LUND UNIVERSITY

Den välreglerade friheten: att konstruera det lekande barnet

Tullgren, Charlotte

2004

Link to publication

Citation for published version (APA):
Tullgren, C. (2004). *Den välreglerade friheten: att konstruera det lekande barnet*. [Doktorsavhandling (monografi), Pedagogik]. Lärarutbildningen, Malmö högskola.

Total number of authors:
1

General rights
Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.
• Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
• You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
• You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: https://creativecommons.org/licenses/

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Download date: 18. Oct. 2026

Doktorsavhandling i pedagogik

2004

MALMÖ STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES
No. 10

CHARLOTTE TULLGREN

DEN VÄLREGLERADE FRIHETEN

Att konstruera det lekande barnet

LÄRARUTBILDNINGEN

Charlotte Tullgren

DEN VÄLREGLERADE FRIHETEN

Att konstruera det lekande barnet

Distribueras av:
Lärarutbildningen
Malmö högskola
205 06 Malmö

© 2004 Charlotte Tullgren
ISBN 91-85042-07-2
ISSN 1651-4513
Reprocentralen, Lärarutbildningen, 2003

MALMÖ STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES
No. 10

CHARLOTTE TULLGREN

DEN VÄLREGLERADE FRIHETEN

Att konstruera det lekande barnet

Lärarutbildningen • Malmö högskola

Förord

I egenskap av doktorand har jag gjorts till subjekt för den frihetsdiskurs som betonar självstyrning och ansvar, och därmed inordnat mig i forskarvärldens diskursiva praktik. Många har varit aktörer i den produktiva styrning vars konsekvenser nu kan skönjas i avhandlingen.

Min handledare Torgny Ottosson har med aldrig sviktande tilltro och med kärv uppmuntran lotsat mig igenom projektet. Tack för det Torgny!

Min biträdande handledare Lars Göran Permer har hjälpt mig med det teoretiska perspektivet. Tack Lars Göran för att du envist hävdade att jag borde läsa Foucault och för samtal som tog mig flera steg vidare.

Under mina fem år som doktorand har jag haft förmånen att, inom ramen för Tema Lärande och Lärandemiljöer, få finansiering från Högskolan Kristianstad. Tack för fem härliga år.

Jag vill framföra ett stort tack till Kenneth Petersson och Mats Börjesson som var diskutanter vid 75 procent respektive 90 procent seminarierna. Ni bidrog i hög grad med ovärderliga tankar och förslag.

Ett tack också till Gunilla Lindqvist och Annica Löfdahl som vid ett ”spontant” seminarium tog sig an min text. Det var vid en tidpunkt då jag inte visste vart jag skulle och ni pekade ut en möjlig väg att gå.

Bland kollegorna finns många som läst, kommenterat och stöttat. Doktorandgruppen har varit en tillgång där jag har kunnat diskutera, fråga och få uppmuntran. Gruppens medlemmar har varierat, några har tillkommit och andra gått vidare. Karin Permer, Lars-Erik Nilsson, Göran, Brante, Agneta Ljung-Djärf, Kaj Ojanne, Bengt Selghed, Mona Holmqvist, Eva Nikolajsen, Lars Göran Permer, Anna Wernberg och Laila Gustavsson har alla varit en del av min doktorandtid. Jag kommer sakna våra sammankomster.

Dessutom har några varit behjälpliga med kommentarer, korrekturläsning, språkgranskning av de engelska textdelarna och datatekniska lösningar. Tack till Ingrid Lindahl, Mina O’Dowd, Marie-Louise Hjort, Lena Bäckström, Anita Håkansson, Anna Wernberg, Laila Gustavsson, Lars-Erik Nilsson och Sharon Ahlqvist. Särskilda tack vill jag rikta till

Agneta Ljung-Djärf, Göran Brante och Carola Aili för intressanta korridordiskussioner och spontan respons.

Ett särskilt tack också till min prefekt, Christer Ohlin, som med självklarhet hjälpte mig att ordna upp situationen när det trasslade till sig på slutet.

Till sist stora kramar till min familj för att de aldrig har tappat tron på att det skulle bli en avhandling till slut, hur nattsvart jag än tyckt att det verkat.

Kristianstad i december 2003

Charlotte Tullgren

Innehåll

Förord 5
Innehåll 7
1 Inledning 11
1.1 Ett perspektivbyte 11
1.2 Barnet 13
1.3 Leken 18
1.4 Avhandlingens syfte och frågeställningar 23
1.5 Avhandlingens disposition 23
2 Tidigare forskning 25
2.1 Forskning om lek 25
2.2 Förskolan – en kvinnokultur 26
2.3 Forskning ur ett Foucault-perspektiv 27
3 Makt och styrning 31
3.1 Teorier kring makt 31
3.1.1 Den relationella makten 32
3.2 Rationaliteter för styrning 33
3.2.1 Relationen mellan makt och kunskap 34
3.2.2 Det självstyrande subjektet 35
3.3 Tekniker för styrning 37
3.3.1 Disciplinerande tekniker 37
3.3.3 Om den pastorala makten 39
3.3.2 Den självstyrda friheten 40
3.4 Kritik mot Foucault 41
4 Metod 43
4.1 En förstudie 44

4.2 Huvudstudiens genomförande ... 45
4.2.1 Urval ... 45
4.2.2 Beskrivning av grupperna ... 47
4.2.3 Kontaktfasen ... 50
4.3 Genomförandet av videoobservationer ... 51
4.4 Genomförandet av intervjuerna ... 53
4.5 Analysen ... 56
4.6 Metoddiskussion ... 56
4.6.1 Metodkritik ... 57
4.6.2 Forskarens roll ... 57
4.6.3 Tillförlitlighet och giltighet ... 59
5 Vad blir föremål för styrning? ... 60
5.1 Att styra i namn av framtid ... 60
5.2 Styrningens tre teman ... 61
5.2.1 Att barn leker ... 62
5.2.2 Vad barn leker ... 67
5.2.3 Hur barn leker ... 80
5.3 Sammanfattning ... 83
6 Styrningens hur ... 85
6.1 Övervakning och frirum ... 85
6.2 System av inneslutningar och uteslutningar ... 89
6.2.1 Inneslutande tekniker ... 90
6.2.2 Uteslutande tekniker ... 95
6.2.3 Inneslutna flickor och uteslutna pojkar? ... 98
6.2.4 Lekens patologi ... 101
6.3 Den välvilliga makten ... 103
6.3.1 Inbjudan till lek ... 103
6.3.2 Att skapa kunskaper om individen ... 107
6.4 Att styra sig själv ... 109
6.5 Sammanfattning av resultaten ... 112
7 Diskussion ... 117
7.1 I namn av framtiden ... 117
7.2 Lekens normalisering och den normaliserande leken ... 119

7.3 Styrningens leende ansikte 121
7.4 Den välreglerade friheten 122
Summary 124
Referenser..... 131

1 Inledning

Barns lek är ett väl beforskat område där forskare till exempel försökt förstå lek som företeelse, studerat den ur ett nyttoperspektiv, arbetat fram metoder för lekpedagogik eller studerat lek så som den framstår för barnen. Föreliggande avhandling studerar leken i förskolan med fokus på det som händer i leken när pedagogerna deltar. Detta kan naturligtvis studeras ur flera perspektiv. Jag har valt att anlägga ett maktperspektiv hämtat från idéhistorikern och filosofen Michel Foucault. Utgångspunkten är att det sätt varpå vårt moderna samhälle styrs inkluderar maktförhållanden vilka syftar till att skapa människor som själva väljer att vara produktiva och nyttiga medborgare i samhället. Avhandlingens övergripande syfte är därmed att belysa förskolan som en arena för politisk styrning, där leken utgör ett redskap i denna styrning.

1.1 Ett perspektivbyte

Avhandlingens fokus är leken på förskolan studerad utifrån Foucaults styrningsbegrepp. Vid avhandlingsarbetets början var utgångspunkterna helt andra och under de fem år som arbetet pågått har perspektiv och fokus skiftat mer än en gång.

Den ursprungliga studien var tänkt att studera barns uppfattningar av vuxnas deltagande i leken. Utgångspunkten var en syn på leken som värdefull för barns utveckling samt vikten av vuxnas närvaro i och intresse för barns lek. Inspiration till dessa antaganden fann jag till exempel hos Olofsson (1987, 1996), Hjorth (1996) och inte minst i Läroplan för förskolan (Lpfö 98, Utbildningsdepartementet, 1998). Utan att alls problematisera bakgrunden till det myckna talet om lekens välsignelser välkomnade jag lekpedagogiska arbetssätt som innebär att leken får mer utrymme på förskolan. Lekpedagogik i sig framstod alltså som oproblematiskt, och mitt forskningsintresse rörde sig kring barnens uttryck för gillande såväl som för ogillande kring enskilda pedagogers sätt att förhålla sig i och till leken. Inspirerad av Olofsson (1987, 1991,

1996) hämtade jag min lekteoretiska grund hos kommunikationsteoretiker som Bateson (1976) och Garvey (1990).

Barnen stod i fokus och studien hade ett uttalat barnperspektiv, det vill säga att jag ville se världen så som den framstår för barn. Också att ta ett barnperspektiv syntes mig oproblematiskt, snarare angeläget.

Med detta som bakgrund genomfördes den empiriska studien. Jag sökte upp förskolor där man i någon grad uppfattade sig arbeta med lekpedagogik och sa sig delta i barns lekar. Materialet samlades in utifrån föresatsen att jag ville se vuxnas deltagande i leken genom barnens ögon och ge röst åt deras uppfattningar. Det huvudsakliga materialet utgjordes av intervjuer med barnen. Som kompletterande material genomförde jag också videoobservationer och intervjuer med personalen.

Vid analysarbetets början väcktes tankar kring vad ett barnperspektiv egentligen innebär. I sökandet efter svaret på den frågan kom jag i kontakt med idén om ”barnet” som en social kategori skapad av diskurser kring barn och barndom, framförd av bland andra Hultqvist (1990) Dahlberg, Moss och Pence (1999) och Alanen (1992, 2001a, 2001b). Mina tankar rörde sig också kring de självklara antaganden som tycktes finnas kring sättet att tala om barns lek, och som jag var en del av. Dessa funderingar fick bränsle i litteratur som Steinsholt (1999) och Sutton-Smith (1997) som båda granskar den rådande teoretiska förståelsen av lek. Detta ledde till att jag ifrågasatte de grundläggande antagandena för mitt avhandlingsarbete, men också den retorik som beskriver leken som en väg till lärande och helt andra frågor än de ursprungliga formulerades. Varför detta intresse för lek? Vad ligger bakom talet om vikten av vuxna i lekarna? Och varför detta intresse för att lyfta barns röster och göra sig till uttolkare av barns tankar? I mötet med Foucaults tänkande kring makt och styrning föll det mesta på plats och avhandlingsarbetet förändrades totalt. Avhandlingen gick från att ha varit en studie som ur ett barnperspektiv studerade barns uppfattningar om vuxnas lekdeltagande till att studera den styrning som sker inom lekens ramar på förskolan.

1.2 Barnet

Barnets natur har beskrivits på ett flertal olika sätt, alla med sina anspråk på att vara den sanna beskrivningen. Med Foucaults termer är dessa ”sanningar” om barnets natur snarare uttryck för samhällets behov av en viss typ av människor i en viss tid. Den idé om barnets natur som för tillfället råder speglas i talet om barns förmågor och behov och går igen i de sätt som tillvaron ordnas för barn.

När barndomens idéhistoria beskrivs börjar den beskrivningen vanligen med medeltidens barn som då uppfattades som små vuxna, icke färdiga människor men med samma psyke som vuxna. I konsten avbildades barn som korta vuxna utan barnsliga drag och med vuxnas kroppsbyggnad (Ariés, 1982). Späda barn ansågs inte ha något självliv, knappast en riktig människa. Detta förhållande förklarar Ariés med den tidens demografiska förhållanden som innebar hög spädbarnsdödlighet.

En förändring i synen på barn äger rum från 1500-talet fram till 1800-talet. Ett intresse för barns väsen växer fram (Ariés, 1982). Bergenheim (1994) förklarar detta intresse för barns självliv med bland annat läran om arvsynden som infinner sig vid denna tid. Barnet uppfattades som bärare av ondska och måste därför fostras till god moral och självdisciplin. Denna bild av barnet som bärare av synder ställdes sida vid sida med en annan biblisk bild; barnet som bärare av paradisisk oskuld. Barnet betraktades som oskyldigt och svagt. Barnet måste skyddas från skadligt inflytande och fostras till att övervinna sina svagheter. De båda motsägelsefulla bilderna av barnet resulterade alltså i samma sak; en fostran som innebar repression och disciplinering (Bergenheim, 1994). Barn anses helt enkelt behöva en vuxenförberedande fostran i form av fast ledning (Aries, 1982).

Idén om barns medfödda godhet fick ny energi i och med Rousseaus (1977) uppfostringsroman Émile. Rousseau beskriver en pedagogik där barn uppfostras av en pedagog som har stort förtroende för barnets förmåga att själv välja det goda. Barnet behöver alltså inte den fasta ledning man tidigare talat om, likväl är inte barnets frihet total. Barnet ska fostras på ett sådant att barnet omfattar samhällets normer och värderingar på ett naturligt sätt. Sammantaget är detta idén om det goda och oskyldiga barnet som är i behov av skydd och uppfostran i syfte att stärka barnets moraliska motståndskraft (Bergenheim, 1994).

I denna anda bygger Fröbel upp sina barnträdgårdar och ett organiserat sätt att fostra små barn tar form. I en analys av hur förskolebarnet framställs och beskrivs i offentliga dokument som rör förskolan tar Hultqvist (1990) sin utgångspunkt i programmet Barnträdgården där barnträdgårdens verksamhet formuleras. Enligt Hultqvist återfinns i dessa skrifter Fröbels naturgivna barn som anses besitta en naturlig självverksamhet som inte får kvävas av krav från vuxna. Barnet anses också ha en inbyggd självreglerande mekanism som borgar för barnets moraliska utveckling. Denna natur är dock inte helt tillförlitlig och måste kompletteras med omvårdnad och ansning. Barnet liknas vid en planta som med rätt omvårdnad besitter inbyggd potential att bli en blommande växt. Det är barnträdgårdsledarinnans uppgift att ge näring åt och beskära den lilla plantan[1].

Enligt Hultqvist växer barnträdgårdarna fram som ett svar på samtidens upplevda demoralisering och behov av en ny gemenskap när det gamla bondesamhället upplöses. I barnträdgården framträder därför en diskurs om moral, det onda och det goda, det som är rätt och det som är fel. Under 30-talet får barnträdgårdens fokus på moral ge vika för den human- och socialvetenskapliga diskursen. Nu handlar det inte längre om gott och ont i förhållande till en naturbunden moral utan om barns förmåga att anpassa sig till ett föränderligt samhälle (Hultqvist, 1990). Alva Myrdal är den som går i täten för en ny, vetenskaplig grund för verksamheter för barn. I Stadsbarn (1935) beskriver hon storbarnkammaren som en lösning på bland annat problemet med barns usla villkor i städerna samt behovet av kvinnlig arbetskraft. I jakten på en vetenskaplig grund som passar arbetet i storbarnkammaren förkastar Myrdal Fröbels idealistiska idéer till förmån för psykologiska teorier om barns utveckling. Det är dock inte allt i Fröbels tänkande som diskvalificeras. Enligt Hultqvist (1990) väljer Myrdal ut delar hos Fröbel som hon tar med sig och använder tillsammans med andra teorier. Självverksamheten är en sådan del som plockas ut ur Fröbels tankevärld och används i detta psykologiska teoribygge.

Myrdal (1935) vänder sig mot den traditionella stränga uppfostran, där barn förväntades lyda och förespråkar en uppfostran som tar hänsyn till det individuella barnets själsliv och psykiska utveckling. Till detta

[1] Enligt Dahlberg m.fl. (1999) lever synen på barn som oskyldiga och barndomen som den gyllene åldern i en människas liv, delvis kvar i dagens sätt att se på barn.

behövs kunskaper om barns psyke, kunskaper som barnpsykologin kan bidra med. Hultqvist (1990) beskriver det barn Myrdal tecknar, som ett barn med förmågan att reglera sig själv i överensstämmelse med den sociala normativiteten. Fröbels ”barn” hade att förhålla sig till en av Gud och naturen given fast moral, medan Myrdals barn förväntas anpassa sig till de sociala normer som för tillfället råder (Hultqvist, 1990). Trettiotalets utredningar[2] följer i samma anda. Så här sammanfattar Hultqvist (1990) den människosyn som beskrivs där: ”Den nya människan *styr sig själv* och sitt eget liv utifrån gemensamt omfattade normer och värderingar.” (s. 199) I skapandet av denna nya, mer flexibla människa får socialvetenskaper som pedagogik och psykologi stort inflytande. I 1951 års utredning ”Daghem och förskola”, som utgör en fortsättning på trettiotalets programarbeten, får psykologin allt större inflytande och det barn som beskrivs är ett abstrakt barn som saknar köns- och klasstillhörighet. Psykologin ger svar på allmänna frågor kring barns mognad och utveckling. Problemet med detta sätt att se på barn är att de görs kontextlösa och oberoende av ekonomiska, kulturella och sociala villkor (Hultqvist, 1990).

Också i barnträdgårdarna får psykologin inflytande. Det är Elsa Köhler som lyckas förena Fröbels moral med en normativ utvecklingsgång, skriver Hultqvist (1990). Enligt Hjort (1996) reformerar hon verksamheten genom att byta ut den hårt styrda arbetsmedelpunkten mot intressecentrum som skulle väcka barnen intresse för ett visst innehåll. När intresset var väckt skulle upplevelsen gestaltas i fri lek och skapande. Hjort (1996) skriver att den vetenskapliga synen på barn som utvecklas i stadier fick allt starkare fäste och i mitten av nittonhundratalet var Fröbels tid förbi.

I början av sjuttiotalet kom barnstugeutredningen med sitt betänkande Förskolan (SOU 1972:26). Enligt Hultqvist (1990) presenteras där en barnsyn bestående av tre byggstenar. Det är dels en ideologi som har sina rötter i barnträdgårdens tänkande kring barnets natur. Det är också psykologins föreställningar om barnet och dess utveckling. Valet av teorier föll på Piagets kognitiva teori och Eriksons teori om barnets psykosexuella utveckling. Båda teorierna är stadieteorier som medför att barnets biologiska mognad och universella utveckling betonas. Re-

[2] Hultqvist (1990) syftar på två utredningar som rör förskolans framväxt. Den första är *Betänkande i Sexualfrågan* SOU 1936:59. Den andra är *Betänkande angående Barnkrubbor och Sommarkolonier mm* SOU 1938:20.

sultatet blev beskrivningar av ett abstrakt och historielöst barn som saknar kön och socialt sammanhang. Den tredje byggstenen är de tekniker som passar för att styra detta barn. Utredningen tar avstånd från direkt styrning och förmedlingspedagogik, och försöker balansera mellan frihet och tvång vilket leder fram till dialogpedagogiken som modell. Dialogpedagogiken som modell innebär en indirekt maktutövning där barnet anses styra sin utveckling men måste förmås att undvika vissa förbjudna zoner.

Också i efterföljaren Pedagogiskt program för förskolan (Socialstyrelsen, 1987) återfinns tankar om det biologiskt mognande barnet som utvecklas i universella stadier. Sådana teorier förväntas kunna ge pedagogerna riktmärken kring barnens normala utveckling och ansågs behövas för att kunna uppmärksamma barn som avviker från den normala utvecklingen. Även om barnets utveckling följer på förhand givna stadier betonar programmet att utvecklingsprocessen är beroende av samverkan mellan faktorer inom barnet och den omgivande miljön som barnet möter. De generella teorierna utgör därför en grund för pedagogen som i sitt arbete tar utgångspunkt i barnets bakgrund och erfarenheter.

Socialisationsprocessen anses viktig för barnets utveckling. Barnet ska socialiseras in i samhället och införliva omgivningens normer, värderingar och handlingsmönster. Men barnet ses inte som en passiv mottagare, utan antas besitta en inre initiativförmåga, nyfikenhet och lust att utforska vilket gör barnet aktivt i samspel med omgivningen.

Från postmoderna perspektiv har kritik riktats mot sådana universella utvecklingsteorier som dominerade Barnstugeutredningen och Pedagogiskt program för förskolan, och en ”ny barnsyn” har trätt in på arenan. Det är en barnsyn som kan sägas bestå av två huvudsatser; att barn och barndom är socialt konstruerade samt att barn betraktas som sociala aktörer (Højlund, 2000). Att betrakta barn och barndom som sociala konstruktioner innebär att beskrivningar av barnet inte är naturgivna utan kulturellt betingade (Dahlberg, Moss & Pence, 1999; Alanen, 2001a; Sommer, 1997; Sagberg & Steinsholt, 2003). En sådan syn på barn medför krav på att barn ska får göra sina röster hörda för att själva kunna bidra till bilden av vad det innebär att vara barn (Alanen, 2001a).

Den andra komponenten i denna ”nya barnsyn” är barnet som social aktör. Huvudantagandet är att barn är riktade mot social kommunikation och kompetenta att ta in och hantera sin värld. Det är ett aktivt barn

som är inbegripet i sitt eget lärande (Sommer, 1997). Dahlberg m.fl. (1999) beskriver det kompetenta barnet som en medkonstruktör av kultur och kunskap. Det är ett barn med en röst värd att lyssna till och ett barn som besitter sociala kompetenser och är förmöget att forma sitt eget liv.

Denna syn på barn reflekteras i Lpfö 98 där barns lärande beskrivs som att ”verksamheten skall utgå från barnens erfarenhetsvärld, intressen, motivation och drivkraft att söka kunskaper. Barn söker kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iaktta, samtala och reflektera” (s. 10). Här beskrivs ett barn som är riktat mot social kommunikation och inbegripet i sitt eget lärande.

Idén om det aktiva och kompetenta barnet med en röst värd att lyssna till går långt utanför förskolans värld. Ett tydligt exempel är barnkonventionen som uttrycker en syn på barn där de har rätt till yttrandefrihet och att uttrycka sin åsikt i frågor som rör barnet (Barnombudsmannen, 1998)

Också de rapporter som årligen utges av Barnombudsmannen uttrycker barnet som förmöget att ta del i samhället och påverka sin vardag. Under rubriken Barn har rätt att höja sina röster skriver Barnombudsmannen (1999):

> Med hjälp av barn och ungas röster vill vi, förutom att inhämta deras åsikter om olika sakfrågor, också göra barnen själva delaktiga i den process som det innebär att genomföra barnkonventionen. (s. 9)

I forskning som rör barn har det blivit allt vanligare att ta barns perspektiv. Forskare strävar efter att fånga barns perspektiv på världen genom intervjuer och videoobservationer.

Ett lite mer vardagligt exempel på idén om det kompetenta barnet som kan och har rätt att uttrycka sig, är tv-program för barn där barn ges utrymme att göra sina röster hörda på liknande sätt som vuxna. Jag tänker till exempel på program som REA[3]. Barnen leder programmen, genomför intervjuer och undersökningar, och ställer frågor om orättvisor och annat som berör barn.

[3] REA är ett konsumentprogram för barn som startade 1999 och där programmet leds av barn.

Den aktuella idén om vad ett barn är, beskriver alltså barn som en socialt konstruerad kategori där de som kategoriseras som barn har förmågan och rättigheten att själva ge uttryck för vad det innebär att vara barn (Alanen, 2001a). Därtill beskrivs barn som kompetenta aktörer som är delaktiga i sitt lärande. Att betrakta barn på det här sättet kan upplevas som positivt och konstruktivt. Det är samtidigt en konstruktion som kan ses som en del av de processer som vill styra barn och vuxna genom att slå fast vad människan (barnet) är och kan vara, och som utgår från att individen är delaktig i sin egen styrning (Hultqvist, 2000). Kulturella konstruktioner, oavsett om de är daterade 50-tal eller 90-tal, påverkar vad som anses vara naturligt och normalt för barn och inverkar på de verksamheter där barn blir omhändertagna, uppfostrade och undervisade, så som förskola, skola och familjen. Man kan därför säga att barn skapas i den barndom de blir givna.

1.3 Leken

Leken beskrivs ofta som en viktig del av förskolan. I offentliga dokument, från grundandet av barnträdgårdar och fram till Läroplan för förskolan (Utbildningsdepartementet, 1998) beskrivs lek som grundläggande för barns utveckling, om än i olika avseenden och utifrån olika idéer om vad ett barn är.

Grunden för Fröbels tänkande kring lek är antagandet om människans inneboende verksamhetsdrift. Spontanitet och intresse är grundläggande drivkrafter som leder till verksamhet (Johansson, 1992). Verksamhetsbegäret leder i sin tur till att barnet leker och sysselsätter sig med olika aktiviteter. Att leka ses alltså som en drift hos barnet, en drift som vuxna bör understödja. ”Vårda den du Moder! Skydda den du Fader!” uppmanar Fröbel (1995, s.56) och menar att ”leken är framtidens hjärteblad” (s. 56). Om hjärtbladen skadas kan grodden aldrig utvecklas till en fullgod och kraftig planta. Att förbjuda eller straffa barnens leklust kommer att dämpa driften och ”bryter redan i dess frö barnets verksamhetsdrift, som är den enda roten till dess sednare lifsverksamhet” (Morgenstern 1867, s. 24). Leken framträder ur barnets självverksamhet och är nödvändig för barnets utveckling eller som Fröbel utryckte det: ”Ty hela människan utvecklas under leken och visar sig i sina finaste anlag, i sitt inre väsen” (1995, s. 56). Fröbel ser utveckling

som naturligt inneboende och det är bland annat i leken som utvecklingen sker. Hos Fröbel finns dock en ambivalens mellan det styrda och det fria. Ett exempel på det är det lekmaterial, lekgåvorna, som Fröbel konstruerade och som representerar en formaliserad och stängd värld av symboler (Lindqvist, 1995). Också hos Fröbels efterföljare, de kvinnor som i barnträdgårdarna arbetade efter hans idéer, kom det vuxenstyrda att ta överhand, vilket också väckte kritik (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994).

Också för Myrdal (1935) hade barns lek betydelse i byggandet av storbarnkammaren. Hon pekade på den trångboddhet som många barn levde i och hur det påverkade barns möjligheter till lek. Ett av storbarnkammarens syften var därför att skapa möjligheter till kamratrelationer och att ge utrymme för lek.

Det vetenskapliga sättet att se på barn fick genomslag i barnträdgården tack vara Elsa Köhler (Hultqvist, 1990). I intressecentrum ansågs leken viktig då den gav möjlighet till inlärning på ett lekfullt sätt (Hjort, 1996). Psykologins sätt att se delar i barns utveckling istället för helheter och att betona normativ utveckling bidrog dock till att leken får en obetydlig roll i verksamheten (Lindqvist, 1995).

När barnstugeutredningens betänkande (SOU 1972:26) kom i början på sjuttiotalet framfördes där en syn på lek som i mycket bygger på Piagets teorier om barns utveckling. Piaget (1962) delar in leken i olika åldersbundna stadier där barnets lekförmåga utvecklas i takt med barnets biologiska mognad. Lekstadierna följer alltså stadier i barnets kognitiva utveckling. I utredningen beskrivs en lek som hos barnet utvecklas från den enkla symbolleken till den mer komplexa låtsasleken. I symbolleken använder barnet realistiska bruksföremål och återger enkla händelser ur vardagslivet, detta utan påverkan från pedagogen. Låtsasleken är den typ av lek som infaller i äldre förskoleåldern och anses bidra till barnets utveckling och inlärning.

> Låtsasleken ger barnet tillfälle att improvisera och träna nya och nödvändiga moment, som för tillfället är aktuella för barnet, utan krav på anpassning från omgivningen, vilket är betydelsefullt från inlärningssynpunkt. (SOU 1972:26, s. 175)

Också denna lek bör de vuxna lämna ifred då krav på ordning och prydlighet hämmar leken. Antagandet är alltså att lek föregås av något barnet lärt sig och vill befästa. I detta arbete behöver barnet förskoleperso-

nal som stödjer men inte stör och som ser till att tid, material och utrymme finns tillgängligt. Den lek som beskrivs är en realistisk lek som kräver kontakt med en realistisk verklighet och innehållet i lekarna anses spegla vuxenvärlden.

Erikson (1963) beskriver framför allt leken som terapeutisk, ett sätt för barnet att bota sig själv. Han beskriver hur leken kan användas för att diagnostisera och behandla barn. För barnet är leken ett sätt att hävda sig emot vuxenvärlden och därför måste leken vara fri från vuxnas inblandning. Konsekvenserna av att se på lek ur dessa teoretiska perspektiv var att leken kom att betraktas som ett fenomen utanför den pedagogiska verksamheten, samt att pedagogen fick en passiv roll i förhållande till leken (Hjorth, 1996). Detta visar sig i barnstugeutredningen där skrivningar om leken tar tämligen lite utrymme. Den lekform som prioriterades är experimentella lekar där barnen experimenterar med material som vatten och klossar för att genom upplevelser pröva sig fram till förståelse (SOU, 1972).

Pedagogiskt program för förskolan (Socialstyrelsen, 1987), som följde på Barnstugeutredningen, gav leken en annan ställning. Leka, arbeta, lära är centrala begrepp och barnen förväntas lära genom lek och arbete. Den experimentella leken finns kvar men har nu fått sällskap av rollekar som förväntas vara ett sätt för barn att pröva vuxna roller och att öka barns kunskaper om vuxenliv och arbete. Regelleken erbjuder barnen lärande av äldre kamrater. Leken antas alltså bidra till barns lärande och deras sätt att förstå sin omvärld. Här ges mer ingående instruktioner till hur pedagogerna bör förhålla sig till barns lek. Pedagogerna har ansvar för att det finns tid för lek, att engagera sig i och observera lekarna, medla i konflikter och tillföra material. Vid vissa tillfällen kan pedagogerna också delta aktivt i leken.

Det aktuella sättet att se på lek hänger tätt samman med den föreställning om barn och lek som dominerar idag och som speglas i Lpfö 98. Barnet ses som aktivt i sina egna kunskapsprocesser och leken verkar som en hävstång att nå dithän (Lindgren, 2002). Från att ha sett leken som en aktivitet som bör vara fri från vuxnas styrning och som ett sätt för barn att befästa det de redan lärt sig, blir leken i och med den nya läroplanen betraktad som kommunikation och en väg till lärande (SOU 1997:157). I Läroplan för förskolan (Lpfö 98) beskrivs den roll leken anses ha i den pedagogiska verksamheten samt den aktuella idén om lekens relation till barns utveckling och lärande:

> Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande skall prägla verksamheten i förskolan. (Utbildningsdepartementet, 1998, s. 9)

Ett för pedagogerna medvetet och planerat användande av leken som pedagogisk metod anses främja barnens utveckling och lärande. Leken ses som en mycket viktig del av barns lärande, ett sätt att utforska och förstå sig själv och världen runt omkring. Därför är det, ur läroplanens perspektiv, omöjligt att skilja lek från lärande (SOU 1997:157). Pedagogens intresse för och deltagande i leken betraktas i läroplanen som ett pedagogiskt redskap, ett sätt för pedagogen att ”stödja och utveckla barns lek och lärprocesser” (s. 45) men också ett sätt för pedagogen att observera och skaffa sig kunskaper om det enskilda barnets lärande (SOU 1997:157). I och med Lpfö 98 kan leken sägas ha fått en delvis ny roll i förskolan, nämligen ”som ett medel för att uppnå ett mål: förmågan att bli en lärande individ” (Lindgren, 2002, s. 26).

Främst två teoretiska synsätt har fått företräde när det gäller aktuella beskrivningar av lek, kommunikationsteorin med Bateson som upphovsman och det kulturhistoriska perspektivet utvecklat av Vygotskij.

Grunden i kommunikationsteorins syn på lek är att lek kommuniceras. För att en handling ska vara på lek och inte på allvar måste de lekande vara överens om att de leker (Bateson, 1976). Genom kroppsspråk, mimik och röstläget signalerar man ”detta är lek”. De lekande måste förhålla sig till lekens två plan: ett faktisk plan där man utför vissa handlingar och ett metaplan där man genom att signalera ”detta är lek” talar om att handlingarna man utför inte betyder det de brukar göra. Lösryckt ur sitt sammanhang har lekhandlingarna ingen betydelse. Det är sett ur lekens kontext, det vill säga det metakommunikativa signalerandet att ”detta är lek”, som handlingarna blir meningsfulla (Bateson, 1976). Också Garvey (1990) intresserar sig för kommunikationen i leken när hon beskriver förmågor barn måste besitta för att kunna kommunicera ”som-om”. Olofsson (1987, 1996) har utarbetat lekpedagogiska arbetssätt som bygger på Batesons och på Garveys tankar och som fått betydelse för lekens roll i den svenska förskolan.

Den sociokulturella teorin, som grundats av Vygotskij, innefattar också en lekteori där leken betraktas som barnets viktigaste aktivitet för att utveckla medvetande om världen. Vygotskij (1981) ser leken som önskeuppfyllelse för barnet. Det barnet förvägras göra i verkligheten

kan ske i leken. Där kan man vara stor och modig, man kan vara en polis, en mamma eller en astronaut. Leken är dock inte uppfyllelse av enskilda önskningar. Ett barn som inte får glass till efterrätt leker inte nödvändigtvis att det äter glass. Barnet generaliserar och leker inte sin egen pappa utan en pappa och följer reglerna för att vara en pappa, det vill säga utför de handlingar som är typiska för en pappa. Leken har en estetisk form

Lindqvist (1995) pekar på att Vygotskijs sätt att se på lek innehåller en estetisk aspekt. Det handlar att leken har en estetisk form som överensstämmer med sagans estetiska form. Leken är också nära besläktad med dramats estetik. I leken dramatiserar barnen sina upplevelser och ger dem liv och tolkningar. Tänkandet är en skapande fantasiprocess som utvecklas i leken då verkliga situationer får en ny betydelse. Leken är därmed en viktig ”källa till utveckling och skapar den potentiella utvecklingszonen” (1981, s. 196).

I det här perspektivet tillskrivs kontexten stor betydelse. Den miljö i vilken lekarna äger rum är viktig för barns lekar och att barngruppen och omgivningen är beroende av varandra (Löfdahl, 2002).

Dessa båda perspektiv utgör grunden för den rådande synen på lek och kritik har riktats mot den hårda betoningen på lekens potential för lärandet (Steinsholt, 1999) och mot att begränsa leken till kommunikation (Rasmussen, 1993). Den kritiken levereras ofta med fenomenologiska förtecken, inte sällan med referens till Huizinga (1950).

Huizinga (1950) presenterar en syn på lek där leken utgör en grund för kulturen, är äldre än kulturen själv och är därmed inte ett resultat av kulturen utan dess ursprung. Detta är en lek som inte tjänar andra syften än sig själv. När Huizinga talar om lek avser han inte bara det som barn företar sig. Leken är grundläggande för kulturen, vilket innebär att den inte är begränsad till barns rollek, den inkluderar också spel, till exempel schack, och lekfullhet, till exempel flirt, som är inslag i vuxnas aktiviteter.

Han vänder sig mot teoretiker som antar att leken tjänar syften bortom själva leken samt att lek ses som en förberedelse inför ett kommande vuxenliv (1950). Han tar avstånd från det psykologiska tänkandet med lek ses som en utvecklingsprocess och ser istället leken som en meningsfull kulturell aktivitet (Stiensholt, 1999). Huizinga menar att vi borde fokusera mindre på varför vi leker och istället intressera oss för vad lek är och vad den betyder för de lekande. Han framhåller vikten av

att studera själva leken och att den bör förstås som en kulturell faktor i livet. Detta är en leksyn som tar fasta på det kaotiska i leken och som framförs som en motvikt till talet om lekens starka koppling till lärandet, något som uppfattas som en rationalisering av leken.

1.4 Avhandlingens syfte och frågeställningar

I den här avhandlingen betraktas barn liksom lek i ett konstruktionistiskt ljus. Det innebär att jag inte intresserar mig för barns natur eller vad lek i grunden är. Istället är fokus riktat mot vilka ”sanningar” om barnets natur och leken som tar sig uttryck i förskolan och hur dessa konstruktioner verkställs i leken på förskolan.

Avhandlingen övergripande syfte är därför att belysa förskolan som en arena för politisk styrning, där leken utgör ett redskap i denna styrning. Utifrån detta ställer jag följande två frågor:

- Vad i leksituationerna blir föremål för pedagogernas styrning?
- Vilka tekniker använder pedagogerna för att styra barnen i leken?

1.5 Avhandlingens disposition

I det första kapitlet har jag givit en bakgrund till avhandlingens fokus samt presenterat syfte och frågeställningar. Här beskrivs kortfattat innehållet i följande kapitel.

I kapitel två gör jag en genomgång av tidigare forskning som rör leken i förskolan samt forskning som rör förskolans kvinnokultur. Till sist redogör jag för forskning med inriktning mot barn och utbildning som på olika sätt tillämpar Foucaults tankar.

I kapitel tre redogör jag för de teoretiska utgångspunkterna som utgörs av Foucaults tänkande kring makt och styrning samt de uttolkare som följt i hans spår.

Kapitel fyra utgörs av de metodologiska ställningstagandena och en beskrivning av det praktiska genomförandet.

Analysen av materialet presenteras i kapitel fem och sex. Första delen beskriver det lekinnehåll och de lekhandlingar som blir föremål för

styrning. Andra delen utgörs av en belysning av hur styrningen går till, vilka tekniker som används för att åstadkomma en produktiv styrning.

I kapitel sju diskuteras några aspekter av resultaten.

2 Tidigare forskning

Det här kapitlet beskriver tidigare forskning inom tre områden: leken i förskolan, förskolan som kvinnokultur och forskning ur ett Foucault-perspektiv.

2.1 Forskning om lek

Här följer en genomgång av olika teorietiska perspektiv på lek och vilka sätt de bidragit till leksyner som uttryckts i förskolans styrdokument. Tonvikten är lagd vid skandinavisk forskning.

Skandinavisk forskning om lek har i huvudsak rört sig kring två områden. Det första området är lekens potential för barns utveckling och lärande och utifrån det pedagogers närvaro och frånvaro i leken samt vilken roll pedagogen bör anta (Jorup, 1979; Olofsson, 1991, 1996; Lindqvist, 1995). Leken anses som viktig för barns utveckling och lärande och röster höjs för lekpedagogiska förhållningssätt som med hjälp av pedagogernas aktiva närvaro ska hjälpa barnen att utveckla sina lekar och därmed bidra till deras utveckling och lärande (Jorup, 1979; Olofsson, 1987; Hjort, 1996). Sådana lekpedagogiska metoder har utarbetats i huvudsak av Olofsson (1996) och Lindqvist (1995).

Kritiska röster har lyfts mot sättet att se på lek som vägen till utveckling och lärande. Steinsholt (1999) är en av dem. Han menar att genom att rationalisera barns lek tyglar vi den. Vi tillskriver den nyttiga egenskaper så som utvecklande och främjande för lärande. Här pekar Steinsholt på ett av problemen med lekpedagogik när han säger att vi antar att barn är fria i leken, men de är inte fria att vara irrationella. Det är med andra ord inte alla lekar som betraktas som nyttiga. Det finns lekar som i hög grad anses bidra till lärande och utveckling och det finns de som anses göra det i mindre grad, de kaotiska, irrationella lekarna. Steinsholt menar att genom att tala om lek på det här sättet ser man inte vad leken betyder för barnen i ett här-och-nu-perspektiv, utan fokuserar

det som ska komma sen. Leken ses som ett medel för att utvecklas till en god vuxen.

Det andra området som beforskats i Skandinavien är barns perspektiv på lek. I samtal berättar barnen om lekar de just lekt, om innehållet och om lekhandlingarnas innebörder (Hjorth, 1996; Löfdahl, 2002). Barn har också intervjuats med avseende på upplevelser av och uppfattningar kring pedagogers sätt att förhålla sig till leken. Pedagoger framstår som hinder för barnens lekar. Barnen uttrycker att de vuxna avbryter leken och sätter regler för den som inte stämmer med barnens intentioner samt påverkar den genom att bestämma vilka barn som ska delta (Hjort, 1996; Odelfors, 1996; Löfdahl, 2002).

Ett annat sätt att studera leken ur barns perspektiv är att med hjälp av videokamera dokumentera lekar och analysera och försöka förstå den mening leken har för barnen. Sådana studier visar på ett glapp mellan pedagogernas sätt att se på lek och barnens intentioner med leken (Åm, 1993; Nielsen, 2001).

2.2 Förskolan – en kvinnokultur

Förskolans historia och tradition präglas av kvinnligt arbete. Dagens förskola har grunden i barnträdgårdsrörelsen, vilken är grundad av Friedrich Fröbel men uppbyggd av kvinnor. Kvinnor ansågs lämpliga att undervisa yngre barn och flickor, medan de äldre barnen och pojkarna tilldelades de manliga lärarna. En god barnträdgårdslärarinna var en människa med påtagligt kvinnliga egenskaper. Hon skulle i första hand inte vara lärare för barnen, utan som en god mor som av barnträdgården skapar ett gott hem (Tallberg Broman, 1991). Den goda barnträdgården har stora likheter med ett hem. Arbetet med de små barnen ansågs vara ett yrke för kvinnor, en föreställning som lever kvar idag[4] (Tallberg Broman, 2002).

Enlig Havung (2000) är uppfattningen att kvinnor är bäst lämpade att arbeta i verksamheter för små barn en kulturellt nedärvd överenskommelse. Hon menar att det i samhället finns ett genuskontrakt som innebär ett särtänkande kring män och kvinnor vilket innebär att män

[4] Enligt Tallberg Broman (2002) visar siffror från Statistiska centralbyrån att 1999 var 95% av landets förskollärare kvinnor.

och kvinnor antas vara bra på olika saker och därför bör utföra olika uppgifter. Havung har studerat manliga förskollärares arbete. I verksamheten dominerar kvinnorna och det är den kvinnliga normen som sätter upp barriärer för den manliga normen och som avgör var och när männen släpps in (Havung, 2000).

Nielsen (2001) har studerat två norska förskolegrupper där observationer av barns lek samt pedagogernas sätt att i intervjuer tala om lek utgör en del. Nielsen fann att pedagogerna betraktade flickornas lek, med dockvrån i centrum, som den ideala och mest önskvärda leken. Familjeleken rör traditionella kvinnogöromål och är en lek som pedagogerna uttryckte att de kände sig bekanta med. Vad som är bra och dålig lek får då en könsdimension, det vill säga att flickors lek med kvinnliga förtecken prioriteras framför pojkarnas och utgör norm för pojkarnas lek. Dock menar Nielsen att både pojkar och flickor hade svårt att leva upp till pedagogernas förväntningar på den ”fina” leken som bör äga rum i dockvrån. En strategi för att försäkra sig om att leken inte tog sig andra uttryck än pedagogerna önskade var att de själva deltog i leken. I annat fall kunde leken utvecklas till en alltför vild lek med innehåll som inte har i familjeleken att göra, som att köra rally med dockvagnarna. Nielsen drar slutsatsen att ”barnehagen kan sies å være en sosialiseringsarena hvor vi finner en presess av kulturell dominans med et kvinnelig fortegn – og … detta nedfelles i både aktivitetstilbud og det fysiske miljø som barnehagebarna møter” (s. 268).

Förskolan framstår alltså som en kultur med traditionellt kvinnliga förtecken, såsom hemlik miljö och omvårdnad. Denna beskrivning av förskolans kultur utgör en förståelseram i föreliggande avhandling och har betydelse för analysen av leken i förskolan.

2.3 Forskning ur ett Foucault-perspektiv

Permer och Permer (2002) beskriver olika forskningsområden där Foucaults tankar har använts. Det handlar om organisationsforskning, vårdforskning, friskvårdspedagogik och sexualpolitik. I den här framställningen av forskning som på olika sätt tillämpar Foucaults tankar fokuserar jag på forskning med inriktning mot barn och utbildning.

I empiriska studier har perspektivet använts för att studera klassrumssituationer. Popkewitz (1998) är bland annat inriktad på den kun-

skap som finns i skolans värld och som utgör förutsättningar för att särskilja och dela upp individer. Sådana normativa uteslutningar och inneslutningar bidrar till att klassificera och differentiera individer och att normalisera praktiker.

Permer och Permer (2002) har studerat klassrumssituationer med fokus på hur barn och unga konstrueras som moraliska och etiska subjekt. Studien visar bland annat på de maktrelationer och tekniker som finns aktiva i klassrummet och vars mål är att skapa eleverna som ansvarsfulla subjekt.

En forskningsgren som inspirerats av Foucault är genealogin[5]. Hultqvist (1990) är pionjär i Sverige på det området. Han har, utifrån olika program för förskolan med start runt 1900, studerat hur barn och barndom har konstruerats i det svenska välfärdssamhället. Enligt Hultqvist beskrivs barnet som en aspekt av ett kultur- och samhällsbygge. Det är ”det tjugonde århundradets barn” (s. 278) som ses som aktör för det goda och för den framtid som ska komma. Hultqvist pekar på den indirekta maktutövning som finns inskriven i förskoleprogrammen och som bidrar till konstruktionen av ”barnet”.

I sitt avhandlingsarbete studerar Lenz Taguchi (2000) pedagogisk dokumentation i förskolan och hur detta kan bidra till pedagogiskt förändringsarbete. Hennes avhandling består av tre delstudier där den tredje är en genealogisk studie av observation och dokumentation i förskolan så som det uttryckts i styrdokument sedan 1930-talet. Hon beskriver en utveckling från normaliserande observation till introspektiv självkontroll där dokumentation är ett led i processen att förstå sig själv och sitt lärande. Detta menar hon är ett led i den styrningsrationalitet som hyllar individualitet och frihet.

Rohlin (2001) ställer frågor kring föreställningar om fritidshemmet samt kring de maktförhållanden som styr i namn av barns fria tid. Utifrån statliga och fackliga texter samt utvärderingstexter har hon studerat hur dagens konfiguration av fritidshemmet kan bidra till rationaliteter för styrning. Hon frågar också efter vilka föreställningar som påverkar dagens konstruktion. Hon konstaterar att fritidshemmet utgör en avancerad form av styrning. Hon säger också att dagens tänkande i

[5] Genealogins grundfråga är vad det är som gör att ett visst problem tas upp i en viss historisk tid, och då behandlas av vetenskapen samt bidrar till utveckling av sociala praktiker (Permer & Permer, 2002).

många avseenden är nytt men att det samtidigt finns historiska förebilder som blandats och omstrukturerats.

Forsberg (2000) har studerat elevinflytande med fokus på hur den tar sig uttryck i undersökningar genomförda på 1990-talet samt i statliga styrdokument. Hon diskuterar också vad det innebär att förstår elevinflytande som makt. Hon diskuterar också vad det innebär att förstår elevinflytande som makt. Hon föreslår en alternativ förståelse till den gängse synen på elevinflytande som mer eller mindre delaktig i en beslutsprocess. Hennes förslag är i korthet att se makt och inflytande som relation och som något som kommer till utryck i samspel mellan lärare och elever betonas elevens roll som medproducent av förhållanden i skolan.

Börjesson och Palmblad (2003) har, från en diskursanalytisk ansats, studerat hur problembarn skildras i utredningar och testningar av barnen. I arkiverade journaler från 1950-talet har de sökt efter hur det ”normala” barnet konstrueras och vad i barns beteende som definieras som ett problem och leder till åtgärder från samhället. De beskriver normalitet som att balansera på en vippbräda. Barn som inte lever upp till det som definieras som normalt för barn kan göra sig ”skyldiga” till både underslag och överslag och därmed klassificeras som avvikande.

Viss Foucault-inspirerad forskning utgår från Foucaults tanke om diskursens konstruktiva natur för att kritisera och utmana rådande diskurser och praktiker. En sådan forskare är Walkerdine (1995) som kritiserar den utvecklingspsykologiska diskursen som har haft stort inflytande på förskolans pedagogik. Hon menar att en sådan diskurs skapar praktiker där man ser det utvecklande barnet, praktiker som normaliserar och övervakar barns utveckling. Hon intresserar sig för det sätt som psykologin skapat detta utvecklande barn.

Bland dem som studerar skolor och förskolor förekommer ibland att man använt sig av delar av Foucaults terminologi. Framför allt är det maktbegreppet med referens till *Övervakning och straff* som används. Nielsen (2001) har använt Foucaults maktbegrepp i analysen av barns socialisationsprocesser i förskolemiljö. Hon beskriver de maktrelationer som finns på förskolan som en del i vardagslivets socialiseringsprocess där pedagogernas kontroll och barnens handlingar av motmakt är ett inslag.

Lindqvist (2002) utgår från Foucaults tänkande kring disciplin och övervakning när hon studerar leken i skolan.

Foucaults arbete har använts både i genealogiska och empiriska studier. Dock är Foucault-inspirerade empiriska studier av förskolan sällsynta. Jag vill med den här studien bidra till att fylla den luckan.

3 Makt och styrning

Avhandlingens teoretiska utgångspunkter är Foucaults arbete kring makt och styrning. I följande kapitel redogör jag för de begrepp hos Foucault som kommer att användas i analysen. Inledningsvis kommer jag att redogöra för några sätt att se på makt och därefter sätta Foucaults maktanalys i relation till dessa andra synsätt. Kapitlet avslutas med en redogörelse för kritik som riktats mot Foucaults arbete.

3.1 Teorier kring makt

Makt är ett begrepp som ofta används på ett självklart sätt med en common sense-förståelse för vad det innebär. Vid en närmare granskning framstår maktbegreppet som mycket spretigt, då teoretiker talar om makt på olika samhälleliga nivåer och med olika uppfattningar om vem eller vilka som besitter makt och när de gör det. Här följer en kort redogörelse för några sätt att se på makt. Syftet är att visa på att makt är ett mångfasetterat begrepp där olika definitioners användbarhet beror på studieobjektet. Syftet är också att visa hur Foucaults maktbegrepp förhåller sig till andras.

Poulantzas (1986) definierar makt som kapaciteten hos en social klass att förverkliga sina specifika intressen. Han menar att makt (power) alltid är en fråga om kamp mellan sociala klasser och något som således inte kan omfatta relationer mellan enskilda individer, i alla fall inte utan att ta hänsyn till den sociala kamp mellan klasser som individerna ingår i. För Poulantzas handlar makt (power) alltså om kamp mellan sociala klasser, medan det som sker mellan individer i kamratgrupper och familjer bör benämnas med styrka (migth). Individer är alltså placerade i maktstrukturer som har med klasskamp att göra.

Också Arendt (1986) tillskriver grupper makt och menar att makt svarar mot människors möjligheter att agera och då endast i samförstånd. Makten tillhör gruppen och kan bara existera så länge gruppen håller ihop. Enskilda individer kan besitta styrka som en personlig

egenskap men inte inneha makt. Även den allra starkaste människa kan vara maktlös inför en grupp som utövar sin makt. Makt utövas därför oftast på politisk nivå.

I Parsons (1986) sätt att se på makt har individerna betydelse men enbart som en del i kollektivet, som roller och positioner i en organisation. Individer måste vara sammanslutna i grupp för att kunna ha makt. Makten måste legitimeras i kollektivet och vara en överenskommelse mellan gruppens medlemmar mot ett gemensamt mål. Enskilda individers agerande, som inte är förankrade i kollektivet kallar Parsons för illegal makt och räknas därför inte som makt i ordets rätta bemärkelse.

För vissa handlar makt om den påverkan individer kan ha på varandra. Vissa individer besitter makt, andra gör det inte. Weber (1986) menar att makt är att främja andra att göra det man vill att de ska göra, och som inte skulle ha gjorts utan maktutövandet. Makt är att kunna kontrollera andra individer, att ha ”power over” någon eller några. Ett annat exempel på denna syn på makt är Dahl (1986) som, liknande Weber, definierar makt som en persons kontroll över och påverkan på en annan persons beteende.

Dessa teoretiker skiljer sig åt i flera avseenden. Dock har de det gemensamt att de betrakta makten som ägd, antingen av enskilda individer (Dahl, 1986; Weber, 1986) eller av grupper (Arendt, 1986; Poulantzas, 1986). Foucaults maktbegrepp ställer sig helt vid sidan av de andra presenterade ovan. Hans maktteori utgör vad Forsberg (2000) kallar maktens fjärde ansikte. Med hänvisning till Gaventa säger hon att maktbegreppet har genomgått tre faser, eller som Forsberg uttrycker det, visar tre ansikten. Foucaults sätt att se på makt kan inte placeras in i den utvecklingen, det utgör ett eget ”maktansikte” (Forsberg, 2000). Det som gör Foucaults maktteori så speciell är att han intresserar sig för den utövade makten och vad som händer i sådana relationer. Han är inte inriktad på vem som besitter makt och hur denna makt legitimeras. Hans intresse riktas mot maktens *hur* (Foucault, 1980b). Följande avsnitt ägnas åt en tolkning av hur Foucault och några efterföljare beskriver makten och dess hur.

3.1.1 Den relationella makten

Studiens teoretiska utgångspunkt är Foucaults tankar kring makt och kunskap. Att studera makt ur Foucaults perspektiv innebär ett speciellt

sätt att uppfatta makt. Foucault intresserade sig inte för, vad han kallar, den juridiska makten. Det är inte medborgarnas underkastelse under en stat som är i fokus för hans analys. Inte heller avser han den makt där vissa grupper dominerar andra. Hans maktanalys utgår inte från staten och lagen som besittare av makt. Det är alltså inte frågan om en position eller egenskap som kan erövras, besittas och fråntas (Foucault, 2002). I Foucaults tänkande är maktutövning inte när en grupp av människor dominerar en annan grupp. Maktutövning, som Foucault ser den, är en del i den styrningsstrategi som han kallar för *governmentality* (Foucault, 1994), och som till svenska översätts med *rationaliteter för styrning*.

Enligt Hultqvist och Petersson (1995) är det ett vanligt misstag att förstå Foucaults maktbegrepp som syftande till att ifrågasätta och kritisera det sätt varpå makten verkar. Syftet är istället att ”efter bästa förmåga göra reda för produktionsvillkoren för vetenskaplig kunskap” (s. 20). Att studera maktrelationer innebär därför inte att ställa frågor kring varför maktrelationerna ser ut som de gör, inte heller vilket maktblock som tjänar på en viss maktrelation eller sanningsregim. Intresset riktas istället mot ”vilka omedelbara, närliggande maktrelationer är i verksamhet i en viss typ av tal” (Foucault, 2002, s. 107).

> Hur möjliggör dessa maktrelationer dessa former av tal, och omvänt: hur kan sådana former av tal vara till stöd för dessa maktrelationer? (Foucault, 2002, s. 107)

Frågan är alltså inte vem som regerar vem utan hur olika grupperingar ”skapas” med hjälp av kunskap, till exempel hur gruppen barn skapats med hjälp av utvecklingspsykologin (Popkewitz, 1998).

3.2 Rationaliteter för styrning

Begreppet rationaliteter för styrning kan definieras som en inställning till, en idé om vad människor är och hur de ska styras. Exempel på sådana rationaliteter är talet om vad ett barn är och vad ett barn behöver, vilket byggs in i praktiker som handhar barn, till exempel förskolan och familjen. Rationaliteter för styrning är en inställning, en mentalitet till det som ska styras, en mentalitet som implicerar maktrelationer. Det handlar inte om en enkel uppdelning mellan de som har makt och de

som inte har det. Det är istället fråga om styrning som formar, vägleder, administrerar och reglerar människors uppförande. Avsikten är att värna om befolkningens välfärd, att identifiera dess behov och tillgodose dem (Foucault, 1994). På så sätt är det en produktiv makt som vill utvinna kraften och nyttan ur medborgaren och som syftar till att skapa människor som upplever sig som fria, aktiva och självstyrande (Hultqvist, 2000). Denna betoning av friheten ingår som en komponent i de politiska styrningsrationaliteter som Rose (1995) kallar liberal styrning. Med liberalism avses inte en politisk ideologi. I det här sammanhanget syftar liberalism på en form av styrning som betonar friheten och de fria subjekten. Denna betoning på frihet ska inte förväxlas med anarki. Det handlar långt ifrån om frihet utan styrning. Den liberala styrningens frihet är av en välreglerad och ”ansvarsgjord” sort (Barry, Osborn & Rose, 1996).

Som två komponenter i liberalismen finns dels relationen mellan politisk styrning och kunskap, dels subjektet som aktivt i sin egen styrning (Rose, 1995).

3.2.1 Relationen mellan makt och kunskap

En annan komponent i den liberala styrningen är relationen mellan makt och kunskap. Kunskapen om det eller dem som ska styras, inte minst den vetenskapliga kunskapen, har stor betydelse för att styrningen ska blir effektiv och rationell (Foucault, 1994). Utgångspunkten är att vetenskaplig kunskap inte kan kallas objektiv i det avseendet att den står fri från maktförhållanden. Tvärt om ingår kunskap och makt i en relation där de förutsätter varandra (Foucault, 1980a). Makten efterfrågar en viss kunskap om människors beteende, en kunskap som produceras och omvandlas till ”sanningar” om människans natur. Dessa ”sanningar” bidrar till att stärka maktrelationerna. Som exempel har vissa vetenskapliga kunskaper om barns utveckling bidragit till hur barn och ungdomar undervisas i förskolor och skolor. Därmed har ”sanningen” om barns utveckling bidragit till maktrelationernas möjligheter att verka på barn och unga. Kunskapen kan därför i det här sammanhanget sägas utgöra ”en apparat för att framställa, sprida, ackumulera, auktorisera och realisera sanningar” (Rose, 1995, s.49).

Vi är underkastade den kunskap som betraktas som sann i den bemärkelsen att det är ”sanningen” som skapar diskurserna[6], och som i sin tur avgör den effekt makten kommer att ha (Foucault, 1980b). Detta innebär inte att det är diskursen som skapar makten. Snarare är det så att diskursen och makten är integrerade i varandra. Det är genom diskursen som makten kan verka samtidigt som det är maktrelationerna som skapar kunskapen och de diskurser som av samhället betraktas som sanna (Foucault, 1980a). Att ett område kunnat ringas in av vetenskapen beror på att maktrelationer pekat ut det som ett möjligt och riktigt område att ta tag i. Maktrelationer tar i sin tur tag i sådant som formulerats av vetenskapen. Det är därför i diskurserna som makt och vetande kopplas samman (Foucault, 2002).

Diskurser, och den maktutövning de möjliggör, är verksamma på alla nivåer; på förskoleavdelningen, i lärarutbildningen och på statlig nivå uttryckt i styrdokument. Diskurser uppstår, är verksamma en tid och ersätts av andra. Ett exempel på det är barnpsykologin som har haft stort inflytande på förskolan. Denna syn på barn har ersatts av en annan, baserad på sociala och kulturella teorier, och fått genomslagskraft i Lpfö 98. Det hindrar inte den gamla diskursen från att lokalt leva vidare parallellt med den nya diskursen.

3.2.2 Det självstyrande subjektet

I den liberala styrningsformen finns alltså betoningen på det fria subjektet. Foucault (1982) påpekar att det egentliga föremålet för hans studier inte var makten utan subjektet så som det skapas genom maktrelationer. Målet har varit att beskriva de olika sätt ”på vilka människan objektiverats och blivit till subjekt, det vill säga hur människan studerats och därmed blivit synlig (objektiverats) och hur dessa kunskaper sedan använts för att forma individer, grupper och befolkningar” (Bildtgård, 2002, s. 37). Makten skapar alltså ett visst sätt att se på människan som uppfattas som ”sådan är hon”.

Det som individen uppfattar som sin personlighet är byggd av konstruktioner. Människor tvingas att se sig själva på ett visst sätt och att

[6] Med diskurs avser Foucault en mer eller mindre systematisk utsaga om hur vi ska tänka om världen, inte hur den är (Foucault, 1993).

underordna sig en viss sanning om sig själv. Genom maktrelationer skapas subjekten och det är också genom dessa relationer som individen förstår vem hon är (Foucault, 1982).

Att vara ett subjekt är alltså att formas efter de särskilda sanningar som erbjuder vissa sätt att vara, medan andra sätt diskvalificeras och blir omöjliga att antaga. Sådana särskilda sanningar är till exempel föreställningar kring barndom, vad det innebär att vara barn och hur den ”goda” barndomen bör se ut. Själva talet om barndomen är en teknologi som tillverkar barn och som erbjuder dem vissa sätt att vara. Dagens barn ”är, kan och bör vara” ett kompetent och aktivt barn som inte enbart reproducerar kunskaper utan är medkonstruktör av sin egen kunskap (se Lpfö 98; Lenz Taguchi & Dahlberg, 1994; Sommer, 1997). Att betrakta de här beskrivningarna av barnet mot bakgrund av ovanstående resonemang kring styrningsrationaliteter innebär att denna beskrivning av barnet inte kan uppfattas som att vi nu har kommit fram till den sanna kunskapen om barnets natur. Istället kan beskrivningarna ses som uttryck för ett tänkande som strävar efter att skapa den fria och självstyrande människan. Det är i detta förhållande mellan makt och kunskap som sådan här ”sann kunskap” produceras (Popkewitz, 1998).

Syftet är att forma och vägleda människor men också att verka för att människor styr och reglerar det egna jaget i riktning mot välordnade och ansvarstagande människor. Styrningens syfte är inte att förtrycka friheten utan att skapa fria subjekt som ”utövar en reglerad frihet och ta till vara på sig själva” (Rose, 1995, s. 46). Det är en reglerad frihet vars mål är att förmå de ”fria” subjekten att välja det goda och därmed medverka till sin egen styrning (Rose, 1995). Det är en mycket begränsad frihet som dels är obligatorisk, dels förpliktigar medborgarna att leva ut den på ett sätt som ryms inom givna ramar. Friheten är således en del i styrningsmentaliteten.

Att påstå att politisk styrning går till på det här sättet är inte att påstå att vår frihet är hyckleri. Snarare är det så att det är de möjligheter och begränsningar som styrningen erbjuder som vi har lärt känna som vår frihet (Rose, 1995).

3.3 Tekniker för styrning

Foucaults mål var att berätta historien om hur människor, på olika vis skapas som subjekt (1982). För att åstadkomma en styrning som är produktiv och som skapar samhällsnyttiga människor använder sig makten av tekniker som vill strävar efter att få fram subjektet. Det är tekniker för att bemästra, reglera och kontrollera det egna jaget, vilket anses nödvändigt för att styra en nation som nu förväntas bestå av fria medborgare (Rose, 1995). En sådan teknologi är disciplinen där det framför allt är kroppens rörelser som är föremål för disciplineringen och där målet är nyttiga och fogliga medborgare (Foucault, 2001). Som en andra komponent i den politiska styrningsrationaliteten (Permer & Permer, 2002) finns den pastorala makten som skapar möjligheter att skåda in i människors själar och med hjälp av ”kunskapen om människan” styra själarna mot ”frälsning” (Foucault, 1982).

En tredje typ av teknologi är de självtekniker genom vilka subjektet förväntas skapa kunskaper om sig själv samt kontrollera och styra sina handlingar. Individen är beordrad att underordna sig samhällets ordning och ta hand om sig själv, inte minst att använda sig av de kunskaper om sig själv som producerats genom disciplinerande och pastorala tekniker. Att individen utvecklar självtekniker och därmed är förmögen att styra sig själv, det är styrningens ultimata mål. De disciplinerande och pastorala teknikerna är alltså vägen fram mot detta mål (Foucault, 1986). Nedan presenteras huvudprinciperna för de tre olika typerna av styrning.

3.3.1 Disciplinerande tekniker

Disciplin i Foucaults termer handlar inte om våld och använder sig inte av övermakt. Den disciplin som Foucault menar används i till exempel skolor, fängelser och industrier och är inte inriktad att kuva och kväva människors kraft. Istället har disciplinen till uppgift att öka nyttan med människors verksamhet. Foucault (2001) menar att det är på det sättet som disciplinen skiljer sig från slaveriet. Foucault nämner en rad tekniker för att disciplinera, så som övervakning, individualisering, homogenisering.

Övervakningen är en typ av kontroll som finns inbyggd i systemet så att de övervakade inte vet när övervakningen sker, bara att den kan ske

när som helst. Genom en sådan diskret men allomfattande övervakning blir själva vetskapen om möjligheten till övervakning disciplinerande (Foucault, 2001). På många förskolor finns till exempel fönster i dörrarna till alla rum så att pedagogerna kan kika in i rummen även när barnen har stängt om sig. Foucault (2001) skriver: ”för att upprätthålla disciplin krävs ett arrangemang där själva blicken verkar betvingande” (s. 200). Genom övervakningen ges möjligheten att studera mänskligt beteende och på så sätt skapa kunskaper om dem man studerar. Genom att på det här sättet utöva makt över individen kan man skapa kunskap om dennes sätt att tänka och vara, vilket bidrar till en mer generell kunskap om den dominerade gruppen, till exempel lärares kunskaper om gruppen elever. Maktutövandet leder till kunskap och användandet av den kunskapen förstärker möjligheten till maktutövandet vilket leder till nya kunskaper. Makt och kunskap fungerar som i en spiral där de båda förstärker varandra (Foucault, 2001).

Som en annan teknik finns normaliseringar (Foucault, 2001). Kravet på homogenitet och viljan att individualisera verkar växelvis för att på så sätt mäta avvikelser från det normala. Genom att individualisera någon, peka ut och särskilja denne från gruppen, blir normen tydlig då själva särskiljandet antingen berömmer eller bestraffar individen. Individualiseringen är alltså en teknik som bidrar till att förena gruppen och hålla ihop den som en homogen samling individer.

I detta normaliserande växelspel mellan individualisering och homogenisering spelar bestraffningar och belöningar en central roll. Beteende som avviker från det som definierats som normalt och önskvärt bestraffas. Bestraffningarna är av det subtilare slaget, har en korrektiv funktion och syftar till att minska avstegen från ordningen. När pedagogen riktar sig till och pekar ut ett barn som den som inte lever upp till normen blir beteendet synligt. När ett beteende lyfts fram på ett sådant sätt kan det granskas, korrigeras och homogeniseras i enlighet med kollektivet och gällande normer. En sådan granskning och korrigering befäster också normen genom att andra i gruppen blir medvetna om vilket beteende som leder till att pedagogerna särskiljer och korrigerar. Gruppen anpassar sig till normen och homogeniseras.

Bestraffningen står, som sagt, inte ensam utan har sällskap av belöningen som även den fungerar korrigerande (Foucault, 2001). Att belöna ett barn som gör rätt kan vara lika effektivt som att bestraffa ett barn som gör fel. När ett barn får beröm skiljs barnet ut som den som hand-

lat på ett riktigt sätt. När barnet får positiv uppmärksamhet framställs handlingen som önskvärd och riktig inom gällande normer.

Som en del i normaliseringen finns också det som Permer och Permer (2002) kallar normaliserande bedömningar. Det handlar om att uttala bedömningar av människors handlingar som onda eller goda och innefattar ofta försök att få individen att mobilisera självtekniker.

På förskolan är det gruppen förskolebarn som är föremål för dessa särskiljande och förenande tekniker. Barnen är förpliktigade att agera som ”förskolebarn”, att underordna sig normer som gäller för hur barn i den här åldern ”ska” vara och vad de anses behöva. Börjesson och Palmblad (2003) menar att konstruktionen av det ideala barnet låter individen balansera mellan för mycket och för lite. Barnets uppgift är att vara på ett sätt som betraktas som normalt. Det gäller till exempel att vara vaken, fantasifull och uthållig; inte slö, torftig och pjoskig men inte heller överaktiv, lögnaktig och okänslig. Var gränserna går för det ena eller andra är diffust. Genom att leva upp till sådana förväntningar bidrar barnen till homogeniseringen av den egna gruppen. De som inte gör det blir föremål för korrektion (Foucault, 2001).

3.3.3 Om den pastorala makten

För att beskriva den pastorala makten hämtar Foucault (1982) bilden från kyrkans organisation med pastorn som ansvarig för församlingens frälsning. Han menar att kyrkan använt sig av en teknik för styrning av församlingen, där bikten hjälpt pastorerna att skapa kunskaper om sina församlingsmedlemmar, en kunskap som sedan kunnat användas för att leda varje individ under jordelivet med det eviga livet som mål.

Kyrkans roll i samhället har gått förlorad men själva funktionen har spritt sig i samhället och lever i högsta välmåga idag. Den pastorala maktens uppgift är att försäkra ”församlingen” frälsning, om inte i religiös bemärkelse, så med avseende på människors hälsa, välstånd och utbildning. För att detta ska vara möjligt inriktar sig makten på individen, på den enskildes själ och innersta tankar. På så sätt ökar kunskapen om den dominerade gruppen och makten får större möjligheter att verka. Den pastorala makten verkar alltså på två sätt. Dels genom ”bikten” som innebär att individen ges möjlighet att öppna sig och avslöja hemligheter om sig själv. På förskolan anses leken vara ett sådant tillfälle då barnen berättar om sig själv och sina erfarenheter. Därför anses

leken vara särskilt lämpligt tillfälle att observera barn för att kunna blicka in i barnets värld och skapa kunskaper om dess situation[7]. Att observera barn och att samtala med dem om hur de tänker skapar kunskaper för pedagogerna så att styrningen kan bli mer effektiv.

Då gamla tiders präster använde kunskaperna till att leda sin församling mot andlig frälsning, leder dagens pedagoger sina barn mot moral, rättvisa och tolerans.

Den andra komponenten är en inbjudande attityd. Igenom att erbjuda hjälp, omhändertagande och lustfylldhet förmår att styra ”församlingen”. Det är subtila tekniker som styr på ett sätt som skapar lust och välbefinnande (Foucault, 1982). Permer och Permer ger exempel på pastorala tekniker som används av lärare gentemot elever. Det kan vara humor och små skämtsamheter, inbjudan till aktivitet och erbjudande om hjälp. Att läraren lämnar sin auktoritära roll och blir mer kompis behöver alltså inte betyda en ökad demokratisering. Det kan istället vara ett led i samhällelig styrning (2002).

I den pastorala makten finns en beredskap att offra sig för gruppens väl. Den disciplinära makten kräver uppoffringar av de underordnade medan den pastorala makten uppoffrar sig för sin ”församling” och sörjer för dem. Kort sagt: den pastorala makten är en makt där kunskapen om individens själ och innersta tankar är nödvändig och där individens välbefinnande är maktens mål (Foucault, 1982).

3.3.2 Den självstyrda friheten

I den liberala styrningen finns subjektets medverkan i sin egen styrning (Rose, 1995). Individen förväntas utnyttja sin frihet till att styra sig själv, sina tankar och sina handlingar (Foucault, 1988).

> Self technologies … permit individuals to effect by their own means or with the help of others a certain number of operations on their own bodies and souls, thoughts, conduct, and way of being, so as to transform themselves in order to attain a certain state of happiness, purity, wisdom, perfection, or immorality. (Foucault, 1988, s. 18)

---

[7] SOU 1997:157 utgör ett exempel där pedagoger uppmanas att lyssna till, dokumentera och observera barns lek för att förstå vad som händer i kommunikationen mellan barn.

I arbetet med att styra sig själv är självkännedomen grundläggande. Genom att blicka in i sig själv och förstå sig själv kan individen också styra sig själv (Foucault, 1988). Som ett led i detta arbete finns diskursen kring vikten av att kommunicera. Enligt Cameron (2000) är kommunikation aktuell på den skolpolitiska agendan. Att kommunicera med andra människor, att uttrycka sitt innersta och att reflektera över sitt eget tal är en del av den självreflektion som självkännedomen och självutvecklingen kräver (Cameron, 2000). Diskursen kring vikten att kommunicera och tala om sitt innersta hänger samman med förväntan på människor att arbeta med sig själva och bli någon (Hultqvist, 1995). Den diskursiva sanningen om en människa är att hon är just förmögen att blicka in sig själv och ta ansvar för det egna välbefinnandet. Hon ska kunna utbilda sig i ”det livslånga lärandet”, hon lär sig att hantera stress och konflikter och hon sköter om sin kropp med hälsosam kost och motion. Denna personliga frihet, förknippad med personlig ansvar, är snarare ett resultat av den styrning som vi lärt känna som vår frihet och som uppmanar oss att vara delaktiga i den egna styrningen (Hultqvist & Pettersson, 1995). Eller som Hultqvist (2000) uttrycker det:

> ”Styrningsmentaliteter” utgår från tanken om att styrning i moderna samhällen i allt högre grad kommit att knytas till idén om att subjekten själva, oavsett om det handlar om individer, grupper eller kollektiv, är medagerande i sin egen styrning (s. 158).

Tillämpat på förskolan betyder detta att barnet, som betraktas som aktivt och som ägare av en egen vilja också betraktas som villigt att inordna sig i förskolans ordning. Barnet ges frihet och ansvar att själv reglera sina handlingar i enlighet med det som förväntas i förskolan. Pedagogens ansvar är att uppmana barnen att kontrollera sig själva och att rätta till ”felaktigheter” i sina handlingar. Denna frihet med betoning på självreglering kan sägas vara ”en frihet som håller makten i handen” (Permer & Permer, 2002, s. 61).

3.4 Kritik mot Foucault

En del kritik har riktats mot Foucaults teorier. Mills (2003) har gjort en sammanställning över de problem som har pekats ut från olika håll.

Hon pekar på att Foucault inte har utvecklat en fullödig metodologi. Hans verk består av idéer som visar sig vara analytiskt användbara. Mills ställer frågan vad som skiljer Foucaults idéer från vilka användbara idéer som helst. Vidare hävdar hon att Foucaults studier väckt irritation hos historiker då de anser att han hanterat det historiska materialet på ett ovetenskapligt sätt.

Foucault kritiseras också för att hans analyser endast fokuserar män och deras upplevelse. Detta skapar problem för feministisk forskning där hans analys av maktrelationer har visat sig vara användbar. Därför har feministiskt inriktade forskare försökt att arbeta in ett genusperspektiv i hans teori. Mills (2003) menar att Foucault syn på genus ska ses i ljuset av den kulturella miljö där han arbetade, men om hans teorier ska kunna användas idag måste vi ta avstånd från den enkönade inriktningen i hans texter.

Hans maktteori har utsatts för kritik då den av vissa uppfattas som att han fokuserar för mycket på maktens repressiva sida och för lite på maktens produktivitet. Ett annat problem sägs vara hans ambivalens i definitionen av det diskursiva och det icke-diskursiva. Enligt Mills hävdar Foucault att allt är diskursivt och konstruerat men samtidigt vill han hålla vissa företeelser för icke-diskursiva.

Mills (2003) avslutar med att peka på möjligheten att inte fokusera på sprickor i Foucaults argument utan istället använda motsättningarna i teorierna för att föra hans arbete vidare. Hon menar att vi inte kan förvänta oss att Foucaults teorier ska erbjuda oss enkla lösningar på våra problem. Däremot kan vi dra nytta av hans perspektiv och hans metoder för att konstruera våra egna lösningar.

Hultqvist (2000) hävdar att Foucaults teorier kring styrning och konstruerande av subjekten kan anses uttrycka determinism. Hans motargument är att försök att beskriva former för makt och styrning knappast kan vara deterministiska. Att hävda det vore att överskatta styrningens effektivitet. Det finns alltid ett utrymme för människor att visa olydnad inför styrningen.

4 Metod

Den här avhandlingen studerar leken i förskolan. Som sagts tidigare har studien gjort ett drastiskt perspektivbyte. Detta byte skedde långt efter att det empiriska materialet hade samlats in. Valet av undersökningsgrupper och valet av tekniker för datainsamlingen gjordes därför utifrån andra frågor än de föreliggande avhandling ställer, frågor som rörde barns erfarenheter av vuxnas deltagande i leken. För att undersöka sådana frågeställningar genomfördes intervjuer av barn. Intervjuer av pedagoger[8] samt videoobservationer av lek genomfördes också och hade funktionen som bakgrundsinformation till det som barn berättade i intervjuerna.

När avhandlingen skiftade fokus och teoretiskt perspektiv blev det aktuellt att omvärdera vilket av materialen som var det mest intressanta och innehållsrika. Videofilmerna framstod då som det material som hade mest att tillföra analysen. Till detta faktum kom att jag drabbades av tidsbrist och inte såg det möjligt att också analysera intervjumaterialet. Det är därför endast videomaterialet som analyseras i den här avhandlingen. Intervjumaterialet finns endast med som korta brottsstycken i sammanhang där vissa utsagor kan kasta ljus på episoder i observationsmaterialet. I framställningen av undersökningens genomförande ges därför genomförandet av observationerna större utrymme medan intervjuundersökningen berörs mer kortfattat. Kapitlet inleds dock med en mycket kort redovisning den förstudie som genomfördes. Därefter redogör jag för huvudstudiens genomförande och för analysen av materialet. Till sist diskuterar jag vissa ställningstaganden och dess problematik.

[8] I texten använder jag begreppen pedagog och personal synonymt och avser då de förskollärare och barnskötare som är en del av arbetslaget. De skillnader i utbildning och arbetsuppgifter som finns mellan de båda yrkesgrupperna ges ingen uppmärksamhet i analysen, varför jag väljer att inte skilja dem åt.

4.1 En förstudie

Utgångspunkten för avhandlingsarbetet var att studera barns uppfattningar om vuxnas lekdeltagande. För att finna former för att samtala med barnen genomfördes en förstudie under hösten 1999. Syftet var att pröva användandet av olika typer av konkret material, så som film och digitala bilder, för att på så sätt underlätta för barnen att berätta.

Jag filmade och fotograferade lekar för att sedan prova att använda materialet som utgångspunkt i intervjuerna med barnen. Intervjuerna ägde rum kort efter den lek som filmats eller fotograferats och som de intervjuade barnen deltagit i. Tre typer av konkret underlag testades: intervju utifrån filmer på de intervjuade barnen, intervju utifrån bilder på de intervjuade barnen samt intervju utifrån bilder eller film på andra barn än de intervjuade. Intervjuer helt utan konkret material genomfördes också.

Utifrån förstudien drogs slutsatsen att film som underlag för intervjuer med barnen är förenat med flera problem. Barnen tycktes uppfatta intervjun som ett minnestest där sanningen fanns på bandet. Vi kunde bara sätta på videon och kontrollera om barnets berättelse stämde med filmen. I några fall var barnet så upptaget med att titta på filmen att mina frågor tycktes upplevas som ett störande avbrott. Bilder fungerade bättre och utgjorde en inledning till intervjun. Utifrån dem kunde barnet berätta vad de lekt, vilka som varit med, vad den vuxne gjorde och vem som bestämde.

Tanken med att låta barnen berätta i tredje person utifrån videofilmerna eller bilder var att underlätta för barnen att berätta om sina erfarenheter. Detta visade sig ställa alltför stora krav på barnens förmåga att reflektera. Barnen uppmärksammade inte spontant den händelse som jag valt ut och hade svårt att svara på frågor.

När barnen intervjuades utan konkret material som stöd hade de lite svårt att komma igång men kunde redogöra för vad de lekt och också svara på mer allmänna frågor om hur det brukar vara när de leker. Detta ledde fram till att jag inför huvudstudien valde att använda mig av en lös struktur där barnen fick berätta fritt om vad de lekt och vad som hänt. Som hjälp att komma igång med berättandet tänkte jag använda digitalbilder som utgångspunkt. Detta omöjliggjordes dock på två av huvudstudiens tre förskolor då dessa saknade dator eller fungerande skrivare.

Förstudiens syfte var att pröva användandet av olika typer av konkret material för att underlätta barnens berättande, eller snarare för att underlätta barnens reflekterande. Det jag ville komma åt genom dessa olika typer av material var barnens reflektioner över de lekar de deltagit i och över de egna reaktionerna på pedagogernas deltagande. Detta krav på självreflektion och självutlämning som jag då ställde på barnen är en del i den liberala styrning som sedermera blev själva studieobjektet.

4.2 Huvudstudiens genomförande

Utifrån erfarenheter från förstudiens barnintervjuer genomfördes huvudstudien i tre omgångar, från april 2000 till juni 2001. I studien deltog fyra barngrupper på tre förskolor. I det följande redogör jag för tillvägagångssättet vid huvudstudien.

4.2.1 Urval

Inför studien gjordes fyra sorters urval: val av barngrupper, val av barn att filma och val av barn att intervjua, samt val av vuxna att intervjua.

Valet av barngrupper skedde utifrån huvudstudiens dåvarande fokus: fenomenet vuxnas deltagande i och agerande kring barns lekar. Ett villkor för undersökningens genomförande var att jag kunde välja förskolor där pedagogerna aktivt deltog i barnens lekar så att det således fanns förutsättningar för att studera barn och vuxna i leksituationer. Utifrån rekommendationer på för ändamålet lämpliga förskolor fick jag inledningsvis kontakt med tre arbetslag på två förskolor som jag här kallar Sjöviken och Kullen. Kullen visade sig har ett arbetssätt som innebar att pedagogernas deltagande i leken var begränsat. Så som syftet var formulerat vid tiden för studien bedömde jag att materialet insamlat på Kullen hade lite att tillföra analysen[9]. För att kompensera den ”innehållsfattiga” empirin valde jag att genomföra ytterliggare en studie på förskolan Månen.

När barngrupper valts ut gjordes mer riktade val av dem som skulle medverka i studien. På sätt och vis kan sägas att samtliga barn och

[9] Materialet från Kullen visade sig dock vara intressant i analysen av vad i leken som blir föremål för styrning och hur det går till.

vuxna som befann sig på avdelningen deltog i undersökningen på så sätt att de fanns i lokalerna och att de interagerade med varandra. Jag gjorde dock visst urval av de lekar, barn och vuxna som skulle utgöra fokus för studien. Valet av lekar som observerades skedde utifrån följande kriterier:

- *Pedagogernas deltagande*. Lekar där pedagogerna deltog eller fanns i närheten filmades. Det hände att jag filmade lekar utan pedagoger för att se om barnen fick uppmärksamhet från pedagogerna och i vilket läge det i så fall var.
- *Barnens ålder.* Lekar där barn mellan fyra och sex år deltog eftersom jag ville intervjua dem efteråt. I de filmade lekarna finns de yngre barnen med, men utgör inte fokus.
- *Innehållet.* På varje avdelning kunde jag se vissa lekar som var populära att leka. Dessa lekar förekommer ganska frekvent i materialet. Om jag filmat tre barbielekar prioriterade jag lekar med annat innehåll för att öka variationen i materialet.
- *Deltagande barn.* Jag valde lekar med deltagare som jag inte intervjuat tidigare framför lekar med deltagare som jag samtalat med.

Vid videoobservationerna valde jag bort aktiviteter där barn spelade, pysslade eller ritade därför att jag i det läget inte betraktade det som lek. Jag kan på det viset missat intressanta observationer då gränsen mellan lek och icke-lek inte är knivskarp och lek mycket väl kan förekomma när man spelar eller målar.

För *intervjuerna med barnen* valde jag bland dem i åldrarna fyra till sex år. Alla barn i ålderskategorin blev dock inte intervjuade av skäl som sjukdom, språksvårigheter eller att de själva avböjde.

När det gäller *pedagogerna intervjuades* de som hade ansvar för och deltog i den pedagogiska verksamheten som helhet. Alltså uteslöts administrativ personal liksom ekonomibiträden, praktikanter, personliga assistenter och vikarier.

Sammanfattningsvis deltog sjuttiofem barn och femton pedagoger i observationsstudien. I intervjustudien intervjuades trettio barn en eller flera gånger. Av de femton pedagogerna intervjuades fjorton av dem en gång.

4.2.2 Beskrivning av grupperna

När jag beskriver undersökningsgrupperna gör jag det med avseende på den fysiska miljön, sammansättning av barngruppen och av personalgruppen, närmiljö och upptagningsområde samt hur personalen presenterar sin verksamhet och beskriver sitt arbetssätt. När det gäller utrymmen för lek och andra aktiviteter finns vissa ”obligatorier” som också finns på dessa tre avdelningar. Jag avser till exempel dockvrå, byggrum för klossar och lego, bord för spel och pyssel samt en vrå att läsa böcker i. Jag kommer inte att beskriva i detalj hur rummen är ordnade på varje avdelning. Jag lyfter istället sådant på varje avdelning som skiljer sig från de andra och som utmärker avdelningen. Namnen på förskolorna är fiktiva.

Sjövikens förskola ligger i en liten by ett fåtal kilometer utanför centralorten. Förskolan inrymmer två avdelningar, Båten och Bryggan, som båda deltog i undersökningen. Anledningen till att inte välja en av dem var en uttalad önskan från pedagogerna då de ansåg att de arbetar så tätt och med varandras barn att de inte ville dela på avdelningarna och låta bara den ena delta. Barngrupperna är vad man kallar utvidgade syskongrupper vilket innebär att barnen har en ålder mellan 18 månader och sex år.

Pedagogerna beskriver sin verksamhet som lekpedagogisk, vilket också är förskolans uttalade profil. Lekpedagogik beskriver de som ett arbetssätt där leken sätts i centrum både vad det gäller plats, tid och planering. Pedagogerna förväntas också delta i lekarna.

På Sjöviken finns få planerade, vuxenstyrda programpunkter. En vanlig dag på Sjöviken styrs av måltiderna. Där emellan leker barn och pedagoger inne eller ute. Utöver detta pågår vissa aktiviteter som inte gäller alla barn. De äldre, främst de som har eller ska fylla sex år är engagerade i att spela teater, forumspel eller skolförberedande verksamhet.

Varje avdelning består av ett stort rum som används som matplats, spel och pyssel, samt tre små rum som disponeras på samma sätt på båda avdelningarna. Utmärkande för Sjöviken är deras sätt att ordna leken. Förutom möbler är rummen tomma på leksaker. Dessa finns i leklådorna som står uppställda i hyllor i det stora rummet. Lådorna är märkta med bilder av vad de innehåller och tanken är att barnen tar med sig den låda de vill använda dit där de vill leka utan att styras av att ett

visst rum är upptaget. Det mesta materialet är tillgängligt för barnen men en del hyllor är så höga att lådor som är placerade där är svåra för barnen att nå utan hjälp. Bara stora saker har sina platser i bestämda rum, som backar med byggklossar och inredningen till dockvrån. Rummen är alltså inte vigda åt en viss lek men är inredda så att de inbjuder till olika typer av lekar. Ett rum har fria ytor och används ofta till bygglekar och lego. Ett annat är mindre och golvet är helt täckt av madrasser, ett rum att krypa undan i och bara vara några få. På båda avdelningarna finns en dockvrå inrymd i ett hörn av matrummet. På Bryggan har utrymmet avgränsats med ett skåp medan Båtens dockvrå är helt öppen för insyn. Det är alltså inte möjligt att stänga om sig och därigenom avgränsa antalet deltagare i leken och skydda leken från att bli störd. Vanligast är att de yngsta barnen håller till där tillsammans med en pedagog.

Mellan de båda avdelningarna finns ett stort rum där många barn kan leka stora, lite vildare lekar. Här leker främst de äldre barnen från båda avdelningarna teater och andra mer rörliga lekar. Rummet är genomgångsrum till personalrummet.

Utomhus finns stora utrymmen och små krypin i buskarna bakom huset. Förutom sandlåda och gungor finns klätterställningar och en lekstuga.

På båda avdelningarna arbetar totalt åtta pedagoger, varav en av dessa har ett föreståndaransvar. Personalgruppen hade vid tiden för undersökningen nyligen genomgått stora förändringar där den tidigare föreståndaren slutat och ersatts av en annan ur personalgruppen. Också flertalet av de övriga pedagogerna var tämligen nyanställda.

Kullens förskola är även den belägen i en liten by utanför en större ort. Huset ligger inne i ett villaområde med promenadavstånd till skogen samt skolans gymnastiksal och bibliotek. Förskolan består av en avdelning vilken är en utökad syskongrupp med barn som vid tillfället var från två till fem år gamla. På förskolan arbetar fyra pedagoger.

När pedagogerna beskriver sin verksamhet framhåller de att lek är viktigt och hävdar att de satsar på att utveckla leken i barngruppen. De berättar att arbetet inleddes under läsåret 99/00, året före mitt besök. Sedan dess hade stora delar av barngruppen bytts ut och flera yngre barn tillkommit. Pedagogerna beskriver det som att den förra barngruppen var mer lekkompetenta och att leken hade en tydligare roll tidigare.

På Kullen styrs tiden till stor del av pedagogerna. Vuxenstyrda aktiviteter så som samling varje morgon och verksamhet i åldersdelade grupper där alla deltar finns inplanerade på förmiddagen. Varje förmiddag kommer en lokalvårdare för att städa avdelningen och då bör golvet vara rent från leksaker. Eftermiddagen ägnas mer åt lek och andra aktiviteter som barnen själva bestämmer. Varannan vecka är det få barn kvar efter klockan två då flera av barnens föräldrar arbetar skift på samma industri och därför slutar samtidigt. Det gör att det blir få lekkamrater för dem som är kvar på förskolan. Pedagogerna deltar ibland korta stunder i lekarna.

Huset är byggt för att kunna göras om till två lägenheter vilket medför att lokalen har formen av en hästsko. Vägen från köket i ena änden till rummen i andra änden är därmed lång. I mitten finns matrum och en lekhall, på båda sidor tre rum som används till byggrum, dockvrå och målarrum. I en garderob håller man på att bygga en affär med disk, hyllor och kassaapparat. Rummen benämns efter den typ av lekar som leks där, byggrum och dockvrå, och leksakerna flyttas sällan med för att leka med dem i ett annat rum än vad som är tänkt.

Lekarna är tydligt könsuppdelade där pojkarna leker i byggrummet med klossar eller i lekhallen med mekano och djur i plast. Flickorna håller till i dockvrån med dörren stängd. Naturligtvis förekommer det pojkar i dockvrån och flickor i byggrummet men uppdelningen är påtaglig.

På gården finns sandlåda och gungor. En gångstig omger huset och är populär att cykla på. Utöver det är utomhusmiljön ganska liten och gör ett torftigt intryck.

Månens förskola är belägen i centralorten och har två avdelningar, Ettan för äldre barn och Tvåan för yngre. Ettan är den avdelningen som ingår i min undersökning.

Pedagogerna beskriver sitt arbete som inspirerat av verksamheten i Reggio Emilia. Förmiddagarna är bokade för temaarbete eller annan planerad verksamhet, till exempel drama. Eftermiddagarna disponeras fritt av barnen, med undantag för mellanmålet, och används till lekar. Pedagogerna deltar när de blir tillfrågade vilket händer tämligen ofta.

På Månen är skapande verksamhet i centrum och en ateljé utgör hjärtat på avdelningen. Från ateljén, som hänger samman med matrummet, löper en korridor med små rum på båda sidor, det ”obligato-

riska" byggrummet och dockvrån samt ett lite större rum som kallas teaterrummet. Där finns en trappliknande scen med ett draperi som används till planerade teaterframträdanden av barn och pedagoger. Rummet är populärt att leka i. Man spelar små spontana teaterstycken eller framträdanden till musik inför en utvald publik. Vildare lekar leks där, rummet är det största och har en dörr att stänga inne oljudet med. Leksaker och material för skapande finns tillgängligt i en höjd så att barnen kan nå dem.

Utemiljön är väl tilltagen med gräsplan, lekstuga, klätterställning och andra lekredskap.

På Månen arbetar fyra pedagoger varav en har ett föreståndaransvar som hon delar med en kollega på Tvåan.

4.2.3 Kontaktfasen

Arbetslagen kontaktades via telefon och vid visat intresse skickades en presentation av den tänkta studien som informerade om studien och om vad deras medverkan skulle innebära. Arbetslagen fick gemensamt ta ställning till medverkan eller ej.

Till Sjöviken och Kullen skickades informationen via post och arbetslagen kontaktade mig efter att de bestämt sig för att medverka. Inför studien på Månen bestämde jag mig för att tidigt besöka den aktuella förskolan för att bilda mig en uppfattning om verksamheten och om en studie där skulle tillföra materialet något[10]. Vid besöket på Månen talade jag också med var och en av pedagogerna om studien och gav dem den information som de båda andra förskolorna fått skriftligt. Efter den individuella informationen fattade arbetslaget ett gemensamt beslut att delta i studien.

Arbetslagen fick gemensamt ta ställning till medverkan eller ej, vilket kan ha gjort det svårt för den enskilde att säga nej. Det skapade problem hos en av pedagogerna då hon tyckte det var obehagligt att bli filmad. Hon ville inte heller ställa upp på intervju. Inte förrän i slutet av studien berättade hon att hon upplevde kameran som obehaglig. Jag

[10] Detta var något som jag inte gjorde inför undersökningarna på Sjöviken och Kullen. Verksamheten på Kullen visade sig sedan ha lite att tillföra studien så som den var formulerad då. För att undvika att samma sak hände i nästa studie genomfördes ett tidigt besök på Månen.

visste inte heller om att hon var tveksam till att bli intervjuad förrän alldeles innan den planerade intervjun.

Varje deltagare i studien borde ha fått ge sitt individuella samtycke till att delta. När en grupp, som ett arbetslag, ska lämna ett gemensamt samtycke riskerar den enskilde att känna större press på sig att ställa upp (jmf. Kvale, 1997).

När personalen bestämt sig informerades föräldrarna. I ett brev berättade jag om projektet och om studien som skulle utföras på avdelningen. De uppmanades att ta kontakt med mig för att ställa frågor, ett erbjudande som inte utnyttjades. Det var dock ett fåtal föräldrar som ställde frågor till pedagogerna som sedan vidarebefordrades till mig; frågor som handlade om hur materialet skulle hanteras och hur intervjuerna med barnen skulle gå till. Bifogat fanns en blankett där föräldrarna godkände att deras barn deltog i undersökningen, vilket samtliga gjorde.

Barnen på respektive avdelning fick ett brev till hela barngruppen där jag berättade vem jag var, när jag kom till deras förskola och vad jag skulle göra hos dem. Bifogat i brevet fanns en bild på mig vilket gjorde att många barn kände igen mig när jag kom till förskolan.

Varje undersökningsomgång inleddes med en period då jag bara fanns med i barngruppen för att lära känna barn och personal. Jag var med på utflykter och gymnastik, spelade spel och deltog i lekar.

4.3 Genomförandet av videoobservationer

För att dokumentera leksituationer och de förhållningssätt som kom till uttryck i dessa observerade jag lekar, där vuxna i de flesta fall var närvarande och/eller deltagande. Till min hjälp hade jag videokamera vilket kan vara ett värdefullt redskap när det gäller något så flyktigt som kommunikation mellan människor (Alrø & Kristiansen, 1997). Jag har använt videon för att fånga lek som inte bara är verbal kommunikation utan också ett komplicerat samspel mellan människor där språk, gester och lekhandlingar vävs samman.

Videokamera som observationsredskap har flera fördelar. Kameran hjälper forskaren att registrera och hålla kvar det som man i en traditionell observation inte förmår att uppfatta eller hinner att anteckna. Kameran registrerar verbalt språk liksom kroppsspråk och ger därmed

fylligare data än vad en traditionell observationsteknik kan göra (Lindahl, 1996). På så sätt kan man hålla kvar det som inte finns mer (Alrø & Kristiansen, 1997).

Vid genomförandet av videoobservationerna använde jag mig av en videokamera på stativ. Stativet användes där det var möjligt men i vissa rum var det så trångt att stativet tog för stor plats och riskerade att vältas av de lekande barnen. Vid sådana tillfällen samt vid filmning utomhus använde jag handkamera. Längden på de filmade episoderna varierar från några minuter till cirka en halvtimmes tid.

Vid observationer måste forskaren ta ställning till det egna deltagandet i processen som ska observeras. Det rör sig inte om ett enkelt val mellan deltagande eller icke-deltagande. Patton (1990) ser det som en skala där deltagande observation utgör ena änden på skalan och forskaren som en ”onlooker” i den andra änden. Där emellan finns en stor variation av möjliga sätt att förhålla sig. I mitt fall har jag arbetat för att skapa en positiv kontakt med barnen och med pedagogerna.[11] Därför har jag deltagit i verksamhet som förekommit på avdelningen, så som samling och måltider. Vid de här tillfällena har jag varit noga med att inte ta ansvar på samma sätt som pedagogerna på avdelningen. Med det ville jag undvika att barnen eller pedagogerna skulle betrakta mig som en ”extrafröken” och förvänta sig att jag skulle ingripa i situationer som jag var där för att studera.

Vid videoobservationerna har jag försökt att hålla mig passiv och inte delta i det som händer. Ibland har det varit svårt då vissa barn bett mig om hjälp eller velat att jag skulle ingripa i konflikter. I sådana situationer har jag uppmanat barnen att säga till någon av pedagogerna, vilket för det mesta har fungerat. Värre har det varit när barn har gjort sådant som inte är tillåtet och där jag fått känslan av att barnen tagit min närvaro och min passivitet som ett godkännande. Vid ett fåtal sådana tillfällen har det hänt att jag ingripit och stoppat barn som slagits med varandra eller varit elaka mot ett annat barn.

Video som observationsteknik är alltså inte helt oproblematisk. Självklart påverkar både kameran och observatören den observerade

[11] Detta innebär inte att så kallade forskningseffekter har kunnat undvikas och att materialet kan betraktas som ”sannare” i den bemärkelsen att undersökningspersonerna mer skulle vara sina ”rätta jag” än om jag inte tillbringat tid med dem. Att först lära känna barn och pedagoger var däremot nödvändigt för att bli insläppt i lekarna och därmed få tillgång till det jag skulle observera. Se Alvesson & Deetz (2000, s. 84).

situationen. Alrø och Kristiansen (1997) påpekar att de observerade aldrig helt kan bortse från kameran, inte heller från det faktum att det finns en person i rummet som inte naturligt ingår i verksamheten, vilket är ett faktum också vid observationer utan kamera. Att bli filmad verkade upplevas som ett problem av ett fåtal barn och vuxna. Två av pedagogerna kunde se besvärade ut eller undvika kameran. Ingen av dem ville avbryta filmningen men en av dem berättade efter att undersökningen var avslutad att hon tyckte att det var obehagligt att bli filmad. Barnen blev vid de flesta tillfällen tillfrågade om jag fick filma när de lekte och i några fall sa de nej vilket jag naturligtvis respekterade. Det rörde sig om lekar i trånga utrymmen där en observatör med kamera kan kännas påträngande eller lekar som inte passar sig för vuxna så som pussleken. Förutom dessa tillfällen tycktes barnen inte störas av att bli filmade.

En större fara med att använda video som observationsredskap än att påverka observationen ligger i att betrakta videoinspelningen som en avbild av verkligheten och som mer objektiv än andra kvalitativa metoder (Rasmussen, 1997). Videoinspelningar är inte att betrakta som ett sätt att samla tolknings- och värderingsfria data. Rasmussen finner det mer fruktbart att tala om videon som ”point of view”. Redan när kameran ställs upp och en situations väljs ut för observation framför en annan har forskaren tolkat situationen och utifrån sin förförståelse valt ut vad som kan vara intressant att studera. Med kamerans hjälp fokuserar forskaren vissa saker och utelämnar andra. Det är därför av största vikt att inte betrakta kameran som ett redskap som minimerar forskarens subjektivitet. Inte heller är filmmaterialet som utsnitt ur en objektiv verklighet utan text tagen ur sitt sammanhang och utvald ur ett visst perspektiv.

4.4 Genomförandet av intervjuerna

Som påpekats tidigare var det barnintervjuerna som i studiens tidigare version utgjorde huvudmaterialet. I föreliggande analys är det istället videomaterialet som spelar huvudrollen medan intervjuerna mer utgör ett stödmaterial med information som belyser händelser i videoepisoderna. Intervjuerna är således inte analyserade på ett systematiskt sätt. De finns dock med på ett fåtal ställen och då för att belysa videomateri-

alets exempel. Därför gör jag en kort redogörelse för hur intervjuerna i den här studien ska betraktas samt hur de genomfördes.

Den här studien bygger på en kunskapssyn där samtalet ses som en väg till kunskap, dock inte en kunskap om verkligheten bakom det personerna säger utan intresserar sig för den diskurs som uttrycks i samtalet. Ur ett sådant perspektiv ses intervjuerna som en skapad text där frågorna, utskriften och analysen är delar i konstruktionen (Kvale, 1997). Forskningsintervjun är, enligt Kvale (1997), en metod som lägger ”tonvikten vid det lokala sammanhanget, på den sociala och språkliga konstruktionen av en perspektivisk verklighet” (s. 45). Det innebär att forskaren inte är ute för att finna generaliserbara fakta, utan är intresserad av människors verklighet som uppfattas som samtal och handlingar.

Sett på det här sättet är det omöjligt att utifrån intervjuer säga något om verkligheten bortom det personerna säger. Det som är intressant är den diskurs som deltagarna ger utryck för (Kvale, 1997). Detta är i likhet med resonemanget hos Säljö, Schoultz & Wyndman (1999) som varnar för att anta att man i intervjustudier kan studera hur människor tänker eller hur de uppfattar ett visst fenomen. Vi kan inte studera människors tankar. Det som finns tillgängligt för oss är människors sätt att tala om och resonera kring ett innehåll. Kommunikation är, enligt Säljö m.fl. alltid kontextbunden vilket innebär att den miljö och det sammanhang som frågan ställs i har stor betydelse för vad svaret blir. Intervjun är en väldigt speciell situation som skiljer sig från andra samtal, där intervjuaren är den som känner till det bakomliggande syftet med intervjun och som styr samtalet med på förhand uttänkta frågor. Undersökningsobjektet blir i första hand inte det intervjupersonerna säger utan interaktionen mellan intervjuaren och intervjupersonen. Det barnet säger måste ses i ljuset av det sammanhang som barnet talar och som en kommunikation med någon annan, inte som ett opåverkat uttryck för personens tankar.

Under arbetets gång har min uppfattning om vad det innebär att använda barn som informanter förändrats. Från att ha uppfattat barnen som ”ägare” av värdefull information som jag med diverse knep kan locka ur dem, ser jag nu på intervjuerna som uttryck för diskurser som barnen är en del av men som också kan vara alternativa och parallella till de diskurser som uttrycks av de vuxna.

Barnen intervjuades fortlöpande under min närvaro på förskolan. Barnen blev först tillfrågade om de ville följa med mig för att berätta om leken på förskolan. Några barn ville inte ställa upp och blev inte heller vidare uppmanade.

Vid intervjuerna av barnen höll vi vanligtvis till i ett stängt rum, kontoret, personalrummet eller dockrummet. Intervjuerna bandades och i de flesta fall filmades de också. Jag började varje intervju med att påminna barnet om att jag skulle skriva en bok om barns lek och att jag därför frågar barn om just lek. Jag var mycket noga med att framhålla att deras åsikter var det intressanta och att det inte fanns något rätt svar. Intervjuerna styrdes av mig utifrån vissa på förhand bestämda frågor (se bilaga 5). Trots det lämnades ändå utrymme för barnen att berätta och i viss mån styra samtalet. Intervjun avslutades oftast när jag ställt de frågor jag tänkt mig men ibland tog barnet initiativet till att avsluta genom att säga att det inte ville eller inte kunde säga mer. Intervjuerna med barnen varade cirka fem till tjugo minuter.

Pedagogerna intervjuades var för sig, vanligen i personalrummet. Dessa intervjuer styrdes hårdare utefter de frågor som jag förberett (se bilaga 6).

Intervjuerna med de fyra pedagogerna på Månen genomfördes på ett sätt som skiljer sig från de andra. På grund av fel på mikrofonen till bandspelaren hade ingen av de fyra intervjuerna spelats in. Jag beslöt då att, utan att informera pedagogerna om att deras berättelser inte fanns på band, be dem om ytterligare en intervju. Anledningen till att jag inte berättade vad som inträffat var att jag bedömde att det fanns en risk att pedagogerna vid en upprepad intervju skulle försöka komma ihåg och återskapa vad de sagt förra gången. För att intervjun skulle upplevas som någonting mer än en upprepning av den första beslöt jag att välja ut filmsekvenser som visade på möjliga förhållningssätt till leken som kommit till uttryck under undersökningstiden. Pedagogerna uppmanades att inte kommentera personerna som agerade på filmerna utan att reflektera över händelseförloppet. Efter intervjuerna informerades pedagogerna om den trasiga mikrofonen. Samtliga uttryckte förståelse för det inträffade.

4.5 Analysen

Efter varje datainsamling tittade jag igenom filmerna för att få en uppfattning om materialets innehåll. Anteckningar gjordes som beskrev lekens innehåll, deltagare och intressanta händelser i leken. När materialet var insamlat och det teoretiska perspektivet fastslaget valde jag ut ett antal leksekvenser för analys. Dessa sekvenser transkriberades och textdokumenten tillsammans med videofilmerna låg till grund för analysen. Videofilmerna gav mig möjlighet att se sekvenserna om igen och registrera nya detaljer att komplettera textdokumenten med.

Materialet från Kullen har behandlats lite annorlunda i förhållande till materialet från de andra två förskolorna. När materialet samlades in var studiens syfte att studera barns uppfattningar om vuxnas deltagande i lek. Då detta deltagande var sparsamt på Kullen betraktade jag det materialet som tämligen innehållslöst varför jag la det åt sidan. Först när det nuvarande perspektivet blev aktuellt och den analysen pågått en tid togs materialet från Kulle med i arbetet. Därför har inte filmerna från den insamlingen genomgått samma process som de båda andra.

Analysen av filmerna utgick från studiens två huvudfrågor; vad som i leksituationerna blir föremål för pedagogernas styrning samt vilka tekniker pedagogerna använder för att i leken styra barnen. Genom att läsa transkriptionerna och titta på filmerna kunde företeelser och tekniker identifieras.

Intervjuerna transkriberades på ett tidigt stadium då de var tänkta att utgöra huvudmaterialet i avhandlingen. Så blev inte fallet, intervjuerna har en underordnad roll och är inte systematiskt analyserade. I de fall de finns med i texten utgör de exempel på hur barn och pedagoger kan uttrycka sig kring lek.

4.6 Metoddiskussion

Efter ovanstående redogörelse av studiens genomförande kvarstår några metodologiska frågor att problematisera. Nedan kommer jag att granska valda metoder och forskarens roll för en studie som denna. Till sist tar jag upp frågan om studiens kvalitet och trovärdighet.

4.6.1 Metodkritik

Som jag tidigare redovisat är materialet insamlat ur ett annat perspektiv än det som nu råder i avhandlingen. Det medför att sådant som jag valde att göra och som då var korrekt, nu framstår antingen som ett misstag eller som ett diskursivt uttryck som skulle vara intressant att studera.

Ett sådant val är att jag lät pedagogernas egna definitioner av sin verksamhet ligga till grund för urvalet. Ett problem är naturligtvis att pedagogerna på Kullen beskrev verksamheten på ett sätt som de sedan inte utförde, vilket ledde till att jag inte kunde observera det jag tänkt mig. Ett större problem är dock min uppfattning om deras utsagor som varande sanna (som i fallet med Sjöviken och Månen) eller falska (som i fallet med Kullen). Ur det i avhandlingen nu rådande perspektivet betraktar jag dessa beskrivningar som uttryck för aktuella diskurser kring barn och lek som i sig hade varit intressanta att beskriva. Men eftersom jag i det skedet var intresserad av hur barn talar om pedagogernas lekande, inte av hur pedagogerna talar om barns dito, föll dessa beskrivningar utanför studiens ramar. Detsamma gäller skriftliga beskrivningar av de tre förskolornas verksamheter. Att studera hur pedagogerna presenterar sin verksamhet för till exempel föräldrar eller kommunpolitiker hade fallit inom ramen för den studie som det utvecklades till, men valdes bort i insamlingsskedet.

En annan kritisk synpunkt som kan framföras kring datainsamlingen är mitt sätt att, vid insamlandets genomföra, själv omfatta och förstärka rådande diskurser. Detta blir problematiskt då jag i analysen använder ett perspektiv som ifrågasätter just dessa diskurser. Jag tänker i första hand på tillvägagångssättet vid intervjuerna då jag ställer stora krav på självreflektion och självutlämning. Att föräldrar, personal och barn underkastar sig genomlysningen kan ses som ett uttryck för den dominerande diskursen, en diskurs som forskare bidrar till genom att ställa krav på informanternas reflektion och självutlämning.

4.6.2 Forskarens roll

Forskning ur ett konstruktionistiskt perspektiv grundar sig med nödvändighet i vissa ontologiska antaganden. Vårt tänkande kring fenomen i världen är inte att betrakta som en kopia av verkligheten, utan som idéer, eller diskurser, om verklighetens beskaffenhet. Diskurser som

med hjälp av språket är begreppsligt konstruerade vilket innebär att tänkandet och kunskapen om världen inte är fotografiskt utan symboliskt. Kunskap skaffar vi oss genom upplevelser och erfarenheter för att sedan förmedla detta genom språket i tal och skrift. Därmed är all kunskap perspektivistisk (Beronius, 1991).

Genom att den tidsmässiga, rumsliga, kulturella, sociala och språkliga situationen påverkar våra erfarenheter, så påverkar de också raden av möjliga tolkningar. Eftersom det inte går att träda ut ur sin sociala och kulturella situation, och eftersom det därmed inte går att utplåna de egna erfarenheterna så går det inte heller att undvika att ens kunskap är perspektivbunden (Beronius, 1991, s. 24). Perspektivet hjälper inte forskaren att avslöja dolda meningar men tillåter forskaren att skapa meningsfulla sammanhang (Beronius, 1991).

Denna bild av forskaren står i kontrast till den som enligt Börjesson (2003) finns representerad i en majoritet av aktuell metodlitteratur, där forskaren beskrivs som utbytbar och förmögen att samla in data utan subjektiv påverkan på materialet. Denna bild förkastas av konstruktionistisk forskning och forskaren beskrivs istället som en konstruktör av den historia som forskaren berättar.

I detta perspektiv är språkets tvetydighet central. Det är diskurserna, den språkliga framställningen, som utgör perspektivismen. En utsaga har alltid sin utgångspunkt i ett visst perspektiv och använder vissa begrepp som i ett sammanhang skapar mening (Beronius, 1991). Språkliga framställningar betraktas snarare som ”tvetydiga, undflyende, metaforiska och konstituerande … än entydiga, bokstavliga och avbildande.” (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 225)

Det gör att forskaren mer ska ses som en skapare av text än som en sammanställare av data. Forskningen konstruerar snarare än avbildar det som beforskas (Alvesson & Sköldberg, 1994).

Hur ska då forskaren förhålla sig till detta? Hur kan man studera diskurser om man själv är nedsänkt i dem? Börjesson (2003) påpekar att ”oavsett var man står så står man någonstans. Det finns ingen privilegierad utsiktspunkt från vilken världen framträder ren från utgångspunkter, försanthållande, fördomar och så vidare” (s. 63-64). Givet att forskning alltid innebär ett perspektivtagande och att forskarens historia inte representerar ”Sanningen” utan är en bland många möjliga historier: hur ska forskare argumentera för den egna historiens trovärdighet? Enligt Winther Jörgensen & Phillips (2000) är detta ett problem som är

inbyggt i alla konstruktionistiska angreppssätt. Filosofiskt sett är problemet kanske olösligt men praktiskt kan det hanteras på olika sätt. Winther Jörgensen & Phillips föreslår att forskaren måste ställa krav på tillförlitlighet och giltighet.

4.6.3 Tillförlitlighet och giltighet

Att avgöra om en studie har validitet handlar traditionellt sett om att avgöra mätinstrumentets duglighet, det vill säga dess förmåga att samla sanna fakta om verkligheten (Ejvegård, 1996). För den konstruktionistiskt inriktade forskaren handlar trovärdigheten inte om att jaga den sanna utsagan om världen. Istället ses forskningsresultat som resultatet av ändlösa tolkningar och forskningsprocessen är alltid godtycklig på så sätt att den är socialt konstruerad (Börjesson, 2003). Frågan om vilka tolkningar som är sanna eller falska måste avgöras i förhållande till det perspektiv ur vilket kunskapen är skapad (Beronius, 1991). Detta innebär inte att forskningen är subjektiv på något enkelt sätt och att forskaren kan skriva vad som faller denne in. Även ställningstaganden och kategorier som beskrivs som objektiva grundar sig på konstruerade kategorier. Också själva uppdelningen i objektivt och subjektivt är konstruerad (Alvesson & Deetz, 2000).

Om validitet inte bygger på objektivitet hur ska man då uppnå trovärdighet? På den frågan finns flera svar. Winther Jörgensen & Phillips (2000) föreslår att tillförlitligheten kan avgöras genom att bedöma analysens fruktbarhet och avgöra analysens förklaringskraft. I det hänseendet har den här studien fruktbarhet då den belyser leken på ett nytt sätt så möjligen kan bidra till reflektion och diskussion. Winther Jörgensen & Phillips talar också om studiens förmåga att frambringa nya förklaringar som ett validitetskriterium. Detta är snarlikt det kriterier som Larsson (1993) presenterar. Han talar om studiens heuristiska kvalitet och avser därmed studiens förmåga att få läsaren att betrakta ett nytt hörn av världen på ett nytt sätt. Även om leken är en ytterst välbetraktad del av verkligheten så utgör mina tolkningar ett annat sätt att förstå den på och som utgör ett alternativ till tidigare forskning.

5 Vad blir föremål för styrning?

Som inledning till redovisningen av resultaten vill jag ge några läsanvisningar.

De två följande kapitlen svarar mot studiens båda frågeställningar. I kapitel 5 pekar jag på det som blir föremål för styrning. I kapitel 6 redogör jag för de tekniker som används för att verkställa styrningen. Detta innebär att de episoder som i kapitel 5 får exemplifiera det som blir föremål för styrning också i viss mån återkommer i kapitel 6 för att belysa hur styrningen går till.

I citaten som följer finns två typer av markeringar. Namnen på förskolor, pedagoger och barn är fingerade. För att läsaren ska kunna skilja pedagoger och barn åt har pedagogerna givits namn med begynnelsebokstav P.

För att markera när lekdeltagarna använder lekröst har sådant tal kursiverats. Lekrösten blir i detta sammanhang viktigt då det markerar vad som ska uppfattas som lek och vad som inte ska det, samt att lekrösten används i styrningen av barnen.

Denna första del av resultatredovisningen ska ge svar på frågan om vad som blir föremål för styrning.

5.1 Att styra i namn av framtid

Som tidigare påpekats har den liberala styrningen ett speciellt sätt att se på frihet. Friheten är en konstruktion som utgör en del i styrningsmentaliteten. En tanke hos Foucault (1982) är att det moderna projektet är att skapa fritt handlande subjekt och som bland annat går ut på att människor är förmögna att ta ansvar och att styra sig själva. Enligt Hultqvist och Petersson (1995) har den enskilda människan i uppdrag att utveckla sig själv och detta är ”plikten att vara fri” (s. 21). Det är en frihet med dubbla bottnar där människor görs fria att själva underordna sig styrningen och regleras till att vilja underordna sig. Friheten betraktas där-

med inte som maktens motsats utan som en del i styrningen mot självstyrande och produktiva människor (Hultqvist & Petersson, 1995).

Som tidigare sagts skapas det fria subjektet i diskursen om frihet och ansvar. Som också påpekats tidigare framställs även barnet som fritt och aktivt. Dagens retorik kring barn syftar till att skriva in politiska rationaliteter i praktiker som fostrar barn och fungerar då som en beställning på ett barn och en blivande vuxen. I denna beställning av fria subjekt, har barns lek blivit ett viktigt redskap. I leken framställs barn just som fria och aktiva. Leken anses vara en företeelse i barnens liv där de är fria från vuxen styrning och fria att självständigt, utifrån sina erfarenheter, bestämma lekhändelser och låta den egna kreativiteten verka. I leken anses också viktiga egenskaper som kommunikation och kreativitet utvecklas hos barnen. Barnen anses lära i leken och genom den förbereda sig för ett framtida vuxenliv.

Genom leken kan alltså det fria och aktiva subjektet förverkligas, dock finns det fallgropar. Inte all lek och inte alla aktiviteter som barn företar sig i lek anses leva upp till vad det innebär att vara ett ”gott” barn och en blivande ”god” vuxen. I frihetstänkandet ligger underordningen inbyggd. Individen förväntas bidra till sin egen styrning och av ”fritt” val själv välja det rätta. Det finns alltså gränser för barnens frihet och pedagogerna har att vägleda barnen att underordna sig dessa gränser. Leken måste regleras och korrigeras i enlighet med bilden av den goda och utvecklande leken. Allt detta med tanke på den framtid barnen möter och de krav som kommer att ställas på dem då. Det är en styrning i framtidens namn.

5.2 Styrningens tre teman

I föreliggande kapitel identifierar jag handlingar och innehåll i leken som blir föremål för styrning. Utifrån det övergripande temat om lekens fostrande roll och den betydelse den anses ha för barns utveckling, lärande och framtida liv, kan det som blir föremål för styrning delas i tre teman.

Dessa tre teman, som alla har den framtida människan för ögonen, är: vikten av att barn leker, frågan om vad barn leker samt frågan om hur barn leker. Samtliga teman utgår från en norm, en idé om det som är att betrakta som det riktiga. De lekande barnen ska följaktligen regle-

ras i riktning med normen, från något och till något annat. Tabellen nedan visar dessa tre teman, den norm som råder i respektive tema samt vad styrningen vill åstadkomma.

Tabell 5.1. Översikt över kapitlets teman

	Normen	**Styrning från**	**Styrning till**
Att barn leker	Det fria, aktiva och utvecklande barnet	Overksamhet, överaktivitet	Deltagande, aktivitet
Vad barn leker	Det vackra, nyttiga och lärorika	Det obehagliga och onda	Den goda familjeleken
Hur barn leker	Inom ramen för uppsatta regler som ordning, gemenskap	Fridstörande, konfliktskapande	Lärande av ”rätt” sort. Fridsam lagom-lek

5.2.1 Att barn leker

Lekande barn anses vara engagerade, koncentrerade, kreativa och aktiva. Själva aktiviteten är en förutsättning för de positiva egenskaper leken anses ha för barns utveckling och lärande. Barnen konstitueras som aktiva och lek som en utvecklande aktivitet. Med sådana utgångspunkter framstår aktivt deltagande i leken som nödvändigt. I annat fall går barnet miste om de utvecklande egenskaper leken anses ha. Barnen regleras därför mot deltagande och aktiv lek, vilket sker genom att pedagogerna engagerar sig i barnens lekar, uppmuntrar dem och stöttar dem.

> Kajsa och Åsa planerar en fest i lekstugan. Gerd är inbjuden men hon är upptagen med att tala med Toves mamma och kalaset dröjer. Flickorna förbereder genom att flytta möbler och fixa maten. Charlotte: ”Vad gör ni för nånting nu?” Kajsa: ”Gör det fint.” Charlotte: ”Ska det bli fest?” Kajsa: ”Ja.” Charlotte: ”Vem är bjuden då?” Kajsa: ”Gerd. Nadja. Gerd och Nadja. Ingen annan vill komma tror jag.” Charlotte: ”När är festen då?” Kajsa: ”Klockan åtta.” Efter en stund kommer Gerd. Samtidigt kommer Kajsas mamma Linda för att hämta Kajsa. Hon blir också inbjuden till festen. Gerd tar Åsa i hand. ”God dag.” Åsa: ”Du får ha en biljett.” Gerd: ”Är det biljett till festen? Vad är detta för sorts fest då? Det är ingen sån

vanlig fest som man har hemma då?" Åsa: "Nä." Kajsa: "Jo." Åsa: "Man får biljett ändå. Här får du en." Åsa tar Gerd i handen och leder in henne i lekstugan. Linda följer efter och de placerar sig på de små stolarna. Kajsa: "Var så god och sitt! Var så god och sitt på stolarna!" Kajsa och Åsa serverar maten. Patricia: "Det är det bästa jag vet så är det fest." Linda: "Ja, det är härligt. Speciellt en måndag." Patricia: "Ja visst." Patricia till Kajsa: "Vad är detta ni har lagat för nånting?" Kajsa: "Saffranstårta." Kajsa ger sin mamma ett fat med saffranstårta. Linda: "Tack, snälla. Mmmm." Patricia: "Saffran är ju fint. Är det svårt att baka sånt? Den var jättegod." (Månen)

Detta är ett av många exempel på lekar där pedagogen deltar och gör det på ett uppmuntrande sätt. Hon, och i det här fallet även en förälder, ger flickorna uppmärksamhet och bekräftar deras lek. De betonar flickorna som de aktiva, det är de som har bakat och som vet hur man gör. De vuxnas sätt att agera förstärker leken. Genom att uppmuntra leken och vara tillåtande i sina försök att följa barnens intentioner regleras barnen mot frihet och kreativitet.

Pedagogerna inte bara stimulerar och uppmuntrar barn till aktiv lek, de ser också till att leken inte blir störd och avbryts. Hot mot lekens överlevnad kan vara andra barn som stör de lekande men framför allt är det konflikter mellan barnen som leker. Följande episod är ett exempel på pedagogers försök att rädda en lek som riskerar att avslutas på grund av konflikter.

Tora och Paula leker i lekstugan. Tora är mamma och Paula är barnflicka. Ebba var tidigare med i leken men valde sen att leka med Amanda och Ted istället. Nu kommer Ebba tillbaka till lekstugan och blir inbjuden av Paula.

Paula: "Hej, vem är du?" Ebba svarar inte. Hon klättrar upp på verandans räcke. Paula: "Jag bor här." Ebba: "Jag är storasyster." Tora till Ebba: "Du var ju inte med ju." Paula: "Jag heter Sara. Jag jobbar här som barnflicka. Tar hand om en av tvillingarna." Ebba: "Jag heter…" Tora: "Jag heter faktiskt… Marika." Ebba: "Och jag heter… Rapunsel." Paula: "Rapunsel? Jaha. Hur många år är du då?" Ebba: "Hur många är du, Tora?" Tora: "Jag är 35." Ebba: "Jag vill vara mamma." Paula: "Men det var hon som var mamma till den häre." Håller fram dockan hon har i famnen. Tora: "Nä, storasyster." Ebba: "Men då kan man inte vara 35 om man ska vara storasyster. Då får man vara mamma." Tora: "Nä, jag är så…" Tora håller fram fingrarna och knyter händerna några gånger, räknar tiotal. Pa-

> ula: ”40?” Tora visar igen. Paula: ”31 år? 32? Jaha.” Paula: ”Men jag är lite snurrig nu. Jag har ju precis börjat jobba ju. Är det du som är mamma.” Pekar på Tora. Tora: ”Nä, storasyster.” Paula: ”Jaha, är det ni som bor här med era småsyskon?” Tora till Ebba: ”Då får du vara mamma.” Ebba svara något ohörbart. Tora: ”Det var jag som började med att vara 35.” Paula: ”Ni kan också vara tvillingar.” Tora: ”Och sen sa du att man inte kunde och att man skulle vara mamma, så då är du mamma om du är 35.” Paula: ”Det kanske är så att det är därför som jag ska jobba här och ta hand om barnen.” Ebba: ”Ja, du kan vara mamma.” Paula: ”Ja, ska jag vara det då?” Ebba: ”Mm. Då är du och jag mellansyster.” Tora: ”Jag är äldre.” Paula: ”Storasyster, mellansyster, lillasyster” (Pekar på Tora, Elin och dockan) Tora: ”Och det är lillebror.” Pekar på Fabian som sitter på verandans golv. Paula: ”Det är lillebror ja.” Tora: ”Och han är bara två år.” Alla går in i lekstugan. Leken fortsätter med att Paula och Ebba går till affären och Tora blir kvar i huset. (Sjöviken)

Paula medlar i konflikten mellan flickorna. Hon ger en rad förslag till lösningar som ignoreras eller ratas av barnen. Till slut lyckas hon lösa knuten, flickorna kan komma överens. Pedagogens insats leder till att flickorna återigen kan vara aktiva i leken.

Leken ses som en aktivitet viktig att stimulera, uppmuntra och upprätthålla och i förhållande till leken konstitueras barnen som aktiva och fria. Denna aktivitet och frihet är dock inte valbar. Tvärtom är den svår för barnen att välja bort. Barnen har helt enkelt ansvar för att utnyttja sin frihet och sysselsätta sig med något som av pedagogerna uppfattas som meningsfullt, en förpliktelse att leka aktivt. Leken framstår som en norm som barnen måste leva upp till. Inte förrän barn leker på ett sätt som ger leken dess goda egenskaper såsom utveckling, lärande och social kompetens, definieras aktiviteten som god lek. Lekar som leks på ett sådant sätt att de goda egenskaper som har tillskrivits leken inte uppfylls diskvalificeras av pedagogerna. Beskrivningen av lekens goda egenskaper är alltså snarare en norm än en beskrivning av lekens natur. Pedagogerna tar på sig uppgiften att upprätthålla normen och bekämpa det som bryter mot den.

För att barns aktiviteter ska falla inom normen för det som räknas som god lek kan den inte se ut hur som helst. Barn som väljer att stå vid sidan om och titta på, eller barn som leker på ett sådant sätt som av pedagogerna uppfattas som stereotypt eller meningslöst måste korrigeras. Alla ska få vara med och pedagogens uppgift är att locka barn till lek.

Just detta gör Patricia i den lek där Kajsa och Åsa har ordnat ett kalas i lekstugan.

> Kajsa och Åsa leker kalas i lekstugan. De har bjudit in Patricia och Kajsas mamma Linda. Jenny kommer och tittar in genom fönstret. Patricia till Jenny: ”Om du har en biljett kan du följa med på festen.” Jenny svarar inte, hon står kvar och tittar in genom fönstret. Jenny och Nadja kommer in i huset. Kajsa till Jenny: ”Vill du också ha lite?” Patricia: ”Vill du sitta här? Det finns plats här.” Linda: ”Och någon kan sitta här. Jag kan flytta på mig för jag har faktiskt fått smaka. Vill du sitta här? Jag säger tack så mycket nu så kommer det fler som vill smaka här.” Linda reser sig. Jenny kryper upp i Patricias knä. Patricia till Jenny: ”Vill du smaka en saffransbulle?” Jenny svarar inte. (Månen)

Att inte delta i leken och istället titta på när andra leker, som Jenny gör, leder till en inbjudan från pedagogen. Hennes beteende betraktas helt enkelt inte som det rätta och med ett vänligt och lockande förhållningssätt försöker pedagogen förmå Jenny att delta i leken. Jenny väljer, trots påtryckningarna, att inte delta.

Barn som befinner sig i närheten av en pågående lek kan också definieras som passiva deltagare då den aktivitet de företar sig inte betraktas som lek. Pedagogen försöker då involvera barnet i den ”riktiga” leken.

> Några pojkar håller till på lekstugans veranda. Abel står på verandans räcke och ramsar nonsensord medan han studsar lite lätt. När Paula kommer har också Hugo och Ted klättrat upp på räcket. Hugo till Paula: ”Hej.” Paula:” Bor ni här eller?” Abel: ”Nej.” Abel ramsar: ”Vi vill bara vara, dibbi våra hara” (skrattar). Paula: ”Jag trodde att detta var en affär men det var det inte”. Abel: ”Nä.” Paula: ”Kan du tala om var affären ligger nånstans så att jag kan handla mat?” Abel fortsätter att ramsa: ”Dibbi dibba dar ut i våra hara.” Han drar Paula i håret. Hon tar hans händer och drar dem lätt fram och tillbaka. Paula: ”Iiihhh.” Hon lämnar pojkarna och går in i lekstugan. (Sjöviken)

Pojkarnas aktiviteter på räcket definieras som en otillräcklig aktivitet och de inbjuds att delta i leken som handlar om inköp och hushåll. När de inte visar intresse för förslaget lämnar pedagogerna dem. Definitionen av lekaktiviteter är således förhandlingsbar.

Också de barn som deltar i en lek kan uppfattas göra det på ett allt för passivt sätt.

> Åsa, Bea, Alica, Tove, Ulrika, Martin, Kevin och Pernilla leker i en träbåt på gården. Kevin: ”Jag häller på jättemycket bensin.” Pernilla: ”Häller du på bensin? Vad bra!” Kevin ligger på knä vid båten och pekar på båtens långsida. Kevin: ”Här ligger bensinen.” Pernilla: ”Fixar du bensin?” Kevin reser sig. Åsa kommer med en hink fylld med sand. Åsa till Pernilla: ”Här är lite mer bensin.” Pernilla: ”Ja, snacka med Kevin.” Åsa går till Kevin som nu har flyttat sig till båtens akter. Där står de tätt tillsammans över Åsas hink med bensin. Under tiden har Pernilla, Bea, Ulrika och Tove fångat en giftfisk. Pernilla: ”Kolla! Kolla! Vilken fisk.” Tove: ”Det är en giftfisk!” Bea: ”EN GIFTFISK!” (med upphetsad röst). Pernilla: ”Kolla vilken sjöborre.” Bea: ”Det är giftfiskar!” Pernilla: ”Åh, i med den igen då!” Pernilla kastar i fiskarna. Åsa står vid sidan om och ser på när de andra fångar giftfisk. Pernilla vänder sig till Åsa och buffar henne lätt i magen. Pernilla: ”Hur går det med bensinen?” Åsa: ”Bra.” Åsa går tillbaka till aktern där man fyller på bensin. (Månen)

Ett annat exempel:

> Jim leker med träjärnvägen. Han stannar upp en stund i leken och tittar på när Heidi leker med några plastgubbar. Pirjo: ”Hur går det med tåget, Jim?” Jim: ”Det går bra.” Jim börjar köra med tåget igen. (Kullen)

I egenskap av att vara barn på förskolan har Åsa och Jim givits uppgiften att leka aktivt och när de brister i sina åtaganden påminner pedagogerna dem. Med enkla frågor talar de om att det barnen gör, inte är det de borde göra. Åsa och Jim regleras till aktivitet.

Detta är exempel på tvånget att vara aktiv i leken på ett sådant sätt så att lekens förmodade goda egenskaper kommer barnet till godo. Som sagts tidigare anses leken bidra till kreativitet, social kompetens och mycket mer. Det är möjligt att vända på den här definitionen och säga att en aktivitet *inte definieras som god lek förrän den anses uppfylla kraven* på utvecklandet av bland annat kreativitet och social kompetens. Med Foucaults terminologi kan sägas att dessa insatser för att bejaka och uppmuntra aktiv lek är en rationalitet för styrning där barn skapas som aktiva och kreativa. Barnen formas att bli aktiva och aktiviteten är inte valbar, den betraktas istället som en naturlig del av leken men också som en naturlig del av barndomen.

5.2.2 Vad barn leker

Det här avsnittet fokuserar lekarnas innehåll och den styrning som sker i förhållande till lekteman. Frågan är med andra ord *vad* som är möjligt att leka på förskolan.

Barnen, särskilt pojkarna, leker ofta roller som är förknippade med dramatiska, otäcka och ibland olagliga händelser. Sådana figurer kan ha svårt att få utrymme på de tre undersökta förskolorna. Istället tycks familjeleken dominera och utgör normen, i synnerhet på Sjöviken. Inslag av monster och andra ”otäckingar” regleras många gånger bort till förmån för annat innehåll som är relaterat till familj eller normer i samhället. Inredning och rekvisita domineras av familjelek (dockor och hushållsföremål) och konstruktionslekar (klossar och lego). På Månen finns ett antal mantlar som barnen använder när de leker hjältar av olika slag. Utöver det finns ingen rekvisita för att leka ”otäcka” roller som monster eller tjuvar, inte heller som inspiration till att leka TV-inspirerade hjältar som Pokémon och Batman.

Tre typer av innehåll blir föremål för styrning. Det är de fridstörande lekarna, de olagliga lekarna och de nyttiga lekarna.

I lekar där pedagoger deltar har figurer som är förknippade med dramatiska, otäcka och ibland olagliga händelser svårt att få utrymme. Dels handlar det om att reglera rollfigurer som utgör ett ”störande” inslag, som är högljudda och rörliga. Det är så att säga obehaget som regleras. I det andra fallet rör det sig om korrigering av innehåll som strider mot samhällets moraluppfattning.

I leken är barnen fria att välja innehåll utifrån sina erfarenheter och gestalta sina fantasier och föreställningar så länge de gör det inom de gränser som satts upp för vad som kan accepteras som ”god” lek. Innehållet, lekens vad, regleras och tre teman för den regleringen framträder: de fridstörande lekarna, de olagliga lekarna och de nyttiga lekarna.

”Fridstörarna” är barn som valt att gestalta figurer som är obehagliga på två olika sätt. I det ena fallet rör det sig om figurer som representerar något ”otäckt” som en drake eller moderna hjältar som figurer ur Pokémon eller Batman. Figuren i sig representerar en värld som tycks svår att acceptera på förskolan, trots att de representerar det goda och bekämpar det onda. Det andra sättet varpå ”fridstörarna” betraktas som obehagliga är det stökiga sätt på vilket rollen utförs. Drakar och

Pokémons har en benägenhet att låta högre och röra sig mer än affärsbiträden och kockar.

I följande episod utgör draken Edvin ett exempel på båda dessa typer av ”fridstörare” då både hans val av rollfigur och hans högljudda utförande av rollen blir föremål för reglering.

> Pia, Tora, Edvin, Elias, Vanda och Andrea är i dockrummet. Tora leker att hon är en indianflicka som inte kan svenska, hon talar bara indianspråk, och som blivit brännskadad av elden från en drake, gestaltad av Edvin. Tora ligger på en madrass och Pia tar hand om henne och sköter om hennes brännskador. Vanda och Andrea tittar på medan Elias leker en egen lek där han ska baka en tårta. Edvin morrar och fräser. Pia: ”Jag har en syster som är sjuksköterska så jag vet hur man gör detta”. Pia tar täcket från docksängen. Tora: ”Nej, det finns handdukar där borta och vatten.” Pia reser sig upp och hämtar sakerna. Liv, Ida och Felicia kommer in i rummet. Liv till Tora:” Vad ligger du där för?” Tora: ”Draken har sprutat eld på hela mig.” Edvin fräser. Liv: ”Vilken är draken?” Hon ser sig om. Felicia pekar på Edvin. Edvin: ”Jag, och jag kan förvandla mig till vad som helst nästan.” Pia har hittat handdukarna och sätter sig intill Tora med ryggen vänd mot draken Edvin. Pia: ”Då ska vi se, hon har bränt sig för draken har sprutat eld på henne. Får vi kyla ner henne lite.” Liv, Hilda, Andrea, Elias tittar på. Edvin kommer fram till klungan av barn. Han morrar som den hemska drake han är. Pia: ”Är det draken som kommer igen? Vi vill inte ha drakar som sprutar eld här inne.” Pia ler mot Edvin.

I fokus för pedagogens lekhandlingar finns vården av den sjuka indianflickan. Draken får ingen uppmärksamhet och pedagogen sitter med ryggen mot honom. När Edvin kräver uppmärksamhet genom att morra och fräsa precis intill Tora, Pia och de andra påpekar Pia att draken inte är önskvärd. Hon gör det med ett leende och genom att ge sin röst lekspråk säger hon det i egenskap av sin rollfigur. Korrigeringen är väl inbäddad i lekfull vänlighet. Så inbäddad att det ger Edvin möjlighet att bortse från den. Han fortsätter att vara drake.

> Edvin: ”Schaaaaaaa.” Liv till Edvin: ”Spruta inte eld på några igen.” Pia: ”Vi får säga till han att vi inte vill det.” Edvin: ”Schaaaaaa.” Pia till Tora: ”Känns det bättre nu? Då får du vila lite nu.” Liv: ”Nu sprutar han eld.” Pia reagerar inte på det Liv säger. Andrea påkallar uppmärksamhet genom att ta på Pias axel. Andrea: ”Nu sprutar han eld.” Edvin: ”Schaaaaaa.” Pia reagerar inte på det Liv och Andrea säger. Pia: ”Liv och Hilda,

kan ni laga något till Tora som hon kan äta?" Pia till Tora: "Vad heter du förresten?" Tora: "Tirana." Pia: "Mhm." Pia vänder sig mot flickorna. Pia: "Kan ni göra det?" Edvin: "Schaaaaaa." Pia: "Nånting med mycket vitaminer i." Liv: "Vi måste tänka." Liv till Hilda:" Kom, vi går ut och tänker där ute."

Liv och Andrea intresserar sig för drakens eldsprutande, Pia ignorerar den leken och förstärker avståndstagandet med att uppmana barnen att säga till draken att sluta. Hon ger flickorna i uppdrag att hitta på något som Tora kan äta. Därmed har hon lett bort flickornas uppmärksamhet från draken och involverat dem i leken med omsorg som tema.

Edvin: "Schaaaaaa." Pia till Edvin: "Vet du vad, snart får du förvandla dig till nånting snällt istället." Edvin: "Då förvandlar jag mig till ett monster. Schaaaaa." Pia: "Det var ju alldeles hemskt. Ett monster här inne." Mattis böjer sig över Tora och fräser. Tora: "Lägg av, Edvin." Edvin sätter sig bredvid Pia. De tre talar lågt om något. Pia till Tora: "Du får tala om att du inte vill." Tora till Edvin: "Jag vill att du ska vara snällare i leken." Edvin svarar inte. Han reser sig och sätter sig i soffan.

Edvin får en andra tillsägelse, skarpare denna gången. Edvin väljer att bli ett monster som låter på samma sätt som draken. Inte heller monstret vinner gillande hos Pia och Tora följer Pias exempel och ber Edvin att vara något snällt i leken. Denna gången hörsammar Edvin tillsägelsen, slutar att leka och sätter sig i soffan. Draken och monstret har blivit utvisade ur leken och Edvin finner för tillfället ingen annan roll i leken.

Pia vänder sig till Tora igen. Liv har kommit tillbaka. Liv till Pia: "Kanske soppa." På madrassen har Tora börjat tala ett sorts teckenspråk. Pia tittar på när hon tecknar. Pia till Tora: "Det kommer soppa snart." Pia tar i dockorna som ligger i docksängen intill madrassen. Hon vänder sig till Vanda. Pia: "Ska du ta hand om bebisarna? De börjar skrika. Hon kan inte ta hand om dem själv nu när hon är sjuk." Vanda och Andrea sätter sig vid docksängen. Tora tar en av de två dockorna och lägger den på sin arm. Tora: "Det är min bebis."

Edvin sitter i soffan och tittar på när de andra leker. Edvin till Pia: "Jag är ingen drake." Pia: "Är det ingen drake längre?" (Sjöviken)

Edvin meddelar att han inte är drake längre. Pedagogen bekräftar hans beslut och Edvin underordnar sig den vändning leken tagit.

> Edvin, Liv och Tora går ut ur rummet. Pia sitter på madrassen med Elias i knät. Han matar dockan med flaska. Vanda sitter bredvid. De andra barnen har gått. Tora, Edvin och Liv kommer tillbaka. Pia: ”De andra är ute och jagar bufflar. Får ni några bufflar idag?” Tora nickar. Liv: ”Min bok är stulen.” Ingen svarar. Pia: ”Kan ni fiska lite så vi får nån middag idag?” Edvin: ”Men jag vet var det finns mycket middag.” Pia: ”Var då nånstans?” Edvin: ”Jag måste förvandla mig.” Edvin springer ut ur rummet, Tora springer efter. Liv till Pia: ”Min bok är stulen.” Pia: ”Vad sa du?” Liv: ”Min bok är stulen.” Pia: ”Du får gå på jakt och leta upp den.” Elias: ”Mer socker.” Pia: ”Ännu mer?” Edvin kommer tillbaka. Edvin: ”Jag har fångat en i alla fall.” Lägger ett gosdjur hos Pia. Pia: ”Åh, vad bra. Lägg den vid spisen.” Edvin gör som Pia säger. Liv kommer. Liv: ”Jag har fångat den.” Visar fram en nalle. Pia: ”Lägg den där. Är det kylskåpet där? Då kan du lägga den där så länge tills vi ska äta.” (Sjöviken)

Leken som handlade om drakar och brännskadade flickor har nu fått ett mattema och pedagogen föreslår att Tora, Edvin och Liv ska delta i att samla och laga mat. Liv har ett annat förslag, nämligen att hon har blivit bestulen på en bok. Varken barnen eller pedagogen är intresserade av ett sådant tema. Edvin som varit drake och monster och som en stund suttit vid sidan av och tittat på blir återigen engagerad i leken, nu i en roll som introduceras och uppmuntras av pedagogen. Leken utvecklas från ett drama som innehåller hot från draken, utsattheten hos en invandrarflicka och traumat att bli svårt skadad, till en familjelek i indiantappning där barnen fångar mat, tillagar den och äter. Borta är svåra frågor om hot, ensamhet och sjukdomar. Edvin regleras mot valet att avstå från att vara drake och mot valet att bli en del i familjeleken där maten står i centrum.

Ett annat exempel på sådant som blir föremål för styrning är innehåll som innebär stor rörlighet hos barnen. Elias, Max och Petra leker i en hörna inredd som restaurang. Elias är kock och de båda andra besökare. Elias gör upprepade försök att ändra innehållet till något mer dramatiskt. Försöken stoppas av Petra som håller fast vid restaurangtemat.

> Elias: ”Ett larm! Stoppar tjuvar!” Petra invänder: ”Men det fanns ju inga tjuvar.” Elias ändrar sig: ”Cowboy och indiana!” Petra: ”Ge dem lite mat då. De är nog hungriga cowboyarna och indianerna.” Elias: ”Lite mat.”

> Petra: ”Ja, så lugnar de sig.” Elias börjar att plocka fram mat till indianerna. (Sjöviken)

Elias föreslår en lek där först tjuvar sedan cowboys och indianer dyker upp på restaurangen. En sådan dramatik skulle sannolikt medföra en mer rörlig och högljudd lek än den där en kock serverar mat till sina gäster. Petra inkluderar indianerna i restaurangleken och det dramatiska anfallet kommer av sig.

Att högljudda och rörliga lekar regleras bort tycks inte enbart ha med ljudnivå och platsbrist att göra. Lekar som uppfattas som meningsfulla kan i vissa fall tillåtas en högre ljudvolym och mera spring.

> Filip, Simon, Tove, Daniel, Bea och Roger leker att det brinner och att de är brandmän. Det brinner på lite olika platser, ömsom i ett av rummen ömsom i korridoren. Barnen springer fram och tillbaka medan de härmar brandbilens tutande. Pernilla sitter i byggrummet med några barn. Hon tittar på en stund men hon stoppar inte brandmännens vilda framfart. Vid ett senare tillfälle berättar Pernilla att hon först tänkt påminna barnen om att de inte fick springa inomhus men att hon sedan förstått att springandet var en del av en lek och därför tillåtit dem fortsätta. (Månen)

Pernilla som uppfattar att det rör sig om lek och låter leken fortgå. Den här leken tillåts alltså för att den innehåller två komponenter. Den ena är det motiverade springet och högljuddheten. Brandbilar kör fort och låter mycket. Det andra är lekens ”nyttighet”. Barnen gestaltar en viktig del av samhället och springet och högljuddheten bedöms som en meningsfull del av leken och då kan ett större mått av oordning tillåtas.

Lekar som är kaotiska i den bemärkelsen att de är högljudda och rörliga blir föremål för styrning, så vida de inte uppfattas som meningsfulla. Nästa stycke tar upp det kaotiska på ett annat sätt, nämligen lekar med ett innehåll som berättar om olagliga handlingar.

Barn som leker figurer som ägnar sig åt *olagliga* handlingar kan bli föremål för pedagogernas ifrågasättande. I leken antas barnen skapa förståelse för den värld de lever i. Barn som leker pyromaner antas följaktligen skapa kunskaper och förståelse för hur det är att vara pyroman och att handla som en sådan. Ett sådant lärande kan inte godtas i en verksamhet med ett syfte att fostra till demokratiska medborgare och allas lika värde.

Några pojkar leker att det brinner i ett hus, representerat av ett stort träd. Leken är lite osammanhängande med otydliga roller där pojkarna springer runt trädet, några sprutar vatten och andra sprutar eld. Abel är den som leder leken. Paula är med men istället för att delta i eldsprutandet försöker hon introducera ett släckningsarbete.

> Abel meddelar att han ska sätt eld på allting. Paula: ”Är du en sådan pyroman?” Abel: ”Ja.” Paula tar initiativ till att polisen och brandkår ska komma. Hon ringer till larmcentralen och talar om att det brinner. Paula till barnen: ”Brandbilen är på väg.” Abel svarar henne med retsam röst: ”Ha, ha! De kan inte släcka det.” Paula stoppar Mårten när han intensivt karvar med en träbit i trädet. Paula: ”Mårten, vi får ta reda på vad det här skulle vara egentligen.” Hon vänder sig till Abel. ”Skulle det vara några som sätter fyr?” Abel: ”Ja.” Paula: ”Det är ju otäckt ju. Är det någon som ska komma och ta hand om det? Någon polis eller så?” Abel: ”Nä.” Paula: ”Då slutar det med att allt kommer att brinna upp?” Abel: “Ja.” Paula: ”Då ska vi låtsas att jag inte ser?” Abel: ”Ja.” Paula lämnar pojkarna. (Sjöviken)

Att sätta eld på hus är en olaglig handling som kräver insatser av samhället i form av brandkår och polis. Paula försöker föra in de här momenten i leken. Barnen visar dock inget intresse för att gestalta vare sig brandkår eller polis. Större energi läggs ner på att tända eld på huset och lite senare på att skjuta på det och bomba det. Paula tar upp diskussionen med den ledande pojken Abel.

Lekhandlingar som innebär olagliga handlingar kan inte stå oemotsagda. Den starka kopplingen mellan lek och lärande leder till att sådana lekar måste bekämpas. Det mörka och kaotiska som barnen uttrycker i leken finner ingen plats i förskolan. Detta är en sida av barnet och leken som helt enkelt ska ansas bort.

Paulas försök att ändra innehållet i leken lyckas inte och till slut lämnar hon leken. Pernilla är mer framgångsrik när hon korrigerar en våldsam lek på temat polis-och-tjuv till att bli en trevlig fest.

> Martin, Simon och Daniel leker polis och tjuv med Pernilla. Pojkarna är poliser. De har pistoler och Simon har klätt sig i sin cowboyväst som han har med hemifrån. Pernilla sitter på golvet. Maria och Vera sitter i hennes knä. Martin och Daniel står framför Pernilla, Vera och Maria. Pernilla: ”Nä, jag har inte gjort något” Martin: ”Annars sätter jag på dig handbojorna.” Daniel: ”Det här hade vi först.” Simon: ”Pang, pang!” Pernilla: ”Men jag har inte gjort nåt. Jag hittade den ju.” Martin riktar en knallpul-

verpistol mot Pernilla. Daniel: ”Annars…” Simon står bakom Pernilla. Simon: ”Annars…” Martin: ”Ta på dem eller jag skjuter.” Simon: ”Akta så att jag inte hugger av ditt huvud.” Pernilla: ”Men jag har faktiskt inte gjort nånting.” Martin: ”Joho!” Daniel: ”Jaha!” Pernilla: ”Det var inte meningen att ta den. Förlåt mig.” Pernilla talar tyst med Vera. Vera reser sig och går ut. Pernilla till Vera: ”Peggy är där ute.” Maria reser sig också och sätter sig vid ett bord längst ner i rummet.

Pernilla till Martin: ”Tänk om jag blir en jättestark cowboy då?” Pernilla reser sig på knästående och närmar sig Martin. Pernilla: ”Och brottar ner cowboyen här då?” Hon tar tag i Martins arm men han kommer undan. Simon och Daniel skrattskriker och klänger sig fast på Pernillas rygg. Också Martin kommer och klänger på Pernilla. Pernilla tar Martin i famnen och håller fast honom. Pernilla: ”Och så tar jag han i gisslan och fångar han, den här cowboyen.” Pernilla håller Martin i armarna, han drar och ålar sig. Daniel drar i Pernillas händer. Daniel: ”Släpp honom!” Pernilla släpper.

Simon hänger med armarna om Pernillas hals. Simon: ”Du ska dö!” Pernilla: ”Jag har ju inte gjort nåt.” Pojkarna: ”Jo, det har du!” Simon brottar ner Pernilla. Han sitter på henne och hoppar upp och ner. Pernilla: ”Försiktigt med mig.” Simon: ”Nej.” Också Martin sätter sig på Pernilla. Pernilla: ” Detta var det hemskaste fängelse jag varit med om.” Martin riktar sin pistol mot Pernillas huvud. Martin: ”Pang!” Pernilla: ”Är pokémoncowboys så här hemska?” Simon och Daniel springer runt i rummet, Martin sitter kvar på Pernilla. Han har fortfarande pistolen mot hennes huvud. Martin: ”Hallå, annars skjuter jag så dör du.” Pernilla: ”Vad ska jag göra för att slippa bli skjuten?” Martin: Fängelse eller skjut?” Pernilla: ”Då tar jag fängelse. Jag vill inte dö! Jag vill inte!” Martin: ”Ok, vi sätter dig i fängelse.” Pojkarna tar Pernilla i armarna och leder in henne bakom några stolar. Hon sätter sig på golvet. Pernilla: ”Jag är hungrig!” Simon: ”Okej, jag ska fixa lite mat.” Simon springer iväg. Martin: ”Pang!” Helena: ”Men nu sitter jag i fängelse. Nu behöver du inte skjuta mig mer.” Martin: ”Nä, jag ska inte. Jag ska bara skjuta sånt där skydd så att du inte kan springa.” Simon kommer tillbaka och räcker fram ”mat” till Pernilla. Simon: ”Här är lite spindlar.” Pernilla: ”Spindlar!? Ooouuuaa!” Pojkarna skrattar. Simon hoppar upp och ner. Daniel sträcker fram handen. Daniel: ”Här kommer köttbullar.” Simon: ”Nej, det är spindlar.” Pernilla: ”Är det köttbullar?” Simon: ”Det är spindlar som smakar köttbullar.” Simon går ut.

> Martin kommer med saker i händerna. Martin: ”Vill du ha lite annat?” Pernilla äter. Pernilla: ”Kan ni hämta lite mer sånt gott?” Martin: ”Ja.” Martin och Daniel springer iväg. De kommer tillbaka med en korg fylld med kaplastavar. Pernilla: ”Titta vad godis! En hel korg! Wow, wow, wow! Vill ni vara med och äta på mitt kalas?” (Månen)

Leken handlar om att skjuta en människa, hugga huvudet av henne och hålla henne fängslad, ett våld som inte accepteras i samhället och som inte heller förknippas med en god barndom. På Pernillas initiativ utvecklas leken från dödande och våld till en fest där de äter godsaker, ett tema som är mycket mindre kontroversiellt. Utan att avbryta leken eller att tillrättavisa barnen reglerar pedagogen leken mot ett innehåll som är lättare att acceptera. Hon använder sig av leken och styr innehållet i kraft av sin rollfigur. Barnen opponerar sig aldrig, tvärt om ser de glada och ivriga ut när de hämtar olika sorters mat.

Det är inte bara olagliga handlingar som blir föremål för korrigeringar. Också att prata om och nämna ord som beskriver olagligheter kan regleras.

> Isak och Adam leker med dinosaurier av plast. Pirjo sitter i soffan och tittar på. Isak sitter vänd mot högen av djur och har ryggen mot Pirjo. Han har en dinosaurie i handen och låter den trampa på ett annat djur. Isak till Adam: ”Och vi mördar denna. Han trampar hårt.” Pirjo till Isak: ”Vilka ord du använder.” (Kullen)

Här är det själva ordvalet som blir föremål för korrigering. Att säga att man ska mörda någon, om än bara en osjälig dinosaurie i plast, är uttalande som inte hör hemma i lekar som anses vara utvecklande och främja lärande. Med vår tids starka betoning på att lärande sker genom lek blir det nödvändigt att identifiera och motverka sådant som barn inte bör lära sig, till exempel att mörda. I lärandets och framtidens namn regleras sådant innehåll.

Lekar med ett *”nyttigt” innehåll* prioriteras av pedagogerna och det är också mot ett sådant innehåll de försöker reglera de mer kaosartade lekarna. Dessa nyttiga lagomlekar har det gemensamt att de handlar om företeelser i vårt samhälle och speglar hur samhället fungerar. Här finns också inslag av hot, våld och kaos men detta tas omhand på det sätt som det hanteras i verkligheten, eller rättare den ideala bilden av hur

sådana problem ska hanteras. Polisen tar fast tjuvarna, brandkåren släcker elden och mamman tröstar den gråtande bebisen. Här finns affärer, restauranger och åldringsvård och barnen förväntas leka på ett sådant sätt att de, i alla fall i viss mån, gestaltar samhället på det sätt som det fungerar och borde fungera. I lärandet genom lek förväntas barnen få en uppfattning om hur samhället fungerar och vilka handlingar som är rätta och riktiga kontra dem som är moraliskt felaktiga. Tillbaka till pojkarna som leker att de tänder på ett hus.

> Abel till Paula: ”Det där brinner upp!” Pekar på trädet som representerar ett hus. Paula: ”Oj! Vi måste larma!” Vänder ryggen mot barnen och sätter handen mot kinden, som en telefonlur. Paula: ”Hej brandkåren. Ni behöver komma hit här. Till dagis.” Pojkarna fortsätter att slå på trädet. De gör pysande ljud som troligen ska symbolisera elden. Jessica tittar på. Elias till Paula: ”Det kommer eld! Fröken, det kommer eld!” Paula: ”Brandbilen är på väg.” (Sjöviken)

I ljuset av att lek är lärande framstår det som viktigt att lära den rätta moralen, att små barn får lära sig att det är fel att döda, bränna hus och att slå människor. Därför måste brandkåren komma när huset brinner. Leken görs till en lektion i hur samhället fungerar eller bör fungera.

Retoriken kring lek och lärande är tydlig i offentliga dokument som rör förskolan. Barn anses lära i lek och pedagogen anses som viktig kraft i det lärandet. Det är ett lärande som är riktat mot framtida kompetenser. Pedagogerna tar ibland tillfället i akt för att träna kognitiv begreppsbildning genom att fråga barnen vilka färger leksakerna har eller att som Pia ge en liten lektion i räkning.

> Pia och Tora leker med dinosaurier i sandlådan. Tora har byggt ett hus åt sina dinosaurier. Pia: ”Får alla plats?” Tora: ”Mm, det går.” Pia: ”Hur många har du då?” Tora räknar sina dinosaurier. Tora: ”Sju har jag. Du har bara tre.” Pia: ”Jag har en, två, tre, fyra och du har en, två, tre, fyra, fem och så har du en där uppe, va? Sex.” (Sjöviken)

Pia godtar inte Toras uppgift om hur många dinosaurierna är. Hon räknar dem igen och levererar det riktiga antalet. Själva räknandet får större utrymme än frågan kring om dinosaurierna får plats eller inte. Att tala med barn om vad saker och ting kostar återkommer också i lekarna.

> Martin leker att han är kock. Martin till Pernilla: ”Här.” Martin kommer men en hink fylld med sand. Han bär fram den till Pernilla och de andra

> barnen. Pernilla: ”Vad bra, kocken! Här kommer han med såsen och potatisen och allt till fisken. Vad ska du ha för detta?” Martin: ”Ingenting. Du får det.”

Vid ett annat tillfälle får Jim frågan om han vet hur ett tåg låter. Samtalet liknar ett förhör där svar diskvalificeras i väntan på det ”rätta” svaret.

> Heidi, Jim och Pirjo sitter på golvet. De har byggt upp en bana av rälsen till träjärnvägen. Jim kör med tåget. Pirjo till Jim: ”Hur låter ett tåg?” Jim: ”Tuff-tuff. Så låter det.” Jim kör tåget på banan. Jim: ”Stanna tåget.” Pirjo: ”Hur låter ett tåg? Har du hört ett tåg nån gång?” Jim: ”Så låter det.” Jim kör tåget på rälsen. Pirjo: Hur dant då? Låter? Vet du vad låter är? Kommer det nåt ljud ifrån tåget?” Jim: ”Ja. Lille tåget.” Pirjo: ”Det lille tåget.” Jim släpper tåget och sitter på golvet. Ser ut att tänka efter. Kort tystnad. Jim sitter på golvet, leker inte med tåget. Pirjo: ”Hur låter tåget, har du hört det nån gång?” Pirjo kör tåget så att de små trähjulen rasslar mot rälsen. Jim: ”Så låter det.” Pirjo: ”Ett riktigt tåg?” Jim kör tåget. Pirjo vänder sig till Heidi. Pirjo: ”Har du hört ett riktigt tåg nån gång?” Heidi: ”Ja, det har jag.” Pirjo: ”Hur låter det då?” Heidi: ”Huu-huu” Pirjo: ”Huu-huu.” Pirjo säger inget mer om tågets ljud och Jim kör vidare. (Kullen)

Pirjo godtar inte Jims svar att tåget låter ”tuff-tuff”, inte heller att det skulle låta som det gör när leksakstågets hjul rasslar mot rälsen. Hon vill att Jim ska tala om hur ett ”riktigt” tåg låter. När Heidi levererar sitt svar accepteras det som mer giltigt än Jims båda, det vill säga det stämmer mer överens med ljudet hos ”riktiga” tåg. Heidi har visat prov på en kunskap som hon nu delar med sig till Jim. Därmed lämnas frågan om hur tåg låter.

Som den nyttiga lekens kronjuvel finns familjeleken, en lek som har en särställning på förskolan. Stora delar av rekvisitan på de tre förskolorna är förknippade med hushåll och familjeliv och pedagogernas deltagande är mest frekvent i sådana lekar. Mest påtagligt i det här sammanhanget är att lekar som inte har ett familjeinnehåll får det genom pedagogernas försorg. I exemplet nedan leker Edvin, Max och Pia i lekstugan. Pojkarna är astronauter och utanför stugan har de byggt ett rymdskepp. Max bestämmer att lekstugan är en astronautvilla. Han har också en stor skiva av trä som måste flyttas på bestämda tider. Pia har

ingen bestämd roll men pysslar i stugan, pratar med barnen om deras lek och hjälper dem med praktiska saker.

> Pia till Max: ”Ska vi ha några stolar?” Max: ”Åh nä det går inte.” Pia har gått ut till Edvin och rymdskeppet. Max står på verandan. Pia: ”Du Max… Gå och se om det finns fler stolar i lilla lekstugan.” Max: ”Nä, det finns inte fler där.” Han säger detta utan att titta efter. Pia: ”Men du…Vi måste ju ha lite mat… Lite grytor och sånt.” Max svarar inte. Han tar ett bord och skjuter in det i hörnet. Max: ”Jag kanske ska flytta denna. Om hur några dagar ska jag flytta denna?” Han tar på skivan som står i hörnet. Pia: ”Jag vet inte. Du håller väl reda på dagarna väl?” Pia lägger en duk på bordet. (Sjöviken)

Pia tar initiativ till att låta astronautvillan få karaktär av ett hem där det finns stolar, grytor och en duk på bordet. Max avfärdar hennes förslag och riktar istället uppmärksamhet mot flyttandet av skivan. Pia visar däremot inget intresse för det. Den delen av leken är Max egen som Pia inte befattar sig med. Hon gör ett nytt försök att förmå Max att välja det hemlika och familjebetonade framför en villa i rymden där vissa uppgifter ska utföras på vissa givna tidpunkter.

> Pia reser sig och tar med en docka upp på verandan. Pia: ”Rasmus, jag lägger henne här i vagnen med.” Lägger dockan i vagnen som står på varandan. Rasmus svarar inte. Oklart om han hör henne. Pia går in i huset och hämtar två dockor till som hon lägger i vagnen. (Sjöviken)

I det här fallet har familjeleken högre prioritet än rymdleken och Max får försvara sin lek på olika sätt. Det gör han först genom att med astronautröst svara att det inte går att ha stolar i huset, senare genom att hävda att det inte finns några stolar och till sist genom att inte svara på Pias förslag. Familjeleken har en sådan särställning att annat innehåll riskerar att bli utkonkurrerat.

Som en komponent i familjeleken finns maten och ätandet. Att leka att man lagar mat och äter är en ”nyttig” lek som framstår som så användbar att pedagogerna låter den förekomma i de mest skilda sammanhang. Skogens krokodil ska matas:

> På Kullen går barngruppen regelbundet på skogsutflykt. I skogen finns några stora trädgrenar som med lite fantasi liknar krokodiler. Vid varje besök tar pedagogerna med mat till krokodilerna och barnen matar dem. Pamela håller upp påsen med mat. Pamela: Här har vi så mycket mat som

> Pirjo har plockat ner. Tror ni att han äter yoggi?" Barnen: "Ja." Pamela: "Vi ska prova." Niklas: "Jag ska kolla om han har ätit upp sin mat." Pamela: "Makrillen kanske inte är uppäten. Vi får se." (Kullen)

Astronauterna behöver laga mat.

> Pia till astronauten Max: "Men du…Vi måste ju ha lite mat… Lite grytor och sånt."

Sjöfararna lika så.

> Barnen sitter i båten som är på väg till Landet Ingenstans. Pernilla: "Vi behöver en kock också. Finns det någon som kan vara kock?" Martin och Alice räcker upp händerna. Martin blir vald.

Ur pedagogernas perspektiv har matleken många fördelar. Till att börja med är det en lugn lek som inte tar stort utrymme och inte bidrar till springande barn. Vidare är maten ett tema som alla barn på förskolan har erfarenheter av och som alla, även de allra yngsta kan delta i.

> Pia: "Hej." Tora: "Titta så fin jag är i min hals." Pia: "Har ni nån frukost att bjuda på?" Tora: "Nja, jo (skrattar till) Ni får äta gräs." Pia: "Det blir bra." Pia tar lite gräs och lägger i sandlådan. Moa (2 år) kommer. Tora: "Hej Moa." Pia: "Hej Moa. Kom." Pia sträcker ut armarna efter Moa och Moa hoppar upp i famnen på henne. Tora går efter mer gräs. Pia till Moa: "Vill du med ha en dinosaurie?" Tora: "Ta inte min." Pia: "Denna kan hon få ha." Pia ger en dinosaurie till Moa. Pia till Moa: "Nu ska vi äta frukost, Tora och hennes dinosaurie. Titta vad gott. Nu får vi sätta oss runt bordet." Moa: "Ja." Pia till Moa: "Ska du sätta din där?" Tora: "Jag är på vakt." Tora låter olika dinosaurier tala med olika röster. Hon tar en dinosaurie och sätter den på en kulle. Tora: " -Tandor! -Ja, vad är det? -Kan du va på vakt? -Okej då." Tora till Pia: "Han var faktiskt vaktande." Tora sätter en annan dinosaurie på kullen Pia: "Vem säger var så goda?" Tora: "Ingen." Pia: "Äter vi i alla fall? Okej. Då vill jag ha detta." Hon tar en dinosaurie och låter den äta av gräset. Smackar. Pia: "Mm, va gott." Tora: "-Det var väldigt gott. -Väldigt gott. -Väldigt gott." (Sjöviken)

Pia föreslår att de ska äta frukost. Tora svarar att de helt enkelt får äta gräs och frukosten ges inget större utrymme i leken. När Moa kommer bjuder Pia in henne i leken som nu kretsar kring frukosten. Pia pratar med Moa om hur dinosaurierna ska göra, hur de ska sitta och vem som

säger var så goda. Dinosaurierna har placerats i en miljö som liknar förskolans matsituation. Leken har anpassats så att också Moa kan delta.

Eftersom alla barn på förskolan kan delta i matleken svarar den bra mot förskolans krav på aktivitet, det är lätt att bjuda in passiva barn i en matlek. I det sammanhanget har matleken en annan fördel. Den kräver ingen tillsättning av rollfigurer med komplicerade relationer till varandra och ingen stor koncentration på en historia som ska berättas. Barn och pedagoger samlas runt maten som ska lagas och ätas. Man smakar och berömmer.

Det är många gånger i enlighet med familjelekens norm som annat lekinnehåll styrs. I detta system av normaliserande inneslutningar och uteslutningar styrs barnen att leka familj och matlagning då pedagogernas aktiva deltagande och verbala förstärkning verkar inneslutande på familjeleken samtidigt som det verkar uteslutande på andra lekar. Tillbaka till leken med indianflickan Tora och draken Edvin.

> Tora skuttar ut ur rummet. Tim har också gått. Pia, Elias och Edvin sitter böjda över dockan. Den ska matas. Tim kommer in, står en liten stund vid dörren, tar sen några kliv in i rummet och morrar. Tim: ”Grrrrr.” Ingen besvarar Tim. Edvin springer ut för att hämta något och Tim springer efter. Pia: ”Nu blev här lugnt och skönt, Elias. Kanske bebisen behöver sova med?” (Sjöviken)

Det är Elias som får pedagogens uppmärksamhet. De andras sätt att leka klassificeras som stökiga, det vill säga att det blir lugnt när de barnen gått. Familjeleken med dockan i centrum innesluts och drakar, tigrar och indianflickor utesluts.

Ibland är det inte god mat som lagas och äts. Ibland ”tvingar” barnen pedagogerna att äta äckliga saker som egentligen inte går att äta.

> Penny är tjuv och barnen poliser. Alice låtsas att hon låser fast Penny med en nyckel. Penny: ”Ska jag stå här och vänta?” Alice: ”Ja.” Penny: ”Får jag nån mat?” Alfred: ”Nä.” Penny: ”Ge mig lite mat.” (Med gnällande röst) Alfred: ”Här får du lite geggamoja.” Alice: ”Här får du lite blött gräs och regnvatten.” Penny: ”Blöh, blöh!” (Månen)

I den här leken har poliserna, barnen, övertaget på tjuven Penny. De jagar henne, fångar henne och låser fast henne. Penny föreslår att de ska ge henne mat, ett förslag som skulle kunna utvecklat leken till att hand-

la om matlagning och ätande. Barnen upprätthåller istället övertaget och spänningen genom att ge henne ”äckliga” saker att äta. Här blir motmakten tydlig. Pedagogen gör försök att styra leken mot ett mer stillsamt tema, maten. Barnen svarar med att tillmötesgå hennes förslag men på ett sådant sätt att leken behåller sitt ursprungliga inslag av kaos.

Sammanfattningsvis kan sägas att i leken är barnen fria att välja innehåll utifrån sina erfarenheter och gestalta sina fantasier och föreställningar så länge de gör det inom de gränser som satts upp för vad som kan accepteras som ”god” lek. Denna ”goda” lek är en sorts investering inför framtiden och styrningen av innehållet i lekarna på de tre förskolorna är riktad mot sådant som stämmer med förskolans kultur och samhällets ideal: vård och omsorg, ansvar för arbete, hem och familj samt sådant som speglar samhällets moraliska ställningstagande. I leken antas barnen både skapa förståelse för den värld de lever i och tillgodogöra sig kunskaper och färdigheter som är nödvändiga i ett framtida vuxet liv. Den starka kopplingen mellan lek och lärande leder till att mindre ”goda” lekar måste bekämpas. Det mörka och kaotiska som barnen uttrycker i leken finner ingen plats i förskolan. Detta är en sida av barnet och leken som helt enkelt ska ansas bort.

5.2.3 Hur barn leker

Barns sätt att leka blir föremål för styrning och även här sker styrningen i framtidens namn. Barnen regleras mot det som betraktas som dugliga samhällsmedborgare och mot att förkroppsliga vissa värderingar som betraktas som normala. Här ska jag belysa hur vissa ageranden hos de lekande barnen, alltså *hur* de leker, blir föremål för styrning med framtida kompetenser som mål. En sådan kompetens är förmågan till kommunikation. Att kommunicera med andra människor, att uttrycka sitt innersta och att reflektera över sitt eget tal är en del av den självreflektion som självkännedomen och självutvecklingen kräver (Cameron, 2000).

Samtidigt menar Cameron att kommunikation ofta är ett sätt att lära unga människor värderingar och ”livsfärdigheter”. Kommunikationen har alltså flera funktioner i en ung människas lärande. Det är i sig en förmåga som värdesätts högt av samhället och som barnet måste kunna behärska som blivande vuxen. Barnen tränas i att uttrycka sina känslor verbalt och på så sätt skapa förståelse både för sitt eget innersta och för

andras behov. Aggressivt beteende, till exempel, tas om hand av pedagogerna genom att de uppmanar barnen till att samtala med varandra och uttrycka sina känslor i ord. I episoden nedan är det Pia som uppmanar Tora att tala den lille pojken tillrätta istället för att bli arg på honom.

> Tora och Pia leker i sandlådan med dinosaurier av plast. Henrik (2 år) kommer och trampar oavsiktligt på Toras dinosauriehus. Tora: ”NEJ!” Pia: ”Prata med honom i stället, Tora.” Tora: ”Gå inte där, Henrik.” Henrik backar och går runt resterna av huset. (Sjöviken)

Att kunna hantera sina aggressioner och uttrycka sina känslor som en del i konfliktlösning är alltså en förmåga som uppmuntras av pedagogerna. Målet är att barnen självständigt ska ta kunna hantera konflikterna genom att tala med varandra istället för att gräla eller slåss. Här spåras viljan att skapa människor som kan hantera sina aggressioner och som kan lösa konflikter på ett konstruktivt sätt. Barnen uppmanas att tala och att göra det självständigt, utan pedagogens hjälp.

> Vid ett tillfälle leker Kajsa, Åsa och Linda ute på gården. Kajsa leder leken och regisserar de andra. Leken handlar om fjärilslarver som kläcks och blir fjärilar. Maja vill vara med men får veta att det inte går. Hon vänder sig då till Phillipa som gräver i sandlådan med Daniel och Tove. Maja till Phillipa: ”De leker där och jag får inte vara med.” Phillipa: ”Vad ska vi göra åt det? Vad tycker du? Har du pratat med Kajsa och berättat vad du känner?” (Månen)

Här uppmanas Maja att berätta vad hon känner, ett uttryck för den reflexiva diskurs där de egna känslorna ska komma i dager och där mottagaren förväntas lyssna på ett empatiskt och förstående vis (Cameron, 2000). Hon uppmanas att på egen hand lösa konflikten. Maja har redan försökt och fått ett svar från flickorna.

> Maja: ”De säger att man bara kan vara tre i leken.” Phillipa: ”Vill du vara med dem och leka då?” Maja: ”Mm.” Phillipa: ”Kan du inte förklara det för Kajsa då?” Maja: ”Jag har försökt förklara.” Phillipa: ”Ska jag följa med?” Maja: ”Mm.” (Månen)

Åter igen uppmanas Maja att öppna sig, berätta om sina känslor för att få de andra flickorna att förstå och på så sätt lösa konflikten, och åter igen är det Maja själv som förväntas vara huvudaktör i detta. Först när Maja berättar att hon redan försökt göra det som Patricia föreslår blir

hon erbjuden hjälp. Maja har anpassat sig till normen för hur konflikthantering ska gå till och använt sig av redskapet kommunikation på det sätt som förväntats av henne. De andra flickorna har däremot inte lyssnat på det sätt som förväntas av dem och pedagogen tar till åtgärder för att förmå dem att lyssna på Maja.

Barn som inte av egen kraft gör försök att säga vad de tycker kan få stöd av pedagogen.

> Heidi, Björn (2 år) och Pirjo sitter på golvet. Heidi leker med ett hus i plast och med tillhörande figurer. Pirjo och Björn tittar på. Björn sträcker sig efter en av Heidis figurer, den som föreställer en hund. Björn: ”Den är min. Den är min. Min. Vov-vov-vov.” Björn tar hunden och låter den hoppa runt på golvet. Heidi tittar på Björn men säger inget. Heidi: ”Ska lilla lammet in här.” Hon stoppar in lammet i huset. Pirjo: ”Heidi, du får säga till Björn om du vill.” Heidi: ”Får jag den, Björn?” Heidi tar hunden och sätter den i huset. (Kullen)

När Heidi inte själv visar tecken på att misstycka när Björn tar hunden får hon uppmaning av pedagogen att ge uttryck för vad hon vill. Att uttrycka och visa sina känslor ges alltså stor vikt. Detsamma gäller förmågan att visa intresse och förståelse för andras känslouttryck.

> Elias och Max leker poliser och går in i ett av smårummen. Där sitter Hilda (2 år) i soffan. De siktar med pekfingrarna mot Hilda. Elias: ”Upp med händerna!” Max: ”Upp med händerna!” De skjuter vilt. Hilda ser rädd ut. Petra kommer: ”Är Hilda med på det?” Elias: ”Nä, hon är tjuven.” Petra: ”Jag tror inte att Hilda förstår vad som händer här, när ni kommer in här. Hon kanske höll på att leka någonting annat.” Elias: ”Jag är chefen!” Petra: ”Ja det är okej, men Hilda var här inne och lekte.” Elias: ”Okej då.” Han går mot dörren. Petra: ”Vi tar ett annat rum.” (Sjöviken)

Genom att fråga Elias om Hilda är med i leken visar Petra att de bör ta hänsyn till vad Hilda vill. Här för Petra en dialog med Elias om hans handlande och Hildas reaktion. Det handlar om att visa hänsyn och förståelse för vad andra vill. Återigen handlar det om att uttrycka känslor respektive vara receptiv för andras uttryck.

Det rör sig kort sagt om att med leken och kommunikationen som medel lära unga människor samhälliga normer (Cameron, 2002). Barnen förväntas leka på ett sätt som speglar samhällets krav på vissa social kompetenser där förmågan att kommunicera är en tongivande.

5.3 Sammanfattning

Det som blir föremål för styrning kan delas in i tre teman; att barn leker, vad barn leker och hur barn leker. I vart och ett av dessa teman styrs barnen bort från något icke önskvärt mot något annat som uppfattas som positivt.

Att barn leker syftar på barns aktivitetsgrad i leken. Barnen betraktas som kreativa, aktiva och förmögna att fylla sina lekar med ett meningsfullt innehåll. Barnen är förpliktigade att leka på ett sådant sätt att denna konstruktion av det lekande barnet infrias. Pedagogerna bidrar till att konstituera det fria, aktiva barnet genom att ömsom stötta och uppmuntra de lekande barnen, ömsom reglera de barn vars lek inte uppfyller förväntningar på aktivitet och meningsfullhet. Pedagogerna uppmuntrar och stöttar barnens lek. De lockar dem till aktivitet och deltagande. Barnen förväntas leka och förväntas att göra det aktivt och på ett sätt som anses vara utvecklande.

Vad barn leker hänvisar till innehållet i lekarna. Lekarnas innehåll styrs bort från sådant som är obehagligt eller olagligt till förmån för det trevliga och nyttiga. Kaos har litet utrymme i lekar där pedagogerna delta. Regleringarna är inriktade på att dämpa högljudda och rörliga lekar, att reglera bort från innehåll som uppfattas som våldsamt eller på annat sätt olämpligt.

Familjeleken får stort utrymme, i synnerhet sådant som handlar om mat och ätande. Att leka att man lagar mat och äter är en ”nyttig” lek som framstår som så användbar att pedagogerna låter den förekomma i de mest skilda sammanhang.

Barnen konstitueras som lärande subjekt där leken är en väg till lärandet. Vissa lekar blir därför icke önskvärda då de befaras leda till kunskaper som inte är av godo medan det i andra lekar förväntas ske ett lärande som är önskvärt. Detta blir tydligt när lärandet handlar om samhällsfrågor där moraliska frågor står i centrum. Som jag sagt tidigare korrigeras och regleras sådana lekar bort från det våldsamma innehållet. Lärandet är i fokus på olika sätt. Det kan vara att lära sig hur samhället fungerar, att lära sig hur ett tåg låter eller att inte lära sig hur man utövar våld.

Hur barn leker handlar om barns sätt att vara mot varandra i leken och där kommunikation är ett sätt att förmedla samhällets värderingar

till unga människor. I leken tränas barnen i att kommunicera med varandra på ett sätt som uppfattas som god kommunikation.

Barnen uppmuntras att tala, ge uttryck för och visa sina känslor Detsamma gäller förmågan att visa intresse och förståelse för andras känslouttryck. Det rör sig kort sagt om att med leken och kommunikationen som medel lära unga människor samhälliga normer.

Här har jag visat att leken i mycket styrs mot det som uppfattas vara nödvändigt för barnen som blivande vuxna och samhällsmedlemmar. Styrningen av leken på förskolan är en styrning i namn av framtiden och det som blir föremål för styrning är dels sådant som uppfattas som nödvändiga framtida kompetenser, dels sådant som uppfattas som normalt för barn. Barns sätt att leka regleras således mot de värderingar som uppfattas som riktiga i samhället.

6 Styrningens hur

Rationaliteter för styrning implicerar tekniker med vars hjälp människor konstrueras att vara på vissa sätt. Det är med hjälp av dessa tekniker som människor placeras in i maktrelationer och därmed ges en viss identitet och mening (Foucault, 1982).

I föregående kapitel redogjorde jag för *vad* i barns lekar som blir föremål för styrning. I det här kapitlet kommer jag att peka på *hur* denna styrning genomförs, med vilka tekniker den görs möjlig.

6.1 Övervakning och frirum

I aktiviteter styrda av vuxna råder ofta tydliga regler för vad som är lämpligt att göra, hur det är lämpligt att röra sig och regler för när, hur och med vem det är lämpligt att tala. Som exempel kan tas en samlingsstund där barnen sitter i ring placerade med jämna mellanrum, ibland på förutbestämda platser. Barnen förväntas sitta tills samlingen är slut. De förväntas tala i tur och ordning och lyssna på vad pedagogen säger. Pedagogen leder situationen och avsteg från ordningen korrigeras på olika sätt.

I leken tillåts en annan ordning än i aktiviteter styrda av vuxna. Händelser och innehåll är inte planerade av vuxna, barnen har större möjligheter att röra sig och att tala med vem de vill när de vill. Ibland är barnens rörelser snabba och talet högljutt. Som jag beskrivit tidigare utgör sådana lekar ett obehag som inte faller innanför förskolans ram och som blir föremål för styrning. Samtidigt har pedagogerna att leva upp till diskursen om det fria barnet som genom lek utforskar världen. Ett sätt att hantera denna paradox är att delta i lekarna. Från sin position som lekkamrat kan pedagogen övervaka barnen och har en panoptisk[12]

[12] Panopticon är en metafor som Foucault använder för att beskriva den disciplinära övervakningen. Panopticon var Benthams arkitektoniska idé om hur fängelser kunde organiseras. Cellerna byggs i en cirkel, i cirkelns mitt placeras ett vakttorn och i varje cell finns en fånge inlåst. Varje individ kan övervakas för sig. Fångarna är synliga men de kan inte se sin övervakare, de

blick över leken. Den övervakning jag syftar på här är den som i Foucaults termer handlar om en osynlig men ständigt närvarande övervakning som finns inbyggd i systemet på ett sådant sätt att de övervakade inte vet när övervakningen sker, bara att den kan ske när som helst. Genom en sådan diskret men allomfattande övervakning blir själva vetskapen om möjligheten till övervakning disciplinerande (Foucault, 2001). Lekande pedagoger erbjuds goda möjligheter att övervaka barnen i den meningen att de kan observera, kontrollera och korrigera barnens handlingar på ett mer effektivt och osynligt sätt än vad som är möjligt som icke deltagare.

Den övervakning som sker av leken i förskolan är sällan auktoritär på så sätt att den visar sin styrka genom att förmana och fördöma. Istället är det genom en välvillig inställning till leken som pedagogerna får tillträde till att bli deltagare i leken och denna osynliga övervakning görs möjlig. När pedagogerna deltar i leken erbjuds de alltså goda möjligheter till övervakning, en övervakning som är dold bakom pedagogens lekande men som är ständigt närvarande och när som helst kan göras synlig.

Ett exempel på denna osynliga övervakning som ”poppar upp” är följande episod där Elias, Max och Petra leker restaurang. Det ursprungliga temat för leken är restaurang och att äta mat. Petra spelar rollen som gammal tant och gäst på restaurangen. Elias är kock och Max är Petras assistent.

> Petra: ”Oj, har du en gryta att koka ägget i?” Elias: ”Jag letar efter en.” Petra: ”Titta där är en. Så vill jag ha en kaffekopp också.” Elias: ”Snart är kaffet färdigt.” Petra: ”Jättebra.”
>
> ---
>
> Petra: ”Det ska bli himla gott, jag har ju inte hunnit äta frukost.” Elias: ”Tut-tut, tut-tut. Ta fatt tjuven!” Petra: ”Inte mitt nu när vi ska äta.” Elias: ”Jo, där! Bakom hörnet! Tjuvar!” Petra: ”Vad ska vi göra åt det då?” Elias: ”Vi måste stoppa elaka skurkar.” Petra: ”Elaka skurkar?” Elias: ”Ja!”

---

kan inte ens veta när övervakningen sker. På så sätt är makten automatisk eftersom fången inte vet om han är iakttagen just nu men är medveten om att han när som helst kan iakttas (Foucault, 2001).

Petra och Elias leker att de lagar mat och samtalar om matlagningen. Petra spelar rollen av en gäst som ser fram emot sin frukost. Hon finns närvarande, är aktiv och när Elias delvis ändrar innehållet i leken genom att låta det komma tjuvar, ändrar leken också karaktär till en mer vild och högljudd lek. I sin position som gäst kan Petra övervaka lekens utveckling och därmed förhindra att sådan lek uppkommer. Med små korta kommentarer ”Inte mitt nu när vi ska äta” gör hon övervakningen synlig och uttrycker ett missnöje med att tjuvar blir en del av leken.

Leken fortsätter. Elias är nu polis och springer iväg för att fånga tjuvar.

> Elias: ”Kommer snart!” Elias springer iväg. Petra: ”Hej då med er. Då får jag sitta här själv då?” Max har hämtat en telefonlur och räcker den till Petra. Max: ”Du kan ringa.” Max springer iväg. Petra sitter kvar och låtsas dricka ur sin mugg. Pojkarna går in i ett av smårummen. Där sitter Moa (2 år) i soffan. De siktar med pekfingrarna mot Moa. Elias: ”Upp med händerna!” Max: ”Upp med händerna!” Petra kommer: ”Är Moa med på detta?” De gå in i ett rum som är ledigt. Petra: ”Jag dricker upp mitt kaffe så länge.” Max till Petra: ”Det här är polisstationen. Ring till polisstationen. 1-1-2.” Petra: ”1-1-2.” (Sjögården)

Övervakningen är kontinuerlig och när tillrättavisningar behöver verkställas förvandlas restauranggästen Elsa till förskolläraren Petra och ordningen återställs.

Att ha tillgång till en sådan dold övervakning medför inte bara möjligheter att kunna kontrollera och korrigera barnen i den aktuella situationen. Övervakning erbjuder också goda möjligheter att skapa kunskaper om dem man övervakar, en kunskap som sedan kan användas i den fortsatta styrningen (Foucault, 2001). Att delta i och intressera sig för barns lekar medför möjligheter för pedagogerna att observera barnen och lära sig mer om varje barns sätt att vara. När pedagogerna deltar i barnens lekar skapas goda möjligheter till insyn i leken och den föreställningsvärld som barnen antas ge uttryck för.

I lekar där pedagogerna finns närvarande är övervakningen kontinuerlig. Det finns dock sätt att försöka undvika denna disciplinerande övervakning. På de tre förskolorna finns ”frirum” där övervakningen tillfälligt är frånvarande. Dessa frirum är av två slag; de som skapas av barnen och som bekämpas av pedagogerna samt de som skapas av pedagogerna och utnyttjas av barnen. I det första fallet försöker barnen

undvika övervakning genom att gå undan, stänga dörrar och hålla till på platser där de inte syns. Pedagogerna i sin tur söker upp barnen, observerar dem och korrigerar dem på olika sätt.

> Några pojkar leker i byggrummet. Tony och Ted har just bråkat om en helikopter. Paula finns i rummet intill. Pojkarna är arga på varandra. Ted säger till Tony: ”Du får inte vara med, Tony.” Tony protesterar. ”Jag är med.” Ted svarar inte. Tony: ”Då är du dum. Då får du inte komma på mitt kalas.” När han sagt det ser han sig om åt Paulas håll, sen går han in i rummet och skjuter till dörren. (Sjöviken)

Att barnen är medvetna om att ett lekinnehåll eller en handling inte uppskattas av pedagogerna får inte alltid barnen att avstå från att utföra den. Istället försöker de undvika övervakningen, skapa frirum där övervakning inte är möjlig. Två flickor på Kullen, Heidi och My, utgör ytterligare ett exempel. Flickorna leker i dockrummet med dörren stängd. Py knackar på och öppnar dörren.

> Py: ”Får jag vara med?” Heidi: ”Näää.” Py stänger dörren igen och går. Charlotte: ”Varför fick inte Py vara med?” Heidi: ”Det är inget kul. För att hon stör oss alltid. De vet inte hur vi leker, hur det går till.” My: ”Och när det är stökigt säger de ’nu får ni städa upp’.” Heidi: ”Det är så de stör oss för vi har ju hållt ut detta och lekte här att allt flöt. Att hon var i en båt och att jag räddade henne. Då fattar hon inte att det går till så.” (Kullen)

Genom att dra sig undan och undvika övervakningen försöker barnen undgå den reglering av leken som kan bli följden av pedagogernas närvaro.

Det är inte bara barnen som skapar dessa frirum. Också pedagogerna bidrar till att skapa platser där barnen får ”rasa av sig” och där övervakningen är minimal. På Sjöviken blir dessa frirum särskilt tydliga. Mellan de båda avdelningarna finns ett rum dit de äldre barnen, i synnerhet pojkarna, söker sig, men där pedagogerna sällan är närvarande. Det är ett stort rum med en madrass och en rutschkana. Där leks lekar som innebär stora och vilda rörelser. Här finns Batman, Zorro, cirkusartister och vilda djur. Några sådana rum, där dessa lekar självklart tillåts, finns inte på de båda andra förskolorna, men det händer att barnen bli uppmanade att gå in i ett rum och stänga dörren, eller alternativt gå ut på gården, och där leka sådana lekar som är för högljudda eller har ett innehåll som inte är anpassat till förskolans norm.

I exemplet med Abel och pojkarna som leker att de tände eld är det pedagogen som skapar frirummet genom att välja att inte se det som händer i leken.

> Några pojkar leker att det brinner i ett hus, representerat av ett stort träd. Paula vänder sig till Abel. ”Skulle det vara några som sätter fyr.” Abel: ”Ja.” Paula: ”Det är ju otäckt ju. Är det någon som ska komma och ta hand om det? Någon polis eller så?” Abel: ”Nä.” Paula: ”Då slutar det med att allt kommer att brinna upp?” Abel: ”Ja.” Paula: ”Då ska vi låtsas att jag inte ser?” Abel: ”Ja.” Paula lämnar pojkarna. (Sjöviken)

Detta med frirummen är en del av styrningen mot det fria och aktiva barnet. Barnen tillåts att ”rasa av sig” och leva ut sitt ”naturliga” behov av rörelse och aktivitet. Samtidigt som man bejakar barnets ”natur” regleras det obehag som högljudda och vilda lekar innebär. Dessa lekar tillåts alltså ”någon annan stans” men är samtidigt marginaliserade och bortstyrda från verksamhetens centrum. I frirummen tillåts obehagliga lekar, men det är genom pedagogernas avståndstagande som de placeras där.

6.2 System av inneslutningar och uteslutningar

Normaliserande tekniker används flitigt av pedagogerna. Som konstaterats i kapitel 5 råder det på de tre förskolorna normer för vilket innehåll lekarna kan ha och hur lekar ska lekas. I ett system av inneslutande och uteslutande tekniker korrigerar pedagogerna leken i enlighet med rådande normer. I detta system används två kategorier av tekniker där den ena kan ses som belöningar och den andra som bestraffningar.

Den första kategorin av tekniker har inneslutande karaktär, till exempel beröm och positiv uppmärksamhet. Den andra kategorin verkar tvärtom uteslutande med tekniker som tillsägelser och att avskilja en individ från gruppen. I båda dessa typer av tekniker spelar individualiseringen en stor roll. Det är själva utpekandet av individer som utför riktiga eller felaktiga, handlingar som verkar korrigerande på den utpekade så att denna anpassar sig till normen. På så sätt bidrar individualiseringen, paradoxalt nog, till att homogenisera gruppen.

De inneslutande och uteslutande teknikerna är tätt sammanfogade på så sätt att det som verkar uteslutande på någon verkar inneslutande på

andra och vice versa. En tillsägelse som utesluter ett visst barn verkar inneslutande på dem som inte brutit mot normen och därmed inte måste tillrättavisas. På samma sätt verkar beröm inneslutande på den som får beröm och uteslutande på den som inte gjort sig förtjänt av detsamma. Ett exempel:

> Hela barngruppen är ute på gården. Simon sitter på en gunga. Martin kommer fram och slänger en näve sand på honom. Simon: ”Sluta!” Simon till Patricia: ”Du fröken, han kastade sand och det ville inte jag.” Martin sätter sig på gungan intill. Patricia till Martin: ”Jag har talat om en gång för dig vad som gällde. Om du inte kan (ohörbart) då får du gå in för då klarar du ju inte att vara här.” (Månen)

Martins beteende korrigeras genom tillsägelse och hot om uteslutning. Han definieras som den som inte följer regler, som måste sägas till upprepade gånger och som inte klarar att vara bland de andra barnen. I och med utpekandet av Martin som den som bryter mot regler, definieras Simon som den som följer regler och pekas indirekt ut som den som vet vad som gäller. Han kastar inte sand tillbaka utan bidrar till att upprätthålla normen. Detta är ett exempel på inneslutningarnas och uteslutningarnas växelverkan. Det som verkar uteslutande på någon verkar inneslutande på någon annan. Genom ett sådant system upprätthålls förskolans norm.

I det följande ska jag ge exempel på hur inneslutande och uteslutande tekniker används av pedagogerna.

6.2.1 Inneslutande tekniker

Normaliserande tekniker verkar, som sagt, i syfte att homogenisera gruppen och att korrigera dess individer i riktning mot gällande normer. Inneslutande tekniker använder pedagogerna för att locka fram, bjuda in till och uppmärksamma det önskvärda beteendet och på så sätt korrigeras barnen bort från det icke önskvärda. Sådana tekniker har en pastoral karaktär[13] som skapar välbefinnande och en positiv känsla som ska få barnen villiga att underordna sig styrningen. En vanlig inneslutande teknik är att *uppmärksamma och uppmuntra* det som barnen leker.

[13] Ett resonemang om pastorala tekniker följer längre fram i kapitlet.

> Kajsa och Åsa bjuder på fest i lekstugan. Patricia är gäst. Patiricia: ”Känner ni så gott det luktar här inne? Ni har verkligen gjort snyggt här inne.” (Månen)

Patricia uppmuntrar leken genom att uppmärksamma och berömma lekhandlingarna. Att uppmärksamma vissa lekhandlingar kan verka uteslutande på andra handlingar som då inte får uppmärksamhet.

> Tora leker att hon är en indianflicka. Hon vänder sig till Pia. Tora: ”Här var min vassa kniv.” Pia tittar på henne. Pia: ”Jaha.” Tim kommer in i rummet och släpper en hög med gosedjur på golvet. Tim: ”Kolla vad jag har! Så mycket lejonmat.” Pia: ”Åh, titta! Var ska vi ha det nånstans? Den kanske smiter.” (Sjöviken)

Att samla mat är ett innehåll som får pedagogens uppmärksamhet och kommentarer medan en beväpnad indianflicka inte får mer uppmärksamhet än ett kort konstaterande. Genom att uppmärksamma och att aktivt delta i en lek innesluter pedagogerna leken och dess deltagare. Samtidigt utesluts andra lekar och de som deltar i dem. Mat är ett innehåll som innesluts och vapen ett innehåll som utesluts.

Att *bjuda in* till lek är en teknik som bland annat syftar till att reglera barnen mot aktivt deltagande i leken. I exemplet nedan är det Jenny, en tystlåten flicka som ofta står utanför leken och tittar på, som individualiseras och som definieras som den som står utanför leken. Ett sådant beteende försöker pedagogen korrigera genom upprepade gånger inbjuda Jenny i leken och locka henne till lek.

> Kajsa och Åsa leker kalas i lekstugan. De har bjudit in Patricia och Kajsas mamma Linda. Jenny kommer och tittar in genom fönstret. Patricia till Jenny: ”Om du har en biljett kan du följa med på festen.” Jenny svarar inte, hon står kvar och tittar in genom fönstret. (Månen)

Jenny tittar på när de andra leker, vilket leder till en inbjudan från pedagogen. Jenny svarar inte direkt, men en stund senare kommer hon och Nadja in i huset.

> Kajsa till Jenny: ”Vill du också ha lite?” Patricia till Jenny: ”Vill du sitta här? Det finns plats här.” Linda: ”Och någon kan sitta här. Jag kan flytta på mig för jag har faktiskt fått smaka. Vill du sitta här? Jag säger tack så mycket nu så kommer det fler som vill smaka här.” Linda reser sig. Jenny kryper upp i Patricias knä. Patricia till Jenny: ”Vill du smaka en saffransbulle?” Jenny svarar inte. (Månen)

Nu är Jenny inne i huset men fortfarande inte aktiv i leken. Hon sitter inte på en stol vid bordet som man kan förvänta sig av en gäst. Istället kryper hon upp i famnen på sin ”fröken” och deltar inte i leken. Pedagogen försöker locka henne att bli delaktig.

> Patricia till Jenny: ”Vill du smaka en saffransbulle?” Jenny svarar inte. (Månen)

Jenny låter sig inte lockas att bli en del av leken. Hon sitter tyst i Patricias knä. I lekstugan finns också Nadja som inte heller är aktiv i lekandet och som också blir inbjuden och lockas till deltagande.

> Gerd till Nadja: ”Och här har vi en liten gäst till. Hej.” Nadja tittar på Gerd men svarar inte. Kajsa serverar kaffe. Gerd till Nadja: ”Dricker du kaffe?” Nadja: ”Nähä!” (Månen)

Inte heller Nadja är villig att delta. Hon tycks nöjd med att titta på och är inte intresserad av att dricka kaffe, inte ens på lek.

Pedagogen och Kajsas mamma uppmärksammar och förstärker Kajsas och Åsas lek. De smakar och berömmer maten de får och talar om hur trevligt det är med fest. På så sätt innesluter de Kajsas och Åsas lek vilket samtidigt verkar uteslutande på Jenny och Nadja som tittar på. När Patricia, och även Linda och Kajsa, bjuder in de båda flickorna till lek innesluts leken och passiviteten utesluts. Genom att lyfta fram Jenny och Nadja som individer och uppmärksamma deras beteende kategoriseras deras passivitet som ”icke-normal”, som något som kräver åtgärder. I det här fallet var åtgärden inbjudan till annan aktivitet.

Närbesläktat med att bjuda in till lek är pedagogernas sätt att, i lekfull tappning, föreslå innehåll i leken. Med sådana förslag bjuder pedagogerna in till den ”rätta” leken och reglerar bort från den ”felaktiga”. Pernilla använder till exempel en sådan teknik för att styra bort Martin från en konflikt med Bea.

> Kevin, Martin, Bea, Maria, Alice, Tove och Pernilla leker att de åker båt till Landet Ingenstans. Bea är kapten och bestämmer vart de ska åka. Martin vänder sig till Pernilla: ”Så kör jag! Så kör jag!” Bea vänder sig till Martin: ”NÄ! Jag kör!” Tove: ”För Bea är chefen, Martin.” Martin: ”Åhh!” Martin sätter sig i båten och hänger med huvudet. Han ser sur och besviken ut. Helena: ”Kan du inte hjälpa Kevin att fixa bensinen?” Martin skakar på huvudet. Pernilla: ”Vi behöver någon som är kock också. Finns det någon som kan vara kock?” Martin och Alice räcker upp han-

den. Martin: ”Jag!” Alice: ”Jag!” Pernilla: ”Jättebra Martin. Då fixar du det.” (Månen)

Bea och Martin blir osams, en konflikt som pedagogen försöker förhindra. Hon provar att finna en annan roll åt Martin. Efter att ha misslyckats med att få Martin att hjälpa Kevin med bensinen, presenterar hon nästa förslag på ett mer attraktivt sätt. I konkurrens med Alice blir Martin utsedd till kock och konflikten med Bea förefaller glömd. Leken som aktivitet har inneslutits och konflikten uteslutits.

När Pernilla medlar mellan barnen använder hon sig av ett för barnen känt tema, att äta och laga mat. Att föreslå matlekar är en teknik som inbjuder till ”rätt sorts lek” och som utesluter olämpliga lekar och olämpligt beteende.

I exempel som jag tidigare redovisat i kapitel fem används just maten som teknik för att innesluta själva lekaktiviteten och lekhandlingar som är lugna och ordnade men utesluta det stökiga och våldsamma. Här finns naturligtvis grader i vad som uppfattas som ordnat och vad som uppfattas som stökigt. Det primära är att förslag om att leka mat används som en inneslutande teknik som verkar uteslutande på dem som väljer lekhandlingar som inte följer familjelekens norm. Vi återvänder till Elias som leker restaurang med Petra och Max. Elias är kock och de båda andra gäster. Elias har tidigare försökt ändra lekens innehåll genom att föreslå att det kommer tjuvar till restaurangen och att han själv förvandlas till polis. Nu gör han ett nytt försök.

Elias*: ”Vad hände! Det är cowboy!”* Petra: ”Är det cowboy som kommer nu? Till salonen?” Hon fnissar. Elias: *”Längst bort i hörnet där, cowboyer och indiana!”* Petra: ”Då får vi titta efter det ju.” My (3 år) har kommit fram till Carina och säger nåt till henne. Elias: ”Kom efter mig! Kom efter mig!” Elias skuttar iväg åt det håll han har sagt att cowboysen kommer ifrån. Petra och Max sitter kvar. My går in i affären. Max till Petra: ”Ska du inte äta mer?” Han håller fram Petras tallrik. Petra: ”Nu är jag så mätt i magen.” Max: ”Ska jag ta detta?” Max lägger Petras mat i sin tallrik. Elias kommer tillbaka och har ett kycklinglår av plast i handen. Elias till Petra: ”Jag äter ben.” Petra: ”Man kan inte gå iväg med maten, man får äta här vid bordet ju.” Petra: ”Nähä, jag börjar bli rätt så mätt i min mage. Jag känner att jag måste faktiskt gå hem nu, min assistent.” Elias: *”Ett larm! Stoppar tjuvar!”* Petra: ”Men det fanns ju inga tjuvar.” Elias: ”Cowboy och indiana!” Petra: ”Ge dem lite mat då. De är nog hungriga

> cowboyarna och indianerna.” Elias: ”Lite mat.” Petra: ”Ja, så lugnar de sig.” Elias börjar plocka fram mat till indianerna. (Sjöviken)

Elias föreslår att det kommer indianer. Petra visar intresse och säger att de får titta efter. Elias gör just det, han springer iväg åt det håll där indianerna ”är” och uppmanar de andra att komma efter. Det gör de inte. De sitter kvar och fortsätter att äta och att tala om maten. När Elias inte lyckas få med sig Petra och Max i jakten på indianerna föreslår han på nytt att det kommer tjuvar, men Petra påminner honom om att de har bestämt att det inte fanns några tjuvar. Elias ger sig inte och föreslår åter igen att det kommer cowboys och indianer. Petra väljer då att bejaka indianerna, innesluter dem i leken men på ett anpassat och normaliserat sätt, genom att ge dem mat så att de lugnar ner sig. På så sätt förmår hon Elias att välja den mer lugna restaurangleken framför den mer rörliga jakten på indianer. Den ”goda” leken innesluts.

Det finns fler exempel på detta. Leken där Edvin är en drake som har bränt indianflickan utvecklas till en lek där barnen jagar och samlar mat. Edvin som gestaltade draken regleras mot att välja en annan, ”snällare” roll i leken (se kapitel 5.2.2).

> En lång stund sitter Edvin och tittar på när de andra leker. Liv och Tora lämnar rummet och Edvin följer efter. När de kommer tillbaka sitter Pia på madrassen med Elias i knäet. Han matar dockan med flaska. Vanda sitter bredvid. De andra barnen har gått. Pia: ”De är ute och jagar bufflar. Får ni några bufflar idag?” (Sjöviken)

Pia bjuder in barnen till att delta i en lek som handlar om jakt på bufflar men där själva jakten är ytterst nertonad och intresset istället ligger på samlandet av mat.

> Pia fortsätter: ”Kan ni fiska lite så vi får nån middag idag?” Edvin: ”Men jag vet var det finns mycket middag.” Pia: ”Var då nånstans?” Edvin: ”Jag måste förvandla mig.” Edvin springer ut ur rummet, Tora springer efter. När han kommer tillbaka säger han: ”Jag har fångat en i alla fall.” Han lägger ett gosedjur hos Pia. Pia: ”Åh, vad bra. Lägg den vid spisen.” Edvin gör som Pia säger. Liv kommer: ”Jag har fångat den.” Hon visar fram en nalle. Pia: ”Lägg den där. Är det kylskåpet där? Då kan du lägga den där så länge tills vi ska äta.” (Sjöviken)

Genom maten som inneslutande teknik bevaras lekaktiviteten och leklusten medan olämpligt innehåll och olämpliga sätt att röra sig på utesluts.

6.2.2 Uteslutande tekniker

Tekniker som utesluter visst beteende är den andra delen i det system som verkar homogeniserande på barnen. De uteslutande teknikerna handlar om att peka ut och bestraffa det som avviker från normen. Också själva utpekandet fungerar som en ”bestraffning” som syftar till att minska barnens avsteg från ordningen. När Foucault (2000) ger exempel på bestraffningar gör han det utifrån sin kontext, som är sjuttiotalets Frankrike. De exempel han ger är mild aga, små förödmjukelser och förluster av fördelar. I en svensk förskola i början på 2000-talet skulle dessa bestraffningar förmodligen uppfattas som grova. Aga är till och med olagligt, även om den skulle vara mild. I en svensk förskola används andra bestraffningar som är så inbyggda i systemet att de knappast betraktas som bestraffningar, men likväl har en korrigerande effekt.

Bland de bestraffningarna som används finns olika grader av tydlighet, olika grader av bestraffande effekt. Det rör sig om allt från stränga tillsägelser och hot om uteslutning från gruppen, till vänliga tillrättavisningar kombinerad med inbjudan till annan aktivitet än den barnet just företar sig.

Den tydligaste uteslutande tekniken för att individualisera barn i korrigerande syfte är *tillrättavisningar.* Pedagogerna påpekar för barnet att hans eller hennes beteende inte är önskvärt. Tillsägelserna kan ha olika grad av stränghet. Vissa gånger är tillsägelserna inbäddade i lekfull vänlighet, andra gånger visar pedagogen ilska och fördömer barnets handlingar. När Martin för andra gången kastar sand, vilket inte är tillåtet, får han en skarp tillsägelse.

> Hela barngruppen är ute på gården. Simon sitter på en gunga. Martin kommer fram och slänger en näve sand på honom. Simon: ”Sluta!” Simon till Patricia: ”Du fröken, han kastade sand och det ville inte jag.” Martin sätter sig på gungan intill. Patricia till Martin: ”Jag har talat om en gång för dig vad som gällde. Om du inte kan (ohörbart) då får du gå in för då klarar du ju inte att vara här. Det är andra barnet som talar om att du kastar grus. Jag är ledsen, Martin, du får gå in.” Martin: ”Nää” Patri-

cia: ”Jo, det är bara så. Good bye. Det är inte kul att hålla på och fixa till att du kastar grus.” (Månen)

Pedagogens tillrättavisning är skarp och tydlig och det är svårt att missa det normaliserande budskapet. Hon använder Martins namn, och pekar ut honom som den som inte lyssnar, som inte klarar av att vara ute med de andra barnen och som orsakar tråkigheter för pedagogen själv. Bestraffningen är själva utpekandet men också pedagogens hot om att avskilja Martin från gruppen, vilket kan ses som ett hårt straff i förskolemiljön där gruppen har stor betydelse. Brottet var dock inte så grovt att hotet verkställdes.

Vissa tillrättavisningar är resonerande till sin karaktär. Pedagogerna för en dialog med barnen där den önskade effekten är att barnen ska ändra sitt beteende.

Paula resonerar med Abel om en lek där barnen tänder eld på hus. Paula vänder sig till Abel. ”Skulle det vara några som sätter fyr.” Abel: ”Ja.” Paula: ”Det är ju otäckt ju. Är det någon som ska komma och ta hand om det? Någon polis eller så?” Abel: ”Nä.” Paula: ”Då slutar det med att allt kommer att brinna upp?” (Sjöviken)

Paula resonerar med Abel om lekens innehåll. I exemplet nedan försöker Pirjo tala med Isak om hans språkbruk.

Isak och Adam leker med dinosaurier av plast. Pirjo och Leo sitter i soffan och tittar på. Isak sitter vänd mot högen av djur och har ryggen mot Pirjo och Leo. Han har en dinosaurie i handen och låter den trampa på ett annat djur. Isak: ”Och vi mördar denna. Han trampar hårt.” Pirjo: ”Vilka ord du använder.” Isak vänder sig om till Pirjo. Svarar inte. Pirjo: ”Vad är det för ord du använder?” Isak håller upp och visar sin dinosaurie. Isak: ”Jag har denna.”

Pirjo: ”Vad var det för ord du använde?” Isak svarar inte. Pirjo: ”Vad gjorde den?” Isak: ”Den trampade.” Pirjo: ”Ja, men du använde ett ord innan.” Isak svarar inte. Pirjo: ”M. Mm… nåt som börjar på …” Isak sitter med ryggen mot Pirjo. Pirjo frågar Adam om han kommer ihåg ordet. Det gör har inte. En kort tystnad uppstår. Isak börja leka igen, vänder sig till Adam. Isak: ”Kolla!” Isak skrattar. Pirjo: ”Vad var det för ord du sa?” Isak: ”Vet inte.” Han låter irriterad på rösten. Pirjo: ”Ska jag berätta det för dig?” Isak: ”Ååp!” Pirjo: ”Du sa mörda.” (Kullen)

Samtalen är normaliserande och målet tycks vara att barnen själva ska inse det olämpliga med sina handlingar och i fortsättningen självmant välja att leka ”goda” lekar.

I andra sammanhang är individualiseringen mer osynlig, men effektiv i sitt uppdrag att kategorisera och homogenisera. I exemplet nedan är det Edvin, eller närmare bestämt draken, som pekas ut som den som inte är önskvärd i leken. Pedagogen lyfter fram Edvin ur det lekande kollektivet och han kategoriseras som den som leker ”fel” till skillnad från Tora och de andra som leker ”rätt”.

> Tora har blivit bränd av draken. Hon ligger på en madrass och Pia tar hand om henne och sköter om hennes brännskador. Liv, Hilda och Felicia kommer in i rummet. Edvin är fortfarande drake och han morrar och fräser. Pia sköter om indianflickans brännsår, de andra flickorna tittar på. Edvin kommer fram till klungan av barn. Han morrar som den hemska drake han är. Pia: ”Är det draken som kommer igen? Vi vill inte ha drakar som sprutar eld här inne.” Pia ler. Edvin: ”Schaaaaaaa.” (ljudet när draken sprutar eld). Liv till Edvin: ”Spruta inte eld på några igen.” Pia: ”Vi får säga till han att vi inte vill det.” Edvin: ”Schaaaaaaa.” Pia till Edvin: ”Vet du vad, snart får du förvandla dig till nånting snällt istället.” Edvin: ”Då förvandlar jag mig till ett monster. Schaaaaa.” Pia: ”Det var ju alldeles hemskt. Ett monster här inne.” Edvin böjer sig över Tora och fräser. Tora: ”Lägg av, Edvin.” Pia till Tora: ”Du får tala om att du inte vill.” Tora till Edvin: ”Jag vill att du ska vara snällare i leken.” Edvin sätter sig då i soffan och tittar på när de andra leker. Efter en stund säger han till Pia: ”Jag är ingen drake.” Hon svarar honom med: ”Är det ingen drake längre?” (Sjöviken)

Pedagogen använder sig av två normaliserande tekniker. Till att börja med vänder hon sig till Tora, är delaktig i den lek som rör den skadade indianflickan medan den del av leken som handlar om den hemska draken inte får någon uppmärksamhet. Hon tar helt enkelt avstånd från draken. Edvin påkallar intresse genom att fräsa och morra. Pias reaktion på det är att, inom lekens ram och med ett vänligt leende tala om att drakar inte är önskvärda i leken. Edvin får en tillsägelse att sluta vara drake men den är så inlindad i lek och vänlighet att den är möjlig för Edvin att bortse ifrån. Pia lämnar då sin lekroll och antar auktoriteten av att vara pedagog på avdelning. Tillsägelsen får en skarpare ton. Hon uppmanar Edvins att bli något snällt istället och genom tillsägelsen korrigeras Edvin att välja den ”snälla” leken.

Förutom tillrättavisningar använder sig Pia av *avståndstagandet* som teknik för att reglera Edvins lek. Avståndstagandet är den ena sidan av det mynt där uppmärksamheten är den andra sidan. Pedagogerna tar avstånd från innehåll eller handlingar som inte passar normen och riktar sin uppmärksamhet mot det som passar. Avståndstagandet innebär att leken får fortgå men ”bestraffningen” består i att pedagogen genom sitt avståndstagande dels visar sitt ogillande, dels avstår från att uppmuntra den lek som avviker. I episoden nedan tar pedagogen avstånd från att sätta eld på hus, och riktar sin uppmärksamhet mot innehåll ät mer moraliskt riktigt. När det inte får barnen att ändra innehåll i leken, tar hon ett definitivt avstånd från den.

> Några pojkar leker att det brinner i ett hus, representerat av ett stort träd. Paula vänder sig till Abel. ”Skulle det vara några som sätter fyr?” Abel: ”Ja.” Paula: ”Det är ju otäckt ju. Är det någon som ska komma och ta hand om det? Någon polis eller så?” Abel: ”Nä.” Paula: ”Då slutar det med att allt kommer att brinna upp?” Abel: ”Ja.” Paula: ”Då ska vi låtsas att jag inte ser?” Abel: ”Ja.” Paula lämnar pojkarna. (Sjöviken)

Paula försöker tala Abel tillrätta och när det inte fungerar tar hon avstånd från leken. Det framstår som att det inte finns något alternativ för Paula. Hon kan inte välja att delta i leken och liksom pojkarna låtsas att hon tänder eld på hus. I egenskap av pedagog i förskolan måste hon på ett eller annat sätt upprätthålla normen kring lagliga och olagliga handlingar. När hon misslyckas i sina försök att ändra innehållet kan hon bara ta avstånd från och utesluta den leken. Om pedagogen uppmärksammat och inneslutit leken skulle det vara att bidra till att bryta mot normer som det är pedagogens uppgift att upprätthålla.

6.2.3 Inneslutna flickor och uteslutna pojkar?

I studien har jag inte anlagt ett genusperspektiv. Jag har inte heller särskilt studerat pojkars och flickors olika sätt att leka. Det framstår dock som en omöjlighet att helt kringgå frågor kring pojkars och flickors val av innehåll i lekarna och hur styrningen verkar på pojkar och flickor.

Vad det gäller valet av lekar finns det inga vattentäta skott mellan pojkar och flickor. På alla tre förskolorna finns barn som väljer att leka med barn av motsatt kön. I sådana sammanhang leker barnen ofta lekar med många deltagare; konstruktionslekar, familjelekar, cirkus och tea-

ter. Det finns också barn som nästan uteslutande väljer att leka tillsammans med barn av samma kön som de själva. I sådana könshomogena grupper kan nämnda lekar förekomma. Mer intressant är det att i dessa grupper leks lekar som inte leks i blandade grupper, lekar som är tydligt könsbundna. Att leka med barbiedockor och dockor föreställande bebisar förekommer nästan uteslutande i flickgrupper. Den lek som är vanligas förekommande i grupper av pojkar är hjälteleken. Pojkarna tar gestalter som Pokémon, poliser eller Batman och ger sig i kamp med det onda. Inte helt sällan är hjältarna tv-inspirerade. Att leka superhjälte behöver i sig inte vara könsbundet. Pojkarna leker manliga hjältar som Batman och Pokémon. I den moderna barnkulturen med tecknade tv-serier och datorspel finns det gott om manliga superhjältar som förebilder för sådana lekar. Flickor leker också superhjältar men inte i samma utsträckning. Utbudet av kvinnliga superhjältar är helt enkelt begränsat. På Sjöviken gör några flickor vid ett tillfälle ett försök att ta upp temat från Sailor moon[14] och leka hjältinnan Annie. Leken kommer aldrig igång eftersom barnen börjar gräla om vem som ska få ha den åtråvärda rollen som Annie. Även om flickor också ibland antar hjälteroller så leks dessa lekar i pojk- och flickgrupper, och hjältefigurer tycks utgöra en större del av pojkarnas lek. Barnen väljer alltså mellan en rad olika teman för sina lekar. I dessa val framträder ett könsmönster med traditionella förtecken där pojkar oftare leker hjältar av olika slag och där flickorna väljer att gestalta familjen.

I förskolan råder en kvinnokultur, inte bara på det sätt att personalen i förskolan oftast är kvinnor, utan också på så sätt att miljön, aktiviteterna och materialet i förskolan domineras av kvinnliga förtecken (Nielsen, 2000). Nielsen menar att dessa kvinnliga förtecken leder till en vilja att skapa den ”fina” leken, den som handlar om familj och hushåll. Lekarna som barnen väljer existerar alltså inte på samma villkor, det sker en sortering. Denna sortering, som Nielsen såg i sin studie, återfinns i föreliggande material. Jag vill gå ett steg vidare och visa hur uteslutande och inneslutande tekniker används för att verkställa denna sortering. Det intressanta här är inte i första hand könsbundna lekmönster, utan den reglering som barnens lekar blir föremål för och som placerar familjeleken i första rummet.

---

[14] Sailor moon är en japansk tecknad tv-serie som handlar om tonårsflickan Annie som träffar en magisk katt. Med kattens hjälp förvandlas flickan till Sailor moon, en hjältinna i sjömanskläder med uppdrag att slåss mot det onda Mörka Riket som hotar att ta över Jorden.

Barnen regleras bort från vilda och störande lekar mot lugnare lekar, och då vanligen familjeleken. Denna reglering behöver inte vara könsbunden, men eftersom flickor oftare än pojkar väljer att leka familj och eftersom pojkar väljer ”vilda” lekar i större utsträckning, så får regleringen konsekvensen att flickorna oftare innesluts och pojkarna utesluts.

För att göra tydligt att detta normaliserande system kan drabba båda könen i den mån de ”väljer fel”, så har jag valt en episod där flickan står för det hotfulla och utmanande lekförslaget och där pojkarna representerar den kända familjeleken. Episoden nedan är hämtad från den lek där en indianflicka blir brännskadad av en drake. Leken håller på att ta form, draken har ännu inte introducerats och pedagogen har ännu inte antagit rollen som sjuksköterska.

> Pia och Elias sitter på golvet. Elias försöker sätta på dockan en blöja och Pia hjälper till. Tora, som är klädd i indiankläder, står bredvid och tittar på. Tora vänder sig till Pia: ”Här var min vassa kniv.” Pia tittar på henne. Pia: ”Jaha.” Tim kommer in i rummet och släpper en hög med gosedjur på golvet. Tim: ”Kolla vad jag har! Så mycket lejonmat.” Pia: ”Åh, titta! Var ska vi ha det nånstans? Den kanske smiter.” Elias har klätt på dockan och satt henne i stolen. När han är färdig påkallar han Pias uppmärksamhet genom att ta henne på axeln. Elias: ”Titta.” Han pekar på dockan som sitter i barnstolen. Pia: ”Vad bra att du har satt på den [syftar på haklappen]. Har hon tallrikar också?” (Sjöviken)

Barnen är alla sysselsatta med att få Pias bekräftelse på det de gör. I exemplet ser vi att Elias lyckas bättre än Tora. Hennes förslag att flickan hade en kniv bemöts kort och följs inte upp av Pia, medan Elias docklek får betydligt mer respons. Det som händer är att pedagogen innesluter lekar på temat familj. Tims lejonmat och Elias docka passar i normen och innesluts med uppmuntrande kommentarer, förslag och hjälp när det behövs. Toras förslag att hon var försedd med en kniv innesluts inte alls på samma sätt. Istället verkar här uteslutande tekniker. Pedagogen visar ointresse och vänder sig genast till Tim som får uppmärksamhet för sitt initiativ att samla mat.

Genom att ge dockpappa mer uppmärksamhet än den med kniv utrustade indianflickan förstärker Pia normen kring vad som är lämplig lek och inte. Mer behövs inte för att Tora ska bli en sjuk indianmamma som behöver vård, mat och hjälp med sina båda bebisar.

Med detta menar jag att också flickorna regleras mot den lugna och många gånger familjerelaterade leken. Skillnaden är att den lek flickorna ägnar sig åt utgör normen på förskola och därför sällan behövs styras aktivt, det räcker att förstärka den lek de redan ägnar sig åt.

Kanske är det inte överraskande att det är just familjelek som får utrymme då den stämmer i hög grad med förskolans kvinnodominerade kultur. De barn som väljer familjelek (i hög grad flickor) utgör alltså en sorts leknorm som uppmuntras och förstärks med inneslutande tekniker som samtidigt verkar uteslutande på dem (i hög grad pojkar) som väljer andra mer rörliga och ”obehagliga” innehåll för sina lekar. På samma sätt utsätts de mer vilda lekarna för uteslutande tekniker som verkar inneslutande på den som lever upp till normen. Alltså kan man inte säga att pojkars lek regleras hårdare än flickors lek. Snarare är det så att flickor oftare väljer den lek som sammanfaller med normen och då regleras med inneslutande tekniker. Denna normalisering innebär problem för båda könen. Flickorna är fångade i familjelekens fälla och har svårt att pröva på roller med våldsamt eller rörligt innehåll, medan pojkarna får kämpa för att finna utrymme för sådan lek som inte lever upp till normen.

6.2.4 Lekens patologi

Detta normaliserande system av inneslutningar och uteslutningar förpliktigar barn att leka på ”rätt” sätt. Barnen förväntas leka på ett ”normalt” sätt som inte är för mycket och inte för lite[15]. Barn som faller utanför det som räknas som normal lek kan konstateras ha leksvårigheter. Barnet kategoriseras som den som inte kan leka på ett tillfredsställande sätt och som måste tränas i konsten att leka normalt.

I Elias fall anses han leka för stereotypt, han leker ofta polis. I episoden nedan är han dock en kock på en restaurang. Petra och Max är gäster på restaurangen. Elias ändrar plötsligt innehåll och leker att det kommer tjuvar till restaurangen.

---

[15] Som sagts tidigare är barn förpliktigade att leka på ”rätt” sätt. Den iakttagelse som Börjesson och Palmblad (2003) gjort, där det ideala barnet balanserar mellan att vara ”för mycket” och ”för lite” gäller också för lekande barn på förskolan.

> Elias: ”Tut-tut, tut-tut. Ta fatt tjuven!” Max börjar banka i bordet, tar upp sin karta och tittar på den. Petra: ”Inte mitt nu när vi ska äta.” Elias: ”Jo, där! Bakom hörnet! Tjuvar!” Max: ”Blalalalalala” Petra: ”Vad ska vi göra åt det då?” Elias: ”Vi måste stoppa elaka skurkar.” Petra: ”Elaka skurkar?” Elias: ”Ja!” Max: ”Blalalalalala.” Petra: ”Vad gör vi då, då?” Elias: (Ohörbart) ”…poliser.” Max flaxar med sin karta över huvudet. Petra tar honom på armen. Petra: ”Läs din karta nere på bordet. Här nere.” Lägger handen på bordet. Max lägger ner kartan. Petra till Elias: ”Ring till polisen och säg till dem att de får titta till huset.” Elias sätter handen mot örat som en telefon och ringer till polisen. Han talar snabbt och otydligt. Elias: ”Okej kapten!” Petra: ”Men mitt kaffe då?” Elias: ”Vänta lite. Den kepen… Den.” Tar en keps från hyllan. Max sträcker sig efter den. Max: ”Jag är polis i leken.” Elias: ”Jag är polis!” Petra: ”Han är dubbelarbetande.” Elias: ”Ja.”
>
> ---
>
> Petra: ”Men du polis Elias, kan jag få mitt lilla kaffe innan du kör iväg och tar tjuvarna?” Max: ”Och jag följer med.” Petra: ”Hur ska jag klara mig? Ska jag sitta här då?” Elias: ”Hej, hej!” Elias ser glad ut. Elias går ifrån Petra och Max. Petra: ”Elias! Elias! Vänta lite. Min kaffekopp först. Titta där om du hittar min kaffekopp. Annars har jag ju ingenting att dricka medan ni kör iväg.” (Sjöviken)

Petra insisterar upprepade gånger på att bli serverad kaffet så som var bestämt. I ett spontant samtal efter att leken är slut berättar Petra att Elias har svårigheter i leken, att hon anser att Elias alltför ofta leker polis och att han därför leker på ett stereotypt sätt som hon avser att bryta.

Barns sätt att leka värderas utifrån det som uppfattas som normalt för barn. Barn som avviker förklaras ha någon form av brist i sin personlighet eller i sin utveckling som leder till att barnet har leksvårigheter. Det kan vara att barnet är blygt och tillbakadraget som Jenny på Månen eller att ett barn inte hänger med i lektemats snabba växlingar som Sebastian på Kullen. Sådana svårigheter anses behöva åtgärdas för att barnet ska kunna delta i lekarna på ett ”normalt” sätt. Ett barn som på grund av sina så kallade leksvårigheter inte kan delta i det som definieras som god lek, befaras hamna utanför leken. Detta i sin tur innebär att barnet riskerar att inte komma i åtnjutande av lekens förmodade goda effekter på barns utveckling och lärande.

I begreppet leksvårigheter finns det onormala och sjukliga inbyggt. Ett barn som inte kan leka på ett tillfredsställande sätt anses ha en störning på något sätt (se till exempel Olofsson, 1987). Att vara ett barn som inte leker på ett sätt som uppfattas som det rätta innebär att få sin person granskad och sin personlighet korrigerad.

6.3 Den välvilliga makten

Den disciplinära makten kräver uppoffringar av de underordnade. Genom åtgärder som ska normalisera individerna förväntas dessa underkasta sig den rådande ordningen. Också den pastorala makten verkar normaliserande men kräver inte underkastelse på samma sätt. Istället skapar den pastorala makten välbefinnande och välvilja hos dem som ska styras så att de väljer att bli en del av styrningen och att underordna sig. För att nå dithän är kunskaper om individens själ och innersta tankar nödvändiga (Foucault, 1982).

I det insamlade materialet yttrar sig den pastorala makten som en styrning som står på två ben; en inbjudande och vänlig inställning som lockar till lek samt att i leken skapa en situation där individen är villig att uttrycka sina innersta tankar.

6.3.1 Inbjudan till lek

Pedagogerna bjuder in till lek på olika sätt. Till att börja med ordnas miljön på ett sådant sätt att lek är möjlig. På de tre förskolorna ges tid till lek, särskilt på Sjöviken som har få planerade aktiviteter utöver måltiderna. Också den fysiska miljön är ordnad så att den är tänkt att locka till lek, med leksaker och rekvisita avsedda för olika typer av lekar. Som jag tidigare sagt så finns det i valet av dessa saker en styrning mot teman kring familjen och kring olika yrken som restaurang och affär.

I relation till barns lek har flera av pedagogerna en lekfull inställning. De fantiserar och bjuder in till lek, föreslår innehåll och händelser och lockar till skratt genom tokiga påhitt. Pedagogernas lekfullhet skapar lust och välbefinnande hos de lekande barnen, vilket leder till att barnen ofta vill ha med pedagogerna i leken. Pedagoger som är lekfulla och omtänksamma beskrivs av vissa barn som snälla och som roliga att

leka med. I samtal med barnen säger några att det är kul att leka med pedagoger som, bland annat, är lekfulla och busiga.

> Charlotte: ”Om du ska leka med nån vuxen här på dagis, nån av fröknarna. Vem skulle det vara då?” Simon: ”Ja, då skulle det nog vara Hanna. Hon är den busiga fröken som finns här på dagis.” (Månen)

Också pedagoger som är snälla och visar att de tycker om barnen är populära att leka med. Max och Edvin säger att det är roligt att leka med Petra för att hon är snäll.

> Charlotte: ”Om någon av fröknarna skulle vara med er och leka, vem skulle det helst vara då?” Max: ”Jag skulle vilja Petra.” Edvin: ”Jag skulle vilja Petra.” Charlotte: ”Kan ni berätta för mig varför det är så roligt att leka med Petra?” Edvin: ”För att hon är så snäll.” (Sjöviken)

Tora säger att hon föredrar Pia eftersom Tora tror att hon tycker om barnen.

> Charlotte: ”Om någon av fröknarna skulle vara med och leka vem skulle du helst vilja vara med då?” Tora: ”Pia.” Charlotte: ”Varför det?” Tora: ”Hon gillar alla oss barn och läser sagor.” (Sjöviken)

Pedagoger som är lekfulla och engagerade i leken får barnen med sig och skapar lust och välbefinnande. Exemplet nedan visar ett barn och en pedagog som båda framstår som engagerade i det de leker och som är inbegripna i ett ömsesidigt samspel.

> Pia: ”Nu kan du bada.” Tora: ”Tack.” Toras dinosaurie badar i gropen. Pia tar en dinosaurie. Pia: ”Jag ställer mig här och solar. Titta vad jag tittar på solen.” Hon ställer dinosaurien i sanden. Intill finns en grop, något mindre än den som Toras dinosaurie badade i. Pia häller vatten i gropen. Pia: ”Nu ska jag ha nåt att dyka i.” Tora: ”Gör du det.” Pia: ”Piong! Åh, jag fastnade med huvudet. Åh, så skönt.” Tora: ”Vet du vad, mitt vatten har gått bort. Åhhhhhå” (låtsasgråter). Pia: ”Oj, det var så varmt att det försvann.” Pia häller i mer vatten. Tora: ”Nu hoppar jag också.” Tar en dinosaurie och låter den hoppa i sjön. Pia: ”Åh, det rinner ner i huset. Åh, hjälp!” Tora: ”Nej!” Pia skrattar. Tora: ”Det blev ingen sjö.” Pia: ”Det blev en översvämning. Det torkar snart.” (Sjöviken)

Det kan vara svårt att se på vilket sätt detta har med makt och styrning att göra. Saken är den att denna positiva och ömsesidiga relation uppstår som en förstärkning av lek som uppfattas som ”god” lek medan

den uteblir i lekar som uppfattas som mindre ”goda”. Barnen förväntas underordna sig normen för att det är roligt och lustfyllt att göra så, en lust som skapas av pedagogernas deltagande. Att komma med tokiga påhitt som lockar till skratt och uppsluppenhet är ett sätt att skapa denna normaliserande leklust.

> Bea hoppar av sin häst och tar kvasten som ligger på marken, sätter sig igen med kvasten i handen. Bea till Pernilla: ”Kolla! Vi har tagit din häxkvast.” Pernilla reser sig från hästen och Alice är snabbt på plats. Alice: ”Du får inte åka med. Hej då.” Bea och Ulrika skrattar. Pernilla med ledsen röst: ”Men jag vill ju också åka till Spanien”. Bea: ”Nää.” Pernilla: ”Jag får väl gå dit där då.” Alice: ”Vi har redan åkt förbi dig.” Pernilla: ”Jag får gå till Spanien. Det tar inte så många dagar.” Pernilla promenerar fram och tillbaka. Bea: ”Vi har tagit häxkvasten från dig.” Pernilla: ”Vet ni vad jag kom till då? Då kom jag till ett tåg. Det är snabbare än att åka häst.” Bea: ”Nä, våra kan flyga.” Alice: ”Ja, snabbare än ett tåg. Hej då!” Bea: ”Hej då!” Pernilla gör rörelser och ljud som symboliserar ett tåg och spinger förbi flickorna. (Månen)

Här är en rapp ordväxling som lockar till skratt. Vinsterna med att skapa denna lust är just den att barnen lockas till lek. De görs också villiga att låta pedagogerna vara med vilket skapar goda möjligheter för pedagogerna att öka på sina kunskaper om barnen vilket i sin tur leder till bättre möjligheter att styra.

Miljön och pedagogernas lekfullhet lockar barnen att leka aktivt, men också till att leka på ”rätt” sätt. Genom att anta ett lekfullt förhållningssätt får pedagogerna tillträde till leken och ges möjligheter att styra innehåll och deltagarnas agerande.

Pedagogerna som på detta sätt utövar pastoral makt är inga cyniska och beräknande personer som försöker ställa sig in hos barnen. Konsekvenserna av denna vänlighet och vilja att göra det bra för barnen är förmodligen helt oreflekterade hos pedagogerna. Det är en styrning som finns inbyggd i den diskurs som beskriver barnet som socialt och aktivt och vars röst har ett värde.

Lekfullheten är alltså en viktig teknik som skapar välbefinnande och leklust hos barnet och som lockar barnen till lek, samtidigt som pedagogerna får tillåtelse att delta i lekarna. Ett annat sätt att skapa denna känsla av välbefinnande är pedagogernas sätt att underordna sig barnen, att ge barnen utrymme och följa upp deras förslag. Som ett exempel på

detta ger pedagogerna uttryck för en föreställning att leken bidrar till en jämställdhet mellan barn och vuxna.

> ”Barnen ska få känna att de också kan bestämma, att det inte alltid är vuxna som bestämmer. Annars är det en vuxen som bestämmer att: -Nu ska vi äta och nu ska vi gå och sova. Att de får känna att det jämnar ut sig lite. Nu leker vi och då kan man spela olika roller.” (Petina, Sjöviken)

> ”Jag vill inte gå in och bestämma. Jag vill inte säga att ”jag är också med och bestämmer” utan det var ju de som bestämde. Men samtidigt ville jag inte att det skulle bli en sån där tråkig lek bara för att de… Det kan det ju bli ibland att de... -Du får inte göra det, du måste göra det. Alltså att de går in och styr och att de andra gör hela tiden. Det ville jag inte att det skulle gå över till.” (Peggy, Månen)

Barnen beskrivs som de som ska få bestämma på ett sätt så att ojämlikheten mellan barn och vuxna anses bli något mer balanserad. Genom att ge barn utrymme på det här sättet konstitueras barn som kreativa och skapande och som innehavare av förmågan att leda andra och se deras behov. Pedagogen står tillbaka och lyssnar på barnen. Barnen bestämmer vad som ska ske, pedagogen följer barnens förslag och ställer frågor kring innehållet.

> Tove, Alice, Bea, Kevin, Martin och Pernilla leker att de åker båt. Bea sitter vid årorna. Hon är kapten. Pernilla sitter bak i båten, de andra barnen badar. Pernilla: ”Hoppa i så åker vi vidare.” Bea: ”Hoppa i alla! Man över bord!” Pernilla: ”Hoppa i båten allihopa! Vi ska åka till grodornas land.” Bea: ”Det är jag som är kaptenen!” Bea ställer sig upp och vänder sig till Pernilla. Bea: ”Pernilla!” Pernilla: ”Ja?” Bea: ”Jag är kapten!” Pernilla: ”Ror du?” Bea: ”Ja.” Pernilla: ”Jättebra.” Bea: ”Och jag bestämmer vart vi ska.” Pernilla: ”Vart ska vi hän då?” Bea: ”Vi ska till…” Alice: ”Grodornas land.” Bea: ”Nä, till Landet Ingenstans.” Pernilla: ”Vad gör man där för något då?” Bea: ”Där blir man aldrig vuxen.” (Månen)

Trots att Bea tidigt i leken sagt att hon är kapten så tar Hanna kommandot och föreslår att de ska till Grodornas land. När Bea protesterar och hävdar att det är hon som är kapten, ger sig Hanna direkt och låter Bea bestämma vart de ska åka. Denna demokratiska bild av leken där pedagogen har lagt av sin vuxna auktoritet är illusionär och giltig endast så länge leken löper inom uppsatta normer.

Underordningen är en andra komponent i den liberala styrningen och går hand i hand med friheten. Särskilt i flickornas lekar blir denna liberalismens dubbelhet tydlig. När flickorna engagerat leker och skapar sina lekvärldar och samtidigt underordnar sig gällande normer lever de upp till den reglerade friheten.

6.3.2 Att skapa kunskaper om individen

Det pastorala sättet att styra är, som tidigare sagts, inriktat på individen, på den enskildes själ och innersta tankar. På så sätt finns möjligheter att öka kunskapen om den dominerande gruppen och makten får större möjligheter att verka. Denna kunskap skapas genom att förmå individer att öppna sig och avslöja sitt innersta. När det gäller viljan att känna till barns innersta tankar erbjuder leken goda möjligheter. I leken anses barn kunna uttrycka sådant de annars inte kan sätta ord på och genom att finnas med i leken, observera och ställa frågor, antas pedagogerna få tillgång till information som annars inte är tillgänglig. Leken anses vara ett sådant tillfälle då barnen berättar om sig själva och sina erfarenheter. Därför anses leken vara ett särskilt lämpligt tillfälle att observera barn för att kunna blicka in i barnets värld och skapa kunskaper om dess situation. Just detta sätt att se på leken ger några av de intervjuade pedagogerna uttryck för.

> Man lär känna barnen på ett annat sätt i leken. De är ju som de… som de lär och det som de ser runt omkring sig. De har sin uppfattning om saker och det ser man tydligt i leken. De leker utifrån sig själva och vad de vet. (Petronella, Sjöviken)

Petronella beskriver leken som ett uttryck för det enskilda barnets uppfattning om världen. En pedagog som deltar i och observera detta sätt att uttrycka sin omvärldsuppfattning får möjlighet att lära känna barnet närmare och att samla på sig kunskaper om de enskilda barnen och deras relationer i gruppen. Dessa kunskaper kan sedan användas i den fortsatta relationen till barnen. Ett exempel på detta är den lek där Elias, Max och Petra leker restaurang. Petra försöker förmå Elias att låta bli att anta polisrollen och istället fortsätta att vara kock. Petronella tar Petras agerande som exempel när hon talar om vikten av att lära känna barnen.

”Det kan ju vara svårt, vissa barn som är svåra att hålla fast. Man försöker hänga med dem lite men ändå försöker styra. Du såg det här innan. Där visste hon ju hur han är… där gjorde hon ju så att hon försökte hålla honom kvar. Det är ju lite svårt innan man känner barnen.” (Petronella, Sjöviken)

När pedagogen deltar i leken har hon möjlighet att skaffa sig kunskaper om Elias och så småningom vet hon hur hon ska hantera honom för att styra på ett så smidigt sätt som möjligt. Genom kunskap förstärks den pastorala makten.

Genom att se och lyssna på det barn leker och genom att själva delta i barnens lekar skapar pedagogerna kunskaper om barnen. Särskilt tydligt blir detta hos vissa pedagoger som genom leken ställer frågor till barnen om hur de tänker sig att leken ska lekas. Genom dessa frågor ges pedagogen möjlighet att förstå och följa barnens intentioner, samtidigt som de får kunskaper om deras idéer, erfarenheter och världsbild. Peggy är ett exempel på detta.

Åsa och Peggy sitter i sandlådan med var sin spade i handen. De har tidigare bestämt att de ska bygga ett sandslott. Peggy: ”Var ska vi ha det då?” Åsa pekar med spaden. ”Det ska va här.” Peggy: ”Ska vi göra som vi gjorde förra gången då?” De börjar gräva. Sand skyfflas i en hög och runt om blir en vallgrav. De småpratar medan de gräver. Maja kommer. Maja: ”Får jag vara med?” Peggy: ”Spring och hämta en spade bara.” Maja kommer tillbaka med en spade. ”Jag hittade en snabbt.” Hon sätter sig ner men reser sig strax igen. Maja: ”Jag ska gå och hämta ett ljus.” Hon springer iväg och kommer tillbaka med en ljusstump. Maja till Peggy: ”Nu har jag hittat ett ljus.” Peggy: ”Ett ljus? Va bra! Var ska vi ha det nånstans då?” Maja: ”På toppen kan vi ha det.” Peggy: ”Det kan vi.” Åsa: ”Vi kan ha det i hålet.” Peggy: ”Vilket hål?” Maja: ”Vi kan göra hål genom hela slottet.” (Månen)

Genom att delta i leken och att svara på Peggys frågor avslöjar Maja sina tankar för den intresserade pedagogen som finns där för att notera vad hon svarar och vad hon gör.

Genom att fråga barnen om deras intentioner och att utgå från det de berättar framstår leken som styrd av barnen. Samtidigt leder pedagogens frågande till ökade kunskaper om hur barnen tänker vilket skapar möjligheter för pedagogen att i sitt handlande utgå från dessa kunskaper vilket i sin tur bidrar till ökade möjligheter att styra barnen.

6.4 Att styra sig själv

Som Permer och Permer (2002) påpekar innefattar normaliserande bedömningar ofta försök att få individen att mobilisera självtekniker, det vill säga att styra sig själva och vilja välja det goda och produktiva. Uttryckt i Foucaults anda så är utvecklande av självtekniker en styrning med självkännedomen som fundamental princip och där de fria subjekten förväntas styra sina egna handlingar (Foucault, 1988). Tillämpat på förskolan betyder detta att barnet, som betraktas som aktivt och som ägare av en egen vilja, också betraktas som villigt att inordna sig i förskolans ordning. Barnet ges frihet och ansvar att själva reglera sina handlingar i enlighet med det som förväntas i förskolan. Pedagogens ansvar är att uppmana barnen att kontrollera sig själva och att rätta till ”felaktigheter” i sina handlingar. Denna frihet med betoning på självreglering kan sägas vara ”en frihet som håller makten i handen” (Permer & Permer, 2002, s. 61). Som tekniker för att skapa denna självstyrning finns kommunikation och självreflektion som två sidor av samma mynt (Rose, 1995).

I kapitel 5.2.3 pekade jag på hur just kommunikation och att uttrycka sina känslor utgör föremål för styrning i leken. Följande episod, som jag redan använt flera gånger, är ett exempel på bekännelsens diskurs som råder. Med öppenhjärtighet förväntas barnen tala och berätta om sig själva, uttrycka sina känslor och därmed träna sin sociala kompetens.

> Hela barngruppen är ute på gården. Simon sitter på en gunga. Martin kommer fram och slänger en näve sand på honom. Simon: ”Sluta!” Simon till Patricia: ”Du fröken, han kastade sand och det ville inte jag.” Martin sätter sig på gungan intill. Patricia till Martin: ”Jag har talat om en gång för dig vad som gällde. Om du inte kan (ohörbart) då får du gå in för då klarar du ju inte att vara här. Det är andra barnet som talar om att du kastar grus. Jag är ledsen, Martin, du får gå in.” Martin: ”Nää” Patricia: ”Jo, det är bara så. Good bye. Det är inte kul att hålla på och fixa till att du kastar grus.” (Månen)

Simon ger uttryck för den rådande diskursen när han vänder sig till Patricia, berättar att Martin slänger sand och samtidigt berättar vad han känner inför det. Pedagogen ger också uttryck för vad hon känner och säger att ”hon är ledsen” och ”att det inte är kul”. Målet med denna bekännelsens diskurs är att förmå individen att utveckla självreflektion

och granska sin person och sina handlingar. Individen uppmanas att reflektera över hur ett korrekt handlande ser ut och därefter styra sig själv i den riktningen.

Barnen uppmanas att reglera sig själva, som att till exempel lösa konflikter på ett självständigt sätt.

> Vid ett tillfälle leker Kajsa, Åsa och Linda ute på gården. Kajsa leder leken och regisserar de andra. Leken handlar om fjärilslarver som kläcks och blir fjärilar. Maja vill vara med men får veta att det inte går. Hon vänder sig då till Phillipa som gräver i sandlådan med Daniel och Tove. Maja till Phillipa: ”De leker där och jag får inte vara med.” Phillipa: ”Vad ska vi göra åt det? Vad tycker du? Har du pratat med Kajsa och berättat vad du känner?” Maja: ”De säger att man bara kan vara tre i leken.” Phillipa: ”Vill du vara med dem och leka då?” Maja: ”Mm.” Phillipa: ”Kan du inte förklara det för Kajsa då?” Maja: ”Jag har försökt förklara.” Phillipa: ”Ska jag följa med?” Maja: ”Mm.” (Månen)

Philippa uppmanar Maja att styra sig själv på ett sådant sätt att hon löser konflikten på egen hand. Först när Maja säger att hon har försökt erbjuder Phillipa sig att hjälpa henne.

Ibland visar barnen prov på att reglera sig själva i enlighet med den uttalade normen. I episoden där Martin kastar sand på Simon är pedagogen starkt fördömande, vilket sätter spår i Martins sätt att en stund senare hantera sandkastande.

> Martin leker med Tove och Jonna. De bygger ett sandslott. Martin som har suttit tyst en stund reser sig upp. I händerna har han sand. Martin: ”Aarrhh!” Han kastar sanden framför sig så att den inte träffar någon av de andra. Tove: ”Kommer du ihåg vad Patricia sa, Martin?” Martin: ”Men jag skjuter inte på nån.” (Månen)

Martin visar prov på att kunna reglera sina handlingar i enlighet med gällande normer, då han kastar sand på ett sådant sätt att den inte träffar de andra. Även Tove omfattar normen att man inte får kasta sand och påminner dessutom Martin om detta. Martin tycks dock ha en annan tolkning av vad som gäller, nämligen att det inte är själva sandkastandet som ska regleras utan sandkastande som kan skada andra. Martins sätt att tolka normen utvecklas senare till en lek där sandkastning är huvudinnehållet men omgärdat av bestämmelser uppsatta av barnen. Denna lek kommenteras inte och barnen tar själva ansvar för att ingen kommer till skada.

Också Isak förstår att reglera sig själv vad det gäller språkbruket på förskolan. Som beskrivits tidigare (se kapitel 5.2.2) blir han tillrättavisad av pedagogen när han leker att en dinosaurie mördar en annan. Isak intervjuas kort efter leken.

> Om man säger mörda säger de fy på dig. Man får inte säga mörda för att det är farliga saker att säga. (Isak, Kullen)

Den viktigaste självtekniken som har med leken att göra är ändå att välja ”det goda”. Det är den goda leken, det goda samhället och den goda människan som barnen förväntas omfatta och styra sig själv emot. Detta tar sig uttryck i pedagogernas inneslutningar av familjelek och uteslutningar av olika typer av störande lek. För att återgå till Paula och ”pyromanerna” kan Paulas agerande ses som normaliserande samtidigt som hon uppmanar pojkarna att reglera sig själva och ger dem utrymme att göra det.

> Abel meddelar att han ska sätt eld på allting. Paula: ”Är du en sådan pyroman?” Abel: ”Ja.” Paula tar initiativ till att polisen och brandkår ska komma. Hon ringer till larmcentralen och talar om att det brinner. Paula till barnen: ”Brandbilen är på väg.” Abel svarar henne med retsam röst: ”Ha, ha! De kan inte släcka det.” Paula stoppar Mårten när han intensivt karvar med en träbit i trädet. Paula: ”Mårten, vi får ta reda på vad det här skulle vara egentligen.” Hon vänder sig till Abel. Paula: ”Skulle det vara några som sätter fyr?” Abel: ”Ja.” Paula: ”Det är ju otäckt ju. Är det någon som ska komma och ta hand om det? Någon polis eller så?” Abel: ”Nä.” Paula: ”Då slutar det med att allt kommer att brinna upp?” Abel: ”Ja.” Paula: ”Då ska vi låtsas att jag inte ser?” Abel: ”Ja.” Paula lämnar pojkarna. (Sjöviken)

Pojkarna ges frihet i sin lek men är förpliktigade att leka den på ett visst sätt. Det är som sagt en frihet som håller makten i handen.

Självtekniker handlar alltså om att öka kunskapen om sig själv, att reflektera över sig själv och att kontrollera sig själv. Självtekniker innefattar också att dra moraliskt riktiga slutsatser av undersökningen av sig själv och utifrån det välja att handla på ett moraliskt riktigt sätt. Det lekande barnet har att granska sig själv och sina lekhandlingar och därefter välja den lek som anses riktig.

6.5 Sammanfattning av resultaten

Jag har beskrivit leken på förskolan som en företeelse där idén om det fria och aktiva barnet ska förverkligas. Det handlar om en styrning som är riktad mot framtiden och som har barnens framtida kompetenser som mål. För att nå dithän måste barnen regleras bort från det oönskade. Jag har identifierat tre teman för denna styrning: att barn leker, vad barn leker och hur barn leker.

Att barn leker. Barnen betraktas som kreativa, aktiva och med förmåga att fylla sina lekar med ett meningsfullt innehåll, och är därför förpliktigade att leka på ett sådant sätt att denna konstruktion av det lekande barnet infrias. Pedagogerna uppmuntrar och stöttar barnens lek. De lockar dem till aktivitet och deltagande. Barnen förväntas leka och göra det aktivt och på ett sätt som anses vara utvecklande. Pedagogerna bidrar till att konstituera det fria, aktiva barnet genom att ömsom stötta och uppmuntra de lekande barnen, ömsom reglera de barn vars lek inte uppfyller förväntningar på aktivitet och meningsfullhet.

Vad barn leker. Lekarnas innehåll styrs bort från sådant som är obehagligt eller olagligt till förmån för det trevliga och nyttiga. Fridstörande lekar är sådana lekar som på ett eller annat sätt stör ordningen i förskolan. Det kan vara barn som springer eller låter mycket. Lekar som har ett innehåll som berättar om olagliga handlingar som att mörda någon regleras också bort.

Familjeleken får stort utrymme, i synnerhet sådant som handlar om mat och ätande. Att leka att man lagar mat och äter är en ”nyttig” lek som framstår som så användbar att pedagogerna låter den förekomma i de mest skilda sammanhang.

Retoriken kring lekens betydelse för lärande tar sig uttryck i pedagogernas sätt att hantera leken. Barnen konstitueras som lärande subjekt där leken är en väg till lärandet. Vissa lekar blir därför icke önskvärda då de befaras leda till kunskaper som inte är av godo medan det i andra lekar förväntas ske ett lärande som är önskvärt. Detta blir tydligt när lärandet handlar om samhällsfrågor där moral står i centrum. Som jag sagt tidigare korrigeras och reglers sådana lekar bort från det våldsamma innehållet. Lärandet är i fokus på olika sätt. Det kan vara att lära sig hur samhället fungerar, att lära sig hur ett tåg låter eller att inte lära sig hur man utövar våld.

Hur barn leker. Här handlar det om barns sätt att vara mot varandra i leken och där kommunikation ett sätt att förmedla samhällets värderingar till unga människor. I leken tränas barnen i att kommunicera med varandra på sätt som uppfattas som god kommunikation.

Barnen uppmuntras att tala, ge uttryck för och visa sina känslor Detsamma gäller förmågan att visa intresse och förståelse för andras känslouttryck. Det rör sig kort sagt om att med leken och kommunikationen som medel för att lära unga människor samhälleliga normer.

Kort kan sägas att i styrningen av barns lek skapas ett barn som är aktivt och kreativt och som genom lek lär för framtiden viktiga kunskaper och förmågor. Det som blir föremål för styrning är dels sådant som uppfattas som nödvändiga framtida kompetenser, dels sådant som konstituerar den fria, sociala och aktiva människan. Detta är en styrning i namn av framtiden.

Jag har också belyst de tekniker med vars hjälp styrning av leken görs möjligt. Jag har beskrivit hur pedagogernas deltagande i leken öppnar upp för möjligheter att styra leken på ett sätt som inte är möjligt då pedagogerna inte deltar. Från sin position som lekkamrat kan pedagogen övervaka barnen och har en panoptisk blick över leken. Genom en sådan diskret men allomfattande övervakning blir själva vetskapen om möjligheten till övervakning disciplinerande. Denna övervakning av barnens lekar skapar också goda möjligheter till insyn i leken och den föreställningsvärld som barnen antas ge uttryck för. Pedagogerna ges tillfälle att observera barnen och lära sig mer om varje barns sätt att vara, en kunskap som kan användas i den fortsatta styrningen.

I lekar där pedagogerna finns närvarande är övervakningen kontinuerlig. Det finns dock sätt att försöka undvika denna disciplinerande övervakning, en form av frirum där övervakningen inte är möjlig eller i alla fall begränsad. Dessa frirum är av två slag; de som skapas av barnen och som bekämpas av pedagogerna samt de som skapas av pedagogerna och utnyttjas av barnen. I det första fallet försöker barnen undvika övervakning genom att gå undan, stänga dörrar och hålla till på platser där de inte syns. Pedagogerna i sin tur söker upp barnen, observerar dem och korrigerar dem på olika sätt. I det andra fallet är det pedagogerna som bidrar till att skapa platser där barnen får ”rasa av sig” och där övervakningen är minimal. Där leks lekar som innebär stora och vilda rörelser. Detta med frirummen är en del av styrningen mot det

fria och aktiva barnet. Barnen tillåts att leva ut sitt ”naturliga” behov av rörelse.

I ett system av inneslutande och uteslutande tekniker korrigerar pedagogerna leken i enlighet med rådande normer. Syftet är att homogenisera leken och gruppen av barn. Genom att individualisera och peka ut ett barn som den som skiljer sig från gruppen korrigeras beteendet i enlighet med normen och gruppen homogeniseras. De lekande barnen kan individualiseras på ett inneslutande sätt genom positiv uppmärksamhet och beröm. På samma sätt kan barn individualiseras uteslutande genom att ignoreras och tillrättavisas. En vanlig inneslutande teknik är att uppmärksamma, uppmuntra och bjuda in till lek. Genom att uppmärksamma och att aktivt delta i en lek innesluter pedagogerna leken och dess deltagare.

Familjeleken utgör en norm på förskolan. Det är familj och mat som ofta blir föremål för inneslutning. Att föreslå matlekar är en teknik som inbjuder till rätt sorts lek och som utesluter olämpliga lekar och olämpligt beteende. Det är en teknik för att innesluta själva lekaktiviteten och lekhandlingar som är lugna och ordnade och men utesluta det stökiga och våldsamma.

Bland de uteslutande teknikerna är tillrättavisning den tydligaste. Vissa gånger är tillsägelserna inbäddade i lekfull vänlighet, andra gånger visar pedagogen ilska och fördömer barnets handlingar. Pedagogerna för en dialog med barnen där den önskade effekten är att de ska ändra sitt beteende. En annan teknik är avståndstagandet. Leken får fortgå men ”bestraffningen” består i att pedagogen genom sitt avståndstagande dels visar sitt ogillande, dels avstår från att uppmuntra den lek som avviker. Detta normaliserande system av inneslutningar och uteslutningar förpliktigar barn att leka på ”rätt” sätt.

Familjeleken utgör normen bland lekarna. De barn som väljer familjelek (i hög grad flickor) utgör alltså en sorts leknorm som uppmuntras och förstärks med inneslutande tekniker som samtidigt verkar uteslutande på dem (i hög grad pojkar) som väljer andra mer rörliga och ”obehagliga” innehåll för sina lekar. På samma sätt utsätts de mer vilda lekarna för uteslutande tekniker som verkar inneslutande på den som lever upp till normen. Denna normalisering innebär problem för båda könen. Flickorna är fångade i familjelekens fälla och har svårt att pröva på roller med våldsamt eller rörligt innehåll, medan pojkarna får kämpa för att finna utrymme för sådan lek som inte lever upp till normen.

Det normaliserande systemet av inneslutningar och uteslutningar förpliktigar barn att leka på ”rätt” sätt. Barnen förväntas leka på ett ”normalt” sätt som inte är för mycket och inte för lite. Barn som faller utanför det som räknas som normal lek kan konstateras ha leksvårigheter. Barnet kategoriseras som den som inte kan leka på ett tillfredställande sätt och som måste tränas i konsten att leka normalt. I begreppet leksvårigheter finns det onormala och sjukliga inbyggt. Ett barn som inte kan leka på ett tillfredsställande sätt anses ha en störning på något sätt. Att vara ett barn som inte leker på ett sätt som uppfattas som det rätta innebär att få sin person granskad och sin personlighet korrigerad.

Om den disciplinära makten kräver uppoffring, skapar den pastorala makten välvilja och välbefinnande. Den pastorala maktens mål är att de styrda underkastar sig styrningen på så sätt att de själva väljer att bli en del av den. Vägen dit är välvilja samt kunskap om individens innersta tankar. I leken återfinns dessa pastorala tekniker. Välviljan tar form i pedagogernas lekvänliga inställning som uppmuntrar och lockar till lek. Ett annat sätt att skapa denna känsla av välbefinnande är pedagogernas sätt att ibland underordna sig barnen, att ge barnen utrymme och följa upp deras förslag. Barnen bestämmer vad som ska ske, pedagogen följer barnens förslag och ställer frågor kring innehållet. Denna demokratiska bild av leken där pedagogen har lagt av sin vuxna auktoritet är illussionär och giltig endast så länge leken löper inom uppsatta normer.

Viljan till kunskap om individen tar sig uttryck i pedagogernas närvaro i leken. Genom att observera och ställa frågor, antas pedagogerna få tillgång till information som annars inte är tillgänglig. Leken anses vara ett sådant tillfälle då barnen berättar om sig själva och sina erfarenheter. Därför anses leken vara ett särskilt lämpligt tillfälle att observera barn för att kunna blicka in i barnets värld och skapa kunskaper om dess situation.

Den pastorala maktens mål är utvecklandet av självtekniker, att individen tar ansvar, styr sig själv och väljer det goda. Det är en bekännelsens diskurs som råder och i denna öppenhjärtighet förväntas barnen tala och berätta om sig själva, uttrycka sina känslor och därmed träna sin sociala kompetens. I leken uppmanas barnen ibland att styra sig själva. Barnen ges frihet i sin lek men är förpliktigade att leka den på ett visst sätt. Det lekande barnet har att granska sig själv och sina lekhandlingar och därefter välja den lek som anses riktig.

Makttekniker verkar alltså på barns lek på olika sätt. Vissa är tydliga och lätta att upptäcka, så som till exempel normaliserande tillsägelse. Andra tekniker är så inbäddade i lust och vänlighet att de vid första anblicken framstår som helt oproblematiska. Lusten är dock viktig i styrningen då lusten skapar viljan att anpassa sig till normen. Målet med styrning tycks, lite tillspetsat, vara den goda leken som ska leda till den i framtiden goda människan som gör de goda valen.

7 Diskussion

Efter att i föregående avsnitt ha sammanfattat resultaten och relaterat dem till syfte och frågeställningar, ska jag diskutera tre aspekter av resultatet. Den första är den framtidsinriktning som styrningen av leken har. Det andra jag tar upp är lekens dubbla normaliserande effekt där styrningen inte bara handlar om att normalisera leken utan också om att leken har en normaliserande effekt på barnen. Den tredje rör styrningen i leken och den karaktär av osynlighet som styrningen ofta antar. Därefter följer några avslutande ord kring den välreglerade friheten.

7.1 I namn av framtiden

Inledningsvis ställde jag frågan vad i leken som blir föremål för styrning. Svaret på den frågan är starkt framtidsinriktat. Leken regleras i namn av framtiden mot kompetenser som framtidens människor antas behöva. Enligt Foucault (1982) är det i maktrelationer som subjektet skapas och det är också genom dessa relationer som individen förstår vem hon är. Det som individen uppfattar som sin personlighet är byggd av konstruktioner, de bilder av henne själv som möter henne. Människor tvingas att se sig själv på ett visst sätt och att underordna sig en viss sanning om sig själv.

I maktrelationer kopplade till leken på förskolan skapas barn till subjekt som förstår sig själv i relation till den rådande idén om vad framtiden kan komma att kräva av människor. Bland alla egenskaper och förmågor som leken skulle kunna bidra med lyfts därför vissa fram, de som anses viktiga i den framtida människans liv och det samhälle hon kommer att leva i. Den aktuella sanningen om leken är alltså att den borgar för förmågor som i namn av framtiden anses både kännetecknа människan och vara nödvändiga mål att uppnå. Exempel på sådana förmågor är aktivitet, kreativitet, konstruktiv konfliktlösning och ett förhållningssätt till lärande som passar ”det livslånga lärandet”.

Hultqvist (2003) menar att framtiden är ett temporalt begrepp som beskriver tiden efter nuet, men att framtiden också handlar om hur vi ordnar nuet. Att fostra barn och lära dem kunskaper nödvändiga för framtiden kräver en idé om vad framtiden kommer att innebära och den idén finns i nuet och får konsekvenser när vi ordnar människorna och tingen. Enligt Hultqvist har framtiden därför snarare en rumslig karaktär än en temporal.

Sett på det här sättet är styrningen av leken inte en förberedelse för det framtiden kommer att kräva av barnen, utan ett sätt att skapa framtiden redan nu. I ordnande av leken i förskolan är det idéer om framtiden som styr leken; att barn ska leka och hur mycket barn ska leka, vad de ska leka och hur de ska göra detta. En sådan styrande idé är den om den flexibla, autonoma, aktiva människan, en idé om framtiden som tar plats i nutidens förskola och bidrar till att dagsrytm, rum och inredning ordnas för lek. Idéer om vad samhället kommer att kräva av barnen styr vad som är tillåtet i lekarna och ställer krav på barnen att leka sådant som lever upp till bilden av den vuxna människa barnet en gång ska bli. Därför anses det vara bra att leka brandman och dåligt att leka mördare. Hultqvist (2003) menar att framtiden är en fiktion, men genom att företeelser i verkligheten relateras till varandra i enlighet med denna fiktion blir effekterna som åstadkoms verkliga. Framtiden är en produktiv diskurs som är verksam när det gäller att styra och gestalta nuet (Hultqvist, 2003). Att styra barns lek i namn av framtid handlar alltså inte om att förbereda barn för det som väntar dem. Istället styrs barn att förverkliga den idé samhället har om framtiden.

En effekt av detta är det förgivettagande som säger att lek leder till utveckling. Sutton-Smith (1997) menar att i talet om barns lek dominerar retoriken kring lek som utveckling[16]. I denna retorik ligger just antagandet att lek för barn är en förberedelse för det framtida vuxna livet. Sutton-Smith ställer den lite ironiska frågan; om lekande barn förbereder sig för livet som vuxna, vad förbereder lekande vuxna sig för då? Är det kanske döden eller kanske ingenting alls? Han presenterar alltså en motbild där leken är här och nu och den bilden bygger han på barns sätt att beskriva lek som han menar handlar om att ha roligt i nuet, inte

[16] Sutton-Smith (1997) menar att föreställningen att lek och lärande hör ihop är så förgivet tagen att lek nästan alltid ges som förklaring till positiv utveckling. Han hävdar att det finns andra troliga förklaringar och att lekens positiva inverkan på utveckling är ett antagande som oftare påstås än bevisas.

en förberedelse för någonting annat. Han menar också att kopplingen mellan lek och utveckling snarare är ett antagande än en bevisad ”sanning”. ”In short we don’t know why children play, even if they can’t help doing it” (Sutton-Smith, 1997, s. 49).

Barnen och pedagogerna på de tre undersökta förskolorna utgör inget undantag från dessa diskursiva sanningar om barnets och lekens natur. Tvärtom är styrningen inriktad just på barnens utveckling och framtida kompetenser. Problemen är att i och med denna betoning på utveckling inför framtiden diskvalificeras vissa sätt att vara och vissa sätt att leka med hänvisning till en oviss framtid som vi inte vet någonting om, men som skapas genom våra föreställningar om den. Att vara ett subjekt är alltså att formas efter de särskilda sanningar som erbjuder vissa sätt att vara, medan andra sätt diskvalificeras och blir omöjliga att anta (Foucault, 1982). Sådana särskilda sanningar är till exempel föreställningar kring barndom, vad det innebär att vara barn och hur den ”goda” barndomen bör se ut. Själva talet om barndomen är en teknologi som tillverkar barn och som erbjuder dem vissa sätt att vara.

Sett ur det här perspektivet har vi inte kommit fram till sanningen om lekens eller barnets natur. Dagens uppfattning om barnet som kompetent och aktivt är en konstruktion som passar vår tid och vårt barn och utgör rationaliteter för en styrning vars mål är att skapa medborgare som samhället behöver. Dagens barn erbjuds en barndom som anses passa för de vuxna som ska befolka framtiden.

7.2 Lekens normalisering och den normaliserande leken

I styrningen av lekarna är det normaliteten som utgör målet. Börjesson och Palmgren (2003) pekar på två definitioner av det normala. Dels handlar det om det som är vanligt och regelmässigt. Den andra definitionen syftar till det som är önskvärt och eftersträvansvärt. På de tre förskolorna är det framför allt den sistnämnda definitionen som bidrar till att skapa normer. Det som utgör normerna för barnen och leken är till viss del det man kan förvänta sig av ett barn i en viss ålder, men till största delen handlar det om det önskvärda barnet, så som barn bör vara. För att skapa detta ”normala” barn används normaliserande tekniker som upprätthåller det som kategoriseras som det normala.

I de normaliserande teknikerna finns kravet på homogenitet och viljan att individualisera som verkar växelvis för att på så sätt mäta avvikelser från det normala. Genom att individualisera någon, peka ut och särskilja denne från gruppen, blir normen tydlig då själva särskiljandet antingen berömmer eller bestraffar individen (Foucault, 2001). Ett sådant normaliserande system i leken bidrar till att skapa den normala leken, det normala barnet och den normala barndomen. Här bör tilläggas att normaliseringens klor inte bara griper tag i barnen och får dem att homogenisera sig med gruppen. Också pedagogerna normaliseras att anta vissa förhållningssätt och att omfatta vissa värden, till exempel vilka lekar som är att betrakta som goda och vilka som bör definieras som mindre önskvärda.

Här vill jag lyfta fram att normalisering i leken har två sidor. De är nära besläktade med varandra, men de ligger lite på olika plan. Därför vill jag leka lite med begreppen *lekens normalisering* och *den normaliserande leken.*

När jag talar om *lekens normalisering* menar jag att det är själva leken som fenomen utsätts för normaliserande åtgärder. Vissa typer av lekinnehåll regleras bort medan andra prioriteras. Den ”normala” leken är den som anpassas efter förskolans krav på ordning och hänsynstagande, och som har ett innehåll som stämmer med bilden av den goda barndomen och det goda samhället. Familjeleken, och i synnerhet lekar där mat spelar huvudrollen, utgör i mycket normen mot vilken andra lekar regleras. Att leka att man äter, lagar eller erbjuder mat är ett viktigt redskap i normaliseringen av leken. Foucault (2001) menar att i normaliseringen finns kravet på likriktning och för att uppnå det pekas individerna ut som avvikare alternativt som de som följer normen. Att i leken erbjuda mat är att peka ut den avvikande leken som icke önskvärd och samtidigt erbjuda en lekhandling som följer normen. Matleken är därför central i normaliseringen av leken.

Att normalisera leken är viktigt av skäl som att upprätthålla ordning och att skapa en lek där alla kan trivas. En ännu viktigare anledning är den ”normala” lekens normaliserande effekt på barnen. Detta är den andra aspekten av normaliseringen, *den normaliserande leken.* Här handlar det om ett sätt att ändra på människor och få dem att anta sådana förhållningssätt som är önskvärda. Den ”normala” leken regleras fram och barnen förmås att välja den, bland annat genom pedagogernas engagemang och deltagande i lekarna som skapar en normaliserande

leklust hos barnen. I sådana lekar förväntas barnen tillgodogöra sig sådana kunskaper och egenskaper som anses bra och normalt för barn i en viss ålder. Genom att reglera barnen till att välja den goda leken ska barn förmås att avstå från våld, konflikter och otäcka händelser som inte passar in i den goda barndomen

Jag gör denna distinktion av normaliseringsbegreppet för att visa att det inte är så enkelt som att vissa lekar regleras bort för att de är högljudda, stökiga eller farliga. Lekarna regleras och normaliseras också, kanske i första hand, för att peka ut det goda och det normala för barnen och för att förmå dem omfatta dessa värden och förkroppsliga dem i sina lekar.

7.3 Styrningens leende ansikte

Den styrning som tar uttryck i leken är ett exempel på den moderna tidens styrning. Det är en liberal form av styrning som betonar friheten och som vill förmå individen att själv välja det goda (Rose, 1995). Styrningens syfte är alltså inte att förtrycka friheten utan att skapa människor som upplever sig som fria och som ”utövar en reglerad frihet och ta till vara på sig själva” (s. 46). Det är inte i första hand med straff och hot som barn ska styras. Den moderna styrningen är subtil och klädd i lust och välmening. Den är inbyggd i systemet på ett sådant sätt att den kan förefalla självklar för pedagogerna som utför den.

Dessa pastorala tekniker, som lekfullhet hos pedagogerna eller att i leken erbjuda mat, får inte styrningen att framstå som en inskränkning av barns frihet. Tvärtom betraktas dessa tekniker som sätt att styra och samtidigt bevara barns frihet. Det anses vara ett sätt att leka på barns villkor, där barnen är fria att sätta villkoren. Med lekfullhet och leende ansikte tar pedagogen barnet i handen och leder det mot aktiviteter som på en gång bejakar barnets frihet och som ryms inom normalitetens gränser.

Styrningen finns men har bytt ansikte från att vara repressiv och förtryckande till att vara så vänlig, hjälpsam och omtänksam att vi förleds att tro att vi gjort oss av med den. Det får oss också att tro att förhållandet till barnen demokratiserats. Pedagogen har lagt av sin roll som observatör och kontrollant och tagit steget in i leken. Leken anses ske på barnen villkor, och lekande barn och pedagoger anses befinna

sig på en mera jämställd nivå. Hultqvist och Petersson (2000) menar att det faktum att läraren lagt av sin auktoritära roll och gjort sig mer kompis med barnen inte behöver betyda en ökad demokratisering. Det kan istället röra sig om en ny samhällelig styrning.

Denna nya samhälleliga styrning är en produktiv styrning på så sätt att den inte fördömer och förtrycker. Det är en styrning som producerar ett visst sätt att se på barnet och ett visst sätt för barn att se på sig själva (Foucault, 1982). Att vara ett subjekt är alltså att formas efter de särskilda sanningar som erbjuder vissa sätt att vara, medan andra sätt diskvalificeras och blir omöjliga att anta. Förskolan är som en subjektsformande maskin som producerar framtidens människor.

7.4 Den välreglerade friheten

I styrningen av leken verkställs idéerna om den framtida människan och det framtida samhället. Där skapas också det ”normala” barnet med den ”normala” barndomen. Leken, som anses vara barns fria uttrycksmedel, regleras hårt så att det som kommer till uttryck är sådant som kan anses vara normalt för barn. I normalitetens namn diskvalificeras visst innehåll i leken och vissa sätt att leka. Hur ska vi förstå denna betoning på frihet och aktivitet i kombination med reglering av det som faller utanför ramen för det normala?

Genom talet om nödvändigheten av pedagogernas intresse för och deltagande i leken har leken som aktivitet på förskolan öppnat ytterligare möjligheter för den politiska styrningen att verka på människan, i det här fallet de unga människorna, och konstituera dem som fria och aktiva. Utifrån rationaliteter för styrning implementeras tekniker för att skapa vissa sätt att vara. Med teknikernas hjälp ges människor en viss innebörd (Hultqvist, 2000). Jag har givit exempel på hur tekniker för styrning kan tillämpas på förskolebarns lek. Barn är förpliktigade att leva upp till den frihet som givits dem att själva råda över sina lekar men de är samtidigt förpliktigade att använda denna frihet på ett produktivt sätt som lever upp till bilden av det normala barnet och som verkställer idén om den framtida människan. Detta är den välreglerade friheten som har ansvar och självreglering som bundsförvanter (Barry, Osborn & Rose, 1996).

Man kan naturligtvis fråga sig vad som är problemet med att styra barn och lekar på det sätt som jag beskrivit. Är det inte bra att styrningen är så vänlig och omärklig att barnen görs villiga att underordna sig den? Är det inte bra att barn styrs bort från det icke önskvärda och normaliseras i enlighet med det samhället kräver av människor? Som svar på dessa frågor kan sägas att problemet i första hand inte är styrningen och maktutövningen i sig, utan den osynlighet styrningen har antagit och de förgivettaganden den omger sig med. Barnen bakbinds i leken och är förpliktigade att leka på ett visst sätt, ett sätt som förmodligen inte ifrågasätts av pedagogerna som är satta att genomföra styrningen.

Studien väcker nya frågor. En sådan fråga är hur diskursen kring leken i förskolan ser ut och hur den tar sig i uttryck hos förskolans pedagoger och hos barnen. En annan fråga är den kring styrning i ett större perspektiv än leken. Hur tar sig styrningen uttryck i andra sammanhang på förskolan? Vilka tekniker blir verksamma då?

I den här studien har jag pekat på hur styrning i leken tar sig uttryck. Jag påstår inte att pedagoger ska, eller att det ens är möjligt att sluta styra barn. Inte heller påstår jag att leken och barnen ska släppas helt fria. Vad jag här har velat göra är att synliggöra den styrning som förekommer i leken. Det som inte syns är omöjligt att ta ställning till och förhålla sig till. Det är genom att synliggöra styrningen i leken, betitta de diskurser som styr oss och reflektera över hur makten används som vi ges möjlighet att analysera vad som dikterar vårt sätt att normalisera och kategorisera. Min avsikt har varit att belysa den styrningen som i form av en välreglerad frihet konstruerar det lekande barnet och som bidrar till skapandet av ett barn som kan förverkliga föreställningarna om framtiden.

Summary

Introduction and aim

A lot of research on has been done into children's play. Play has been studied with the purpose to understand its nature, to establish principles for play pedagogy and attempts has been made to study play from a child perspective.

Play is often described as an important part of pre-school activities. In official documents, beginning with descriptions of kindergarten to the current curriculum, play is seen as fundamental for children's progress. The most significant historical difference is the idea about what a child is and what a child needs.

The idea that children are active in their own knowledge process is dominant today, and play is seen as a lever in this process (Lindgren, 2002). Play is considered as communicative tool and a way through learning (SOU 1997:157).

There are a number of ways to describe the nature of the child, all claming to discover the true child. From Foucault's perspective all such "truths" rather express the need of the society to create a certain child in a certain time.

The purpose of the thesis is to shed light on pre-school as an arena for governmentality, where play is a tool for governing the child.

Two questions are asked:

- What in play-situations becomes an object of governance?
- What techniques do the teachers use to govern the children when they play?

Theoretical basis

In this study I am using Foucault's work, and his thoughts about power and knowledge, as the point of departure. Foucault defines power in a way that differs from the usual way. With Foucault power is not the power of some group dominating another group. It is not a position to hold and that can be conquered. Power is a part in the strategy he calls governmentality (Foucault, 1994). Governmentality can be defined as a mentality. It's an idea about the nature of man and how people should be governed. This mentality is an attitude to what ought to be governed, a mentality implying power relations. The intension is to assure the welfare of the population, to identify their needs and to provide for them (Foucault, 1994).

The power relations create a certain way to look upon man, a way that is understood as the truth. People are forced to see themselves in a certain way and to become subordinate to a particular truth about them. The subject is created through power relationship and through these relations the individual understands who he or she is (Foucault, 1982).

In Foucault's perspective the purpose of governing is not to oppress individuals, but to create free subjects that perform a regulated freedom and take care of themselves (Rose, 1995). Freedom is an intrinsic part of governmentality.

Foucault stresses the relation between power and knowledge. To have knowledge about those who are governed is of great importance to the effectiveness and the rationality of governance (Foucault, 1994). Scientific knowledge cannot be called objective in that and without relations of power. Knowledge and power are parts in a relation and as such depend on each other. (Foucault, 1980a).

We are presented with "true" knowledge, a discourse that is produced in integration with power. Power works through discourse, it creates knowledge and discourses that counts as truth in society (Foucault, 1980a).

To create productive governing that produce people that are useful to society, power-techniques are uses to form the subject. These are techniques to control and regulate the self. To shape self-regulating people is supposed to be necessary when governing a nation consisting of free citizens (Rose 1995). One of those technologies is discipline

used in order to make people useful and amenable (Foucault, 2001). A second component in governmentality is pastoral power. Pastoral power creates possibilities to see into the souls and gain knowledge about people. Such knowledge makes it possible to guide the souls to salvation (Foucault, 1982). A third technology consists of those self-techniques that the subject is supposed to use in order to gain knowledge about her self and control her own actions. For the individuals to develop self-techniques and become capable of governing herself is the ultimate goal of governance. Disciplinary and pastoral techniques are means towards this goal. (Foucault, 1986).

Methodology

The study took place in pre-schools with alltogether four groups of children. The data consists of play-situations with 1-6 year old children. Focus was put on children between 4 and 6 years old. The play situations were observed and recorded whith a videocamera. The studie was carried out during year 2000 and year 2001. In this time span I spent three different periods in the field.

Interviews whith children and teachers where conducted. These were not used in the analysis. The reason for this is that the initial purpose was to studie childrens conception of adults taking part in games. When the study changed focus the interviews were not useful. Exceptions have been made for some statements that shed light on categories used in the analysis.

When data had been collected and the teoretical perspectiv decided upon, I chose a number of play situations for analysis. The play situations were transcribed and analysed from the two questions; *What in play-situations becomes an object of governance?* and *What techniques do the teachers use to govern the children when they play?* By reading the dokuments and watching the tapes, it was possible to identify phenomenon and techniques.

Results and discussion

Three themes of governance

The object of governance can be described through three themes: that children play, what children play and how children play. In each of these themes the children are being steered away from something considered not to be desirable towards something else seen as something desirable.

That children play refers to the level of activity of the children during play. Children are looked upon as creative, active and capable to fill their games with meaningful content. The duty of the children is to perform their games in such a way that this construction of the playing child could be redeemed. The teachers support the games of the children and entice them to activity and participation.

What children play refers to the content of the games. The content is steered away from things that are considered to be unpleasant or illegal towards things that are pleasant or useful. Chaos has hardly any space in games where the teachers participate. The regulation is directed towards a moderation of noisy and physical games. Games that are experienced as violent or in other ways impropriate are regulated.

Family games receive large space, especially those how has a story dealing with food and eating. Cooking and eating food in games is seen desirable activity. It seems to be considered so desirable that teachers let it be present in all different situations.

The children are constituted as learning subjects and play as a means to support learning. Certain games are not desirable since they are expected lead to "bad" knowledge, but other games are supposed to lead to useful knowledge for the child.

How children play refers to children's way of behaving in social play. Communication is an important part that it is seen as a way to mediate important values of the society to young people (Cameron, 2000)

In play children are expected to communicate in a manner that is understood as good communication. The children are encouraged to talk and express their feelings. The same expectations exist about their

ability to show interest and compassion for others expressed feelings. In short it is about using play and communication as a tool to teach young people norms that exist in society.

The "how" of governance

To perform the regulatory work teachers use different techniques.

Disciplinary techniques show themselves as supervision of the children. The aim of this supervision is to control the children and to gain knowledge about them. The teachers being co-players in the games open up possibilities to regulate the games in a manner that is impossible outside the games. Just the fact that the teacher is present and that the supervision always is active has a disciplinary effect on the children.

With a teacher present in games the supervision is continuous, but there are ways to avoid the disciplinary supervision. The children and also the teacher create "free spaces" where the supervision is impossible and anyway defined. The children try to avoid supervision by closing doors and play in places where they cannot be seen. Sometimes the teachers create these free spaces where the children are allowed to "having their fling" and where the supervision is minimal. To create free spaces is a part of regulation towards the active child who has to express its "natural" need for movement.

Another disciplinary technique is normalisation with its aim of homogeneity for the games and the group of children. To reach this homogeneity the regulation is directed towards the individual child, to make each child follow norms. Normalisation-techniques make up a system of including and excluding. Including-techniques in this context are for example to pay attention, encourage, and invite to play.

Family play is a norm in pre-school settings and that way family and food often becomes techniques for inclusion. To suggest food games is a technique to issue an invitation to the right sort of games. It will exclude impropriate games and impropriate behaviour.

Among the exclusion-techniques reprimands are the most obvious. On some occasions the monitions are playful and kind, at other times the teacher shows anger and condemns the children's' actions. Another excluding technique is dissociation. The games are allowed to continue,

but are "punished" by the teachers who dissociates themselves from games that diverge from existing norms. The system of normalisations obligates children to play in the "right" manner.

Pastoral power, the second type of governing, is a power that creates kindness and well-being among those who are governed. In games pastoral power is shown through teachers' willingness to play, their encouragement of games and their ways to induce children. In pastoral power lies the will to gain knowledge about the individuals, in this case the children. The teachers participating in play is supposed to be a great opportunity to get information about the children and their thoughts.

The aim of pastoral power is to make the individual develop *self-techniques*, in other words to take responsibility, regulate herself and make good choices. Self-techniques are the third type of techniques. During play the children are obligated to examine themselves and after that choose games that are considered to be appropriate.

In the name of future

In the introduction I asked the question: what becomes an object of governing. The answer has a strong emphasis on the future. The games are regulated in the name of the future, with future competences that the people of the future are presumed to need. Hultqvist (2003) argues that the future is a temporal conception that describes the time after present time, but the conception future is also about how we construct the future. To raise children and teach them knowledge necessary for the future includes an idea about what that future is about. In that way Hultqvist (2003) claims that future is already present. To regulate children's' play in name of the future is not about to prepare children for the future, but rather that children are regulated to realise ideas about the future. The current conception about children as competent and active is a construction that fits our time and composes a governmentality which aims to create citizens that this construction prescribes as needed in society.

The problem here is the emphasis on a progression preparing for a future that, with reference to this uncertain future, disqualifies certain ways of being and acting

The well-regulated freedom

In the governance of play the ideas about the future society are realised. Here the "normal" child with the "normal" childhood is created. In the name of normality some play content and some play actions are disqualified. How are we supposed to understand this emphasis on freedom and activity in combination with a regulation of things seen as abnormal? Children are obligated to live the freedom given to them and independently control their games. At the same time they are obligated to use this freedom in a productive way and live up to the image of a normal child that realises the idea of the future man.

In this study I have pointed out how governing in play could find expression. I do not suggest that the teachers should stop regulating children. My purpose has been to shed light on the regulation of play in order to make it possible to look upon it and discuss it. My purpose has been to shed light on the governance that construct the playing child and that contributes to the creation of a child able to fulfil the ideas about future.

Referenser

Alanen, L. (1992). *Modern childhood? Exploring the "Child question" in sociology.* Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Alanen, L. (2001a). Explorations in generational analysis. In L. Alanen & B. Mayall (Eds.), *Conceptualizing child-adult relations* (pp. 11-22). London: Rougledge/Falmer.

Alanen, L. (2001b). Childhood as a generational condition: Children's daily lives in a central Finland town. In L. Alanen & B. Mayall (Eds.), *Conceptualizing child-adult relations* (pp. 129-143). London: Rougledge/Falmer.

Alrø, H. & Kristiansen, M. (1997). Mediet er ikke budskabet – video i observation af interpersonel kommunikation. I H. Alrø & L. Dirckinck-Holmfeld (Red.), *Videoobservation* (s. 73-100). Aalborg: Aalborgs universitetsförlag.

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod.* Lund: Studentlitteratur.

Alvesson, M., & Deetz, S. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod.* Lund: Studentlitteratur.

Arendt, H. (1986). Communicative power. In S. Lukes (Ed.), *Power* (pp. 59-74). New York: New York University.

Aries, P. (1982). *Barndomens historia.* Stockholm: Gidlunds.

Barnombudsmannen. (1998). *Ett steg framåt! En handbok om barnkonventionen för kommuner och Landsting.* Stockholm: Kommentus.

Barnombudsmannen. (1999). *Å sen så tycker jag… Rapport från barnens myndighet.* Stockholm: Barnombudsmannen.

Barry, A., Osborne, T. & Rose, N. (1996). Introduction. In A. Barry, T. Osborne & N. Rose (Eds.), *Foucault and the political reason: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government.* London: UCL.

Bateson, G. (1976). A theory of play and fantasy. In J. S. Bruner (Ed.), *Play: Its role in development and evolution* (pp. 119-129). Harmondsworth: Penguin.

Bergenheim, Å. (1994). *Barnet, libido och samhället: Om den svenska diskursen kring barns sexualitet 1930-1960.* Grängesberg: Höglunds.

Beronius, M. (1991). *Genealogi och sociologi: Neitzsche, Foucault och den sociala analysen.* Stockholm: Brutus Östling.

Bildtgård, T. (2002). *Hur maten blev en risk: Medicinens bidrag till regleringen av det svenska ätandet.* Uppsala: Uppsala Universitet.

Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner: En sorts metodbok.* Lund: Studentlitteratur.

Börjesson, M. & Palmblad, E. (2003). *I problembarnens tid: Förnuftets moraliska ordning.* Stockholm: Carlssons.

Cameron, D. (2000). *Good to talk? Living and working in a communication culture.* London: Sage.

Dahl, R. (1986). Power as the control of behavior. In S. Lukes (Ed.), *Power* (pp. 37-58). New York: New York University.

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives.* Philadelphia: Falmer.

Dahlberg, G., & Lenz Taguchi, H. (1994). *Förskola och skola – om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats.* Stockholm: HLS.

Danaher, G., Schirato, T. & Webb, J. (2000). *Understanding Foucault.* London: Sage.

Ejvegård, R. (1996). *Vetenskaplig metod.* Lund: Studentlitteratur.

Erikson, E. H. (1963). *Barnet och samhället.* Stockholm: Natur och Kultur.

Forsberg, E. (2000). *Elevinflytandets många* ansikten. (Uppsala Studies in Education 93). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Foucault, M. (1980a). Prison talk. In C. Gordon (Ed.), *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977* (pp. 37-54). New York: Harvester Wheatsheaf.

Foucault, M. (1980b). Two lectures. In C. Gordon (Ed.), *Power/knowledge. Selected interviews and other writings 1972-1977* (pp. 78-108). New York: Harvester Wheatsheaf.

Foucault, M. (1982). The subject and power. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (pp. 208-226). New York: Harvester Wheatsheaf.

Foucault, M. (1986). Disciplinary power and subjection. In S. Lukes (Ed.), *Power* (pp. 229-242). New York: New York University.

Foucault, M. (1988). Technologies of the self. In L. H. Martin, H. Gutman, & P. H. Hutton (Eds.), *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault* (pp. 16-49). Amherst: University of Massachusetts.

Foucault, M. (1994). Governmentality. In J. D. Faubion (Ed.), *Power: Essential works of Foucault 1954-1984* (Vol. 3, s. 201-222). London: Penguin Books.

Foucault, M. (2001). *Övervakning och straff: Fängelsets födelse.* Lund: Arkiv.

Foucault, M. (2002). *Sexualitetens historia: Band 1. Viljan att veta.* Göteborg: Daidalos.

Fröbel, F. (1995). *Människans fostran*. Lund: Studentlitteratur.

Garvey, C. (1990). *Play.* Cambridge: Harvard University.

Havung, M. (2000). *Anpassning till rådande ordning: En studie av manliga förskollärare i förskoleverksamhet.* (Studia psychologica et paedagogica, 145). Malmö högskola: Lärarutbildningen .

Hjort, M.-L. (1996). *Barns tankar om lek: En undersökning av hur barn uppfattar leken i förskolan.* (Studia psychologica et paedagogica, 124). Malmö: Lärarhögskolan.

Huizinga, J. (1950). *Homo ludens: A study of play element in culture.* Boston: Beacon

Hultqvist, K. (1990). *Förskolebarnet: En konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen.* Stockholm. Symposium.

Hultqvist, K. (1995). En nutidshistoria om barns välfärd i Sverige. I L. Dahlgren & K. Hultqvist (Red.), *Seendet och seendets villkor: En bok om barn och ungas välfärd* (s. 141-160). Stockholm: HLS.

Hultqvist, K. (2000). Hermes, skolbarnet och gudarna: En modern pedagogisk saga om den måttfulla måttlösheten. I I. Johansson & I.

Holmbäck Rolander (Red.), *Vägar till pedagogiken i förskola och fritidshem* (s. 155-176). Stockholm: Liber.

Hultqvist, K. (2003). Framtiden är redan här och det har den alltid varit. Opublicerat manuskript.

Hultqvist, K. & Peterson, K. (1995). Nutidshistoria: Några inledande utgångspunkter. I K. Hultqvist & K. Peterson (Red.), *Foucault: Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik* (ss. 16-38). Stockholm: HLS.

Højlund, S. (2000). Konstruktion af barndomsbegrepet. Nogle overvejelser. *Barn,* (1), 77-86.

Hörnqvist, M. (1996). *Foucaults maktanalys.* Stockholm: Carlsson.

Johansson, J.-E. (1992). *Metodikämnet i förskollärarutbildningen: Bidrag till en traditionsbestämning.* (Göterborg Studies in Educational Sciences 86). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Jorup, B. (1979). *Lekens pedagogiska möjligheter: En analys av barns lek på daghem utifrån Jean Piagets teori.* Stockholm: Stockholms Universitet.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur.

Larsson, S. (1993). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik,* (4), 194-210.

Lenz Taguchi, H. (2000). *Emancipation och motstånd: Dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan.* (Studies in Educational Sciences 33). Stockholm: HLS.

Leontjev, A. (1982). Lekens psykologiska grundvalar i förskoleåldern. I L.-C. Hydén (Red.), *Sovjetisk barnpsykologi: En antologi* (ss. 48-71). Stockholm: Natur och Kultur.

Lindahl, M. (1996). *Inlärning och erfarande: Ettåringars möte med förskolans värld.* (Göterborg Studies in Educational Sciences 103). Göteborg: Acta Universitatis Gorthoburgensis.

Lindgren, A.-L. (2002). Den nyttiga leken: Sammanlänkningen av begreppen lek och lärande under 1990-talet. *Locus,* (2), 22-35.

Lindqvist, G. (1995). *Lekens estetik: En didaktisk studie om lek och kultur i förskolan.* (Forskningsrapport 95:12). Karlstad: Högskolan i Karlstad.

Lindqvist, G. (2002). *Leken i skolan.* Lund: Studentlitteratur.

Löfdahl, A. (2002). *Förskolebarns lek – en arena för kulturellt och socialt meningsskapande*. (Karlstad University Studies 2002:28). Karlstad: Karlstad universitet.

Mills, S. (2003). *Michel Foucault.* London: Routledge.

Morgenstern, L. (1867). *Barndomens paradis: Praktisk och utförlig handbok för mödrar och lärarinnor i småbarnsskolorna.* Örebro: N.M. Lindh.

Myrdal, A. (1935). *Stadsbarn: En bok om deras fostran i storbarnkammaren.* Stockhlom: Kooperativa förbundet.

Nielsen, R. D. (2001). *Livet i barnehagen: En etnografisk studie av sosialiseringsprocessen.* Trondheim: Norges teknisk- naturvitenskaplige Universitet.

Odelfors, B. (1996). *Att göra sig hörd och sedd: Om villkoren för flickor och pojkars kommunikation på daghem.* Stockholm: Stockholms Universitet.

Ohrlander, K. (1992). *I barnets och nationens intresse: Socialliberal reformpolitik 1903-1930.* (Studies of psychology and education nr 30). Stockholm: Högskolan för lärarutbildning.

Olofsson, B. K. (1987). *Lek för livet: En litteraturgenomgång av forskning om förskolebarns lek.* Stockholm: HLS.

Olofsson, B. K. (1991). *Varför leker inte barnen? En rapport från ett daghem*. Stockholm: HLS.

Olofsson, B. K. (1996). *De små mästarna: Om den fria lekens pedagogik.* Stockholm: HLS.

Parsons, T. (1986). Power and the social system. In S. Lukes (Ed.), *Power* (pp. 94-143). New York: New York University.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evalution and research and research methods.* London: Sage.

Permer, K. & Permer, L. G. (2002). *Klassrummets moraliska ordning: Iscensättningen av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet.* (Studia psychologica et paedagogica, 167). Malmö högskola: Lärarutbildningen.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood.* London: Rougtledge & Kegan.

Popkewitz, T. S. (1998). *Struggling for the soul: The politics of schooling and the construction of the teacher.* New York: Teachers College.

Poulantzas, N. (1986). Class power. In S. Lukes (Ed.), *Power* (pp. 144-155). New York: New York University.

Rasmussen, T. (1993). *Den vilda leken.* Lund: Studentlitteratur.

Rasmussen, T. A. (1997). Video mellem samtal og observation. I H. Alrø & L. Dirckinck-Holmfeld (Red.), *Videoobservation.* Aalborg: Aalborgs universitetsförlag.

Rohlin, M. (2001). *Att styra i namn av barns fritid: En nutidshistoria om konstruktionen av dagens fritidshem i samordning med skolan.* (Studies in Educational Sciences 41). Stockholm: HLS.

Rose, N. (1995). Politisk styrning, auktoritet och expertis i den avancerade liberalismen. I K. Hultqvist & K. Petersson (Red.), *Foucault: Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik* (s. 41-59). Stockholm: HLS.

Rousseau, J. (1977). *Emile eller Om uppfostran*. Göteborg: Stegeland.

Sagberg, S. & Steinsholt K. (2003). Hva er et barn? Innledning. I S. Sagberg & K. Steinsholt (Red.), *Barnet: Konstruksjoner av barn og barndom* (s. 9-16). Oslo: Universitetsforlaget.

Socialstyrelsen (1987). *Pedagogiskt program för förskolan* (Allmänna råd från socialstyrelsen 1987:3). Stockholm: Fritzes.

Sommer, D. (1997). *Barndomspsykologi: Utveckling i en förändrad värld.* Stockholm: Runa.

SOU 1972:26. *Förskolan: Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Allmänna Förlaget.

SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden: Förslag till läroplan för förskolan.* Stockholm: Fritzes.

Steinsholt, K. (1999). *Lett som en lek? Ulike veivalg inn i leken og representasjonens verden* (2:a upplagan). Trondheim: Tapir.

Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play.* Cambridge: Harvard University.

Tallberg Broman, I. (1991). *När arbetet var lönen: En kvinnohistorisk studie av barnträdgårdsledarinnan som folkuppfostrare.* (Studia psychologica et paedagogica, 99). Malmö: Lärarhögskolan.

Tallberg Broman, I. (2002). *Pedagogiskt arbete och kön: Med historiska och nutida exempel.* Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98.* Stockholm: Fritzes.

Vygotskij, L. S. (1981). Leken och dess roll i barnets psykiska utveckling. I L.-C. Hydén (Red.), *Psykologi och dialektik* (ss. 173-200). Stockholm: P A Nordstedhs.

Walkerdine, V. (1995). Utvecklingspsykologi och den barncentrerade pedagogiken: Införandet av Piaget i tidig undervisning. I K. Hultqvist & K. Petersson (Red.), *Foucault: Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik* (ss. 124-172). Stockholm: HLS.

Weber, M. (1986). Domination by economic power and by authority. In S. Lukes (Ed.), *Power* (pp. 28-36). New York: New York University.

Winther Jørgensen, M. & Phillis L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod.* Lund: Studentlitteratur.

Åm, E. (1993). *Leken – ur barnets perspektiv.* Stockholm: Natur och Kultur.

Österlind, E. (1998). *Disciplinering via frihet: Elevers planering av sitt eget arbete.* (Uppsala Studies in Education 75). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Doctoral Dissertations in Education published by the Malmö School of Education

From the publication series *Studia Psychologica et Pædagogica - Series Altera*
Editors: Åke Bjerstedt & Horst Löfgren

17. Löfgren, Horst: The Measurement of Language Proficiency. 1972.
18. Bierschenk, Bernhard: Självkonfrontation via intern television i lärarutbildningen. 1972.
19. Gestrelius, Kurt: Job Analysis and Determination of Training Needs. 1972.
21. Larsson, Inger: Individualized Mathematics Teaching. 1973.
22. Fredriksson, Lennart: The Use of Self-Observation and Questionnaires in Job Analysis. 1974.
23. Idman, Pekka: Equality and Democracy: Studies of Teacher Training. 1974.
26. Holmberg, Ingrid: Effects of Some Trials to Improve Mathematics Teaching. 1975.
27. Lindsten, Carin: Hembygdskunskap i årskurs 3. 1975.
29. Nordén, Kerstin: Psychological Studies of Deaf Adolescents. 1975.
31. Jernryd, Elisabeth: ”Optimal auktoritets- och propagandaresistens”. 1976.
33. Wiechel, Lennart: Roller och rollspel. 1976.
34. Hedlund, Carl: Commissioned Army Officers. 1976.
37. Wetterström, Magnhild: Medinflytande i skolan. 1977.
42. Eneskär, Barbro: Children’s Language at Four and Six. 1978.
45. Leonardsson, Sigurd: Den franska grammatikens historia i Sverige. I. 1978.
46. Leonardsson, Sigurd: Histoire de la Grammaire Française en Suède. II. 1978.
48. Lindholm, Lena-Pia: Pupils’ Attitudes to Equality between the Sexes. 1980.
50. Carlström, Inge: Law and Justice Education. 1980.
53. Fritzell, Christer: Teaching, Science and Ideology. 1981.
56. Wiechel, Anita: Olika personalgruppers åsikter om barn i förskola och på lågstadium. 1981.
59. Gran, Birgitta: Från förskola till grundskola: Villkor för barns utveckling i åldrarna kring skolstarten. 1982.
65. Annerblom, Marie-Louise: Att förändra könsroller. 1983.
66. Holmberg, Lena: Om en speciallärares vardag: Analys av en dagbok. 1983.
67. Skov, Poul: Værdinormer om skolen: Analyse af konfliktmuligheder og mulige udviklingslinjer. 1983.
69. Carlsson, Gunborg: Teater för barn: Tre åldersgruppers upplevelser av professionell teater. 1984.
70. Welwert, Claes: Läsa eller lyssna? 1984.
71. Klasson, Maj: Högskolebibliotek i förändring. 1984.
76. Jönsson, Annelis: TV – ett hot eller en resurs for barn? 1985.
77. Berglund, Lars: Decentraliserat högstadium. 1985.
79. Hellström, Leif: Undervisningsmetodisk förändring i matematik: Villkor och möjligheter. 1985.
84. Bjurwill, Christer: Framtidsföreställningar. 1986.
85. Åkerberg, Hans: Livet som utmaning: Existentiell ångest hos svenska gymnasieelever. 1987.

87. Berglund, Brigitte: Pedagogiska dagböcker i lärarutbildningen. 1988.
88. Svensson, Bengt E.: Mot samlad skoldag. 1988.
89. Rosenqvist, Jerry: Särskolan i ett arbetsmarknadsperspektiv. 1988.
91. Varming, Ole: Holdninger til børn. 1988.
93. Löfqvist, Gert: The IEA Study of Written Composition in Sweden. 1990.
94. Digerfeldt, Gunvor: Utvecklingspsykologiska och estetiska aspekter på danslek. 1990.
95. Ekstrand, Gudrun: Kulturens barn: Kontrastiva analyser av kulturmönster avseende förhållandet till barn och ungdom i Sverige och Orissa, Indien. 1990.
96. Rooke, Liselotte: Omvårdnad och omvårdnadsteoretiska strukturer. 1990.
99. Tallberg Broman, Ingegerd: När arbetet var lönen. 1991.
100. Derbring, Lena & Stölten, Charlotte: Sjuksköterskeutbildningens forskningsanknytning – vision och verklighet. 1992.
101. Nissen, Poul: Om børn og unge med fastlåst identitetsudvikling. 1992.
102. Helldén, Gustav: Grundskoleelevers förståelse av ekologiska processer. 1992.
103. Tvingstedt, Anna-Lena: Sociala betingelser för hörselskadade elever i vanliga klasser. 1993.
104. Kühne, Brigitte: Biblioteket – skolans hjärna? Skolbiblioteket som resurs i det undersökande arbetssättet på grundskolan. 1993.
105. Svensson, Ann-Katrin: Tidig språkstimulering av barn. 1993.
106. Rubinstein Reich, Lena: Samling i förskolan. 1993.
108. Heiling, Kerstin: Döva barns utveckling i ett tidsperspektiv. 1993.
111. Henrysson, Lennart: Syo-kulturer i skolan. 1994.
113. Persson, Sven: Föräldrars föreställningar om barn och barnomsorg. 1994.
114. Klason, Satya Mehndiratta: The Quality of Social Relations and Some Aspects of Self-Conception of a Group of Elderly People. 1994.
115. Persson, Bodil: När kvinnorna kom in i männens värld. Framväxten av ett kvinnligt tekniskt yrke – Laboratorieassistent under perioden 1880–1941. 1994.
116. Morsing Berglund, Barbro: Förskolans program för sexåringar. 1994.
117. Gunnarsson, Bernt: En annorlunda skolverklighet. 1995.
119. Persson, Ann-Elise: Ungdomars åsikter om orsaker till, effekter av och åtgärder mot vardagsvåldet. 1995.
122. Ursberg, Maria: Det möjliga mötet: En studie av fritidspedagogers förhållningssätt i samspel med barngrupper inom skolbarnsomsorgen. 1996.
123. Willman, Ania: Hälsa är att leva: En teoretisk och empirisk analys av begreppet hälsa med exempel från geriatrisk omvårdnad. 1996.
124. Hjorth, Marie-Louise: Barns tankar om lek: En undersökning av hur barn uppfattar leken i förskolan. 1996.
128. Engström, Arne: Reflektivt tänkande i matematik: Om elevers konstruktioner av bråk. 1997.
130. Elmeroth, Elisabeth: Alla lika – alla olika: Skolsituationen för elever med båda föräldrarna födda utomlands. 1997.
133. Lepp, Margret: Pedagogiskt drama med fokus på personlig utveckling och yrkesmässig växt: En studie inom sjuksköterske- och vårdlärarutbildningen. 1998.
134. Viggósson, Haukur: I fjärran blir fjällen blå: En komparativ studie av isländska och svenska grundskolor samt sex fallstudier om närhet som en förutsättning för pedagogiskt ledarskap. 1998.

136. Vallberg Roth, Ann-Christine: Könsdidaktiska mönster i förskolepedagogiska texter. 1998.
138. Folkesson, Anne-Mari: Muntlig framställning i årskurs 5. 1998.
140. Olofsson, Sten-Sture: Kvinnliga rektorers ledarstil i svensk grundskola. 1998.
142. Karlsudd, Peter: Särskolebarn i integrerad skolbarnsomsorg. 1999.
143. Eriksson, Keijo: På spaning efter livets mening: Om livsfrågor och livsåskådning hos äldre grundskoleelever i en undervisningsmiljö som befrämjar kunskapande. 1999.
144. Utas Carlsson, Karin: Violence Prevention and Conflict Resolution: A Study of Peace Education in Grades 4-6. 1999.
145. Havung, Margareta: Anpassning till rådande ordning: En studie av manliga förskollärare i förskoleverksamhet. 2000.
146. Hamilton, Ingela: Leva med stroke - lära av erfarenheter. 2000.
147. Månsson, Annika: Möten som formar: Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv. 2000.
148. Albinsson, Gunilla & Arnesson, Kerstin: Maktutövning ur ett organisations- och genusperspektiv: En studie vid tre vårdavdelningar. 2000.
149. Campart, Martina: Schooling Emotional Intelligence through Narrative and Dialogue: Implications for the Education of Children and Adolescents. 2000.
150. Arvidsson, Barbro: Group Supervision in Nursing Care: A Longitudinal Study of Psychiatric Nurses' Experiences and Conceptions. 2000.
151. Sandén, Ingrid: Skoldaghem: Ett alternativ för elever i behov av särskilt stöd. 2000.
152. Lovén, Anders: Kvalet inför valet: Om elevers förväntningar och möten med vägledare i grundskolan. 2000.
153. Ivarsson, Heléne: Hälsopedagogik i sjuksköterskeutbildningen. 2000.
154. Möller, Tore: Undervisa mot våld: Attityder, läromedel, arbetssätt. 2001.
155. Hartsmar, Nanny: Historiemedvetande: Elevers tidsförståelse i en skolkontext. 2001.
156. Jakobsson, Anders: Elevers interaktiva lärande vid problemlösning i grupp: En processstudie. 2001.
157. Möllehed, Ebbe: Problemlösning i matematik: En studie av påverkansfaktorer i årskurserna 4-9. 2001.
158. Wetterholm, Hans: En bildpedagogisk studie: Lärare undervisar och elever gör bilder. 2001.
160. El-Zraigat, Ibrahim: Hearing-impaired Students in Jordan. 2002.
161. Nelson, Anders & Nilsson, Mattias: Det massiva barnrummet. 2002.
162. Damgren, Jan: Föräldrars val av fristående skolor. 2002.
163. Lindahl, Ingrid: Att lära i mötet mellan estetik och rationalitet: Pedagogers vägledning och barns problemlösning genom bild och form. 2002.
164. Nordänger, Ulla Karin: Lärares raster: Innehåll i mellanrum. 2002.
165. Lindqvist, Per: Lärares förtroendearbetstid. 2002.
166. Lin, Hai Chun: Pedagogy of Heuristic Contexturalisation: Intercultural Transmission through Cross-cultural Encounters. 2002.
167. Permer, Karin & Permer, Lars Göran: Klassrummets moraliska ordning: Iscensättningen av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet. 2002.
168. Anderson, Lotta: Interpersonell kommunikation: En studie av elever med hörselnedsättning i särskolan. 2002.
169. Lundgren, Ulla: Interkulturell förståelse i engelskundervisning - en möjlighet. 2002.

Malmö Studies in Educational Sciences

Doctoral Dissertations in Education
Editor: Horst Löfgren
&
Doctoral Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish
Editor: Caroline Liberg

3. Nilsson, Nils-Erik: Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver ”forskningsrapporter”. 2002.
4. Adelman, Kent: Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv. 2002.
5. Malm, Birgitte: Understanding what it means to be a Montessori teacher. Teachers' reflections on their lives and work. 2003.
6. Ericsson, Ingegerd: Motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer. En interventionsstudie i skolår 1-3. 2003.
7. Foisack, Elsa: Döva barns begreppsbildning i matematik. 2003.
8. Olander, Ewy: Hälsovägledning i barnhälsovården. Syntetisering av två uppdrag. 2003.
9. Lang, Lena: Och den ljusnande framtid är vår. Några ungdomars bild av sin gymnasietid. 2004.
10. Tullgren, Charlotte: Den välreglerade friheten: Att konstruera det lekande barnet. 2004.

Doctoral Dissertations published elsewhere

Ullström, Sten-Olof: Likt och olikt. Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium. 2002.

Ulfgard, Maria: För att bli kvinna – och av lust. En studie i tonårsflickors läsning (Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 78). Stockholm: B. Wahlströms. 2002.

I denna studie av lek i förskolan fokuseras den styrning som äger rum i leken. Det teoretiska ramverket utgörs av Foucaults maktanalys, där styrning handlar om att forma, vägleda, administrera och reglera människors handlingar.

Undersökningen är utförd i fyra barngrupper på tre förskolor, där i huvudsak barn mellan fyra och sex år deltar. Det empiriska materialet består av transkriberade videoobservationer av lek.

I studien synliggörs den styrning som verkar i leken, och några av de teknologier som gör styrningen möjlig pekas ut. Studien argumenterar för att leken, som anses vara barns fria uttrycksmedel, är väl reglerad i syfte att bidra till skapandet av ett framtida barn med vissa kompetenser. I framtidens namn kategoriseras och normaliseras lekinnehåll och handlingar i leken. Genom att upptäcka de diskurser som är styrande och reflektera över hur makten används, blir det också möjligt, att analysera vad som dikterar vårt sätt att normalisera och kategorisera barn och lek.

MALMÖ HÖGSKOLA

ISBN 91-85042-07-2
ISSN 1651-4513