Information, Security, Privacy, and Anonymity: Definitional and Conceptual Issues*. [Doktorsavhandling, Kungliga Tekniska Högskolan].

- Lundström, S., Donner, P. & Heikkilä, M. (2022). Children excluding other children from play through passive resistance by ignoring and neglecting. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(2), 223—242.  
<https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2023030830565>
- Lynch, L. (2017). A Space Apart: Enabling the Creation of a Withdrawal Space in the Preschool. *SAGE Open*, 7(1), 1—14.  
<https://doi.org/10.1177/2158244016684538>
- Löfdahl, A. (2014). Förändrade relationer mellan lärare och föräldrar i förskolan – aspekter av en förändrad lärarprofession. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 19(4-5), 246—267. <https://publicera.kb.se/pfs/article/view/53367>
- Madrid, S., & Kantor, R. (2009). Being kitties in a preschool classroom: Maintaining group harmony and acting proper in a female peer-culture play routine. *Ethnography and Education*, 4(2), 229—247.  
<https://doi.org/10.1080/17457820902972903>
- Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific: an account of native enterprise and adventure in the archipelagoes of Melanesian New Guinea*. Routledge; Kegan Paul.
- Manni, A., Annerbäck, J., Löfgren, H., Mårtensson, F., & Fröberg, A. (2025). Places, spaces and encounters with nature – socio-material discourses in Swedish preschools. *International Journal of Early Years Education*, 33(3), 545—563. <https://doi.org/10.1080/09669760.2024.2307361>
- Margulis, S.T. (2003). On the Status and Contribution of Westin’s and Altman’s Theories of Privacy. *Journal of Social Issues*, 39(2), 411—429.  
<https://doi.org/10.1111/1540-4560.00071>
- Markström, A-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: en etnografisk studie*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Markström, A-M. (2007). Hallen – en plats i skärningspunkten mellan privat och offentligt. I G. Halldén (red.), *Den moderna barndomen och barns vardagsliv* (s. 97—118). Carlsson.
- Markström, A-M. & Simonsson, M. (2017). Introduction to preschool: Strategies for managing the gap between home and preschool. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(2), 179—188,  
<http://doi.org/10.1080/20020317.2017.1337464>
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood: Thinking from children's lives*. Open University Press.
- McFall, L. (1987). Integrity\*. *Ethics*, 98(1), 5—20. <http://www.jstor.org/stable/2381289>
- McKinney, K. D. (1998). Space, Body, and Mind: Parental Perceptions of Children’s Privacy Needs. *Journal of Family Issues*, 19(1), 75—100.  
<http://doi.org/10.1177/019251398019001006>
- Menning, S. F. & Kampmann, J. (2021). Når etikken er under press: Relasjonsetiske aspekter og overveielser i aktuell etnografisk inspirert barnehageforskning. I M. L. Fastang, L. Skreland & J. Kampmann (red.), *Å forske blant barn: Kvalitative metoder* (s. 145—162). Cappelen Damm Akademisk.
- Millei, Z., & Cliff, K. (2014). The preschool bathroom: Making ‘problem bodies’ and the limit of the disciplinary regime over children. *British Journal of Sociology of Education*, 35(2), 244—262.  
<https://doi.org/10.1080/01425692.2012.761394>

- Mixon, F. G., Pousson, T. D., & Green, T. G. (2009). Toddler economicus: Childhood habit cessation in a Beckerian Model of pacifier use. *Applied Economics*, 41(6), 703–713. <https://doi.org/10.1080/00036840601007484>
- Mjöberg, J. (2011). *Innerlighetens tid: En sociologisk undersökning av intimitet och senmodernitet*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Moberg, E. (2018). Exploring the relational efforts making up a curriculum concept—an Actor-network theory analysis of the curriculum concept of children’s Interests. *Journal of Curriculum Studies*, 50(1), 113–125. <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.132042>
- Moss, P., Dahlberg, G., & Pence, A. (2000). Getting beyond the problem with quality. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8(2), 103–115. <https://doi.org/10.1080/13502930085208601>
- Munk, K. P., Larsen, P. L., Leander, E.-M. B., & Soerensen, K. (2013). Fear of child sex abuse: Consequences for childcare personnel in Denmark. *Nordic Psychology*, 65(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/19012276.2013.796081>
- Nilfyr, K. (2023). *Interaktionsmönster, social anpassning och emotioner i förskolan: En mikrosociologisk studie av interaktion mellan förskollärare och barn i målorienterade aktiviteter*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Nilsen, D. R. (2000). *Livet i barnehagen: En etnografisk studie av sosialiseringssprocessen*. [Doktorsavhandling, Norges teknisk- naturvetenskapliga universitet].
- Nilsson, B. (2006). *Socialpsykologi: uppkomst och utveckling*. Studentlitteratur.
- Nilsson, S., Björkman, B., Almqvist, A.-L., Almqvist, L., Björk-Willén, P., Donohue, D., Enskär, K., Granlund, M., Huus, K., Hvit, S. (2015). Children’s voices – Differentiating a child perspective from a child’s perspective. *Developmental Neurorehabilitation*, 18(3), 162–168. <http://doi.org/10.3109/17518423.2013.801529>
- Nissenbaum, H. (2004). Contextual Integrity. *Washington Law Review*, 79(1), 119–157. <https://digitalcommons.law.uw.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4450&context=wlr>
- Nome, D. Ø. (2018). Venenskap i småbarnsavdelinger som private relasjoner på en offentlig arena. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4(0), 1–14. <http://doi.org/10.23865/ntpk.v4.651>
- Nome, D. Ø. (2020). Toddlers as ignorant citizens: An explorative study of conflicts and negotiations involving toys in kindergarten. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 23(1), 6–15. <https://doi.org/10.1177/1463949120906807>
- Northoff, G., Qin, P. & Feinberg, T. E. (2011). Brain imaging of the self: Conceptual, anatomical and methodological issues. *Consciousness and Cognition*, 20(1), ss. 52–63. <http://doi.org/10.1016/j.concog.2010.09.011>
- Nystad, K., Drugli, M. B., Lydersen, S., Lekhal, R., & Buøen, E. S. (2021). Toddlers’ stress during transition to childcare. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(2), 157–182. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1895269>
- Nystad, K., Drugli, M. B., Lydersen, S., Tveit, H. H., Lekhal, R., & Buøen, E. S. (2024). Toddlers’ Cortisol Levels in Childcare and at Home. *Early Education and Development*, 36(1), 62–79. <https://doi.org/10.1080/10409289.2024.2360873>
- O’Reilly, K. (2012). *Ethnographic Methods*. Routledge.
- Parent, W. A. (1983). Recent Work on the Concept of Privacy. *American Philosophical Quarterly*, 20(4), 341–355. <https://www.jstor.org/stable/20014016>

- Persson, S. (2012a). *Förskolans betydelse för barns utveckling, lärande och hälsa*. Kommission för ett socialt hållbart Malmö, Malmö stad. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1410426/FULLTEXT01.pdf>
- Persson, A. (2012b). *Ritualisering och sårbarhet: ansikte mot ansikte med Goffmans perspektiv på social interaktion*. Liber.
- Pripp, O. & Öhlander, M. (2011). Observation. I L. Kaijser & M. Öhlander (red.), *Etnologiskt fältarbete* (2 uppl.) (s. 113—142). Studentlitteratur.
- Privacy (u.å.). I *Cambridge Dictionary*. Hämtad 14 november 2022 från <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/privacy>
- Prosser, W. (1960). Privacy. *Harvard Law Review*, 48(3), 383—423. <http://doi.org/10.15779/Z383J3C>
- Prout, A. (2005). *The future of childhood: towards the interdisciplinary study of children*. Routledge Falmer.
- Prus, R. (1996). *Symbolic interaction and ethnographic research: Intersubjectivity and the study of human lived experience*. State University of New York Press.
- Pröckl, M. (2020). *Tyngd, sväng och empatisk timing—Förskollärares kroppsliga kunskaper*. [Doktorsavhandling, Södertörns högskola].
- Puroila, A-M. (2013). Young children on the stages: Small stories performed in day-care centers. *Narrative Inquiry*, 23(2), 323—343. <https://doi.org/10.1075/ni.23.2.06pur>
- Rasmussen, K. & Kampmann, J. (2018). Det transparente barn i det transparente institutionsbyggeri: om at lave oplevelsesanalyser i og af institutionsarkitektur og institutionsliv. I M. Martinussen & K. Larsen (red.), *Materialitet og læring* (s. 241—270). Hans Reitzels Forlag.
- Reiman J. H. (1984/2007). Privacy, intimacy, and personhood. I F. D. Schoeman (red.), *Philosophical Dimensions of Privacy: An Anthology* (s. 300—316). Cambridge University Press.
- Restiglian, E., Raffaghelli, J. E., Gottardo, M., & Zoroaster, P. (2023). Pedagogical documentation in the era of digital platforms: Early childhood educators' professionalism in a dilemma. *Education Policy Analysis Archives*, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7909>
- Rheingold, A. A., Zajac, K., Chapman, J. E., Patton, M., De Arellano, M., Saunders, B. & Kilpatrick, D. (2014). Child Sexual Abuse Prevention Training for Child-care Professionals: An Independent Multi-Site Randomized Controlled Trial of Stewards of Children. *Prev Sci*, 16, 374—385. <http://doi.org/10.1007/s11121-014-0499-6>
- Richardson, M. (2017). *The Right to Privacy*. Cambridge University Press.
- Richards, N. M. & Solove, D. J. (2010). Prosser's Privacy Law: A Mixed Legacy. *California Law Review*, 98, 1887—1923. <https://ssrn.com/abstract=1567693>
- Robinson, K. (2008). In the Name of 'Childhood Innocence': A Discursive Exploration of the Moral Panic Associated with Childhood and Sexuality. *Cultural Studies Review*, 14(2), 113—129. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/ie-lapa.601354235410178>
- Rochat, P. (2003). Five levels of self-awareness as they unfold early in life. *Consciousness and Cognition*, 12(4), 717—731. [https://doi.org/10.1016/S1053-8100\(03\)00081-3](https://doi.org/10.1016/S1053-8100(03)00081-3)
- Rogers, M. (1977). Goffman on Power. *The American Sociologist*, 12(2), 88—95. <http://www.jstor.org/stable/27702274>

- Rossholt, N. (2010). Gråtens många ansikter: Toner og tempo i barnehagen. *Nordic Studies in Education*, 30, 102—115. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2010-02-03>
- Rubinstein Reich, L. (1996). *Samling i förskolan*. Studentlitteratur
- Rädda Barnen (2013/2019). *Stopp! Min kropp!: Vägledning för vuxna i hur vi kan prata med barn om kroppen, gränser och sexuella övergrepp*. [https://www.raddabarnen.se/globalassets/dokument/rad--kunskap/handbocker/stopp-min-kropp/stopp-min-kropp\\_vagledning\\_2019.pdf](https://www.raddabarnen.se/globalassets/dokument/rad--kunskap/handbocker/stopp-min-kropp/stopp-min-kropp_vagledning_2019.pdf)
- Sax, M. (2018). Privacy from an Ethical Perspective. I B. Van der Sloot & A. De Groot (red.), *The Handbook of Privacy Studies: An Interdisciplinary Introduction* (s. 143—172). Amsterdam University Press.
- Schultz, M. (2012). Förtal och integritet. *Juridisk publikation*, 2, 207—237. [http://juridiskpublikation.se/wp-content/uploads/2014/10/22012\\_M%C3%A5rten-Schultz.pdf](http://juridiskpublikation.se/wp-content/uploads/2014/10/22012_M%C3%A5rten-Schultz.pdf)
- Schoeman, D. F. (1984/2007) *Philosophical Dimensions of Privacy: An Anthology*. Cambridge University Press.
- Schwarz, E. (2016). Inskolning: Om förnyelse och gemenskap på förskolan. I L. Alsterdahl, L. & M. Pröckl (red.), *Inifrån och utifrån: Om praktisk kunskap i förskolan*, 259—281. Södertörns högskola.
- Sevincli, M. & Ece Sahin, S. (2024). Rethinking the design of private spaces in kindergartens through the views of children. *Childhood*, 31(2), 152—175. <http://doi.org/10.1177/09075682241246117>
- Sevón, E., Notko, M., Salonen, E., & Lahtinen, M. (2023). Young children's narratives of exclusion in peer relationships in early childhood education and care. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 26(3), 347—363. <https://doi.org/10.1177/14639491231217068>
- Shmueli', B., & Blecher-Prigat, A. (2011). Privacy for Children. *Columbia Human Rights Law Review*, 42, 759—795. <https://ssrn.com/abstract=1746540>
- Simonsson, M. (2004). *Bilderboken I förskolan: En utgångspunkt för samspel*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Simonsson, M., & Thorell, M. (2010). Att börja på förskolan: Exempel på barns sociala samspelsprocesser under inskolningen. *Educare*, (1), 53—72. <https://doi.org/10.24834/educare.2010.1.1241>
- Singer, E. & Hännikäinen, M. (2002). The Teacher's Role in Territorial Conflicts of 2- to 3-Year-Old Children. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(1), 5—18. <http://doi.org/10.108002568540209594994>
- Skollag (SFS 2010:800). Utbildningsdepartementet. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)
- Skolverket (1998). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98: reviderad 2010*. Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2015). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer: Systematiskt kvalitetsarbete – för skolväsendet*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=2901>
- Skolverket (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö 98: reviderad 2016*. Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan Lpfö 18: reviderad 2018*. Utbildningsdepartementet.

- Skolverket (2021a). *Barns integritet i förskolan*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/barns-integritet-i-forskolan>
- Skolverket (2021b). *Barn och personal i förskola 2020*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=8023>
- Skolverket (2023). *GDPR i förskola, skola och vuxenutbildning*. <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/gdpr-i-forskola-skola-och-vuxenutbildning>
- Skolverket (2024). *Barn och personal i förskola 2024*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=13236>
- Skolverket (2025). *Läroplan för förskolan Lpfö 18: reviderad 2025*. Utbildningsdepartementet.
- Skowronski, D. (2022). COPPA and Educational Technologies: The Need for Additional Online Privacy Protections for Students. *Georgia State University Law Review*, 38(4), 1219—1251. <https://readingroom.law.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3157&context=gsulr>
- Skånfors, L. (2013). *Barns sociala vardagsliv i förskolan*. [Doktorsavhandling, Karlstads universitet].
- Skånfors, L., Löfdahl, A., & Hägglund, S. (2009). Hidden spaces and places in the preschool: Withdrawal strategies in preschool children's peer cultures. *Journal of Early Childhood Research*, 7(1), 94—109. <https://doi.org/10.1177/1476718X08098356>
- Solberg, J. (2024). Privacy in Early Childhood Education and Care: The Management of Family Information in Parent–Teacher Conferences. *Hum Stud*, 47, 367–388. <https://doi.org/10.1007/s10746-023-09683-5>
- Solove, D.J. (2008). *Understanding privacy*. Harvard University Press.
- Solove, D.J. (2025). *Notable Privacy Books: A Journey Through History*. <https://ssrn.com/abstract=5277793>
- Sparman, A. (2019). Hängel, sex och nakenhet: bilder, blickar och barn. I M. Jansson (red.), *Barnnorm och kroppsform: om ideal och sexualitet i barnkulturen* (s. 139—160). Centrum för barnkulturforskning.
- Sparman, A. (2020). Children's sexual citizenship: Changing notions of the sexual child. *Changing Childhoods*. <https://changingchildhoods.com/childrens-sexual-citizenship/>
- Sparman, A. & Lindgren, A-L. (2010). Visual Documentation as a Normalizing Practice: A New Discourse on Visibility in Preschool. *Surveillance and Society*, 7(3), 248—261. <https://doi.org/10.24908/ss.v7i3/4.4154>
- Steinberg, S. (2017). Sharenting: Children's Privacy in the Age of Social Media. *Emory Law Journal*, 66(4), 839—884. <https://heinonline.org/HOL/P?h=hein.journals/emlj66&i=788>
- Stern, D. N. (1985/2003). *Spädbarnets interpersonella värld: Ett psykoanalytiskt och utvecklingspsykologiskt perspektiv*. Natur och kultur.
- Supa, M. & Trültzsch-Wijnen, C. W. (2020). Trust, control, and privacy in children's digitalized lives: Introduction to the special symposium. *Journal of Children and Media*, 14(1), 1–4. <https://doi.org/10.1080/17482798.2019.1703312>
- Thorne, B. (1993). *Gender play: girls and boys in school*. Buckingham Open University Press.
- Twycross, A., Gibson, F. & Coad J. (2008). Guidance on seeking agreement to participate in research from young children. *Paediatr Nurs*, 20(6), 14—18. <https://doi.org/10.7748/paed2008.07.20.6.14.c6625>. PMID: 18686408.

- Vallberg Roth, A-C. & Tallberg Broman, I. (2018). *(O)Takt mellan styrdokument i förskolan och dess förutsättningar*. Malmö universitet. <https://mau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1410608&dswid=1004>
- Van der Geest, S. (2018) Privacy from an anthropological perspective. I B. Van der Sloot & A. De Groot (red.), *The Handbook of Privacy Studies: An Interdisciplinary Introduction* (s. 413—444). Amsterdam University Press.
- Van der Sloot, B. & De Groot, A. (2018). *The Handbook of Privacy Studies: An Interdisciplinary Introduction*. Amsterdam University Press.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field: on writing ethnography*. University of Chicago Press.
- Van Manen, M. & Levering, B. (1996). *Childhood's secrets: Intimacy, privacy, and the self reconsidered*. Teachers College Press.
- Véliz, C. (2020). *Privacy is power: How and why you should take back control of your data*. Penguin.
- Véliz, C. (2024). *The ethics of privacy and surveillance*. Oxford university press.
- Vetenskapsrådet (2024). *God forskningsсед*. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html>
- Villanueva Gran, T. & Nöjd, M. (2016, 12 oktober). Städerna satsar på storförskolor. *Förskolan*. <http://www.lararen.se/forskolan/aktuellt/staderna-satsar-pa-storforskolor>
- Vincent, D. (2016). *Pivacy: A Short History*. Polity Press.
- Wall, J. (2016). *Children's rights: Today's global challenge*. Rowman & Littlefield.
- Warren, D. S. & Brandeis, D. L. (1890). The Right to Privacy. *Harvard Law Review*, 4(5), 193—220. <http://links.jstor.org/sici?sici=0017->
- Way, J. & Ginns, P. (2024). Embodied Learning in Early Mathematics Education: Translating Research into Principles to Inform Teaching. *Education Sciences*, 14(7), 1—18. <https://doi.org/10.3390/educsci14070696>
- Westberg, J. (2019). Designing preschools for an independent and social child: Visions of preschool space in the Swedish welfare state. *Early Years*, 41(5), 458—475. <https://doi.org/10.1080/09575146.2019.1608426>
- Westberg Broström, A., Bergström, H. & Hulth, M. (2022). Integrity in Early Childhood Education. I: *The Palgrave Encyclopedia of Sexuality Education* (1—7). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-95352-2>
- Westin, A. (1967). *Privacy and freedom*. New York.
- Westlund, K. (2011). *Pedagogers arbete med barns inflytande: En demokratididaktisk studie*. [Licentiatavhandling, Malmö universitet].
- Winnicott, D. W. (1989). *Play and Reality*. Routledge.
- Wirzén, M. & Cekaite, A. (2025). ‘Charging their batteries’. Preschool teachers’ perspectives on children’s touch in early childhood education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1—15. <https://doi.org/10.1080/00313831.2025.2550270>
- Wolfe, M. (1978). Childhood and Privacy. I I. Altman & J. F. Wohlwill (red.), *Human Behaviour and Environment: Advances in theory and research*. (Vol. 1—3, s. 175—220). Plenum Press.
- Wolfe, M. & Laufer, R. S. (1974). The concept of privacy in childhood and adolescence. I D. H. Carson (red.), *Man-environment interactions: Evaluations and applications* (Part 11, Vol. 6: S. T. Margulis, Vol.Ed.). Environmental Design Research Association.

- Wolfe, M. & Rivlin, L. G. (1987). The Institutions in Children's Lives. I C. S. Weinstein & T. G. David (red.), *Spaces for Children* (s. 89–114). Springer US.  
[https://doi.org/10.1007/978-1-4684-5227-3\\_5](https://doi.org/10.1007/978-1-4684-5227-3_5)
- Wurtele, S. K. (2009). Preventing Sexual Abuse of Children in the Twenty-First Century: Preparing for Challenges and Opportunities. *Journal of Child Sexual Abuse*, 18, 1–18. <http://doi.org/10.1080/10538710802584650>
- Wästerfors, D. (2019). Den etnografiskt okänsliga etikgranskningen. *Statsvetenskaplig tidskrift*, 121(2), 173–205. <https://journals.lub.lu.se/st/article/view/19722>
- Zeegers, S. K., Readdick, C. A., & Hansen-Gandy, S. (1994). Daycare Children's Establishment of Territory to Experience Privacy. *Children's Environments*, 11(4), 265–271. <http://www.jstor.org/stable/41514947>
- Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2018). *Lyssnandets pedagogik: Etik och demokrati i pedagogiskt arbete* (2 uppl.). Liber.
- Åberg, M., Hedlin, M., & Johansson, C. (2020). Vardagliga beröringspraktiker i förskola och förskollärautbildning; Om normer i förändring. *Uniped*, 43(03), 205–222. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2020-03-0>
- Änggård, E. (2005). *Bildskapande: en del av förskolebarns kamratkulturer*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].

# APPENDIX

I detta appendix finns kompletterande information om fältarbetet på Amiralen. Här presenteras exempelvis kvantitativa översikter och detaljer som inte redovisats i huvudtexten, men som kan vara av intresse för den läsare som önskar en djupare insyn i forskningsprocessen och studiens empiriska grund.

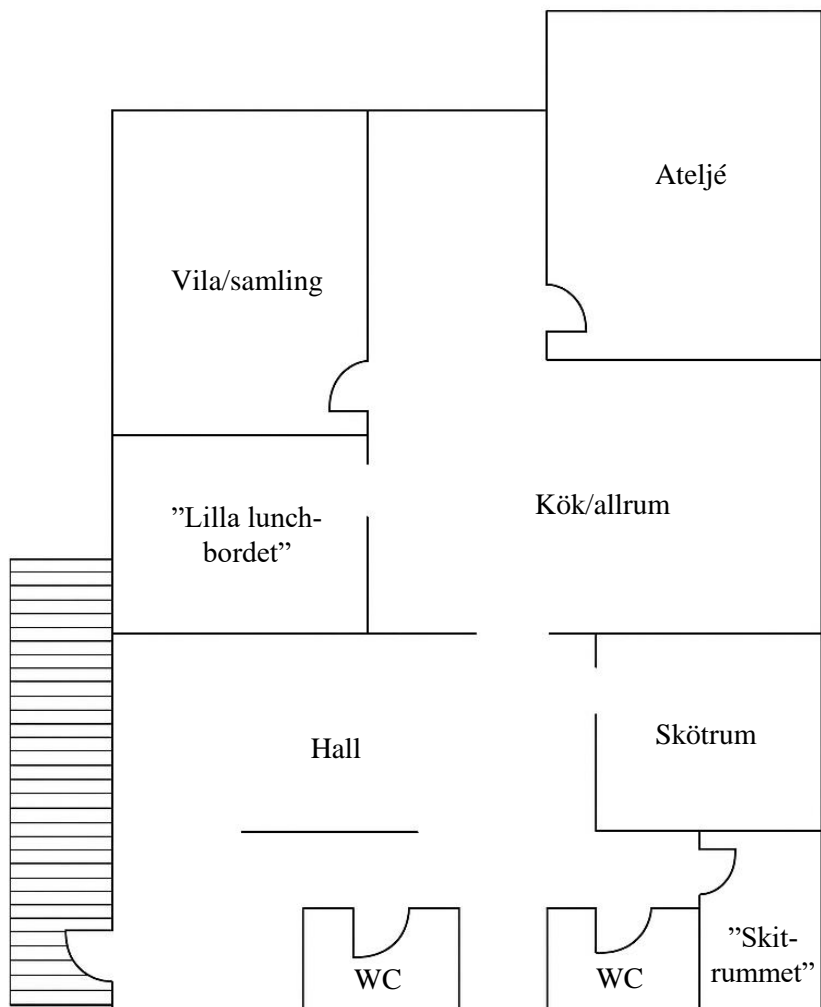
Appendixet är organiserat i fyra delar. Det första avsnittet innehåller planritningar över yngrebarnsavdelningen och äldre barns avdelningen. Därefter presenteras ett deltagargalleri, organiserat i tabeller. I den följande metod- och materialförteckningen beskrivs metoderna och materialen närmare. Slutligen finns informationsbrev till studiens olika deltagarkategorier bifogade, tillsammans med det informationsblad som sattes upp på Amiralen under fältarbetet.

## Planritningar

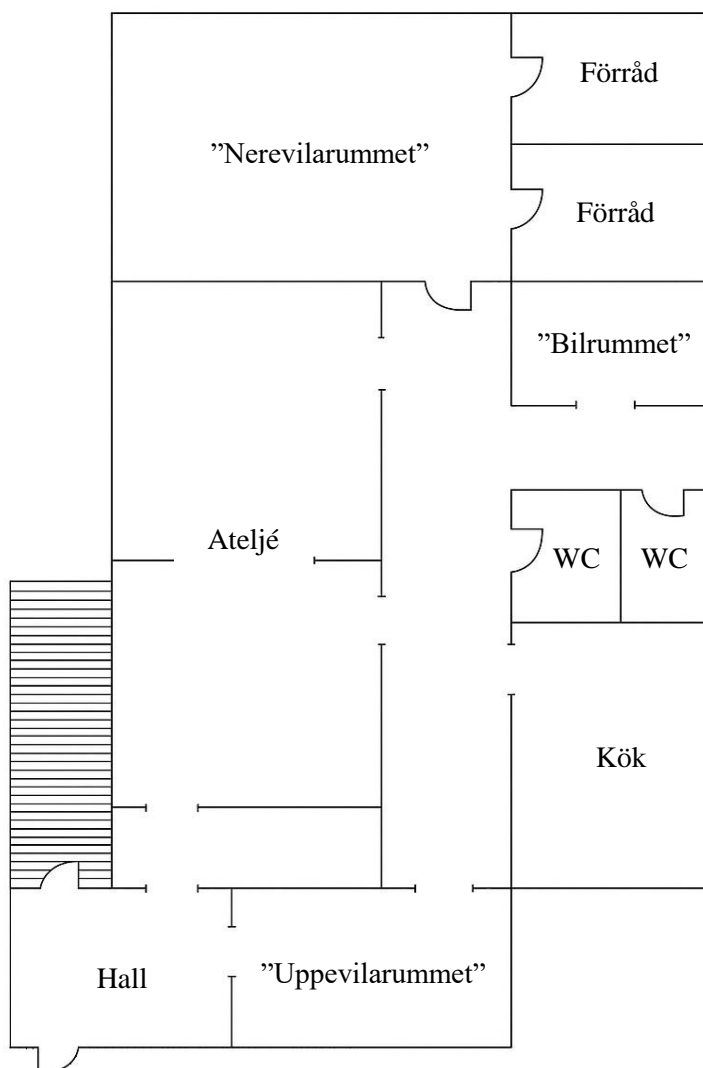
Under forskningsprocessen har fältteckningar hjälpt mig att lära känna och senare minnas Amiralens rumsliga utformning. På följande två sidor finns dessa i bearbetade versioner som ett stöd för läsaren att navigera i och följa de scener som utspelar sig i avhandlingen. För att skapa de digitaliserade planritningarna har jag utgått från både mina egna fältteckningar och byggritningar.

För att minska risken för identifiering har jag valt att inte illustrera Amiralen i sin helhet, varken invändigt eller utvändigt. Istället visar jag yngrebarns avdelningen och äldre barns avdelningen separerat, bortkopplat från utohusmiljön och utan de övriga avdelningar som i realiteten länkar dem samman, men som inte ingår i studien. Mindre detaljer har också utelämnats och/eller modifierats. De rum som nämns i avhandlingen finns utmarkerade på ritningarna, varav några med sina emiska beteckningar.

## Yngrebarnsavdelningen



## Äldrebarnsavdelningen



## Deltagargalleri

Vid fältarbetets början har Amiralen 97 inskrivna barn och 18 pedagoger, varav 28 barn, 11 pedagoger och därtill 49 föräldrar deltar i projektet *Barns integritet i förskolan*. Nedan följer en förteckning över barnen och pedagogerna utifrån deras pseudonymer i avhandlingen. Deltagarna är listade i bokstavsordning följt av kön och ålder för barnen,<sup>8</sup> och kön och yrkesroll för pedagogerna.

### *Barnen i avhandlingen*

|         |   |      |
|---------|---|------|
| Algot   | ♂ | 5 år |
| Cleo    | ♀ | 2 år |
| Ellis   | ♂ | 2 år |
| Emil    | ♂ | 5 år |
| Emmy    | ♀ | 4 år |
| Esther  | ♀ | 2 år |
| Jonna   | ♀ | 5 år |
| Konrad  | ♂ | 4 år |
| Leonard | ♂ | 2 år |
| Leoni   | ♀ | 5 år |
| Lily    | ♀ | 6 år |
| Lisa    | ♀ | 3 år |
| Ludde   | ♂ | 1 år |
| Markus  | ♂ | 6 år |
| Max     | ♂ | 1 år |
| Milan   | ♂ | 5 år |
| Mio     | ♂ | 5 år |
| Natalia | ♀ | 5 år |
| Nelly   | ♀ | 3 år |
| Oliver  | ♂ | 4 år |
| Penny   | ♀ | 1 år |
| Ronja   | ♀ | 4 år |
| Sandro  | ♂ | 1 år |
| Simon   | ♂ | 6 år |
| Tim     | ♂ | 2 år |
| William | ♂ | 4 år |

---

<sup>8</sup> Inga uppgifter om födelsedatum utöver födelseår samlades in. Siffrorna i tabellen representerar barnens ålder vid innevarande år för fältarbetet.

|        |   |      |
|--------|---|------|
| Yousef | ♂ | 4 år |
| Zoey   | ♀ | 3 år |

### *Pedagogerna i avhandlingen*

|        |   |                        |
|--------|---|------------------------|
| Anja   | ♀ | Barnskötare            |
| Annika | ♀ | Barnskötare            |
| Elin   | ♀ | Barnskötare            |
| Eva    | ♀ | Pedagogisk utv.ledare  |
| Hedda  | ♀ | Barnskötare            |
| Helene | ♀ | Rektor                 |
| Kari   | ♀ | Leg. lärare i förskola |
| Katrin | ♀ | Leg. lärare i förskola |
| Lotta  | ♀ | Barnskötare            |
| Marie  | ♀ | Leg. lärare i förskola |
| Sandra | ♀ | Vikarie                |

# Metod- och materialförteckning

## *Deltagande observationer*

De deltagande observationerna genomfördes som mest intensivt under åtta månader år 2022. Fyra månader (mars—juni) på äldrebarnsavdelningen, följt av fyra månader (augusti—november) på yngrebarnsavdelningen. Månaderna dessförinnan besöktes Amiralen ett antal gånger för rekryterings- och samtyckessyften, och månaderna efter genomfördes mer sporadiska besök samt intervjuer med pedagogerna. Utöver att vara närvarande i barnens dagliga aktiviteter, sträckte sig de deltagande observationerna över många andra sammanhang, där jag också ingick i andra sociala konstellationer. Vissa av dessa deltog jag vid regelbundet, andra vid enstaka tillfällen. Här ingår:

- Föräldramöten
- Pedagogernas bokcirkel
- Veckovisa analystimmar
- Terminsvisa utvärderingar
- Pedagogiskt forum
- Arbetsplatsträff
- Verksamhetsmöten
- Föräldraforum
- Förskolenhetens uppstarts dagar
- Amiralens vernissage
- Överlämningsamtal mellan avdelningarna
- Amiralens planeringsdag
- Fortbildningsföreläsningar

De deltagande observationerna på Amiralen genererade ett material omfattande drygt 900 handskrivna A5-sidor fördelat på sju anteckningsböcker som i första hand renskrivits till fältberättelser för hand. Ljudinspelning användes i barngrupp vid 12 tillfällen (totalt 98 minuter), och dessa ljudfiler har transkriberats digitalt.

## *Intervjuer*

Studien innefattar elva intervjuer. För medverkan i dessa signerades en separat samtyckesblankett av barnens vårdnadshavare och av pedagogerna. Åtta av barnen på äldrebarnsavdelningen, vars vårdnadshavare samtyckt, valde att delta i olika självvalda konstellationer vid vårterminens slut. Vid höstterminens slut genomfördes gruppintervjuer med pedagogerna på äldrebarnsavdelningen, yngrebarnsavelningen samt rektorn och den pedagogiska utvecklingsledaren. Alla intervjuer utom en dokumenterades med ljudupptagning, och fältanteckningar användes som komplement.

| Benämning   | Deltagare           | Ljudinspelning i minuter                       | Transkriberats digitalt |
|-------------|---------------------|--|-------------------------|
| Intervju 1  | Mio, William        | 7  | Ja                      |
| Intervju 2  | Markus, William     | 10   | Ja                      |
| Intervju 3  | Jonna               | 14   | Ja                      |
| Intervju 4  | Milan, Yousef       | 8  | Ja                      |
| Intervju 5  | Markus              | 20   | Ja                      |
| Intervju 6  | Jonna, Markus       | Dokumenterad i fältanteckningar av etiska skäl | Ja                      |
| Intervju 7  | Algot, Lily, Markus | 11   | Ja                      |
| Intervju 8  | Annika, Kari        | 20   | Ja                      |
| Intervju 9  | Eva, Helene         | 59   | Ja                      |
| Intervju 10 | Anja, Hedda, Marie  | 38   | Ja                      |
| Intervju 11 | Kari, Lotta         | 29   | Ja                      |

## *Dokument*

Under fältarbetet gavs jag diverse dokument av deltagarna, och dessa blev en del av det totala materialet. Dokumenten har i första hand bidragit till min förståelse för hur Amiralens verksamhet fungerar, men några dokument har också haft analytiskt värde och omnämnts i avhandlingen. Nedan följer en lista på de insamlade dokumenten, med deras respektive benämning i avhandlingen inom parentes.

- Introduktion på förskolan Amiralen (inskolningspolicy)
- Inskolning med aktiva vårdnadshavare (inskolningspolicy)
- Inskolningsschema (inskolningspolicy)
- Välkomstbroschyr förskolan Amiralen (välkomstbrev)
- Välkomstbroschyr yngrebarnsavdelningen (välkomstbrev)
- Kommunens informationsbroschyr om förskolan Amiralen
- Epilog 2021/2022
- Schema med pedagogernas arbetstider inklusive tider för möten
- Plan mot diskriminering och kränkande behandling 2022/2023 (PDK)
- Underlag för arbete med barnkonventionens dag 2021
- Underlag för systematiskt kvalitetsarbete, innehållande:
  - Terminsvis uppföljningsanalys
  - Veckovist processunderlag
  - Mall för spaltdokumentation

Som ett sätt att lära känna, förstå och kunna beskriva Amiralen som plats i både text och bild har jag också tagit del av offentliga handlingar från kommunen, dessa innefattar:

- Ansökan om byggnadstillstånd
- Besiktningssprotokoll
- Sammanträdesprotokoll
- Byggritningar över tomten, huvudbyggnaden och tillbyggnader

I avhandlingen har de olika material som ovan beskrivits bidragit med nyanser och olika perspektiv på samma fenomen. Jag har därigenom kunnat ta mig an de frågor jag lyft utifrån olika infallsvinklar, men fältanteckningar från deltagande observationer i barngrupperna har fungerat som det huvudsakliga underlaget för analys.

## Information till förskolepersonal

Du är tillfrågad att delta i forskningsprojektet ”Barns integritet i förskolan”. I det här dokumentet får du information om projektet och om vad det innebär att delta.

### *Vad är det för projekt och vad innebär det att delta?*

Jag som genomför projektet heter Josefin Forsberg Koel. Jag är doktorand i forskningsämnet förskoledidaktik och studien är mitt avhandlingsprojekt. Den är en del av min forskarutbildning vid Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen på Stockholms universitet, och handleds av docent Åsa Bartholdsson. Studien handlar om barns integritet i förskolan och hur detta kan förstås ur barns perspektiv. Du får det här brevet för att [förskolans namn] är aktuell för studien. Materialinsamling beräknas preliminärt pågå under 4 månader VT-22, samt 4 månader HT-22. Barnen är studiens fokus, men eftersom förskolan är en plats där barn, förskolepersonal och föräldrar möts så kan alla dessa grupper förekomma i det insamlade materialet. Studiens resultat kommer att delges i vetenskapliga publikationer. Resultaten kan ge värdefull kunskap som bidrar till att utveckla ett integritetsmedvetet arbete i förskolan med utgångspunkt i barns perspektiv.

Forskningshuvudman (ansvarig organisation) för projektet är Stockholms universitet. Projektet har genomgått etikprövning, och ansökan är godkänd av Etikprövningsmyndigheten. Diarienummer för prövningen hos Etikprövningsmyndigheten är 2021-04785

### *Hur går projektet till?*

För att samla in material kommer jag att följa vardagen i förskolan under 3-5 dagar per vecka under angivna tidsperiod. Jag kommer att vara i verksamheten, observera och samtala med dem som har valt att delta. Jag kommer i huvudsak att dokumentera genom att föra anteckningar med penna och papper, men vissa situationer dokumenteras även med audioupptagning. Det kan exempelvis vara samlingar, måltider eller andra tillfällen där många röster hörs samtidigt. Tiden för studien kommer troligen inte att utmärka sig i någon större utsträckning, eftersom min ambition är att påverka verksamheten så lite som möjligt. Det material jag samlar in kommer att transkriberas, dvs. noteras som text. Sedan kommer jag att analysera materialet. Då tittar jag efter mönster och teman, och med hjälp av teoretiska begrepp som belyser vardagens samspejssituationer undersöker jag vad dessa kan generera för kunskap om barns integritet i förskolan.

## *Möjliga följder och risker med att delta i projektet*

Riskerna med studien bedöms vara små, eftersom du fortsätter med ditt arbete i förskolan som vanligt under studiens gång. Min närvaro ska inte påverka undervisning, rutiner eller barnen och deras naturliga lek och beteende. För mig är det högsta prioritet att forskningsprocessen känns trygg för alla inblandade. Därför vill jag gärna att du hör av dig till ansvariga för projektet om någonting inte skulle kännas bra. Du finner kontaktuppgifter under rubriken ”Ansvariga för projektet” på sista sidan i detta dokument.

## *Vad händer med de uppgifter som samlas in?*

Projektet kommer att samla in information om dig. Projektet ämnar inte samla in känsliga personuppgifter, men det kan inte uteslutas att sådana kan förekomma i materialet. Om det sker så hanteras dessa med särskild försiktighet. 1 Det material som samlas in kommer att avidentifieras och behandlas så att inte obehöriga kan ta del av det. Personuppgifter eller annat som kan bidra till att identiteter röjs (såsom namn på personer, förskolan, avdelningen eller orten) ersätts med påhittade namn. Audioupptagningar kommer att förvaras på ett stödsäkert sätt på Stockholm universitet. De hanteras enligt universitetets riktlinjer för arkivering och gallring. Ansvarig för de personuppgifter som samlas in är Stockholms universitet .

Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i projektet, och vid behov få eventuella fel rättade. Du kan också begära att uppgifter om dig raderas samt att behandlingen av dina personuppgifter begränsas. Rätten till radering och till begränsning av behandling av personuppgifter gäller dock inte när uppgifterna är nödvändiga för den aktuella forskningen. Om du vill ta del av uppgifterna ska du kontakta ansvariga för projektet (se nästa sida). Dataskyddsombud nås via mejl på [dso@su.se](mailto:dso@su.se). Om du är missnöjd med hur dina personuppgifter behandlas har du rätt att lämna klagomål till Integritetsskyddsmyndigheten, som är tillsynsmyndighet.

## *Hur delges resultatet av projektet?*

Studiens resultat kommer att offentliggöras i en avhandling och i vetenskapliga artiklar, men även i andra forsknings- och forskarsammanhang såsom vid seminarier, föreläsningar och på forskarkonferenser. Om du vill ta del av resultatet så är du välkommen att kontakta ansvariga forskare (se nästa sida).

1 Personuppgifter är uppgifter som kan kopplas till en fysisk levande person. Känsliga personuppgifter är uppgifter om: ras eller etniskt ursprung, politiska åsikter, religiös eller filosofisk övertygelse, medlemskap i fackförening, hälsa, sexualliv eller sexuell läggning. Dessutom omfattas genetiska och biometriska

uppgifter. Mer information hittar du på <http://www.etikprovningsmyndigheten.se>

### ***Försäkring och ersättning***

Ingen särskild försäkring bedöms vara nödvändig för deltagande i studien. Ingen ersättning utgår.

### ***Deltagandet är frivilligt***

Deltagande är frivilligt, och du har möjlighet att reglera ditt deltagande hela tiden. Det går till exempel bra att välja att delta i de moment i studien som du känner dig bekväm med. Du kan när som helst under studiens gång välja att ta tillbaka samtycket. Om du väljer att inte delta eller vill avbryta deltagandet behöver du inte uppge varför, och det kommer inte att påverka din vardag i förskolan. Om du vill avbryta ditt deltagande ska du kontakta de ansvariga för projektet (se nedan).

### ***Ansvariga för projektet***

Huvudansvarig: Åsa Bartholdsson [kontaktuppgifter]

Ansvarig för genomförande: Josefin Forsberg Koel [kontaktuppgifter]

## Information till vårdnadshavare<sup>9</sup>

Du och ditt barn är tillfrågade att delta i forskningsprojektet ”Barns integritet i förskolan”. Här får du information om projektet och om vad det innebär att delta.

### *Vad är det för projekt och vad innebär det att delta?*

Jag som genomför projektet heter Josefin Forsberg Koel. Jag är doktorand i forskningsämnet förskoledidaktik och studien är mitt avhandlingsprojekt. Den är en del av min forskarutbildning vid Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen på Stockholms universitet, och handleds av docent Åsa Bartholdsson. Studien handlar om barns integritet i förskolan och hur detta kan förstås ur barns perspektiv. Du får det här brevet för att [förskolans namn] är aktuell för studien. Materialinsamling beräknas pågå på [förskolans namn] under uppskattningsvis 4 månader VT-22, samt 4 månader HT-22. Barnen är studiens fokus, men eftersom förskolan är en plats där barn, förskolepersonal och föräldrar möts så kan alla dessa grupper förekomma i det insamlade materialet. Som vårdnadshavare behöver du ställning till både ditt eget och ditt barns eventuella medverkan. Studiens resultat kommer att delges i vetenskapliga publikationer. Resultaten kan ge värdefull kunskap som bidrar till att utveckla ett integritetsmedvetet arbete i förskolan.

Forskningshuvudman (ansvarig organisation) för projektet är Stockholms universitet. Projektet har genomgått etikprövning, och ansökan är godkänd av Etikprövningsmyndigheten. Diarienummer för prövningen hos Etikprövningsmyndigheten 2021-04785

### *Hur går projektet till?*

För att samla in material kommer jag att följa vardagen i förskolan under 3-5 dagar per vecka under angivna tidsperiod. Jag kommer att vara i verksamheten, observera och samtala med de som har valt att delta. Jag kommer i huvudsak att dokumentera genom att föra anteckningar med penna och papper, men vissa situationer dokumenteras även med audioupptagning. Det kan exempelvis vara samlingar, måltider eller andra tillfällen där många röster hörs samtidigt. Tiden för studien kommer troligen inte att utmärka sig i någon större utsträckning, eftersom min ambition är att påverka verksamheten så lite som möjligt. Det material jag samlar in kommer att transkriberas, dvs. noteras som text. Sedan kommer jag att analysera materialet. Då tittar jag efter mönster och teman, och med hjälp av teoretiska begrepp som belyser vardagens

---

<sup>9</sup> För att kunna möta vårdnadshavarnas behov har blanketten översatts och finns på tre olika språk.

samspelesituationer undersöker jag vad dessa kan generera för kunskap om barns integritet i förskolan.

### *Möjliga följder och risker med att delta i projektet*

Riskerna med studien bedöms vara små, eftersom du och ditt barn fortsätter med er vardag i förskolan som vanligt under studiens gång. Min närvaro ska inte påverka barnen och deras naturliga lek och beteende. För mig är det högsta prioritet att forskningsprocessen känns trygg för alla inblandade. Därför vill jag gärna att ni hör av er till ansvariga för projektet om någonting inte skulle kännas bra. Du finner kontaktuppgifter under rubriken ”Ansvariga för projektet” på sista sidan i detta dokument.

### *Vad händer med de uppgifter som samlas in?*

Projektet kommer att samla in information om dig och/eller ditt barn. Projektet ämnar inte samla in känsliga personuppgifter, men det kan inte uteslutas att sådana kan förekomma i materialet. Om det sker hanteras dessa med särskild försiktighet. Det material som samlas in kommer att avidentifieras och behandlas så att inte obehöriga kan ta del av det. Personuppgifter eller annat som kan bidra till att identiteter röjs (såsom namn på personer, förskolan, avdelningen eller orten) ersätts med påhittade namn. Audioupptagningar kommer att förvaras på ett stödsäkert sätt på Stockholm universitet. De hanteras enligt universitetets riktlinjer för arkivering och gallring.

Ansvarig för de personuppgifter som samlas in är Stockholms universitet. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig eller ditt barn som hanteras i projektet, och vid behov få eventuella fel rättade. Du kan också begära att uppgifter om dig eller ditt barn raderas samt att behandlingen av personuppgifterna begränsas. Rätten till radering och till begränsning av behandling av personuppgifter gäller dock inte när uppgifterna är nödvändiga för den aktuella forskningen. Om du vill ta del av uppgifterna ska du kontakta ansvariga för projektet (se nästa sida). Data-skyddsombud nås via mejl på [dso@su.se](mailto:dso@su.se). Om du är missnöjd med hur personuppgifterna behandlas har du rätt att lämna klagomål till Integritetsskyddsmyndigheten, som är tillsynsmyndighet

### *Hur delges resultatet av projektet?*

Studiens resultat kommer att offentliggöras i en avhandling och i vetenskapliga artiklar, men även i andra forsknings- och forskarsammanhang såsom vid seminarier, föreläsningar och på konferenser. Om du vill ta del av resultatet så är du välkommen att kontakta ansvariga forskare (se nästa sida).

## *Försäkring och ersättning*

Ingen särskild försäkring bedöms vara nödvändig för deltagande i studien. Ingen ersättning utgår.

## *Deltagandet är frivilligt*

Deltagande är frivilligt, och du och ditt barn har möjlighet att reglera deltagandet hela tiden. Eftersom ditt barn är under 15 år är det du som ger ditt barns samtycke, men om ditt barn inte vill delta trots ditt samtycke så kommer det att respekteras. Barnen på [förskolans namn] kommer att informeras om studien på åldersanpassat vis, och de får själva ta ställning till deltagande. Det görs genom lyhördhet för barnens signaler.

Det går bra att välja att delta i vissa moment, men inte i andra. Det går också bra att välja att ditt barn deltar utan att du gör det. Du kan när som helst under studiens gång ta tillbaka samtycke. Om du eller ditt barn väljer att inte delta eller vill avbryta deltagandet behöver ni inte uppge varför, och det kommer inte att påverka er vardag i förskolan. För att avbryta deltagande ska du kontakta ansvariga forskare (se nedan).

## *Ansvariga för projektet*

Huvudansvarig: Åsa Bartholdsson [kontaktuppgifter]

Ansvarig för genomförande: Josefin Forsberg Koel [kontaktuppgifter]

## Information till förskolebarn

Detta dokument är en vägledning för den muntliga information om studien som kommer att delges berörda barn. Dokumentet kommer att användas som en checklista för att säkerställa att samma information delges barnen (i den mån det är lämpligt med hänsyn till barnens ålder och individuella förutsättningar).

### *Hur görs informerat samtycke med barn?*

Med hjälp av förskolepersonal kommer forskaren att informera barnen om studien som ett vardagligt inslag i förskolans verksamhet, exempelvis vid en samling, i enskilda samtal eller mindre grupper – beroende på vad som passar barnen. För att underlätta barnens förståelse kommer artefakter att användas som stöd, t ex. bilder. Barns informerade samtycke betraktas som en pågående process och som genomgående provisoriskt. I detta arbete är det av största vikt att forskaren är lyhörd för barns signaler. Barnen informeras både inför- och under fältarbetet, och om barn inte vill delta kommer det att respekteras även om vårdnadshavare samtyckt.

### *Vägledande informationspunkter:*

- Personlig presentation av forskaren
- Vad är forskning och vad gör en forskare? (visa hur en avhandling ser ut)
- Varför ska forskaren vara på min förskola? (studiens syfte)
- Vad ska forskaren göra på min förskola? (dokumentationsmetoder, visa verktyg)
- Hur länge ska forskaren vara på min förskola?
- Vilken är forskarens roll? (ansvar, vad kan barnen be forskaren om och inte)
- Frivillighet (var och en bestämmer själv om hen vill delta och i vad)
- Anonymitet & konfidentialitet (pseudonymer)
- Hur kan jag visa att jag vill vara med? (verbala och kroppsliga sätt att göra ”ja”)
- Hur kan jag visa att jag inte vill vara med? (verbala och kroppsliga sätt att göra ”nej”)
- Vad kan jag göra om någonting inte känns bra? (personer att vända sig till)
- Information om audio- och eventuell videoupptagning (ges om aktuellt)

## Information om intervjuer

Det här dokumentet vänder sig till dig som deltar [/har ett barn som deltar] i projektet "Barns integritet i förskolan". Vi vill fråga dig om du [/ditt barn] vill delta intervjuer. Nedan får du information om vad intervjuer innebär och hur materialet hanteras.

### *När och hur kommer intervjuer att genomföras?*

I studien kommer jag, Josefin Forsberg Koel, att genomföra intervjuer. Det kan jag till exempel göra för att få fördjupad kunskap kring ett ämne, för att följa upp en händelse eller för att få ta del av ditt [/ditt barns] perspektiv. Du får den här informationen för att det nu är aktuellt med intervjuer. Intervjuer kommer att genomföras under tidsperioden [tidsperiod]. Du [/ditt barn] som deltar kommer att ha möjlighet att påverka intervjusituationen, till exempel genom att välja när och var intervjun sker, och om den sker enskilt eller tillsammans med någon annan. Intervjuerna kommer att dokumenteras med anteckningar och audioupptagning.

### *Vad händer med de uppgifter som samlas in?*

Projektet kommer att samla in information om dig. Projektet ämnar inte samla in känsliga personuppgifter, men det kan inte uteslutas att sådana kan förekomma i materialet. Om det sker så hanteras dessa med särskild försiktighet.

Inga obehöriga kommer att få ta del av materialet i sin ursprungsform, och inga ljudfiler kommer att offentliggöras. Materialet kommer att transkriberas, dvs. noteras som text för att ligga till grund för analys. Då kommer personuppgifter eller annat som kan bidra till att identiteter röjs (såsom namn på förskolan, avdelningen eller orten) ersättas med påhittade namn. Ljudfiler hanteras enbart i Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionens lokaler vid Stockholms universitet. Där kommer de att förvaras på en extern hårddisk eller motsvarande och låsas in i ett kassaskåp. Materialet hanteras enligt universitetets riktlinjer för arkivering och gallring.

Ansvarig för de personuppgifter som samlas in är Stockholms universitet. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i projektet, och vid behov få eventuella fel rättade. Du kan också begära att uppgifter om dig raderas samt att behandlingen av dina personuppgifter begränsas. Rätten till radering och till begränsning av behandling av personuppgifter gäller dock inte när uppgifterna är nödvändiga för den aktuella forskningen. Om du vill ta del av uppgifterna ska du kontakta ansvariga forskare (se nedan). Om du är missnöjd med hur

dina personuppgifter behandlas har du rätt att lämna klagomål till Integritets-  
skyddsmyndigheten, som är tillsynsmyndighet.

### *Möjliga följder och risker med att delta i intervjuer*

Riskerna med att delta i intervjuer bedöms vara små, eftersom du [/ditt barn] är med och påverkar intervjusituationen så att den passar dig [/ditt barn]. Grundprincipen är att jag inte sprider vidare sådant som du [/ditt barn] berättar för mig. Undantag kan ske om det framkommer information om brott, eller om att någon far illa. För mig är det högsta prioritet att forskningsprocessen känns trygg för alla inblandade. Därför vill jag gärna att du hör av dig till ansvariga för projektet (se nedan) om någonting inte skulle kännas bra.

### *Deltagandet är frivilligt*

Deltagande i intervjuer är frivilligt. [för vårdnadshavare: Eftersom ditt barn är under 15 år är det du som ger ditt barns samtycke, men om ditt barn inte vill delta trots ditt samtycke så kommer det att respekteras. Barnen på [förskolans namn] kommer att informeras om intervjuer på åldersanpassat vis, och de får själva ta ställning till deltagande. Det görs genom lyhördhet för barnens signaler]. Du [/ditt barn] har möjlighet att reglera deltagandet hela tiden, till exempel genom att svara på vissa frågor men inte på andra. Samtycke kan dras tillbaka när som helst. Om du [/ditt barn] väljer att inte delta eller vill avbryta deltagandet behöver du inte uppge varför, och det kommer inte heller att påverka vistelsen i förskolan. För att avbryta deltagande ska du kontakta ansvariga forskare (se nedan).

### *Ansvariga för projektet*

Huvudansvarig: Åsa Bartholdsson [kontaktuppgifter]

Ansvarig för genomförande: Josefin Forsberg Koel [kontaktuppgifter]

## Forskning pågår!<sup>10</sup>

Under 2022 deltar [förskolans namn] i ett forskningsprojekt som heter ”Barns integritet i förskolan”. Jag som genomför studien heter Josefin Forsberg Koel. Jag är doktorand i forskningsämnet förskoledidaktik och studien är mitt avhandlingsprojekt vid avdelningen för förskolläraryt utbildning och förskoleforskning, Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet.

För att samla in material kommer jag att följa vardagen på [förskolans namn], och ni kanske kommer att se mig observera och dokumentera i verksamheten. Notera att det endast de personer som formellt samtyckt till medverkan som kommer att finnas med i det insamlade materialet. Förskoleverksamheten pågår som vanligt under tiden för datainsamling, och min ambition är att påverka den så lite som möjligt.

Studiens resultat kommer att delges i vetenskapliga publikationer. Det kan ge värdefull kunskap som bidrar till att utveckla ett integritetsmedvetet arbete i förskolan.

Om ni har några frågor eller funderingar så är ni välkomna att kontakta mig [kontaktuppgifter]

/Josefin

---

<sup>10</sup> Informationsbladet innehöll också ett fotografi av mig, och översattes även till engelska.

Att barn behöver lära sig om integritet och att sätta gränser har blivit en utbredd idé såväl i samhället i stort som i förskolan specifikt. Denna avhandlingsstudie vänder på ordningen och frågar sig hur integritet kan förstås utifrån de gränser barn själva redan uttrycker: Vad skulle barns integritet då kunna vara? Studien följer barnen på förskolan "Amiralen" och undersöker hur de hanterar och reglerar sociala gränser. Integritet framträder som en central del av barnens vardagsliv, samtidigt som deras integritet blir villkorad i förskolan som en institutionell kontext. Genom att sätta barns egna gränser i centrum bidrar studien med nya perspektiv på barns integritet, sociala relationer och vardagsliv i förskolan. Därigenom förespråkas också en förståelse av integritet, och ett pedagogiskt integritetsarbete, som bygger på lyhördhet för de integritetsfrågor som är viktiga för barnen själva.



**Josefin Forsberg Koel**

har en bakgrund som lärare i förskolan, och ett särskilt intresse för barns sociala relationer, rättigheter och villkor. *Gränsfall* är hennes doktorsavhandling i förskoledidaktik.

ISBN 978-9107-494-9

**Barn- och ungdomsvetenskapliga  
institutionen**



**Stockholms  
universitet**