

”Och jag har redan fyllt fyra år!” **– kunskaper om och användning av ålder bland förskolebarn**

Annica Löfdahl & Solveig Hägglund

Inledning

Under 1990-talet har den svenska förskolan förändrats. Flera stora reformer har genomförts (t.ex. läroplan och maxtaxa¹) och den svenska förskolan har kommit att framstå som ”barnens egen” förskola där barn har rätt till deltagande i pedagogiska verksamheter. Det framträder också nya synsätt på barn och barndom där barnen numera betraktas som aktiva, självständiga individer som inte bara tillåts utan också förväntas ha inflytande över sin vardag (se t.ex. Kampmann 2004). Arbetet med normer och värden betonas särskilt i förskolan, barnen ska utvecklas till demokratiska medborgare som har förståelse för och kan handskas med den kulturella mångfald och de olikheter som samhället består av. I denna decentraliserade förskola har ansvar för innehåll i verksamheten till stor del flyttats från centralt håll till de pedagoger och de praktiker där verksamheten tar form. På så vis har förskolan blivit en institution för värdefostran där barn genom sitt deltagande i förskolans verksamheter blir subjekt för genomförandet av centrala politiska idéer om t.ex. allas lika värde. Men hur ser det ut i praktiken?

¹ Maxtaxa och allmän förskola er reformer som innebär att barn till föräldralediga och arbetslösa garanteras 15 tim/vecka i förskola. Maxtaxa er ett tak för vad kommunerna har rätt att ta ut i avgifter.

Den här studien är en del av ett större projekt som vi kallar ”Förändring och stabilitet i sociala kunskapsdomäner bland barn i förskolan” och som syftar till att integrera perspektiv på barndom, barns kamratkulturer och förskolan som institution. En mer detaljerad beskrivning av projektets teoretiska grunder finns återgivet i Löfdahl (2005). Syftet med denna artikel är att undersöka och beskriva hur barn i förskolan tillsammans skapar och använder kunskap om ålder i gemensamma aktiviteter. I syftet ingår att utveckla teoretiska begrepp för att tolka och förstå betydelsen av ålder inom dessa sociala kunskapssystem.

Ålder som medel för åtskiljande och gemenskap

Ålder är ett begrepp som hjälper oss att kategorisera människor. Vi har bestämda åldrar för att börja skolan, gifta oss, uppnå pensionsålder, osv. Det finns en juridisk skiljelinje mellan barn och vuxna, i Sverige går denna gräns numera vid 18 år medan andra länder kan ha andra gränser. På så vis kan vi enkelt gruppera och åtskilja människor i olika åldersgrupper som barn, unga, vuxna och åldringar. Vårt moderna samhälle där barn och vuxna vistas i olika miljöer anses ha bidragit till att en ålderssegregering eller t.o.m. isolering mellan åldersgrupper har uppstått (Corsaro 2005). Det innebär också att olika grupper kan ges olika värden i olika sammanhang, t.ex. så diskuterar Qvortrup (2005) om en strukturell likgiltighet i samhället vad gäller barn där begrepp som *barnfria zoner* uppkommer. I några nyligen avslutade och pågående studier om barns kamratkulturer har vi konstaterat dels att barn i förskolan ofta är utelämnade till sig själva i sina egna aktiviteter (Löfdahl 2006b, Löfdahl & Hägglund 2006), dels att mer eller mindre etablerade former för uteslutning där ålder spelar en väsentlig roll utvecklas i barngruppen (Löfdahl 2006a, Löfdahl & Hägglund, kommande). Kanske är det så att åtskiljandet på en strukturell nivå också har betydelse för de normer och värderingar om ålder som utvecklas i och blir till delar av barns sociala kunskapssystem?

Det finns en tradition att åldersindela och åtskilja barn på grundval av ålder inom den svenska förskolan. Oavsett syfte med förskolans aktiviteter så har ålder varit av central betydelse. Indelning i skilda åldersgrupper på förskolan kan antas ha både en praktiskt och en pedagogisk bakgrund. Mycket förenklat kan det beskrivas som att de barnkrubbor (senare hel-dagsförskola) som etablerades i Sverige kring förra sekelskiftet hade ansvar för omsorg om de yngsta barnen upp till 3–4 års ålder medan

barntädgården (senare deltidsförskola) hade ansvar för den pedagogiska och fostrande verksamheten för barn från 4 års ålder (se t.ex. Hultqvist 1990). I de stora utredningar som föregick och följde upp förskolans utbyggnad under 1970-80 talet beskrivs barn antingen tillhöra småbarnsgruppen (0–2 år), syskongruppen (2–7 ½ år) eller till den utvidgade syskongruppen med barn upp till 12 år. Centrala råd och anvisningar om såväl åldersindelade som åldersblandade grupper antyder vikten av att beakta barns ålder i relation till gruppidentitet vid planering av aktiviteter i förskolan (Socialstyrelsen 1987, SOU 1972). Inom de barncentrerade praktiker där utvecklingspsykologiska idéer varit rådande har ålder haft stor betydelse för att observera och mäta barns kompetens i relation till förutbestämda normer och för att skapa fördefinierade kunskapsområden, lämpliga för barn i specifika åldrar (se t.ex. Burman 1994; Cannella 1997; Walkerdine 1995). I dessa sammanhang har barndom betraktas som en förberedande fas i livet och barn har beskrivits som blivande. Dessa idéer är alltmer ifrågasatta och diskuterade inom aktuell barn- och barndomsforskning där resonemanget i dag handlar om att barndomen är en viktig del i människors liv, att barn, liksom vuxna, är både varande och blivande och att det är tillsammans med och i beroende till andra som människor har möjlighet att agera och medverka till sin utveckling (se t.ex. Lee 2001, Löfdahl 2006a).

Idéer om gruppindelning baserad på ålder anses ha fått stor betydelse och följt med i förskolans praktiker även när ideologin bakom har förändrats (SOU 1997). I nu gällande läroplan för förskolan [Lpfö98] nämns ålder endast vid ett tillfälle där det framhålls att ”Förskolan skall erbjuda barnen en i förhållande till deras ålder och vistelsetid väl avvägd dagsrytm och miljö” (Utbildningsdepartementet, 1998:10). Numera är det andra kriterier än ålder som lyfts fram som viktiga i arbetet med normer och värderingar, t.ex. olikheter som ”Längd, vikt, hårfärg, familjeförhållanden...” (SOU 1997:77). James (2005) visar på liknande trender i det brittiska skolsystemet där den åldersbaserade utvecklingspsykologin och dess relaterade idéer om kronologisk kunskapsutveckling inte längre är så framträdande i föreslagna skolreformer. Vad har hänt med ålder som begrepp? Spelar det ingen roll längre, eller har ålder blivit så inbäddat i den pedagogiska praktiken att vi inte längre ser dess betydelse?

Åldersteorier, finns de?

Samtida forskning om barn och förskola visar att ålder har betydelse. Framförallt i barns egna aktiviteter t.ex. som kriterium för indelning i grupper och tillträde till aktiviteter (Gulløv 1998), eller där åldersheterogena grupper gör det svårare att finna lekkamrater av samma kön, vilket ger fler gemensamma lekar mellan pojkar och flickor (Thorne 1993). Ålder har relaterats till barns status där t.ex. äldre barn har lättare att få sina förslag accepterade (Corsaro 1985, Sawyer 1997) och där bl.a. ålder kan åberopas för att uppnå en position i leken (Löfdahl 2002). Sammantaget saknar dessa beskrivningar teoretiska analyser av ålder. Empiriska resultat knutna till ålder förefaller snarare vara ”biprodukter” i forskning vars fokus riktas mot t.ex. lek, kön eller kommunikation. Vi relaterar denna tendens till att de utvecklingspsykologiska teoriernas relevans har minskat inom barn- och barndomsforskning de senaste decennierna till fördel för sociala och kulturella teoribildningar som fokuserar barn som sociala aktörer där ålder har mindre betydelse. Detta har medfört att begrepp och redskap för att teoretisera ålder till stor del har saknats inom detta forskningsfält.

Åldersteorier relateras ibland till begreppet ”ageism”, eller ”ålderism” på svenska, som innebär att människor blir ofördelaktigt bemötta på grundval av sin ålder (Bytheway 1995). När det gäller barn så menar Bytheway att just barndomen är en period i våra liv där åldersspecifika förväntningar, som att ha specifika kunskaper i en viss ålder, bidrar till att förändra våra liv och vår sociala status varje år. Vi utvecklar en kompetens i att bli ålderskänsliga som påverkar våra beteenden senare i livet. Detta framkommer i tidigare studier där vi har noterat att ålder finns inbyggt i andra begrepp som teoretiserats, t.ex. i studier av sociala konstruktioner av begrepp som barnlig och utveckling i barns kamratkulturer (Kelle 2001) och hur innebörder i begreppen barn och barndom i vardagliga interaktioner bidrar till hur barn positionerar sig (Forrester 2002). Inom barndoms-sociologi har bl.a. Mayall (2002) introducerat begreppet ”generationing” för att bidra till teoretiska beskrivningar och förståelser för betydelser av relationer mellan generationer. Med hjälp av barns berättelser har James (2005) studerat hur barns tankar och idéer om ålder inverkar på deras livsvägar och dess betydelser för det individuella barnet. Hon menar att vuxnas åldersbegrepp fungerar som livsvägsmarkörer och strukturerar barns livsvägar i riktning mot en framtid som den blivande vuxne. Sammantaget kan vi konstatera att dessa teorier och studier främst fokuserar

strukturella och/eller individuella faktorer och att dessa behöver utvecklas för att studera och beskriva hur kunskaper om ålder och dess sociala och kulturella konsekvenser kommer till uttryck i barns gemensamma aktiviteter.

Teoretiska utgångspunkter

En central utgångspunkt i projektet om barns sociala kunskapsdomäner är barndomssociologins beskrivning av barn som en social kategori i relation till andra grupper i samhället (Mayall 2002) och där vi intresserar oss för de sociala kunskapssystem som grupper av barn gemensamt skapar om förutsättningar för relationer och samvaro i förskolan (Corsaro 2005). När vi i denna artikel lägger fokus på ålder som en viktig faktor för barn att förhålla sig till så förstår vi ålder teoretiskt på en strukturell nivå och på en aktörsnivå, dvs. hur barn genom handlingar och samspel i kamratkulturen skapar, upprätthåller och använder gemensamma kunskaper om sociala och kulturella betydelser av ålder, liksom hur man ska förhålla sig till sin egen och andras ålder.

Sociala representationer

För att komma åt dessa kunskapssystem använder vi oss av teorin om sociala representationer, en socialpsykologisk teori om människors gemensamma vardagskunskaper (Moscovici 1984, 2000). Teorin beskriver hur grupper av människor som delar vardagen utvecklar gemensamma idéer, normer och ”sanningar”, sociala representationer, om fenomen och händelser och hur dessa utvecklas och förändras genom kommunikation och gemensamma handlingar. Här menar vi att de sociala representationerna sammanfattar och synliggör barns tolkningar, bland annat av betydelsen av ålder i den gemensamma vardagstillvaron i förskolan. Viktiga mekanismer i utvecklingen av sociala representationer är *förankring*, som definieras som de processer där ny, främmande information görs bekant genom att integreras i redan existerande kunskapssystem, och *objektifiering* som definieras som processer där denna nya information synliggörs i konkreta handlingar och objekt. Sociala representationer medierar normer och konventioner och bär i sig vad som är normalt respektive avvikande. Den viktigaste funktionen hos sociala representationer är enligt Moscovici ”to make something unfamiliar, or unfamiliarity itself, familiar” (Moscovici 2000:37). Genom studier av sociala representationer i kamratkulturer kan

strukturella fenomen, som till exempel ålder, och hur de tolkas, används och befästs synliggörs. Men detta är också ett sätt att undersöka hur barn i sina vardagskulturer tillsammans bidrar till att förändra strukturella fenomenens sociala innebörder. Vi har tidigare använt oss av teorin i studier av kamratkulturer (Löfdahl & Hägglund 2006, kommande) där sociala representationer betraktats som viktiga i barns arbete med att finna gemensamma förståelseramar för att förutsäga och handskas med vardagen i förskolan.

Nedan ger vi en översiktlig bild över hur vi menar att teorier om barn och barndom i kombination med teorin om sociala representationer kan bidra till förståelse för hur samhällsliga perspektiv och lokala kontext samverkar med barnens egna handlingar när sociala kunskapssystem om ålder konstrueras.

Barndom och ålder

James och James (2004) vidareutvecklar den modell som introducerades i James, Jenks och Prout (1998) och som innebär att det finns fyra positioner från vilka man kan teoretisera barn och barndom. I korthet kan dessa positioner beskrivas som en vertikal axel där barn å ena sidan framställs som sociala aktörer i termer av minoritetsbarnet och det vi på svenska har valt att kalla det kulturellt specifika barnet (från engelskans "the tribal child"). Å andra sidan handlar det om hur sociala utrymmen för barn och barndom är socialt ordnade, antingen som socialt konstruerade eller som socialt strukturerade. Trots att positionerna är olika så finns det en gemensam dimension i en horisontell axel som å ena sidan betonar både det som är gemensamt för alla barn i alla samhällen, å andra sidan mångfalden och det specifika i de lokala sammanhangen. James och James menar att modellen visar hur olikheter och likheter samtidigt verkar i alla barns vardagsserfarenheter av barndom. Som teoretiskt redskap kan modellen hjälpa till att beskriva hur barn inte bara formas av kulturen utan också hur de själva hjälper till att forma den. I det här sammanhanget använder vi modellen för att tydliggöra och förstå hur ålder dels är ett generellt strukturellt kännetecken för hur generationsordningar konstrueras, dels hur innebörder i begreppet ålder är något som barn gemensamt reproducerar och producerar i sina unika kamratkulturer.

Som vi tolkar modellen, ger den möjliga teoretiska positioner från vilka man kan studera barn och barndom. Genom att tillämpa modellen i en specifik förskolemiljö omformar vi positionerna mot det konkreta barnet och dess barndomar. Det betyder att vi ser de sociala kunskapssystem

som barnen konstruerar som kontextualiserade i förskolan. Förskolan genomsyras av krav på omsorg om barnen samtidigt med didaktiska strävanden om verksamhetens innehåll. I förskolan möts barn under längre perioder just därför att de delar det faktum att de är i en viss ålder. Detta innebär en specifik kontext för att utveckla sociala handlingar där social ordning relaterat till ålder ständigt konstrueras.

James och James (2004) diskuterar begreppet *kulturell styrning* som kan beskrivas som de normer, värderingar, vanor och handlingsmönster som människor bär med sig och agerar inom och som både styrs och aktiveras av samtida politiska processer. Den kulturella styrningen av barndom består av idéer om barns status och vilka möjligheter till inflytande barn har över sin egen position i samhället, hur politiska processer bidrar till att skapa barndom, samt hur barn upplever dessa idéer om barns status. Att identifiera den kulturella styrningen av barndom handlar då om dels på vilka sätt sociala, ekonomiska, juridiska och politiska system positionerar barn i samhället, dels om barns och vuxnas svar på detta. I vår undersökning blir det intressant att studera ålder som inslag i en sådan kulturell styrning av barndom, så som den kan beskrivas i förskolans pedagogiska miljö.

Ytterligare en dimension tillförs James och James modell när de introducerar begreppet "Law", på svenska kan vi kalla det för regelsystem. Law skiljer sig från "lagen", the law, som är den juridiska formella styrningen av samhället. Regelsystemen innefattar lagens formella bestämmelser men består också av informella processer där normer, handlingsmönster, förväntningar etc. gestaltas och därmed synliggör både hur de sociala praktikerna är ordnade, dvs. vilka processer som aktiveras, och hur dessa så småningom blir formaliserade i lagen. James och James beskriver regelsystem som en primär mekanism för social ordning:

Law in this formulation is taken as one of the primary mechanisms for social ordering, comprising a system of principles and practices that underpin the social construction of a wide range of behaviours, attitudes, beliefs and relationships. It is Law that defines the rights and responsibilities of, and therefore the relationships between citizens in a given cultural and political context. It is Law, therefore, that also creates and sustains the regulatory framework that define "childhood" as a particular kind of collectivity, specific to a particular locale; and therefore it is also in and through the operation of Law that the everyday interac-

tions that take place between adults and children are encapsulated, routinised and systematised (James & James 2004:49).

Som vi tolkar James och James så innebär det att regelsystem finns och verkar i alla positionerna i modellen. Regelsystem är normativa, de styr t.ex. ålder och ålder i sin tur begränsar vad som är tillåtet och inte. Sådana regelsystem bidrar till att skapa begrepp både för att definiera, legitimera och styra t.ex. aktiviteter inom förskolans kamratkulturer och för att skapa en viss social ordning. Grundläggande i modellen är att barn är delaktiga i att skapa sina egna barndomar, att de utövar sin s.k. agens. Regelsystem står för kontinuitet, men eftersom barn genom sina handlingar, sina svar på dessa regelsystem, är med och skapar och återskapar regelsystem så är dessa också genom barns agens, ett uttryck för förändring. Vi menar att det är viktigt att också begripa sig på hur detta går till, hur sådana regelsystem *används* av barnen. Genom att lägga till teorin om sociala representationer till James och James modell så kan vi närmare beskriva hur barn är delaktiga i att både styra och producera den sociala ordningen.

Metod

De empiriska studierna har ägt rum i en svensk förskola med en grupp förskolebarn i åldrarna tre till sex år under tre åtskilda perioder under ett skolår (augusti, 2004–juni, 2005). Under hösten 2005 kom gruppen att ombildas då elva sexåringar slutade och elva nya barn mellan tre och fyra år började. Under denna period genomfördes ytterligare empiriska studier i den ”nya” gruppen under augusti–september 2005. Data består av fältanteckningar och videoinspelningar av barnens aktiviteter samt formella och informella samtal med barnen om innehåll i deras aktiviteter och deras tid tillsammans på förskolan. I projektet har vi följt Vetenskapsrådets (2002) etiska principer för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Studien har en etnografisk ansats och vi har följt egna och andras beprövade erfarenheter av att få tillträde till förskolan och barngruppen (se t.ex. Corsaro & Molinari 2000, Kampmann 2000, Löfdahl 2002). Förskolechefen och pedagogerna har informerats om projektets övergripande syfte, vad deras deltagande betyder och därefter gett oss tillträde till avdelningen. Barnens föräldrar har informerats om studien, tillfrågats och gett sin skriftliga tillåtelse att låta barnen delta. Barnen har informerats om studiens syfte genom att vi berättat att vi är intresserade av vad de gör på förskolan, bett om lov

att få prata med dem, samt att få filma och anteckna under deras aktiviteter. Pedagogerna har deltagit i informella samtal samt vid ett tillfälle intervjuats i grupp om sin syn på verksamheten.

Forskarrollen i relation till barngruppen har inneburit att sitta med och observera, att samtala och att ställa frågor till barnen om innehåll, handlingar och relationer i barnens aktiviteter. Vi har valt att inte delta i barnens aktiviteter, dock har det ibland varit oundvikligt att man som vuxen har tagit ansvar för att ingen känner sig kränkt, det handlar om det som Jensen (2000) kallar *den mänskliga sidan av etiken*, d.v.s. själva mötet. Trots noggranna etiska överväganden så menar vi att etiska dilemman ändå uppstår i forskning med människor. Till exempel har etiskt känsliga situationer uppstått när en flicka blivit utesluten ur gemenskapen och där forskaren valt att ingripa för att förändra situationen. Det har skett genom att fråga andra barn om de kunde leka med flickan, vilket de utan vidare har accepterat.

Analys

Analysen grundar sig på transkriberade observationer och samtal med barnen. Data har i ett första steg kodats i ett övergripande tema som vi kallat positioneringar och som i nästa steg delats in i överlappande underteman som ålder, kön och kompetens där ålder utgör underlaget för denna analys. Utifrån dessa kodade sekvenser har analysen riktats mot att identifiera och beskriva hur barns kunskaper om ålder kommer till uttryck och hur barnen använder sig av egen och andras ålder i sina aktiviteter.

Den etnografiska ansatsen betyder att vi har tillgång till data som inte direkt utgjort studiens huvudsakliga fokus, det som inom etnografi brukar kallas för ”prior ethnography” (Corsaro 1985) eller ”extended participation” (Lüders 2004) och som kan bidra till att bredda förståelsen av forskningsfrågan. I den här studien finns data som kan beskriva kontextuella kännetecken för ålder i den fysiska förskolemiljön, i aktiviteter, samt i pedagogernas förhållningssätt och som vi relaterar till data från observationer och samtal med barnen. I en kortfattad summering kan visualiserandet av ålder i förskolemiljön beskrivas i termer av födelsedagar, åldersgrupper och barnens placeringar.

Ålder i konstruktioner av barns barndomar

För att ordna våra data har vi använt oss av James och James (2004) utvidgade modell och relaterat ålder till de olika positioner som modellen erbjuder. Vi menar att de kunskaper på generell nivå, i modellen uttryckt som positionerna minoritetsbarnet och det socialt strukturerade barnet utgör kontextuella grunder för de specifika och unika positionerna av barn som socialt konstruerade liksom det kulturellt specifika barnet. I vår analys har strukturella faktorer i förskolans miljö och pedagogers handlingar och attityder legat till grund för hur kunskaper om ålder konstrueras. Främst är det dock barnens gemensamma handlingar, där kunskaper och idéer om ålder *används* och som kommer till uttryck inom positionen det kulturellt specifika barnet som vi lyfter fram i vår presentation.

Barns kunskaper om ålder – några kontextuella nyckelbegrepp

När ålder analyserats från de positioner som vi menar utgör den kontextuella grunden (minoritetsbarnet, det socialt strukturerade barnet och det socialt konstruerade barnet) framträder några nyckelbegrepp som beskriver och sammanfattar de kunskaper om ålder som barnen har med sig och använder i sina kamratkulturer. Det handlar om att innebörder av ålder på något sätt indikerar regler för *begränsningar, åtskillnad och relationer*. Nedan ger vi en kort beskrivning av hur detta kommer till uttryck.

Minoritetsbarnet är ett barn som är yngre och därmed har vissa fysiska och kognitiva *begränsningar*, det är ett barn som *inte kan* och *inte får*. Det är t.ex. givet att de yngsta barnen *inte kan* vissa saker själva, vilket kommer till uttryck i att hjälpa dem med detta, till exempel vid matbordet eller i någon gemensam aktivitet eller att pedagogerna väljer att utföra vissa aktiviteter själva utan att låta barnen delta, till exempel förberedelser för gemensamma aktiviteter som att måla bilder på väggen eller tillverka pappfigurer. De yngsta barnen har inte samma tillträde till rum, saker och aktiviteter som de äldre barnen har, de *får* inte! Den fysiska miljön i förskolan är ordnad så att de små barnen inte kan nå, och därmed inte heller ha tillgång till, exempelvis kitor och papper utan att be om hjälp. Generellt sett har barn färre rättigheter än vuxna. Vuxna kan ta med sig kaffekoppen i alla rum eller använda datorn när som helst vilket barnen inte kan utan att fråga om lov.

När positionen markerar det socialt strukturerade barnet i förskolan handlar om *åtskillnad* mellan olika grupper och en växande medvetenhet om att ålder också för med sig möjligheter eller begränsningar i fysiska

och sociala rum. Ett exempel är pedagogernas indelning i åldersgrupper som tydliggör att ålder för med sig fördelar. Vid ett tillfälle ska sexåringarna på utflykt, vilket Jonna, 5 år kommenterar: ”De stora ska på utflykt.” Hon får frågan vilka de stora är och svarar: ”De som har fyllt, men jag är inte stor, jag är liten.” Det handlar också om att de yngsta barnen ”vet sin plats” och att det är självklart för dem att fråga de äldre om lov, både angående leksaker och socialt deltagande. Uppdelning i vuxenaktiviteter respektive barnaktiviteter visualiserar också ålder som grund för åtskillnad.

Det socialt konstruerade barnet handlar om de specifika egenskaper som gäller för barn på just den här förskolan och som kan relateras till ålder. Vi menar att ett nyckelbegrepp i detta sammanhang är de komplexa och motsägelsefulla, men nödvändiga *relationer* som framkommer i barns och pedagogers gemensamma konstruktioner av *det ansvarsfulla barnet*, *det behövande barnet* och *det icke önskvärda barnet*. Det ansvarfulla barnet uttrycks t.ex. i situationer vid matbordet när pedagogerna lämnar ansvaret till barnet att bestämma hur mycket de ska lägga upp på tallriken, om de ska sockra extra och om de ska äta upp eller inte. En vanlig kommentar från pedagogerna är: ”Ja, det är du som bestämmer!” Genomgående är det socialt konstruerade barnet ett behövande barn som *inte kan*, och *inte förstår*. Ett exempel på detta är när två femåriga barn diskuterar om hur det var när de bara var fyra år. I samtalet är de helt överens om att då kunde de dra varandra i håret eftersom ”då förstod de inte bättre”. Det behövande barnet är i behov av relationer till andra för att få hjälp men som därmed också blir kontrollerade, inte bara av vuxna utan även av sina äldre kamrater. *Det icke önskvärda barnet* är främst barnens konstruktion av ett barn som i samtliga fall beskrivs som ”småbarn” med vilka de undanber sig en relation. Det kan handla om att lova att inte släppa in småbarn i leken eller hur retsamma ord som ”pluttisar”² används för att ge de yngsta barnen ett mindre värde. Den specifika förskolemiljön gör det möjligt att konstruera det icke önskvärda barnet därför att krav på omsorg alltid finns i miljön. Det innebär att någon annan, ofta men inte alltid en vuxen, träder in och tar hand om den som inte är önskvärd i barnens kamratkultur.

² Ett förnedrande uttryck för någon som är mindre.

Barns användning av kunskap om ålder

Den kontextuella grunden med nyckelbegreppen begränsning, åtskillnad och relationer har betydelse för hur barnen gemensamt, i sina unika kamratkulturer, använder och utvecklar kunskaper om ålder. För att återknyta till James och James (2004) modell så menar vi att det är utifrån positionen det kulturellt specifika barnet som barns handlingar kan beskrivas och tolkas. För att relatera till teorin om sociala representationer så kan vi säga att barn förankrar sina upplevelser av ålder i det de redan vet och känner till, och som de explicitgör och bekräftar i sina gemensamma handlingar. Därmed blir de sociala representationerna synliga och fungerar normerande i kamratkulturen. Det som man kommer överens om ska gälla i en viss situation överförs till och blir norm i en liknande situation.

Våra analyser visar att ålder fungerar som en social och kulturell resurs för begränsning och åtskillnad i skapandet och upprätthållandet av relationer. Ålder är ett kriterium som barnen kan aktivera när en situation så kräver t.ex. när man av någon anledning inte vill ha med yngre barn i aktiviteten, eller när man vill ha tillträde till fysiska eller sociala rum. I en stor del av våra data aktiverar barnen ålder för att socialt legitimera sig och sin position vad gäller makt. På så vis kan de skaffa sig fördelar och/eller utesluta och förlöjliga dem som är yngre. Det finns i våra data få exempel på att ålder används för att markera gemenskap, snarare handlar det om markera gränser för åtskillnad och uteslutning. Nedan beskriver vi med hjälp av empiriska exempel hur barnen använder sig av socialt och kulturellt delad kunskap om ålder, dels för att skapa legitimitet, dels som maktmedel.

Att legitimera sig med ålder

När barnen talar om hur gamla de är, refererar de till den gemensamma kunskapen om den sociala betydelsen av ålder och bekräftar därmed för varandra att den som är äldst också är den som har rätt att bestämma. Att vara äldre, om än bara några timmar, som är fallet med ett tvillingpar i våra data, visar sig ofta avgörande för att tillskansa sig makt. Att fylla år och att kunna ange sin ålder fungerar som strukturella markörer och förekommer frekvent i förhandlingar om tillträde till och innehåll i lekar. Exemplet nedan, där några flickor leker att de är katter som är instängda i en bur och försöker ta sig ut, illustrerar hur ålder aktiveras och blir en resurs i förhandlingen. Barnens ålder anges inom parentes ().

Malin (4): Gå inte upp där då.
Sandra(4): Men jag kunde gå upp där.
Malin till Paula: Ja, men *du* kunde inte gå upp.
Paula (3): Men jag kunde gå upp.
Malin: Näää, annars så är jag inte med!

Sandra och Paula klättrar upp där de inte får för Malin.

Malin: Nu frågar jag Emma, hon kan bli jättearg, hon fyller fem år och jag fyller fyra år!
Sandra: Och jag har redan fyllt fyra år.
Paula: Och jag fyller så (visar tre fingrar).
Malin: Och jag har också fyllt redan...fyra... två dagar, nej tre.
Sandra: Jag har också fyllt tre år.
Malin: Jag har gjort som vuxna.
Paula: Jag fyller så jag (visar nu fyra fingrar).
Malin: Fyra!!! Du med?
Sandra: Ja, men har du fyllt fyra år nu??
Malin: Ja, men bara en gång.
Sandra: Ja det har hon.

(Oktober 2004)

Det räcker inte alltid att hänvisa till sin egen ålder utan barnen behöver ibland andra kamrater som i egenskap av högre ålder kan komma och hjälpa till. Andras högre ålder utnyttjas av barnen både direkt, som i exemplet ovan, men också indirekt som en sorts "sidovinst" när gemenskapen med äldre kamrater verkar statushöjande. I samtal med barnen berättar de att de gärna leker med de barn som är äldre och som betraktas som högstatusbarn.

Ålder som maktmedel

Ålder fungerar som en social och kulturell resurs som kopplas samman med styrka och storlek. Det betyder att barnen över tid har utvecklat gemensamma kunskaper om den sociala ordning som gäller. Det kan räcka med att jämföra längd och påvisa hur stor man är för att få ta för sig på de yngre barnens bekostnad. Men ålder används också som ett maktmedel bl.a. för att håna och förlöjliga de yngre barnen. Det kan t.ex. handla om

att de använder förnedrande uttryck och gör fula miner. Två fyraåriga flickor berättar hur de äldre flickorna betar sig mot dem:

- Ella: De retar oss och säger att de är större än oss.
Paula: Mmm...
Annica (forskare): Gör de?
Paula: Ja!
Annica: Hur gör de då när de retar er?
Ella: De säger bara ”vi är större än er” (med tillgjord röst)
Paula: Jaha – ”era små pluttingar”, åsså gör de så... (sätter händerna i öronen och viftar) ... så gör de också!
Annica: Jaha.
Ella: Ja... (skakar på huvudet) ... usch!!
Paula: Det vill inte vi.
Ella: Nej, bläää.
Paula: Då går vi ifrån.

(Maj, 2005)

De yngre barnens språkliga uttal är en vanligt förekommande anledning till förlöjligande. Trots att de äldre barnen mycket väl förstår innebörden i det som sägs så upprepar/härmar de detta på ett förnedrande vis så att den som har svårt att uttala blir medveten om sin svaghet – och därmed den andres styrka och maktposition.

Exemplen ovan visar på hur ålder aktiveras för att skaffa sig makt i enstaka situationer, men ålder fungerar även som ett medel för uteslutning som inte behöver aktiveras varje gång det ska användas. Det har över tid utvecklats kunskaper om normer och värden i gruppen som gör att det är självklart att utesluta någon som kommer ny och dessutom är yngre. Vi kunde notera att under några månader i början av det nya läsåret utsattes en ny yngre flicka i gruppen för de andra äldre barnens, främst flickornas, makt att bestämma vem som får vara med och på vilka villkor detta kunde ske. De skapade villkor för att få delta och samtidig bidrog de till att dessa blev omöjliga att uppfylla, t.ex. att visa upp rekvisita som inte fanns. Vi kunde även konstatera direkta kommentarer riktade till flickan som anspeglade på hennes lägre ålder. I gungställningen på utegården kommenterar Malin, 5 år, att den yngre flickan inte kan gunga lika högt: ”Synd för dig va’, att du inte är lika stark.” Malin är också noga med att påpeka att hon

inte gungar ”tvilling” med flickan, vilket skulle vara ett tecken på samhörighet.

Hittills i våra data har vi sett att barnen använder sig av ålder som en social och kulturell resurs, men vi har också noterat att detta sker mer frekvent när gruppen är nybildad och den sociala ordningen håller på att etableras. På hösten, både 2004 och 2005, finns fler sekvenser som har kodats med position/ålder än i de data som samlats in i februari och i maj när gruppen kan sägas vara etablerad. Det betyder inte att ålder som resurs bara är viktig i inledande skeden, snarare att de normer och värderingar som är kopplade till ålder har blivit en del av det vardagliga sättet att umgås. De äldre barnen behöver inte längre tydliggöra vad som gäller, det är underförstått både bland de yngsta och bland de äldsta barnen. Detta leder i praktiken till färre konflikter och hotfulla situationer då ålder behöver aktiveras. De yngre barnen ser upp till sina äldre kamrater och vill gärna ta efter det de gör. Det är vanligt att be om lov att få härmas i ateljén och att göra exakta kopior av de äldres teckningar. Det är också mer vanligt att de yngre barnen frågar sina äldre kamrater vad leken ska handla om än att de kommer med egna initiativ. Kanske kan vi ana att här finns en redan etablerad gemensam kunskap om att det inte är någon idé att de yngre försöker positionera sig som förgrundsgestalter, det är ändå de äldre barnen som styr, både genom förslag och genom handling.

Slutsatser

I denna artikel har vi presenterat ett integrerat teoretiskt perspektiv för att visa hur förskolebarn gemensamt skapar kunskap om ålder som en social och kulturell resurs i sina kamratkulturer på förskolan. Med utgångspunkt i James och James (2004) sociologiska modell med skilda positioner för betraktande av barn och barndom har vi visat hur samhällsliga åldersstrukturer får specifika kulturella innebörder genom lokala konstruktioner av begränsning, åtskillnad och relationer. Genom att introducera teorin om sociala representationer har vi länkat samman dessa begrepp med barns vardagstillvaro i förskolan och deras gemensamma konstruerande av sociala kunskapssystem där ålder är centralt. På så vis är det också möjligt att visa på hur den gemensamma innebörden i ålder inom förskolans kontext tolkas och framförs av barnen själva i deras gemensamma aktiviteter, liksom hur ålder är närvarande i institutionens kultur och kommer till uttryck i traditioner och vardagliga rutiner.

Resultaten visar att barn aktiverar ålder som en social och kulturell resurs i situationer som på något vis är hotfulla eller där de behöver en maktposition. I relationer med andra barn aktiveras ålder främst för att utesluta yngre, eller för att särbehandla någon på grund av dennes lägre ålder. Barns sociala representationer av ålder innehåller gemensamma idéer om den sociala ordningen i gruppen och hur den kan upprätthållas och eventuellt förändras. På så sätt medierar den gemensamma kunskapen om ålder den sociala ordningen i gruppen. Dessa kunskaper innehåller normativa aspekter om social segregation och olika åldrars olika värden. I sin tur återfinns denna kunskap i kulturen, inte minst i barnens tolkningar och reproduktioner av dess innehåll i aktiviteter och samspel. Noterbart i våra resultat är hur de sociala representationerna medierar kunskap om ålder som exkluderande snarare än inkluderande och hur avvikelser snarare än likheter betonas. Detta kan ses som problematiskt i relation till förskolans värdefostrandande uppdrag om allas lika värde.

Det specifika med förskolan är att den är en institution både för omsorg och för pedagogiska syften. I våra resultat verkar det som om barnen förlitar sig på att omsorgen till stor del genomförs av de vuxna i förskolan. Detta kan ge en förståelse till innehållet i och gestaltandet av barns gemensamma kunskaper om just ålder. Vi kan fundera över om det är den institutionella miljön i sig som bidrar till detta och om liknande situationer av uteslutning och särskiljande skulle uppstå i miljöer och sammanhang där vuxna inte deltar eller har andra funktioner än att ge omsorg. Med hjälp av den kontextuella förankringen som James och James modell medger så kan vi anta att den specifika förskolemiljön har betydelse och att det sker en speciell kulturell styrning av barndom inom sådana institutioner. Men det betyder också, vilket vi vill avsluta våra slutsatser med, att barnen är delaktiga i denna kulturella styrning. Våra resultat visar att ålder är ett komplext begrepp, inbäddat i institutionella rutiner och i relationer mellan barn och vuxna där kunskaper om och innebörder i ålder ständigt förhandlas. Därmed finns också möjligheter för barnen att vara delaktiga i utvecklingen av sin egen barndom. De vuxna på förskolan är inte oviktiga i detta sammanhang. De pedagogiska intentioner som formuleras och realiserar i förskolan och där ålder – mer eller mindre uttalat – ingår, blir till viktiga ingredienser i barns sociala kunskapssystem. Vi menar dock att ålder behöver teoretiseras ytterligare, dels för att bidra till en ökad reflektion över hur pedagogiska praktiker för barn och barndom ordnas, dels för att genomföra empiriska studier av barn och barndom i skilda kontextuella

miljöer där såväl generella som specifika kännetecken empiriskt kan identifieras.

Referenser

- Burman, E. 1994. *Deconstructing Developmental Psychology*. London: Routledge.
- Bytheway, B. 1995. *Ageism*. Buckingham: Open University Press.
- Cannella, G. S. 1997. *Deconstructing Early Childhood Education*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Corsaro, W. 1985. *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Corsaro, W. 2005. *The Sociology of Childhood* (2. utgåve). Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. & Molinari, L. 2000. Entering and observing in children's worlds. I: P. Christensen & A. James, red. *Research with Children. Perspectives and Practices*. London and New York: Falmer Press:179–200.
- Forrester, M. A. 2002. Appropriating cultural conceptions of childhood. Participation in conversations. *Childhood* 9(3):255–276.
- Gulløv, E. 1998. *Børn i fokus. Et antropologisk studie av betydningsdannelse blandt børnehavnebørn*. Københavns universitet: Ph.d. nr 9 Institut for Antropologi.
- Hultqvist, K. 1990. *Förskolebarnet. En konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen*. Stockholm: Symposium.
- James, A. 2005. Life times: Children's perspectives on age, agency and memory across the life course. I: J. Qvortrup, red. *Studies in Modern Childhood. Society, Agency, Culture*. New York: Palgrave MacMillan:248–266.
- James, A. & James, A. L. 2004. *Constructing Childhood. Theory, Policy and Social Practice*. New York: Palgrave MacMillan.
- James, A. Jenks, C. & Prout, A. 1998. *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jensen, B. 2000. Børn som informanter om sin egen livssituation – og den etiske fodring. I: P. Jørgensen & J. Kampmann, red. *Børn som informanter*. København: Børnerådet:245–259.
- Kampmann, J. 2000. Børn som informanter og børneperspektiv. I: P. Jørgensen & J. Kampmann, red. *Børn som informanter*. København: Børnerådet:23–53.
- Kampmann, J. 2004. Societalization of childhood: New opportunities? New demands? I: H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann, red. *Beyond the Competent Child. Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies*. Frederiksberg: Roskilde University Press:127–152.
- Kelle, H. 2001. The discourse of development. How 9- to 12-year-old children construct "childish" and "further developed" identities within their peer culture. *Childhood*, 8(1): 95–114.
- Lee, N. 2001. *Childhood and Society. Growing Up in an Age of Uncertainty*. Maidenhead: Open University Press.
- Lüders, C. 2004. Field observation and ethnography. I: U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke, red. *A Companion to Qualitative Research*. London: Sage:222–230.

- Löfdahl, A. 2002. *Förskolebarns lek – en arena för kulturellt och socialt meningsskapande*. Karlstad University studies. 2002:28.
- Löfdahl, A. 2005. Individualization in pre-school settings. *Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift -KAPET 1(1)*: 23–41.
- Löfdahl, A. 2006a. Barn, kamratkulturer och agency. I: BIN-Norden, red. *Børn og kultur – i teori og metode? Børn & kultur i det 21. århundrede – hvad ved vi? Rapport fra projektets første konference på Schæffergården d. 15–17 december 2005*: <http://www.bin-norden.net/Publikationer-1.konference.html>: 150–164.
- Löfdahl, A. 2006b. Grounds for values and attitudes – Children’s play and peer-culture in pre-school. *Journal of Early Childhood Research 4(1)*: 77–88.
- Löfdahl, A. & Hägglund, S. 2006. Power and participation – social representations among children in pre-school. *Social Psychology of Education 9(2)*: 179–194.
- Löfdahl, A. & Hägglund, S. kommande. Spaces of participation in pre-school – arenas for establishing power orders? *Children and Society*.
- Mayall, B. 2002. *Towards a Sociology for Childhood*. Buckingham: Open University Press.
- Moscovici, S. 1984. The phenomenon of social representations. I: R. M. Farr & S. Moscovici, red. *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press:3–69.
- Moscovici, S. 2000. *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. Cambridge: Polity Press.
- Qvortrup, J. 2005. Varieties of childhood. I: J. Qvortrup, red. *Studies in Modern Childhood*. New York: Palgrave MacMillan:1–20.
- Sawyer, R. K. 1997. *Pretend Play as Improvisation. Conversations in the Preschool Classroom*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Socialstyrelsen. 1987. *Pedagogiskt program för förskolan. Allmänna råd från socialstyrelsen 1987:3*. Stockholm: Allmänna förlaget AB.
- SOU 1972:26. *Förskolan del 1. Betänkande angivet av 1968 års barnstugeutredning.*. Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan. Slutbetänkande av Barnomsorg- och Skolakommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Thorne, B. 1993. *Gender Play. Girls and Boys in school*. New Brunswick, New Jersey and London: Rutgers University Press.
- Utbildningsdepartementet. 1998. *Läroplan för förskolan, Lpfö 98*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Walkerline, V. 1995. Utvecklingspsykologi och den barncentrerade pedagogiken. I: K. Hultqvist & K. Peterson, red. *Foucault, namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*. Stockholm: HLS förlag.
- Vetenskapsrådet. 2002. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Annica Löfdahl
Estetisk-filosofiska fakulteten
Karlstads universitet
SE-651 88 Karlstad, Sverige
e-post: annica.lofdahl@kau.se

Solveig Hägglund
Estetisk-filosofiska fakulteten
Karlstads universitet
SE-651 88 Karlstad, Sverige
e-post: Solveig.hagglund@kau.se

R