



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# “Det får vara ett pojklag och ett flicklag”

- En normkritisk studie av barns egeninitierade lek

Emilia Vukmirovic & Emma Larsson  
Förskolläraryrket



Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LÖXA2G(Y)  
Nivå: Grundnivå  
Termin/år: HT/2022  
Institution: Göteborgs universitet  
Handledare: Natalie Davet  
Examinator: Ingrid Henning Loeb

---

Nyckelord: Förskola, Lek, Normkritik, Normer, Makt, Kön, Könroller, Könstereotyp, Genus, Intersektionalitet.

---

## Abstract

I samhället finns en mängd normer som vi dagligen måste förhålla oss till. Det finns normer som behövs för ett välfungerande samhälle och så finns det normer som blir begränsande och kontrollerande av individen. Barn är en del av normernas värld där de i förskolan ingår i en social kontext som präglas av dessa samhälleliga normer. Forskning har visat att diskriminering och kränkningar kan spåras till de normer som råder på förskolan. Syftet med denna studie är därför att genom en komparativ ansats undersöka om och hur pedagogiska och samhälleliga influenser tar sig uttryck i barns egeninitierade lek. Detta gör vi genom att jämföra två förskolor där den ena har ett normmedvetet arbetssätt och den andra förskolan bedriver inte ett sådant medvetet arbete. För att kunna svara på syftet ställer vi oss frågorna, hur sociala normer synliggörs i barns egeninitierade lek samt vilka normativa skillnader och likheter som träder fram mellan de pedagogiska kontexterna. För att redogöra och analysera studiens syfte baseras den teoretiska grunden på ett normkritiskt och intersektionellt perspektiv. För att synliggöra de komparativa ansatserna och besvara våra frågeställningar har vi valt att genomföra videoobservationer. Resultatet påvisar både likheter och skillnader i barns egeninitierade lek där vi kan se att den pedagogiska ansatsen att arbeta normmedvetet skapar vissa skillnader i barns sätt att leka. Vi har även identifierat att den samhälleliga kontext samt de influenser barnen får från normerna i samhället inte försvinner innanför förskolans väggar, utan reproduceras i barnens lekar.

## Förord

Vi vill börja med att tacka varandra för ett gott samarbete, samt de konkreta och strukturerade “to-do-lists” som vi gjort varje fredag för att kunna sortera allt vi behöver prioritera. Vi får inte heller glömma alla skratt och Noccas som vi slängt i oss för att orka med denna roliga studie samtidigt som vi är yrkesverksamma barnskötare. Sen vill vi framför allt tacka våra nära och kära för allt stöd, tid och pepp-talks, samt förståelsen för vår frånvaro den senaste tiden.

Vi uppskattar och tackar även de förskolor och vårdnadshavare som gett oss tiden och möjligheten att genomföra våra videoobservationer. Ett extra stort tack till de barn som deltagit och verkligen möjliggjort vår studies syfte!

Ett sista tack till vår handledare Natalie Davet för allt stöd och råd under arbetets gång, och självklart alla noggranna och tydliga kommentarer, tack!

Göteborg november 2022

*Emilia Vukmirovic och Emma Larsson*



“Masculine and feminine roles are not biologically fixed but socially constructed”  
-Judith Butler



# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Syfte och frågeställningar .....</b>	<b>3</b>
<b>3. Tidigare forskning.....</b>	<b>4</b>
3.1. Kamratkulturer och förhandlingar i leken.....	4
3.2. Normkritik blir till normkreativitet .....	5
3.2.1. Den könsstereotypa förskolan .....	6
3.2.2. Maktrelationer .....	7
<b>4. Teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp .....</b>	<b>8</b>
4.1. Normkritiskt perspektiv .....	8
4.1.1. Normkritisk pedagogik .....	9
4.1.2. Intersektionalitet.....	9
4.2. Centrala begrepp .....	10
4.2.1. Normer .....	10
4.2.2. Makt .....	11
4.2.3. Kön.....	12
<b>5. Metod och genomförande .....</b>	<b>14</b>
5.1. Videoobservationer .....	14
5.1.1. Studiens trovärdighet.....	15
5.2. Urval.....	15
5.2.1. Beskrivning av valda förskolor .....	16
5.3. Genomförande.....	16
5.4. Etiska aspekter .....	17
<b>6. Resultat och analys.....</b>	<b>19</b>
6.1. Hur synliggörs sociala normer i barns fria egeninitierade lek?.....	19
6.2. Normativa företeelser.....	19
6.2.1. Normativa skillnader och likheter utifrån sociala normer .....	24
6.3. Maktpositioner i barnens lek.....	26
6.3.1. Normativa likheter och skillnader ur ett maktperspektiv.....	32
6.4. Könsnormer i leken .....	33
6.4.1. Normativa likheter och skillnader utifrån könsnormer .....	38
<b>7. Diskussion .....</b>	<b>40</b>

7.1. Resultatdiskussion.....	40
7.2. Metoddiskussion .....	42
7.3. Förslag på vidare forskning.....	42
<b>8. Referenslista.....</b>	<b>44</b>
<b>9. Bilaga 1 Samtyckesblankett.....</b>	<b>47</b>

# 1. Inledning

I olika sociala samhällskontexter finns det förväntningar på hur individer ska agera, vara och bete sig. Dessa förväntningar kan förklaras utifrån normer som finns i samhället. Sociala och strukturella normer har en påverkan på varje individs vardag, där vi ständigt följer och bryter olika normer. Det finns både fördelar och nackdelar gällande normer, framför allt ses nackdelarna som en begränsning för varje unik individ.

I Läroplanen för förskolan (Lpfö18, 2018) framgår det att utbildningen ska genomsyra ett förebyggande arbete mot diskriminering och kränkande behandling. Den tydliggör även att det är förskolläraren som ansvarar för att arbetslaget stärker samvaron i barngruppen genom att utveckla normer och förhållningssätt. I förskolans läroplan står tydligt att "inget barn ska i förskolan bli utsatt för diskriminering på grund av kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionsnedsättning, sexuell läggning eller ålder, hos barnet eller någon som barnet har anknytning till, eller för annan kränkande behandling. Alla sådana tendenser ska aktivt motverkas" (Lpfö18, 2018, s.5). Vidare beskriver Skolverket (2022) i en artikel att varje förskola ska arbeta fram en plan för att förebygga diskriminering och kränkande behandling som årligt ska revideras. Denna revidering ska innefatta åtgärder och årliga utvärderingar med målsättningarna om nolltolerans mot diskriminering och kränkande behandling. Trots läroplanens (Lpfö18, 2018) mål och riktlinjer är det vår upplevelse som yrkesverksamma inom förskolan att många förskolor inte bedriver ett aktivt förebyggande arbete mot diskriminering och kränkningar. Ett sådant förebyggande arbete förklaras kunna motverka rådande normer som kan ses som skadliga. Många av de som forskat på ämnet förespråkar att ett sådant arbete sker med ett normkritiskt och normmedvetet perspektiv (Skolverket 2016).

Då leken alltid har varit en av de mest centrala aspekterna inom förskolans verksamhet är det en plats där ett sådant arbete både kan bedrivas och synliggöras. Lekens betydelse har inte förändrats eller minskat trots en reviderad läroplan med ökad betoning på undervisning. Förskolans läroplan (Lpfö18, 2018) betonar att utbildningen ska genomsyras av leken som en undervisningsmetod för att främja ett lustfyllt lärande, där alla barn ska ges möjlighet för utveckling och lärande. Öhman (2015) skriver om forskning som visar på att förskollärare bör använda sig av leken då det är lekens centrala plats i förskolan som grundlägger stimulans för barns lärande och utveckling. Vi ser ytterligare en relevans i att studera den fria egeninitierade leken då Öhman beskriver leken som en central plats där barn upplever störst möjlighet till påverkan, inflytande och självbestämmande. Dessa möjligheter beskrivs som positiva förutsättningar för barn i den fria leken. Däremot kan samma förutsättningar leda till uteslutning och diskriminering om ett barn inte anses passa in eller av någon anledning inte blir accepterad i gruppen.

Lekens betydelse och roll i förskolan kan med andra ord ses som lika relevant och obestridd som alltid. Vad som dock har förändrats inom förskolan är hur vi ser på diskriminering och kränkningar, vad som ligger till grund för dem och hur de ska hanteras. Björkman, Bromseth & Hill (2021) tydliggör att förskolan har tagit ett steg bort från en toleranspedagogik där det fanns ett vi och ett dem och hur majoriteten ska lära sig tolerera de normavvikande till att inta ett normkritiskt perspektiv. Det normkritiska perspektivet innebär i stället att titta på de normeringsprocesser som ligger till grund för diskriminering och utsatthet. I en rapport från Skolverket (2009) slogs det fast att diskriminering, trakasserier och kränkningar kan spåras till de normer som finns på förskolan. Salmson och Ivarsson (2015) förklarar att barn tidigt socialiseras in i ett normsystem som bygger på normalitet kontra avvikelse, vilket senare kan leda till diskriminering, kränkningar och mobbning i skolan. Vi ser därför en vikt att med

denna komparativa studie titta närmare på hur en förskolas normkritiska arbete kan sätta spår i barnens lek och om det skiljer sig från en förskola som uttalat inte arbetar normkritiskt. Vår förhoppning är att studien ska vara behjälplig och en ögonöppnare i det fortsatta arbetet mot diskriminering och kränkningar på förskolor.

## 2. Syfte och frågeställningar

Vi vill genom en komparativ ansats undersöka om och i så fall hur pedagogiska och samhälleliga influenser tar sig uttryck i barns egeninitierade lek. Syftet är att jämföra barns fria egeninitierade lek i separata förskolekontexter. Det vill säga hur den egeninitierade leken kommer till uttryck i förskolor som har ett aktivt normmedvetet arbetssätt samt i förskolor som inte arbetar uttalat normmedvetet. Utifrån separata miljöer vill vi således undersöka om och i så fall hur det finns skillnader eller likheter i hur barn befäster och/eller utmanar sociala normer genom den egeninitierade leken.

### Frågeställningar:

- Hur synliggörs sociala normer i barns fria lek?
- Vilka normativa skillnader och likheter träder fram i barns egeninitierade lekar mellan de pedagogiska kontexterna?



### 3. Tidigare forskning

I den här studien intresserar vi oss för forskningsfälten lek och normkritik. Inom fältet lek i allmänhet finns det en uppsjö av forskning som berör ämnet. För att avgränsa oss inom forskningsfältet har vi valt forskning som berör interaktioner inom lek samt de kulturer och normer som uppstår. Forskningsfältet normkritik är ett relativt nytt fält där begreppet normkritik tillkom i Sverige under 2000-talet och därmed finns inte samma mängd forskning att tillgå inom ämnet (Bromseth & Björkman, 2021). För att avgränsa oss inom det normkritiska forskningsfältet utgår vi från normer, kön och makt. Då studien bygger på empiriskt material utgår vi från en narrativ forskningsöversikt, det vill säga tidigare forskning, för att sammanställa vilken forskning som är relevant för vår studie. Avsnittet är strukturerat i kapitlet utifrån de ämnen som är relevanta ur vår teoretiska utgångspunkt. Vi har valt att avgränsa vår tidigare forskning till svensk och internationell forskning i Europa och USA.

#### 3.1. Kamratkulturer och förhandlingar i leken

Mikael Jensen (2013) beskriver åtskilliga forskningsteorier om lek som under tusentals år framkommit och undersökts i forskningssyfte. Dessa forskningsteorier förklaras som olika lekteorier, där lek teori innebär att forskare strävar efter förklaring av fenomenet lek, vad det egentligen är och olika former av lek. Barndomssociologen William Corsaro presenteras av Jensen som en forskare för den sociologiska synen på barns lek. Jensen förklarar att Corsaros teori syftar till att barns sätt att integrera och leka består av handlingsmönster som de antingen återskapar eller själva skapar. Corsaro (2005) beskriver att barns återskapande handlingar erfaras från vuxna i omgivningen, där barnen tar efter och imiterar handlingsmönster i leken med andra. De vuxna som ingår i denna omgivning består utav vårdnadshavare, förskolepedagoger eller andra vuxna som de möter i samhället i stort. Corsaro förklarar att barns integration mellan varandra skapar kamratkulturer, där de finner en gemenskap mellan varandra utifrån gemensamma intressen. Kamratkulturen som barn ingår i kan ses som små samhällsgrupper som barnen själva producerat, där de tillsammans har makt att skapa en egen lek, utan vuxnas inflytande. Corsaro definierar att barns kamratkultur består utav ett gemensamt producerat samarbete där de tillämpat gemensamma värderingar och villkor i sin egeninitierade lek i den sociala miljön.

Annica Löfdahl Hultman (2014) tar fasta på Corsaros teori om lek och barns kamratkulturer. Att vara förskolebarn innebär att vara del av en specifik kamratkultur där kunskap etableras om varandras olika statuspositioner, hur leken ska formas, vem som får vara med i leken samt vem som bestämmer. I kamratkulturen försöker barnen förstå och tolka den omgivande kulturen de befinner sig i. Alltså vilka normer, värderingar samt händelser som de stöter på i deras dagliga liv genom vuxna eller andra barn. Löfdahl Hultman gör en liknelse med IT-världen om att barn "laddar" ner den vuxenkultur som omger dem i hemmet, i förskolan samt den kultur de möter i samhället. Löfdahl Hultman beskriver vidare hur leken har två sidor, den där barnen är glada och där leken upplevs som positiv och rolig samt den där leken innehåller uteslutningar och relationsskapande kulturer. Den senare beskrivningen av lek kan vara en obehaglig upplevelse för barn där de måste kämpa för att skaffa sig en position och få vara med. Även Margareta Öhman (2014) beskriver hur förhandlingar och anslutningsstrategier är en del av barnens lekvärld. Förhandlingar i leken kan innebära att skapa och reglera vilka som får vara med i leken och vad leken ska gå ut på. Inom begreppet anslutningsstrategier beskriver Öhman precis som Löfdahl Hultman (2014) hur det är den

kultur som omger barnen och den kultur som barnen själva har skapat som ofta dikterar om andra barn får ansluta sig till leken eller inte.

Barn bygger upp lekvärldar som de sedan delar med andra och skyddar mot intrång. I lek världen skapas ett lektema där roller utvecklas och fördelas och det blir en plats där de kan utforska händelser i deras vardag. Öhman (2014) beskriver det som komplicerat att bygga och dela en lekvärld och det är därför den blir viktigt att skydda mot intrång. Barn vet att om de släpper in en ny person i leken kommer nya förhandlingar om roller behöva ske. De vet samtidigt inte vad den nya personen kommer bidra till leken och det blir då lättare att säga nej. Alla kan inte leka med alla men att få möjlighet att göra sin röst hörd och att få tillgång till lekgemenskaper är enligt Öhman en del av förskolans demokratiarbete. Det är även en viktig faktor när det kommer till barnens välmående, trivsel och självbild. Verksamma vuxna inom förskolan har en tendens att lägga sina egna normer och värderingar på vad som är rätt och fel att göra i leken och därför bidra till en styrning som inte passar barnens ändamål och syfte.

### 3.2. Normkritik blir till normkreativitet

Det normkritiska begreppet och dess innebörd har sedan uppkomsten analyserats och behandlats i ett flertal texter. Björkman, Bromseth och Hill (2021) skriver om hur den normkritiska pedagogiken samt det normkritiska perspektivet haft ett utbredd genomslag inom utbildnings- och skolväsendet. En förklaring till dess snabba uppkomst är den ökade utsattheten och mobbning som gick att synliggöra i skolan och behovet av ett nytt sätt för skolorna att ta sig an dessa frågor då de uppmärksammat att rådande likabehandlingsarbete inte gav önskad effekt. Skolverkets rapport *Diskriminerad, trakasserad, kränkt?* som kom 2009 var den första myndighetsrapport där begreppet normkritik förekom samt rekommenderades till förskolor och skolor. Hill (2021) skriver om Skolverkets roll som myndighet i etablerandet av det normkritiska perspektivet och beskriver hur Skolverket betonar att normkritik kan användas som metod i den pedagogiska verksamheten. Denna metod går huvudsakligen ut på att granska den egna verksamheten samt den egna rollen som pedagog. Hill beskriver att pedagogerna behöver bli medvetna och reflektera om de normer som råder samt hur makt och sociala kategoriseringar skapar normer i samhället och i förskolans verksamhet. Genom granskningen ska pedagogerna bli medvetna om hur de själva är med och skapar normer i det dagliga arbetet. Hill beskriver även hur pedagoger själva upplever att det är svårt att arbeta med normkritik. Upplevelsen är att de föreskrifter och beskrivningar som finns är svåra att omsätta i verkligheten. När normkritisk pedagogik utvecklades i början av 2010-talet betraktades det inte som en färdig metod där det fanns ett "rätt" och ett "fel". Den beskrevs som "en komplex och fortgående process där ett ständigt sökande efter nya vägar och förhållningssätt var viktiga" (Hill, 2021, s.40). Utvecklingen och upplevelsen när normkritik ska omvandlas till praktik är dock att det finns ett rätt och ett fel utifrån på förhand givna normer.

Salmson och Ivarsson (2019) har tagit sig an utmaningen med att tillgängliggöra det normkritiska arbetet i praktiken genom att kalla det att arbeta normkreativt. De beskriver det som att normkritik är ett perspektiv som synliggör normer samt dess konsekvenser men för att förändra dessa normer krävs handling och det är det som blir normkreativitet. Salmson och Ivarsson (2019) går igenom varför det normkritiska perspektivet är så viktigt på förskolan samt vad som riskerar att hända om förskolor inte arbetar med att synliggöra och vidga normer. De presenterar även olika normer som påverkar just vardagslivet på förskolan och

barns utveckling. Dessa normer är *åldersnormer*, vilket kan innebära att ett barn utesluts ur en lek baserat på sin ålder. Det är *kropps- och funktionsnormer*, som kan innebära att ett barns kroppsliga gränser överstigs eller att en funktionsnedsättning gör att ett barn begränsas i sina möjligheter att delta. *Sexualitetsnormer*, kan innebära att ett barn blir begränsat i sina känslor på grund av rådande heteronorm. *Familjenormer*, kan i många fall innebära att de normer som finns för hur en familj "ska" se ut påverkar barnets känsla och förväntningar inför sig själv. *Etnicitetsnormer*, kan innebära att olika hudfärger ses på olika sätt samt har olika status i barngruppen, det kan även innebära att språket blir en begränsning för barnen att delta. *Genusnormer*, skulle kunna innebära att barnen regleras av förväntningar som finns på dem på grund av att de är flicka eller pojke. *Könsnormer*, kan påverka synen på det biologiska könet samt hur vi ser på barns könsidentitet. *Tros- och religionsnormer*, kan innebära att förskolan organiserar verksamheten utifrån en viss tro och på så sätt exkluderar andra. Till sist har vi *socioekonomiska normer*, som kan innebära att barnen påverkas av ekonomiska förutsättningar så som att alla bör ha ett visst klädesplagg eller att det inte finns möjlighet att få med sig en frukt varje dag. Utöver det ges tips och övningar kopplat till varje norm. Även Salmson och Ivarsson (2019) refererar till Skolverkets texter och hur diskriminering, trakasserier och kränkningar kan spåras till normerna på förskolan.

### 3.2.1. Den könsstereotypa förskolan

Inom forskningsfältet som berör könsnormer och hur det yttrar sig i barns lek finns en rad forskning som tar sig an ämnet. Sotevik (2021) skriver om hur heteronormativitet, alltså normen om att heterosexualitet, är det förväntade och önskvärda sättet att leva och älska på. På förskolan tar det sig uttryck i att normativa familjebildningar upprepas och blir lekt i form av exempelvis "mamma, pappa, barn-lek" medan andra former av familjekonstellationer osynliggörs. Sotevik beskriver vidare hur barnen förhandlar om sina lekpositioner och där de tydligt reproducerar rollerna i en familj, det kan exempelvis bara finnas en mamma medan flera barn kan agera syskon. Samma mönster ser hon gång på gång i sina studier. Även Hellman (2010) beskriver hur barn håller sig till invanda könsmönster i leken.

Hellman (2010) har genom sina studier dock synliggjort att den könsstereotypa leken framför allt sker i rum som är öppna för observation och granskning. Medan trygga rum och platser där barnen kan dra sig undan öppnar upp för att testa nya könsmönster. Hellman kommer även fram till att den "fria leken" i förskolan inte är särskilt fri då den styrs av pedagogernas normer för vad "bra" lek innebär och där det görs viss skillnad på pojkar och flickor. Den "bråkiga pojken" blev tydlig i observationerna och dessa barn gavs inte samma lekutrymme som övriga barn. Ytterligare en studie som visar hur pedagogerna kan ha en negativ inverkan på barns lek när de försöker utmana rådande könsnormer är skriven av Black Delfin (2019), genom observationer kunde de se hur pedagogernas förhållningssätt bidrog till att upprätthålla rådande könsnormer. Detta genom den planerade undervisningen samt det material som pedagogerna presenterade. Studien visar även hur pedagogerna enbart var närvarande i leken när ett barn skulle tillrättavisas. Black Delfin beskriver även effekten som materiella föremål har för att återskapa könsnormer. Studien visade att det materiella var en bidragande faktor till barnens upprätthållande av könsnormer då "dockvrå" och dockor var en stor del av leken. Där fick flickor rollen av mammor, vilket var en ledande roll och där pojkar som initialt i leken skulle vara pappor avvek i ett tidigt skede för att i stället ta en mer "bråkig" roll.

Även Eidevald (2009) redogör i sin studie för hur pedagogerna på förskolan bemöter barnen olika baserat på deras kön. Hans studie har påvisat att pojkar ges mindre begränsningar och

fler beteenden accepteras till skillnad från flickor som får mer tillsägelser i utifrån liknande beteenden. Eidevald visar även på hur studier av kön och att de förväntningarna som finns på “pojkar” och “flickor” har en lång historia bakåt i tiden. Detta visar att könsnormer är djupt rotade inte bara i förskolan utan i samhället i stort och att det kan vara anledningen till att de är så svåra att förändra. Eidevald ser dock att även om könsnormer samt könsstereotyper ständigt reproduceras så är de även under konstant utmaning.

### 3.2.2. Maktrelationer

Enligt Eidevald (2009) har forskning påvisat att män besitter fler maktrelaterade positioner än kvinnor. Trots detta menar Eidevald att det inte innebär att alla män innehar maktpositioner. Han betonar att maktrelaterade positioner mer är relaterade till olika områden där antingen män eller kvinnor är mer lämpliga för positionen. Dolk (2013) beskriver att förskolan är en plats där alla barn oavsett kön ges möjlighet att leka fritt ur ett genusperspektiv. Trots framväxten av genuspedagogiken som fick en betydligt större och mer central roll under 90-talet visar forskningar att vuxnas makt och syn än idag genomsyrar generalisering av könsnormer. Dolk förklarar att genuspedagogikens framväxt ur ett historiskt perspektiv grundar sig i forskning där det synliggjordes maktpositioner. I denna forskning har relationen mellan makt och kön beaktats, där det tydligt framkom att män hade fler makt-relaterade positioner än kvinnor inom olika kontexter. När det genuspedagogiska arbetet började synas inom förskolans verksamheter kunde forskning konstatera att vuxna besitter en stor makt över barnens lärande och utveckling, samt hur barn influeras av det sociala samhället utifrån olika normer. Det genuspedagogiska arbetet innefattade hur förskolor ska arbeta med värdegrunden och jämställt, samt motarbeta traditionella könsnormer.

Dolk (2013) förklarar att förskollärare i det genuspedagogiska arbetet utvecklat olika verktyg för att arbeta jämställt, där ett populärt verktyg är “valkort”. Valkorten menar författaren används för att barnen själva ska få besluta vad de vill göra för aktivitet, där syftet förklaras vara att barn oavsett kön kan leka med vad som helst. Det som med valkortet blir missvisande ur ett maktperspektiv är att det ändå är de vuxna som begränsar och möjliggör vad barnen kan välja för aktiviteter. Valkorten är begränsade och medvetet valda för att skapa en stämning där normerna kring könsnormer ska motarbetas och barnen ska leka med olika barn. Enligt Dolk innebär detta att barnen genom valkortet ges möjlighet att själva ha makt och val över vad de vill leka med, men att det ändå visar på att det är de vuxna som indirekt har makten att i turordning ge barnen valmöjlighet och vilka alternativ som finns. Däremot ges det ur ett genusperspektiv fler möjligheter att välja aktivitet och inte påverkas av vad de olika könen är uppdelade i den fria leken.

## 4. Teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp

I följande avsnitt presenteras teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp för studien. Den teoretiska utgångspunkten normkritiskt perspektiv relateras framför allt till Foucault och Butler. Detta ger oss förutsättningar att analysera barnens egeninitierade lek, eftersom vi kommer observera leken behöver vi därför i denna studie även redogöra för lek teori i relation till den normkritiska teorin.

### 4.1. Normkritiskt perspektiv

Vi baserar vårt normkritiska perspektiv på den franska filosofen Michel Foucaults teorier om makt samt den amerikanska filosofen Judith Butlers teori om normer. Foucault förklarades under 1900-talet som en av de största idétänkande filosoferna. Foucault var kritisk till åtskilliga ämnen inom psykologiska och sociologiska ramar där han bland annat kritiserade och förespråkade maktutövning. Enligt Dolk (2013) ansåg Foucault att vi inte kan se på makt som enbart något förtryckande och begränsade. Makt tar sig även uttryck i en produktiv form där den skapar kunskap och sanning. Vidare framhöll Foucault att makt inte finns till för att straffa människor, utan för att se till att fel inte görs från första början (Dolk, 2013). Foucault (2017) beskriver makt som en medvetenhet kring normer och något som sker i interaktion mellan individer. Denna interaktion sker i olika kontexter mellan vuxna-vuxna, vuxna-barn och barn-barn, och innebär att i varje social kontext som en individ integrerar i framkommer någon form av makt. Foucault förklarar denna interaktion som maktrelationer.

Dolk (2013) beskriver filosofen Judith Butler som en av de forskare som tagit inspiration av Foucaults forskning om makt. Butler (1990) har en större inriktning inom ämnet genusforskning och maktrelationerna inom och utom de olika könen och könsnormerna. Butler riktade kritik till Foucaults teori kring makt i relation till genus/kön där hon menade på att hans teori syftar till att det biologiska könet endast får relevans till maktrelationer. Butler argumenterar att vi idag ur ett perspektiv är beroende av de traditionella könsnormer som finns i samhället, samtidigt som vi ur ett annat perspektiv försöker motarbeta och neutralisera dem. Hon menar att alla individer behöver kategorisera andra individer i sin omgivning, vilket görs utifrån det biologiska könet som vi sedan kategoriserar inom sociala könet utifrån könsnormer. Butler skriver om normer som "outtalade" och då de är svåra att upptäcka blir de tydligast i de effekter de skapar. Vidare skriver hon att då majoriteten befinner sig inom det som anses " normalt " och därav följer normen känner vi inte alltid till de normer som finns runtomkring oss.

Enligt Reimers, Bengtsson och Hellman (2021) står ingen utanför görandet, upprepadet och förändringen av normer. Alla är en del i att återskapa normer genom de kläder vi bär, maten vi äter och relationerna vi har. Barn blir då även de en naturlig del i reproduktionen av normer. Sociologen William Corsaro (2005) beskriver att barns återskapande handlingar erfaras från vuxna i omgivningen, där barnen tar efter och imiterar handlingsmönster i leken med andra. De vuxna som ingår i denna omgivning består utav vårdnadshavare, förskolepedagoger eller andra vuxna som de möter i samhället i stort. Samtidigt vidhålls enligt Löfdahl Hultman (2014) att barn har agens, ett begrepp som innebär att barn har ett socialt ansvar där de är medskapare i sitt sociala liv och sin utveckling. Detta innebär att barn har förmåga och möjlighet att påverka och förändra sin situation. I ett normkritiskt perspektiv blir det en fråga om att barn tidigt får möjlighet att ifrågasätta och utmana rådande normer och därigenom bidra till en förändring av de normer som råder på förskolan. Det går dock inte att bortse från



att det är vuxenvärlden som influerar barn till även denna syn på vilka normer som ska utmanas och ifrågasättas (Bromseth, 2021).

#### 4.1.1. Normkritisk pedagogik

Det normkritiska perspektivet är sprunget ur tankar om pedagogiskt arbete, likabehandling, makt och normer. Den normkritiska pedagogiken som begrepp myntades i Sverige under 2000-talet och introducerades först i antologin *Normkritisk pedagogik - makt, lärande och strategier för förändring* (Bromseth, 2021). Dess uppkomst blev ett kritiskt gensvar till den heteronormativa genuspedagogiken samt den feministiska pedagogiken som ansågs sakna en intersektionell analys av makt och kön. Normkritik växte fram som ett sätt att se på problematiken med styrande normer ur ett bredare intersektionellt perspektiv. Att ifrågasätta medvetna samt omedvetna normer såväl som rådande maktrelationer var från start en viktig utgångspunkt i det normkritiska arbetet. Bromseth och Darj (2010) beskriver hur begreppet visar på hur olika normer samverkar och skapar en maktobalans, det visar även på hur vi kan arbeta för att utmana dessa normer. Det blev en vändning från "den Andre" mot det normativa (Bromseth, 2021).

Uttrycket "Den Andre" kommer från Kevin Kumashiros (2002) teori om icke-förtryckande pedagogik (anti-oppressive education), som i sin tur hämtade inspiration från Paolo Freires och kritisk pedagogik. Kumashiro (2002) hämtade även inspiration från feministisk teori, queerteori, intersektionalitet samt postkoloniala perspektiv (Björkman et al., 2021). Kumashiro (2002) beskriver fyra ansatser till att utmana och förändra förtryck i utbildningen, dessa är *utbildning för den Andre*, *utbildning om den Andre*, *utbildning som är kritisk till privilegiering och andragörande* samt *utbildning som förändrar studenter och samhälle*. "Den Andre" ska i denna kontext förstås som den som utsätts för marginalisering i samhället och utbildningssystemet på grund av klass, kön eller sexualitet. Utbildning om den Andre kan jämföras med det som länge var den rådande doktrinen inom förskolan och skolans värld, nämligen toleranspedagogiken (Kumashiro, 2002). Toleranspedagogiken gick ut på att Vi, i detta fall den normativa majoriteten ska lära oss att tolerera Dem, de normavvikande. *Utbildning som är kritisk till privilegiering och andragörande* samt *utbildning som förändrar studenter och samhälle* var de ansatser som inspirerade till det normkritiska perspektivet (Björkman et al., 2021). Bromseth (2021) förklarar att Kumashiros teorier har sin utgångspunkt i en poststrukturalistisk idétradition, som är den ena av de centrala rötter som normkritisk pedagogik knyter an till i det internationella fältet. Det är det poststrukturalistiska perspektivet på makt, kunskap och subjektivitet som här blir centralt. Det andra fältet är kritisk och feministisk pedagogik, just kritisk pedagogik kan förstås som en falang av normkritisk pedagogik. Det blir synligt då normkritisk pedagogik gör en ansats att använda olika kritiska ingångarna till att analysera makt och normer i den pedagogiska praktiken samt i utbildning.

#### 4.1.2. Intersektionalitet

Det normkritiska perspektivet utgörs av de sju diskrimineringsgrunderna, kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionsnedsättning, sexuell läggning och ålder. Diskrimineringsgrunderna verkar intersektionellt tillsammans och kan inte granskas var för sig då en persons maktposition inte bara påverkas av exempelvis kön utan även av andra normativa föreställningar kopplat till ens person. Intersektionalitet är ett analytiskt perspektiv och

beskrivs av Bromseth (2021) som ett perspektiv som “fokuserar på hur relationer av överordning och underordning skapas och upprätthålls i skärningen mellan olika slags normativa positioner” (Bromseth, 2021, s.24).

Att använda intersektionalitet i det teoretiska ramverket möjliggör för oss att förstå hur olika maktstrukturer samt hur normativa föreställningar samverkar och skapar strukturella ojämlikheter. Kategorierna kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionsnedsättning, sexuell läggning och ålder är både självständiga kategorier samtidigt som att de är sammanvävda med varandra. Antingen som en och en eller flera samtidigt. Utgångspunkten i den intersektionella analysen är att samspelet mellan kategorierna bidrar till att konstruera ojämlikhet. Tina Mattsson (2021) beskriver det som att intersektionalitet försöker fånga det faktum att föreställningar om exempelvis kön alltid bär med sig föreställningar om andra diskrimineringsgrunder. Genom att skapa en medvetenhet går det att undvika att reproducera maktstrukturer då den enskilda individens omedvetna åsikter och handlingar är delaktiga i reproduktionen av strukturerna. Strukturella och individuella nivåer behöver sammanlänkas för att kunna förstå hur förtryck verkar. Intersektionalitet hjälper oss att skapa denna förståelse vars syfte är att skapa en medvetenhet som gör att vi undviker att reproducera maktstrukturer (Mattsson, 2021).

## 4.2. Centrala begrepp

De centrala begreppen är till för att sätta rubriker och hjälpa oss förstå våra intryck. De förklaringar som ges nedan är även till för att skapa förståelse för begreppens betydelse i studiens kontext (Ahrne & Svensson, 2015).

### 4.2.1. Normer

Filosofen Judith Butler (2004) anser att normer inom sociala forum fungerar som den underförstådda standarden för normalisering. Att de är underförstådda gör att det kan vara svårt att identifiera det som har blivit normaliserat, de blir som tydligast och dramatiska i de effekter som reproduceras. Normer styr även begripligheten, de handlingarna som stämmer överens med rådande normer känns begripliga och självklara. De som dock bryter mot normerna uppfattas som konstiga (Butler, 1991). Lotta Eek-Karlsson (2012) beskriver att normer kan sägas ha två funktioner, att fungera som integrerande och socialt sammanhållande kitt samt som effektiva redskap för ett styrande och kontrollerande av individen. Reimers och Plymoth (2021) förklarar att det finns normer som vi behöver i samhället, som sätter positiva ramar för hur vi ska bete oss, som exempelvis att stå i kö. Andra normer är begränsande för de som inte passar innanför ramarna och kan skapa social, ekonomisk och miljömässig utsatthet. Så har det länge varit och fortfarande är i mångt och mycket när det kommer till homosexuella, bisexuella och transpersoner (HBTQI+-personer).

Strukturella normer som länge varit och fortfarande är starkt förknippad med förskolan är den om familjen. Förskolan kom till som en effekt av sammankopplade normer mellan familj, sexualitet, genus, klass, ekonomi och barndom. För att kvinnor som behövde arbete skulle kunna göra det skapades en plats där kvinnor från mer bemedlade familjer tog hand om barnen. Förskolan blev uppbyggd på en stark heteronorm där kvinnan är den som ger omsorg till den dag hon får egna barn (Reimers & Plymoth, 2021). Förskolan är dock även en plats där normerna är under konstant förändring. Uppbyggnaden och synen på lek har gått från stora lekhallar med fokus på aktivitetsstationer och bygglek på 1970-talet till fokus på

samlingsring och skolförberedande lekaktiviteter på 2000-talet. Det har även tillkommit en ökad förståelse och fokus på att låta barn vara fria i sitt uttryck. Barn i dagens förskola har enligt Reimers, Bengtsson och Hellman (2021) sällan problem med att klä sig över gränsen för normen. Pojkar har klänning och nagellack, något som annars är kvinnligt kodat och flickor tar på sig en superhjälteklädsel, ett manligt kodat plagg.

Sotevik (2021) beskriver en position i barns rollek som öppnar upp för ett friare sätt att leka. Det är att ta positionen av ett djur. Att det ska finnas ett djur med i leken är inte nödvändigt men en accepterad position att ta. Soteviks beskriver vidare att barn som intar djurposition kan röra sig längre bort från ursprungets leken samt ha mer frihet i sina val. Observationer visar även att barn i djurposition möjliggjordes att använda kroppen på ett annat sätt. Det finns inte samma begränsningar för hur saker "ska" vara. Reimers, Bengtsson och Hellman (2021) skriver om den fysiska miljön som en faktor som kan bidra till upprätthållandet av begränsande normer. Hur lokalerna är utformade, vilket material som finns och hur detta material samexisterar, vad som får synas och ta plats inom förskolans lokaler. Allt detta kan antingen uppnå en ny medvetenhet för vad som anses vara normalt och tillåtande eller leda till begränsningar och att upprätthålla normer.

Något som underlättar ett arbete för att vidga normerna är det som Salmson och Ivarsson (2019) benämner som normkreativitet. Genom att använda oss av detta arbetssätt och synsätt i analysen kan vi analysera de sju diskrimineringsgrunderna utifrån de begränsande normer som ofta framträder på förskolan. Det normkreativa förhållningssättet innebär även en medvetenhet om att en person sällan är en sak utan att flera normer samverkar och kan skapa lager av begränsningar, eller ökad makt beroende på hur normerna integrerar med varandra. Det är det som gör det viktigt att ta ett intersektionellt perspektiv i analysen.

#### 4.2.2. Makt

Makt är ett centralt begrepp inom det normkritiska perspektivet och förstås i detta sammanhang som någonting negativt och positivt, det både ger utrymme och begränsar utrymme (Skolverket, 2016). Makt är inte statiskt utan i ständig förändring och alltid relationellt, det finns alltså i alla mänskliga relationer någon form av makt. Det kan vara mellan en vuxen och ett barn men även barnen emellan. Ett normativt beteende ger ofta tillgång till makt (Eek-Karlsson, 2012). Dolk (2013) återger hur filosofen och idéhistorikern Michel Foucault har varit en stor influens när det kommer till vårt sätt att se på makt. Foucault (2017) menar att makt skapar kunskap och sanningar och därför bidrar till våra handlingar, attityder och känslor. Makt verkar enligt Foucault inte genom lagar och regler utan genom normer och normalisering. Foucault förklarar detta som samhällsmakt, där människor som ingår i samhället förankrar makten i varierande sociala kontexter om hur vi ska förhålla oss till samhället och varandra.

Inom förskolan bör alla verksamma vuxna vara medvetna om den makt som vuxna har gentemot barnen, samt den generations-maktordning som kan uppstå mellan vuxna och barn. Eek- Karlsson (2012) beskriver maktordningen som en legitimitet som vuxna besitter, ett tolkningsföreträde över barnen och dess handlingar samt hur de ska handla. Den som har makt har även ett ansvar för hur denna makt kommer till uttryck. Som verksamma vuxna inom förskolan besitter vi en makt att styra barnen och deras lek i den riktning vi anser är passande, genom materialet vi gör tillgängligt, hur vi väljer att dela dem i mindre grupper etc. Då leken innefattar en central roll i förskolan ses makten över leken som ständigt bevakad av vuxna, trots barnens enskildhet. Barnens egeninitierade lek som är "obevakad" av vuxna



skapar förutsättningar för barnen att ha makt över vad, hur och med vem de ska leka. Detta stämmer överens med Corsaros (2005) lek teori som förklarar barnens makt över sina kamratkulturer, där barnen i sina kamratkulturer gemensamt lägger värderingar i att antingen producera eller reproducera erfarna handlingsmönster som de skapar eller återskapar i leken. I relation till generations-maktordningen har de vuxna återigen en makt över implementerandet av leken som grundas i barnens reproduktion av vuxnas handlingsmönster och förhållningssätt till samhället. Barnens handlande utgår därmed från vuxnas handlingar, och tillgängligheten som vuxna skapar för barns lek trots att den är fri och egeninitierad. I leken kan reproduktionen även grunda sig på erfarna handlingsmönster från andra barn och samhället i stort inte bara vuxna.

### 4.2.3. Kön

Centralt för vår studie är hur begreppet kön i relation till normer och makt förhandlas mellan barnen i den egeninitierade leken. Judith Butler (1990) förklarar att kategoriseringen av det biologiska könet ger individer i omgivningen möjlighet att placera dem, utan att förankra det biologiska könet kan vi inte identifiera individen och kategorisera dem. Utifrån samhällets normer och förväntningar menar Butler att vi utgår från individens handlande och sedan kategoriserar in dem i könsroller som baseras på könsnormerna. Salmson och Ivarsson (2019) definierar begreppen kön och genus som åtskilliga med en given gemenskap och samhörighet. Begreppet kön syftar till fyra kategoriseringar av det sociala, biologiska, mentala och juridiska könet där de ger förklaringar till hur antingen individen, biologin, samhället och juridisk kön kategoriseras. Begreppet genus förklaras av författarna som en norm på vad vi utifrån erfarenheter och samhället uppfattar som socialt kön, alltså vad vi anser vara typiskt *socialt* handlande av de respektive könen. Salmson och Ivarsson ger även förklaringar till att den mentala kategoriseringen av kön innebär vilket kön individen identifierar sig som, och den juridiska könskategoriseringen om vad du föds till och skrivs in som, där de utgår från individens biologiska kön. Salmson och Ivarsson beskriver att begreppen kön och genus hör ihop med genus- och könsnormer som konstruerats med förväntningar på de olika biologiska könen, där förväntningarna utformats av samhället utifrån normer.

Begreppet kön framställs utifrån vårt biologiska kön som automatiskt kategoriseras in i könsidentiteter utifrån förbestämda sociala könsnormer. Detta innebär att barn och vuxna beroende på sitt biologiska kön framställs handla och föra sig olika utifrån könsnormer som de kategoriseras in i. Med detta menar författarna att det biologiska könet "pojke/man" enligt sociala könsnormer uppfattas som mer livfulla och impulsiva än det motsatta könet. Salmson och Ivarsson (2019) förklarar vidare att förskolan präglas av en genuspedagogik där vi aktivt ska arbeta med att motverka dessa könsnormer. De skriver även att trots utvecklingen och kunskaperna inom genuspedagogiken är förskolan en social institution som ingår i ett samhälle där mångfalden och de sociala konstruktionerna ses olika utifrån alla individer. De olika sociala kontexterna som barnen ingår i påverkar alla barns syn och förhållningssätt till kön och könsnormer. Det innebär det att alla individer inklusive barn influeras och påverkas av vår sociala omgivning om vad vi uppfattar som kvinnligt eller manligt. Förskolans aktiva genuspedagogiska arbete ska främja barnens möjligheter att själva identifiera sig utifrån en motarbetad syn på könsnormer och vad som anses vara förutsägbart beroende på ens biologiska kön.

Salmsons och Ivarssons (2019) forskning inom de socialt konstruerade förankringarna kring kön och genus beaktas även av forskaren Eidevald (2009) som framhäver likgiltiga förklaringar kring begreppen i relation till normer. Eidevald tydliggör att förväntningarna som

finns på de biologiska könen ser olika ut beroende på vilken social kontext vi befinner oss i. Han menar att det trots det aktiva arbetet med att motarbeta könsstereotypa könsroller förekommer kategoriseringar av det biologiska könet. Det är givet att alla individer består av ett biologiskt kön som sedan kan omsättas i sociala kön.

## 5. Metod och genomförande

I följande avsnitt presenteras metod och metodvalet för en kvalitativ ansats som ligger till grund för studien. Vidare beskrivs metodval, urval, genomförande och de etiska aspekter som genomsyras i studien.

### 5.1. Videoobservationer

Studien grundar sig i en kvalitativ forskningsdesign där metoden för den empiriska datainsamlingen består utav passiva videoobservationer från barns fria lek. Christian Eidevald (2015) förklarar att videoobservationer skapar goda möjligheter för analys då materialet kan återanvändas och analysera upprepade gånger. Vidare beskrivs att metodvalet skapar förutsättningar för att analysera barnens fria lek, som innefattas av interaktioner mellan barnen, miljön och material för att kunna ta del av verklig kunskap. Ulla Eriksson-Zetterquist och Göran Ahrne (2015) tydliggör att videoobservationer även framställs bidra med genomförbar systematik mellan den empiriska insamlingen och den teoretiska utgångspunkten som i denna studie är ett normkritiskt perspektiv i relation till begreppet lek.

Att vi väljer metoden videoobservationer grundar sig i att vi vill få syn på barnens fria lek ur ett normkritiskt perspektiv och ta del av barnens interaktion mellan varandra. Vi ser metodvalet som en potentiell metod för att få en bredare och tydligare syn på hur förskolans normkritiska arbete speglar sig i den fria leken utan involverade vuxna, detta syftar till en kvalitativ datainsamling som är lämplig för vår analys. För att möjliggöra denna analys genomfördes en timmes observationer vid fyra tillfällen på respektive förskolor. Omfattningen av denna data ansåg vi som tillräcklig för studiens redogörelse och analys utifrån den begränsade tid vi hade. Björndal (2005) förklarar att videoobservationer innebär rika data, då de utvalda videosekvenserna ger goda möjligheter för oss att få syn på detaljer och nya synvinklar som kan vara svåra att fånga upp utan förutsättningar att upprepa observationen. Trots den begränsade tidsaspekten för genomförandet av videoobservationerna upplever vi att materialet innehöll kvalitativa data för att redogöras och analyseras.

De begränsningar som kan förekomma med metodvalet videoobservationer är baserat på att kamerans placering inte kan fånga alla sociala interaktioner. Detta innebär att om barnen förflyttar sig i rummet kan viktiga data gå förlorad som påverkar analysen. En annan problematik med videoobservationer är att barnen påverkas av vår passiva närvaro, då vi alltid var närvarande under observationerna. Även om vi inte skulle vara närvarande skulle barnen fortfarande vara medvetna om att en kamera är placerad som observerar deras lek. Då studiens syfte är att analysera barns fria lek, måste vi vara öppna för att den fria lek som vi har observerat har gjorts under en vuxens blick, och har med stor sannolikhet påverkat resultatet. På en av förskolorna som vi observerat fick vi inte in alla samtyckesblanketter, vilket gjorde att observationstillfällen begränsades till sex barn då de endast var dessa blanketter vi fick in. Om samtyckesblanketter från hela barngruppen hade mottagits skulle resultatet sannolikt bli annorlunda, eller rikare.

### 5.1.1. Studiens trovärdighet

Det empiriska materialet i ett kvalitativt arbete handlar om att utifrån validitet och reliabilitet synliggöra verkligheten i relation till vetenskaplig forskning för att skapa en systematik. Inom videoobservationer förklarar Eidevald (2015) begreppen trovärdighet och användbarhet som mer lämpliga än reliabilitet och validitet, då transparensen i studien grundlägger den verklighetsbild av det empiriska materialet som synliggörs. Kvalitén i studien utgår från ett normkritiskt perspektiv och teorier som systematiseras till de videoobservationer vi gjort, vilket gör att användbarheten grundar sig i vetenskaplig forskning.

Inom en kvalitativ studie innebär validitet att kunna redogöra en trovärdighet, trots att studien inte går att mäta med siffror eller tabeller. Validiteten i vår studie vilar mot syftet med studien, den tidigare forskning samt den teoretiska utgångspunkt som vi redogör.

Förutsättningarna genom metodvalet videoobservationer ger oss möjlighet att visa på hur data är insamlad samt trovärdig då den består av utvalda videosekvenser som vi spelat in med relevans till studiens syfte. För ökad trovärdighet kommer vi i resultatet att redogöra för hur liknande sekvenser inträffar och redogöra varför dem är representativa för analysen. Eidevald (2015) beskriver att reliabiliteten i en kvalitativ studie innebär att uppnå en tillförlitlighet och användbarhet. För att det empiriska materialet ska uppnå tillförlitlighet har vi genomfört två veckors videoobservationer för att kunna fånga barnens verkliga och fria lek, där vi strävat efter att fånga naturliga moment som vi analyserar utifrån videosekvenser flertal gånger. De två veckorna innefattade fyra tillfällen för videoobservation där vi utifrån vårt insamlade material fått ta del av rikliga data som vi anser vara tillräcklig för vårt resultat.

Vid genomförandet av studien är syftet med generaliserbarhet att vårt resultat ska kunna generaliseras utifrån videoobservationerna. Eidevald (2015) förklarar att detta innebär hur vi utifrån urvalet strävar efter att få syn på likvärdiga företeelser eller olikheter som ger en övergripande syn på barnens fria lek utifrån ett normkritiskt perspektiv. Då observationerna genomförts på två förskolor är vi medvetna om att resultatet inte är generaliserbart, och vi hade behövt mer tid och fler förskolor för att generalisera studien. Eftersom vi inte mottagit samtyckesblanketter från hela barngruppen kan vi inte heller förutspå att den fria leken hade påverkats med fler barn som deltar. För att uppnå viss generaliserbarhet samlar vi in material från två olika förskolor, där vi gjort ett medvetet urval med att välja en förskola som arbetar normmedvetet och en som inte gör det.

## 5.2. Urval

Ahrne och Svensson (2015) hävdar att man genom metodvalet videoobservationer i studien inte kan generalisera resultatet, eftersom studien utgår från en kvalitativ metod. Vi vill genom genomförandet av flera videoobservationer få syn på hur pedagogiska och samhällsliga influenser tas i uttryck i barnens fria egeninitierade lek. Vi vill även synliggöra om det finns likheter och skillnader mellan förskolor som aktivt arbetar normmedvetet och de som inte gör det. För att med studien uppnå en viss generaliserbarhet görs ett urval för att kunna redogöra trovärdigheten som är aktuell för studien.

Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) förklarar ett strategiskt urval, som kan baseras på att urvalsgruppen ska vara likvärdig ur ett utbildningsperspektiv. I denna studie tillhör båda förskolorna samma kommun, samt arbetar utifrån samma styrdokument, alltså läroplanen för förskolan och kan därmed sägas vara likvärdiga ur ett utbildningsperspektiv. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) förklarar urvalet som ett tvåstegsurval där vi ur en

organisationsnivå utifrån studiens syfte väljer förskolan som organisation för den empiriska insamlingen. Det andra steget i urvalet utifrån förskolan som organisation är att välja ut två förskolor som möjliggör för en komparativ analys av barnens egeninitierade lek ur ett normkritiskt perspektiv. Detta förklaras som ett definierat forskningsområde utifrån urvalsgruppen med ett representativt material.

Urvalet för studiens geografiska kriterium är att vi utgått från en storstad där vi valt ut två förskolor från olika delar av staden. Vi kontaktade olika förskolor i samma storstad som aktivt arbetar uttalat med normmedvetenhet och fick godkännande av en förskola för genomförande av videoobservationer. Denna förskola ligger i ett socioekonomiskt utsatt område. Eftersom studien är komparativ kontaktade vi en förskola som utifrån hemsidan och i samtal med rektorn inte uttalat arbetar med normmedvetenhet och fick även av denna förskola godkännande för genomförandet. Denna förskola ligger i ett socioekonomiskt stabilt område. Ett socioekonomiskt utsatt område innefattar i vår studie en geografisk avgränsning av ett område där olika intersektionella aspekter som socioekonomisk, etnicitet, religion och klass faller inom ramarna för "utsattheten". Med detta menar vi att det finns en variation och mångfald i det avgränsade området utifrån de intersektionella aspekterna som kan ha en inverkan på studiens resultat. Vi valde medvetet att genomföra våra videoobservationer på dessa förskolor för att i studien få syn på om förskolornas geografiska placering påverkar studiens resultat utifrån vår teoretiska utgångspunkt. Detta då vi vill synliggöra samhällets motsägande normer om att normmedvetna förskolor vanligtvis inte centreras i geografiskt "utsatta" områden. Då syftet med studien inte implicerar betydelsen av de geografiska områdena kommer vi endast diskutera denna aspekt i vår resultatdiskussion. Förskolorna vi valt baserar vi på informationen vi hämtat från förskolans hemsida, där de beskriver förskolans arbetssätt. Vårt val av förskolor framställs i denna studie därför som två skilda förskolor inom både den socioekonomiska och normkritiska aspekten.

### 5.2.1. Beskrivning av valda förskolor

Som beskrivet ovan så har vi baserat valda förskolor på information som hämtats från förskolornas respektive hemsidor.

Den normmedvetna förskolan som ligger i ett socioekonomiskt utsatt område kommer vidare i texten att benämnas som *förskola 1*. Förskolan beskriver sig själva som en förskola där dem aktivt strävar efter ett normkritiskt och normkreativt förhållningssätt. Detta genom att bland annat stärka och stötta barnen i deras identitet, där barnens olikheter ses som en tillgång.

Förskolan som ligger i ett socioekonomiskt stabilt område men inte uttalar ett aktivt normmedvetet arbete kommer vidare i texten att benämnas som *förskola 2*. Förskolan beskriver själva att arbetet utgår från förskolans läroplan där lärandemiljöer och samspel är en viktig faktor. Barnens intresse, tankar och idéer förklaras som utgångspunkten för utveckling och lärande. Förskolan nämner själva inte normer eller liknande begrepp i beskrivningen.

## 5.3. Genomförande

Vi har i denna studie valt att observera barn i åldrarna tre till fem år, då vi ser goda förutsättningar att kunna analysera det språkliga interaktionerna och samtalen för studiens syfte. Inför genomförandet av observationerna började vi med att skicka ut samtyckesblanketter till båda förskolorna som i sin tur delade ut dem till vårdnadshavarna.

När vi sedan mottagit tillräckligt många blanketter för att kunna genomföra observationer, bokade vi in tid för besök. Förskolepedagogerna uppmanades att informera barnen som skulle delta vid observationstillfället om att de skulle bli filmade i sin lek och att det inte fanns några förväntningar på vad, hur eller vem de ska leka med. Barnen blev även informerade om att de inte behöver delta om de inte vill. På grund av begränsad tid till vårt förfogande kunde observationerna endast genomföras vid fyra tillfällen med en timmes observationstid per tillfälle. Vi upplever att vi vid dessa tillfällen samlat in tillräckligt med kvalitativt empiriska data för vår studies analys.

Vid sorteringen av vårt insamlade material började vi med att noga transkribera valda videosekvenser som vi utifrån upprepad analysering fann lämplig för vår studies syfte. Vi fokuserade först på att transkribera barnens verbala tal och kroppsspråk. Därefter analyserades materialet mer djupgående och transkriberades i form av renskrivning där vi beskriver de olika nyanserna som kan spela roll i barnens verbala tal och kroppsspråk. Vi beskrev tillgängligheten i miljön och uppmärksammade barnens uttryck i känslor som kunde fångas på video. Detta innebar exempelvis blickar och ansiktsuttryck samt barnens tystnad för att läsa av varandra och de gemensamma normerna i kamratkulturen. Rennstam och Wästerfors (2015) förklarar att materialet efter transkribering bör läsas i sin helhet vid ett flertal tillfällen så att vi blir förtrogen med vår data. De likheter och skillnader som vi kan identifiera sorterar vi sedan utifrån frågeställningar för att möjliggöra för jämförelser. Vidare kodar och organiserar vi vårt material utifrån vår teoretiska utgångspunkt och centrala begrepp, det vill säga att vi analyserar utifrån normer, makt och kön/genus. Det är även utefter dessa begrepp som vi jämför likheter och skillnader på de olika förskolorna. Vad vi redogör för i vår analysdel är utifrån vår tolkning av de centrala begreppen och teoretiska utgångspunkter som studien genomsyras utav. Detta innebär exempelvis att vad som anses vara typiskt "pojkkodad" lek, som beskrivet i de centrala begreppen, är något som utifrån könsstereotypa normer anses vara livfullt och impulsivt.

Vi har genomgående i studien varit självreflexiva till vårt syfte, datainsamlingen och analysdelen. Att vara reflexiv förklarar Alvesson (2011) som ett sätt att kontinuerligt reflektera samt göra multipla tolkningar av materialet för att sedan landa i den starkaste tolkningen som blir synlig i diskussionen och analysen. Alvesson beskriver vidare att det går att skylta med denna process genom arbetets gång eller hålla den "bakom scenen" vilket är vad vi har gjort i vårt arbete.

## 5.4. Etiska aspekter

Vid studiens genomförande har vi beaktat Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska principer till de fyra etiska kraven om informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Dessa huvudkrav går i linje för kraven mellan individ och studenter för studien där ett etiskt förhållningssätt är en aspekt som genomsyrar hela studien.

*Informationskravet* innefattar en skyldighet att författarna för studien informerar deltagarna om syftet med studien samt vad som förväntas av dem som deltagande. Förväntningarna består i denna studie utav skriftligt samtyckesbrev där studiens syfte, förfrågan, hantering av data och personuppgifter, konfidentialitet och frivillighet framgår till barn, vårdnadshavare och förskolor. För att säkra informationskravet har informationen i samtyckesblanketten varit tydlig om vad som ska observeras och vad syftet med studien är. Barnen har vid alla observationstillfällen blivit informerade om vad som ska ske och vart kameran placeras, de har även fått röra sig fritt utan krav på att delta. Barnen har även fått informationen om att vi

filmer för att vi vill observera deras lek, och frågat om det är okej där de gett muntligt samtycke för inspelningen. Detta tar oss vidare till *samtyckeskravet*, där samtycket för att delta i studien är frivillig och samtycket bekräftas genom att vårdnadshavarna skriver under ett samtyckesbrev om att de samtycker till att deras barn får medverka i videoobservationerna, samt att barnen muntligt bekräftar sitt samtycke att vara med på video till oss. När vi uppmärksammat att barnen ger en blick till kameran har vi återigen frågat om det är okej att de blir filmade för att säkra deras samtycke och fått bekräftelse för medverkan. Den tredje principen, *konfidentialitetskravet* innefattar avidentifiering av deltagarnas personuppgifter där de med trygghet ska känna att all insamlade data förvaras med säkerhet. För att säkra deltagarnas och förskolornas anonymitet nämns inte vilken stad, stadsdel eller förskola som vi genomfört observationerna på. Vi kommer i studien även att använda oss av fiktiva namn för att säkerställa deltagarnas anonymitet. *Nyttjandekravet* tyder på att all insamlade data endast får användas i ändamål för den aktuella studien och vidare forskning (Vetenskapsrådet, 2017). Vi beaktar nyttjandekravet då vi efter avslutad studie kommer att radera all data och under studiens gång säkerställa att den insamlade data är väl förvarad hos oss i syftets ändamål. Vi har inte använt oss av privata enheter vid insamlingen av den empiriska data, i stället har vi använt enheter som är låsta till kommunen vi bor i. I enlighet med PUL (personuppgiftslagen) har de personuppgifter som vi mottagit varit på samtyckesblanketten i pappersformat och förvarats inlåsta, dessa kommer efter studiens genomförande att förstöras.



## 6. Resultat och analys

I följande avsnitt presenteras resultatet och analysen utifrån vår empiriska datainsamling från videoobservationerna av barns egeninitierade lek ur ett intersektionellt och normkritiskt perspektiv. Vi har tematiserat rubrikerna utifrån forskningsfråga 1 med underrubriker utifrån centrala begrepp för att skapa struktur som möjliggör en analys. Efter varje centralt begrepp redogörs analyser kring normativa likheter och skillnader utifrån forskningsfråga 2. Barnen som deltagit i observationerna benämns i avsnittet med fiktiva och könsstereotypa namn, då det är av vikt för analysen att läsaren vet vem som är pojke respektive flicka.

### 6.1. Hur synliggörs sociala normer i barns fria egeninitierade lek?

Baserat på denna frågeställning har vi utifrån våra centrala begrepp synliggöra och analysera de sociala normerna som uppstår i barns fria egeninitierade lek. Detta sker med en tydlig redogörelse av det transkriberade materialet som sammanhängande analyserats och karaktäriseras.

### 6.2. Normativa företeelser

#### *Sekvens 1*

Vid observation på *förskola 1* har fyra barn, Molly (tre år), Hamda (fyra och ett halvt år), Ahmed (tre och ett halvt år) och Annie (fyra år) gått och satt sig i ateljén, en pedagog är närvarande i rummet. Detta är barn som vid flera observationstillfällen leker med varandra och sekvensen har valts ut då den är representativ för just den här gruppkonstellationens språkbruk och agerande med varandra.

1. Molly: *Jag vill göra ett hjärta.*
2. Hamda: *Jag vill också göra ett hjärta, ett stort hjärta!*
3. Ahmed: *Jag vill göra ett regnbågshjärta.*
4. Annie: *Jag vill måla, på ett vitt papper.*
5. Molly: *Där finns saxar.*
6. Ahmed: *Jag vill ha en röd!*
7. Pedagog: *Molly, går det bra att byta? Kan du ta den gröna?*
8. Molly: *Ja.* och höjer lite på axlarna för att signalera att det spelar ingen roll.
9. Molly: *Jag vill ha ett oranget papper.*
10. Ahmed: *Jag vill ha white.*
11. Hamda: *Jag vill ha vit.*
12. Molly: *Sen ska vi klippa ut, måla först och sen klippa.*
13. Ahmed: *Jag behöver röd, orange, yellow, green.*

Ahmed studerar länge pennorna och det upplevs som viktigt att hitta den rätta. När han har gjort det målar han ett hjärta.

14. Hamda: *Titta, det ser ut som en vattenmelon! Visar glatt upp vad hon har målat.*
15. Molly: *Det här hjärtat är till min mamma.*
16. Hamda: *Vattenmelonen är färdig! Hon har nu klippt ut hela vattenmelonen.*
17. Pedagog: *Vilken färg ska din vattenmelon ha?*



18. Ahmed: *Röd och grön, den måste vara röd och grön!*

Barnen fortsätter klippa och måla koncentrerat och fortsätter samtala kring olika färger. Hamda är med i samtalet men rör sig mer än de övriga barnen och upplevs ha svårt att sitta still på stolen. Hon snurrar runt, vickar och vrider sig. Barnen börjar nu också limma, de är fyra barn men det finns bara tre lim.

19. Molly: *Jag vill också limma.*

Ahmed reser sig upp och springer över till Molly och ger henne sitt lim.

20. Hamda: *Om jag sätter ihop mina vattenmeloner så blir det ett hjärta.*

21. Hamda: *Jag kan inte sitta på stolen, säger detta vänd till en pedagog.*

22. Pedagog: *Har du myror i brallan?*

23. Hamda: *Skrattar och säger igen, jag kan inte sitta still!*

Därefter börjar en och en röra sig bort från bordet.

Vad som framträder i observationen ovan är normerna för hur barnen ska agera på förskola 1, dessa normer kan sägas ha utmanats och vidgats utifrån normativa föreställningar om hur barn ska bete sig. Butler (2004) beskriver normer inom sociala forum som den underförstådda standarden för normalisering. Genom att titta närmare på Ahmeds beteende synliggörs denna normalisering. Ahmed har i sin roll som pojke har förbestämda förväntningar på sig hur han ska agera. Dessa kan vara att han inte ska vilja göra ett hjärta som är flick-kodat utan i stället skapa någonting pojk-kodat. Butler (2004) beskriver vidare hur de handlingar som stämmer överens med rådande normer känns begripliga och självklara samt att de som bryter mot normerna uppfattas som konstiga. Detta visar ytterligare hur normaliseringsprocesser har skett på förskolan då hela sekvensen upplevs som självklar och där ingen av barnen reagerar på att Ahmed gör ett regnbågshjärta. Barnens agerande i sekvensen tyder i stället på det motsatta. Deras brist på ifrågasättande samt deras självklara sätt att agera och prata med varandra visar på det som Eek-Karlsson (2012) beskriver som en av normernas funktioner, att fungera som ett integrerande och socialt sammanhållande kitt.

Den andra funktionen som Eek-Karlsson (2012) beskriver är att normer blir ett effektivt redskap som styr och kontrollerar individen. Denna funktion kan i viss mån appliceras på Hamda som vi i sekvensen kan se kämpar med att sitta still. Normerna för hur barnen ska bete sig i ateljén präglar gruppen, de vet att i detta rum så sitter de stilla på stolarna. Denna norm kan ses som det som Reimers och Plymoth (2021) beskriver som en av normerna som behövs, en norm som sätter positiva ramar för hur vi ska bete oss då det skulle vara svårt att koncentrera sig om flera av barnen sprang runt i ateljén. Hamda som är flicka, något äldre än de andra och har normativa förväntningar på sig hur hon ska bete sig. En av dessa är genusnormen som enligt samhällets uppfattningar om flickors sociala beteenden säger att hon ska kunna sitta lugnt och stilla på stolen. En annan är åldersnormen som även den förutsätter att Hamda som är något äldre ska kunna agera förebild och sitta still (Salmson & Ivarsson, 2019). Även om Hamda upplevs medveten om dessa förväntningar tyder pedagogens lättsamma svar i observationen på att den vuxnas förväntningar eller krav inte är lika höga som de normer Hamda upplever är underförstådda (Butler, 2004).

Som Reimers, Bengtsson och Hellman (2021) skriver är förskolan en plats för förändring och det finns på många förskolor en ökad förståelse och fokus på att låta barnen vara fria i sitt

uttryck. Sekvensen ovan kan tolkas visa på just en sådan förståelse. Det visar även hur normativa beteenden har vidgats och utmanats.

### *Sekvens 2*

Fyra barn leker vid ett bord på *förskola 1*, Molly (tre år), Hamda (fyra och ett halvt år), Ahmed (tre och ett halvt år) och Annie (fyra år) där det finns magneter, bilar, djur och andra figurer. Alla leker och bygger tillsammans tills leken avslutas och de tre flickorna går i väg. Förutom att sekvensen är representativ för hur dessa barn agerar med varandra så blir den ett tydligt exempel på hur barnen använder sig av den fysiska miljön och olika material.

Barnen står och bygger bredvid varandra med magneterna. Ahmed ser ut att bygga en slottsliknande byggnad, Hamda bygger ett garage och hon hämtar bilar för att köra in i bygget och Molly bygger ett hus till några figurer som hon har plockat till sig. Det är lite trångt så Hamda klättrar upp på fönsterbrädan och sen vidare ner och sätter sig på bordet för att kunna nå bättre. I denna del av sekvensen små pratas det lite om en viss magnet är ledig och *titta vad jag har byggt* men inte mycket mer. Annie är den som inleder en gemensam lek genom att säga:

1. Annie: *Vill du ha pizza?*
2. Molly: *Ja!*
3. Annie: *Du ska få pizza så du bli mätt.*
4. Annie: *Vill Ahmed ha pizza?*
5. Ahmed: *Ja. Tar pizzabiten och låtsas äta.*
6. Annie: *Vill Hamda ha pizza?*
7. Hamda: *Ja.*
8. Annie: *Här!*
9. Hamda: *En stor!*
10. Molly: *Jag fick också en stor.*
11. Annie vänder sig mot Ahmed: *Vill du också ha mer pizza?*
12. Ahmed: *Ja, jag vill ha mer.*
13. Annie: *Nu finns det nästan ingen mer, vem vill ha sista pizzan?*
14. Molly: *Jag!*

Pizzaleken tar slut och de går vidare till att bygga med magneterna. Efter en stund lämnar alla flickor bygget för att i stället gå och sätta sig vid ett bord för att pärla. Annie är den som lämnar leken sist, hon står kvar och ser fundersam ut samtidigt som vrider lite på sig. Efter en stund går även hon över till bordet med pärlor. Ahmed blir kvar ensam, hans kroppsspråk tyder på att han är fortsatt tillfreds med leken men då och då sneglar han över mot flickorna.

Även i observationen av sekvens 2 ser vi liknande tendenser som ovan där de sociala normerna som Eek-Karlsson (2012) beskriver fungerar integrerande och socialt sammanhållande. I denna sekvens fungerar även den fysiska miljön samt det material som finns tillgängligt som en bidragande faktor till en integrerande lek. Reimers, Bengtsson och Hellman (2021) förklarar att den fysiska miljön kan bidra till att upprätthålla begränsande normer om materialet inte tillåts samexistera, här har pedagogerna i stället arbetat för en miljö som öppnar upp för vad som anses normalt och tillåtande. Bordet med magneter, djur, bilar och figurer är en miljö som upplevs bjuda in till olika former av lek. Efter en stund lämnar dock alla utom Ahmed pizzaleken och bygget med magneter och föremål. Annie är den som står och väger om hon ska gå eller inte. Normer är det som enligt Butler (2004) styr

begripligheten vilket kan tolkas som att Annie inte helt självklart vill lämna leken och Ahmed men då alla andra flickor gör det säger den sociala normen att även hon ska gå och sätta sig vid bordet med pärlor. Annie som är en flicka och jämnårig med övriga flickor som lämnat leken passar enligt normen in i konstellationen som gått och satt sig vid bordet. Då hon viker sig för normen har den i stället blivit styrande och kontrollerande av henne (Eek-Karlsson, 2012). Det finns en antydning i Ahmed om att han vill vara med de andra barnen då han kontinuerligt sneglar bort mot dem vilket återigen skulle sätta honom inom den sociala gemenskapen. Då normer enligt Butler (2004) ofta är underförstådda och svåra att läsa kan denna situation skapa en underförstådd känsla hos Ahmed om att han inte får vara med vid bordet där flickorna pärlar även om det inte är uttalat. Detta skapar det som Reimers och Plymoth (2021) beskriver som en begränsning för Ahmed då han nu inte längre passar innanför ramarna. Dock kan exemplet som förts fram i sekvens 1 tillsammans med pizzaleken som Ahmed precis har varit en del av att indikera det som Reimers, Bengtsson och Hellman (2021) beskriver som en förskola i förändring. De menar att det finns en ökad förståelse och fokus på att låta barn vara fria i sitt uttryck, detta går att tolka som att Ahmeds val att inte pärla varken beror på en underförstådd känsla om att inte få vara med, eller att det är en flickkodad aktivitet utan på att han helt enkelt inte vill pärla.

### *Sekvens 3*

På *förskola 2* observerades en lek mellan Edina (fyra år), Inna (fyra år), Leana (fem år) och John (fyra år) som de själva kallar för kattförskola. Barnen befinner sig i ett av de större rummen på avdelningen med hyfsat öppen planlösning. Den fysiska miljön är lugn och hemtrevlig där barnen befinner sig, det finns en avlång och låg soffa som ligger lite avskilt i ett hörn.

Leana frågar en pedagog om att det går bra att hämta material från ett annat rum. Personalen bekräftar att det går bra och hämtar en "telefon" och kuddar från ett annat rum.

1. Leana: *Kom vi går till förskolan kattis!*
2. Inna kryper efter
3. John: *Edina här är stopp visst? Här får ingen sova!*
4. Edina: *Aa, här ska du och mamma sova*
5. John: *Aa*

Leana går bredvid en krypande Inna och kommer tillbaka till Edina och John som med kroppsspråket upplevs glada och bekväma medan dem sitter i soffan.

6. Leana: *Kattis kom!*

Inna (Kattis) kryper upp i sängen hos Edina och lägger sig bredvid henne medan Leana ser på.

7. Leana: *Men Kattis.. det är sent vi måste till förskolan*
8. Inna: *Men vi är lediga idag*
9. Leana: *Nej, för det är inte lördag, imorgon är det lördag*
10. John: *Kattis, nu kommer jag och hämtar dig!*
11. Leana: *Nej, mamma ska hämta Kattis*
12. Inna: *Båda kan ju hämta om ni vill*
13. Leana: *Jajajaja*

John går i väg till Inna och Leana, sedan kommer de tillsammans tillbaka till Edina som samtidigt säger att hon också är en katt och heter Mia. Edina och Inna kryper ihop bredvid varandra i soffan,

#### 14. Leana: *Mia och Kattis ni ska sova nu*

Leken avslutas med att alla som deltar i leken lägger sig i sina sängar för att sova, sängarna består av olika delar i soffan som de skärmat av med kuddar för att separera de olika sängarna. Sedan var det dags att städa inför en fruktstund.

De sociala normer som styr i sekvensen ovan gör att det som Butler (2004) beskriver som den underförstådda standarden för normalisering blir tydlig. Inna som är flicka och yngre än Leana som främst styr leken förväntas utifrån könsnormer och åldersnormer förstå och följa sin roll. Då normer även är det som styr begripligheten går det att tolka situationen som att rådande normer gör att Leana inte reflekterat kring att det är hon som styr Inna samt varför Innas försök till självbestämmande avfärdas (Butler, 2004). Detta skapar en leksituation som enligt Eek-Karlsson (2012) fungerar styrande och kontrollerande av Inna. Även om leken handlar om katter så kan den anses följa de strukturella normer som förskolan till stor del är uppbyggd på, vilket är heteronormen som barn ofta reproducerar i leken i form av en mamma-pappabarn lek (Reimers & Plymoth 2021). Det blir synligt då Leana kallar sig själv för mamma samt vill hämta Inna från förskolan. Enligt Sotevik (2021) kan positionen av ett djur bidra till ökad frihet i leken. Det kan även göra att barnen upplever en ökad kroppslig frihet. I sekvensen ser vi en lek där Inna har tagit positionen av en katt vilket enligt Soteviks förklaring kan vara ett tecken på att Inna hoppas ett ökat självstyre i leken. Trots positionen hon har valt som katt blir de sociala normerna i detta fall både styrande och kontrollerande. Reimers, Bengtsson och Hellman (2021) beskriver hur förskolan ska verka för en ökad frihet i barns uttryck där de vågar utmana sociala och strukturella normer. Det ser vi inte tecken på i denna lek som upplevs begränsande för framför allt Inna. I många fall kan kamratkulturen samt maktaspekten vara svåra att sätta sig emot.

#### *Sekvens 4*

Under ett tågbanebygge på *förskola 2* letar Max (fem år) efter figurer till sin kompis Adam (fem år) som ska köra tåget. Även Emma (fem och ett halvt) som är något äldre än de jämnåriga kompisarna Max och Adam är med i leken och kör ett eget tåg. Den fysiska miljön består av ett mindre "konstruktionsrum" där barnen tillsammans leker i ett lugn med dörren stängd till avdelningen. Adam och Emma sitter separat och placerar tågbitar på olika delar av banan medans Max gräver runt i tåg-lådan.

1. Adam: *Max!, hitta en till Emma också.*
2. Max: *Kolla Adam! Jag hittade en gubbe till vårt tåg!*
3. Emma: *Jag vill ha gubben!*
4. Max: *Men det är ju en kille.*
5. Emma: *Men jag vill ändå ha den (fortsätter titta ner mot sin konstruktion)*
6. Max: *Okej, jag ska bara*

Max vänder sig snabbt mot Adam och lägger ifrån sig gubben utan att avsluta sin mening. Efter en stunds konstruktion uppmärksammar Emma att hon fortfarande inte har någon figur placerad i sitt lok.

7. Emma: *Kan jag få gubben nu?!*

Emma tittar mot Max och Adam utan något svar då Max och Adam är inne i ett samtal om hur deras tåg ska åka. Efter en stund fortsätter barnen och åka runt med tågen och Emma ser beslutsam ut med att hämta figuren som hon ser att Max och Adam har.

8. Emma: *Asså, Max sa faktiskt att jag skulle få den här* (tar gubben ur Adams lok)

9. Adam: *Max gjorde du det? (ser fundersam ut och gapar lätt)*

10. Max: *Jag tror det*

Emma tar "gubben" och alla tre återgår till leken och släpper diskussionen kring vem som skulle ha legofiguren.

Sekvens 4 med de tre barnen som leker med tågbanan visar på normativa beteenden i olika riktningar. Det finns indikationer på det som Eek-Karlsson (2012) beskriver som en av normernas funktioner, att normer fungerar integrerande och socialt sammanhållande inom den gruppen. Där förskolan kan anses ha skapat förutsättningar för uppbyggnaden och synen på hur lek har förändrats i enlighet med hur Reimers, Bengtsson och Hellman (2021) beskriver det, alltså att det har skapats en ökad förståelse och fokus på att låta barn vara fria i sitt uttryck. Detta synliggörs i sekvensen då barnen som leker tillsammans är av olika åldrar och av olika kön. Dock gör sig begränsande normer synliga när Emma som är flicka men något äldre än pojkarna vill ha en gubbe till sitt tåg. Här kan normerna i stället sägas fungera utifrån det Eek-Karlsson (2012) beskriver som normers andra funktion, det blir ett redskap som styr och kontrollerar individen. Enligt Max går Emmas vilja att ha en gubbe mot könsnormen som säger att Emma inte kan ha en gubbe för att det är en kille (Salmson & Ivarsson, 2019). Underförstått förstår vi att Max som är pojke anser att bara pojkar får ha killfigurer. Dock kan åldersnormen sägas bli en faktor som gör att Emma i slutändan själv tar gubben från pojkarna. Enligt Salmson och Ivarsson (2019) kan ålder vara en faktor som bidrar till ökad makt och bestämmande i en lek då att vara äldre ofta premieras i förskolan.

Hur material integreras på förskolan samt hur miljön är uppbyggd kan enligt Reimers, Bengtsson och Hellman (2021) ha effekten av att uppnå en ny medvetenhet kring vad som är normalt. I detta fall utgör inte materialet någon stöttning i att vidga normerna då det som finns att tillgå för barnen är en tågbanan samt "gubbar" som hör till tågbanan. Detta begränsade material kan i stället anses upprätthålla existerande normer.

### 6.2.1. Normativa skillnader och likheter utifrån sociala normer

Mellan de pedagogiska kontexterna i våra observationer av lek har vi kunnat se både likheter och skillnader. De likheter som framträder tydligast är att det på båda förskolorna finns det som Butler (2004) beskriver som underförstådda normer inom sociala forum som barnen behöver förhålla sig till. På förskola 1 synliggörs det i sekvens 2 där Annie enligt vår tolkning valde att pärla med flickorna i stället för att stanna vid magneterna med Ahmed på grund av outtalade och underförstådda normer om vad hon som flicka bör vilja göra (Salmson & Ivarsson, 2019).

*Pizzaleken tar slut och de går vidare till att bygga med magneterna. Efter en stund lämnar alla flickor bygget för att i stället gå och sätta sig vid ett bord för att pärla. Annie är den som lämnar leken sist, hon står kvar och ser fundersam ut samtidigt som vider lite på sig. Efter en stund går även hon över till bordet med pärlor.*

Butlers (2004) definition av underförstådda normer synliggjordes även på förskola 2 i sekvens 3 då Inna blir styrd av Leana i leken där åldersnormer framträdde som den faktor som möjliggör styrning (Salmson & Ivarsson, 2019).

Leana: *Men Kattis.. det är sent vi måste till förskolan*

Inna: *Men vi är lediga idag*

Leana: *Nej, för det är inte lördag, imorgon är det lördag*

Annie och Inna kan sägas se dessa handlingar som både begripliga och självklara och därför ifrågasätts de inte då handlingar som stämmer överens med rådande normer ofta ses som begripliga (Butler, 2004). Vad som också blir tydligt i de båda sekvenserna är hur normerna tar funktionen av det som Eek-Karlsson (2012) beskriver som ett effektivt redskap för styrande och kontrollerande av individen. Ytterligare en identifierad likhet mellan de båda förskolorna är den där normerna i stället blir synliga i funktionen av att fungera integrerande och socialt sammanhållande (Eek-Karlsson, 2012). Detta blir synligt i båda sekvenserna från förskola 1 där alla barn leker integrerat med varandra samt i förskola 2, sekvens 4 där tre barn bygger tågbanan tillsammans. Här har vi identifierat hur synen på lek på förskolorna har förändrats där de kan sägas ha anammat en ökad förståelse för att låta barn vara fria i sin lek och i sitt uttryck (Reimers, Bengtsson & Hellman, 2021). Mellan sekvens 2 på förskola 1 och sekvens 4 som sker på förskola 2 ser vi likheter i hur normerna för inkludering slår i ett glastak då begränsande normer i stället tar form. I sekvens 2 framträder det när leken med magneter tar slut och flickorna går i väg för att pärla och i sekvens 4 blir det tydligt när Emma vill ha en gubbe till sitt tåg. I dessa båda fall blir könsnormer för vad som anses tillåtet utifrån barnen biologiska kön framträdande (Salmson & Ivarsson, 2019).

Skillnader som träder fram mellan de pedagogiska kontexterna är framför allt hur förskola 1 och deras arbete med ett normmedvetet förhållningssätt har möjliggjort för den fria leken att bli inkluderande samt för barnen att få en ökad frihet i sitt uttryck (Reimers, Bengtsson & Hellman, 2021). Detta ser vi exempel på i både sekvens 1 och 2 där barnen leker med varandra och där det framför allt i sekvens 1 synliggörs hur barnen agerar integrerande (Eek-Karlsson, 2012).

Molly: *Jag vill göra ett hjärta.*

Hamda: *Jag vill också göra ett hjärta, ett stort hjärta!*

Ahmed: *Jag vill göra ett regnbågshjärta.*

Annie: *Jag vill måla, på ett vitt papper.*

Som vi visade på ovan finns det tendenser till detta även på förskola 2, dock blir de mer framträdande och upplevs som mer av ett resultat av förskolans normmedvetna arbete på förskola 1 än på förskola 2. Trots detta aktiva normmedvetna arbete är barnen på förskola 1 inte fria från sociala normer som tar sig uttryck på olika sätt. I sekvens 1 ser vi i observationen hur Hamda upplever normer för hur hon som framför allt äldre flicka blir begränsande då hon måste sitta still även om det inte går. Även här framträder förskola 1 och pedagogernas arbete med ökat fokus på barnens frihet i sitt uttryck då pedagogen inte uttrycker att Hamda måste sitta still. Det är i stället hur Hamda upplever underförstådda normer som blir framträdande (Butler, 2004).

Ytterligare en skillnad som inspelar sig i de två förskolorna är hur åldersnormer framträder, det blir en tydlig faktor som påverkar leken på förskola 2. Här har vi i både sekvens 3 och 4

fått se exempel på hur att vara äldre premieras och där det äldre barnet har en ökad makt i leken (Salmson & Ivarsson, 2019). För Emma i exemplet med tågbanan var det hennes ålder och det faktum att hon är äldre än de båda pojkarna som gjorde att hon fick gubben i slutändan. Inna däremot fick under hela leksekvensen uppleva hur åldersnormen begränsade hennes möjligheter till medbestämmande. På förskola 2 använder även Inna strategin av att vara ett djur för att öka sina möjligheter till frihet i leken. Denna typ av strategier har vi inte kunnat se i observationerna på förskola 1.

Avslutningsvis har vi identifierat hur den fysiska miljön samt vilket material som finns och hur detta kombineras blir en bidragande faktor till att antingen vidga eller begränsa normerna som existerar på förskolan. På förskola 1 finns materialet tillgängligt för alla barn att använda och det har integrerats för att möjliggöra nya former av lekar. Magneter blandas med bilar, djur och figurer av olika slag. På förskola 2 blir den fysiska miljön en faktor som kan bidra till upprätthållandet av begränsande normer. Det blir synligt i miljön som kattförskolan tar plats då detta är en relativt typisk "dockvrå" samt i materialet för tågbanan leken. Där det finns tågbanan samt tillhörande figurer men inte någonting mer som kan bidra till att vidga normerna i den egeninitierade leken (Reimers, Bengtsson & Hellman, 2021).

### 6.3. Maktpositioner i barnens lek

#### *Sekvens 1*

Vid observationstillfället på förskola 1 befinner sig Ahmed (tre och ett halvt år), Filip (tre år) och Bilal (fyra år) i ett stort lekrum. Sekvensen har valts ut då den är representativ för hur ett flertal observationer har visat hur barnen interagerar med varandra i leken. Ahmed och Filip leker i en kub som har kombinerat lekmaterial där det finns djur och ett skogstema men också bilar. Ahmed och Filip leker med bilarna. Bilal går fram för att också ta en bil men väljer den bil som Filip hade valt ut. Filip går fram för att ta tillbaka bilen. Bilal ger Filip en knuff och Filip skriker till. Ahmed går fram till till Bilal och sträcker ut armen med handflatan upp för att signalera stopp! De går alla tre tillbaka in i kuben och Bilal väljer en annan bil.

1. Ahmed: *Vi måste vara här hela dagen, det är vår viloplats.*

Samtidigt som han pratar ser han att Bilal nu har tagit två bilar.

2. Ahmed: *Du måste ta en bil, inte två!*

Bilal lyssnar inte och Ahmed och Filip börjar själva gräva i billådan. Bilal går ut ur kuben med sina två bilar, Filip hittar samtidigt en ödla i lådan och springer efter Bilal.

3. Filip: *Bilal en ödla, titta Bilal!*

Ahmed som nu är ensam kvar i kuben springer efter de andra.

4. Ahmed: *Bilal, vi ska vara hela dagen här!* han pekar mot kuben.  
När Bilal försöker gå in i kuben blockerar Filip vägen för honom. Bilal knör sig förbi och Filip blänger på honom. Bilal drar nu ner ett tyg som hänger på kuben så att det hamnar på hans huvud samtidigt skrattar han. Filip börjar också skratta.

I ovan sekvens av lek på förskola 1 ser vi exempel på hur makt kan vara någonting positivt samt negativt, hur det både ger utrymme och begränsar utrymme (Skolverket 2016). Filip och Ahmed är de som besitter makt att styra leken vilket gör makten till ett positivt redskap som vidgar deras utrymme. För Bilal blir denna makt i stället negativ då den begränsar hans utrymme att vara med. Makt är dock som Eek-Karlsson (2012) beskriver det i ständig förändring vilket vi kan se i hur Bilal testar att utöva sin egen makt, genom att ta två bilar i stället för en och att lämna kuben fast Ahmed har sagt att de ska stanna där inne. Enligt Foucault (2017) skapar makt, kunskap och sanningar. Detta bidrar till våra attityder, handlingar och känslor. Ahmed är den som främst försöker styra leken och med sin makt så är det han som sitter på sanningen om vad som är rätt och fel i leken. Detta skapar en frustration hos honom när de andra inte följer lekens regler så som han har bestämt. De tre pojkarna är i ungefär samma ålder men Bilal är något äldre. Ålder hade kunnat vara en faktor som ger Bilal ökad makt i leken då åldersnormer gör att äldre ofta premieras i förskolan samt har mer makt (Salmson & Ivarsson, 2019). Dock är detta inte fallet för Bilal då det är Ahmed och Filip som kan tolkas besitta makten i leken.

Utifrån ett flertal observationer går det att göra en tolkning att Filip och Ahmed tillsammans har byggt upp det som Corsaro (2005) kallar en kamratkultur. De har lekt mycket tillsammans och de vet hur leken ska gå till utan att det behöver sägas med ord, de reproducerar erfarna handlingsmönster. Enligt Corsaros (2005) teori om lek och barnens lekkulturer samt att dessa lekar skedde i den fria egeninitierade leken är detta någonting de har makt utöver, att bestämma var, hur och med vem de ska leka. Det går även att tolka utifrån Eek-Karlssons (2012) definition som att Ahmed och Filip med sina normativa beteenden i leken har tillgång till makten att bestämma över leken. Dock går det inte att frånga hur en vuxen observatör influerar barnens lek. Eek-Karlsson (2012) förklarar att vuxna inom förskolan alltid måste vara medveten om den makt som vi har gentemot barnen där vi har tolkningsföreträde över barnen och deras handlingar. Även om jag som vuxen i rummet var noga med att inte störa barnen i deras lek kan vi aldrig veta vilka vägar leken hade tagit om jag inte varit där.

### *Sekvens 2*

Följande sekvens är utvald då liknande observationer synliggjort maktrelationer mellan barnen. Samtidigt som leken i kuben sker mellan Ahmed, Filip och Bilal sitter Annie (fyra år) och Hamda (fyra och ett halvt år) i en annan del av rummet och bygger med stora byggklossar. De har byggt en stor balansgång där de har turats om att balansera. De sitter nu bredvid sin balansgång och har börjar bygga med mindre klossar. Bilal som nu har lämnat kuben kommer fram till Annie och Hamda och börjar balansera på deras bygge. De reagerar inte utan låter honom balansera. Bilal går då fram och tar en av klossarna som de sitter och bygger med.

#### 1. Hamda: *Nej!*

Bilal går därifrån med klossen och Hamda går efter och försöker ta tillbaka den: Bilal håller upp klossen över hans huvud och Hamda kämpar för att få tag på den. Under denna kamp råkar Hamda slå Bilal i ögat. Han blir ledsen och börjar gråta. Hamda ger honom nu klossen som en försonings gest. Bilal torkar tårarna och går över till Annie och Hamda där han nu i sin tur lugnt ger tillbaka klossen. Hamda ler mot honom.

Bilal går över till Ahmed och Filip som har lekt tillsammans i kuben under tiden. Ahmed sträcker ut armarna och blockerar vägen för Bilal. Bilal pekar då på sitt öga och pekar sedan



på Hamda. Ahmed flyttar sig ur vägen. Filip går då fram i stället och börjar blockera vägen för Bilal.

2. Ahmed: *Nej Filip! Bilal har fått ont i sitt öga.*
3. Bilal: *Hon, hon!*
4. Ahmed: *Hamda?*
5. Bilal: *Ja.*

Filip och Ahmed går fram till Hamda.

6. Ahmed: *Inte göra så där Hamda!*
7. Hamda: *Jag gjorde ingenting!*

Filip sparkar till en kloss.

8. Filip: *Bilal blir ledsen då!*
9. Hamda: *Jag vill inte prata med er mer, jag kommer säga till min mamma!*

Filip skriker rakt ut mot Hamda.

10. Ahmed: *Jag ska också säga till min mamma.*

Ahmed, Filip och Bilal går därifrån.

11. Ahmed: *Ska du också säga till din mamma Bilal?*
12. Bilal: *Ja.*

I sekvens 2 kan vi se hur Bilal har lämnat leken med Ahmed och Filip och i stället går över till Annie och Hamda. Makt verkar enligt Foucault inte genom lagar och regler utan genom normer och normalisering (Dolk, 2013). Detta förklarar Foucault (2017) som samhällsmakt där människor förankrar makten i varierande sociala kontexter. Utifrån hur Foucaults definition av makt kan vi tolka det som att Bilal nu försöker etablera makt i Hamda och Annies lek i stället för Ahmed och Filip. Då han inte får uppmärksamhet av att gå på deras bygge tar han i stället en kloss. Vi som observatörer tolkar detta som att han försöker fånga de andras uppmärksamhet och på detta sätt ta sig in i leken. Annie och Hamda har redan förankrat vem som har makt i deras sociala kontext, vilket är Hamda. Detta har synliggjorts då det är Hamda som har varit styrande i bygget. Det synliggörs ytterligare i att det är Hamda som reagerar när Bilal tar klossen. Hon tvekar heller inte att fysiskt ta tillbaka klossen. Hamda som är flicka kan sägas ta en roll som går emot normen för vad som är flick-kodat beteende. Hennes ålder där hon är något äldre än de övriga kan vara en faktor till den makt hon besitter i leken. Etnicitet kan bli en betydande faktor när det kommer till Bilals språk då han har ett annat modersmål. Salmson & Ivarsson (2019) beskriver att etnicitetnormer innebär hur språket kan bli en begränsning för barn att delta. Vilket blir tydligt i Bilals fall då han i dessa båda sekvenser endast pratat vid tre tillfällen, vid två av dem säger han *ja*, och vid det tredje tillfället säger han *hon*.

Vad som ytterligare kan sägas om Bilal är att han har det som Löfdahl Hultman (2014) beskriver som agens. Det ser vi i Bilals agerande när han återigen försöker få tillträde till Ahmed och Filip's lek. Han och Hamda är skilts åt som vänner och konflikten är löst, ändå

använder han situationen för att som Löfdahl Hultman (2014) förklarar det ta socialt ansvar för sin egen situation samt utnyttjar den för att påverka sin situation. Han får av Ahmed tillträde till leken då det verkar vara en underförstådd regel i det som Corsaro (2005) beskriver som kamratkultur, att om någon är ledsen så ska den få vara med. Det blir tydligt då Ahmed säger till Filip som blockerar vägen, *Nej Filip, Bilal har ont i ögat!* Tesen om att det är en underförstådd regel i kamratkulturen stärks av att även Filip genast släpper in Bilal i kuben för att sedan gå till Hamda i försvar för Bilal. Avslutningsvis ser vi ett exempel på den makt som Eek-Karlsson (2012) beskriver att vuxna har gentemot barn. Barnen använder sina mammor nästan som ett "hot" i konflikten och det är omnämmandet av en vuxen, i detta fall mamma som avslutar bråket.

### *Sekvens 3*

Vid ett av flertal tillfällen på *förskola 2* uppmärksammas maktrelationer som förhandlas i leken. I denna sekvens leker fyra barn tillsammans på avdelningens kafé/kiosk, som är ett avgränsat utrymme där de finns möjlighet att stänga en dörr för att utesluta andra ljud och omgivningen. Det är två flickor, Belinda (tre år) och Ingrid (fem år), samt två pojkar, Ludvig (fyra år) och Max (fyra år). De har gemensamt kommit överens om att duka upp ett bord för att tillsammans fika och umgås. En av pojkarna, Ludvig sitter vid bordet med en fruktkorg tillsammans med Belinda, samtidigt är Ingrid och Max och tittar efter material till leken i lådorna.

Belinda tar tyst två frukter från korgen på bordet,

1. Ludvig: *Nej! Nu är det inte kvällsmat, ingen får ta, ingen får ta!*

Ludvig knuffar försiktigt Belinda bort från bordet och tar frukterna ur handen på henne. Belinda väljer att tyst backa och observerar endast vad Ludvig gör utan att göra något motstånd. Ludvig går sedan i väg från bordet till skåpet med material tillhörande kioskaktiviteten utan att titta mot Belinda.

2. Ludvig: *Jag fixar mat, hur många koppar behöver vi?*
3. Max: *En, två, tre, fyra. Vi behöver fyra koppar.*
4. Ludvig: *Nej, tre koppar.*
5. Max: *Fyra koppar!*
6. Ludvig: *Nej... (tittar mot bordet där Ingrid sitter och Belinda står)*
7. Belinda: *Vänta! En, två, tre, fyra, fem!*

Ludvig ignorerar vidare att Belinda räknar antalet barn i rummet och fortsätter duka upp bordet.

8. Ludvig: *Klubba till mig, klubba till dig, klubba till dig. Kopp till mig, kopp till dig, kopp till dig.*

Belinda står och observerar dukningen, samtidigt som Ingrid kommer och fortsätter duka upp med muffins på de placerade tallrikarna.

9. Ingrid: *Ehh, en tårta till mig, en till dig och en till dig.*

Sedan sätter sig Ingrid på en av stolarna.

10. Ludvig: *Nej! Där skulle jag sitta! (springer fram och sätter sig så att Ingrid inte får plats på stolen)*
11. Ingrid: *Ah, men här sitter jag nu. (tittar mot Ludvig)*
12. Ludvig: *Ah men här sitter jag då. (sitter kvar på sin stol)*

Belinda håller handen på en av de andra stolarna och ser på samtidigt som Max. Max tar hastigt tag i stolen och sätter sig.

13. Max: *Här ska jag sitta!*
14. Belinda: *Men vart ska jag sitta då?! (tittar på alla runt bordet)*
15. Ludvig: *Jag hämtar en låda och ska sitta här.*
16. Belinda: *Men vart ska jag sitta?*
17. Ludvig: *Du får stå.*
18. Belinda: *Men jag orkar inte det.*
19. Max: *Här finns en extra kopp om någon vill ha.*

Det som vi i analysen av sekvens 3 får syn på är att Ludvig tydligt har en maktposition i leken, där han bestämmer att endast duka för tre barn, vilket Ingrid och Max fortsätter vidare på utan att ifrågasätta varför det endast är dukat för tre. Ingrid och Max fortsätter, som Corsaro (2005) beskriver det att i leken reproducera ett handlingsmönster, i detta fall Ludvig som besitter maktpositionen. Belinda visar en stark maktrelation emot de andra barnen och viljan om att också bestämma är stor. Belinda försöker vid flertal tillfällen att motsäga emot den negativa maktpåverkan som sker i leken. Belinda strävar efter det som Foucault (2017) beskriver som ett förhållningssätt utifrån maktpositionerna i den sociala kontexten. Hon står på sin rätt att normalisera sin rättighet till makten i den gemensamma leken. Hennes handlingar, attityder och känslor till kompisarna i leken förklaras i enlighet med Foucaults teori kring att detta uppstår utifrån maktens sanning i kontexten. Leken förklarar Eek-Karlsson (2012) kan ses som "obevakad" eftersom vi som passiva observatörer under hela lekens gång inte har kommenterat eller tittat mot barnen. Detta har bidragit med barnens frihet att ha makt över vad, hur och vem det leker med utan att jag besitter en makt med tolkningsföreträde över barnens handlingar.

Utifrån analysen kan vi konstatera att Ludvig som är pojke och äldre än Belinda har en maktstruktur som fortsätter genomsyra leken när Max vid ett tillfälle upprepar "fyra koppar" trots att Ludvig sagt tre men att detta ändå ignoreras av Ludvig. Mattsson (2021) menar ur ett intersektionellt perspektiv att individuella nivåer har en påverkan för att förstå hur förtryck verkar. I denna kontext har därmed diskrimineringsgrunden ålder inte varit tillräckligt uppmärksammas av personalen på avdelningen vilket tydligt synliggörs när Belinda åldersdiskrimineras i leken. Trots att barnen i leken inte nämner något kring åldern är Belinda ett av de barn som senast flyttats upp från en yngrebarnsavdelning och de tre andra barnen har tillsammans gått på samma avdelning sen de var ett år. Barnen är även medvetna om att Belinda sällan i den fria leken intar någon maktposition då hon ser upp till de äldre som ofta lär henne rutiner och vart hon kan hitta olika material på avdelningen. Denna förklaring kring hur ålder och makt samverkar förklaras även av Bromseth (2021) som ett sätt att koppla de ålders-normativa föreställningarna till maktpositionerna som uppstår i leken. Vid ett tillfälle i sekvensen säger Ludvig att han hade tänkt sitta på stolen som Ingrid tog samtidigt som hon tydligt säger "men nu sitter jag här". Detta är något som Ludvig accepterar och vi upplever även det som en slags ålders-makt som genereras i leken eftersom Ingrid är äldre. Ingrid påvisar även det som Löfdahl Hultman (2014) förklarar som agens, ett socialt ansvar för att

påverka sin situation genom maktrelationerna i leken när hon tydligt tar över makten och sätter sig på stolen. Ingrid motverkar även de traditionella könsrollernas relevans för maktrelationer i enlighet med Butlers (1990) förankring om att motarbeta dessa traditionella könsroller.

#### *Sekvens 4*

Följande sekvens anses representativ då det vid flertal tillfällen synliggjorts hur barnen medvetet förhandlar om makt i leken. Samtidigt som två av barnen Ingrid (fem år) och Max (fyra år) sitter och fikar står Ludvig (fyra år) upp och fikar, Belinda (tre år) söker efter något att sitta på i rummet, trots att det inte finns något mer dukat som är ledigt vid bordet. Under tiden hämtar Ludvig (fyra år) en korg där han håller ut leksakerna, vänder på korgen och placerar den till sig själv vid bordet. Ingrid tittar fundersamt och ger honom sin stol eftersom det fanns tre stolar och hon hade en docka på stolen. Ingrid tar istället en annan låda och håller ut innehållet som hon använder som en stol till sin docka. Ingrid sitter sedan på stolen och låtsas dricka kaffe.

1. Belinda: *Men vart ska jag sitta?!*
2. Ingrid: *Belinda, du kan sitta på den lediga korgen.*
3. Belinda: *Okej.*

Ludvig knuffar sedan till Belinda på axeln lite lätt.

4. Ludvig: *Du måste gå till köket!*
5. Belinda: *Men nej!*
6. Ludvig: *Jo du behöver också en tallrik.*
7. Ingrid: *Men duka bara åt henne nu!*

Ingrid räcker över sin tallrik till Belinda och barnen fortsätter sedan att tillsammans fika och dela ut fika till varandra vid bordet.

Utifrån denna sekvens ges en inblick i maktrelationerna i leken som observerats på förskola 2. Den återuppreparande analysen av materialet som gjorts synliggör att barnen är medvetna om vad de ska göra och har en ömsesidig lek där de ska fika vid ett bord. De har utifrån Corsaros (2005) teori en kamratkultur med gemensamt intresse men däremot åtskilliga maktrelationer. Barnens lekkultur präglas i enlighet av Corsaros (2005) förankring om att reproducera vuxnas handlingsmönster när de sitter och dricker kaffe runt ett bord. Miljömässiga faktorer förklarar Corsaro (2005) också är en påverkan till barnens lek och hur den reproduceras eller produceras. Barnen har i sekvensen ett begränsat antal stolar att sitta på vilket blir ett hinder för medverkan i leken och påverkar därmed den negativa makten som uppstår. Generations-maktordningen från vuxna innebär i detta fall en begränsning av implementerandet av material för att möjliggöra en inkludering med en gemensam makt och förhållningssätt gentemot varandra.

Den negativa makten som uppstod i leken vänder däremot i slutet av sekvens 2 när Ingrid valde att bryta den negativa makten och normerna som de skapats i leken och i stället inkludera Belinda. Detta skapade en annan stämning i den gemensamma kamratkulturen där alla barn vände och Ingrids positiva makt-påverkan togs in av alla barn. Det vi utifrån Foucaults (2017) teori kan synliggöra är att maktens innefattande handlingar, attityder och känslor stämmer överens med vår analys. Vår redogörelse ger en tydlig koppling över hur

barnens handlingar, attityder och känslor tas efter utifrån den som i leken har en maktposition. Analysen påvisar att maktstrukturerna har en koppling till ålder i detta fall. När Ingrid, som är äldst i leken, säger till att Ludvig att duka åt Belinda förändras maktstrukturerna i leken till det positiva. Eek-Karlsson (2012) beskriver en tydlig koppling till denna situation som ett normativt beteende som ger tillgång till makt, Ingrids normativa beteende ger en tydlig tillgång till makt som påvisas har stor inverkan när leken ändrar riktning till en inkluderande kamratkultur. Även denna sekvens ger oss en tydlig bild på att åldern i relation till maktstrukturen i leken naturligt förändras. Belindas åsikter och vilja tas inte i beaktande förrän det äldsta barnet satt ner foten.

### 6.3.1. Normativa likheter och skillnader ur ett maktperspektiv

I de observationer som har presenterats där begreppet makt blir synligt i barnens lek kan vi mellan pedagogiska kontexterna se en rad likheter och skillnader. På båda förskolorna synliggörs Corsaros (2005) beskrivning av en gemensam kamratkultur samt en lekkultur som uppstår. Likheterna synliggörs i förankringen om att skydda den gemensamma leken när barnen upplever att det handlings- och lekmönster som de har skapat inte följs av andra. Det framkommer även likheter med tydliga exempel i hur barnen utövar maktpositioner. Utifrån den sociala kontext som byggts upp och gemensamma normer menar Foucault (2017) att barnen ges kunskap och sanning kring vad som är rätt och fel i den gemensamma lekkulturen.

På *förskola 1* blir makt särskilt tydligt i hur Ahmed och Filip utövar sin makt gentemot Bilal genom att först få honom att gå med på de premisser de satt upp för leken och när detta inte fungerar utesluta honom ur leken. Ahmed och Filip tolkas ha byggt upp det som Corsaro (2005) kallar en gemensam kamratkultur samt en lekkultur. Det är denna lekkultur de försöker skydda då de märker att Bilal inte följer handlings- och lekmönster som de har skapat i leken och nu vill förhindra att Bilal är med. Detta tyder även på Foucaults (2017) förklaring kring sanningen kring att de anser att Bilals handlingsmönster är fel utifrån deras lekkultur. Ett exempel på detta ser vi nedan:

5. Ahmed: *Bilal, vi ska vara hela dagen här!* han pekar mot kuben.

*När Bilal försöker gå in i kuben blockerar Filip vägen för honom. Bilal knör sig förbi och Filip blänger på honom. Bilal drar nu ner ett tyg som hänger på kubens så att det hamnar på hans huvud samtidigt skrattar han. Filip börjar också skratta.*

Vi ser liknande exempel på makt i *förskola 2* där Ludvig besitter maktpositionen i leken och han har en bestämd tanke om vilka som får vara med i leken. Detta kan precis som ovan exempel baserat på Corsaros (2005) teori bero på att Ludvig vill skydda en uppbyggd kamrat- och lekkultur där det finns en rädsla att Ingrid som är yngre ska förstöra leken om hon får vara med. Ludvig anser sig besitta en makt då han är pojke och är äldre än Belinda. Ytterligare här ser vi en likhet med *förskola 1* där Ahmed släpper in Bilal i leken efter att han har varit ledsen. Belinda får stöd av Ingrid som viker av från Ludvigs bestämmelser om leken och väljer att ta ansvar för att få med Belinda. Detta visar oss att även Ingrid besitter makt i leken som beror på att hon är äldre och att hon i den sociala kontexten byggt upp och skapat normer som enligt Foucault (2017) gett Ingrid kunskap och sanning om vad som är rätt och fel att göra i situationen. Det blir synligt nedan:

Ludvig: *Du måste gå till köket!*  
Belinda: *Men nej!*

Ludvig: *Jo du behöver också en tallrik.*  
Ingrid: *Men duka bara åt henne nu!*

Makt kan förstås som någonting både positivt och negativt, som kan ge och begränsa utrymme (Skolverket 2016). För Belinda och Bilal har makt blivit en faktor som begränsar deras förmåga och möjlighet att delta på samma premisser som de andra barnen. En skillnad mellan förskola 1 och förskola 2 är att Filip och Ahmet på förskola 1 agerar som en enhet där dem från början är villiga att släppa in Bilal i sin lek. Det tar lite längre tid för Ingrid att se och agera på Belindas uteslutning. Även om Ingrid kan sägas utmana den sociala normen för vem som styr och får vara med i leken och ges en tydlig koppling kring Bromseth (2021) förklaring om relevansen för ålders-makten som uppstår i leken.

Den allra tydligaste skillnaden som framträder mellan de två förskolorna är de normer som ligger till grund för Bilal och Belindas uteslutningar. För Bilal blir hans etniska tillhörighet en begränsande norm som befäster den sociala normen, på grund av att han inte talar samma språk har han svårt att göra sig delaktig i leken och i gruppen (Salmson & Ivarsson, 2019). Bilal försöker ändå visa på det som Löfdahl Hultman (2014) kallar agens och ta socialt ansvar för sig själv, det blir synligt när han försöker lätta upp stämningen med Filip genom att dra ner tyget över sitt huvud och börjar skratta. Ingrid försöker till skillnad från Bilal kontinuerligt hävda sin rätt att få vara med och bestämma i leken, och som vi kan se i senaste utraget exempel från observationen har hon språket för att göra det. I Belindas fall är det i stället hennes ålder som agerar den begränsande norm som möjliggör Ludvigs makt över henne i leken. Enligt Foucaults (2017) maktteori kan Belindas attityd och känslor ses uppkomma utifrån den makt hon har över sig i leken, där hennes handlingar uttrycks motstridande med ord emot makten. Trots att Belinda fortsätter att själv hävda sin rätt att vara med är det inte förrän Ingrid gör sitt val som hon släpps in i leken. Åldersnormen fortsatte alltså att vara både synlig och begränsande för Belinda trots att hon fick vara med.

## 6.4. Könsnormer i leken

### *Sekvens 1*

Fyra flickor, Aida (tre år), Molly (tre år), Annie (fyra år) och Hamda (fyra och ett halvt år) på förskola 1 har gått och satt sig vid ett bord som står angränsande till en öppen yta där barnen normalt har samling. De ska pärla halsband och pärlplattor. De är ensamma inne då de andra barnen är ute på gården så resterande avdelning är lugn. En pedagog som de har ropat till sig finns närvarande för att hjälpa dem med pärlorna. Sekvensen har valt ut då den anses representativ för hur dessa flickor har agerat och pratat med varandra vid ett flertal tillfällen under observationerna.

1. Aida: *Jag gillar blå och rosa*
2. Molly: *Jag gillar också, alla, alla dom här färgerna.* Pekar på alla sina pärlor.
3. Annie: *Jag gillar också guld.*
4. Hamda: *Jag också.*
5. Molly: *Jag gillar också guld.*
6. Aida: *Jag har en klänning på mig.*
7. Molly: *Jag med.*
8. Hamda: *Men jag har en fin klänning med rosett.* Ställer sig upp och stryker med händerna över klänningen.
9. Molly: *Men jag har faktiskt plommon på min klänning.*

10. Hamda: *Vi är kompisar.* Tittar på Annie och ler.
11. Aida: *Vi är också kompisar.* Vänder sig mot Molly.
12. Hamda: *Vi är tjejer.*
13. Annie: *Aa.*
14. Molly: *Vi är också tjejer.*
15. Hamda: *De som har toffs sitter där.* Pekar över bordet på Molly och Aida.
16. Aida: *Vi är kompisar fast vi har toffs.*
17. Hamda: *Och vi är kompisar också.*
18. Aida: *Hamda du har lockigt hår.*
19. Hamda: *Jag vet.*
20. Annie: *Och jag har inte lockigt hår.*
21. Molly: *Inte jag heller.*
22. Hamda: *Jag ska fråga min mamma om hon kan göra långt lockigt hår.*
23. Aida: *Jag ska fråga min mamma om hon kan göra en fläta på mig, en fläta till förskolan.*
24. Hamda: *Jag kommer inte tycka att det är fint.*
25. Aida: *Men Molly kommer tycka att det är fint.* Sätter sig närmare Molly.
26. Molly: *Ja!*
27. Aida: *Vi..*
28. Molly: *är bästa vänner.*
29. Annie: *Jag är bästa vän med Hamda.*
30. Molly: *Jag är också bästa vän med er.*
31. Annie: *Ja!*
32. Annie: *Pojkar måste vi också ha.*
33. Hamda: *Ja.*

I sekvens 1 kan vi se hur fyra flickor på förskola 1 reproducerar samhällets normer för vad som anses vara flickors sociala handlande. Enligt Butler (1990) kategoriserar vi utifrån samhällets normer och förväntningar in individer i könsroller baserat på könsnormerna. I denna sekvens kan flickorna sägas ha blivit en produkt av detta där de själva är medvetna om vad som förväntas av dem, att det ska ha fina klänningar och fint hår. Även Salmson och Ivarsson (2019) styrker att det finns förväntningar på barn hur de ska bete sig och att dessa förväntningar är skapade av de normer som finns i samhället. I sekvensen ser vi exempel på hur genusnormer blir tydliga i hur barnen reproducerar samhällets förväntningar på hur flickor socialt ska handla. Vi ser även exempel på hur könsnormer yttrar sig då barnen själva refererar till sitt biologiska kön och där de använder detta för att positionera sig och skapa en gemenskap mellan dem (Salmson & Ivarsson, 2019). Flickornas agerande samt samtal styrker även rådande normer kring vad som anses vara flick-kodat beteende. Enligt Salmson och Ivarsson (2019) är ett pojk-kodat beteende livfullt och impulsivt medan flickor precis som i exemplet ovan sitter lugnt och stilla. Även deras val av samtalsämne kan ses som flick-kodat, det kretsar kring färger de tycker om, deras klänningar och hår samt vilka av dem som är vänner. Vi kan även se tendenser till socioekonomiska normer då barnens samtal om att de har klänning på sig visar att det är av vikt att ha rätt klädesplagg på sig för att passa in (Salmson & Ivarsson, 2019).

Utifrån observationerna kan flickorna i sekvens 1 tolkats ha blivit influerade av förskolans arbete med att motverka rådande könsnormer så som Salmson och Ivarsson (2019) beskriver att förskolor aktivt bör arbeta. Det ser vi i slutet av sekvensen då Annie säger, *pojkar måste vi också ha!* Dock går det inte att komma ifrån att alla barn är en del av en större samhällelig kontext samt omgivning som influerar och påverkar hur barn ser på sig själva oavsett vilket

normmedvetet arbete förskolan syftar att genomföra. Eidevald (2009) hävdar dock att de förväntningar som finns på oss baserat på biologiskt kön kan se olika ut baserat på vilken social kontext vi befinner oss i.

### *Sekvens 2*

Vid observation på *förskola 1* leker fem barn i ett lekrum, Ahmed (tre och ett halvt år), Hamda (fyra och ett halvt år), Annie (fyra år), Filip (tre år) och Bilal (Fyra år). Sekvenser har valts ut då den anses representativ för barnens förhandlingar i leken samt hur dessa barn vid ett flertal observationer lekte åtskilda för att sedan dras mot en gemensam lek. Hamda och Annie går nu in i en kub som finns i lekhallen som står ledig. Ahmed upptäcker detta och går efter.

Ahmed: *Nej, det här är vårt hus!*

Hamda: *Nej, det är förskolans.*

Annie: *Vi får vara här inne.*

Ahmed: *Okej.*

Ahmed: *Filip kom, vi är här i huset!*

Ahmed ropar även på Bilal och försöker få alla att leka tillsammans i huset. Nu står alla fem tillsammans i huset och hoppar med händerna uppsträckta mot tyget som är i taket.

Annie: *Alla är här!*

Alla barnen hoppar ut kuben tillsammans. Annie och Hamda går ut i skötrummet som ligger bredvid lekrummet de just befunnit sig i, de sätter sig i en vagn som står där.

1. Annie: *Vi är bebisar.*
2. Filip: *Jag är pappa.*

Filip och Ahmed leker att de ska köra vagnen. Bilal går och hämtar ett pussel och sätter sig på golvet bredvid leken och börjar pussla.

3. Hamda: *Ingen får köra!* Hamda vänder sig till Annie.
4. Hamda: *Eller hur vi vill inte.*
5. Annie som befinner sig i bebiskaraktär svarar: *Jo!* genom att låta som en bebis.

Ahmed hämtar leksaker till bebisarna och Filip börjar göra detsamma.

6. Filip upprepar. *Jag är pappa!*
7. Hamda: *Ingen får vara pappa!*

Filip vänder sig i stället till Annie som fortsätter leka bebis och gör bebisljud.

8. Filip: *Bebis, bebis*

Han går sedan i väg för att hämta en ny leksak till bebisen.

9. Annie: *Nej!* med bebisröst när Filip kommer med leksaken.
10. Ahmed: *Bebisen vill inte ha en leksak, bebisen vill inte ha nånting.*



Filip testar ändå med att ge en annan leksak. Annie och Hamda kryper ut ur vagnen.

I sekvens 2 har barnen från start kategoriserat in sig själva i könsroller baserat på könsnormer utifrån det som Butler (1990) beskriver som samhällets normer och förväntningar. De leker uppdelat baserat på biologiskt kön. Tidigt i leken utmanar de dock dessa förbestämda sociala normer och börjar i stället leka tillsammans. Återigen ser vi exempel på det som kan tydas som förskolans aktiva arbete med att motverka begränsande könsnormer för att skapa ett mer inkluderande klimat (Salmson & Ivarsson, 2019). Leken utvecklas till en rollek ute i skötrummet. Både Hamda och Annie tar rollerna av bebisar. Filip är pappa och Ahmed tar en liknande roll även om han inte uttalar vilken denna är. Barnen sätt att leka kan sägas bryta mot de sociala könsroller barnen förväntas ta i leken. Som Eidevald (2009) beskriver kan förväntningar som finns på oss baserat på kön se olika ut beroende på den sociala kontexten. Barnen har lekt uppdelat fram till sekvensens start men nu ändrar de sina förväntningar och sitt beteende då den sociala kontexten förändrades. De roller de tar i leken återupprepar inte normativa familjebildningar, såsom är vanligt med "mamma, pappa, barn-lek" (Sotevik, 2021). I stället synliggör en annan typ av familjebildning där vi har två bebisar, en pappa och möjligt en pappa till, eller en pojke som vill vara mamma även om detta inte är uttalat. Ahmed som är pojke har sociala förväntningar på sig om vilken typ av roll han ska ta. Enligt Salmson och Ivarsson (2019) kan familjenormer för hur en familj "ska" se ut påverka barns känsla och förväntningar på sig själv, vilket vi inte kan se i detta exempel där familjenormerna kan sägas vara öppna och tillåtande.

Även i detta exempel ser vi hur språk inom etnicitetsnormen blir en faktor som påverkar Bilals möjligheter att delta i leken (Salmson & Ivarsson, 2019). Att han hämtar ett pussel och sätter sig bredvid leken indikerar en vilja att vara med och vara nära de andra barnen. Dock visar bristen på verbal samt icke-verbal kommunikation mellan honom och de andra att han inte är en del av rolleken.

### *Sekvens 3*

Vid flertal observationstillfällen på *förskola 2* uppmärksammade vi att barnen medvetet samtalar om kön, följande sekvens anses vara en representativ redogörelse för barns uppdelning i leken. Fem barn, varav två flickor Leandra (fem år) och Ella (fem och ett halvt), tre pojkar Neo och Max (fem år), samt Alexander (fyra år), leker i avdelningens konstruktionsrum med tågbanor som material. Rummet är ett mindre avgränsat rum med lättillgängligt material för konstruktion som barnen använder fritt. I rådande lek använder barnen tåg och tågbanor. Barnen har vid samtal bestämt att leka tillsammans och försöker i början av leken att organisera upp sin konstruktion för att konstruera en lång tågbanor.

1. Neo: *Jag vill bygga tåg själv med Max*
2. Max: *Neo jag hittade ett tåg!*
3. Ella: *Jag vill också vara med dig!*
4. Neo: *Okej, du får också vara med mig*
5. Leandra: *Jag vill också vara med dig Neo!*
6. Neo: *Ahhhhh!, Asså jag vill göra två lag, och Alexander får vara med oss för att...*

Neo blir avbruten av Max som tar över ordet.

7. Max: *Det får vara ett tjej-lag och ett pojk-lag*
8. Neo: *Ja*
9. Ella: *Men jag vill faktiskt vara i erat lag*
10. Leandra: *Jag med!*
11. Neo: *Asså, två pojkar... eh, en pojke och en tjej, för jag vill vara med ehh Max*

Samtalet avslutas med att alla barn tar tågbitar för konstruktionen och de delar inte upp sig i lag, detta sker naturligt utan att någon visar ett kroppsspråk om att dela upp sig.

I sekvens 3 analyserar vi över barnens taktik att skapa "lag" för konstruktionen. Max uttrycker vid ett tillfälle att de kan dela upp sig utefter det som Salmson och Ivarsson (2019) förklarar som biologiska kön. Alltså menar Max att uppdelningen ska ske efter ett pojklag och ett flicklag, där han utgår från deras biologiska kön. Både Ella och Leandra menar på att de inte behöver vara en uppdelning av det biologiska könet och att de oavsett vill vara i lag med Neo som är pojke, vilket enligt rådande och styrande normer anses vara en fördelaktig position (Salmson & Ivarsson, 2019). Denna biologiska uppdelning förklarar även Eidevald (2009) som en uppdelning utifrån den sociala kontext som barnen befinner sig i. I denna kontext menar han på att den biologiska uppdelningen som barnen vill göra i leken sätts i sociala kön, vilket Ella och Leandra motarbetar med att bryta den sociala omgivningen och sociala könskategoriseringen. Uppdelningen av kön i leken ur Maxs perspektiv är att han delar upp lagen utifrån det kategoriserade könet, medan Ella vill dela upp efter det som Salmson och Ivarsson (2019) beskriver som gemenskap och samhörighet. Gemenskapen utgår från den kamratkultur de har, vi har även vid andra observationer sett att Neo och Ella gärna leker tillsammans och att de har en samhörig kamratkultur. Denna samhörighet förklarar även Butler (1990) som en könskategorisering utifrån det biologiska könet som Max placerar. Vi menar att Max utifrån samhällsnormer har en förväntning på att skapa lag utifrån de olika könen då han besitter en förväntan på de respektive könen. Ella och Leandra motarbetar i situationen förväntningarna mot dessa normer och identifieringen av dem själva som individer i den aktuella sociala kontexten (Butler, 1990).

#### *Sekvens 4*

I följande sekvens har barnen fortsatt bygga ut sin tågbanan och inga lag har blivit uppdelade. Vi valde ut sekvensen då den är karakteristisk för den könsorienterade leken bland barnen.

1. Ella: *Eh Max, jag har sett på minecraft! Med min storebror (uttrycker en glädje)*
2. Max: *Faktiskt så har jag spelat minecraft.. (lyfter på ögonbrynen)*
3. Neo: *Jag med..*

Ella tittar ner och upplevs besviken där hennes axlar sjunker ner, samtalet kring minecraft tar slut och barnen återgår till bygget igen.

Vi ser under sekvens 4 att Ella försöker få Maxs uppmärksamhet och finna ett gemensamt intresse, då vi upplever att hon inte kände att Max ville vara i lag med henne. När Max uttryckte att uppdelningen av lag ska grunda sig på kön uttryckte Ella att hon ville vara i lag med dem, Max gav inget svar, medan Neo kändes mer villig att ändra om lagen. Utifrån Eidevalds (2009) förklaringar försöker Ella aktivt motarbeta de stereotypa könsrollerna genom att ta upp ett intresse som hon vet att Max har. När Max däremot svarar med att "faktiskt så har jag spelat minecraft" upplevs Ellas kroppsspråk som mer nedstämt och besviket genom att hon tittar ner och axlarna sjunker. Utifrån vår analys upplever vi att det

beror på att hon inte fick någon bekräftelse på att hon gör sådant som hennes storebror visat henne och hon är medveten att Max och Neo spelar. Ella upplevs försöka uppnå det som Corsaro (2005) förklarar som en gemensam kamratkultur, där hon strävar efter en given gemenskap utifrån intresse och normer. Ella upplevs även vara medveten om att hon motarbetar de könsstereotypa könsnormerna om vilket kön som utifrån samhällets sociala normer anses passa in i kategoriseringen till minecraft då det anses vara typiskt pojk-kodat. Detta synliggörs när Ella refererar minecraft till sin storebror. Det upplevs utifrån Salmson och Ivarssons (2019) förklaring kring sociala normer om att minecraft anses vara något som är mer pojk-kodat då Ellas storebror, Max och Neo spelar detta. Vi menar att denna kategorisering anspråkar till ett genusperspektiv om vad som anses vara typiskt handlande för det sociala könet, Ella refererar till att hennes bror visade henne vad minecraft är. I enlighet med Ellas uttalande stärker Max och Neo att Salmson och Ivarssons (2019) definition av att genus som norm relateras till erfarenheter och samhällets uppfattning om att minecraft är kopplat till ett specifikt socialt kön (pojke). Man kan se Max kategorisering på Ella utifrån det som Butler (1990) förklarar som identifiering och kategorisering av det biologiska könet. Vi tolkar att Max redan utifrån det biologiska könet kategoriserat Ella i ett fack där han inte anser att hennes storebrors intresse påverkar kategoriseringen av henne då de utifrån normer och förväntningar anses vara ett typiskt pojk-kodat spel.

#### 6.4.1. Normativa likheter och skillnader utifrån könsnormer

Mellan de två pedagogiska kontexterna förskola 1 och 2 skiljer sig barnens lek inom kön/genus. Det vi utifrån våra observationer synliggör med störst skildring i barnens egeninitierade lek är hur barnen fördelar sig utifrån det som Butler (1990) förklarar som könsroller och hur de handlar utifrån dessa. Dessa handlingar kan enligt Salmson och Ivarsson (2019) förklaras som socialt handlande utifrån de respektive könen, vilket synliggörs i leken. I analysen synliggörs det som Corsaro (2005) beskriver som en kamratkultur på förskola 1 där barnen som observerats faller in i för dem, naturliga handlingsmönster. Barnen har ett förhållningssätt gentemot varandra där de inom sin kamratkultur har gemensamma positiva och negativa värderingar i erfarna handlingsmönster som de återskapar och skapar i leken. Det som skiljer sig i kamratkulturen på förskola 2 är när Ella försöker skapa en gemensam kamratkultur utifrån intressen, vilket fallerar i relation till det sociala handlandet (Salmson & Ivarsson, 2019).

På förskola 1 går det att se hur barnen naturligt faller in i olika roller och intar olika maktpositioner i leken. Könsrollerna i sekvens 2 är inte helt stereotypiska då de är två bebisar och en uttalad pappa. Även Ahmed tar en föräldraroll i leken då han vill köra vagnen, hämta leksaker och trösta. Vilken roll barnen har tagit verkar dock spela mindre roll eftersom leken fortsätter trots att de är oense kring könsrollerna i följande exempel:

Filip: *Jag är pappa!*

Hamda: *Ingen får vara pappa!*

Filip vänder sig istället till Annie som fortsätter leka bebis och gör bebisljud.

Filip: *Bebis, bebis*

Exemplet kan kopplas som ett försök utifrån det som Salmson och Ivarsson (2019) förklarar som att kategorisering av könsidentiteter utifrån sociala könsnormer. När Hamda nekar Filip

försök att inta "papparollen" så väljer Filip att fortsätta rolleken utan någon titulerande roll. Filips handlande i leken kan man trots detta se infaller i en roll som baseras på det som Butler (1990) refererar till samhällets förväntningar, alltså förväntningar på föräldrars handlande och beteende gentemot sitt barn. Filips fortsatta lek trots de skildrade synpunkterna som uppstår styrker därmed att förskolans normkritiska arbete präglas genom barnens egeninitierade lek.

Utifrån våra observationer och exempel på förskola 2 går det tydligare att se, som vi tolkar det, en uppdelning utifrån könsroller i jämförelse med våra exempel från förskola 1. Barnen samtalar med tydlighet kring uppdelningen i leken kopplat till de normativa könsrollerna i samhället, där det i denna situation sker en tydlig könskategorisering som Max eftersträvar i leken. I den sociala kontext barnen i leken befinner sig i och reproducerar sker det utifrån respektive karaktärernas förväntningar. Ett exempel utifrån det som Salmson och Ivarsson (2019) beskriver som reproduktionen av könsens förväntningar och sociala handlingar är när Max vill skapa lag utifrån de kategoriserade stereotypa könsnormer om de olika biologiska könen. I enlighet med Eidevalds (2009) förklaring om könsstereotypa fördelningen av könsnormer styrker vi att detta är en markant skildring mellan förskola 1 och 2.

Max: *Det får vara ett tjej-lag och ett pojk-lag*

Neo: *Ja*

Ella: *Men jag vill faktiskt vara i erat lag*

Leandra: *Jag med!*

Ella: *Eh Max, jag har sett på minecraft! Med min storebror*

Max: *Faktiskt så har jag spelat minecraft..*

Neo: *Jag med..*

Detta exempel synliggör tydligt hur barnen reproducerar de stereotypa könsnormerna utifrån samhällets normer, att exempelvis pojkar ska ingå i samma lag för de kan prestera bättre än flickor (Eidevald, 2009). Här synliggörs även i observationen hur Ella försöker skapa en kamratkultur och hitta gemensamma intressen som hon är medveten om finns hos Max och Adam. Detta blir tydligt eftersom de i samtalet om lagen inte kom fram till hur de ska fördela sig då de hade olika synpunkter och förväntningar kring de olika könen utifrån normer (Salmson & Ivarsson, 2019). Ella som dels är flicka och något äldre samtalar kring ämnet minecraft för att hitta en gemenskap och möjliggöra ett lag i leken. Det intersektionella aspekterna hos Ella är relevanta då hennes ålder kan påverka hennes medvetenhet och det faktum är att hon är flicka gör att hon är medveten om att minecraft anses vara typiskt pojk-kodat (Reimers, Bengtsson, Hellman, 2021).

## 7. Diskussion

I följande avsnitt presenteras resultatdiskussion, metoddiskussion och förslag på vidare forskning. Vi kommer i dessa delar att dra slutsatser genom att granska studiens innebörd och resultat samt ge förslag på vidare forskning.

### 7.1. Resultatdiskussion

Ansatsen i denna uppsats har varit att genom en komparativ studie undersöka om och i så fall hur pedagogiska och samhälleliga influenser tar sig uttryck i barns egeninitierade lek samt om ett normmedvetet arbetssätt tar sig uttryck i barnens lek. För att svara på syftet ställde vi oss frågorna; hur synliggörs sociala normer i barns fria lek? samt vilka normativa skillnader och likheter träder fram i barns egeninitierade lekar mellan de pedagogiska kontexterna?

Resultatet av denna studie pekar på att det finns en rad pedagogiska samt samhälleliga influenser som påverkar barns egeninitierade lek och att dessa ständigt är närvarande. Som vi skrev i inledningen är leken en av de viktigaste aspekterna av ett barns liv på förskolan och det som sker i leken är omfattande och komplext. Det pågår ständiga förhandlingar om vad som ska lekas och vem som får vara med där normerande processer ständigt blir befästa eller utmanas. Vad som blev synligt för oss i vår studie är de kamrat- och lekkulturer som barnen bygger upp kring dem själva och vidare styr mycket av deras sätt att integrera med varandra. Inom dessa kulturer blir de sociala normerna synliga. Kamratkulturer influeras till stor del av vuxenvärlden där barn återskapar handlingar som de erfar från vuxna i sin omgivning. Vilket innebär att det inte bara är de vuxna som barnen möter på förskolan varje dag som influerar deras handlingsmönster utan alla de vuxna som de har i sin omgivning utanför förskolan samt i samhället i stort. Det innebär att barn möter en mängd handlingar samt handlingsmönster som de sedan återskapar på förskolan i sina lekar.

Vid analysen kring normer och normativa företeelser identifierade vi särskilt att könsnormer och åldersnormer är de som framträdde tydligast i de olika leksituationerna. Våra observationer synliggjorde att barnen har varit en del av normerande processer på förskolan där normerna för vilka som kan leka och vad de kan leka med har utvidgats. Påföljden har bidragit med ett inkluderande och tillåtande lekklimat. Det framträdde dock i tågbaneleken att normerna för vilka som kan leka och med vad dem kan leka har sina gränser. När en flicka ville ha en gubbe till sitt tåg gick hon över en osynlig gräns för vad ansågs vara okej. Vi fick även se på förhandlingar i en kattlek där vår tolkning var att barnet som var yngre och därför också blev styrd i leken tog rollen av en katt för att öka sin frihet, vilket i detta fall inte var en fungerande metod. Vi har identifierat att den fysiska miljön samt det material som finns tillgängligt och hur det presenteras blir en viktig del i barnens inkluderingsprocesser.

Åldersnormer framträdde även när vi gjorde en närmare analys av barnens maktpositioner i leken. Vad som här blev tydligt var att det yngre barnet, som ihärdigt försökte hävda sin rätt att vara med, inte själv var innehavare av tillräckligt mycket makt för att göra sig delaktig i leken. Det krävdes ett äldre barn med en maktposition för att hon skulle bli insläppt i den rådande leken. I observationer av barns lek träder maktbegreppet tydligt fram och det står klart för oss varför det är ett centralt begrepp inom normkritiken. På samma sätt som det ständigt pågår förhandlingar inom lekar pågår det även en maktkamp mellan barnen. Ibland är det givet för barnen själva vem i gruppen som besitter makten att bestämma över leken och de andra viker sig för detta och följer lekens regler. I många av våra observationer har dock motsatt effekt framträtt där makten ifrågasätts och utmanas. Vi såg det i ovan nämnda

exempel där ett äldre barn utesluter ett yngre samt i barnens lek på förskola 1 där Bilal utmanar samt letar strategier för att göra sig delaktig i leken trots han inte talar samma språk som övriga barn. Även om vi i denna studie har granskat barns lek så är maktbegreppet högst relevant när det kommer till vuxna i barnens omgivning. Vi som observatörer har försökt hålla oss frånskilda från barnens lekar för att inte påverka allt för mycket. Med detta sagt är vi medvetna om den maktposition vi har i förhållande till barnen och det faktum att vår närvaro i rummet i många fall kan ha påverkat deras interaktion.

De normer som tydligt blev framträdande i våra observationer är könsnormer och vi har därför valt att fokusera extra på just dessa. Som det noterades i ovan diskussion kring normer så tog sig könsnormer in även där. Normer kring vem, vad och hur någon är en flicka respektive pojke är högst medvetet hos barnen. Här återspeglas samhället där barnen gärna leker rollekar som speglar de olika kontexterna de befinner sig i. Även i de exempel där vi upplever att normerna för lek har vidgats kan vi se att det finns en medvetenhet. Så som att Filip är pappa och att Ahmed väljer att ta en liknande roll, han uttalar alltså inte att han är pappa, kanske för att denna roll redan är tagen men han säger heller inte att han är mamma.

I resultatet synliggörs sociala normer i barns egeninitierad lek på en rad olika sätt. Det har dessutom utmynnat i både likheter och skillnader mellan förskolorna som går att koppla till den samhälleliga samt pedagogiska kontext som barnen befinner sig i. Normer är föränderliga och när ett aktivt normmedvetet arbetssätt bedrivs blir detta synligt i barnens lek samt hur de interagerar med varandra. I studien har observationer och tolkningar påvisat en ökad inkludering samt gemenskap i förskola 1 där barnen har en medvetenhet kring varandras olikheter men där det inte bli ett hinder för att alla ska få vara med. Däremot tolkar vi utifrån observationerna på förskola 2 som att rollerna i leken har framträtt mer cementerade och stereotypiska. En aspekt av detta har vi kopplat till miljön samt det material som har funnits tillgängligt och som har integrerats med varandra för att vidga normerna kring vad och hur barnen kan leka.

Som tidigare redogjorts har det dessutom i observationerna framkommit en del likheter mellan förskolorna i hur barnens leker. Med dessa likheter tydliggörs, enligt oss att den tid barnen spenderar på förskolan bara är en liten del av den helhet som är barnets liv, vi menar på att barnen ingår i fler sociala kontexten än bara förskolan. Det pedagogiska arbete som bedrivs och som ger effekt på barnens sätt att vidga de sociala normerna kan inte stå emot den influens som samhället har. Vårt resultat visar att alla barn är en del av en samhällskultur med starka sociala normer för hur vi ska bete oss, där barn producerar och reproducerar handlingsmönster från vuxenvärlden. På båda förskolorna blir det särskilt tydligt i den skillnad som barnen gör när det kommer till det biologiska könet. De delar sig gärna efter kön samt samtalar om vad som är rätt och fel, exempelvis att en flicka inte får ha en gubbe eller att flickor har långt hår och klänningar. De likvärdiga företeelserna i samtalen mellan barnen synliggör att den normmedvetna förskolans aktiva arbete med att implementera en normmedveten syn genomsyras i barngruppen.

Ytterligare en aspekt som vi har identifierat som enbart framträdde på förskola 1 är normen för etnisk tillhörighet. I detta fall blev den etniska tillhörigheten synlig i att Bilal har ett annat modersmål som skapade en distans med de andra barnen samt en begränsning att göra sig delaktig i leken. Här ser vi hur en förskolas geografiska placering kan skapa olika former av begränsande normer trots det aktiva arbetet. Förskola 1 är placerad i ett socioekonomiskt utsatt område vilket innefattar en ökad etnisk mångfald till skillnad från förskola 2. Detta visar oss att en förskolas socioekonomiska status har en inverkan på vilka normer som träder

fram i leken samt vilka utmaningar personalen på förskolan står inför. De sekvenser från förskola 1 som vi har lyft fram visar en inkluderingsnorm från barnen sida men där oförmågan från Bilals håll till delaktighet i rådande lek- och kamratkultur skapar konflikt. Avslutningsvis blir det viktigt att belysa att de begrepp vi har lyft är ständigt sammanflätade med varandra. Vi har i resultat och analysdelen gjort en distinktion mellan dem för att särskilt belysa och synliggöra framträdande aspekter av begreppen. Dock går de in i varandra och utgör alla en del av det normkritiska perspektivet.

## 7.2. Metoddiskussion

Metodvalet videoobservationer har i arbetet gett oss en verklig bild och uppfattning kring barns egeninitierade lek ur ett normkritiskt perspektiv. Det insamlade materialet har bidragit med data för att möjliggöra vår analys utifrån studiens syfte. Vi kan dock se att ytterligare insamlat underlag hade kunnat bidra till en fördjupad studie i ämnet, där ytterligare aspekter av makt och normer i barnens kamratkulturer blir framträdande. Det resultat som vi i vår studie har lyft visar oss att vidare forskning inom ämnet är viktigt.

Relevansen med vårt metodval skulle ge ett mer diffust utfall kring barns egeninitierade lek om vi valt en annan metod så som intervjuer av exempelvis förskollärare. Detta eftersom vi då hade analyserat förskollärarnas syn och upplevelser på barns egeninitierade lek ur ett normkritiskt perspektiv. Utfallet hade minskat trovärdigheten och tillförlitligheten då den hade baserats på en annan individs tolkning än vår egen. I metodavsnittet beskrev vi hur videoobservationer i systematik till syftet ger oss bäst förutsättningar för att uppnå tillförlitlighet och trovärdighet. Vi anser att vår metod var mest lämplig då vi utifrån forskning och insamlade data kunnat redogöra en trovärdighet i hur den är insamlad. Tillförlitligheten till metodvalet är uppnått då vi utifrån den empiriska insamlingen fick syn på likvärdiga företeelser i barnens egeninitierade lek utifrån våra två veckors genomförande av observationerna. Generaliserbarheten för studien bör tolkas med försiktighet eftersom studien genomförts på två förskolor och inte kan generaliseras och överföras till alla förskolors arbete.

Vad som dock behöver tas i beräkning för den empiriska insamlingen av olika sekvenser är att vi inte vet om utfallet av leken hade sett annorlunda ut om det funnits en ökad variation av barn. I de tre första sekvenserna har vi observerat lekar mellan tre flickor och en pojke. Om lekarna hade utspelats på annat sätt med fler pojkar kan vi inte förutse. Detta beror på att medgivandet av samtyckesblanketter inte mottagits av hela barngruppen på förskola 1, därav begränsades variationen av barn i leken och trovärdigheten.

## 7.3. Förslag på vidare forskning

Utifrån vår studie ser vi ett behov av vidare forskning på att undersöka hur fler förskolor aktivt arbetar med normkritik i praktiken i relation till barns egeninitierade lek. Den vidare forskningen kan därmed skapa en systematik och redogöra för hur förskolornas konkret förklarade arbete speglar sig i den fria egeninitierade leken. Detta eftersom vi i studien redogör för att barn inte endast influeras av pedagogiska kontexter, utan även samhälleliga i stort. Vidare forskning kan därmed även utvecklas med en helhetsbild över hur olika kontexter kan påverka barnens normkritiska och intersektionella förhållningssätt gentemot varandra i de olika kamratkulturer som dem ingår i på förskolan. Vidare forskning kan även påvisa hur och om det socioekonomiska området som förskolan befinner sig i är en

bidragande faktor till hur barnens förhållningssätt gentemot varandra speglas ur ett normkritiskt och intersektionellt perspektiv.



## 8. Referenslista

- Alvesson, M. (2011). *Intervjuer: genomförande, tolkning och reflexivitet*. (1.uppl.) Malmö: Liber.
- Bjorndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (1.uppl.) Stockholm: Liber.
- Björkman, L., Bromseth, J. & Hill, H. (2021). Normkritisk pedagogik - framväxten och utvecklingen av ett nytt begrepp i den svenska utbildningskontexten [Elektronisk resurs]. *Nordisk tidsskrift för pedagogikk och kritikk*. (7, 179-195). Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-46227>
- Black Delfin, A. (2021). *The Discursive and the Material in Early Childhood Play: Co-constitution of Gender in Open and Subversive Spaces*. *Gender and Education* 33.5 (2021): 594-609. Web.
- Bromseth, J. (2021). Normkritisk pedagogik - rötter och fötter. I. L, Björkman & J, Bromseth (red.), *Normkritisk pedagogik - perspektiv, utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Bromseth, J.C.H. & Darj, F. (red.) (2010). *Normkritisk pedagogik makt, lärande och strategier för förändring*. Johanneshov: TPB.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York and London: Routledge.
- Butler, J. (1991). *Imitation and gender insubordination. Literary theory: an anthology*. (S. 955-962).
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. New York and London: Routledge.
- Corsaro, W. (2005). *The sociology of childhood*. London: Pine Forge Press.
- Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn. Makt, normer och delaktighet i förskolan*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Eek-karlsson, L. (2012). Förgivettaganden och utmaningar. I. E, Elmeroth (red.) *Normkritiska perspektiv - i skolans likabehandlingsarbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare: att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Diss. Jönköping.

- Eideval, C. (2015). Videoobservationer. I Ahrne, G., Svensson, P. (Red). *Handbok i kvalitativa metoder* (2:5 uppl., s. 114-125). Stockholm: Liber.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. (första upplagan). Stockholm: Natur & Kultur.
- Eriksson-Zetterquist, U., Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I Ahrne, G., Svensson, P (Red). *Handbok i kvalitativa metoder* (2:5 uppl., s. 34-53). Stockholm: Liber.
- Foucault, M. (2017). *Övervakning och straff: fängelse födelse*. (Femte översedda och ombrutna upplagan). Lund: Arkiv förlag.
- Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa? [Elektronisk resurs] förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2010. Göteborg.
- Hill, H. (2021). "Normkritisk vaccination"- Normkritik och normkritisk pedagogik i Skolverkets rapporter och råd 2009-2014. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 26(2-3), 38-60.
- Jensen, M. (2013). *Lekteorier*. (1.uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Kumashiro, K.K. (2002). *Troubling education: queer activism and antioppressive pedagogy*. New York: RoutledgeFalmer.
- Läroplan för förskolan: Reviderad 2018. (2018). Skolverket.
- Löfdahl Hultman, A. (2014). *Kamratkulturer i förskolan: en lek på andras villkor*. (2., [rev.] uppl.) Stockholm: Liber.
- Mattson, T. (2021). *Intersektionalitet i socialt arbete: teorier reflektioner och praxis* (Tredje upplagan ed.). Malmö: Gleerups.
- Owen Blakemore, J.,E. (2003). Children's beliefs about violating gender norms: Boys shouldn't look like girls, and girls shouldn't act like boys. *Sex Roles: A Journal of Research*, 48(9), 411-419. Retrieved from <https://www.proquest.com/scholarly-journals/childrens-beliefs-about-violating-gender-norms/docview/57197887/se-2?accountid=11162>
- Reimers, E., Bengtsson, J. & Hellman, A. (2021). Inledning - förskolan som produkt och producent av normer. I E, Reimers., J, Bengtsson, & A, Hellman (red.), *Normer i förskolan*. Malmö: Gleerups.

- Reimers, E. & Plymoth, B. (2021). Förskollärare och barnskötare: en historia om skillnader, uppgifter, ansvar och status. I E, Reimers., J, Bengtsson, & A, Hellman (red.), *Normer i förskolan*. Malmö: Gleerups.
- Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). *Från stoff till studie: om analysarbete i kvalitativ forskning*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Salmson, K & Ivarsson, J. (2019). *Normkreativitet i förskolan - om normkritik och vägar till likabehandling*. Lettland: Olika förlag.
- Skolverket (2016). Normer, normmedvetenhet och normkritik. Hämtat 2022 27 maj från: <https://www.skolverket.se/download/18.653ebcff16519dc12ef362/1539586793376/Normer-normmedvetenhet-och-normkritik.pdf> (220527)
- Skolverket. (2022). Kränkande behandling, mobbning och diskriminering. Hämtat 2022 27 maj från: <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/krankande-behandling-mobbning-och-diskriminering>
- Sotevik, L. (2021). Jag är mamman, du får vara storsyster - familjär heteronormativitet i förskolan. I E, Reimers., J, Bengtsson, & A, Hellman (red.), *Normer i förskolan*. Malmö: Gleerups.
- Vetenskapsrådet (2017). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.
- Åkerblom, A., Hellman, A. & Pramling, N. (red.) (2020). *Metodologi: för studier i, om och med förskolan*. (Första upplagan). Malmö: Gleerups.
- Öhman, M. (2014). Det viktigaste är att få leka. I T, Hangaard Rasmussen (red.), *Lek på rätt väg? på spaning efter leken*. Lund: Studentlitteratur

## 9. Bilaga 1 Samtyckesblankett



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande  
Självständigt arbete (examensarbete) för förskollärare

### **Till vårdnadshavare**

Vi är två studenter som utbildar oss till förskollärare vid Göteborgs universitet. Som en del av utbildningen genomför vi examensarbete i form av en studie. Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i observationer i samband med vår datainsamling.

### *Information om studien*

Studiens syfte är att undersöka förskolors arbete med normkritik i relation till barns fria lek.

### *Förfrågan om deltagande*

Efter att du tagit del av informationen så tillfrågas du om du godkänner att ditt barn deltar i studien. Medverka i studien innebär att barnen får vara en del av de videoobservationer som studenterna behöver använda som material för studien.

### *Konfidentialitet*

Alla uppgifter om ditt barn behandlas konfidentiellt. Detta innebär att de förskolor/ förskoleklasser, barn, eller pedagoger som finns med i undersökningen inte kommer nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskiljas i undersökningen. Vilken stad eller stadsdel undersökningen genomförs i skrivs inte heller fram i uppsatsen.

### *Hantering av data och personuppgifter*

Efter avslutat examensarbete raderas all data och insamlade personuppgifter. Inspelning av rörlig bild sker med förskolans ipad eller liknande verktyg, och lämnar inte förskolans lokaler.

### *Frivillighet*

Deltagande i studien är frivilligt och bygger på att barnets vårdnadshavare ger sitt skriftliga samtycke. Alla deltagare har också rätt att avbryta sin medverkan i studien när som de önskar utan att ange särskilda skäl för det. För att avbryta sin medverkan kontaktas studenterna, se kontaktuppgifter nedan. Väljer du att inte låta ditt barn delta i studien, eller att avbryta medverkan, så kommer detta inte få några konsekvenser och inte påverka eller inkräkta på ditt barns sedvanliga tillvaro på förskolan.



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande  
Självständigt arbete (examensarbete) för förskollärare

**Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att mitt barn deltar i studien**

Datum .....

Barnets namn.....

vårdnadshavares underskrift/er

.....

.....

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående mailadresser:

[Gusvukmem@student.gu.se](mailto:Gusvukmem@student.gu.se)

[Guslaremaa@student.gu.se](mailto:Guslaremaa@student.gu.se)

*Med vänliga hälsningar*

Emilia Vukmirovic

Tel: 073-635 3366 E-mail: [Gusvukmem@student.gu.se](mailto:Gusvukmem@student.gu.se)

Emma Larsson

Tel: 073-031 1974 E-mail: [Guslaremaa@student.gu.se](mailto:Guslaremaa@student.gu.se)

Kursansvarig är:

Anette Hellman

Tel: 031- 786 2173 E-mail: [anette.hellman@ped.gu.se](mailto:anette.hellman@ped.gu.se)

