



Högskolan Kristianstad

291 88 Kristianstad

044-20 30 00

[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

# EXAMENSARBETE

*Hösten 2011*

*Lärarytbildningen*

## ***”Hej hej, här kommer jag!”***

En studie om små barns köns- och subjektskapande genom lek i förskolerummet

**Författare**

Viveca Östlund

Susanne Pulls

**Handledare**

Ingrid Lindahl

**[www.hkr.se](http://www.hkr.se)**



# ”Hej hej, här kommer jag!”

En studie om små barns köns- och subjektskapande genom lek i förskolerummet

## **Abstract**

Vi har i den här uppsatsen undersökt hur de yngsta barnen i förskolan skapar sig som könade subjekt genom lek i förskolans rum. För att undersöka detta har vi gjort videoobservationer på en förskoleavdelning med barn i åldern 1-3 år. Inspirationen till de teoretiska perspektiven har framförallt kommit från Hillevi Lenz Taguchis arbeten om feministisk poststrukturalism och begreppet intra-aktion. Intra-aktion syftar till förhållandet mellan människor samt mellan människor och materialitet, så kallat icke-människor.

Genom att titta på det inspelade materialet har vi valt ut ett antal situationer som transkriberats och närlästs. På så sätt har markörer, avbrott, intensifiering och skiften i leken samt mellanrummet mellan barn och material kunnat synliggöras. Vi har utifrån detta försökt förstå hur kön materialiseras genom lek och emellan barn och ting.

Vårt resultat visar att barnen framförallt skapade sig själva som könade subjekt genom strategier de utarbetade för att höra ihop med icke-människor på avdelningen. Genom de olika strategierna skapade sig barnen till flickor och pojkar. Vi har försökt förstå hur barnen blir till via olika diskurser som i resultatet visar korsar och strider mot varandra. Vi har haft ambitionen att försöka närma oss detta överskridande synsätt där materialitet och diskursiv förståelse av verkligheten sammanflätas.

**Ämnesord:** kön, genus, subjekt, förskola, lek, barn, feministisk poststrukturalism, intra-aktion, diskurs, materialitet

# Innehållsförteckning

<b>1 Inledning</b> .....	<b>6</b>
<b>1.1 Syfte</b> .....	<b>7</b>
<b>1.2 Disposition</b> .....	Fel! Bokmärket är inte definierat.
<b>2 Forskningsbakgrund</b> .....	<b>8</b>
<b>2.1 Bakgrund: kön ur ett förskolehistoriskt perspektiv</b> .....	<b>8</b>
2.1.1 Vad är jämställdhet?.....	9
2.1.2 Genuspedagogik.....	9
<b>2.2 Teoretiska perspektiv</b> .....	<b>11</b>
2.2.1 Att närma sig poststrukturell teori .....	11
2.2.2 Diskurs .....	12
2.2.3 Kön = genus = subjekt.....	13
2.2.4 Feministisk poststrukturalism och subjektsskapande .....	14
2.2.5 Kön eller genus? .....	15
2.2.6 En rosa pedagogik och intra-aktivitet.....	16
2.2.7 "Fri" lek.....	18
<b>2.3 Sammanfattning av bakgrundskapitlet och preciserade forskningsfrågor</b> .....	<b>19</b>
<b>3 Metod</b> .....	<b>21</b>
<b>3.1 Avgörande val för studiens tillkommande</b> .....	<b>21</b>
3.1.1 En kvalitativ undersökning .....	21
3.1.2 Videoobservation .....	22
3.1.3 Val av förskola.....	23
3.1.4 Barnen.....	23
3.1.5 Pedagogerna .....	24
3.1.6 Rummet .....	25
<b>3.2 Bearbetning av det empiriska materialet</b> .....	<b>25</b>
<b>3.3 Etiska överväganden</b> .....	<b>27</b>
<b>4. Resultat</b> .....	<b>29</b>
<b>4.1 Att höra ihop med materialet</b> .....	<b>30</b>
<b>4.2 Att bli flicka genom att förhandla, bjuda och ha kontroll</b> .....	<b>34</b>
4.2.1 Att förhandla .....	34
4.2.2 Att bjuda.....	36
4.2.3 Att ha kontroll.....	37
<b>4.3 Att bli pojke genom att ta plats och materialitet</b> .....	<b>38</b>
4.3.1 Att ta plats i rummet .....	38
4.3.2 Att ta materialitet .....	41
<b>4.4 Rumslig plats – rummets begränsningar och möjligheter</b> .....	<b>42</b>
<b>4.5 Sammanfattning av resultat och teoretisk reflektion</b> .....	<b>43</b>
<b>5 Diskussion</b> .....	<b>45</b>
<b>5.1 Metoddiskussion</b> .....	<b>45</b>
<b>5.2 Resultatdiskussion</b> .....	<b>46</b>
<b>6 Referenser</b> .....	<b>50</b>
<b>6.1 Elektroniska källor</b> .....	<b>52</b>
<b>6.2 Övrig litteratur</b> .....	<b>52</b>





# 1 Inledning

”Man föds inte till kvinna, man blir det.”

(de Beauvoir, 1949 sv. översättning 2004 s. 325)

Efter att ha arbetat med den här studien från och till under cirka fem månader känns Simone de Beauvoirs välkända citat mer aktuellt för oss än någonsin. När vi gav oss in på att försöka ta reda på något om hur de yngsta barnen i förskolan genom lek i förskolans miljö skapas till flickor och pojkar eller som könade subjekt som vi valt att förstå denna process visste vi inte riktigt om vi skulle få syn på. Vi undrade varför det så sällan diskuterades jämställdhet eller genuspedagogiska insatser på de så kallade småbarnsavdelningarna vi jobbat på under de många år vi båda arbetat i svensk förskola. Eller rättare sagt det diskuterades men det fanns inte samma tydliga förståelse för genus i jämförelse med mer självklara markörer som utspelade sig på storbarnsavdelningarna. Samtidigt ses det som ett problem när barnen blivit lite äldre, att det är för sent och att man måste börja med de allra yngsta för att förändring ska ske. Det finns en föreställning om att är det någonstans man ska börja så är det med de yngsta barnen för det är genom att göra dem jämställda vi kan förändra samhället. I den delegation som tillsattes 2003 av den sittande regeringen finns ett tydligt budskap att det är genom den nya generationen ojämlikheten kan förändras. ”För att bryta rådande ojämlika strukturer mellan könen och åstadkomma förändringar måste jämställdhetsarbetet starta redan i förskolan” (från kommittédirektivet 2003:101 s. 305).

Det har funnits och finns alltså en tro på att det går att förändra de ojämlika strukturerna mellan män och kvinnor och ett av sätten är att rikta fokus mot förskolan. De genuspedagogiska ansatserna har handlat om hur vuxna som arbetar i förskolan bör ifrågasätta sitt dagliga möte med barnen för att motverka traditionella könsstereotyper och könsroller. Men det vi ställer oss frågande till är varför så lite av fokuset ligger på de allra yngsta barnen? Många barn börjar i förskolan redan vid ett års ålder men mycket av det som diskuteras både genuspedagogiskt och i forskningen har fokuserat på vad man i förskolevärlden skulle kalla de äldre barnen (3-5 år). Kanske är det så att man inte kan tolka barnen som producenter av könsnormer när de inte har det verbala språket utan att det är först genom det talade språket barnen kan börja uttrycka sig som flickor eller pojkar? Är det så att vi som pedagoger i förskolan är det

enda som gör barnen könsstereotypa? Vad händer när man riktar blicken mot barnen istället och vad som händer mellan dem och mellan dem och förskolans materia. Vi har i denna uppsats gjort ett försök att ifrågasätta detta och har som ansats att tolka barnen inte bara som att de blir könade av vuxnas förhållningssätt eller genom det verbala språket utan som en process där även de allra yngsta barnen ses som aktiva agenter som tillsammans med andra barn och material genom leken skapas och skapar sig själva som könade subjekt. Både att man *blir* pojke eller flicka men även hur man *gör* kön. Titeln till den här uppsatsen syftar också till att bli och göra sig själv. Det är ett citat från ett barn som vid flera tillfällen när hon kom in i ett rum synliggjorde sin existens och tillkomst i sammanhanget genom att säga:

”Hej hej, här kommer jag!” (Alma, 1.8 år)

## 1.1 Syfte

Syftet med den här studien är att undersöka små barns könsskapande i förskolans rum.

Vi har velat undersöka barns könsskapande genom att titta på det som händer barn och material emellan under den fria leken i förskolan. Forskning kring könsskapande i förskolan har framförallt lagt fokus på förskolans äldre barn, se t ex. Christian Eidevald (2009), Bronwyn Davies (2003) Hellman, (2010) och vi har därför valt att i den här uppsatsen rikta fokus på de yngre barnen i förskolan; 1-2,5 år.



## 2 Forskningsbakgrund

Den här delen kommer inledningsvis ge en kort historisk inblick i hur man sett på kön och genus i förskolan. Vidare kommer kapitlet lyfta fram aktuell forskning om genusskapande i förskolan för att slutligen behandla de teoretiska utgångspunkter och ställningstaganden vi gjort i och med att vi vill närma oss en feministisk poststrukturalistisk teori och begreppet intra-aktivitet.

### 2.1 Bakgrund: kön ur ett förskolehistoriskt perspektiv

Under 1800-talet bildades flera institutioner för barn som saknade tillsyn. I slutet av 1800-talet formades Kindergarten som var inspirerad av Fröbelpedagogiken och har sina rötter i Jean-James Rousseau (1892) och Freidrich Fröbels (1887) barnsyn. Pojkarna skulle vara i fokus då de sågs som aktiva handlande aktörer och flickorna som dess motsats (SOU 2006:75). Fröbels pedagogiska tankar ledde till den svenska varianten Barntädgården vilket satte större fokus på pedagogiken än tidigare inom barninstitutionerna. I Barntädgården var tanken att alla barn skulle ha gemensamma sysselsättningar, men flickor och pojkar bemöttes olika beroende på kön, de framställdes olika och ansågs ha olika behov och möjligheter.

Perioden 1950 till mitten av 1980 talet började man att benämna personer som barn, vuxen och personal, istället för flicka, pojke, kvinna, man, mamma och pappa, för att skapa könsneutralitet (a.a). Detta hänger samman med det dominerande sättet att se på barn ur ett utvecklingspsykologiskt perspektiv. Barn var barn och förskolan sågs inte som en politiks arena ur den synvinkeln att jämställdhet mellan pojkar och flickor diskuterades, utan den feministiska jämställdhetskampen drevs utanför förskolans värld mellan vuxna. Barnomsorg fyllde dock en viktig feministisk funktion då det gav kvinnor möjlighet att få mer makt i samhället och på så sätt kunna lämna hemmets sfär och förvärvsarbete (Ohrlander, 2011).

### 2.1.1 Vad är jämställdhet?

Med ett jämställt samhälle menas att män och kvinnor ska ha samma möjligheter och rättigheter inom alla områden (SOU 2006:75). Begreppet jämställdhet slog igenom 1960 och det har sitt ursprung i FN:s mänskliga rättigheter 1948. Alla människor har samma värde och rättigheter oavsett kön, de ska ha samma möjligheter till makt. Jämför man jämställdhetsbegreppet med vad socialantropologen Lena Gemzöe kallar för ordboksdefinitionen av vad en feminist skulle kunna vara "En feminist är en person som anser 1) att kvinnor är underordnade män och 2) att detta förhållande bör ändras" (Gemzöe, 2002 s.13) synliggörs maktperspektivet på ett mer konkret sätt än vad jämställdhetsdefinitionen gör. Jämställdhetsdefinitionen talar för visso om makt men inte specifikt om hur femininitet underordnas maskulinitet och att män generellt har mer makt än kvinnor generellt. Olika statliga initiativ syftar till att förmå förskolor att arbeta med frågor om jämställdhet men talar sällan om att det finns en maktasymmetri mellan män och kvinnor i samhället (se till exempel skollagen, läroplanen).

### 2.1.2 Genuspedagogik

Förskolan har genom tiderna format kön, forskning från 1970-talet visar att könsmonster skapas i sociala sammanhang (SOU 2006:75). Under 1990-talet har genusforskningen fördjupats och en större medvetenhet om hur kön skapas. Begreppet genus började användas för att ta avstånd från den biologiska förståelsen av kön och istället rikta fokus mot hur socialt kön (genus) skapas och får betydelse för ojämställdhetens ordningar (a.a). I slutet på 1990-talet fick förskolan sin egen läroplan som reviderades 2010 (Lpfö 1998/2010) som lägger specifikt fokus på kön och jämställdhet och nu riktas detta mot barn *och* vuxna i förskolan.

Vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar liksom de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma flickors och pojkars uppfattning om vad som är kvinnligt och manligt. Förskolan ska motverka traditionella könsmonster och könsroller. Flickor och pojkar i förskolan ska ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller. (Lpfö 1998, reviderad 2010 s. 7)

Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar förståelse för att alla människor har lika värde oberoende av social bakgrund och oavsett kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionsnedsättning.(a. a.s. 10)

2003 tillsattes en delegation för jämställdhet som hade som utgångspunkt att jämställdhet måste börja med de allra yngsta för att på så sätt, i och med att de blir vuxna skulle samhället bli mer jämställt (Eidevald & Lenz Taguchi, 2011). I boken *En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar* (Lenz Taguchi, Bodén & Ohrlander (red.) 2011) har en rad forskare, förskollärare och studerande samlats för att inom ramen av forskningsprojektet *Förskolan som jämställdhetens arena* diskutera vad som gjorts och görs i genus- jämställdhets och den normkritiska pedagogikens namn och vilka utmaningar dagens arbete i förskolor och skolor står inför. Kapitlet ”Genuspedagogik och förskolan som jämställdhetspolitisk arena” (Eidevald & Lenz Taguchi, 2011) lyfter upp två strategier som är vanliga att man använt och fortfarande använder sig av i förskolan i strävan efter jämställdhet; könsneutralitet och kompensatoriskt arbete. Dessa strategier används ofta inflätande i varandra och många gånger motstridiga. Båda strategierna kan i sig användas av såväl särartstänkande som av likhetstänkande.

Oavsett om man tänker att könsolikhet och särart är determinerad och biologiskt bestämd, eller om man tänker att olikheterna skapas i det sociala samspelet mellan människor, kan man ändå enas om att man inte ska tala på olika sätt till flickor och pojkar och att man skall erbjuda barnen aktiviteter, lekar och material som inte är överdrivet könskodade. (a.a s. 22)

Den könsneutrala strategin syftar till att inte förstärka typiskt flickiga eller pojkiga lekar och egenskaper utan istället sträva efter en så neutral miljö, material, språk och så vidare. Denna strategi tenderar att vara normerande på så sätt att det ofta är de flickiga sakerna som plockas bort och flickor uppmanas till att anamma traditionellt manliga egenskaper och leka med traditionellt pojkiga material för att det är dem som tolkas som mer neutrala än de flickiga. Det som synliggörs här är att det som vi uppfattar som neutralt också är det som tillhör normen det vill säga det manliga icke ifrågasatta. Aktiviteter som pojkar och män sysslar med står för sig själv och är bara det det är till exempel fotboll och lego. Medan om det är något som flickor gör eller använder sig av är det i förhållande till det manliga (”neutrala”) och benämns då som till exempel damfotboll eller tjejlego<sup>1</sup>. Det synliggör också att det dikotomiska förhållandet mellan manligt och kvinnligt alltid innebär en maktdimension, motsatsparets sidor ges aldrig lika stort värde. Maktförhållandet mellan kvinnor och män och saker som sammankopplas med dessa kategorier ges alltid olika stort värde och nästan uteslutande är det femi-

---

<sup>1</sup> Googlar man tjejlego kommer denna sida upp från en nätbutik som specialiserat sig på lego och duplo <http://www.legoshoppen.se/tag/tjejlego/>. Sidan visar en rosa box med bitar som är meningen att man ska bygga upp ett legohem med. Söker man på pojklego i samma nätbutiks sökruta dyker istället texten ”Inget funnet, testa nästa sökord?” <http://www.legoshoppen.se/?s=pojklego>

nint kodade sakerna, intressena, yrkena och så vidare mindre eftersträvansvärda än de manliga (a.a).

Att arbeta kompensatoriskt innebär kortfattat att barnen ska ges möjlighet att tränas på det de i vanliga fall inte förväntas vara bra på kopplat till om man är flicka eller pojke. Förenklat sett kan det till exempel handla om att flickor ska träna på att vara modigare, självständiga, tala högt eller röra sig mer. Medan pojkar ska träna på att visa känslor, empati, stillasittandelekar och att känna närhet och intimitet. Båda dessa strategier, neutralitet och kompensatoriskt arbete, bygger framförallt på att pedagogerna i förskolan i måste bli medvetna i sitt förhållningssätt jämte barnen och mycket fokus riktas på hur man talar med flickor och pojkar på olika sätt för att vara kompensatorisk alternativt könsneutral (många gånger både och samtidigt) (a.a).

## **2.2 Teoretiska perspektiv**

Den text som följer visar det teoretiska utgångsläget för vår undersökning. Vi har vänt oss till feministisk poststrukturalistisk teori med hjälp av queerteoretikern Judith Butler och Hillevi Lenz Taguchis användning av Butlers teorier om kön och subjektsskapande. För att undersöka hur rummet spelar roll för barns könsskapande har vi försökt närma oss en överskridning av de binära kategoriseringar av kön/genus, subjekt/objekt diskurs/materialitet genom begreppet intra-aktion och matriell-diskurs (Butler, 2004, Lenz Taguchi, 2004, 2010, 2011).

### **2.2.1 Att närma sig poststrukturell teori**

I detta kapitel har vi försökt närma oss en förståelse av kön och subjekt som någonting socialt konstruerat baserat på hur vi genom språket producerar föreställningar och så kallad diskursiv makt. Detta hör ihop med den så kallade språkliga vändningen och den postmoderna och poststrukturella kritiken av modernismens syn på subjektet som essentiellt och självklart.

Lenz Taguchi går i sin avhandling *In på bara benet igenom – en introduktion till feministisk poststrukturalism* (2004) genom olika tankefigurer kring hur man sett och ser på subjektet samt placerar in dem i vad man kan kalla ett modernistiskt paradig. Hon sätter dessa essen-

tiella sätt att se på människan och dess subjekt mot postmoderna tankestrukturer med den så kallade språkliga vändningen.

Den språkliga vändningen föreslår oss att tänka oss bort från sanning och essens som på förhand är nedlagd i såväl omvärlden som i subjektet, och istället förstå att subjektet är något som blir till (görs) i våra kulturellt konstruerade föreställningar om vad ett subjekt är och kan vara. Dessa föreställningar formulerar och kommunicerar vi med hjälp av våra olika mänskliga uttrycksformer; kroppens rörelser och uttryck, tal, ljud, skrift, bild etc. (Lenz Taguchi, 2004 s. 53)

Skillnaden mellan postmodernism och poststrukturalism kommer inte diskuteras vidare i det här arbetet men lite kort refererar vi till Lenz Taguchi som har tolkat det som att poststrukturalismens syn på lärande "...innebär ett mycket tydligt avståndstagande från att det i världen – ”där ute” – skulle kunna finnas universellt givna sanningar som sanningsenligt kan avtäckas, avbildas eller reproduceras. Det vi kan veta om oss själva och världen kan bara formuleras i ett mänskligt uttryck av något slag – *som språk*.” (a.a. s. 54). Och där postmodernismen inte är lika strikt utan kan ses som mer allmän och kan omfamna en rad sätt att se på lärande.

## 2.2.2 Diskurs

Begreppet diskurs kan enkelt beskrivas som det sätt man talar om och förstår ett visst område, ett slags reglerande av hur man kan tänka och prata om företeelser. Genom att använda sig av begrepp som diskursiv kunskap och makt tar man avstånd från att det skulle finnas en sann objektiv verklighet att studera eller avspegla (Winter Jörgensen & Philips, 2000). Detta sätter agendan för hur vi ser på kunskap och hur kunskap skapas i förskolan bland barnen, rummet, materialen, pedagogerna och oss som deltagande observatörer. Verkligheten skapas genom att vi ger den betydelse och är beroende av hur vi tolkar och kategoriserar den. Det innebär också att den kunskap eller världsbild som skapas är kulturellt och historiskt specifik. Det är denna kunskap vi är intresserade av att synliggöra när vi närmar oss materialet. Den sociala världen är någonting som hela tiden kan förändras då den är beroende av och reproduceras genom sociala handlingar.

Diskursiva handlingar syftar till att det finns överenskommelser om hur saker ska göras eller sägas men är också en form av socialt handlande som bidrar till att konstruera den sociala världen. Det finns alltså ingen yttre eller inre sanning, eller essens som utgångspunkt. Det är i interaktion med andra människor och intra-aktion med icke-människor (se vidare diskussion

om detta nedan) som gemensamma sanningar skapas och förhandlar om vad som ska få företräde.

I en bestämt världsbild blir några former av handling naturliga och andra otänkbara. Olika sociala världsbilder leder således till olika sociala handlingar, och den sociala konstruktionen av kunskap och sanning får därmed konkreta och sociala händelser. (a.a. s.11).

Den queerfeministiska retorik- och litteraturvetaren Judith Butler använder sig av begreppet diskurs för att beskriva hur makt och motstånd opererar. Detta innebär att makt inte bara utövas från en instans på en annan utan att makt skapas på flera plan samtidigt som diskursiva praktiker. Det är endast inom diskursen som kunskap kan produceras om vad och hur vi förstår och skapar mening kring i det här fallet kön. Vad verkligheten `är` är alltså resultatet av den kunskap som produceras av diskursens framkallade subjekt. För att en diskurs regimer ska bestå krävs det att de hela tiden återskapas vilket också öppnar för möjligheter till motstånd. Diskursen är beroende av både makt och motstånd, då motståndet då det försöker hävda sig samtidigt bekräftar normen (Butler, 2007)

### **2.2.3 Kön = genus = subjekt**

Genom att inte göra någon åtskillnad på begreppen kön (kropp) och genus menar Butler (2007) att precis som genus är kön en social konstruktion. I den sociala konstruktionen av kön ingår det att framställa genus som något naturgivet, som en förlängning av vår biologi. Detta sker genom vad Butler beskriver som performativa handlingar. Med performativa handlingar eller agenter som kommer nämnas längre fram i texten menas att de inte hänvisar tillbaka till ett original, det existerar nämligen ingen könsbunden essens, utan kön är något som ständigt skapas och återskapas genom imitationer av icke-original. Kön blir alltså till som orsak av handlingar och erfarenheter av handlingar.

Butler kopplar sättet vi gör oss till subjekt med hur vi gör genus. Subjekt skapas som en effekt av erfarenheter samtidigt som att vara ett subjekt kräver att man `är` man eller kvinna. På så sätt skapas kön i samma stund som vi blir till som subjekt i och med att det inte finns något subjekt innan handlingarna, utan tvärtom är det genom de performativa handlingarna som subjekt och identiteter skapas och får mening;

Det finns ingen genuseditet bakom uttrycken för genus; denna identitet är performativt skapad genom just de 'uttryck' som sägs vara dess effekter." (a.a. s. 78).

Detta får följden att könets subjekt aldrig är färdigskapat utan snarare ses som en process vilken kontinuerligt görs för att kunna bestå. Det innebär inte att vi kan göra kön på vilket sätt som helst eller att vi en dag kan bestämma oss för att sluta göra kön. Den diskursiva genusordningen frambringa den binära relationen manliga och kvinnliga subjektskategorier och diskursiva normerande makten gör att vi fortsätter att göra performativa handlingar utifrån föreställningen att det finns två kön.

De båda kategorierna får mening och kraft i sin motsatsställning och föreställningen om att de begär varandra. På detta sätt kopplas genus och sexualitet samman i vad Butler benämner den heterosexuella matrizen. Hon menar att konstruktionen av manligt och kvinnligt genus upprätthålls i och med de idéer och de sexuella praktiker som förutsätter att det finns ett naturligt heterosexuellt begär. För att vara heterosexuell krävs att man gör kön på rätt sätt och omvänt måste man göra heterosexualitet för att kunna vara kön på rätt sätt. Den heteronormativa genusordningen föreskriver nämligen inte bara hur man ska handla för att kunna bli kvinna eller man, utan också mot vem man ska rikta begäret (Butler, 2007)

#### **2.2.4 Feministisk poststrukturalism och subjektsskapande**

Det Butler och Lenz Taguchis feministiska teoretiska diskussion gör vilket den strikta poststrukturalistiska teoribildningen inte gör är att subjektet, trots att det kan verka trög, ges viss agentskap. Det öppnar upp för en subjektsteori där subjektet ses som objekt för den dominerande diskursens norm men samtidigt

"...är delaktig i att 'agentiskt' göra sig till ett subjekt med hjälp av dem" (Lenz Taguchi, 2004 s.175).

Subjektet blir något kontextuellt som inte är avskilt från sin omgivning.

Det är i möten med andra aktörer, mänskliga såväl som ickemänskliga, som intentioner uppstår, inte inne i mitt huvud som en inre mental aktivitet. (Hultman, 2011, s. 162).

Subjektet blir på det här sättet mångfacetterat och agentiskt samtidigt som det skrivs in

i könade diskurser, som omfattar det feministsiska i teoribildningen. Att bli till subjekt innebär alltså att man gör kön och underkastar sig samt behärskar att göra sig till kvinna/flicka respektive man/pojke i en oupphörlig process av omkonstituerande som pågår hela tiden överallt. Varje människa framställer sitt eget subjekt inom och med hjälp av de diskurser som finns till hands (Lenz Taguchi, 2004).

Denna process inbegriper ett agentskap, i form av ett aktivt och reflekterat förhållningssätt till det konstituerandet av den egna subjektiviteten. Denna form av agentskap kan aldrig göra subjektet fri från diskursens innebördsgivande regleringar. Men det innebär en förmåga att identifiera, uppmärksamma och ifrågasätta dessa regleringar och gå i motstånd mot dem. (a.a. s. 16)

Vi blir alltså till som subjekt genom en rad av morstridiga och mångfaldiga diskurser. Genom att materialisera dessa ideal men även genom att göra motstånd mot dem när man gör ”fel” medvetet såväl som omedvetet. Detta menar Butler (2007) är själva möjligheten till subversion (överskridande) just för att kön inte har något original att hänvisa till gör att när vi gör kön hela tiden kan göra “fel”.

## 2.2.5 Kön eller genus?

Utifrån ovanstående resonemang menar vi att kön och genus är oskiljaktiga som begrepp. Man kan säga att små barn skapar förståelse för genus före kön. Det är först senare sammankopplingen genus med snopp och snippa sker. Vi har i den här undersökningen valt att använda ordet kön då vi inte kan skilja dessa begrepp åt utan ser dem båda som resultat av en rad tolkningar av oss själva och andra som könade. Kön ses här som en gradering med ett spektrum av olika sätt att *göra* kön, från det feminina till det maskulina i ytterligheterna men som påverkas hela tiden av olika faktorer som till exempel ålder, etnicitet, sexualitet, klass vilket gör spekrat flerdimensionellt. Vi har i denna uppsats valt att göra skillnad mellan flickor och pojkar på ett liknande sätt som Eidevald (2009) gör i sin avhandling om flickors och pojkars könspositionering i förskolan. Han beskriver det som:

Även om skillnader i biologiska beskrivningar av flickor och pojkar, eller kvinnor och män, inte har några givna sociala konsekvenser kan det ändå vara meningsfullt att i vissa sammanhang se dessa grupper som skilda. Det som förenar grupperna är då att vi i sociala sammanhang bemöts och betraktas som antingen flicka/pojke eller kvinna/man, utifrån vad som betraktas som kvinnligt och manligt. (a.a. s. 51-52).



## 2.2.6 En rosa pedagogik och intra-aktivitet

Genom att lägga fokus på mötet mellan barnen samt mötet mellan barnen och materialen har vi velat titta på det som händer där *emellan* och undersöka hur det materiella kan vara avgörande för hur barn positionerar sig som könade subjekt. Men också hur detta sätt att se på barns lek, lärande och kön kan bidra till en överskridande (subversiv) pedagogik.

I antologin ”En rosa pedagogik – jämställdhets pedagogiska utmaningar (Lenz Taguchi, Bodén & Ohrlander (red.) 2011) som nämnts ovan diskuteras hur ett ifrågasättande av dikotoma könsskillnader skulle kunna gå till och innebära. Detta menar författarna ställer krav på att även ett överskridande och ifrågasättande i hur vi ser på verkligheten och ordnar vårt tänkande som polariserade skillnader.

Att verkligheten inte är ordnad i binära kategorier utan istället består av komplexa interagerande nätverk och flöden, där olika typer av kroppar (mänskliga som icke-mänskliga) alltid måste förstås ha en mer eller mindre genomtränglig yta, det är ingen ny tanke. (Lenz Taguchi, 2011 s. 182)

Men det Lenz Taguchi framhåller är materialitetens betydelse för hur vi som mänskliga varelser blir till i stunden tillsammans med tingen och tingen är agentiska i den betydelsen att den gör något med oss. Hon lyfter fram att detta sätt att förstå subjektets identitet, och därmed könsskapande, förstås som en posthumansistisk feministisk relationell materialism. Det är ett sätt att närma sig ett överskridande och komma bort från kategoriseringar som bygger på ett binärt uteslutande för att förstå vår omvärld och istället rikta fokus mot *skillnaden i sig*. Hur jag som människa blir till tillsammans med min omgivning och att skillnaden görs på *olika sätt i och med att vi förändras och transformerar hela tiden*.

Lenz Taguchi ställer frågan:

Hur kan vi överskrida vårt sätt att tänka i skilda och avgränsande kategorier av kön, ras, sexualitet, etnicitet, funktionalitet; för att i stället fokusera på den skillnad som skapas hos var och en av oss – såsom den uppträder som ett resultat av en interaktion med omvärlden – *skillnaden i sig själv*. Att bli *annorlunda sig själv* är en oupphörligt pågående process som ibland är snabb och ibland trög eller nästan orörlig. Detta handlar om en skillnad som uppstår hos var och en av oss, och hos allt omkring oss, när vi i ömsesidighet förändras och transformerar. Att tänka på detta sätt innebär inte att vi inte längre kan synliggöra och analysera maktproduktioner där vissa individer eller grupper förfördelas framför andra. Tvärtom är det möjligt att få syn på fler avgörande aktörer som är del-

aktiga i att skapa materiella konsekvenser för enskilda individer, grupper, djur och miljöer. (a.a. s. 182 *författarens kursivering*)

Det blir ett sätt att utmana distinktionen att se kön som antingen det ena eller det andra; diskursivt eller materiellt, utan istället föra samman begreppen i en förståelse av hur kön tar sig uttryck tillsammans i mötet mellan människor men också mellan människa och icke-människa och på så sätt skapar ett nätverk som producerar makt, mening och kunskap. Det är ett sätt att lyfta upp materialitetens betydelse för människans tillblivelse som subjekt. En fråga vilken har legat i skymundan inom den feministiska och samhällsvetenskapliga forskningen då krutet har legat på att komma bort från diskussioner om huruvida kvinnor, flickor och män, pojkar och flickor är olika med tvåkönsförklaringar där kön ses som statiska kategorier essentiella och oföränderliga med utgångspunkt i vår biologi (Hultman, 2011).

Subjektsskapande kan alltså förstås som ett verb snarare än ett substantiv på så sätt att det är diskursen som tillhandahåller subjektspositioner (Davies, 2003). Men att vi skapas till subjekt inom diskursen innebär inte att våra kroppar och material runt om kring oss inte finns till utan snarare att de endast får betydelse för oss genom våra gemensamma överenskommelser människor emellan. Det Lenz Taguchi (2010, 2011) vill lyfta upp med begreppet intra-aktivitet är att materialitet bör förstås på ett liknande sätt så som man förstår människan som subjekt och agent som diskursivt. Icke-människan är beroende av människan på samma sätt som människan är beroende av icke-människan för att bli till som subjekt och agent i sammanhanget. (Lenz Taguchi, 2010).

Would it be possible to think of the material as being active in producing our discursive meaning-making? (a.a s. 29)

undrar Lenz Taguchi och hänvisar till den teoretiska fysikern och professor i feministisk teori Barad (2007) i hur alla organismer kan ses som *performativa agenter*.

En materialitet, icke-människa, tillsammans med ett barn ingår i ett flöde av olika betydelser. Betydelsen, meningen är tillfällig, en degklump i ett barns hand, ett barn runt en degklump, skapar en mening just då. En degklump mellan en pedagogs fot och ett golv får en olik betydelse för samtliga agenter; foten, golvet, lerklumpen. Tillsammans skapar de olika agenterna ett nätverk av mening. Lek eller lärandeaktiviteter kan på så sätt förstås som;

*events of an intertwined material-discursive and embodied reality in the intra-action between different kinds of matter and discourse. (Lenz Taguchi, 2010 s. 90 författarens kursivering)*

På det här sättet kan man se omänskliga ting som agentiska, det vill säga sakerna gör något med barnen. Barnen dras till saker i miljön och de skapar möjligheter och begränsningar. För att kunna bli en målare är materialen avgörande för om man ska kunna bli det eller inte. Det är i mötet mellan sakerna, miljön och barnet/n som kön skapas på samma sätt som det skapas i mötet mellan barnen.

*...can be understood to actively work on my body and make it sit in a specific ways, depending on the meaning I make a specific space as girl or boy... (Lenz Taguchi, 2010 s. 5)*

Lenz Taguchi talar om det som att icke-människor håller oss på plats, begränsar oss men också är det som skapar möjligheter för oss att bli till. Exemplet nedan syftar till hennes egna upplevelser av att sitta på universitetsrektorns kontor i en knarrande stol eller i på förskolans golv där prickar satts fast.

*In this way, chairs and dots can be understood to keep us in place and force or enable us to sit in specific ways, depending on whether we are at lesson, assembly, seminar, lecture or staff meeting. In this setting, our sense of being emerges in the material-discursive intra-actions taking place – being empowered, or being subjected to discipling, etc. Moreover, sitting on a specific chair in a specific space with specific other human and non-human organisms and matter will regulate how and what we might say or do, or not say or do. All spaces, and certainly pedagogical spaces, call upon us and demand specific ways of sitting or moving, talking or socialising with different affective force and intensities, depending on the material-discursive, interconnections and intra-actions at work in this space. (Lenz Taguchi, 2010 s. 5-6)*

## **2.2.7 "Fri" lek**

"Fri lek" är en ofta förekommande aktivitet som utövas och talas om i förskolans värld men vad innebär egentligen fri lek? Det pedagogikforskaren Christian Eidevald kommer fram till efter den forskningsgenomgång han gjort till sin avhandling *Det finns inga tjejbestämmare – Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek* (2009) är att fri lek anses innebära lek där barnen själva konstruerar sin lek. Det finns olika sätt att se på varför barn ska

leka och hur pedagogerna ska förhålla sig till barnens lek och Eidevald menar att det man kan se i styrande dokument, litteratur som vänder sig till förskollärare samt forskning som gjorts under 1970-1990-talet syftar till att pedagogens uppgift handlar om att skapa förutsättningar för barnens lek men inte styra den (se till exempel Lillemyr, 1990; Pramling, 1993; Barnstugeutredningen SOU 1972:26). Det finns alltså en stark lekpedagogisk diskurs som positionerar förskollärarens uppgift till att framförallt skapa förutsättningar för leken men inte styra den. Eidevald beskriver pedagogens roll utifrån denna diskurs under ”fri lek” framförallt som en övervakande roll som har uppsikt över barnens lek utan att själva delta i den. De tittar till barnen och griper in när de blir ditkallade av något barn eller när de uppfattar att ljudvolymen blir för hög (Eidevald, 2009).

Vår undersökning har koncentrerats på situationer som kan vara jämförbara med ovanstående beskrivningar av fri lek. Men även situationer där pedagogerna haft en annan roll som mer liknar det man inom Reggio Emilia kallar den deltagande och medforskande pedagogen och där lek betraktas som ett uttryckssätt. Pedagogens roll är med Reggio Emilia-inspirerade ögon en medforskande pedagog, barn och pedagoger upptäcker och utmanas av varandra. Lek och lärande går inte att skilja åt då lärandet inte är något som överförs från pedagogen till det passiva barnet är utan barnet ses som en aktiv medkonstruktör i sitt lärande genom leken såväl som andra uttryckssätt (bild, form, musik osv.) och skapa kunskap tillsammans (Lenz Taguchi, 1999).

## **2.3 Sammanfattning av bakgrundskapitlet och preciserade forskningsfrågor**

Vi har valt att med feministisk poststrukturalistisk teori inspirerad av Lenz Taguchi (2004) undersöka de yngsta barnens könsskapande i och med mötet med förskolans rum och material. Valet att lägga fokus på mötet med det materiella i förskolan är baserat på att tidigare forskning framförallt fokuserat på hur föreställningar om flickor och pojkar skapas och upprätthålls i förskolan med fokus riktat mot pedagog – barngrupp. Detta har gjort oss nyfikna på att undersöka vad som förutom pedagogens roll bidrar till barns könsskapande. Begreppet intra-aktion anspelar till en breddning av begreppet interaktion där interaktion framförallt syftar till hur mötet människor emellan skapar oss som subjekt medan intra-aktion utmanar före-

ställningen om subjekt (människa) objekt (ting) och även ser så kallade icke-människor som betydelsefulla för hur vi blir till som människor. Med begreppet intra-aktion vill vi utforska mötet mellan människor och materialitetens betydelse för hur vi blir till som könade subjekt (Hultman, 2011; Lenz Taguchi, 2010, 2011). Vi vill utmana oss själva och vår kulturs förståelse av att göra skillnad genom att skapa binära kategorier av kön, objekt/subjekt teori/praktik med hjälp av begreppet intra-aktion och matriell-diskursiv.

Med vårt empiriska material i form av videoobservationer har vi fått syn på hur de yngsta barnen i förskolan genom leken skapar sig själva som könade subjekt. För att kunna göra detta har vi preciserat följande forskningsfrågor:

- På vilket sätt konstruerar och konstrueras barnen kön genom intra-aktion med varandra och med materialet i leken?
- Vilka diskurser blir synliga i materialet?
- På vilket sätt är materialet och rummet avgörande för detta?

## 3 Metod

I denna del diskuteras tillkomsten av det empiriska materialet med hjälp av videoobservationer i en förskola i närheten av Stockholm. Denna del kommer börja med en beskrivning av var och hur materialet kommit till, bearbetats och analyserats. Sedan följer en diskussion kring de etiska överväganden vi gjort studien igenom samt avslutas med en kritisk diskussion av de val vi gjort studien igenom.

### 3.1 Avgörande val för studiens tillkommande

Den här undersökningen baseras på videoobservationer som genomfördes i november 2011. Följande delkapitel kommer att redogöra studiens för villkor och val som vi har ställts inför på vägen.

#### 3.1.1 En kvalitativ undersökning

Den här är en kvalitativ undersökning som syftar till att synliggöra hur små barns genusskapande i förskolans rum ser ut. En kvalitativ undersökning är inte intresserad av att förklara varför någonting är som det är utan snarare skapa förståelse kring någonting (Fejes och Thornberg, 2009) . Vi har velat närma oss en förståelse för hur vi som människor skapar oss som könade subjekt och hur vi tolkar oss själva och vår omgivning i kategorier som pojkar, flickor män och kvinnor. dvs kvinnor och då riktat fokus mot de minsta barnen i förskolan. Vi som författare och undersökare är medkonstruktörer av innehållet i denna uppsats och vi gör anspråk på att anta en postmodern approach till lärande och kunskapande. Detta synsätt tilltalar oss just för att den erbjuder möjligheter att visa på hur mångfacetterad och flertolkad verkligheten kan vara. Genom att synliggöra hur våra gemensamma överenskommelser skapar verklighetsbilder som inte syftar till *en* verklighet, *en* förklaring eller *en* sanning, utan synliggör istället hur vi på olika sätt skapar och upprätthåller föreställningar om verkligheten. Detta sätt att se på kunskap och ”verkligheten” öppnar upp för förändring och istället för sökandet efter en sammanhållande förklaring eller sanning vill vi istället presentera olika diskurser som strider, samverkar och skapar sammanhang (Dahlberg, Moss och Pence 2001).

### 3.1.2 Videoobservation

Metoden vi valt att använda oss av är videoobservationer. Anledningen till att vi valt att göra videoobservationer är att videoinspelning gör det möjligt att fånga upp delar som annars är lätt att förbise. Videon fångar upp ansiktsuttryck, kroppshållning och vi kan lättare fånga upp och analysera samspelet som sker mellan barnen. Vid analysen möjliggör dessutom videoinspelningarna att vi kan titta på materialet flera gånger vilket gör att vi kan få en tydlig återblick om vad som händer i de olika situationerna som i sig kan bidra till en djupare och bredare förståelse för det som händer.

Med hjälp av videoinspelat material blir det möjligt att studera människors handlingar i ett konkret sammanhang. Ett tungt vägande skäl till att använda sig av videoteknik är att det sociala samspelet i en verksamhet är en så pass innehållsrik process att den är svår för en observatör att fånga (Öhman, 2000 s. 131).

Vi filmade under november 2011 under elva tillfällen. Tidpunkterna vi valde att filma var framförallt på förmiddagarna mellan kl 10.00-11.00 och eftermiddagarna mellan klockan 15.00-16.00. Det var under dessa tider barnen var inne och ägnade sig åt ”fri” lek i de olika rummen på avdelningen. Det har varierat hur länge vi har filmat vid varje tillfälle eftersom dagarna på en avdelning med yngre barn till stor del består av rutiner. Det är avbrott för till exempel blöjbyten, vila och måltider. Därför har det varierat hur länge vi kunnat filma vid varje tillfälle utan att behöva bryta på grund av dessa sysslor. Det har heller inte varit självklart vad som är fri lek och vad som är planerade aktiviteter av pedagogerna. Fri lek (utifrån vår användning av begreppet som beskrivs ovan) glider över i mer lärarstyrd lek och lärarstyrd lek kan resultera i fri lek, vilket vi fick erfara vid våra besök på förskolorna. När vi filmade försökte vi vara noggranna med att fokusera på den fria leken vilket framförallt skedde vid de här tidpunkterna på båda förskolorna.

Antalet barn som har varit närvarande när vi filmat har varierat då vi försökt att fokusera på ett rum eller del av ett rum så kallad ”hörna” under en filmdel. Barnen har under filmningarna i stort sett rört sig fritt mellan de olika hörnorna i det rum de varit hänvisade till för stunden. Vår roll som deltagande observatörer har påverkat barnen och situationen i och med att vi finns där med vår fysiska kropp och vi har heller inte försökt gömma oss eller smygfilma barnen. När vi har varit på fältet det vill säga på förskolan har vi alltid varit själva. Det valet har

vi gjort dels av tidsmässiga skäl men även med tanke på att två extra vuxna personer på en småbarnsavdelning tar mycket plats och skulle kunna gjort barnen mer osäkra över situationen än med en. Vår observatörroll har anpassats efter situationen och för att komma när barnen och möjliggöra filmning i den intensiva leken har vi varit där barnen har varit och deltagit i leken om än ytligt när barnen har tagit kontakt med oss.

### **3.1.3 Val av förskola**

Studien är gjord på två olika förskolor i Stockholmsområdet. Valet av förskolor är baserat på ett bekvämlighetsurval. Eftersom vi båda har arbetat i Stockholmsområdet på olika förskolor använde vi oss av kontakter och kollegor för att snabbt kunna få tillgång till fältet. Den ena förskolan kommer inte att beskrivas närmare då materialet från den förskolan inte använts i den här uppsatsen. Anledningen till detta handlar om avgränsningsskäl då omfattningen av den här typen av arbete inte ger utrymme till ett sådant stort material och vi har som syfte att fördjupa oss snarare än att bredda oss. Materialet som använts i studien kommer från förskolan Kårsbärsdalen<sup>2</sup> som har 9 stycken avdelningar varav 4 stycken är 1-2 års avdelningar, 3 stycken är 3-4 års avdelningar och 2 stycken är 5-årsavdelningar. Vi filmade på en av 1-2 årsavdelningarna, Valpen, med tre heltidsanställda pedagoger.

### **3.1.4 Barnen**

När observationerna utfördes på avdelning Valpen var tretton barn inskrivna, sex flickor och sju pojkar, sju barn födda 2009 och sex stycken 2010. Alla barn deltog i observationerna utom ett vars föräldrar inte godkände deltagandet. I vår undersökning har vi valt att följa några barn mer än andra. Hur dessa har valts ut är baserat på att de barnen har varit närvarande i de rum vi valt att filma på just den tiden. När vi filmade valde vi att ibland följa barnen när de rörde sig i rummet och ibland valde vi att koncentrera filmen på ett ställe, en hörna. Alma och Annika, till exempel, tar mycket plats i studien vilket vi tror beror på att de båda var närvarande på förskolan alla de dagar vi filmade men också att de var väldigt nyfikna på oss som observatörer och på kameran. De ville gärna titta och ville bli fotograferade. Några av barnen är inte med i resultat/analysdelen överhuvud-

---

<sup>2</sup> Alla namn i arbetet är fingerade i det här fallet förskolornas och även längre fram i texten barnens namn.



taget. Det finns även barn som inte är med i filmerna med sin kropp men som omnämns av både pedagoger och barn. Barnens namn är fingerade texten igenom och vi har valt att använda dessa ihop med barnens ålder för att underlätta för läsaren så mycket som möjligt.

Sune	2 år 9 månader	Frida	2 år 8 månader
Lisa	2 år 8 månader	James	2 år 7 månader
Annika	2 år 4 månader	Jakob	2 år 1 månader
Alma	1 år 8 månader	Dante	1 år 8 månader
Cecilia	1 år 8 månader	Fredrik	1 år 7 månader
Adrian	1 år 3 månader	Walter	1 år 1 månader

### 3.1.5 Pedagogerna

Pedagogerna på avdelningen ses studien igenom som en del av miljön det vill säga agentiska likvärdigt hur vi ser på materialen och rummet. På det sättet väljer vi bort att lägga direkt fokus på det pedagogerna gör och säger. När vi har filmat har vi framförallt filmat barnen i förhållande till varandra och i förhållande till rummet och materialen, pedagogerna är sällan i bild men är närvarande i filmerna med sina röster som uppmuntrande, tillrättavisande och så vidare. Det man kan säga om det är att pedagogerna besitter en överordnad position och deras ord eller handlande får stor betydelse för barnens handlande i vår undersökning.

Förskolan vi valt att göra studien på är så kallad Reggio Emilia- inspirerad. Att arbeta Reggio Emiliainspirerat är ett vitt begrepp och beroende vad man lägger fokus på kan det se väldigt olika ut. Det man kan säga är grundläggande är en barnsyn med en tro på subjektivitet och att barn är aktiva och drivande i sitt utforskande av sin omvärld vilket kan göra avtryck i hur miljön utformas. På förskolan där vi utförde observationen fanns det material tillgängligt i barnens nivå, barnen kunde själva välja och plocka fram det de vill ha. Vi tolkar det som att pedagogerna som arbetade där tror på det kompetenta barnet och låter det avspeglas i miljön. Barnen blir självgående genom detta, pedagogen finns alltid där men barnen är inte beroende av en pedagog för att kunna välja vad de vill göra. Eftersom vi valt att observera barnen under deras ”fria lek” har vi inte observerat dem tillsammans med en medforskande pedagog.

### 3.1.6 Rummet

Valpen är en avdelning bestående av ett stort rum som är indelat i flera små rum, ”hörnor” samt ett litet rum där barnen bland annat sover. I det stora rummet finns en bygghörna med ett lågt bord att bygga på, runt bordet finns det hyllor i höjd med barnen med olika byggmaterial som till exempel klossar, rör, Duplo. Bredvid bygghörnan står en triangelformad spegelkonstruktion med tre sidor med speglar på in och utsida samt botten. Ena långsidan av rummet består av fönster. I andra delen av rummet finns den så kallade ”motorikhörnan” som består av en rutschkana, stora kuddar, en rund mjuk möbel och en ihopfällbar tunnel. Det lilla rummet är tomt när det inte används till vila, där barnen brukar röra sig till musik eller ha organiserade projektarbetsstunder. Benämningarna på hörnorna och rummen är tagna från vad pedagoger och barn använder för begrepp när de beskriver vart de vill leka, ska gå och så vidare. Vi har inte valt att beskriva andra delar av förskolan eller avdelningen då vår koncentration och där vi har filmat har legat på dessa tre utrymmen. Anledningen till detta handlar om avgränsning med hänsyn till studiens storlek och syfte.

## 3.2 Bearbetning av det empiriska materialet

Vi har försökt närma oss en feministisk poststrukturalistisk förståelse av det som sker i filmerna men även vridit läsningarna ytterligare en gång i ett försök att närma oss ett överskridande av kategoriseringar som pojke/flicka, subjekt/objekt diskurs/materialitet, teori/praktik. Detta har vi gjort genom att undersökt begreppet intra-aktion och vad det skulle kunna innebära i den här typen av studier. Utgångspunkten för den här undersökningen har varit videoobservationer som metod som vi sedan bearbetat genom att titta och välja ut delar som stämt överrens med vårt syfte dvs att undersöka barnens lek. Vi har sedan transkriberat materialet och gjort ett urval även i det och valt ut sekvenser som vi sedan tittar mer detaljerat på. (Patel & Davidsson 2011).

Sammanlagt har cirka 190 minuter film spelats in. Utifrån det har vi gjort ett första urval där sex filmer valts ut med varierande längd. Vi har försökt att vara hårda i att snabbt sälla ut bland det stora materialet med anledning av studiens begränsning och det stora material vi haft. Här gjorde vi valet att endast använda material från en av förskolorna. Valet av Valpen och inte den andra förskolan gjorde vi med anledning av att vi hade mest material därifrån

samt att materialet var mer fokuserat på en hörna eller ett rum från Valpen. Det var mer lätt-hanterligt. Det andra valet gick ut på att välja filmsekvenser där pedagogerna inte var med barnen och styrde deras aktiviteter och lek. Vi jämför detta med det som Eidevald (2009) beskriver att man i förskolan ofta benämner som fri lek det vill säga pedagogerna involverades främst i barnens lek när barnen själva tillkallade deras uppmärksamhet eller gjorde något som de inte var tillåtna att göra.

De sex utvalda filmtillfällen som sammanlagt är 106 minuter och består av många olika leksituationer har vi gjort noggrannare läsningar och analyser av. Det är framförallt leksituationer i bygghörnan och kring den triangelformade spegelkonstruktionen som sedan har analyserats närmare. Men även exempel från ”tomma rummet”, motorikhörnan och rutschkanan.

De sekvenser som vi sedan har använt oss av är utvalda för att vi genom teorin har sett dem som intressanta att närläsa. Dessa har transkriberade för att på så sätt komma ännu närmare texten. Utifrån detta har vi gjort ytterligare urval utifrån det vi tyckt oss skönja i texten som intressanta teman eller situationer för att sedan göra nya läsningar utifrån dessa. Transkriberingarna har hjälpt oss att se det som händer i filmerna som berättelser, att göra rörliga bilder till text på det här sätter utesluter självklart en hel del detaljer men möjliggör analysarbetet som kräver överblick och sortering. På så sätt har markörer, avbrott, intensifiering och skiften i leken och mellanrummet mellan barn och material kunnat synliggöras. Vi har utifrån detta försökt förstå hur kön materialiseras genom lek och emellan barn och ting. (Ohrlander, Palmer, Thelander, 2010).

Transkriberingen hjälper till att fokusera blicken på vad som verkligen sker. Den skärper sinnet och trots att minsta lilla detalj såklart inte kan skrivas ned så skapar processen en möjlighet att bryta ner händelseförloppet, stoppa upp flödet. Det blir som Lenz Taguchi (2010) uttrycker det med hjälp av Deluze möjlighet att få syn på vad som händer vilket möjliggör en fördjupning i förståelse och tolkning av materialet. När vi sedan tittar på filmen igen som en snabbare berättelse ser sammanhanget ut på ett nytt sätt. Mellan läsningar har det hänt något med mig som tittare/läsare av det som händer, den kunskap jag fått genom det långsamma dekonstruerandet av filmsnutten gör att jag tänker och tolkar den snabba rullande filmen på ett annat sätt än tidigare. Jag är inte lik mig själv och mitt eget tänkande om barnens aktiviteter och lek på filmen har förmodligen förändrats lite eller mycket.

### 3.3 Etiska överväganden

Vi har tagit hänsyn till Vetenskapsrådet etiska principer (2012) vilket innebär fyra krav som nedan diskuteras i förhållande till vår studie.

*Informationskravet.* Föräldrar och pedagoger informerades skriftligt och muntligt utan påtryckningar om vilka vi var och syftet med vårt examensarbete. Vi berättade att vi ville undersöka hur barn skapar genus, för att kunna genomföra undersökningen skulle vi observera och dokumentera barnens lek. Proceduren kring att arbeta fram studiens syfte fick skyndas på då vi var tvungna att få föräldrar och personal att godkänna att vi var där och filmade och som alla vet förändras syftet under studiens gång men det brev som skickades ut till föräldrarna i början av studien ringar fortfarande in det vi har gjort trots olika teoretiska vändningar.

*Samtyckeskravet.* Eftersom videoobservationer kräver etiska överväganden, informerades föräldrar och pedagoger om undersökning och gav sitt tillstånd. De informerades även om att de kunde avbryta sin medverkan när de ville. Vi har tagit hänsyn till att det kan vara utelämnande för barnen att bli filmade. Barnen var medvetna om att de blev filmade och generellt tyckte de att det var kul, det hände att de bad om att bli filmade. Trots detta finns det en risk att barnen blir till objekt i forskarens ögon och de får ju ingen chans att försvara sitt eget handlande, vi har gjort tolkningar av dem med teorier om barn och saker som aktiva subjekt men objektifierar dem samtidigt i och med att vi dels tittar på filmerna så pass många gånger och plockar isär det de gör och säger in i minsta detalj.

*Konfidentialitetskravet.* Materialet till examensarbetet har behandlats med största försiktighet och det är bara vi skribenter som har haft tillgång till det. Förskolornas och barnens namn är fingerade för att behålla deras anonymitet.

Som nämns i brevet till föräldrarna hade vi till att börja med tänkt använda oss av fotodokumentation tagna från filmerna för förtydliga våra tolkningar av resultatet. Men en bit in i studien gjorde vi bedömningen att det inte skulle vara etiskt försvarbart ur konfidentialitetskravet, varken mot barnen eller föräldrarna då det skulle medföra en risk att enskilda individer identifieras.

*Nyttjandekravet.* Materialet som vi samlat på oss under arbetsgång har endast används för undersökningens syfte, som i detta fall var att undersöka hur barn skapar genus genom leken. Efter examination av arbetet kommer filmer och tolkningar som kan kopplas till identifierade individer att förstöras för att inte kunna spåras.

## 4. Resultat

Alma 1.8 år kommer in i bygghörnan Annika 2.4 år, Fredrik 1.7 år, en pedagog och Susanne (observatör som filmar situationen) är där.

Alma: Hej, hej! Hej hej! Hej hej, här kommer jag.

Susanne: ”Hej hej”

Alma: ”Bidididda” pekar mot klosslådorna Pedagog: ”ja du kan bygga”

Alma: ”Bide bidebade bidde.” Hon tar upp bricka som Fredrik och Annika lekt med och rör den fram och tillbaka så den kloss som ligger kvar åker runt på brickan tills hon vänder på bricka och klossen ramlar i golvet. Hon släpper även brickan i golvet.

Vid ett annat tillfälle kommer Alma 1:8 år in i samma bygghörna där Walter 1:1 sitter vid det låga bordet och leker med stora Duplobitar och en mjuk kloss.

Alma: ”Alma! Alma!”

Pedagog: ”Är det Alma som är här? Ja du kan bygga med Walter som sitter här.”

Alma drar upp tröjan och klappar med händerna på magen och säger igen: ”Alma”

Walter tittar upp mot Alma och ler. Alma ser flygplanet som ligger bredvid Walter och säger: ”bliiiio, bliiiio bliiiio bliiiio! (flygplan)” Hon tar upp flygplanet och håller upp det i luften. Hon vänder sig och ser glad ut och fortsätter säga ”bliiiivo bliiiio” samtidigt som hon flaxar med armarna.

Pedagog: ”Är det ett flygplan Alma?”

Alma: ”Jaa!” Hon fortsätter flaxa med armarna och rör sig runt i rummet.

Pedagog: ”Kan du flyga som ett flygplan?” Alma ler. Nu står hon framför en spegel och ler mot sin spegelbild med armarna rakt ut fortfarande hållandes flygplanet i handen.

Med ovanstående händelser vill vi visa hur Alma när hon kommer in i ett rum väljer att direkt låta sin omgivning veta om att hon är här och nu tänker hon bi en del av sammanhanget. Alma kommer in i bygghörnan med en förförståelse vad som kan hända där och vad som förväntas av henne när hon är där. Men det händer också något med henne, materialiteten, sakerna i rummet gör något med henne och hon förvandlas från att vara en slags Alma till att bli en annan slags Alma som byggare och som flygare. Det uppstår en intra-aktion mellan sakerna, barnen och pedagogerna där sakerna, de så kallade ickemänskliga tingen, gör något med Alma, de är agentiska (Lenz Taguchi, 2010) Flygplanet som ligger bredvid Walter blir mer intressant än Walter själv och Almas erfarenheter av flygplan spelas upp genom hennes kropp; hon lyfter upp det lilla plastflygplanet ovanför sitt huvud, hon fäller ut sina armar och berättar för sin

omgivning att et är et flygplan. Tillsammans skapas ett förhållande emellan Alma, flygplanet, pedagogen, spegeln och rummet. Ett slags nätverk som möjliggör att Alma blir till som ett lekande flygande lustfullt subjekt i situationen. Det gör också något med pedagogen som blir glad när hon ser Almas glada lustfyllda intåg i bygghörnan som genom detta uppmuntrar Alma ännu mer genom att bekräfta det hon redan gör ”kan du flyga som ett flygplan”.

På ett liknande sätt som Alma blir till som subjekt har vi försökt möta det material vi samlat in med hjälp av videoinspelningarna. Och resultatet i detta kapitel visar hur barnen på avdelningen Valpen genom intra-aktion med sin omgivning blir till som könade förskolebarn. Deras möte med rum, material, människor, ljud, ljus och bilder kan berätta något för oss om hur föreställningar om kön konstrueras och materialiseras. Vi har försökt fånga upp dessa diskursivt materiella handlingar och genom de teoretiska utgångspunkterna som diskuterats ovan skapat förståelse för hur könskapande bland små barn i förskolan skulle kunna gå till (Lenz Taguchi 2010, 2011). Materialet som betstår av utvalda transkriptioner av filmobservationerna har delats upp i fyra kapitel utifrån områden och händelseförlopp som vi tolkat som intensiva eller där avgörande markörer och skiften blivit synliga i materialet. Genom att fläta samman transkriberingar och tolkningar av dem med hjälp de teoretiska perspektiven har resultat och analys vävts samman.

## 4.1 Att höra ihop med materialet

Något som blir tydligt i filmsekvenserna är att barnen utarbetar olika strategier för att markera en plats eller en sak som ”sin”. Att någonting blir någons innebär både att det omöjliggör för andra att bli en del av det nätverk som skapades mellan ett eller flera barn och materialet men det möjliggjorde också nya sätt att förhålla sig till varandra, intra-agera och starta förhandlingsprocesser om hur förloppet skulle kunna utvecklas. Nedan är två exempel på hur detta kan gå till på olika sätt.

Annika 2.4 och Fredrik 1.7 är i bygghörnan tillsammans med Susanne som sitter lutad mot ena väggen och filmar.

Annika och Fredrik sitter bredvid respektive på det låga stora bordet i bygghörnan. Annika har en bricka med tre klossar på som hon sträcker fram mot Fredrik tittar honom i ögonen. ”Häj” (här) Fredrik härmar det hon säger och Annika bekräftar genom att upprepa ”häj” och går sedan där ifrån för att leta efter något. Hon tittar sig omkring i olika stora lådor med klossar för att sedan ta

up en genomskinlig plasthink från golvet. Fredrik fortsätter att prata med klossarna och staplar en kloss han haft i handen tillsammans med klossarna på brickan de på olika sätt. Annika kommer tillbaka till det låga bordet med hinken på och innan hon sätter ner den tittar hon på de olika bilderna som är fastsatta på bordet, hon granskar dem innan hon väljer en plats där hinken får stå mellan Fredriks kloss och bild på ett klossbygge. ”Annikas” säger hon och tittar på Susanne som sitter bakom kameran. Annika: ”Är det Annikas?” ”Mmm” svarar Susanne. Annika plockar ned en avlång kloss från en låda. ”Socker på” säger hon och strör med fingrarna över hinken, tar sedan fram den avlånga klossen och rör runt i hinken. Hon går sedan till hyllan för att titta i en annan låda med klossar. Fredrik har kommit tillbaka från spegeln går upp på det låga bordet och böjer sig ner över hinken med klossen i handen men ångrar sig tittar på Susanne och säger ”Annikas”. Annika som stått en bit bort går nu fram till hinken igen tar den och ryggen mot Fredrik.

James 2.7 år kommer in i bygghörnan då ett flertal barn leker med olika material på olika ställen. Han går fram till Walter 1.1.

James tar en bil som Walter håller i sin ena hand tittar på Susanne och säger ”Min bil”. Han går bort till fönsterbrädan och börjar köra fram och tillbaka med bilen.

Dessa två händelser utspelar sig i bygghörnan och visar hur barnen kodar materialiteten som sina genom att säga ”Annikas” respektive ”min” (James). I det första längre exemplet finns en tydlig respekt för Annikas verbala markering att hinken hör ihop med henne jämte Fredrik som nyfiket följer hennes handlingar. Fredrik dras till hinken hon satt på bordet och är på väg att röra och titta närmare på den medan Annika håller på att leta efter något med ryggen mot. Men han stoppar sig nästan som att han höll på att bränna sig tittar på Susanne och konstaterar att det är Annikas. Förhållandet mellan Annika och Fredrik skulle kunna tolkas som att Annika har antagit en aktiv position som ”gör” och driver händelseförloppet vidare medan Fredrik trots att han samtidigt sysselsätter sig med klossarna väntar på att det ska hända mer saker, det vill säga att Annika ska göra något så att leken kan fortsätta. Samtidigt förhåller sig Annika till Fredrik med stöd av Susanne som sitter i rummet som vuxen och filmare. När hon hämtat hinken och ställt den bredvid Fredrik är det som att hon vill ha Susannes bekräftelse på att hon faktiskt kan ha den för sig själv genom att fråga ”är det Annikas?”. Om man ser till det som skedde tidigare när leken gick ut på att bjuda Fredrik på klossar från en bricka vill hon nu inte bjuda och behöver därför kolla med Susanne och få bekräftelse i detta så att hon sedan kan lämna hinken utan att riskera att behöva dela med sig. Susanne blir en strategi att för sig själv och för Fredrik berättiga att det faktiskt är hon och hinken som hör ihop.



I det andra kortare exemplet blir James inträde i bygghörnan ett abrupt avslut för Walters lek med bilen. James som kommer in i bygghörnan vet vad han vill bli, han vill bli bilkörare borta vid fönstret. Han blir också det utan att förhandla med Walter om bilen utan väljer istället att ta bilen. Walter får helt enkelt acceptera James vilja och ingår inte i det nätverk som James tillsammans med bilen och fönsterbrädan skapar. James strategi innebär inte någon förhandling om bilen med Walter utan snarare med Susanne som han ger en blick precis när han tar bilen och markerar att den är hans. Han förhåller sig till Susanne trots att hon inte säger någonting eller reagerar på det han gör. Man kan tolka det som att James förhåller sig till en liknande diskurs som Annika gör ovan. En diskurs som förespråkar förhandling och att göra tillsammans. En diskurs som inte tillåter att man tar något från någon annan även om man nyss kanske bildade ett nätverk med icke-människan kan man ha förlorat rätten till det nätverket om någon mänsklig agent kommer in i bilden. Men James strategi ser lite annorlunda ut än Annikas. Istället för att prata med Walter eller Susanne tar han det han vill ha förhåller sig till sitt handlande som han vet inte stämmer överrens med normen för hur man gör på förskolan (dela med sig, förhandla, göra tillsammans) men förhåller sig även till en annan diskurs om man kan tolka som en diskurs som möjliggör för honom att ta den egentligen upptagna bilen utan problem och utan att behöva göra mer än att markera det genom att konstatera att det faktiskt är hans bil.

Frida 2.8, Annika 2.4 och Walter 1.1 i mitten av rummet på den stora mattan mellan rutschkanan och spegeln.

Walter kommer krypande, Frida utbrister glatt: "Oj nu kommer Walter." Hon skyndar sig att plocka ihop allt byggmaterial, men det är svårt att få upp allt byggmaterial och Frida plockar upp det flera gånger men alltid är det något som ramlar ur händerna på henne. Walter får tag på det lilla röret och fortsätter att titta på Frida som försöker samla ihop allt byggmaterial, när hon tappar det stora röret så byter han till det. Frida plockar glatt ihop byggmaterialet, hon tittar lite fundersamt på Walter men låter honom behålla det stora röret. Walter låter i röret och sätter det på huvudet. Frida går runt med allt byggmaterial i famnen och får syn på att pappa kommer. Hon ropar pappa och springer dit. Under tiden bygger Annika med sina klossar.

I detta händelseförlopp blir markerandet av vad som är Fridas rum och materialitet också något gemensamt med Annika genom att hon påkallar att Walter kommer krypandes – det blir en varningssignal. Strategin ser lite annorlunda ut här, istället för att sitta kvar och verbalt eller fysiskt markera att sakerna är sina alternativt mota bort Walter blir strategin att plocka

med sig sakerna och flytta på sig. De förhandlar och förhåller sig till dela med sig diskursen och väljer att inte till fullo följa normerna för den men överväger att inte gå i strid för rullen Walter fått tag på.

I följande två sekvenser visar hur Fredrik 1.7 använder sig av ytterligare en strategi för att markera att han hör ihop med ett visst material.

Fredrik sätter sig bredvid Alma och tar fram liknande klossar och bygger på samma bygge. Fredrik sätter en kloss på bygget som Alma inte vill ha där hon gör ett ljud och säger ”nej” tar bort klossen och kastar den på golvet. Fredrik blir arg och gör ett ljud/skriker. En pedagog frågar då ”Vad är det nu Fredrik, varför låter du så arg?” Fredrik vänder sig mot pedagogen och sätter sig sedan igen bredvid Alma och river ner hennes bygge. Hon blir arg ”nej Fredrik” knuffar mot honom men får samtidigt syn på Susanne som sitter och filmar och låter bli.

Adrian böjer sig ner för att ta upp något ur klosslådan då Fredrik reagerar och gör ett ljud skriker och försöker stoppa det Adrian ska göra. Fredrik blir uppmanad av en pedagog att inte låta så arg. Både Fredrik och Adrian riktar direkt sin uppmärksamhet mot pedagogen som sitter på golvet en liten bit bort. De två tittar på varandra och Fredrik lägger halva sin kropp över lådan och klossarna. Adrian bygger med de mjuka klossarna och Fredrik börjar också bygga bredvid.

Flera gånger under den här filmsekvensen ifrågasätts Fredriks beteende av pedagogerna på så vis att de ifrågasätter varför han låter så arg. Pedagogerna är med på filmerna endast genom sin röst och det de säger till barnen. Fredrik markerar att han vill behålla sakerna för sig själv genom att låta högt. En strategi som vi tolkar som att den går ut på att få någons (pedagogernas?) uppmärksamhet och på så sätt få hjälp i att behålla materialiteten för sig själv. Men strategin som man kan tänka sig har lyckats förut är inte särskilt framgångsrik i de här två fallen, båda gångerna uppmanas han att inte låta så arg. Det resulterar i att han använder sig av två andra sätt; han river det gemensamma bygget och han försöker omöjliggöra för Adrian att ta saker ur lådan genom att lägga sig över den. Alma som inte vill ha ett gemensamt bygge markerar detta genom att kasta klossen i marken och när Fredrik river bygget är hon på väg att knuffa honom men hindrar sig när hon ser Susanne som sitter och filmar en liten bit därifrån. Både Alma och Fredrik förhåller sig till olika diskurser och har utifrån dessa också olika strategier för att förhålla sig till förskolans dela med sig diskurs. Fredrik som gör höga (arga?) ljud både när han vill bilda nätverk med klossarna och Alma och när han inte vill det med Adrian och klossarna. Alma använder både sitt verbala språk och sin kropp när hon säger nej och tar bort klossen och sedan med ilska rösten säger till Fredrik och är på väg att knuffa ho-

nom men blir påmind om hur man gör och inte gör när hon ser en vuxen (Susanne) som ser hennes handlande. Hade Susanne inte suttit där hade kanske Alma knuffat honom.

I det här kapitlet har vi fått syn på hur barnen använder olika strategier för att skapa nätverk med materialitet och med varandra och oss som deltagande observatörer. Barnen förhåller sig till en förskolediskurs som är normerande för man hur gör med materialitet och förhåller sig till andra barn och vuxna när man vill skapa nätverk med material som någon annan har eller när man vill behålla något för sig själv. En diskurs barnen ingår i men som också korsas av andra i hur barnen skapar sig själva som subjekt. Det vi har fått syn på är att hur barnens strategier för att höra ihop med materialet ser olika ut och detta kan vara en del av hur barnen skapar sig själva som könade subjekt. Vi har lyft dessa strategier och kommer i följande två kapitel 4.2 och 4.3 visa hur man kan tolka barnen som skapar sig till flickor och pojkar genom materialitetens diskurs.

## **4.2 Att bli flicka genom att förhandla, bjuda och ha kontroll**

I det här kapitlet presenteras tre olika sätt att intra-agera tillsammans med material och människor som kan visa hur könsskapande går till. Det handlar om att skapa sig som flicka genom att *förhandla*, *bjuda* och *att ha kontroll*.

### **4.2.1 Att förhandla**

Frida 2.8, Annika 2.4 och Walter 1.1 sitter mitt i rummet Frida visar Annika att hon har byggt upp ett torn med några klossar.

”Titta vad jag har byggt” säger Frida till Annika. Annika sätter sig bredvid Frida som bygger med materialet, När hon bygger ett torn säger hon: ”Den, den och den” När det rasar säger Frida glatt: ”Ånej” Annika tittar förtjust på när Frida bygger och det rasar det igen.

Det sker en intra-aktion mellan Frida, Annika och klossarna. Klossarna får något att hända det går att bygga med dem och de kan rasa. Frida blir en byggare och barnen ingår i ett nätverk tillsammans med klossarna och delar händelsen när tornet rasar. Här är materialiteten delad och bådadas, det finns en överenskommelse om att det är okej att rasa tornet. Det blir till ett lustfullt gemensamt projekt och när Frida säger ”Ånej” gör hon det med ett skratt som syftar till att det är en lekt bedrövelse över att de gör något som man egentligen inte får, man får inte rasa någon annans torn. Här skulle situationen tagit en annan vändning men man kan tolka det

som att det finns en tyst förhandling barnen emellan som gör att det istället blir något de delar tillsammans och bestämmer sig för att det är roligt när det rasar.

Att förstå en situation som intra-aktiv är att se hur objekt och subjekt uppstår i situationen genom samarbetet dem *emellan*. Det exempel som Lenz Taguchi (2010) tar upp där 1-åringar undersöker saker i vatten innebär att intra-aktionen skapar bland annat en vattenutforskare, flytare och sjunkare. Barnet blir annorlunda sig själv, blir olik vad hon var tidigare då intra-aktionen kräver det och det samma gäller icke-människorna som i och med intra-aktionen blir till som flytare, sjunkare men även vattnet, skålarna och så vidare spelar in för hur lärandesituationen blir det den blir.

All these bodies and matters intra-acted with each other, and constituted the specific conditions that made learning about floating and sinking possible for each of the children. (Lenz Taguchi, 2010 s. 87).

På ett liknande sätt blir Alma 1.8 och Annika 2.4 till tillsammans med klossarna nedan:

Alma går fram till en hylla där någon byggt ett klossstorn. Hon plockar ner klossarna en i taget och placerar sen dem på varandra igen i omvänd ordning. Högst upp sätter hon en trekantig kloss och tittar på sitt bygge från olika vinklar. Hon tar tag i runt bygget som i ett försöka att lyfta det men ångrar sig. Hon tar ett steg tillbaka tittar bakom sig på det låga bordet och bestämmer sig för att prova ändå, hon tar tag och lyfter försiktigt de två översta kuberna och triangeln, vänder sig om med blicken på tornet. Först rasar triangeln och när hon sen lutar sig lite framåt rasar även kuben. Hon plockar upp klossarna och går tillbaks till bänken där hon bygger upp tornet igen nu med tre kuber och triangeln högst upp. När tornet är klart vänder hon sig mot kameran och säger ”osså där bidda” hon ler och sätter upp händerna över huvudet. Pedagogerna bygger du ett hus Alma? Vad fint! Alma sjunger något ohörbart Pedagogen: ”I ett hus vid skogens slut” Annika kommer in i bygghörnan och sätter händerna ovanför ögonen på ett liknande sätt som Alma gjorde tidigare och går fram till Almas torn. De står bredvid varandra och Alma protesterar när Annika kommer närmare och rör tornet så att det rasar. Alma puttar undan henne. ”Tillsammans” säger Annika. ”Tillsammans” säger Alma och bygger upp tornet. Annika tittar på och kör med ett flygplan på bordet. När Alma byggt klart tar hon ett steg tillbaka och tittar glatt på bygget. Hon vänder sig sedan mot Annika och gör igen rörelserna till sången, Annika gör likadant och tillsammans sjunger och tecknar de med händerna hela sången.

Intra-aktionen mellan barnen och icke-människorna skapar ett sammanhang, ett nätverk, som ”tvingar” barnen till tankar och handlingar. Alma hade förmodligen inte börjat teckna med

händerna och sjunga "I ett hus" om inte klossarna såg ut som de gör och om inte pedagogen hade förstärkt det hon sa och gjorde genom att säga "ett hus ja" och sjunga med. Klossarnas intention att bli byggda med i den här situationen gör ett antal diskurser synliga för oss som tolkare. Vi kan läsa Almas intention att bygga gör henne till byggare och i och med det förhållandevis enkla konstruktionen en triangelformad kloss på tre kuber tvingar hennes tankar till ett hus som i sig tvingade hennes händer att forma ett hus med sina händer vilket i sin tur tvingade pedagogen att förstärka det hon sa med att benämna huset igen och börja sjunga den sång hon tolkade att Alma tecknade. Men det hade inte behövt skapa den här vågrörelsen, den är tillfällig, men ganska förutsägbar. Skulle något annat kunnat hända om Alma hade en annan föreställning om hur man ska tänka när Annika kommer närmare så att det välter?

Det som händer när Annika blir en del av nätverket är beroende av förståelsen av hur man använder begreppet "tillsammans". "Tillsammans" spelar en avgörande roll för de båda barnen och talar om hur man kan skapas som subjekt här. Genom att säga tillsammans markerar Annika för Alma att hon inte kan bli arg för det som hänt utan det blir istället förutsättningen för att nätverket ska skapas mellan barnen och materialet. "Tillsammans" blir strategin och lösningen i hur flickorna förhandlar i detta kapitel. Det liknar också sättet att intra-agera med material och människor som berörs i nästa kapitel som handlar om att bli till som flicka genom att bjuda.

#### **4.2.2 Att bjuda**

Alma 1.8, Annika 2.4, Adrian 1.3 och Fredrik 1.7 är alla runt det stora låga bordet i byggrummet. Klossarna står i centrum för barnens lek.

Alma går upp på bordet och tar klossar ur samma låda som Adrian och Fredrik. Hon sätter sig ned. Annika kommer fram till Alma med brickan nu med fyra röda trekantiga klossar på. "Almas" säger hon långsamt och vill ge/ sätta ner bjuda Alma. Alma håller på att balansera en mjuk kloss på en annan och verkar inte vilja ta emot brickan med klossar på.

Annika bjuder Alma på sitt lekmaterial vilket var ett vanligt inslag framförallt bland flickorna på avdelningen. Det visar en traditionell förståelse av kvinnlighet som lagar mat och bjuder sina omgivning. Men bjudandet är inte alltid självklart. I materialet är det sällan att det sker vid vissa tillfällen och det var inte okej att ta hur man ville från det material som barnen bjöd på. Som vi såg i det föregående kapitlet är det Annika som bestämmer när något ska bjudas

och inte och från vad. Olika material skapar olika uppmaningar att göra olika saker. Man kan se det som att brickmaterialet tvingar flickorna att bli bjudare för att brickor så starkt sammankopplas med att servera någon.

### 4.2.3 Att ha kontroll

Annika 2.4 och Frida 2.8 leker vid rutschkanan. De springer fram och tillbaka upp i rutschkanan och åker ner. En pedagog finns i rummet men inga andra synliga barn. Pedagogens prat med några andra barn som är i hallen.

Annika skrattar, klättrar uppför rutschkanan och ställer sig högst upp vid kanten där man åker ner sen skrattar hon och ropar ”Frida!” Frida går till rutschkanan, när hon är framme vid rutschkanan vänder hon sig mot pedagogen och frågar ”Vart är Sunes strumpor?” Pedagogens svarar ”Dom är på Sunes hylla” Frida går mot pedagogen och frågar. ”Vad sa du?” (Frida har en bekymrad min). Annika har satt sig ner på knä och tittar fram bakom stolpen på rutschkanan. Pedagogens säger: ”Sune har lagt dom på sin hylla” Frida: ”jaha”. Frida går tillbaka till rutschkanan och Annika åker ner på magen. Annika tittar på Frida som klättrar uppför rutschkanan.

Sekvensen ovan är ett av fler exempel på hur framförallt de äldre barnen på avdelningen har kontroll på det mesta som händer. I det här fallet är det Frida som förhåller sig till två olika diskurser, den livliga leken med Annika som verkar stänga allting annat ute men samtidigt förhåller hon sig till en diskurs där hon behöver ha kontroll över det som händer runt omkring henne även om det egentligen inte berör henne direkt. Hon är både fri i sin glada lek där man kan tänka sig att det bryter vissa förskolenormer (springa, skrika inomhus till exempel) men samtidigt den ”duktiga flickan” som tänker på och håller reda på sina kompisars saker.

”Duktig flicka”-positionen kan ses som en position man kan anta i en förskolediskurs som handlar om vikten att kunna hålla ordning på sig själv och sina grejer men även hålla ordning på sina kompisars saker avbryter i det här fallet Fridas lek för en stund.

Genom att närläsa eller närtitta på en filmsekvens på det här sättet kan man få syn på de små men som vi menar viktiga markörer hur vi konstruerar oss som människor och i och med det könade subjekt. Vi konstruerar vårt subjekt genom de diskurser som finns och varje människa befinner sig i en ständig process att omstrukturerar sin subjektivitet. Vi skapar oss utifrån de diskursiva ideal som vi finner logiska eller åtråvärda trots att dem inte alltid är det mest fördelaktiga och det sker nästan alltid omedvetet. Diskurserna kan strida mot varandra och vi

möts ständigt i olika diskursiva värden och normer. Ur ett feministisk poststrukturalistiskt perspektiv blir dels den könstereotypa diskursen att vara en ”duktig flicka” synlig, samtidigt som hon väljer att delta i det lustfyllda samspelet tillsammans med Annika. Man kan se det som att en intra-aktion uppstår mellan flickan och Sunes strumpor när hon konstruerar sig som ”duktig flicka”. I det här fallet fanns inte ens strumporna där när hon plötsligt kommer att tänka på hans strumpor. Kanske är det så att hon hör någon prata om Sunes strumpor, ljud som inte tas upp i filmen vilket bromsar henne i leken. Hon befinner sig i en miljö med diskurser som kräver ett visst beteende av henne, hon har lärt sig att läsa av vad som förväntas av henne enligt den diskursiva positionen att vara en ”duktig flicka” men det innebär också att hon kan gör motstånd mot den duktiga flickan eller rättare sagt hon kan vara duktig flicka i de tio sekunderna för att sedan återgå till den livliga leken som går ut på att röra sig över stora ytor med hela sin kropp och använda korta tilltal till varandra.

### **4.3 Att bli pojke genom att ta plats och materialitet**

Ur materialitet har vi sett sammanhang som kan ses som två olika sätt att intra-agera med materialitet och barn som vi tolkar som könsskapande markörer i händelseförloppen. Det handlar om att skapa sig som pojkar genom att *ta plats i rummet* och att *ta materialitet* från andra barn. Dessa två kapitel går mycket in i varandra men vi har ändå valt att dela upp dem.

#### **4.3.1 Att ta plats i rummet**

Fredrik 1.7, James 2.7 och Alma 1.8 är i byggrummet tillsammans med tre andra barn till som rör sig runt det stora fyrkantiga låga bordet.

Fredrik stoppar en rund kloss i hålet på en annan kloss och låter glada läten och sedan som en brummande bil. Han går till fönstret där James står med en bil i handen. James kör med bilen i fönstret. När Fredrik står i vägen tränger James sig in mellan honom och väggen. Fredrik flyttar sig när James kommer. För att komma ända in i hörnet måste han även tränga sig förbi Alma som sitter lutad mot väggen under fönstret och hennes bygge rasar när James tränger sig in bakom hennes rygg. Han har koncentrationen på bilen och när han ska gå tillbaka får han återigen tränga sig förbi Alma. Fredrik har ställt sig på samma ställe igen och låter ”brrrrumm” med munnen och drar med klossen fram och tillbaka. När James kommer dit han står flyttar Fredrik på sig så att han kan köra vidare på fönsterbrädan. Fredrik klossbil ligger kvar och den kör James på så den åker med. Fredrik går en bit bort tittar på James och gör ljud med munnen (som en bil?), han börjar leka med en bricka men återkommer till elementet när James drar med något mot elementskyddet som är som ett galler. James leker med klossen och sätter det på bilen och låter bi-

len hoppa över den. ”Min” säger Fredrik och går fram och tillbaka bakom James. När James sedan för en stund lämnar fokuset smiter Fredrik fram för att ta klossen.

När man tittar på den här filmsekvensen blir det tydligt hur barnens kroppar förhåller sig till rummets utformande, inredning och till varandra. Fönsterbrädan är en plats som blir Fredriks och James territorium eller rättare sagt bilkörandets. Fönsterbrädan drar de båda pojkarna till sig och möjliggör bilkörandet och både Fredrik och James kan bli till som bilkörare. James bryr sig inte om att det står andra barn eller saker i vägen han bara måste köra med bilen just där och då. Både Alma som sitter fullt sysselsatta med sitt bygge och Fredrik får helt enkelt anpassa sig efter James. Fredrik som vill göra samma sak som James gör det men anpassar sig efter hur James rör sig. Han blir även av med sin klossbil men ser till att röra sig i närheten av den och hålla ögonen på den och hävda sin rätt till den genom att säga ”min”. Att ta plats med sin fysiska existens på olika sätt har mycket i den feministiska och genuspedagogiska forskningen och praktiken. Allt från hur rörelsevänliga kläder är beroende på om det är flick- eller pojkkläder ser (referens) till kompensatorisk pedagogik som går ut på att träna flickor i att ta större plats genom att leka yviga lekar (Eidevald & Lenz Taguchi, 2011). Man kan beskriva det som att diskursen om hur vi gör kön tar sig uttryck på våra kroppar. Och omvänt diskursen förverkligas genom hur vi uttrycker den genom vår fysiska existens. Vi materialiserar diskursen om kön och blir då samtidigt till som flickor/kvinnor pojkar/män. På det här sättet att se på hur kön blir till kan man se James och Fredriks sätt att ta plats vid fönsterbrädan som en del av deras tillkommande som pojksubjektet. Subjekt som endast kan vara kontextuella, ej avskilda från sin omgivning. Att bli till subjekt innebär alltså att man gör kön och underkastar sig samt behärskar att göra sig till kvinna/flicka respektive man/pojke i en oupphörlig process av omkonstituerande som pågår hela tiden överallt. Varje människa framställer sitt eget subjekt inom och med hjälp av de diskurser som finns till hands (Lenz Taguchi, 2004).

Denna process inbegriper ett agentskap, i form av ett aktivt och reflekterat förhållningssätt till det konstituerandet av den egna subjektiviteten. Denna form av agentskap kan aldrig göra subjektet fri från diskursens innebördsgivande regleringar. Men det innebär en förmåga att identifiera, uppmärksamma och ifrågasätta dessa regleringar och gå i motstånd mot dem. (a.a. s. 16)

Det är inte bara hur barnen tar plats i rummet som är avgörande, en materialitet på ”fel” ställe gör något med sammanhanget. Följande sekvens är från det rum på avdelningen som inte är inrett med varken möbler eller leksaker. Här inne sover barnen och rummet används under dagen till aktiviteter som inte kräver något material, framförallt dans och rörelse. Pedagoger



sitter utanför rummet med dörren öppen, Susanne som filmar är i rummet sittandes på golvet mot väggen. Alma och Cecilia är i rummet och det strömmar musik av Mora Träsk ur Cd-spelaren. Den enda lösa materialet som finns i rummet är en dockvagn som Alma går runt med. Cecilia dansar och säger med hög röst till Alma att också börja dansa.

Cecilia börjar snurra flera varv på golvet, Cecilia säger: "titta!" Alma tittar på Cecilia och på Susanne och på Cecilia igen, Alma släpper vagnen och försöker också snurra hon med, men ramlar efter ett varv. Adrian kommer in i rummet, Alma tar vagnen igen och går iväg. Adrian ser glad ut och går mot henne som släpper vagnen. Adrian vänder sig mot Cecilia och börjar dansa. Cecilia och Adrian dansar. Adrian tittar på Alma och vagnen, Alma har tagit vagnen igen och drar vagnen i sidan närmare sig själv. Handtaget på vagnen är ledigt och Adrian går fram och tar tag i det. Adrian tittar frågande på Alma när han tar tag i vagnen sedan går han iväg med den. Men Alma försöker hålla fast vagnen och ser arg ut. Adrian släpper vagnen samtidigt som Alma försiktig men bestämt försöker ta bort Adrians hand. Alma tittar på Adrian som fundersamt tittar på vagnen, Cecilia iakttar allt. Adrian tittar på Alma och slår henne med handen i huvudet. Alma tittar på Susanne, hon tar upp handen till ansiktet. Samtidigt vänder sig Adrian mot Cecilia och slår till henne också i huvudet. Pedagogerna som sitter utanför säger: "Adrian så får man inte göra." Alma ser nöjd ut igen. Cecilia ser förvånad och ledsen ut. Pedagogerna säger: "Man får inte slå sina kompisar." Cecilia och Alma tittar på Adrian. Adrian tittar på Susanne och går fram till Alma och slår henne en gång till samtidigt som han tittar på Susanne hela tiden. Sen tar han ett par steg ifrån Alma. Cecilia är på väg ut ur rummet men tittar osäkert på Adrian när hon går förbi. Adrian står mellan Cecilia, Alma som har vagnen han tittar fram och tillbaka på dem och på Susanne.

Vagnen är den materialitet som finns i rummet och blir i och med detta mer betydelsefull än vad den kanske skulle vara i det andra rummet där det finns alternativa saker att intra-agera med. Det finns en tydlig gräns för var saker ska vara och inte vara, det har blivit synligt på andra ställen i filmerna då både barn och pedagoger påpekat för varandra att saker hör hemma på olika ställen i rummet. Till exempel förklarar ett barn (svårt att veta vem det är eftersom det inte syns på filmen utan endast är rösten som kommer med.) att man inte får ha dockor i den mjuka "motorikhörnan" och en pedagog förklarar att byggklossarna hör hemma i bygghörnan inte i rutschkanan. Alma vill motvilligt släppa vagnen även när hon liksom sugts till Cecilia och musikens uppmaning att börja dansa vill hon inte riktigt släppa kontakten med vagnen men hon gör det ändå. När Adrian kommer in i rummet tar hon genast tag i vagnen igen och går därifrån, det är som att hon vet att hennes nätverk tillsammans med vagnen kommer brytas om Adrian kommer in i bilden och hon är inte villig att släppa in honom i det.

När Adrian slår är det som att det var det som var väntat. Han slår och tittar sedan vilken respons han får av de vuxna i närheten. Han vet att någonting kommer hända när han gör som han gör hans intra-aktion bryter normer för hur man gör på förskolan (och i samhället i stort) men det är också en strategi som ger honom direkt respons och som skapar hans subjekt som någon att hålla sig borta från. Men Alma gör inte det här utan skapar sig själv istället tillsammans med pedagogens varnande ord. Hans strategi får påverkan även i följande delar av händelseförloppet då de andra ryggar tillbaka när han närmar sig.

### 4.3.2 Att ta materialitet

James 2.7 , Annika 2.4, Alma 1.8 Fredrik 1.7 och Adrian 1.3 befinner sig i byggrummet.

James tar upp en bricka med gröna klossar på och klossarna rasar av. Han släpper brickan och tar brickan som Annika ställt framför Alma, Annika tänker precis ta brickan men hinner inte innan även dessa klossar hamnar på golvet. Annika ser på men säger inget, James tittar på Susanne och vänder sedan Annika ryggen och går. Annika går fram och plockar upp den svarta brickan och går sedan snabbt en bit bort till en annan låda med klossar som hon börjar lägga på brickan. James ställer sig vid elementet och drar en kloss fram och tillbaka över elementskyddet så det blir ett ganska högt ljud och Fredrik, Adrian och Alma tittar på honom.

En halv minut senare in i filmen händer följande:

Adrian tar upp den bruna brickan som James kastat på golvet han tittar på James som står vid elementet och slår med en kloss. Han tittar på James och kastar sedan brickan i golvet tittar efter brickan som rullar iväg och tittar sedan på James igen.

De två ovanstående sekvenserna kan tolkas som sätt att skapa sig som subjekt genom att ta över den materialitet andra barn skapat nätverk med genom lek och utforskande. Är det så att just de sakerna som är ”intra-aktiverade” tillsammans med någon är extra intressanta? Istället för att skapa en egen liknande situation eller en helt annan tillsammans med något annat tar han över den pågående intra-aktionen. Men i och med att klossarna inte betar sig som han tänkte sig släpper han hela brickan och tar även den som Annika och Alma bildat ett slags nätverk med. James tar mycket plats i den här situationen på så sätt att han snabbt får flera av barnens uppmärksamhet genom hur han gör. Det kan ses som en markör för att han bryter någon slags norm. Han förhåller sig till dela med sig diskursen men har också en status som gör att han kan bryta den utan några uppenbara konsekvenser.

James strategi att ta över material och hans lek som kodad till det sättet att vara pojke på är något som man kan tolka att även Adrian känner igen sig i. Adrian vill kanske skapa samhörighet eller dra nytta av samma privilegier som James tar sig genom att göra på samma sätt. När han observerar James sätt att göra sig till ett könat subjekt som tar saker från andra för att sedan släppa det ifrån sig utan negativa följder

## 4.4 Rumslig plats – rummets begränsningar och möjligheter

Som en avslutande del av det här resultatkapitlet lyfter vi fram en sekvens som visar hur rummet skapar möjligheter men även begränsningar för barnens lek och intra-aktion. Det är Annika 2.4 och Frida 2.8 som leker. De är själva i rummet förutom Walter 1.1 som sitter vid en soffa som står längs rummets ena sida.

Annika åker ned i rutschkanan och skrattar, Frida går mot rutschkanan och klättrar upp och åker ner. Annika springer mot spegeln och igenom den och tillbaka mot rutschkanan och skrattar, Frida går också mot spegeln och fäster blicken på en kamera (avsedd för lek) som ligger på golvet innan hon går vidare. Annika klättrar upp på rutschkanan och tittar på Frida, Frida hostar och går mot rutschkanan och skrattar lite tittar snabbt på pedagogen som sitter vid datorn innan hon fortsätter mot rutschkanan. Annika åker på magen nedför rutschkanan samtidigt som hon tittar på Frida som är på väg att klättra upp för stegen till rutschkanan. Hon skrattar när hon åker ner och när hon kommit ner, hon ligger kvar på golvet och tittar på Frida som skrattar lite och är på väg att åka nedför rutschkanan, när Frida åker ner springer Annika mot spegeln igen. Frida åker ner och går mot spegeln (låter ansträngd när hon andas) som Annika precis krupit igenom. Frida kommer fram till spegeln och Annika går runt spegeln och ramlar på golvet men reser sig upp och fortsätter efter Frida in i spegeln. Frida går genom spegeln och slår i huvudet i spegeln ”Krock” säger Frida och skrattar då. När hon kommit igenom spegeln vänder hon sig om för att titta på Annika som är på väg genom spegeln. Hon väntar på Annika och de går tillsammans runt spegeln medan de skrattar. (Frida andas ansträngt) Frida går in i spegeln igen och Annika springer till rutschkanan.

Det man kan se i det här händelseförloppet är hur rummet skapar möjligheter Annika och Frida att intra-agera med varandra och med rummet. Föremål eller också kallat icke-människor är agentiska (Palmer, 2011) och det bildas nätverk där icke-människor och människor intra-agerar med varandra. Icke-människor dikterar hela tiden villkoren för barns sätt att röra sina kroppar och deras samspel med varandra. I det här fallet uppstår en intra-aktion mellan barnen, rutschkanan, spegeln och golvet. De springer fram och tillbaka mellan spegeln och

rutschkanan, det är en lustfylld lek där de skrattar, ropar och tittar på varandra. Rutschkanan, spegeln och golvet intra-agerar med deras röster och lustfyllda spring. Det materiella har maktpositioner som styr barnen och här blir normer för rutschkanan synliga. Den styr barnens rörelser och samspel genom regler och diskurser som finns hur man klättrar upp, åker ner förhåller sig till varandra. Dessa två flickor har ett väl utarbetat rörelsemönster och förhåller sig hela tiden till varandra i den gemensamma lustfyllda leken som går ut på att röra sig över stora ytor. Leken kan tolkas som ”fri” och kopplas traditionellt till pojkars fysiska lek. Barnen överskrider regler som gör leken livlig och det är som att rutschkanan, spegeln och avståndet mellan i kombination med att de är i stort sätt själva i rummet dikterar barnen till att springa. Platsen möjliggör rörelse och höga rop, det spelar ingen roll om de tidigare under dagen följt förskolans regler om att inte springa eller prata för högt inomhus för rummets intra-aktion med barnen skapar denna springlek. Lenz Taguchi (2010) beskriver hur en speciell plats i hennes fall en prick på golvet eller en stol på rektorns rum. Något som vi tillsammans blir något med som möjliggör handlande samtidigt som det håller oss på oss på plats.

Sitting in a specific space can thus be understood as a material-discursive phenomenon that emerges in the intra-action that take place in-between a subject, who is inscribed in discursive meanings, the body, the dot on the cool floor or the wide high back-rested old creaking chair. (Lenz Taguchi 2010, s. 5)

På ett liknande sätt blir Annika och Frida springare, klättrare och ropare tillsammans med rummets utformning.

## 4.5 Sammanfattning av resultat och teoretisk reflektion

Det vi har sett och lyft fram i de olika delarna ovan ger olika bilder av hur de yngsta barnen på en förskola skapar sig själva som könade subjekt tillsammans med rum och material i leken. Genom leken har barnen olika strategier för att intra-agera med materialen och varandra och samtidigt markera att det är de som har företräde till rum och material. De förhåller sig till varandras strategier och på så sätt skapas mer eller mindre förhandlingsutrymme.

För att skapa ett nätverk tillsammans med en materialitet förhåller sig barnen till olika diskurser som vi har försökt få syn på och lyfta fram som mer eller mindre betydelsefulla i barnens könsskapande. Vi har till exempel sett hur olika strategier skapar förståelse för kön i hur

flickorna på förskolan använde föremål för att bjuda sin omgivning på olika saker. De blev bjudare tillsammans med materialet (brickorna till exempel) medan ett annat exempel visar hur James kastar brickan i golvet när den inte betar sig som han tänkt sig. Hans handlingar medför konsekvenser för Annika som blir av med sin bricka och för Adrian som studerat James och som på samma sätt gör sig till pojke som sin äldre kompis genom att efterlikna hans intra-aktion med brickan. Brickan gör dem till kastare vilket också kan tolkas som att de gör sig till pojkar genom sitt handlande.

Trots de indelningarna vi har gjort här ser man också att barnen hela tiden förändras. Att bjuda, förhandla och kontrollera är inte något som alla flickor gör hela tiden på avdelningen och detsamma gäller det vi lyft upp som pojkskapande här. James är inte representativ för hela pojkgruppen på avdelningen när han tränger sig för att kunna skapa ett nätverk tillsammans med fönsterbrädan och bilen. Han får inte det han vill och kan ta saker från sina kompisar utan att det får konsekvenser. Att Annika väljer att inte ta tillbaka brickan vid det tillfället som beskrivs här hindrar henne inte från att bara genom sitt ord styra över Fredrik som inte rör hennes hink som hon ställt framför honom vid ett annat tillfälle.

Hillevi Lenz Taguchi (2010) ställer frågan:

Would it be possible to think of the material as being active in producing our discursive meaning-making?" (a.a s. 29).

Utifrån det ovanstående resultat har vi haft ambitionen att försöka närma oss detta överskridande synsätt där materialitet och diskursiv förståelse av verkligheten sammanflätas. Vi har även försökt koppla samman hur detta går till med utgångspunkt i hur barnen skapar sig själva som könade subjekt genom den så kallade "fria" leken. Här har begreppet intra-aktion hjälpt oss se hur barnen blir till i mellanrummet mellan dem själva, andra människor och icke-människor.

## 5 Diskussion

Våra ambitioner med den här uppsatsen har varit att dels undersöka något vi reflekterat över i praktiken från våra erfarenheter av att arbeta som pedagoger i förskolan. Vi gick in med en känsla av att det måste hända något även på småbarnsavdelningarna, det kan ju inte vara så att barnen plötsligt en dag i treårsålderns bara börjar vara flickor och pojkar. Vi kunde inte riktigt sätta fingret på vad det skulle kunna vara som gör att det blir som det blir eller att det görs som det görs. Utifrån en tidigare studie som vi gjort om Reggio Emilia och hur man skulle kunna se rörelse som ett uttryckssätt och språk hade vi fått upp ögonen för betydelsen av barns rörelse och hur deras kroppar är avgörande i hur de skapar kunskap med den. Genom den teori vi har vänt oss till har vi fått verktyg att försöka närma oss en förståelse för hur subjekts och könskapande går till.

### 5.1 Metoddiskussion

Den här studien har lagt fokus på hur små barn i förskolan skapar sig själva som könade subjekt tillsammans med andra och förskolans rum och material. Vi har valt att göra videoobservationer under dagen då barnen har haft ”fri lek”. Vad man kallar fri lek har vi definierat utifrån Eidevalds (2009) sammanfattning och inte lagt mer fokus på än så. Anledning till detta är att vi istället har valt att se den fria leken som tillfällen där barnen har möjlighet att intra-agera med människor och ting på förskolan.

Eftersom vi inte har valt att lägga något fokus på pedagogernas agerande i studien mer än när de varit med i filmklipp har vi inte valt att göra någon analys av hur pedagogens intra-agerande spelar roll för barns könsskapande. Om vi hade tittat på pedagogens förhållningssätt hade vi kanske upptäckt fler saker som är avgörande för barnens könsskapande än de vi kom fram till nu. Det är dessutom dem som har varit med och skapat miljöerna och valt ut materialet som barnen intra-agerar med. Det hade varit intressant att veta hur de uppfattar sin miljö i förhållande till barnens lek och könsskapande.

Materialet som fanns på förskolans avdelning kan ha betydelse för våra resultat, till exempel hade det kanske sett annorlunda ut om det funnits mer leksaker och saker som man generellt

förnippar som mer könskodat. Men det var också därför vi valde den här typen av förskola (Reggio Emilia-inspirerad) som vi av erfarenhet och genom litteratur innan studien gjordes föreställde oss arbetar med olika sorters material inte bara leksaker. Vi valde att utföra studien inomhus eftersom vi ville undersöka rummets betydelse för barnets könskapande, vilket i och förs sig även skulle kunna gjorts utomhus men rent praktiskt och avgränsningsmässigt passade det oss bättre att välja en avdelning inomhus. Hade vi utfört studien utomhus hade vi kanske fått andra resultat.

De frågor vi har ställt till materialet har växt fram utifrån det vi sett i filmsekvenserna och tolkat som avgörande förutsättningar och agerande i olika händelseförlopp. Områden som vi tolkat som intensiva eller där vi tycker att vi sett avgörande markörer har handlat om att ta plats i rummet och hur barnen genom att benämna eller på annat sätt markera en sak eller plats som sin skapat ett nätverk. Barnen har blivit till som subjekt tillsammans med rummet eller/och saken.

Vad vi vill lyfta fram och som är avgörande för förståelsen av den här studien är att våra urval och tolkningar av filmerna inte är dem enda och rätta tolkningarna, eftersom händelserna går att tolka på flera olika sätt. Det är alltså inte en bedömning av barnet, utan en tolkning av situationen utifrån de teoretiska perspektiv vi valt under undersökningen gång. Resultaten vi kommit fram till är inga sanna och rätta svar utan våra tolkningar som bygger på teoretiska perspektiv. Hade undersökning utförts på en annan förskola eller en annan tidpunkt hade kanske resultaten sett annorlunda ut. Den här förskolan ligger i ett område med framförallt familjer med etniskt svensk eller annan västeuropeisk bakgrund tillhörande en övre medelklass vilket också spelar in i hur barnen och pedagogerna förstår och gör kön.

## **5.2 Resultatdiskussion**

De olika delkapitlen i resultatdelen visar hur barnen använder material och rummet i sin lek till stor del på en rad olika sätt. De intra-agerar med varandra, materialen och rummet på många olika sätt. Vi har fångat upp både tydliga och mer subtila skillnader i barnens användande av sakerna och leken som synliggör hur de skapar sig till flickor och pojkar. Skillnad görs och skapas mellan dem och mellan materialet och barnen. Vid första åsynen kan material och rum verka könsneutral och på så sätt tolkas det som lika men som vårt resultat och analys

visar har barnen olika strategier i sin lek och i intra-aktionen med materialet . Så det är kanske inte materialet som måste granskas med genusglasögon som man i jämställdhetsarbetets anda gärna gör utan istället se vad det är som händer mellan barn och material (Eidevald & Lenz Taguchi, 2011).

Hur skulle en överskridande pedagogik ta form i detta eviga könsskapande och könsmarkering? Som vi har förstått det och efter att ha tolkat materialet i vår studie så är jämställdhet inte något som bara måste göras här eller där utan det måste produceras hela tiden överallt för att det ska få någon som helst genomslagskraft. Det är inte hopplöst eller för sent. Vi har ibland i vårt arbete hört föräldrar som vi tolkar det tyckt det varit bra i förskolan just för att barnen har kunnat överskrida iallafall de mest uppenbara könsstereotyperna men när de börjar skolan rättar barnen in sig leden igen. Snarare menar vi att man bör se strävan efter mer jämställda förhållanden som en process. Det barnen har fått uppleva och se fördelarna av genom att kunnat överskrida, utmana och växa i sin egen olikhet (att bli olik sig själv) sätter förmodligen spår och kan utmana vidare genom att det finns möjlighet till felgörande. Som i sin tur kanske skapar nya möjliggörande för andra att göra fel och på så sätt börjar det röra på sig, trögt, men ändå röra på sig. Det är inte ”kört” bara för att flickan bara vill ha rosa på sig. Snarare är det en utmaning att tillsammans med barnen synliggöra och förhålla sig till det barnen faktiskt gör. Många gånger är barnen mer överskridande än vi kan se och vill se och uppgiften som pedagog blir då att vara där och se olikheten i sig själv hos barnet. På så sätt kan man göra motstånd mot det självklara och ifrågasätta.

För att få syn på det som händer kan man liksom vi har gjort i den här studien använda sig av observation och dokumentation dels för att få syn på normer (normkritisk pedagogik) men också närma sig det intra-aktiva mötet mellan människor och ickemänniskor. Att börja se hur intra-aktionen är det som skapar kraft och mening och på så sätt också se det som en öppning att omkoda och överskrida det förutsägbara. Lenz Taguchi lyfter upp hur den ständiga tillblivelsen av t ex. barn som könade subjekt innebär ett pågående projekt som inte bara handlar om barnen;

Det här betyder att även pedagogerna, tingen och miljöerna behöver förstås som stadda i förändring – *inte bara barnen*. Alla är subjekt i ett pågående flöde, och i detta flöde förstås allt och alla som *transformativa multiplaciteter* istället för att förstås som stabila eller fasta (Lenz Taguchi, 2011 s. 183).



Utifrån detta perspektiv ställer vi oss kritiska till hur man inom förskolan många gånger tenderar att stirra sig blind vid metoder eller förhållningssätt då risken att man faller in i att ”rätta till” uppstår. Jämställdhetsprojektet kan tendera att istället för vidga sätten att vara flicka och pojke på istället gör kostymen ännu trängre. Eller rättare sagt det finns större utrymme att vara lagom överskridande inom en bred mittfåra men där steg utanför denna mittfåra ses som tillfälliga och korrigeras. Möjligheterna att vara flicka och pojke på olika sätt begränsas alltid till ens kropp det vill säga om man är född med snippa eller snopp och genus görs alltid i förhållande till detta. Och självklart är det pedagogiska arbetet utifrån kompensatoriska ambitioner och strävan efter könsneutralitet i förskolan viktigt och har gjort att det självklara har ifrågasätts men det skapas hela tiden nya normaliteter som vi vuxna inte sällan är med och premierar (Lenz Taguchi 2011).

Det handlar om att *problematisera* kön och istället för att placera in, rätta till och strama åt möjligheterna att bli till som normerade subjekt, försöka se möjligheter i det barnen faktiskt gör som överskridande. På sätt närma oss ett sätt att utvidga, göra mer ”fel” och tillåta mer utsvävningar åt det maskulina, feminina och allt där emellan samt förstå könsskalan som flerdimensionell utifrån fler maktdimensioner än bara de två som många gånger bara finns tillhanda. Men även med hjälp av att titta på materialistens agens och betydelse som problematiserats i denna studie kan vi börja närma oss ett sätt att se på subjektets tillblivelse som mer komplext och överskridande. Att bli olik sig själv snarare än de kategorier vi har att hålla tillgodo med. Att bli olik sig själv eller subjektets skillnad i sig förvandlar subjektet och individen från att ses som enhetlig och essentiell till något mångfacetterat och kontextuellt. I vår studie blir duktiga förskoleflickans subjekt som håller ordning till, inte bara det som skillnad till den bekymmerslösa förskolepojken subjekt som hela tiden tappar bort sina saker. Hon är också olik detta subjekt i och med att hon ifrågasätter, tar saker ur händerna på sina förskolekompisar, knuffar eller hotar med slag om hon inte får som hon vill. Hon låter också bli att dela med sig till en av de yngsta pojkarna på förskolan och så vidare.

Genom att ifrågasätta de dikotomiska kategorierna kan även maktförhållandet ifrågasättas så till vida att det inte går att placera in barnet i varken det ena eller det andra. *Men* detta behöver inte betyda överskridande eller att maktfördelningen förändras, men det skulle kunna göra det. Att förstå subjektet som tillblivande och olik sig själv *hela tiden* minskar risken att ta barnet för givet och göra slentrianmässiga förklaringar/förståelser/korrigeringar. Det *skärper* blicken

och ökar chansen, tror vi, att möjliggöra nya och olika sätt att bli till. Som avslutning vill vi lyfta upp vikten av att ifrågasätta sig själv som lärare och sitt förhållande till barnen man arbetar med. För hur kan vi veta något om hur barn fungerar om vi inte förstår deras tankar och normer. Det kräver ett ifrågasättande av förhållandet vuxen/barn som kunskapsbärare och kunskapsinhämtare.

Vi vill avsluta med ett citat som vi tror är avgörande för framtidens arbete i förskolan. Det är taget från en text där förskolläraren och doktoranden i pedagogik, Klara Dolk, diskuterar hur vi måste ifrågasätta de dikotomiska föreställningarna mellan barn och vuxna för att kunna komma någonstans med det antidiskriminerande arbetet i förskola och skola.

För att barn och vuxna ska kunna arbeta tillsammans krävs det att vuxna inte längre ses som de som ska överföra de rätta och goda kunskaperna och normerna till barnen – att barn ska lära in och vuxna ska lära ut – utan ett synsätt som betonar att barn och vuxna kan lära av varandra och tillsammans skapa ny kunskap. (Dolk, 2011 s.73)

## 6 Referenser

Bodén, Linnea (2011). ”Könsneutralitet och kompensatorisk pedagogik. Dominerande föreställningar i förskolans jämställdhetsarbete.” I: *En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Stockholm: Liber s. 35 -47

Butler, Judith. (2007) *Genustrubbel. Feminism och identitetens subversion*. Göteborg: Daidalos

de Beauvoir, Simone (1949, 2004) *Det andra könet*. Stockholm: Norstedts

Dir. 2003:101. ”Kommittédirektiv. Jämställdhetsdelegationen för förskolan”. I: SOU 2006:75 *Jämställd förskola: om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. Slutbetänkande från Delegationen för jämställdhet i förskola. Stockholm: Fritzes s. 301-308

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

Dolk, Klara (2011) ”Olikhet och aktivism och kritiskt tänkande i förskolan. Nedslag i Australien och Sverige.” I: *En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Stockholm: Liber s.60-74

Eidevald, Christian (2009) *Det finns inga tjejbestämmare – Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Jönköping: ARK Tryckaren AB

Eidevald, Christian och Lenz Taguchi, Hillevi (2011) ”Genuspedagogik och förskolan som jämställdhetspolitisk arena.” I: Lenz Taguchi, Hillevi, Bodén, Linnea och Ohrlander, Kajsa (red.) *En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Stockholm: Liber s. 19-31

Fejes, Andreas och Thornberg, Robert (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber

Gemzöe, Lena (2006) *Bildas ismer. Feminism*. Stockholm: Bilda förlag

Hultman, Karin (2011) ”Materialitet och subjektsskapande” I: Lenz Taguchi, Hillevi, Bodén, Linnea och Ohrlander, Kajsa (red.) *En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Stockholm: Liber s. 160-170

Lenz Taguchi, Hillevi (1997) *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS förlag

Lenz Taguchi, Hillevi (2004) *In på bara benet. En introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: Stockholms universitets förlag

Lenz Taguchi, Hillevi (2010) *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education. Introducing an intra-active pedagogy. Contesting early childhood*. New York: Routledge

Lenz Taguchi, Hillevi (2011) ”Jämställdhetspedagogiska trender och en introduktion till en rosa pedagogik.” I: Lenz Taguchi, Hillevi, Bodén, Linnea och Ohrlander, Kajsa (red.) *En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Stockholm: Liber s. 171-191

Läroplan för förskolan Lpfö 98 (1998 reviderad 2010). Förordning SKOLFS 1998:16 om läroplan för förskolan. Skolverket. Stockholm: Fritzes

Ohrlander, Kajsa, Palmer, Anna och Thelander, Lina (2010) ”Jag är stark, jag är bra med mitt svärd.” I: Colliander, Marie-Anne, Stråhle, Lena och Wehner-Godée (red.) (2010) *Om värden och omvärlden. Pedagogik i praktik och teori med inspiration från Reggio Emilia*. Stockholm: Stockholms universitets förlag s. 201-216

Ohrlander, Kajsa (2011) ”Den rosa pedagogiken – nutidshistoriska perspektiv.” I: Lenz Taguchi, Hillevi, Bodén, Linnea och Ohrlander, Kajsa (red.) *En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Stockholm: Liber s.10-18

Palmer, Anna (2010) *Att bli matematisk: Matematisk subjektivitet och genus iläroplanen för de yngre åldrarna*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet

SOU 2004:115 *Den könade förskolan – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans Pedagogiska arbete*. Delbetänkande av Delegationen för jämställdhet i förskolan. Stockholm : Fritzes

SOU 2006:75 *Jämställd förskola: om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. Slutbetänkande från Delegationen för jämställdhet i förskola. Stockholm: Fritzes

Winter Jörgensen, Marianne och Phillips, Louise (2000) *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur

Öhman, Marie (2010) ”Styrning i `jumpasalen´ - Analys av videoinspelad undervisningspraktik.” I: Börjesson, Mats och Palmblad, Eva (red.) (2010) *Diskursanalys i praktiken*. Stockholm: Liber s. 128-148.

## 6.1 Elektroniska källor

Legoshopens hemsida sökning ”tjejlego” <http://www.legoshoppen.se/tag/tjejlego/> (2012-01-10)

Legoshopens hemsida sökning ”pojklego” <http://www.legoshoppen.se/?s=pojklego> (2012-01-10)

Vetenskapsrådet. (2012) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (2012-01-31)

## 6.2 Övrig litteratur

Språkrådet (2008) *Svenska skrivregler*. Stockholm: Liber

Svenska Akademiens ordlista, SAOL 13 (2006, fjärde upplagan)  
[www.svenskaakademien.se/ordlista](http://www.svenskaakademien.se/ordlista) (2012-01-10)

## BILAGA 1

Barnets namn: .....

Vi är två studenter från Högskolan i Kristianstad som läser på lärarprogrammet till förskollärare, Viveca Östlund och Susanne Pulls. Tillsammans gör vi under hösten vårt examensarbete i form av en empirisk undersökning. Vi kommer att observera och dokumentera barns lek, samspel och kroppsspråk. För att kunna göra detta använder vi oss av film. Filmerna blir sedan underlag för vår uppsats som har som syfte att undersöka hur barn skapar genus genom rörelse.

Vi följer vetenskapsrådets etiska principer: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet vilket innebär att allt material kommer att anonymiseras och behandlas med största försiktighet. Vi kommer eventuellt att använda stillbilder tagna från filmerna men kommer att anonymisera dessa så mycket som möjligt utan att syftet med bilden går förlorat. Kommer ert barn att väljas ut att vara med på en stillbild i slutrapporten kommer detta att meddelas er. Filmerna kommer att förstöras efter granskning och materialet kommer inte att kunna spåras. Att medverka är frivillig och ni som föräldrar kan när som helst avbryta ert barns medverkan vilket självklart även tar hänsyn till vad barnen vill.

Tillåter ni att ert barn finns med på film?

Ja

Nej

Vårdnadshavares underskrift: .....

Namnförtydligande: .....

Ort och datum: .....

Har ni frågor går det bra att kontakta oss

Med vänliga hälsningar  
Viveca och Susanne

[susannepulls@gmail.com](mailto:susannepulls@gmail.com)

[viveca.ostlund@gmail.com](mailto:viveca.ostlund@gmail.com)