



GÖTEBORGS UNIVERSITET

**”Nej, jag kan inte heta Kattis. Det  
är ett tjejnamn och jag är en  
pojke”**

– förhandlingar om genus och ålder i  
förskolebarns lek

Therese Lorentsson

”Barn och ungas uppväxtvillkor, lärande och  
utveckling/Specialpedagogik/LAU390”

Handledare: Ylva Odenbring

Examinator: Oskar Lindwall

Rapportnummer: VT14-2920-018



# GÖTEBORGS UNIVERSITET

## **Abstract**

### **Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01**

**Titel:** ”Nej, jag kan inte heta Kattis. Det är ett tjejnamn och jag är en pojke.” – förhandlingar om genus och ålder i förskolebarns lek.

**Författare:** Therese Lorentsson

**Termin och år:** Vårtermin 2014

**Kursansvarig institution:** Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

**Handledare:** Ylva Odenbring

**Examinator:** Oskar Lindwall

**Rapportnummer:** VT14-2920-018

**Nyckelord:** Positionering, genus, ålder, förskolebarn, lek

## **Sammanfattning**

**Syfte:** Syftet med studien är att undersöka hur barn i förskolan förhandlar om att få tillträde till olika leksituationer. Detta kommer att göras med särskilt fokus på hur barn positionerar sig utifrån genus och ålder.

**Metod och material:** För att få svar på mina frågor genomförde jag en empirisk studie i form av deltagandeobservationer, där jag varit en del av verksamheten i fem dagar och observerat hur barnen förhandlar om tillträde till leken. Då jag med min studie ämnar få en djupare förståelse för fenomenet jag valt att studera, är studien av kvalitativ karaktär. Vid observationstillfällena har jag använt mig av fältanteckningar som sedan renskrivits och analyserats för att komma fram till ett resultat.

**Resultat:** Framträdande i mitt resultat är hur barnen använder sin makt och position i barngruppen och därigenom skapar inkluderings – och exkluderingsprocesser inom lekens ramar. Överlag är det de äldsta barnen på avdelningen som innehar den högsta positionen i barngruppen. Ålder framträder mer subtilt och används enbart vid enstaka tillfällen för att exkludera de yngre barnen ur leken. Genus visar sig ha en betydande faktor bland barnen för hur de väljer att positionera sig i leken och vilken roll de intar. Synligt är att barnen i min studie både skapar och upprätthåller dikotomin mellan könen och att de indirekt förhåller sig till de könsspecifika koderna.

**Betydelse för läraryrket:** Studien har relevans för läraryrket och visar vikten av att arbeta med gemenskap och interaktion mellan barnen. Den visar också på vikten av att ha kunniga och engagerade pedagoger som är lyhörda för barnens maktutövande. Att förskollärare tänker på hur de talar om både ålder och genus, och inte skapar skillnader som sedan avspeglas och omedvetet appliceras på barnen. Studien visar på vikten av att arbeta både konkret och förebyggande med dessa frågor bland barnen i barngruppen.

## **FÖRORD**

Inledningsvis vill jag börja med att tacka alla som deltagit i studien. Först och främst alla underbara barn som välkomnat mig in i sin värld. Ett stort tack riktas också till er föräldrar som gav ert godkännande till barnens deltagande i studien och till er pedagoger som välkomnade mig in i er verksamhet. Tack för tid, engagemang och lärorika samtal! Utan ert stöd och förtroende hade denna studie inte varit möjlig att genomföra.

Jag vill också rikta ett extra stort tack till pedagogerna på min verksamhetsförlagda utbildning, Elisabeth Engman och Lena Jonsson för deras otroliga stöd under utbildningens gång, för de erfarenheter de gett mig och för att de bidragit till att jag blivit den pedagog jag idag är.

Utan kunnig och professionell handledning hade inte denna uppsats varit möjligt att genomföra. Mitt allra varmaste tack riktas till min handledare Ylva Odenbring. Ditt stöd, din kunskap, ditt engagemang och din erfarenhet inom forskningsfältet har varit ovärderlig. Dina noggranna korrekturläsningar och din kunskap inom mitt valda område har sporrat mig till att prestera och genomföra detta. Ylva – du har varit ett enormt stöd för mig under denna process. Ett stort tack!

Till sist vill jag tacka familj och vänner som stöttat mig i vått och torrt. För att ni tagit er tid att korrekturläsa och för att ni gav mig kraften och energi till att fortsätta skriva. TACK!

Göteborg, maj 2014  
Therese Lorentsson

## INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>1 INLEDNING.....</b>	<b>4</b>
<b>2 SYFTE OCH PROBLEMFÖRMULERING.....</b>	<b>5</b>
2.1 Forskningsfrågor.....	5
<b>3 BAKGRUND OCH TIDIGARE FORSKNING.....</b>	<b>5</b>
3.1 Ålderns betydelse i förskolan.....	5
3.2 Förskolan – en social arena skapad utifrån kön.....	6
3.3 Hur barn gör och använder sig av kön och ålder som markörer i leken.....	7
3.4 Hjälpfröknar.....	9
3.5 Makt mellan barnen – en fråga om inkludering och exkludering.....	10
<b>4 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....</b>	<b>11</b>
4.1 Könrelationer och könsmönster.....	12
4.2 Kön blir till genus.....	12
4.3 Gränsupprätthållande och gränsöverskridande.....	13
4.4 Poststrukturalistisk teori.....	14
<b>5 METOD.....</b>	<b>15</b>
5.1 Urval.....	16
5.2 Etik.....	16
5.3 Genomförande.....	16
5.4 Reliabilitet och validitet.....	18
5.5 Analys.....	18
<b>6 RESULTAT.....</b>	<b>19</b>
6.1 Makt och positionering i barngruppen.....	19
6.2 Genus som markör.....	23
6.3 Ålder som markör.....	24
6.4 Hjälpfröknar.....	25
6.5 Sammanfattning av resultatet.....	26
<b>7 DISKUSSION.....</b>	<b>27</b>
7.1 Metoddiskussion.....	28
7.2 Resultatdiskussion.....	29
7.2.1 Barns skapande och upprätthållande av genus i leken.....	29
7.2.2 Makt och positionering i barngruppen.....	33
7.2.3 Ålderns inverkan på barns positionering.....	35
7.3 Didaktiska konsekvenser.....	35
7.4 Fortsatt forskning.....	36
<b>REFERENSLISTA.....</b>	<b>38</b>
<b>BILAGA 1.....</b>	<b>40</b>

## 1. INLEDNING

Alla barn har en strävan och önskan om att få delta och dela sin vardag med sina kamrater, kring alla de händelser som uppstår en vanlig dag i förskolan. De vill skapa och dela leksituationer, de vill erfara att de är tillsammans, gör, har eller delar något i en gemenskap med varandra. Hela tiden lockas barn till leken av det lustfyllda äventyr de ser att deras kompisar är igång med att skapa. Barnet stannar upp, iakttar, frågar om det får vara med eller kliver på egen hand in i leken. Lyckligt ovetande om att barnen som redan är i full färd med sin lek också är fullt upptagna av sin gemenskap. Barnen känner då ett behov av att försvara sig och visar att deras lek som de skapar tillsammans tillhör dem och har ett värde för dem. Deras lekvärld hotas och barnet som var så entusiastisk om att få tillträde till leken nekades detta (Johansson, 2001:67). Vem barnet är har avgörande betydelse för dess möjlighet att få tillträde till leken eller inte. Johansson (2001:67,76) har visat att två avgörande faktorer för om barnet inkluderas eller exkluderas vid leksituationerna kan bero på ålder och kön, ett normskapande som barnen själva bygger upp och skapar inom förskolans olika lekrum. Det uppstår därmed en maktstruktur barnen emellan.

Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2011:6-7) betonar att alla barns lika värde och jämställdhet mellan könen är grundläggande värden som skall hållas levande i arbetet med barnen. Omsorg om och hänsyn till andra människor såväl som rättvisa skall lyftas fram och synliggöras i verksamheten. Förskolan skall bidra till att barnen utvecklar en positiv uppfattning om sig själva och skall få hjälp att känna tilltro till sin egen förmåga. Det framhävs att flickor och pojkar i förskolan ska ha samma möjlighet att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller.

Mot bakgrund av Johanssons (2001) tidigare forskning kan skönjas ett etiskt dilemma gentemot vad läroplanen fastslår. Nämligen att det görs en distinktion barnen emellan utifrån deras eget normskapande kring genus och ålder och hur detta sedan avspeglar barnens positioneringar i lek. Det sker en exkludering av vissa barn, och vid den exkluderingen skulle jag vilja hävda att hänsyn till alla barns lika värde inte tas av barnen själva, man bortser från någons rättigheter och dess välbefinnande, till exempel på grundval av genus och ålder. Jag menar således att barnen sinsemellan skapar egna regler för vilka som blir inkluderade respektive exkluderade från leksituationerna som till viss del är baserade på barnets egenskaper. Detta är något som uppstår i interaktionen mellan barnen, som därmed gör att barnen bortser från alla lika värde då de inte väljer att välkomna en kompis in i leken. De skiljer ut och kategoriserar sina kamrater utifrån deras egenskaper som till slut blir avgörande för om de får tillträde till leken eller om de tenderar att hamna utanför. Därmed tycker jag det är av yttersta vikt att studera detta närmare inför min kommande yrkesroll.

## **2. SYFTE OCH PROBLEMFORMULERING**

Syftet med studien är att undersöka hur barn i förskolan förhandlar om att få tillträde till olika leksituationer. Detta kommer att göras med särskilt fokus på hur barn positionerar sig utifrån genus och ålder.

### **2.1 FORSKNINGSFRÅGOR**

- Hur skapas och upprätthålls genus i barns lek?
- På vilket sätt inverkar ålder på barns positionering i leken?
- Vilka barn föreslår och bestämmer i leken?
- Vilka barn blir inkluderade respektive exkluderade i leken?

## **3. BAKGRUND OCH TIDIGARE FORSKNING**

Detta avsnitt kommer att behandla tidigare forskning om ålderns betydelse i förskolan, förskolan som en social arena, hur barn gör och använder genus och ålder som markörer i leken samt barns maktstrukturer. Den forskning som presenteras nedan är tillämpbar på min egen studies utformning och innehåll.

Jag har sökt mitt material via databasen Gupea och de sökord som använts är genus, kön, konstruktioner av kön, förskola, ålder. Likaså har jag använt sökorden early childhood, gender, play för att hitta internationell forskning. Sökorden har kombinerats i en mängd olika variationer för att hitta det mest relevanta för min studie och dess syfte.

### **3.1 ÅLDERNS BETYDELSE I FÖRSKOLAN**

Att åldersindela barnen i grupper härstammar från förra sekelskiftet då barnomsorgen i Sverige var strikt uppdelad mellan barnkrubbor och barnträdgårdar. Barnkrubborna hade ansvar för de yngsta barnen upp till dess att de var 3 – 4 år och riktades enbart mot omsorg. Barnträdgårdarna hade i sin tur ansvar för den pedagogiska och fostrande verksamheten från det att barnet fyllt 4 år. Under 1970 – 80 talet och i takt med förskolans utbyggnad övergick detta till att alltmer omfatta småbarnsgrupper med barn i åldern 0 -2 år och syskongrupper med barn i åldrarna 2 – 7 ½ år (Löfdahl & Hägglund, 2006:46–47).

Utifrån ålder kan vi enkelt gruppera och åtskilja människor och barn i olika åldersgrupper, det blir ett sätt att kategorisera människor på. Inom förskolan finns det en stark tradition att åldersindela och åtskilja barn på grundval av barnens ålder. Oavsett aktivitet har detta åldersindelandet alltid haft en central betydelse och antas ha både en praktisk och pedagogisk bakgrund (Löfdahl & Hägglund, 2006:46). Ålder ses därmed vara socialt och kulturellt skapat utifrån förväntningar om barns mognad. Ålder hänförs också till den kognitiva utvecklingen, något som får konsekvenser för barnens vardag i förskolan. Bland annat genom att det skapas ålderskategorier baserade utifrån förskolläraernas förväntningar av vad barnen skall kunna i en viss ålder (Hellman, 2010:46–47). Inom alla barncentrerade praktiker där utvecklingspsykologiska idéer varit gällande har ålder varit betydande för att kunna observera

och mäta barnens kompetens i relation till förutbestämda normer och förutbestämda kunskapsnivåer lämpliga för barn i specifika åldrar. Det syns tydligt att idéer om gruppindelning byggd på ålder alltid haft stor betydelse inom förskolan (Löfdahl & Hägglund, 2006:47).

Ålder har stor vikt i förskolan, framförallt vid barnens leksituationer. Där ses ålder som ett kriterium för indelning och tillträde till olika aktiviteter. Ålder används som ett legitimt vapen bland barnen för att uppnå en viss position i leken (Löfdahl & Hägglund, 2006:48). Löfdahl och Hägglund (2006:54–55) utvecklar sitt resonemang och menar att barnen tar med sig kunskaper om ålder ut i sina kamratkulturer som ett vapen de aktivt använder sig av.

Genom sin studie har de kommit fram till att ålder indikerar regler för begränsning, åtskillnad och relationer. Begränsningar handlar om fysiska och kognitiva begränsningar och riktar sig främst mot de yngre barnen som inte kan eller inte får göra vissa saker själva eller det faktum att de minsta barnen har begränsat tillträde till vissa av förskolans rum. Åtskillnad i sin tur beskriver hur barnen själva blivit medvetna om ålder och hur detta kan användas som ett verktyg för att skapa möjligheter eller begränsningar i fysiska och sociala rum. Relationer blir väldigt individbundna och innebär att barnen själva skapar specifika regler och tillskriver barn egenskaper som kan relateras till ålder, detta utspelas i sin tur i interaktionen mellan barnen.

### **3. 2 FÖRSKOLAN – EN SOCIAL ARENA SKAPAD UTFRÅN KÖN**

Den första frågan som normalt ställs i samband med ett barns födelse är – blev det en pojke eller flicka? Frågan är relaterad till biologiskt kön och har en avgörande betydelse för omgivningen och dess sätt att kategorisera barnet utifrån kön och forma det därefter. Det är i bemötandet och i interaktionen med andra människor som barnets upplevelser formas av vad det innebär att vara flicka respektive pojke. Förskolan blir en central arena för detta genusskapande. Pojkar och flickor prövar och utforskar sätt att bete sig på, lär sig handla och röra sig utifrån omgivningens reaktioner och respons. Här uppstår tysta överenskommelser mellan människor i barnets omgivning om vilka positioner som är lämpliga utifrån det biologiska kön man har (Öhman, 1999:9). För att barnet skall bli förstått av omvärlden och kunna kategoriseras krävs att det nyfödda barnet definieras antingen som flicka eller pojke, det måste sålunda ges ett kön. När barnet benämns flicka eller pojke baseras detta på de handlingar det utför som kan kopplas till flickiga eller pojkiga. Redan här betonas en könsskillnad och barnen måste lära sig att antingen bli pojke eller flicka, något som sker på en mängd olika sätt under barnens uppväxt och som barnet successivt skolas in i (Hellman, 2010:186).

Förskolan kan beskrivas som en social arena som på många sätt ordnas efter kön. Var barnen befinner sig, vilka aktiviteter de ägnar sig åt samt hur både barn sinsemellan och barn och pedagoger bemöter varandra är förknippad med deras syn på genus (Öhman, 1999:10). Till exempel visas detta då barnen i leken testar, återskapar, upprepar och omprövar könsroller och positioner som de känner igen från andra sammanhang. Dessa positioner kan vara baserade såväl på genus och ålder (Öhman, 1999:12). Leken beskrivs som en arena där barnen får samspelsfarenheter vilka blir betydande för dess könsutveckling. Det är genom leken

barnet skapar sin identitet, barnet intar en position som subjekt och får genom leken öva könsspecifikt beteende och lära sig kategorisera både sig själv och andra utifrån kön. Det är också en grundläggande skillnad i flickors och pojkars lek, skillnader i både lekinnehåll och lekmönster. Detta medför att flickor och pojkar kan få mycket olika vanor inom samma förskolemiljö. Därmed utvecklas olika tankemönster, färdigheter och kompetenser mellan könen (Öhman, 1999:14).

Davies (2003:152–153) menar att så länge tänket om manligt – kvinnligt kvarstår och anses vara en central del i människors identitet kommer också barnen att självmant utesluta sig från att inta positionerna hos det andra könet. Just för att dessa ter sig oförenliga med deras eget kön och omgivningens förväntningar på dem. Utifrån detta tänk finns det en tendens till att tänka på pojkar som just ”macho – pojkar” och att tänka på flickorna som just ”hemvråflickor”. Detta bidrar till att man talar om flickor och pojkar som om de just hade dessa karakteristiska drag med sig redan från födseln. Det är kontexten, miljön och de omgivande personerna som har del i hur barnen väljer att positionera sig. Denna positionering handlar inte om att barnet valt sin personlighet eller börjat identifiera sig med detta, snarare talar det för att det finns olika sätt att positionera sig på.

Thornes (1993:34–35) studie framhäver vikten av att genom barns vänskap förstå hur kön konstrueras samt hur gränserna mellan könskategorierna skapas. Detta gäller såväl genus som ålder. Samt hur barnen förhandlar och skapar dikotomier mellan könen på grundval av deras egna regler och normer. Ett väletablerat begrepp hos Thorne (1993:8) är ”*gender – play*” som används för att beskriva hur barn förhandlar om kön. Det är i leken som barnen lär sig om de kulturella betydelserna av att vara flicka eller pojke samt betydelsen av att identifiera sig med ett kön. Det är på detta sätt som barn upptäcker, skapar men också bryter normer om könsskillnader. Barnens lek om normer omfattar således kreativitet, lustfyllt provande av både erfarenheter och handlingar samt omsorg om varandra. Liksom maktutövning, dominans och exkludering. Det är då barnen förhandlar om tillträde till lek som förhandlandet av normerna ställs på sin spets. Det är här som diskussioner om vem som passar eller inte passar in i leken förverkligas och synligt blir att inkludering eller exkludering kan avgöras på grund av barnens eget skapande av könsgränser. Könsgränser som i grund och botten är skapad och motsvarar de förväntningar barnen har på sig från människor i dess omvärld (Hellman, 2010:47–48).

### **3.3 HUR BARN GÖR OCH ANVÄNDER KÖN OCH ÅLDER SOM MARKÖRER I LEKEN**

Hellman (2010:174,175,184) visar i sin studie hur barn använder kön och genus som markörer för att skapa inkluderings – och exkluderingsprocesser barnen emellan. Detta visar sig vara relaterat till förskolebarnens kroppar, kläder, hår, och rörelser, som bedöms och relateras till de könsspecifika beteende som förväntas av flickor respektive pojkar. Barnen i studien relaterade till skillnaderna mellan könen och lärde sig därigenom vad det innebar att antingen vara flicka eller pojke. Detta är uttryck som är socialt skapat, som lärs och skapas i relation till varandra och den omgivande förskolemiljön. Det uppstår därmed ett indirekt lärande hos barnen om att bevara och hålla sig inom ramen för det biologiska könet. Likaså



visar Odelfors (1998:14 - 15) i sin studie kring könsperspektiv huruvida barnen kan göra sig hörda och sedda i förskolan att pojkarna är de som dominerar verksamheten i stort och att det också är de som får den mesta av uppmärksamheten. Flickorna beskrivs vara självständiga och styrande samtidigt som de sägs vara passiva och ambitiösa. Pojkarna lämnas ofta ifred och skapar sin egen värld, ofta fri från flickorna. Detta beteende är nära kopplat till en könssegregationsprocess, vilket handlar om att hitta sig själv genom att umgås med likartade. Det uppstår därmed könsgränser genom att pojkarna i första hand väljer att ta avstånd från flickorna, detta för att omvärlden tenderar att reagera negativt på flickaktiga pojkar (Odelfors, 1998:14-15).

Halldén (2007:11–13) poängterar att förskolan är en plats där många aktörer möts och där ständiga förhandlingar pågår. Barnen själva är flitiga på att diskutera och förhandla sig till normer om hur man borde vara som flicka respektive pojke i förskolan och vad som blir ett accepterat beteende och inte. Förhandlingar av normer barnen emellan inbegriper ofta inkluderings- och exkluderingsfrågor, detta blir mycket tydligt då barn förhandlar om tillträde samt inflytande i olika leksituationer. Inkluderings- och exkluderingsprocesserna utgör i sin tur viktiga grundstenar i att förstå och skapa sig kunskap om hur barn skapar sina kamratkulturer. Johansson (2008:55) för ett intressant resonemang utifrån resultatet av sin studie, där hon uppmärksammat att sättet att vara pojke respektive flicka tenderar att ha betydelse för hur de fördelar och får tillgång till rättigheter. Det sker således en inkludering och exkludering som är relaterade till barnens kön. Hon visar också att flickor kompromissar och väljer till viss del att avstå sina rättigheter i dessa förhandlingar, medan pojkarna i större utsträckning förknippas med att erövra och driva sina rättigheter (Johansson, 2008:57). Förhandlingar om flickighet och pojkighet sker i sociala relationer sinsemellan barnen, där aspekter av makt och kontroll är närvarande. Detta sker utifrån situation och sammanhang där vissa sätt att vara pojke anses mer passande och normala än att vara flicka och tvärtom i andra situationer, där sättet att vara flicka är mer passande. Barnens lärande om kön och skapandet av kön ges således olika innebörder på grund av sammanhang, relationer och positioner mellan könen (Hellman, 2010:173).

Odenbring (2010:44–45) visar i sin studie att leken utgör en stor del av barnens vardag i förskolan och det är därigenom som konstruktioner av kön görs mellan barnen. I rollekar ses att pojkar är mer könsstereotypa i sina val jämfört med flickorna. De barn som försöker bryta de traditionella könsmodellerna får ofta kämpa för sin position. Flertalet studier belyser just att vikten av positionen i gruppen är avgörande för vilket handlingsutrymme barnen får. Barn tar till det verbala språket för att positionera sig, det kan ske genom direkta direktiv mot kompisarna eller att ett enskilt barn självmant värderar sig högre än något annat. Då barnen utför rollekar och aktivt skapar sin egen berättelse för aktiviteten har Änggård (2005:547–550) genom sin studie visat att flickor väljer både kvinnliga och manliga karaktärer. Detta kan ha att göra med att flickorna vill undvika konflikter och därmed väljer den karaktär som blir över. I flickornas rollsättning och berättelse är det de kvinnliga karaktärerna som får den aktiva rollen, medan pojkarna får den underordnade rollen. Då pojkarna skapar och berättar sin lek visar det sig att dessa enbart väljer manliga karaktärer som beskrivs som starka och mäktiga.

Thorne (1993:44) belyser i sin studie könsskapandeprocesser som uppstår i leksituationer mellan barnen. Hon tar upp och berör könsmönster. Bland annat visar hon i sin studie att uteleken bidrog till en stor könsuppdelning bland flickor och pojkar. Dels då pojkarna upptog det mesta av utrymmet genom att ägna sig åt aktiviteter som fotboll och andra fysiska lekar, medan flickorna ofta blev förvisade till asfalten där de kunde hoppa hopprep eller ägna sig åt mer stillsamma lekar. Pojkarna rörde sig oftare mycket friare och överallt på gården, medan flickorna ofta placerade sig på mindre områden och nära skolbyggnaden. Jage var däremot något som lektes tillsammans bland både flickor och pojkar. Ändå uppstår inom lekens ramar ett gränsupprätthållande mellan hur flickor och pojkar utövar denna lek. Thorne (1993:68) visar i sin studie att pojkarnas jage ofta tenderade att ha inslag av knuffar och hårda tag, medan flickors jage endast skedde i de samband då flickor skulle jaga pojkarna så som pussjage. Dikotomin mellan flickor och pojkar kvarstår, då leken delas upp i två lag som skall jaga varandra. Genom sin studie visar Thorne flertalet exempel på hur barn upprättar och förhandlar dikotomier mellan könen. Ett annat exempel är när barnen i Thornes (1993:40) studie per automatik placerar sig i en flick- respektive pojkkö då läraren bad dem ställa sig på ett led. Detta skedde således på barnens eget initiativ efter något de lärt sig redan i förskolan och socialiserats in i.

Thorne (1993:50–52) skriver att ju äldre barnen blir desto svårare är det för dem att vara vänner över könsgrensarna. Flickor och pojkar i samma ålder undviker att leka med varandra för att slippa bli retade och uppfattade som par. När pojkar leker med flickor riskerar de att bli kallade för mesar. Därmed ses både ålder och kön som särskiljande mellan barnen. Detta genom att pojkarna identifierar sig med andra pojkar och flickor med flickor som gör att det skapas ett gränsupprätthållande mellan könen, som också stigmatiseras ju äldre barnet blir. Sålunda visar Thorne att köns – och åldersuppdelning hör ihop.

### **3.4 HJÄLPFRÖKNAR**

Johansson (2008:33,36) framhåller i sin studie att äldre flickor ofta per automatik förknippas med ett omhändertagande av de yngre kamraterna. Medan sättet att vara pojke på kännetecknas av att driva och försvara sina rättigheter. Hon visar också på vikten av att positionera sig i leken och att detta har betydelse för lekens meningsinnehåll. Där bland annat åldern blir framträdande för hur barnen positionerar sig och hur leksituationen blir.

Odenbring (2010:41) för ett resonemang om att hjälpfröken är en funktion som ses som en viktig och aktiv del i förskoleverksamheten. Det är ofta flickor som förknippas med rollen som hjälpfröken och kan vara allt från en hjälprea till en person som skall ha lugnande effekt på de stökiga pojkarna. Hjälpfrökenrollen är nära sammankopplad med förväntningarna på flickors mognad. Hjälpfrökenrollen blir därmed något omvärlden tillskriver flickorna, det blir således ett könat begrepp. Hägglund och Öhrn (1992:75–90) visar i sin studie att hjälpfröknar oftast hänförs till flickor. Detta tenderade att leda till att flickorna fick en starkare position gentemot pojkarna i vissa sammanhang. Lärarna värdesatte flickornas agerande samtidigt som det ledde till att flickorna kunde identifiera sig med läraren, som på sikt gav dem mer inflytande.

Karlson (2003:98–115) beskriver i sin studie hur flickorna självmant städade upp utan uppmaning av pedagogerna, och att de också såg till att pojkarna städade upp efter sig och lyssnade till pedagogernas uppmaningar. I Karlsons undersökningsgrupp fanns det en grupp flickor som alltid var redo att ställa upp och hjälpa till. När initiativet togs av flickorna ägnades de knappast någon uppmärksamhet och fick heller inget beröm för sitt agerande. Då en pojke en dag ombads att hjälpa till att sudda på tavlan blir han i och med sin hjälp kallad för gentleman. Karlson exemplifierar också följande situation i sin studie: ett par flickor sitter och räknar tillsammans, på eget bevåg. Det är ingen lärare som ombett dem göra detta, utan gör det för att det är kul. De sitter bredvid en annan grupp med flickor som också räknar på eget bevåg och känslan av tävling grupperna emellan uppstår. Flickorna räknar på och får då beröm av läraren genom att kallas ”flitiga flickor”. Här hänförs lärarens kommentar om flitiga flickor indirekt till att detta är något man förväntar sig av flickor, samt hur de förväntas uppträda och vilken roll de skall inta gentemot pojkarna (Karlson, 2003:99).

Odenbring (2010:41–45) menar att risken med att flickorna ses om hjälpfröknar är att de tenderar att ses mer mogna än vad de egentligen är och att de uppfattas mer kapabla till att göra saker men som de egentligen är för små för att klara av. Flickornas mognad ställs därmed i kontrast till den vanliga uppfattningen om pojkars omognad och utifrån denna föreställning om hjälpfröknar stärks detta beteende, då det är flickorna som av pedagogerna tilldelas uppgiften hjälpfröken. Hjälpfrökenattributet blir också ett sätt att stärka sin position inom gruppen.

### **3.5 MAKT MELLAN BARNEN - EN FRÅGA OM INKLUDERING OCH EXKLUDERING**

Leken blir också en arena för maktutövande för barnen. Här uppstår ofta frågan om vem som har rätt till saker och ting. Barnen är bra på att förhandla och förmedla hur länge man leker med en viss sak, vilken lek som är tillåten och vem som tillåts delta i den. Den som anser sig bestämma anser sig omedvetet också inneha makten över att bestämma ovanstående frågor och detta kan då bli ett vapen för att inkludera eller exkludera vissa barn (Johansson, 2001:45). Barn lär sålunda tidigt i livet om makt, vem de kan utöva makt mot och hur. De utvecklar sinsemellan metakontrakt. Metakontrakt beskrivs som de tysta överenskommelser som vi skapar mellan oss i våra gemenskaper. Det är dessa tysta överenskommelser som anger ramar för våra samspelsformer, hur vi väljer att handla i den gemenskap vi ingår i, vad som sker mellan personerna i interaktionen och hur andra kan tänkas agera (Johansson, 2001:40). Maktinflytandet värderas högt hos barnen själva och sinsemellan skapar de hierarkiska strukturer vilka blir betydande då det handlar om vem som får delta och dela varandras världar. I relationerna till varandra skapar de utsagda avtal om vad som gäller mellan dem. Barns lek inrymmer och avspeglar sålunda dominans, kontroll och manipulation (Johansson, 2001:77, 136). Även ålder används som ett kriterium för att inkludera eller exkludera barn från leken, exempelvis då man inte vill ha med ett yngre barn i aktiviteten eller för att förhandla sig tillträde till olika rum och aktiviteter. För barn handlar ålder om den sociala betydelsen och helt normalt är att den som är äldst tillskrivs rätten att bestämma över

de andra barnen. Att få delta i en gemenskap med äldre barn fungerar statushöjande framförallt för de yngre barnen. Ålder fungerar också som en social och kulturell tillgång och kopplas ofta samman med styrka och storlek. Barnen utvecklar sålunda under tid kunskaper om den sociala betydelse som gäller barnen emellan och ålder blir därmed ett verktyg för maktutövande (Löfdahl & Hägglund, 2006:56- 57).

Då barnen förhandlar om frågor rörande vem och vilka motiv som skall gälla för att ha rätten till att exempelvis medverka i leken skapas därmed normer för detta som hänförs till kontroll och makt. Makt är en strategi som har att göra med barnens kroppsliga sätt att vara i världen. Barn använder alla sina uttrycksformer för att göra tankar och avsikter synliga, för att klargöra och argumentera för sin rätt. Rösten blir ett legitimt vapen att ta till i detta avseende. Genom att använda hela sitt kroppsspråk understött av det verbala språket markerar och lär barnen varandra om sina rättigheter (Johansson, 2001:58–59). De förväntningar som är sammankopplade till att vara flicka i förskolan förknippas ofta med ansvarstagande och fokus på andras välbefinnande. Medan att vara pojke förknippas med individualisering. Flertalet forskare har pekat på relationen mellan maskulinitet och femininitet och att det uppstår en hierarkisering dem emellan. Maskulinitet sägs vara överordnad femininitet (Johansson, 2008:13). Här ingår således en maktdimension som per automatik markerar över – och underordningar mellan könen baserade på våra kulturella föreställningar. Dessa genuskodade förväntningar har en betydande del i barnens samspel och de rättigheter barnen väljer att driva igenom. Johansson, 2008:11,186) visar också att genusrelaterade mönster blir alltmer betydande i barns samspel i takt med stigande ålder.

#### **4. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER**

I detta avsnitt presenteras de teoretiska begrepp och de teoretiska utgångspunkterna som ligger till grund för uppsatsen. Uppsatsen tar sin utgångspunkt i olika perspektiv och sätt att tala om kön, det finns således ingen generell grund att stå på då detta är ett mycket komplext ämne.

Uppsatsen tar bland annat utgångspunkt i Connells (2002) teoretiska förståelse om att våra kroppar både är biologiskt och socialt skapade och hur vi genom våra dagliga handlingar konstruerar kön.

Thornes (1993) teoretiska begrepp gränsöverskridande och gränsupprätthållande fann jag också som tillämpligt för min studie och som central utgångspunkt för de leksituationer barnen i min studie skapat på förskolan.

Den teoretiska anknytningen till min studie finner jag via den poststrukturalistiska teorin (Davies, 2003), där utgångspunkten är att manligt och kvinnligt är kulturellt skapat.

## 4.1 KÖNSRELATIONER OCH KÖNSMÖNSTER

Det var under 1970 – talet som en rad teoretiker förordade en skillnad mellan kön och genus. Begreppet kön beskriver och handlar om de biologiska skillnaderna mellan kvinna och man, medan genus är ett socialt begrepp som synliggör skillnaderna mellan feminitet och maskulinitet (Connell, 2002:50). Det vill säga ett begrepp som används för att beskriva hur vi agerar som kvinna respektive man och vad vi förknippar med dessa kategorier. Genus blir därmed inte ett uttryck för biologi och kan heller inte användas som en skiljelinje för att kategorisera människor som man eller kvinna. Genus beskriver och handlar i stället om våra föreställningar och hur vi väljer att prata om samt dela upp manligt och kvinnligt i olika kategorier. Denna uppdelning görs i sin tur genom våra sociala samspel och relationer, det är härigenom som könsrelationerna skapas och ställs i kontrast till varandra (Connell, 2002:20 - 21). Det är således våra sociala relationer och föreställningar som skapar könsmönster, det är dessa som både skapar och upprätthåller dikotomier och hierarkier mellan könen.

Connell (2002:75–76) använder sig av begreppet *könsregimer* för att beskriva de relationer och praktiker som existerar på institutionsnivå. Förskolan kan nämnas som en sådan institution där olika könsregimer är rådande. Könsregimen har starka kopplingar till genusordningen, men beskriver också den mångfald av relationer som uppstår inom institutionen. Det vill säga hur människor grupperar sig, hur dessa grupper hänger ihop men också skiljer sig åt. Dessa genusrelationer beskrivs vara en effekt av den reproduktiva arenan som hjälper oss avgöra vad vi kategoriserar som manligt och kvinnligt.

## 4.2 KÖN BLIR TILL GENUS

Samhället hjälper oss att synliggöra våra föreställningar om manligt och kvinnligt och spelar på de reproduktiva skillnaderna mellan just manligt och kvinnligt. Eftersom genus ses som en arena där våra kroppar används i sociala processer är vårt sociala beteende således med och bildar de reproduktiva skillnaderna mellan kvinna och man. Detta väljer Connell (2002:21) att kalla för *den reproduktiva arenan*. Genus handlar på så vis också om hur samhället förhåller sig till vår kropp och vilka konsekvenser detta får för oss människor (Connell, 2002:21 – 22). Föreställningarna om manligt och kvinnligt finns alltid med och när vi talar om en man eller kvinna hänvisar vi per automatik till alla de tolkningar och förväntningar som finns synliga i samhället. Våra kroppar påverkas därmed av våra sociala relationer och processer och genus kan därmed inte ses som egenskaper hos våra kroppar (Connell, 2002:89). Redan från barnsben lär sig människan att identifiera sig som antingen maskulina eller feminin. Connell (2002:13) begreppsliggör detta med *genusordning*. Vi förhåller oss till vår identitet som maskulin eller feminin vardagligen genom vårt beteende och vårt yttre agerande där våra konstruktioner av kön avspeglas och blir framträdande (Connell, 2002:15).

Barnen tar i sin tur till sig förväntningarna om manligt och kvinnligt som om det vore en naturlig del av deras identitet. Detta sker med hjälp av samhällets påverkan och sättet att kategorisera varje människa som antingen man eller kvinna. Barnen lär sig indirekt att se sitt kön på detta sätt. Därmed får barnet hjälp att positionera sig som antingen flicka eller pojke

genom att ingå i en gemenskap med andra människor (Davies, 2003:10, 13). Denna positionering blir i sin tur också en fysisk process. Då barnet väljer att positionera sig som antingen pojke eller flicka tar barnets kropp också till sig kunskapen om manligt och kvinnligt genom allt barnet gör, där framförallt klädsel och frisyr blir tydliga markörer för vilket kön barnet har (Davies, 2003:29).

Diskussionen kring kön och genus har på så vis betydelse för våra könskonstruktioner. Det är genom våra kroppsliga handlingar och våra sociala relationer som genus skapas (Connell, 2002:67). Denna process väljer Connell (2002:68) att kalla för *socialt förkroppsligande*. Socialt förkroppsligande omfattar så väl enskilda individer som grupper som institution och beskriver hur vi i gemenskap med varandra väljer att skapa och återskapa genus, samt vilken betydelse detta får.

### 4.3 GRÄNSUPPRÄTTHÅLLANDE OCH GRÄNSÖVERSKRIDANDE

Thorne (1993: 64, 121) gör en distinktion mellan vad hon väljer att kalla ”*borderwork*” och ”*crossing*”, där *borderwork* beskriver de situationer där könsmonster upprätthålls och kan översättas med gränsupprätthållande. Medan *crossing* handlar om de situationer där könsmonster utmanas och som i sin tur kan översättas till gränsöverskridande. De lekar som hör till gränsupprätthållande kännetecknas av betydelsen av att tillhöra olika kön. De lekar som ingår i kategorin gränsupprätthållande kännetecknas också av att de olika grupperingarna utövar makt vid olika tillfällen gentemot varandra. Pojkarna ses ofta som dominanta och flickorna som underordnade, men det kan också vara tvärtom. Thorne (1993:125) visar genom sin studie att flickor i större utsträckning än pojkar utmanar könsmonstren genom att söka sig till pojkarnas lekar och be om tillträde till dessa. Detta tillhör i sin tur det Thorne (1993:121) väljer att kalla för ”*crossing*”, gränsöverskridande.

Då barnet lär sig att identifiera sig som antingen flicka eller pojke uppstår indirekt ett gränsupprätthållande då det skapas flick – och pojkgrupper. Människan väljer att identifiera sig som antingen man eller kvinna och tillskrivs per automatik alla de handlingar, intressen och beteende som är sammankopplade till detta kön. Denna skillnad påtalas för barnen redan i ung ålder. Barn lär sig snabbt att känna tillhörighet till det kön man har, flickor dras till flickor och pojkar till pojkar, vilket avspeglas i deras leksituationer (Thorne, 1993:60). Thorne (1993:64–66, 133) anser att konsekvensen av gränsupprätthållande blir att könsgränserna bevaras och i vissa fall rent av stärks. Gränserna skapar och återskapar dikotomier mellan könen och kategoriserar in flickor respektive pojkar i två olika grupper. Denna könsdifferentiering utmärks såväl genom tal som genom andra typer av handlingar. Då flickor och pojkar interagerar bevaras de köns specifika gränserna. Gränsöverskridande handlar i sin tur om att könsmonstren utmanas och ifrågasätts. Thorne (1993:134–136) beskriver gränsöverskridande som ett deltagande i det andra könets aktiviteter.

Thorne (1993:57,59) menar att det gränsupprätthållande barnen själva skapar mellan sig beror på gemensamma intressen eller liknande beteenden, psykoanalytiska processer eller den könsmissiga identiteten. Trots en kombination av det biologiska könet och det socialt skapade

könet antas ändå att pojkar och flickor utvecklar olika temperament, intressen och olika sätt att leka på. Detta härleds då till att flickor förväntas leka med flickor och pojkar med pojkar, det sker därmed inget gränsöverskridande. I stället ses ofta mönstret av att flickorna leker inne i dockvrån medan pojkarna leker med bilar eller andra bygg – och konstruktionsleksaker.

#### **4.4 POSTSTRUKTURALISTISK TEORI**

Diskussionen kring kön och genus finner förankring i den poststrukturalistiska teorin (Davies, 2003:10). Den poststrukturalistiska teorin har sina rötter hos Freud, Marx och Foucault och erbjuder oss en ram för att förstå relationen mellan individer och dess sociala värld. Teorin tar sin utgångspunkt i sociala förändringar. Inom denna teori anses den sociala världen, dess struktur och processer vara starka. Teorin tillhandahåller ett verktyg som hjälper till att begränsa, forma och behärska samt förstärka varje enskild individs handlande. Hur varje person väljer att uppfatta sig själv beskrivs enligt detta perspektiv som en ständig pågående process. Detta sker genom att människan enligt detta synsätt anses vara en del av den sociala konstruktionen, som både skapas och omskapas via alla de kontexter och sammanhang vi deltar i (Davies, 2003:10 -11). Utgångspunkten inom den poststrukturella feministiska teoribildningen är således att manligt och kvinnligt är kulturellt och socialt skapat, och inte baserat på biologiska grunder. Sålunda menar anhängare av denna teori att man blir den man är på grund av hur man agerar. Inom detta perspektiv finns det således inget biologiskt eller naturligt kön som bestämmer våra identiteter som antingen kvinna eller man. Genus beskrivs därmed snarare vara en effekt av våra handlingar, än att beskriva orsaken till dem (Butler, 1990:140).

Individen sägs därmed aldrig bli en bestämd slutprodukt, jaget skapas i en ständigt pågående process och kan enligt detta synsätt aldrig beskrivas som något definitivt. Den poststrukturalistiska teorin beskriver således möjligheterna för individen att kunna positionera sig på en mängd olika sätt. Därmed ses individen som en social företeelse och inte som en enhetlig människa, just för att den sociala världen hela tiden omskapas och på så vis erbjuder individen olika sätt att förändra och ompröva sina positioner (Davies, 2003:10–11). Davies (2003:26–27) anser att kön är en del av den sociala struktur som skapas av individer och grupper. Det är också därigenom som den sociala strukturen skapas och upprätthålls. Det är denna sociala struktur som i sin tur bidrar till att skapa ramarna för hur människan väljer att positionera sig som man eller kvinna. Detta blir också betydande för hur de kommer att uppfatta sig själva i relation till omvärlden. Således är maskulinitet och femininitet inga medfödda egenskaper, utan inbyggda strukturer i vårt samhälle och blir därmed ett resultat över hur livet levs. Davies (2003:33) menar att när vi väljer att inta en position som man eller kvinna följer per automatik den kroppsliga delen med. De föreställningar som finns om exempelvis kvinnlighet gör en konkret inverkan på barnets kropp. Indirekt skrivs alla de könsspecifika förväntningar och egenskaper tillhörande kvinnlighet in i barnets kropp och skapar förväntningar på barnet om dess agerande och handlande. I mötet med en flicka förväntar sig omvärlden att hon skall bete sig på ett visst sätt utifrån normen om flickighet, likaså gäller pojkar och dess förväntade beteende och agerande. Butler (1990:113–125) menar således att det är vi vuxna som för in barnen i denna diskursiva praktik och därmed ses

vuxenvärlden som medskapare till hur barnen väljer att positionera sig som flicka eller pojke. Det är vi vuxna som redan vid barnets födsel har behovet av att kategorisera barnet som antingen flicka eller pojke, vi har ett behov av att kunna urskilja barnens identiteter. Vi har ett behov av att veta detta för att veta hur vi själva skall förhålla oss till barnet, vilka förväntningar vi kan ha utifrån de könsspecifika könsegenskaper samhället skapar. Här uppstår således frågan om normer och vad som anses vara normalt i en viss kontext och hur detta tar sig uttryck i vår sociala interaktion. Det är ingen överraskning att det normala och det onormala speglar och skapar varandra. Om genusfrågan sammankopplas med detta resonemang tydliggörs också att normerna avgör vad vi vuxna förväntar oss av flickor och pojkar, samt vad det är som gör flickor till flickor och pojkar till pojkar. Det är vår omgivande miljö och personerna i vår omgivning som skapar förväntningar på hur människan skall agera som flicka respektive pojke. Det görs följaktligen en distinktion mellan könen genom att vi av vår omgivning tillskrivs egenskaper av hur vi förväntas uppträda gentemot vårt biologiska kön. Ofta tenderar detta att på grund av historiska betydelser, leda till att pojkighet ges högre värde och inflytande. Det sker därmed en hierarkisering mellan könen (Hellman, 2010:40–48).

## 5. METOD

Studien är inspirerad av det etnografiska fältarbetet som forskningsansats (Hammersley & Atkinson, 2007:2). Etnografiskt fältarbete syftar till att förstå lokala händelser och skeenden. Inom det etnografiska fältarbetet används deltagandeobservationer som metod, där den vardagliga verksamheten följs. Detta ses också som en av grunderna i att bedriva etnografiskt fältarbete (Hammersley & Atkinson, 2007:3). Fältarbete omfattar således både rollen som observatör och rollen som deltagare, parallellt med varandra. Ibland är den deltagande rollen mer framträdande. Detta väljer Hammersley och Atkinson (2007:15–17) att kalla för deltagare som observatör. Då observatörsrollen är mer framträdande kallas detta för observatör som deltagare. Det finns ingen distinkt skillnad mellan rollerna. Målet med mina observationer var att studera verksamheten och interaktionen mellan barnen och därmed inte räknas till den ordinarie personalen i verksamheten. Detta innebar att jag i huvudsak intog rollen som observatör som deltagare. I viss utsträckning uppstod händelser och skeenden mellan barnen som gjorde att jag var tvungen att gå in och hjälpa barnen lösa konflikter, trösta eller av andra anledningar avbryta mina observationer. Därmed intog jag stundtals också rollen som deltagandeobservatör.

Då min studie utgår från att undersöka barns positioneringar i lek utifrån genus och ålder, var mitt huvudmål med observationerna att samla in så mycket material som möjligt. Därmed tar min studie form av en kvalitativ metod, då den syftar till att skapa en djupare förståelse för det valda forskningsfältet, och inte fokuserar på exakta siffror likt en kvantitativ metod. Det kvalitativa synsättet syftar till att tolka och förstå de resultat som framkommer och inte att generalisera, förklara eller förutsäga vissa skeenden (Stukát, 2011:36). Eftersom jag ville se och upptäcka alla de sätt barnen valde att positionera sig på och förhandla om tillträde till leksituationerna använde jag mig inte av något observationsschema och genomförde därmed en så kallad ostrukturerad observation (Björndal, 2003:50,55). I stället använde jag mig av



fältanteckningar och skrev ner så mycket som möjligt i löpande text vid varje observationstillfälle, vilka jag sedan började bearbeta i direkt anslutning till avslutad observation.

## **5.1 URVAL**

Studien genomfördes på en förskola i Göteborgsområdet. På den valda avdelningen gick barn mellan 1 – 5 år och totalt har hela barngruppen om 20 barn medverkat i studien. Av dessa 20 barn är 14 stycken flickor och resterande sex barn är pojkar.

Anledningen till att jag valde denna förskola var för att jag redan hade etablerat goda kontakter med både barn, föräldrar och pedagoger på avdelningen vilket underlättade mitt tillträde till denna miljö och förskoleavdelning (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2012:308).

## **5.2 ETIK**

I enlighet med Vetenskapsrådet (2011) forskningsetiska regler inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning blev alla berörda vårdnadshavare informerade om studiens syfte och ombads att ge sitt samtycke till barnens deltagande i studien via ett missivbrev (se bilaga 1). Detta krävdes då barnen i min valda undersökningsgrupp var under 15 år, ett skriftligt tillstånd från föräldrarna och dess medgivande är då nödvändigt. Även pedagogerna som arbetar på avdelningen informerades om studiens syfte och gav därefter klartecken för mig att genomföra min studie på denna förskoleavdelning. Deltagandet i studien har behandlats konfidentiellt och alla namn på deltagande personer och verksamhet har fingerats i studien. Därtill har information också getts om att resultatet enbart kommer att användas i forskarsyfte, vilket uppfyller nyttjandekravet inom de etiska forskningsreglerna.

## **5.3. GENOMFÖRANDE**

Förskolan kontaktades genom telefonsamtal och via mejl, där min studie presenterades och planerades in för att passa verksamheten. Efter att jag kontaktat pedagogerna på den valda förskolan och presenterat min uppsats ämne och syfte, åkte jag personligen ut till förskolan för att lämna ut mitt missivbrev (se bilaga 1) till vårdnadshavarna. Missivbrevet sattes upp på varje enskilt barns fack. Detta gjordes en vecka innan jag planerade att starta med observationerna.

Då avdelningen jag genomfört min studie på var känd för mig sedan tidigare underlättade detta genomförandet av studien. Dels då barnen redan kände igen mig och gav mig utan problem tillträde till att studera deras leksituationer. Även pedagogerna gav mig utan problem tillåtelse till att delta i deras verksamhet under en veckas tid för att observera. Föräldrarna var också positivt inställda till mig och studien. Då jag åkte ut till förskolan och satte upp ett missivbrev till varje barn på deras fack i tamburen, sammanföll detta med att en del föräldrar kom för att hämta sina barn. Jag överlämnade därmed missivbrevet i handen till dessa föräldrar, väntade på att de skulle läsa igenom, ge sitt samtycke och lämna tillbaka lappen till

mig. Merparten av föräldrarna valde att inte ens läsa igenom missivbrevet innan de undertecknade.

Vid datainsamlingen inom ett etnografiskt fältarbete krävs att den som genomför studien aktivt deltar i den praktik man valt att studera, att man deltar i undersökningsgruppens vardag där händelser och skeenden blir synliga. Detta gör man genom att studera beteenden och ageranden, lyssna till vad som sägs i interaktionen mellan barnen samt samla på sig anteckningar och dokument för att senare kunna bearbeta och analysera sitt empiriska material (Hammersley & Atkinson, 2007:3). Därmed har jag under en veckas tid förlagt halvdagar ute i verksamheten och den valda avdelningen för min studie. Anledningen till att jag valt att förlägga halvdagar ute i verksamheten grundar sig på att det är svårt att hålla fokus på alla händelser som uppstår och hinna registrera dessa. För att få kvalité i studien och dels hinna skriva ner allt jag sett samt hinna bearbeta det, var halvdagar mycket bra. Halvdagarna har förlagts till både för- och eftermiddagar för att fånga olika tidpunkter under dagen och få ett så brett empiriskt material som möjligt. Observationerna har ägt rum såväl inomhus som utomhus och vid alla de tillfällen som leksituationer uppstått mellan barnen. Observationerna har således ägt rum antingen mellan 8.30–11.30 eller 13–14.30, då det är dessa tider som passat verksamheten bäst plus att det under dessa tider är hög närvaro bland barnen.

Hellman (2010:56–57) betonar vikten av att respektera barnens krav och att som observatör anpassa tal och kroppsrörelser så att barnen fortsätter med sina aktiviteter trots att de är observerade. Detta var något jag eftersträvade under observationerna, då jag vill fånga de verkliga leksituationerna mellan barnen och dess förhandlade in i leken. Jag förklarade därmed noga för barnen vad jag gjorde, försökte sedan inta en passiv roll i bakgrunden och deltog inte aktivt i barnens aktiviteter. Detta är något även Hammersley och Atkinson (2007:64) framhåller genom att poängtera vikten av att tala om för de medverkande barnen vad jag ska göra och varför. Allt för att vi skulle få till ett naturligt samarbete där barnen fortsätter med sina aktiviteter medan jag kunde studera de verkliga reella händelserna och skeendena.

Då alla 20 barn på avdelningen deltagit i min studie har jag observerat de olika gruppkonstellationerna som barnen skapat vid uppstarten av sin lek. Jag har försökt vara lyhörd för vad som hände runt omkring och närvara vid så många olika situationer som möjligt för att kunna samla in ett så brett empiriskt material som möjligt. Hammersley och Atkinson (2007:35) menar att då man genomför en studie av denna sort kan man omöjligtvis få med allting, man blir som observatör tvungen att rikta in sig på en särskild aktivitet och gruppkonstellation i taget. Observationerna var därmed inte planerade till punkt och pricka, utan i stället var jag lyhörd och hade ögon och öron öppna för vad som hände runt omkring. Det enda jag var beredd med var mitt anteckningsblock och min penna. Under tiden jag samlade in mitt datamaterial gjorde jag så noggranna fältanteckningar som möjligt. Fältanteckningarna har renskrivits redan samma dag, vilket möjliggjordes av att studien var förlagd till halvdagar. Eftersom jag valt att renskriva och bearbeta mina fältanteckningar samma dag i nära anslutning till observationerna, stärker detta i sin tur studiens validitet.

## 5.4 RELIABILITET OCH VALIDITET

Stukát (2011:133) beskriver reliabiliteten som studiens tillförlitlighet, ett mått på hur bra och säker kvaliteten är på den vetenskapliga metod man använt sig av som mätinstrument till studiens syfte. Då förskoleavdelningen var känd för mig sedan tidigare och jag hade etablerat kontakter med såväl barn som pedagoger var jag inför genomförandet av studien medveten om att detta kunde komma att påverka mitt resultat och sänka studiens reliabilitet. Detta genom att jag utifrån mina tidigare erfarenheter och föreställningar kunde väva in mina egna tankar, värderingar och tolkningar i det som framträdde i observationerna. Jag planerade därmed att inta en passiv roll och enbart agera som observatör, försökte stänga av mina tankar, föreställningar och tidigare erfarenheter om barnen och förskoleavdelningen och i stället fokusera på det som var synligt.

Validitet ger i sin tur ett mått på hur bra det valda mätinstrumentet mäter det man avser studera (Stukát, 2011:134). Jag var redan inför studiens genomförande medveten om att tillförlitligheten till studien hade blivit större om den kompletterats med intervjuer eller någon annan vetenskaplig metod. Då jag genomfört denna studie själv har jag valt att enbart genomföra observationer för att hinna sammanställa materialet och komma fram till ett resultat. Min ambition har varit att skriva rent mina fältanteckningar samma dag som observationerna genomförts, vilket därmed stärker studiens validitet då jag har observationerna färskt i minnet.

## 5.5. ANALYS

Transkriberingen är en omfattande del av efterarbetet vid fältstudier. Hammersley och Atkinson (2007:149–150) menar att man noga måste tänka igenom hur väl man skall transkribera sitt material, vilka delar som är viktiga att ha med och som är relevanta för slutresultatet och om direkt citat återger resultatet bättre än vad en sammanfattning gör. Transkriberingen är således en pågående process såväl under som efter själva fältarbetet. Hammersley och Atkinson (2007:150) menar att det är viktigt att också börja sitt transkriberingsarbete i nära anslutning till genomförda studier. Risken finns annars att jag som observatör glömmer bort viktiga detaljer som kan påverka studiens slutresultat, eller rent av blandar ihop händelser eller tolkar om situationer utifrån de reella händelserna. Empirin från mitt genomförda fältarbete kommer att presenteras i resultatdelen här nedan. Detta kommer göras med utdrag från det mest väsentliga och framträdande i det jag sett och som svarar upp mot studiens syfte. Presentationen av fältanteckningarna kommer att göras både genom direkt citat av barnen samt med en sammanfattning av händelserna. Detta sätt har jag valt för att ge läsaren en så klar bild av verkligheten som möjligt och för att observationerna, så som de framställs här, skall bli så levande och informationsrika som möjligt.

Hammersley och Atkinson (2007:152–153) menar att genom att tematisera och kategorisera upp sitt resultat underlättar detta för att se mönster, komma fram till ett slutresultat och att kunna dra allmänna slutsatser av fältarbetet och det som blivit framträdande. Kategoriserandet av observationen bidrar därmed till att analysarbetet av hela fältarbetet underlättas och blir mer tydligt. Under tiden som jag renskrev mina fältanteckningar kunde jag börja urskilja

relevanta och tänkbara teman för resultatet och den kommande diskussionen. I det tillhörande bearbetningsarbetet är det också viktigt att noga gå igenom sina fältanteckningar, även de färdigrenskrivna, vilket har gjorts åtskilliga gånger och som också varit en nödvändighet för att kunna urskilja de teman jag valt att använda mig av (Hammersley & Atkinson, 2007:160–162).

Kategoriseringarna och tematiseringarna av resultatet kan göras på en mängd olika sätt. Jag har valt att tematisera mina observationer efter vad som varit mest framträdande. Jag har således valt att kategorisera ihop och tematisera de observationer som berör liknande teman inom samma kategori, för att enklare kunna dra slutsatser av resultatet och kunna svara upp mot studiens syfte. Tematiseringen har således varit en viktig del i bearbetningen och organiseringen av empirin och därmed en början till själva analysen av studien (Hammersley & Atkinson, 2007:160).

Tematiseringen är således gjord utifrån följande kategorier: makt och positionering i barngruppen, genus som markör, ålder som markör och hjälpfröknar (jmf Karlson, 2003: Hägglund & Öhrn, 1992: Odenbring, 2010). Dessa tematiseringar har visat sig vara avgörande för hur barnen förhandlat om tillträde till leken och vilken roll de sedan tilldelats.

## **6. RESULTAT**

Utifrån mitt insamlade material har jag identifierat barnens sätt förhandla om tillträde till olika leksituationer, med särskilt fokus på genus och ålder i fyra olika kategorier. Kategorierna har jag valt att kalla *makt och positionering i barngruppen*, *genus som markör*, *ålder som markör* och *hjälpfröknar*. Nedan följer både utdrag och sammanfattningar från de mest väsentliga observationerna i min studie. I slutet av resultatdelen kommer en sammanfattning av mitt resultat.

Som bakgrund till mitt resultat vill jag inledningsvis redogöra för hur ålders och könsfördelningen mellan flickor och pojkar på den undersökta förskoleavdelningen ser ut, då detta har relevans för mitt redovisade material. Av de totalt 20 barnen på avdelningen är 14 stycken flickor och resterande sex barn är pojkar. Likaledes finns en skev åldersfördelning framförallt bland pojkarna. Två av pojkarna blir sex år i år och börjar i förskoleklass till hösten. En pojke fyller fem år och de återstående tre pojkarna är runt tre – fyra års åldern. Åldersfördelningen mellan flickorna är något jämnare, det finns tre sexåriga flickor som också börjar förskoleklass till hösten. Två stycken tvååringar, tre femåringar och sex stycken flickor i åldern 3 -4 år.

### **6.1 MAKT OCH POSITIONERING I BARNGRUPPEN**

Under mina observationstillfällen har jag kunnat utläsa och se tendenser av att det ofta är samma barn som leker med varandra, både utifrån genus och ålder. När barnen på förskoleavdelning väljer vad de skall leka med ser det ut enligt följande: efter frukost och vila frågar pedagogerna varje enskilt barn vad han/hon vill leka med, detta sker i den turordning som barnen sitter. Barnet väljer den aktivitet som det vill leka med och går därefter till det

rummet där det valda materialet finns. Då det tenderar att bli samma gruppkonstellationer vid nästintill varje lek, kan skönjas att barnen har tysta överenskommelser mellan varandra. Detta kan i sin tur hänföras till hur barnen byggt upp och skapat maktstrukturer mellan sig, vilket blir avgörande för vilken position barnet intar i barngruppen. De barn som vill leka med varandra väljer helt enkelt samma aktivitet. Därmed blir det inte så mycket av förhandling barnen emellan in i själva aktiviteten, utan snarare börjar förhandlingarna om positioner och vem som leker med vad inom ramarna för leken.

Hur barnen använder sin makt och sin position i barngruppen för att styra över de andra och hur de använder sin makt för att avgöra vilka barn som blir inkluderade respektive exkluderade kunde se ut enligt följande:

Efter vilan presenteras det nyinköpta playmobilmaterialet för barnen av en av pedagogerna. Pedagogen har noga förberett sig med att göra lappar med nummer på till barnen. Dessa lappar talar om i vilken turordning barnen kommer att få välja vilken figur de vill leka med. Barnen får välja material enligt turordningen och påbörjar sin lek. Oscar 6 år är i full gång med att leka med brandmannen och lite längre bort i högen ser han brandsläckaren. Han lägger ner brandmannen på golvet och då passar Isabella 6 år på att ta brandmannen. Oscar försöker förklara att han hade den. Men Isabella svarar ”nej, nu tog jag den”. Oscar blir arg och slänger alla sina saker i mitten och sätter sig en bit bort från barnen och tjurar en stund. Han gör inga försök till att få tillbaka brandmannen från Isabella. Istället börjar han dra saker från flickorna i 3 - 4 års åldern som leker en bit bort. Malin ropar ”nej” och drar tillbaka sin figur. De äldre flickorna fortsätter leka på sitt håll och likaså gör de yngre flickorna och Filip 5 år. Oscar sitter ensam kvar i mitten och blir mer och mer frustrerad. Ingen av barnen ser eller hör honom, i stället plockar de på sig hans material han slängt på golvet. Till sist väljer Oscar att storma ut ur rummet för att hämta sin teckning och komma tillbaka in i ateljén och sätta sig vid målarbordet och måla istället. När Filip 5 år upptäcker att Oscar inte längre leker med playmobil, blir han mer och mer passiv och oengagerad i leken med flickorna. Han intar alltmer den observerande rollen samtidigt som han tittar bort mot Oscar och sakta smyger han bort till målarbordet och sätter sig (Fältanteckningar från den 9 april 2014).

Här syns uttryck för hur Isabella använder sin makt och sin position gentemot Oscar för att hävda sig i situationen med brandmannen. Ett maktutövande som indirekt leder till att Oscar exkluderas ur leken. Ovanstående utdrag visar även uttryck för en kollektiv maktförskjutning, Filip drar sig sakta ur leken självmant när han observerat att Oscars sitter och målar. Filip vill alltså inte stanna kvar i leken när Oscar inte är med, umgänget med Oscar lockar så pass mycket att han drar sig till Oscar. Helt plötsligt ligger alltså makten hos Oscar, han har genom sitt eget agerande också övervunnit Filip till ”sin sida” och indirekt fått Filip att avbryta playmobilleken. Här uppstår således också frågan om vilken position man har i barngruppen, vilka barn som är de styrande och mest attraktiva att leka och umgås med. Det blir också en fråga om status bland barnen.

Barnens sätt att använda sin position i barngruppen som ett sätt att utöva makt på mot sina kamrater var något som utspelade sig vid flertalet tillfällen under mina observationer. I målarrummet där Freja, 6 år, Oscar 6 år och Filip 5 år sitter och ritat utspelar sig följande:

Filip sitter på ena kortsidan av bordet och studerar vad de andra barnen målar. Hans blick är centrerad på Oscar och hans teckning. När Freja frågar om han vill måla, svarar han nej. Han inger ett passivt intryck och sitter mest och pratar om sin kommande flytt och att han snart fyller år.

Plötsligt från ingenstans säger Oscar: ”Filip, nu kan du måla min teckning. Den skall vara till min pappa i födelsedagspresent. Så den måste bli klar idag. Och så måste du använda den gråa, för musen är grå. Och ordentligt, innanför strecken måste det vara. Annars blir inte min pappa glad”. Filip accepterar Oscars order och målar på. Detta sker under ständig bevakning av Oscar som hela tiden styr och ger direktiv om vilken penna han ska måla med och var. Filip är tyst och gör som Oscar säger. Till slut tittar Filip upp på mig och säger ”Therese, jag har lite ont här”. Han pekar på sin handled och tittar försynt på mig medan han försiktigt lägger ner tuschpennan på bordet igen. Oscar suckar högljutt och tar efter protester över målandet igen (Fältanteckningar från den 8 april 2014).

Observationen utmärks av Oscar och hans position, makten ligger hos honom och han har inga problem med att ge Filip order om vad han ska göra. Oscar innehar överlag en hög position hos Filip och Filip vill vara där Oscar är men vågar inte agera på eget initiativ. Filip i sin tur innehar en lägre position i Oscars ögon, vilket tydligt framgår från ovanstående utdrag. Indirekt kan ur situationen ovan utläsas att en högre position ger mer maktinflytande gentemot sina kamrater och i barngruppen.

Oscar visade sig vid flertalet tillfällen besitta en hög position i barngruppen och framförallt skedde detta maktutövande och denna positionering i umgänge med Johan 6 år och Filip 5 år.

Det är dags för utelek och Oscar, Johan och Filip hittar snabbt varandra och inleder en jaglek. Filip blir direkt från start mer passiv i sitt agerande gentemot de andra två. Det är Oscar och Johan som tar kommandot över leken och Filip har inte mycket att säga till om, utan får bara anpassa sig till vad de andra pojkarna säger, han följer efter och härmar dem så gott det går. Då Filip motsätter sig deras förslag hörs kommentarer som ”Du får inte vara med.” Överlag kan skönjas att Oscar och Johan ger Filip order om ”kasta den spaden” ”ta hans mössa”. Filip lyssnar till de äldre pojkarnas ord medan de själva skrattar och kommer på fler finurliga saker som de skall låta Filip utföra (Fältanteckningar från den 29 april 2014).

Likaledes utspelar sig en liknande situation mellan pojkarna där barnens positioner och maktutövandet lyser igenom.

Oscar 6 år, Johan 6 år och Filip 5 år sitter i ett av avdelningens lekrum och är i fullgång med att bygga tågbanan. Oscar har en klar tanke om hur banan skall se ut, hur den skall gå och vilka saker som skall finnas vid sidan av. Johan hjälper Oscar att bygga. Filip däremot sitter vid trälådan som tågbanedelarna ligger i, han observerar när de äldre pojkarna bygger, letar reda på bitar och räcker försiktigt över dem till Johan eller Oscar. De bitar som passar och som är ”riktiga” enligt Oscars föreställning om banan tar de glatt emot. De andra struntar de i och säger ”men Filip, vi ska inte ha den! En rund ska det vara”. När tågbanan är färdigbyggd och Johan och Oscar redan valt de tåg de vill leka med och börjat lasta på saker, smyger Filip fram till trälådan och väljer de tåg som är kvar. Placerar tåget på tågbanan och börjar försiktigt köra efter Oscar (Fältanteckningar från den 7 april 2014).

Återigen ser vi uttryck för hur Oscars maktutövande lyser igenom i de leksituationer han deltar i, denna gång får han sällskap av Johan. Johan intar dock en mer neutral roll och lyssnar även han till Oscars order och direktiv. Möjligen är det så att Filip position inverkar på hur situationen utspelar sig. Det kan ur situationerna ovan utläsas att Filip har en lägre position i gruppen, en roll som han indirekt intar genom att agera passivt och invänta order. Han gör sitt bästa för att vinna access och tillträde till de äldre pojkarnas lek. I sällskap med Oscar och Johan ställs möjligen Filip låga position i kontrast till framförallt Oscars höga position och utifrån detta tenderar situationerna att upprepa sig i de leksituationerna pojkarna är tillsammans.

Ett annat sätt att positionera sig på gentemot sina kamrater synliggörs då Freja 6 år väljer att kalla flickorna i 3 - 5 års åldern för Barbiegänget.

Freja 6 år sitter och pärlar vid ett bord, detta bord är placerat som mittpunkten i avdelningens största rum. I ena hörnet av detta rum har pedagogerna arrangerat dockvrå med dockor, mat, spis och utklädningskläder. Alla leksaker är upp – och nervända och barnen som lekte där har gått därifrån. En av pedagogerna går förbi och utbrister ”vem har lekt här?” Freja svarar ”det har Barbiegänget gjort” Vilka är Barbiegänget?” undrar pedagogen då. ”Ja men de som alltid leker med Barbie, Mia, Malin, Ebba, Tove och Julia” (Fältanteckningar från den 9 april 2014).

Indirekt kan denna positionering och kategorisering Freja gör genom att kalla de yngre flickorna för Barbiegänget vara ett sätt att utmärka ålder på. Möjligen uppfattar Freja Barbie som något barnsligt och finner ett behov av att hävda sig mot de yngre flickorna. Därigenom värderar hon sig självmant högre genom att göra denna positionering och kategorisering av de yngre flickorna.

Betydelsen av att besitta och inneha en hög position och maktinflytande blir märkbar då Oscar 6 år är iväg på semester. Johan 6 år och Filip 5 år som brukar leka med Oscar har nu inget att göra, de blir rastlösa och springer runt på avdelningen.

Efter vilan har Johan 6 år och Filip 5 år inget att göra. De kommer inte på vad de ska leka med när pedagogen frågar dem. De går in i mysgrottan som finns på avdelning som är till för att ligga och läsa böcker i. In i grottan kommer också Emil, 2,5 år. Johan och Filip börjar med en gång att tramsa, kasta kuddar på Emil, gapa och skrika och köra en brottningsmatch de väljer att kalla rumbrottning. Pedagogen avbryter detta och ber dem komma på något att sysselsätta sig med. Pojkarna säger att de ska spela, väljer ett spel men efter två minuter springer de därifrån. De går då in i ateljén för att måla, men efter två minuter kommer de utspringande och är klara med även denna aktivitet (Fältanteckningar från den 8 april).

Situationen ovan kan vara uttryck för en maktförskjutning. Johan och Filip är vana vid att anpassa sig till Oscar och hans tankar och ramar för de lekar pojkarna ofta deltar i. Men i Oscars frånvaro saknas den tydliga ledarroll han besitter. Det är här maktförskjutningen uppstår, helt plötsligt blir Johan eller Filip mer eller mindre tvungna att själva ta på sig makt – och ledarrollen för att kunna skapa en lek och engagera sig i en aktivitet. Ingen av pojkarna

verkar dessvärre vara van vid att inta denna position och att inneha ledarrollen på det sättet som Oscar brukar ha i deras lekar. Därav kan maktförskjutningen i denna situation ses som ett uttryck för pojkarnas rastlöshet, de kanske rent av inte vågar inta denna position eller rent av inte vet vad som förväntas av dem i en sådan position. Det kan också vara ett uttryck för vilken position barnen har i barngruppen i stort och hur de agerar utifrån denna.

## 6.2 GENUS SOM MARKÖR

I studien ses återkommande uttryck för hur flickor och pojkar valde att gruppera sig i samkönade konstellationer. Det skedde en könsuppdelning mellan barnen både vad gällde grupperingarna, val av aktivitet och vilken roll och position barnen intog i leken. Genus visade sig därmed vara en viktig markör för barnens agerande i leksituationerna och utgjorde en markör för vilken position barnen valde att inta inom lekens ramar.

När Freja, 6 år leker med en brandman förvränger hon sin röst till att låta som en man. Med hjälp av brandmannen intar hon en tuff och macho position i leken ”jag är stor och tuff och vågar minsann ta på elden. Se på mina muskler. Jag räddar dig, Mia”. Ebba, 4 år som också är med i leken ropar helt plötsligt ”mannen är äcklig. Och jag vill inte bli räddad av någon man”. Mia börjar då att ropa på Julia som är mamman i leken som får gå dit och rädda Ebba i stället (Fältanteckningar från den 28 april 2014)

Ovanstående utdrag visar hur Freja återskapar specifika könsmonster och könsroller utifrån sina egna erfarenheter och föreställningar om män och dess agerande. Likaledes ser vi Ebba återskapa och upprätta en skiljelinje mellan manligt och kvinnligt agerande. Detta kan ses som ett uttryck för hur de båda flickorna blivit påverkade av samhällets normer och föreställningar och indirekt lärt sig vikten av att själva positionera sig ”rätt” utifrån det kön som de normalt identifierar sig med. Här kan också skönjas spår av poststrukturalistiska tankar som menar att femininitet och maskulinitet är kulturellt skapat. Hur barnen här använder sig av att förvränga sina röster och hänvisa till agerande som de förknippar till ett maskulint beteende, kan möjligen vara ett uttryck för att genus just är kulturellt skapat och att barnen därmed lärt sig agera utifrån detta.

Likaledes utspelar sig en liknande situation i en mamma, pappa, barn lek tillsammans med Malin 4 år, Filip 5 år och Mia 5 år.

Malin intar snabbt positionen som mamma, medan Mia blir storasyster. När Filip ska välja position i leken intar han rollen som katt. Barnen leker tillsammans att det är kattens födelsedag. Flickorna bakar kakor och katten låtsas sova för att bli överraskad på sin födelsedag. När Malin och Mia diskuterar vad katten heter för att kunna skriva namnet på tårtan, föreslår Mia att katten kan heta Kattis. ”Nej, jag kan inte heta Kattis. Det är ett tjejnamm och jag är en pojke.” säger Filip då (Fältanteckningar från den 29 april 2014).

Återigen spelar barnen på dikotomin mellan manligt och kvinnligt. De är noga med att skilja på sin egen identitet och det kön de själva förknippar sig med och att leken blir på låtsas och att det därmed är okej att inta en annan position. Möjligen är det så att barnen genom att testa,



ompröva och återskapa dessa positioner genom leken också självmant lär sig betydelsen av att tillhöra ett kön och agera som förväntat gentemot detta.

### 6.3 ÅLDER SOM MARKÖR

Distinktionen mellan de yngre och äldre barnen är ständigt närvarande på avdelningen. Med tanke på att det är en 1-5-årsavdelning är vissa rum avgränsade för de yngre barnen, just för att de äldre barnen skall kunna leka med sina saker i fred. Denna styrning görs till viss del av pedagogerna och ter sig då genom att de bestämmer vart de yngre barnen skall leka, framförallt berör detta 1-2-åringarna. Detta görs med kommentarer som ”Här kan ni små vara och leka med djuren. Här inne är det bara de stora barnen som leker”. Under mina observationer såg jag tendenser till hur de äldre barnen använde ålder som strategi för att avgöra vilka barn som blev inkluderade respektive exkluderade från leken.

Hur barnen använder sin ålder som ett maktvapen och markör i leken ses uttryck för då det nyinköpta playmobilmaterialet presenteras för barnen.

Emma, 6 år och Isabella, 6 år är snabba på att plocka till sig det de vill ha och sedan samla ihop detta i en stor hög. När de är nöjda och fått det de vill ha tar de med materialet och flyttar bort till ena hörnet i rummet, en bit bort från de andra barnen. Mia 5 år kommer fram till deras hus och direkt skriker Emma ”du bor inte med oss. Gå bort”. Mia vänder om, med en besviken blick och inser att hon inte gavs tillträde till leken. En kort stund efter kommer Malin 4 år fram till Isabella och Emma. Malin säger att hon vill vara med. Snabbt replikerar Isabella ”nej det räcker med oss nu, då får inte vara med”.

När något av barnen i rummet närmar sig Emmas och Isabellas hus är de snabba att fälla kommentarer som ”ni var inte med och lekte camping, ni valde andra gubbar”. När Malin återigen kommer dit och på avstånd observerar deras lek säger Isabella ”Titta, Mia har en bra mamma, och där har de hästar som du tycker om”. När Malin åter frågar om hon får vara med säger Isabella ”sluta tjata nu, det är bara bebisar som tjarar så. Och fortsätter du kommer du verkligen inte att få vara med”. Malin vänder sig om och blir ledsen och sur. Men ger sig inte och fortsätter göra tappra försök i att vinna tillträde till leken. Efter en stund frågar Malin ”snälla, kan jag inte få vara med?”

Isabella: ”Emma, vad tycker du? Hon kanske tar de sakerna vi vill ha och inte förstår vår lek. Jaja du får väl vara med då” (Fältanteckningar från den 9 april 2014).

I situationen ovan säger flickorna uttryckligen att de yngre flickorna inte får vara med, ålder blir därmed en avgörande faktor här för huruvida de yngre flickorna ges tillträde till leken eller inte. Möjligen kan den exkludering Isabella och Emma gör vara grundad på pedagogernas avspeglningar gällande distinktionen mellan yngre och äldre barn. Indirekt kan detta också härledas till de äldre flickornas maktinflytande och position i barngruppen. Att de själva anser sig vara äldre än Mia och Malin och därmed också positionera sig högre än dem och inta bestämmanderätten för huruvida de skall bli inkluderade eller exkluderade ur leksituationen.

## 6.4 HJÄLPFRÖKNAR

Något jag tydligt uppmärksammat i mina observationer är att framförallt de sexåriga flickorna på avdelningen intar en position som hjälpfröken, de visar sig veta vilka ”regler” som gäller på avdelningen. De intar gärna kommandot som ledare inför de andra barnen. En sådan situation utspelar sig efter lunchen och övergången till vilan.

Efter lunch och avdukning ombeds de åtta barn i åldern 3- 6 år som skall ha läsvisa att gå ut i hallen och tvätta sig samt gå på toaletten. Då barnen genomfört denna uppgift skall de sitta kvar ute i hallen på mattan och invänta att pedagogen hämtar dem för vilan. Ute i hallen hörs att barnen busar, springer runt, skrattar och pratar högljutt. Isabella, en av avdelningens sexåriga flickor tar kommandot över situationen. Isabella: så, sätt er ner nu. Man ska inte springa inne. Om du sätter dig där, så sätter du dig där. Om alla sätter sig där jag pekar ska jag berätta en sak för er. Pedagogen kommer ut i hallen för att lotsa in alla barn till vilan som äger rum i den stora ateljén. Hon lämnar barnen i ateljén och fortsätter städa upp efter lunchen. Pedagogen ger Isabella lov att fortsätta det hon påbörjat med barnen. Isabella samlar då barnen i en ring på den blå mattan, bestämmer återigen vilket barn som skall sitta var. Hon säger att barnen ska vara tysta och vill man säga något skall man räcka upp handen. Isabella inleder en samling med barnen, som sitter helt knäpptysta, räcker upp handen för att svara och inväntar direktiv av Isabella. Pedagogen står i dörröppningen och övervakar, men avbryter inte och låter Isabellas samling pågå. Samlingen pågår under cirka 20 minuter och pedagogen väljer att inte ha någon läsvisa denna dag, utan istället kalla Isabellas samling för vila. Efter dessa 20 minuter tillåts barnen att gå och leka (Fältanteckningar från den 8 april 2014).

Denna händelse utspelade sig mer än en gång under mina observationstillfällen. Det var nästintill ett dagligt inslag och efter ett tag utvecklades situationen ovan till att se ut enligt följande:

Återigen samlar Isabella barnen i hallen i övergången mellan lunchen och vilan. Denna gång har hon med sig en Pippiväska som är fylld med saker som hon tagit med hemifrån. Barnen sätter sig i en ring på mattan, efter direktiv av Isabella. Denna dag har även Smilla 5 år och Agnes 4 år med sig var sin väska hemifrån, också fylld med saker som de vill visa för sina kompisar. De sitter snällt och väntar medan Isabella pratar och visar sina saker. Efter en stund tröttnar både Smilla och Agnes. De börjar ta upp sina saker och visa för de barn som sitter närmast dem. Isabella ser detta och säger ”nu är det faktiskt jag som gör detta, stoppa undan era saker”. Smilla och Agnes avbryter och tittar upp på Isabella och ut i hallen kommer pedagogen för att hämta barnen för vilan (Fältanteckningar från den 29 april 2014).

Ovanstående utdrag visar hur Isabella själv tar på sig denna ansvarsroll vid flertalet tillfällen, en roll som hon också uppmanas fortsätta med av pedagogen som i stället för att avbryta ger henne tillåtelse att ha sin samling som vila denna dag. Indirekt blir det tydligt att pedagogen litar på Isabellas förmåga att klara av detta och därmed tilldelas hon rollen som hjälpfröken. Situationen återskapas om och om igen, men inget annat barn i närheten tillåts inta samma position som Isabella har, det sker sålunda ett maktutövande samtidigt, vilket tydligt syns då Agnes och Smilla inte får visa sina saker.

Eftersom avdelningens ateljé är så pass stor har pedagogerna valt att skapa små lekhörnor i rummet, med målarbordet som rummets mittpunkt. Bakom en skärm har en grupp barn denna dag valt att leka med playmobil. Även här märks tydliga tendenser av hur barn agerar hjälpfröken:

Ebba 4 år, Tove 3 år och Julia 3 år leker tillsammans med playmobil och plötsligt säger Ebba rakt ut i luften ”jag gillar inte er”. Isabella sitter vid målarbordet och målar, hon snappar upp Ebbas kommentar och går bort till playmobil hörnan. ”Ebba, vad säger du nu? Så får man inte säga. Nu måste du säga förlåt!”

Isabella återgår till sitt målande. Det går en stund och Julia och Tove börjar sjunga en påhittad sång. Återigen går Isabella dit och frågar ”Varför får inte Ebba vara med?” Inget av barnen svarar och hon påpekar återigen för flickorna att alla måste säga förlåt till varandra och att alla ska vara vänner med alla. (Fältanteckningar från den 9 april 2014).

Det framgår tydligt att Isabella som är den äldsta flickan i rummet är noga med att flickorna är vänner och ser därmed till att de löser konflikten. I stället för att hämta någon vuxen väljer hon självmant att träda in i hjälpfrökenrollen och ta på sig ansvaret för flickornas konfliktlösning. De äldre barnen intog också rollen som omsorgsgivare till de yngre barnen. Framförallt var detta en relation som uppstod mellan sexåringarna och tvååringarna på avdelningen. Följande scenario utspelar sig en förmiddag direkt efter frukosten:

Isabella är i full gång med att sitta och måla. In genom dörren till avdelningen kommer Klara med sin pappa för att bli lämnad på förskolan. Isabella uppmärksammar detta, släpper sitt målande och alla pennor för att direkt springa till Klara. Hon tar tag i hennes hand, går runt på avdelningen och försöker sysselsätta henne med att pussla, leka i dockvrån och läsa böcker. (Fältanteckningar från den 28 april 2014).

Likaså utspelar sig en liknande situation när det är dags för utelek och även här lyser hjälpfröken och omsorgsrollen igenom hos de sexåriga flickorna Emma och Isabella.

Emma 6 år och Isabella 6 år har redan vid påklädningen av ytterkläderna inför utelek på gården, bestämt att de skall leka med varandra. När pedagogerna säger att det är fritt fram att gå och leka är de två flickorna snabba med att fånga upp både Klara och Ester som de tar i var sin hand, börjar promenera omkring med och stundom bär på. Tillsammans bakar de kakor i sandlådan och åker rutschkana. Flickorna har de små barnen under ständig uppsikt och släpper dem inte en millimeter (Fältanteckningar från den 7 april 2014).

Här kan urskiljas att de sexåriga flickorna är noga med att se till att de små barnen har det bra, de intar indirekt en modersroll gentemot de mindre. En roll som de stora flickorna självmant tar på sig i stället för att ägna sig åt en egen lek. De är noga med att se till att de yngre flickorna har något att sysselsätta sig med, mår bra och trivs.

## **6.5 SAMMANFATTNING AV RESULTATET**

Framträdande i resultatet är hur barnen använder sin makt och position i barngruppen och därigenom skapas inkluderings- och exkluderingsprocesser. Överlag visar det empiriska

materialet att det är sexåringarna på avdelningen som har den högsta positionen, både vad gäller att bestämma lekar, inkludera respektive exkludera sina kamrater samt hur de sexåriga flickorna intar en hjälpfrökenroll. En position som de intar självmant men som de också i vissa situationer ges av pedagogerna. Indirekt kan denna positionering som de äldre barnen på avdelningen gör relateras till ålder.

Ålder framträder mer subtilt i min studies resultat. Vid några enstaka tillfällen används ålder som faktor för att exkludera de yngre barnen ur leken som i exempelvis Isabellas och Emmas playmobillek som Malin och Mia nekas tillträde till. Där uttalas ordagrant att de är för små för att förstå vad de leker och kanske förstör. Det görs en viss distinktion mellan de stora och små barnen, vilket oftare hänförs till den position barnen har i barngruppen och hur de därigenom använder sin makt för att få som dem vill. Detta framträder främst genom händelsen mellan Oscar och Filip, när Filip tvingas att måla hans teckning. Likaså lyser makt och positionering igenom i de situationer där Isabella har samling med barnen i övergången mellan lunchen och vilan. Situationerna kan hänföras till ålder, både Oscar och Isabella är 6 år och börjar till hösten i förskoleklass. Det är inte uttalat att ålder här är avgörande men kan vara en indirekt påverkan hos de äldre barnen som kanske känner ett behov av att hävda sig och markera sin position gentemot sina yngre kamrater.

Resultatet pekar på att genus har en betydande roll för vilka barn som leker med vilka, samt vilken typ av aktivitet och position barnen intar i leken. Ur mina analyser kan utläsas att flickor och pojkar ofta leker åtskilda och i olika rum. De gånger flickor och pojkar leker tillsammans är de gånger då de måste vara i samma rum för att ha tillgång till materialet, exempelvis om barnen ska måla. De är då tvungna att hålla sig i ateljén där papper och pennor finns. I vissa lek – och gruppkonstellationer har undantag gjorts från de annars normalt samkönade konstellationerna som framträtt.

Utifrån mina analyser kan också utläsas att barnen i viss mån intar könsspecifika mönster och agerar utifrån dessa. Dikotomin mellan manligt och kvinnligt agerande lyser igenom i barnens lek och hur de förhandlar sig till positioner, samt vilken roll man intar i leken. Detta syns till exempel extra tydligt då Filip 5 år inte kan heta Kattis i mamma-pappa-barn-leken eftersom han är en kille. Likaledes då Ebba 4 år inte vill bli räddad av en man för att han är äcklig som hon uttrycker sig. Även hjälpfrökenkategorin svarar upp mot samhällets föreställningar om flickor som skolas in i mammarollen genom ansvars – och omhändertagande. Genus har således en betydande roll för barnens leksituationer.

## **7 DISKUSSION**

I diskussionen följer nu en metoddiskussion om studiens upplägg och utformning, en resultatdiskussion som förankras med hjälp av mitt teoretiska ramverk och tidigare forskning gjord inom området. Utifrån detta dras sedan slutsatser av det mest framträdande i studien och dess relevans för kommande läraryrke.

## 7.1 METODDISKUSSION

Syftet med studien har varit att undersöka hur barn i förskolan förhandlar om att få tillträde till olika leksituationer. Detta har gjorts med särskilt fokus på hur barn positionerar sig utifrån genus och ålder.

Som vetenskaplig metod vid insamlandet av mitt empiriska material valde jag att använda mig av deltagandeobservation (Hammersley & Atkinson, 2007:3), en metod jag tycker har varit väl användbar och hjälpt mig svara upp till mitt syfte. Det har varit lätt att få syn på hur barnen förhandlar om tillträde till olika leksituationer. Genom att jag varit lyhörd för det som uppstått runt omkring och roterat runt på avdelningen i barnens olika gruppkonstellationer tycker jag att jag undersökt det jag har haft för avsikt att undersöka.

Enligt Stukát (2011:56) är begränsningen med observation att enbart barns yttre agerande och beteende i interaktion med varandra studeras. Det blir då svårt att få reda på barnens egna tankar om hur de själva anser sig förhandla om tillträde till lek samt hur de själva tycker att de positionerar sig utifrån genus och ålder. Då mitt syfte enbart går ut på att studera de strategier barnen använder sig av i interaktionen med varandra finner jag observation som metod som en styrka i detta fall.

Jag är också medveten om att validiteten till studien hade blivit större om jag hade valt att komplettera med intervjuer av barnen vid insamlandet av mitt material. Validitetsproblem kan uppstå då man enbart använder sig av observation som vetenskaplig metod i insamlandet av det empiriska materialet. Då risken finns att man kan få alltför avskalade eller distanserade observationer som gör att man inte helt rätt förstår de skeenden som verkligen försiggår (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2012:307). Detta är ett medvetet val jag gjort, dels för att jag genomfört studien själv och dels för att jag finner detta som ett komplext ämne för barn i 1–5-årsåldern att prata om, speciellt för de barn som tenderar att hamna utanför leksituationerna. Jag tycker ändå att jag lyckats uppnå en hög grad av tillförlitlighet med min studie genom att jag förlagt mina observationer under en veckas tid och därmed kunnat samla in ett brett empiriskt material.

Då förskoleavdelningen var känd för mig sedan tidigare och jag etablerat kontakter med såväl barn som pedagoger diskuterade jag redan inför studiens genomförande om huruvida detta kunde komma att påverka mig och studiens reliabilitet.

Min utmaning vid genomförandet av observationerna har varit att inte bli känslomässigt involverad, att inte väva in känslor och egna tolkningar i barnens agerande. Att bli känslomässigt involverad är lätt att bli i denna situation då förskoleavdelningen var känd för mig sedan tidigare och att jag hade etablerat kontakter med såväl barn som pedagoger. Detta är aspekter som kan komma att påverka studiens reliabilitet (Stukat, 2011:133). Stukát (2011:58) framhåller just detta känslomässiga inblandande som en nackdel vid observation, då han likt jag antyder menar att observatören kan komma att tolka barnens agerande utifrån sina egna utgångspunkter. Detta var något jag aktivt förhöll mig till genom att inta en passiv

roll som observatör ute på fältet, och jag deltog inte aktivt i barnens aktiviteter. I situationer då barnen frågade om saker hänvisade jag dem till deras ordinarie pedagoger. Dock uppstod det då och då händelser i interaktion mellan barnen som gjorde att jag var tvungen att avbryta min observatörsroll och gå in och bryta det som skedde och hjälpa barnen att lösa konflikter. Dessa situationer handlade ofta om att ett barn inte fick vara med i leken, eller att ett barn hade tagit ett annat barns leksak. Det hände också att barnen ville vara nära mig, speciellt några av flickorna som gärna ville hålla mig i handen och följde efter mig som en svans vart jag än gick. Här var pedagogerna som arbetade på avdelningen uppmärksamma. De försökte avstyra barnen från mig och locka dem till en aktivitet som gjorde att de underlättade mitt arbete i att fortsätta med mina observationer.

Reliabiliteten (Stukát, 2011:134) i min studie tycker jag uppvägs och stärks av att jag valde att renskriva mina fältanteckningar redan samma dag som observationerna var genomförda. Med detta tillvägagångssätt minskar jag risken att glömma bort, göra om, misstolka eller förvränga de reella utspelade situationerna jag observerade och antecknade.

## **7.2 RESULTATDISKUSSION**

I detta avsnitt kommer nu min resultatdiskussion att äga rum. Jag har valt att dela in diskussionen i kategorier utifrån mina frågeställningar. Mitt resultat vävs här samman med mina teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning gjord inom området. Likheter och skillnader med min egen studie diskuteras och fördjupas med hjälp av min teoretiska utgångspunkt för studien.

### **7.2.1 BARNES SKAPANDE OCH UPPRÄTTHÅLLANDE AV GENUS I LEKEN**

Överlag kan resultatet i min studie härledas till Connells (2002:20–21) teoretiska förståelse om genus och hur vi väljer att prata om samt dela upp manligt och kvinnligt i olika kategorier. Ur mitt resultat kan flertalet situationer utläsas om hur barnen delar upp manligt och kvinnligt agerande, både i hur de väljer att gruppera sig och också vilka roller och positioner de intar i leken. I min studie syns också vid flertalet tillfällen hur barnen skapar och upprätthåller en dikotomi mellan könen, extra tydligt syns detta genom de könsspecifika beteenden som barnen väljer att inta genom sina roller i leken. Stundtals hörs även kommentarer inom leken och utifrån barnens roller som också spelar på dikotomin mellan manligt och kvinnligt. Barnen gör således själva en distinktion mellan man och kvinna, de förvränger sina röster och spelar på de reproduktiva skillnaderna mellan könen. Studiens resultat kan således också relateras till det Connell (2002:21) benämner för den reproduktiva arenan. Vid flertalet tillfällen speglar barnen just de reproduktiva skillnaderna mellan man och kvinna. Indirekt har alltså barnen trots sin unga ålder redan socialiserats in i de kulturella och sociala föreställningarna och normer samhället skapat kring kön och genus. Barnen har blivit påverkade och fått ta del av vuxenvärldens och omgivningens förväntningar om hur de förväntas bete sig utifrån sitt kön, de lär sig således redan i barnsben att inta ett könsspecifikt beteende och agera därifrån. Då barnen i studien och återskapar och spelar på de reproduktiva skillnaderna mellan man och kvinna, har de lärt sig att män och kvinnor både agerar, låter

olika och rör sig olika. Skillnader som barnen är snabba på att ta efter och som i min studie syns att de själva använder sig av inom lekens ramar. Detta resultat kan också starkt hänföras till det Thorne väljer att benämna för gender – play (1993:8). Det framgår tydligt i resultatet att barnen gör en distinktion mellan det kön de normalt identifierar sig med och det kön de intar inom lekens ramar. Det är via leken som barnen lär sig de kulturella betydelseerna av att vara flicka respektive pojke. Sålunda lyser betydelsen av att identifiera sig med ett kön igenom, vilket sker med hjälp av yttre påverkan från samhällets normer, förväntningar och sociala relationer. Tack vare detta skapas en dikotomi mellan man och kvinna, något som barnen själva upprätthåller i sina leksituationer.

Likaledes skulle jag vilja påstå att samhällets förväntningar och föreställningar om flickor som omsorgsgivare relaterade till modersrollen lyser igenom i min studie. Detta kan också hänföras till Connells begrepp den reproduktiva arenan (2002:21), vilket blir framträdande genom det jag valt att benämna och kategorisera som hjälpfröken som starkt kan hänföras till den tidigare forskning inom området som Karlson, 2003; Hägglund & Öhrn, 1992 och Odenbring, 2010 bedrivit. Hjälpfrökenrollen i min studie kännetecknas av att de sexåriga flickorna självmant tar på sig den omsorgsgivande rollen framförallt till avdelningens tvååringar. Flickorna är också noga med att upprätthålla ordning och reda på avdelningen. Kanske är detta helt enkelt ett uttryck för samhällets påverkningar och förväntningar om kvinnan som moder och omsorgsgivare? Förväntningar som redan från barnsben bidrar till att forma flickorna utifrån de könsstereotypa rollerna? En roll som blir så naturlig hos flickorna att de väljer att identifiera sig med den i förskolan, och per automatik inta en hjälpfrökenroll? Jag har med hjälp av Connells (2002) teoretiska begrepp och den poststrukturalistiska teorin (Davies, 2003) påvisat att det är våra sociala relationer som är med och skapar och upprätthåller våra könsroller och invanda könsmonster. Det är därmed ingen hemlighet att dessa föreställningar som framförallt flickorna i min studie stöter på av sin omgivning, både hemifrån och den i förskolan påverkar dem och skapar ramarna för vilket beteende som ses som accepterat utifrån deras identitet. Således är det den omgivande miljön och personerna i vår omgivning som skapar förväntningar på hur människan skall agera som pojke respektive flicka. Eftersom pojkarna på avdelningen inte intar denna hjälpfrökenroll någon gång under mina observationstillfällen, skulle jag vilja påstå att flickorna på ett eller annat sätt, med eller utan påtryckningar av vuxenvärlden och den omgivande miljön har lärt sig att denna roll förväntas av dem. Att flickorna helt enkelt ser detta som en naturlig del i att identifiera sig som flicka och på så sätt anpassar sig och socialiseras in i denna roll (Davies, 2003:10–14). Odenbring (2010:41) menar att detta är risken med att flickor ses som hjälpfröknar. Då hjälpfrökenrollen är förknippad med att vara flicka ställs den indirekt i kontrast till samhällets förväntningar om pojkars omognad. Hjälpfrökenrollen bidrar också till att det ställs för höga krav på de barn som intar hjälpfrökenrollen, att de ses mer mogna än vad som egentligen kan förväntas av dem i denna ålder.

Barnens agerande och beteende kan också liknas vid det Connell (2002:68) benämner socialt förkroppsligande. I flertalet av leksituationerna barnen deltar i vid mina observationer ses prov på hur de väljer att skapa och återskapa genus och att detta i en del av situationerna får väldigt stor betydelse för lekens utgång. Barnen är själva noga med att också skapa en

skiljelinje mellan den position de väljer att inta i leken kontra det kön de normalt identifierar sig med. Synligt blir att barnen känner ett behov av att hävda sig de gånger de intar en annan position i leken än sitt biologiska kön. Detta tolkar jag som att barnen innerst inne lärt sig och stött på förväntningar om hur de skall bete sig som antingen flicka eller pojke, redan från födseln har barnen blivit kategoriserade som antingen flicka eller pojke och förväntas därmed agera utifrån de könsspecifika rollerna och mönstren. Att barnen i min studie känner ett behov av att hävda sig genom att exempelvis förvränga sin röst, eller att inte kunna inta ett namn hos det andra könet inom lekens ramar, finner jag som otäckt. Jag tycker det är fel att barn i åldern 1-5 år ska behöva svara upp mot samhällets förväntningar på detta sätt, att de inte ska kunna testa och ompröva sina roller fritt och speciellt inom lekens ramar. Framförallt känner barnen ett behov av att hävda sig utifrån sin identitet mot sina jämnåriga kamrater. Genom att barnen självmant känner ett behov av att begränsa sig och hålla sig inom ramarna för könsspecifikt beteende och agerande ser jag också detta som ett sätt att begränsa barnens utforskande. Skolverket (2011:6) framhäver att leken är viktig för barns utveckling och lärande. Det är inom leken som barnen får chans till att stimulera sin fantasi, inlevelse, kommunikation, samarbetsförmåga samt lösa problem. Det är också genom leken som barnet får möjlighet att uttrycka och bearbeta upplevelser, känslor och erfarenheter. Med detta i bakhuvudet skulle jag vilja påstå att det sätt barnen agerar på i min studie, att de självmant känner ett behov av att poängtera en skillnad mellan sitt biologiska kön och det kön de intar i leken hämmar barnens möjlighet att uttrycka och bearbeta känslor och upplevelser, samt hämmar deras fantasi och inlevelseförmåga. Kanske är det så att barnens behov av att förklara och hävda sig i dessa situationer faller tillbaka på att de är rädd för att bli retade, uppfattade fel och att de inte vet hur personer i dess omgivning reagerar på barnet då det väljer att inta en annan position? Kanske är det så att genusordningen (Connell, 2002:13) är så pass stark och påtaglig att barnen känner ett behov av att agera och bete sig utifrån det kön de väljer att identifiera sig med? Barnen tenderar i mitt tycke att återspegla detta genom sitt agerande i leksituationerna och den betydelse de själva tillskriver genus.

I mitt resultat kan tydligt ses hur barnen vid varje leksituation tenderar att gruppera sig i samkönade konstellationer. Överlag kan sägas att barnen agerar gränsupprätthållande (Thorne, 1993:64). Observationerna visar också att det ofta är samma barn som leker med varandra. Barnen har skapat så kallade metakontrakt (Johansson, 2001:40) mellan sig, de vet precis var de har sina kompisar och dras automatiskt till sina invanda och trygga bekantskapskretsar och kamrater. Således kan likheter och paralleller från min studie också dras till det Connell (2002:75) beskriver som könsregimer. Synligt i min studie är att barnen väljer att gruppera sig samkönat, det sker indirekt en gruppering på grundval av genus och därmed uppstår ett gränsupprätthållande mellan barnens gruppkonstellationer. Som jag diskuterat ovan sker också ett gränsupprätthållande inom leken och huruvida barnen väljer att inta vissa positioneringar.

Överlag kan barnens agerande och förhandlande om genus relateras och härledas till den poststrukturalistiska teorin (Davies, 2003:10). Utifrån mitt resultat kan skönjas att barnen påverkas av sina sociala relationer och därmed skapar barnen genus utifrån sina och andras föreställningar. Detta återspeglar och använder sig barnen sedan av inom leken och den



position de valt att inta, något som framträder vid flertalet tillfällen under mina fältstudier. Likt Butler (1990:40) påstår blir genus således en effekt av våra handlingar som visar sig genom vårt sätt att prata och förhålla oss till varandra i våra gemenskaper (Butler, 1990:140). Detta är något barnen i min studie återskapar och använder sig av gång på gång, det framgår extra tydligt av vikten av hur barn förhåller sig till varandra. Resultatet visar på att barnen mestadels leker i sina samkönade gruppkonstellationer, framträdande är också att många av barnen har ett behov av att hävda sig då de testar att inta en position hos det andra könet genom leken. Likt Davies (2003:26–27) diskuterar har jag också vid flertalet tillfällen diskuterat och påvisat att det är den sociala strukturen som skapar ramarna för hur människan väljer att positionera sig som man eller kvinna. Denna grundtanke återfinns således även hos de poststrukturalistiska anhängarna, något som jag tycker återfinns även i min studie och som synliggörs i barnens interagerande med varandra. Detta visar sig främst genom att barnen som sagt är noga med att förklara sin position i leken, vilket görs genom protester av namnval eller genom att förvränga röster. Barnen använder sig vid olika tillfällen av genus som markör, något som blir framträdande i deras lekar och hur leken tenderar att bli samt vilken position barnen intar eller i viss mån tilldelas. Barnen har växt upp i ett samhälle som i mångt och mycket är präglad av en genusdebatt, där förskolan aktivt skall arbeta med dessa frågor och där barnen möter förväntningar av sin omvärld om hur de förväntas bete sig. Detta är något barnen socialiserats in i redan sedan barnsben, de har redan från tidig ålder lärt sig att rosa är en tjejfärg och blå en killfärg, att flickor förväntas leka lugna lekar och uppträda ordentligt medan pojkarna förväntas vara mer livliga och aktiv i sig själva. Här lyser de sociala strukturerna igenom och påverkar i sin tur barnen till att välja position och börja identifiera sig som man eller kvinna, och därmed börja appropriera detta könsspecifika beteende och agerande, något som ses i min studie kring barnens agerande och resonemang. Således lyser den poststrukturalistiska teorin igenom väldigt väl i mitt resultat.

Det resultat som framträder i min studie påminner om liknande tendenser som Hellman (2010:174 175 184) påvisar i sin studie. Nämligen att barnen inom leken relaterar och lär sig om skillnaderna mellan könen och vad det egentligen innebär att vara flicka eller pojke. Detta är något som framträder vid flertalet tillfällen i min studie och visas genom de positioner barnen väljer att inta, hur de självmant gör en distinktion mellan sitt biologiska kön och det kön de intar i leken. Barnen uttrycker självmant dessa förändringar och skillnader genom att relatera till olika röstlägen och rörelser klassade till könsspecifika rörelser tillhörande flickor respektive pojkar. Barnen påvisar således utifrån sin egen föreställning och tolkning dikotomier mellan flicka och pojke, en skiljelinje de sedan aktivt återskapar och använder sig av i sina leksituationer. Hellman (2010:32–33) fastslår i sin studie att barnen i stor utsträckning väljer att positionera sig utifrån sin identitet. Här ser jag likheter till hur barnen i min egen studie har valt att agera och positionera sig i leken. I första hand har alla deltagande barn intagit en position kopplade till sin egen identitet, ett fåtal undantag har kunnat skönjas. Men trots att barnet intagit en position hos det andra könet frivilligt eller ofrivilligt har barnet i fråga haft ett behov av att förklara sig genom att ändra på sitt agerande i leken eller rent av protestera. Barnen har därmed i första hand agerat gränsupprätthållande (Thorne, 1993:64) och således sker inget gränsöverskridande (Thorne, 1993:121) i mina fältutdrag. Återigen kan

slutsatsen dras om att de könsspecifika rollerna lyser igenom och är av betydande faktor för barnen.

Thorne (1993) visar i sin studie hur flickor dras till flickor och pojkar till pojkar. Likaså visar Odelfors (1998:14–15) i sin studie hur pojkar och flickor leker åtskilda från varandra och på så sätt skapar en könsgrens mellan sig. Detta är fenomen som återfinns även i mitt resultat. Som jag påvisat tenderade leksituationerna alltid att handla om att barnen grupperade sig i samkönade konstellationer. Flickor lekte med flickor och pojkar med pojkar. Könsgrems upprätthålls således indirekt mellan barnen på avdelningen, denna könsgrens var inget som med ord uttalades utan det skedde per automatik vid val av lek och aktivitet. Emellertid kan jag genom barnens agerande se huruvida de faktiskt grupperar sig och upprätthåller en könsgrens mellan sig. Detta kan starkt kopplas till det Thorne (1993, 64) kallar för gränsupprätthållande. Det handlande och sätt barnen väljer att gruppera sig på kan också vara ett uttryck för det Odelfors (1998:14–15) beskriver som könsseregationsprocess. Klargöras skall att det inte sker någon exkludering av något barn på grund av dess kön. Däremot kan likheter till Thornes (1993:64–66) argument om att konsekvensen av barnens gränsupprätthållande leder till att dikotomin mellan flickor och pojkar stärks och bidrar till att per automatik kategorisera in barnen efter kön i två olika grupper. Jag skulle vilja hävda att denna dikotomi finns underbyggd på avdelningen av barnen själva. Detta menar jag visar sig genom barnens sätt att gruppera sig i samkönade konstellationer och att de också leker i olika rum, där flickor leker på ena sidan av avdelningen och pojkarna på den andra. Davies (2003:152–153) menar att så länge vi i samhället håller fast vid tänket om manligt och kvinnligt och anser detta vara en central del i människans identitet kommer barnen självmant att utesluta sig från att inta positioner hos det andra könet. Detta kan härledas till vara att en direkt påverkan från omgivningens och samhällets förväntningar utifrån de könsspecifika mönstren och vad vi förknippar med manligt och kvinnligt. Något vi kan se barnen i min studie agera utifrån vid flertalet tillfällen.

Jag har hittills kunnat visa och diskutera hur barnen i min studie väljer att i leken testa och återskapa könsroller och position, samt hur de väljer att gruppera sig och att flickor och pojkar ofta tenderar att leka i olika rum på avdelningen, skilda från varandra. Detta tolkar jag som ett uttryck för det Öhman (1999:9) menar med att förskolan kan beskrivas som en social arena skapad utifrån kön. Likaså talar Öhman (1999:12) om att leken kan beskrivas som en arena med samspelsfarenheter som blir betydande för barnens könsutveckling. Paralleller kan återigen dras till hur barnen i min studie väljer att återskapa och ompröva sina könsroller via leken och dess positionering inom lekens ramar. Således kan slutsatsen dras om att barnen aktivt skapar och upprätthåller genus i sin lek och att det i vissa situationer har väldigt stor betydelse för hur leken tenderar att bli och vad som sker inom dess ramar.

## **7.2.2 MAKT OCH POSITIONERING I BARNGRUPPEN**

Leken blir en arena för maktutövande, något som både framträder i min studie och som stärks av Johanssons tidigare forskning (2001). Makutövandet går ut på att förhandla om vem som får vara med, vem som gör vad, vilken position barnen skall ha samt vem som leker med vad.

Alla dessa komponenter återfinns i min studie och ses bland barnen som oerhört viktiga. Ur mitt resultat kan utläsas att det är två av avdelningens sexåringar, Isabella och Oscar som intar tydliga maktpositioner, de anser sig själva inneha makten nog att kunna bestämma och styra över sina kamrater. På sikt utgör deras makt ett legitimt vapen för att skapa inkluderings – och exkluderingsprocesser.

Framförallt kan i mitt resultat ses hur Isabella ofta automatisk intar en hjälpfrökenroll, en roll som indirekt leder till att stärka hennes maktstruktur och dominans ytterligare. Det framgår av resultatet och mitt empiriska material att Isabella överlag är en av avdelningens mest inflytelserika barn, hon positionerar sig per automatik högre än de andra barnen i barngruppen och får därmed gehör för sina bestämmandeegenskaper.

Med tanke på Isabellas redan så höga självförtroende och positionering gentemot de andra kamraterna i barngruppen kan diskuteras om huruvida detta gynnar eller stjälper henne på lång sikt. Jag tänker då på att hon genom att både självmant inta och ges denna roll av pedagogerna ökar också förväntningarna på henne, hon kommer successivt att bli mer och mer dominant och kunna hävda sin rätt i situationer med sina kamrater. På sikt tänker jag att de andra barnen kanske kan komma att ta avstånd från henne, just för att de inte vill ha med någon hjälpfröken i leken, som indirekt pratar genom en vuxens kropp, ställer krav och som styr och ställer över allt och alla. Att leken därmed tenderar att bli mer styrd än fri och att de andra barnen inte får chans till att öva och utveckla sina samspelsfärdigheter, fantasi och kreativitet. Likaså för Isabella personligen, nu är hon som sagt en av avdelningens mest inflytelserika barn och innehar en position som är högre gentemot övriga barngruppen. Men vad händer med henne då hon till hösten börjar i förskoleklass och kanske får en annan position? Eller rent av försöker köra samma dominant stil där?

Överlag kan i mitt empiriska material utläsas hur barnen i studien använder sig av så kallade metakontrakt (Johansson 2001:40). Framförallt tycker jag detta visar sig i de äldsta pojkarnas leksituationer. Pojkarna har skapat hierarkier mellan varandra, där en av de mest inflytelserika pojkarna troligen ses som den outnämnde ledaren. Genom sina leksituationer ingår pojkarna i en gemenskap med varandra, en gemenskap helt baserad på barnens positioner utifrån makt. Pojkarna har sina tysta överenskommelser mellan sig, de vet precis hur de förväntas förhålla sig till varandra och vilken plats de förväntas inta i denna konstellation. Pojkarna faller naturligt in i dessa roller när de ingår i gemenskap med varandra, något som också sker oavsett vilken aktivitet barnen ägnar sig åt. De har således även skapat metakontrakt mellan sig baserade på vilken position de skall inneha mot varandra. Slutsatsen kan därmed dras att barnens position i barngruppen styrs av deras inflytande och den makt de själva tillskriver sig eller tillskrivs av andra. Maktstrukturer som till slut blir avgörande för vem som får delta, vilken roll barnet förväntas ha och vilka som tillåts dela och ingå i en gemenskap (Johansson, 2011:40).

I mitt empiriska material ses prov på hur det i vissa situationer sker en maktförskjutning, det vill säga att makten successivt förflyttas från ett barn till ett annat. Det syns också prov på hur barnen använder sin makt och sin position för att styra över vilka kamrater som blir

inkluderade respektive exkluderade ur leken. Vid återkommande tillfällen använder sig också barnen av sin position i barngruppen för att utöva makt gentemot sina kompisar. Mitt resultat visar i stora drag att en högre position per automatik ger mer maktinflytande gentemot kamrater och i barngruppen. Överlag kan alltså skönjas att barnens position, status och inflytande i barngruppen blir ett sätt att utöva makt på, ett sätt för barnen själva att inta en roll och självmant positionera sig högre gentemot sina kamrater. Att de då själva anser sig ha rätten att bestämma vem som blir inkluderad respektive exkluderad ur leksituationerna. Ett sätt att bestämma vem som gör vad och vilken position ett visst barn skall ha i leken. Som vi ser och kan utläsa i mitt resultat blir makten också en möjlighet att utnyttja situationer och köra med sina kamrater. Med detta kan således slutsatsen dras att barns lek handlar om dominans, kontroll och manipulation vilket även Johansson (2001) påvisar i sin tidigare forskning.

### **7.2.5 ÅLDERNS INVERKAN PÅ BARNNS POSITIONERING**

Ålder framträder i mitt resultat mer subtilt. Endast vid ett tillfälle används ålder som markör för att avgöra vilka barn som blir inkluderade respektive exkludera ur leken. Ålder är därmed inget barnen direkt använde sig av för att förhandla om tillträde till leken eller avgöra vilka som blir inkluderade respektive exkluderade. Det finns däremot en skiljelinje mellan äldre och yngre barn på avdelningen som till stor del är gjord av pedagogerna. De yngre barnen har begränsat med tillgång till alla avdelningens lekrum, speciellt då de äldre barnen är i full gång med sin lek. Ålder blir därmed ett sätt att kategorisera människor på och i dessa situationer också ett legitimt vapen bland barnen och för att uppnå en viss position i leken (Löfdahl & Hägglund, 2006:46). Här kan jag indirekt tyda att åldern har en avgörande roll för vilken position barnen ges i barngruppen i stort. Framträdande i mitt resultat och genomgående genom fältstudierna är att sexåringarna intar och besitter en starkare position gentemot de andra barnen på avdelningen. Löfdahl och Hägglund (2006:54–55) talar om ålder som åtskillnad, vilket då hänförs till att barnen själva blivit medvetna om ålder och hur detta kan användas som ett verktyg för att skapa möjligheter eller begränsningar både i de fysiska och sociala rummen barnen aktivt deltar i. Kanske är de sexåringarnas starka position just ett uttryck för detta? De kanske har blivit så pass medvetna om ålder, att det är detta de använder sig av för att självmant positionera sig högre än de andra barnen på avdelningen?

### **7.3 DIDAKTISKA KONSEKVENSER**

Inledningsvis i denna uppsats hänvisar jag till läroplanen för förskolan (Skolverket, 2011:5-6) som framhäver att alla barns lika värde och jämställdhet mellan könen är grundläggande värden som skall hållas levande i arbetet med barnen. Likaså uttrycker de att vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar, de krav och förväntningar som ställs på dem och som bidrar till att forma flickors och pojkars uppfattning om vad som är kvinnligt respektive manligt också skall hållas levande i arbetet med barnen. Förskolan ska sträva mot att motverka traditionella könsroller och könsmonster. Dessutom skall flickor och pojkar i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller.

Således har förskollärare en viktig uppgift i genusarbetet med barnen, då förskollärare ska sträva mot att motverka traditionella könsmonster och könsroller. En inte helt enkel uppgift då jag med hjälp av teorier, teoretiska begrepp och tidigare forskning visat att både vuxna och barn är präglade och influerade av samhällets föreställningar om manligt och kvinnligt. Denna föreställning formar oss som individer och lägger grunden för hur vi väljer att uppfatta oss som flicka respektive pojke. På så vis skolas vi människor in i de traditionella könsmonstren som avspeglas av vårt sätt att agera och bete oss på i de kontexter vi ingår i.

Sålunda krävs det av oss förskollärare att vi uppmanar barnen till att prova på nya positioner, pratar om dessa frågor öppet med barnen då situationer uppstår som kan tydliggöras och bli till lärsamtal. Vuxenvärlden måste försöka att inte applicera förväntningar på barnet om hur det skall bete sig utifrån deras kön, och inte tillskriva dem könsspecifika attribut och beteenden, utan i stället vara öppna och lyhörda för hur barnen inom lekens ramar själva talar om, skapar och omprövar sina könsroller. Förskollärare har en viktig uppgift i att agera stöttepelare till barnen i dessa frågor, vara vägvisare och uppmana barnen att våga gå utanför sina bestämda köns kategorier, att inte skapa en skiljelinje mellan manligt och kvinnligt.

Denna studie har gett mig större insikt i hur pass stor påverkan barnen får från samhället, hur de faktiskt använder och återskapar könsmonster och könsroller i sina leksituationer, samt hur barnen använder sin position för att hävda sin rätt och därigenom utöva makt mot sina kamrater. Jag har också fått upp ögonen för betydelsen av att verkligen arbeta med dessa frågor i min kommande yrkesroll som förskollärare. Konkret kan detta göras genom förskollärarens sätt att bemöta flickor och pojkar, förskollärarens sätt att tala med de olika könen och våra förväntningar på dem. Genom att vara lyhörd för hur barnen själva omprövar sina könsroller inom lekens ramar kan förskolläraren på ett bra sätt medvetengöra barnen om könsnormer och konkret bygga en gemensam grund att stå på, där både förskollärare och barn arbetar med att förändra sitt förhållningssätt kring genus och dess normer. Detta synliggör också barnens egna föreställningar om hur det är att vara flicka respektive pojke och vad som förväntas av dem. Genom att medvetengöra dessa tankar i barngruppen och föra lärsamtal med barnen bidrar man till ett kritiskt tänkande kring dessa könsnormer och möjligen kan detta bidra till att barnen vågar ompröva sina könsroller ännu mer öppet. Eftersom förskolläraren har makten över sin verksamhet, kan man med fördel arrangera lekmiljöer som lockar till ett gränsöverskridande, och inte att barnen tenderar att gruppera sig i samkönade konstellationer. Men det krävs ett gediget arbete av förskolläraren för att bedriva detta förändringsarbete och en stor lyhördhet för hur barnen agerar och beter sig inom leken för att ens komma underfund med hur och vad som behövs jobbas med i just den barngrupp man som förskollärare har ansvar för.

## **7.4 FORTSATT FORSKNING**

Framtida forskning inom detta område skulle kunna bedrivas på flera olika sätt. Det hade varit spännande att genomföra denna studie på precis samma sätt som jag gjort, fast på fler antal förskolor. Det hade varit intressant och spännande att genomföra denna studie på olika

förskolor runt om i Göteborgsområdet, där möjlighet att se lokala variationer hade möjliggjorts och huruvida detta hade varit annorlunda eller inte i barnens agerande att förhandla om genus och ålder. Likaså genomfört studien på förskolor med olika pedagogiska inriktningar, där man arbetar olika med barnen, där pedagogerna från de utvalda förskolorna i så fall skulle ha olika målsättning och barnsyn i sitt arbete. Detta tror jag hade bidragit till en mer varierad kvalitet på studien.

Det hade också varit intressant och roligt att genomföra denna studie i olika åldersgrupper, som exempelvis förskolan, lågstadiet, mellanstadiet, högstadiet och slutligen gymnasiet. Detta för att se om förhandlingarna om genus och ålder förändras över tid, eller om grunden för hur barn ser på genus och ålder läggs i förskolan och sedan följer med dem upp i åldrarna och skolan. I takt med stigande ålder hos de olika undersökningsgrupperna hade fokus successivt fått flyttats från lek, till att gälla bekantskapskretsar inom skolan och hur barnen positionerar sig på rasterna.

Jag tycker också att detta ämne är av största vikt att ta forska vidare inom för att få en helhetssyn på hur barnen förhandlar om genus och ålder samt hur barnens maktstrukturer avspeglas i vardagen, och hur vi pedagoger aktivt kan arbeta med dessa frågor både förebyggande och rent konkret.

## REFERENSLISTA

Björndal, R. P Cato. (2003), *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber AB.

Butler, J. (1990), *Gender trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.

Connell, R. W. (2002), *Om genus*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Davies, B. (2003), *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber AB.

Esaiasson P, Gilljam M, Oscarsson H & Wängnerud L. (2012), *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad (4de upplagan)*. Stockholm: Nordstedts juridik.

Halldén, G. (2007), Inledning. I Gunilla. Halldén (red.), *Den moderna barndomen och barnsvardagsliv*. (s.9-25). Falun: Carlssons förlag.

Hammersley, M & Atkinson, P. (2007), *Ethnography principles in practice (3:de upplagan)*. London: Routledge.

Hellman, A. (2010), *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Hägglund S., & Öhrn, E. (1992), *Kön, utbildningsmiljöer och prosocial utveckling* (Publikation 1992:02). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.

Johansson, E. (2001), *Små barns etik*. Stockholm: Liber AB.

Johansson, E. (2008), *”Gustav får visst sitta i tjejsoffan!” Etik och genus i förskolebarns världar*. Stockholm: Liber AB.

Karlson, I. (2003), *Könsgestaltningar i skolan. Om könsrelaterat gränsupprätthållande, gränsuppluckrande och gränsoverskridande* (Linköping Studies in Education and Psychology, 91). Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap.

Löfdahl, A & Hägglund, S. (2006), *”Och jag har redan fyllt fyra år!” – kunskaper om och användning av ålder bland förskolebarn*. Barn nr 4, 45- 63.

Odelfors, B. (1998), *Förskolan i ett könsperspektiv. Att göra sig hörd och sedd*. Lund: Studentlitteratur AB.

Odenbring, Y. (2010), *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Skolverket (2011), *Läroplan Lpfö 98 reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.

Stukát, S. (2011), *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB.

Thorne, B. (1993), *Gender play: Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press.

Vetenskapsrådet (2002), *Forskningsetiska principer inom humanistisk - och samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Änggård, E. (2005), Barbie princesses and dinosaur dragons: narration as a way of doing gender. *Gender and Education*, 17(5), 539-553.

Öhman, M. (1999), Att ge flickor och pojkar i förskolan lika möjligheter. I Skolverket (red). *Olika på lika villkor*. s. 9 – 17. Stockholm: Skolverket.



## BILAGA 1



### GÖTEBORGS UNIVERSITET

*Till föräldrar med barn på avdelningen XXXXXX på förskolan XXXXXXXXXXXX*

Hej!

Mitt namn är Therese Lorentsson och jag går sista terminen på förskolläraryrket vid Göteborgs universitet. Denna termin ska jag skriva mitt examensarbete och under de närmsta veckorna i april planerar jag att besöka Björnidet för att genomföra merparten av min studie.

Syftet med min studie är att undersöka hur barn i förskolan förhandlar om att få tillträde till olika leksituationer. Detta kommer att göras med särskilt fokus på hur barn positionerar sig utifrån genus och ålder.

Studien kommer att genomföras i form av observationer där jag kommer följa barnen under deras olika leksituationer både inomhus och utomhus. Det är barnens vardagliga samspel som jag kommer studera närmare. Det handlar inte om att granska eller värdera någon enskild person, syftet är att förstå och kunna analysera hur barn positionerar sig utifrån genus och ålder i lek.

I enlighet med de etiska regler som gäller för forskning kommer samtliga namn att fingeras i arbetet. Detta innebär att varken namnet på förskolan, förskoleavdelningen eller namn på barnen kommer framträda i undersökningen. Deltagandet är frivilligt och om man så vill kan ni föräldrar när som välja att inte låta ert barn delta i studien. Deltagandet kommer således behandlas konfidentiellt och resultatet kommer enbart att användas i forskningsändamål.

Med ovanstående information ber jag dig som föräldrar att ta ställning till om du ger ditt medgivande till att ert barn får delta i studien eller inte. Vid medgivande ber jag dig att skriva på här under.

Om du som förälder har ytterligare frågor eller något du önskar diskutera rörande studien, är du välkommen att kontakta mig.

Jag nås på telefonnummer 07XXXXXXXX eller mejladress XXXXXXXXX

Med vänliga hälsningar,  
*Therese Lorentsson*

**Vänligen returnera talongen till förskolan**

Mitt barns namn är:.....

Jag ger mitt samtycke till att mitt barn deltar i studien (markera med kryss): .....

Jag vill inte att mitt barn deltar i studien (markera med kryss): .....

Vårdnadshavarens underskrift:.....

Ort och datum:.....