

Många olika genusmönster existerar samtidigt i förskolan

EVA ÄRLEMALM-HAGSÉR
INGRID PRAMLING SAMUELSSON

Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet

Sammanfattning: Syftet med den här artikeln är att visa hur olika könsmönster kommer till uttryck i förskolans vardag. Studien bygger på Rogoffs sociokulturella perspektiv på utveckling och lärande samt på ett genusteoretiskt perspektiv. I förståelsen av genusstrukturer i förskolans sociala praktik är barns och lärares meningsskapande genom handling och språk centrala aspekter. Gestaltningar som påverkas av det historiska, samhällsrelaterade och kulturella sammanhang i vilken förskoleverksamheten befinner sig. De viktigaste resultaten från studien är att genus konstrueras av både barn och lärare i förskolan samt att det främst är barnen själva som är nyskapande och utmanande. Med hjälp av fyra teman: (i) särskiljande, (ii) beständighet, (iii) gemenskap och (iv) gränsöverskridande, synliggörs olika genusmönster, vilka existerar samtidigt i förskolan. Då förskolan fungerar som en aktiv socialisationsaktör i dagens svenska samhälle, blir det avgörande för forskare och praktiker att närmare studera hur konstruktioner av genus gestaltas och kommer till uttryck i vardagens lek och lärande. Barns egna förståelser och perspektiv bör i framtida forskning kunna bidra i en fördjupad kunskapsutveckling på temat.

Förskolan har en viktig roll som socialisationsaktör i det dagens svenska samhället, då 77 procent av barnen mellan ett och fem år är inskrivna i verksamheten. I detta sammanhang blir de grundläggande värden som levs och förhandlas i förskolans verksamhet viktiga. Studier kring språk och sociala handlingar kopplat till genusstrukturer i förskolekontext är ännu i sin linda inom det barnpedagogiska forskningsfältet. I denna artikel är syftet att synliggöra hur genusstrukturer kommer till uttryck och gestaltas i förskolans praktik. Mer specifikt riktas intresset mot vilka genusstrukturer som går att finna i samspel vid lek och lärande mellan barn och mellan barn och förskolepersonal.

Det empiriska underlaget som analysen bygger på, är insamlad inom ramarna för forskningsprojektet »Kan lek och lärande integreras i en målstyrd praktik?»¹ som pågick under åren 2003 och 2004. Artikeln har en genusteoretisk ansats samt ett sociokulturellt perspektiv, när det gäller förståelse av utveckling och lärande, sedda med Barbara Rogoffs (2003) »linser». Genom

att synliggöra genusrelaterade strukturer, här kallade *genusmönster*, kan fördjupad kunskap om förskolan som socialisationsaktör utvecklas inom det barnpedagogiska forskningsfältet.

DET GENUSTEORETISKA FÄLTET

Teorier kopplade till konstruktioner av genus som historiskt, socialt och kulturellt skapat fenomen har utvecklats inom den feministiska forskningen under de senaste 30 åren. Thurén (2003) beskriver genusforskning som forskning med fokus på hur kön som kategori definieras och organiseras, och vilka konsekvenser det får i olika sammanhang. Inom genusforskningen problematiseras även frågor om makt och social över- och underordning, liksom hur hierarkiska förhållanden uppstår och reproduceras. Med *genus* avses här det historiskt, socialt och kulturellt skapade könet, till skillnad från det biologiska. Som begrepp ger det möjlighet att analysera föreställningar, tankar och handlingar som formar människors sociala kön som medierande abstraktioner (Hirdman 1988, 2003).

Innebörden av hur det manliga och kvinnliga förhåller sig till varandra har varierat vid olika historiska tidpunkter och i olika kulturella sammanhang (se t ex Scott 1999). Genom olika teorier har forskare försökt att förklara hur dessa konstruktioner sker. Harding (1986) menar att kön skapas på tre olika nivåer, den strukturella, den symboliska och den individuella. På den strukturella nivån finns två olika områden: det ena är den strukturella åtskillnaden där kvinnor och män befinner sig på olika platser i samhället, och det andra är det hierarkiska särskiljandet mellan olika maktpositionen, där maskulinitet är överordnad femininitet.

Den symboliska nivån utgörs av de förmågor, beteenden, utseenden och det språk som tillskrivs de olika könen. Den individuella nivån är den tolkning utifrån den strukturella och den symboliska nivån, som görs av de enskilda individerna. Hirdmans (1988, 2003) genusystem innehöll liknande struktur med isärhållande och hierarki, som skapar genuskontrakt mellan män och kvinnor. Dessa strukturer har studerats vidare inom utbildningsforskningen med hjälp av exempelvis Connells (1996) *könsregimer* och Ganneruds (2001) *genusregimer*. Samtidigt som det finns ett konstant mönster i de genusstrukturer som råder, sker en ständig förhandling och förändring av dessa (Hirdman 2003).

Frågor kring genus kopplade till den lärande och kunskapande människan har under lång tid intresserat den pedagogiska forskningen (Wernersson, 2006, 2007). Forskning där förskolan på olika sätt har studerats utifrån konstruktioner av genus har pågått från 1980-talet och framåt (för en översikt över de nordiska länderna se Reisby och Knudsen, 2005). De teoretiska perspektiven har skiftat i de ovan nämnda studierna, från könssocialisationsteorier ur utvecklingspsykologiskt perspektiv (Bjerrum Nielsen & Rudberg 1991) till samtida feministisk poststrukturell förståelse av genus (Browne 2004; Davies 2003; Lenz Taguchi 2004; MacNaughton 2000, 2006; Yelland 1998).

I vår studie kommer vi att ha ett eklektiskt förhållningssätt till den kunskap som utvecklats i dessa olika teoretiska perspektiv, vilka samtliga på skilda sätt bidragit till en vidgad förståelse av fältet. Från den tidigare forskningen med kunskapsutveckling om hur könsidentiteter utvecklas i samspel med miljön, till de senare med att kön »görs» i en ständigt pågående process där språk och makt har avgörande betydelse.

SOCIOKULTURELL TEORI

I den sociokulturella teoribildningen är barnets lärande och utveckling kopplat till kollektiva, sociala processer liksom till den enskilda individens förutsättningar. Identitets- och meningsskapande sker i en aktiv interaktion mellan barnet och dess omgivande miljö (Hundeide 2006, Vygotskij 2005). I denna sociala värld som är präglad av sin kultur och sin historia skapar barnet sin egen individuella förståelse av sig själv, andra och sin omvärld. Barns gestaltningar av sin kulturella existens kan tolkas genom att studera de samspel som sker i lek och lärande.

Rogoff (2003) hävdar att allt lärande kan analyseras ur ett sociokulturellt perspektiv genom att det studeras genom tre olika linser, den kulturella, den mellanmännsliga och den individuella linsen. Rogoff argumenterar för att denna helhet är nödvändig för att förstå de komplexa processer som är del i lärande och utveckling. Hon framhåller att varje individ påverkar det lärande och de utvecklingsprocesser som sker:

In the emerging sociocultural perspective, culture is not an entity that influences individuals. Instead, people contribute to the creation of cultural processes and cultural processes contribute to the creation of people. (Rogoff 2003 s 51)

Dessa kulturella, mellanmännsliga och individuella linser kommer att användas som redskap med speciellt fokus på genus i denna studie. Avsikten med att använda Rogoffs linser är att tydliggöra den komplexitet som påverkar och styr förskolans verksamhet.

Kulturell lins

Lärande kan alltså förstås som en process av deltagande i en kulturell gemenskap, en kulturell gemenskap som speglar, reproducerar men också utmanar de föreställningar om genus som finns i kulturen (Rogoff 2003). Här går det förstås inte att tala om en allena rådande kulturell gemenskap. Givetvis ingår vi alla i olika kulturella gemenskaper i olika sammanhang. Den specifika kulturella gemenskap som åsyftas här är förskolan som kultur, det vill säga förskolans verksamhet och didaktiska tradition som formats av dess specifika historiska och kulturella bakgrund (Johansson & Åstedt 1996, Westberg 2008).

Denna tradition har medfört att specifika diskurser har skapats kring hur vardagens verksamhet organiseras, vilket praktiskt uttrycks i det innehåll, arbetssätt och rutiner som gestaltas i verksamheten och i lärarens arbete (Gudem & Hopmann 1998). Organiserade strukturer och rutiner som till-

sammans med lärares och barns handlingar kan benämnas *förskolans sociala praktik*. En social praktik som innebär att uppfattningar, idéer och föreställningar om flickor och pojkar och de möjliga »positioner» som barn tillåts att inta, har historiska och kulturella ramar som utgångspunkt där etnicitet och klass har stor betydelse (Hundeide 2006, Tallberg Broman 2002).

Mellanmänsklig lins

När vi nu går vidare till den mellanmänskliga linsen är det den interaktion och det samlärande som sker i barns och vuxnas vardag i förskolan som är i fokus. En vardag som konstrueras genom tanke, handling och språk (Vygotskij 2005). Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) betonar att barn erövrar sin omvärld genom att både fysiskt och psykiskt samspela med sin omgivning. Utifrån detta sätt att se på barns lärande och utveckling får den sociala praktik som förskolebarn befinner sig i mycket stor betydelse för det lärande och den utveckling som sker.

Forskning om förskolan visar, förutom att föreställningar om genus påverkar de möjliga »positioner» som barn tillåts att inta, så påverkar de även hur lärarna förhåller sig till och utmanar barnens lek och lärande (Browne 2004, Månsson 2000, Nordin Hultman 2004, Svaleryd 2003). En entydig bild visar att lärares uppfattningar om barn ofta är mycket stereotypa, och att rådande könsstereotypa mönster förstärks i stället för att utmanas i förskolan (SOU 2006:75). Nordin-Hultman (2004) fann att lärare i förskolan tolkade flickor och pojkars aktiviteter på olika sätt. Pojkarnas aktiviteter sågs som experimenterande och utforskande medan flickornas tolkades som sociala med fokus på relationer.

Dessa olika stereotypa sätt att tänka kring genus kommer till uttryck genom aktiva handlingar i verksamheten. Ett exempel är Rithanders (1991) studie som problematiserade de roller som flickor och pojkar »tilldelades» i förskolan med flickor som hjälpfröknar och pojkar som rebeller. Månsson (2000), som studerade lärares tanke och handling kopplat till konkreta förhållanden i förskolan, såg i sin studie att det fanns en diskrepans mellan föreställningar om och den faktiska realiteten. Ett exempel på detta var lärarnas föreställningar om att pojkar signalerar ett större behov av närhet än flickor, något som dock inte kunde styrkas i det empiriska materialet.

När det gäller de språkliga uttrycken i förskolans praktik har studier med olika perspektiv gett stöd för att språk har en avgörande roll när det gäller att gestalta och konstruera genus i verksamheten. Det synliggörs bland annat i Odelfors (1998) samtalsanalyser från förskolan, vilka visade att lärare hade olika röstläge när de talade med pojkar och flickor. Det visar sig också genom att pojkar får fler frågor i förskolan och uppmuntras att ta för sig (Einarsson 2003, Månsson 2000, Odelfors 1998, Öhrn 2002), liksom att samtal mellan lärare och barn har dimensioner av genuskonstruktion i vardagens omsorg, lek och lärandepraktik (Ärlemalm-Hagsér 2009).

Förskolebarns lek är ytterligare ett perspektiv kopplat till den mellanmänskliga linsen. Lek utgör en betydande del av barns vardag i en förskolegrupp. I interaktion mellan lärare, barngrupp och barn förhandlas lekens form och innehåll (Karlsson 2008). Tullgren (2004) visar att leken värderas och regleras

av förskolepersonal och att pojkars vilda lekar stoppas och styrs mot lugnare lek. I denna förhandling är även ålder en viktig faktor (Hellman 2008, Löfdahl 2007).

Genusstrukturen kan också tydligt ses i den lek som förekommer i förskolan vilket också uppmärksammats i forskning. Knutsdotter Olofsson (1998) beskriver olika lekstilar hos flickor och pojkar. Flickor leker »vardagsliv» och pojkar leker »äventyr», vilket återkommer i de lekteman som Löfdahl (2004) såg i sin studie om förskolebarns gemensamma lekar. Övergripande lekteman beskrivs här som »överlevnad» och »hegemonier» med flera undergrupper. I dessa var pojkars lek främst representerad i »spänning och äventyr» samt »stor och liten». Flickors lek innehöll framför allt underteman som »makt och maktlöshet» och »bemästra svårigheter».

Tanke, handling och språk är centrala begrepp i den mellanmänniskliga linsen. Lärare och barn samt barn sinsemellan påverkar det rådande klimatet och de möjligheter som barnen har till gränsöverskridande, utveckling och förändring i förskolan. Studier med frågeställningar kring konstruktioner av genus mellan förskolebarn har under de senaste åren utvecklats, exempel på detta är Hellmans (2005, 2008) och Karlssons (2008) studier. Hirdman (2003) framhåller att alla genusstrukturer förhandlas. I denna process har alla deltagare betydelse.

Individuell lins

I den individuella linsen sätts individens egen förståelse och agerande i fokus. Rogoff (2003) poängterar den enskilda individens betydelse för utveckling och förändring i ett kulturellt perspektiv. Barnet skapar sin egen individuella förståelse av sig själv, andra och omvärlden i de kollektiva och sociala processer som äger rum i förskolan, med lek och lärande som oskiljbara och väsentliga delar i barnens värld (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2003).

För att förstå den individuella linsen och dess perspektiv är det viktigt att även barns egna tankar och föreställningar synliggörs. Hur beskriver och berättar barn själva om sin lek ur genusperspektiv? Browne (2004) har i en studie från England intervjuat barn i åldern 3–6 år i förskolekontext. Den visar att barnen själva främst beskriver sin lek som en enkönad aktivitet, det vill säga att flickor leker med flickor och pojkar leker med pojkar. I barnens berättelser fanns en skarp gräns mellan vad flickor och pojkar lekte. Flickorna lekte mammor och pappor, pojkarna superhjältar. Barnens uttryckte att det inte finns möjlighet att inneha båda könets egenskaper och har mycket tydliga bilder av vad det motsatta könet bör och kan göra.

Browne (2004) hävdar att det finns en komplexitet i barnens lek, där parallella innehåll, tolkningar och förståelse av genus sker. Studier har visat att yngre barn är mer »stereotypa» i sitt sätt att tolka sin könsidentitet än ungdomar och vuxna, vilket antas beror på barns strävan att förstå sin könsidentitet utifrån sin kultur och blir till början »överkonforma» i sin tolkning (Davies 2003, Martin & Ruble 2004, Thorne 1993). Detta kan ju också förstås mot bakgrund av de erbjudanden och de diskurser som råder, utifrån vilka barn definierar sin möjlighet till agerande.

Vilka möjligheter finns då för den enskilda individen att agera överskridande? När det gäller förskolan saknas här studier, men det finns studier med fokus på yngre skolbarn ur detta perspektiv. Karlsson (2003) som studerade gränsöverskridande lek i skolan fann att av de 70 barn hon studerade var det bara fem som agerade gränsöverskridande. Begreppet gränsöverskridande tolkades i studien som: att leka med något barn av annat kön, att leka lekar som kopplas till det andra könet samt val av lek efter eget intresse med båda könen eller atypiskt uppträdande för sitt kön.

Gemensamt för gränsöverskridande barn var att de hade social kompetens, organisatorisk och problemlösande förmåga, samt att de var fantasifulla och påhittiga. De studier från förskolan som rör överskridande har synliggjort hur problematiskt detta kan vara för barn då det ofta startar processer av motstånd från andra barn och vuxna i form av anmärkningar och uteslutning (Browne 2004, Davies 2003, MacNaughton 1999). MacNaughtons (2006) teorier om att genusrelaterade maktstrukturer inte tillräckligt utmanas i verksamheten, kan förklara den rädsla för överskridande som barn uttrycker. Då vardagen inte upplevs som trygg för barnen kan inte heller överskridande ske. MacNaughton för in begreppen *genusrättvisa* (gender-fair) och *genustrysghet* (gender-safe) som vägledning för arbetet kring jämställdhet i förskolan.

För att barns möjligheter till överskridande ska öka krävs att barnen själva blir engagerade och involverade i diskussionen om en jämställd vardag. Ett sätt att utmana förskolebarns föreställningar och tankar är att använda ett utvecklingspedagogiskt arbetssätt i förskolan. Här är det barns tankar och förståelse som sätts i fokus. Genom att variationer av uppfattningar, tankar och handlingar lyfts och synliggörs kan barns möjligheter till gränsöverskridande stötta, stärkas och utvecklas. Olikhet blir till en styrka i det gränsöverskridande lärandet och leken (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2003). Vidare är det viktigt att beakta de etiska värden som förhandlas mellan barn i förskolan. Johansson (2007) som studerat detta kan ana en tendens till att flickor avstår från delar av sin rätt och att pojkar inte får stöd i att utveckla i sin roll som omsorgsgivare, men att detta inte var generella genusmönster utan en del i en etisk pluralism.

I den individuella linsen är den enskilda individens förståelse, handlande och möjlighet central. Harding (1986) menar att varje individ har en potentiell frihet i sin egen tolkning av de strukturella och de symboliska nivåerna. Detta innebär att det alltid finns möjligheten att överskrida kulturella och mellanmänskliga förgivettaganden om genus.

DEN SVENSKA KONTEXTEN

För att förtydliga vilka kulturella föreställningar kring genus som är rådande i Sverige, måste vi även redovisa något av den politiska agenda, som aktivt drivit frågor kring konstruktioner av genus under de senaste 40 åren i och med att kvinnors och mäns lika värde har diskuterats utifrån ett jämställdhetsperspektiv. I den senaste jämställdhetspolitiska utredningen fastställdes målen för den svenska jämställdhetspolitiken. »Kvinnor och män ska ha samma makt att forma samhället och sina egna liv» (SOU 2005:66 s 463) är dess

övergripande mål och beskrivs i texten som en politisk vision för att utveckla samhället i riktning mot ett jämställt samhälle.

För att ett land ska kunna växa och utvecklas krävs att man tar tillvara hela befolkningens kunskaper och kompetens. Varje individ, kvinna som man, ska ha möjlighet att utveckla sin begåvning inom just de områden där man har de bästa förutsättningarna oavsett kön. Jämställdhet mellan kvinnor och män är därför en viktig faktor för tillväxt. För att nå resultat ska jämställdhetspolitiken genomsyra alla delar av regeringens politik. (Regeringskansliet 2008)

Jämställdhetsuppdraget är tydligt framskrivet i förskolans styrdokument både i skollagen och i förskolans läroplan:

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 skall motverka traditionella könsmonster och könsroller. Flickor och pojkar skall i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller. (Utbildningsdepartementet 2006 s 4)

I slutbetänkandet *Jämställd förskola – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete* (SOU 2006:75) från Delegationen för jämställdhet i förskolan konstateras att många svenska förskolor fortfarande har svårt att hantera läroplanens jämställdhetsuppdrag. Inte desto mindre är hela förskolan ett gigantiskt jämställdhetsprojekt, genom att den ger föräldrar möjlighet till yrkesliv samtidigt som de är småbarnsföräldrar (Tallberg Broman 2002). I *Kvalitet i förskolan. Allmänna råd och kommentarer* (Skolverket 2005) lyfts jämställdhet upp som en specifik del i förskolans värdegrundsarbete som förskolor förväntas arbeta med. Skolverket betonar betydelsen av en medveten aktiv lärare som har kunskap om sitt uppdrag och sina egna föreställningar kring konstruktioner av genus i verksamheten.

Under de senaste åren har ett flertal forsknings- och utvecklingsprojekt kopplade till jämställdhetsproblematiken i förskolan startats i Sverige (Berge 2001, Forsberg 1998, SOU 2006:75, Svaleryd 2003, Wahlström 2003). Tallberg Broman (2002) har problematiserat de jämställdhetsprojekt som bedrivits. Ofta har fokus i projekten varit på pojkar och flickors bristande kompetenser. Utifrån detta bristperspektiv ifrågasätter hon vems olikhet som är problematisk och vems likhet som förespråkas.

Svårigheter i att hantera jämställdhetsuppdrag i förskolan är inte endast ett svensk problem. MacNaughton (2006) ser på dessa frågor utifrån sin erfarenhet från de studier hon gjort i australiensisk förskoleverksamhet. Inte heller där har man lyckats uppnå de mål som man haft med sitt arbete för att utveckla jämställdhet i förskoleverksamheten. Dessa misslyckanden härleder MacNaughton till att genusrelaterade maktstrukturer inte utmanas tillräckligt. Hon anser att det krävs interventioner i barns lek och relationer, där omformuleringar av möjligheter och rättvisa måste ske i vardagens arbete (jfr avsnittet om individuell lins ovan, s 93).

FÖRSKOLAN SOM SOCIALISATIONS AKTÖR

Genom att synliggöra vardagens praktik kan förskolans roll som socialisationsaktör problematiseras ur olika perspektiv. Som ovan visats ger de föreställningar om verksamheten, som etablerats ur historiska och kulturella förståelser, en grund för de tolkningar och konkreta val som görs i vardagen. Gemensamt för de sociokulturella och genusteoretiska perspektiven är att den enskilda individen påverkar omvärlden genom sin tanke, sin handling och sitt språk.

Vårt syfte med denna text har inte varit att göra en litteraturinventering av det genus- och könsteoretiska fältet med förskolan i fokus. Här har istället Rogoffs tre »linser» fått utgöra den karta med vilken vi navigerar oss fram i den mångfasetterade komplexiteten av genuskonstruktion i förskolans vardag. Vi har inte heller valt att gå in i någon djupare diskussion om olika teoretiska perspektiv inom genusfältet, då vi anser att de olika perspektiven på ett förtjänstfullt sätt vidgar förståelsen.

METOD

Metodologiskt innebär utgångspunkten en sociokulturell ansats (Rogoff 2003) där fokus ligger på interaktionen och samspelet mellan barn och mellan vuxna och barn. Analysen syftar till att finna mönster av samspel, som de framträder och gestaltas i barns och vuxnas agerande. På vilka kvalitativt olika sätt interagerar barn–barn respektive barn–vuxna med varandra?

Datainsamling och analys

Dataunderlaget för analysen är videoinspelningar av samspel med fokus på lek och lärande i en målstyrd praktik från sex olika förskolegrupper. Barnen som deltar i studien är mellan 1 och 6 år gamla. Datainsamlingen har genomförts av tre kvinnliga forskare under ett läsår. De har specifikt fokuserat samspelsituationer med barn och mellan barn där även vuxna är engagerade. Totalt utgörs datamaterialet av 114 videosekvenser av varierande längd och omfång, tillsammans omfattande cirka 45 timmars film. Videosekvenserna har transkriberats till text och det är dessa texter som ligger till grund för analysen.

I analysen har texterna först lästs för att få en helhetsförståelse av materialet. Efter dessa genomläsningar strukturerades olika teman utifrån de mönster som synliggjordes. Dessa teman granskades ytterligare ett flertal gånger för att undvika att fastna i den första tankens tolkning. Efter denna delanalys studerades materialet återigen utifrån helheter. Analysarbetet både innebär och kräver kreativitet och ett kritiskt förhållningssätt; att vara kritisk till den egna tolkningen och till sin egen förförståelse är en viktig del i arbetet med empirin.

I de tolkningar som görs är det grundläggande att hitta tecken som ger förståelse av det fenomen som studeras. Validitetsfrågan inom studien är också viktigt att diskutera. Att tolka handlingar och språk är givetvis alltid problematiskt eftersom vi är del av den värld som vi studerar och då även vår förståelse av den. I detta sammanhang är det positivt att vara flera som analyserar materialet, vilket varit fallet här. Hur går det att förhålla sig till

studiens skilda teoretiska utgångspunkter? En möjlighet är återigen ett kritiskt förhållningssätt, ständigt närvarande i de tolkningar som görs med kreativa motargument och motstånd mot en för onyanserad och teoristyrd tolkning.

Detta sätt att utmana den subjektiva förståelsen kring texterna har funnits med i hela analysprocessen. Ett exempel på detta är att vid analysen av de filmade sekvenserna uppmärksammades att det fanns en tendens till att pojkar var mer i fokus än flickor. Då detta kritiskt granskades visade sig att pojkar deltog i 89 procent av de 114 inspelade videosekvenserna. I 31 procent av samspelssekvenserna var det endast pojkar som var i fokus, att jämföra med de 11 procent där enbart flickor var i fokus. Hur detta går att förstå kan vi inte svara på men det manar oss att ha en kritisk blick vid framtida datainsamlingar.

RESULTAT

Resultatet visar att strukturer av införlivande och förhandling av genus ständigt pågår i de samspel som äger rum i förskolan. Fyra olika teman har utkristalliserat sig utifrån tolkningen av de studerade samspelssekvenserna. Dessa benämns: (i) *särskiljande*, (ii) *beständighet*, (iii) *gemenskap* och (iv) *gränsöverskridande*. De genusstrukturer som dessa teman illustrerar existerar samtidigt i barns lek och lärande i vardagen. I Tabell 1 nedan ses en översikt över teman och de underkategorier som konstituerar varje tema.

Tabell 1. Genusstrukturer tolkade i teman och underkategorier.

<i>Särskiljande</i>	<i>Beständighet</i>	<i>Gemenskap</i>	<i>Överskridande</i>
•Pojkar i fokus •Flickor osynliggörs •Maskulinitet som redskap och norm	•Stereotypa möten och lekar •Flickor som regeluppehållande	•Delade möten •Hjälpsamhet och omsorg	•Omtolkande agerande •Gränsöverskridande möten

Särskiljande

I samspelssekvenserna framträder mönster där maskulinitet är en överordnad position och att det realiserar på olika sätt i vardagen. Detta beskrivs i temat *särskiljande*. Här befinner sig pojkar i fokus och det verkar som »blicken», här i form av videosekvenser styrs mot pojkars varande och görande. Detta särskiljande innebär också att flickors samspel inte synliggörs i samma utsträckning som pojkars. I de sekvenser där både pojkar och flickor deltar finns en tendens till att flickor inte får samma respons på sina frågor och yttranden av lärarna som pojkar. Maskulinitet som ett överordnat mönster visar sig också i hur lärarna maskuliniserar pedagogiska redskap som till exempel handdockor. Även när barnen ritar och leker finns maskulinitet med som norm vilket vi kommer att visa nedan.

Pojkar i fokus

Att pojkar är i fokus visar sig tydligt i de faktiska avgöranden som sker i valet av vem som ska vara i fokus för lärarnas agerande i de filmade sekvenserna. Fokus hamnar ofta på pojkars lek och lärande, även om både flickor och pojkar finns med i samma sekvens.

Sju barn (5 pojkar och 2 flickor) sitter kring ett bord och leker med grön trolldag. Lisa² och Ulla-Britt står på var sin sida om bordet. De rör sig dock på sina respektive halvor av bordet för att hjälpa barnen med deras degklumpar. Sekvensen fokuserar ena halvan av bordet där Ulla-Britt finns tillsammans med barnen Jens (5.6), Mattias (4.0) och Ahron (3.0). Jens, som håller på att göra en krokodil får hjälp av Ulla-Britt med ögonen till krokodilen. Ulla-Britt står mellan Jens och Mattias. Jens rullar intresserat en bit av degklumpen för att göra ett krokodilöga. Ahron som inte varit på förskolan någon längre tid är mer intresserad av filmkameran och annat runt omkring och visar stolt upp sin lerklump som är fastsatt på stolsryggen. Han sitter vänd med ryggen mot bordet. »Jaa» säger han glatt när han visar upp degklumpen för kameran.

I sekvensen deltar både flickor och pojkar men i förskjutningen av fokus blir det pojkarnas agerande som är intressant att lyfta fram. Vidare visar sekvensen att »blicken» dras till vissa pojkar. Jens och Ahron är här aktiva och blir de som är i fokus. Jens som engagerar en lärare i sitt arbete och Ahron som visa upp sitt leralster framför kameran.

Flickor osynliggörs

I följande samspel osynliggörs flickor på olika sätt, dels språkligt genom att de frågor som flickor ställer inte får direkt respons av lärarna, dels rent fysiskt, genom att lärare inte ser och uppmuntrar dem.

»Nu tänkte jag att ni skulle få knappar så kan ni räkna med dom», börjar Lena. Hon delar ut papper och brickor. »Får man ta vilken färg man vill?», frågar Johanna (5.6). Lena fortsätter: »Om ni får åtta knappar av mig så ska vi se, eller om ni får fem, så ska vi se. Ni får fem knappar av mig till att börja med. Dimitro (4.6) du får fem stora. Du får fem små Viktor (5.5). Så kan ni rita dom knapparna.» »Jag fick fem små.» säger Viktor. »Jag vill ha rosa», säger Johanna. »Jag vill ha lila», säger Ester (4.11). »Det var nog inte så lätt», säger Lena. Alla får fem knappar. »Kan vi rita nu?» Dimitro lägger knapparna och ritar runt varje knapp. Vincent ritar en triangel. Johanna ritar av dem, men fortsätter hela pappret fullt. »Hur många har du ritat Dimitro?», frågar Lena.

När Johanna frågar om man får ta knappar i vilken färg man vill, hör inte läraren detta utan fortsätter att diskutera antal knappar med de deltagande pojkarna. Nästa exempel visar ytterligare en situation:

Miriam (2.11) klättrar i ribbstolen. Tony (4.5) kommer springande och klättrar upp bredvid Miriam som är på väg ner nu. Han ropar först på Zita flera gånger, men när hon inte hör så börjar han ropa på en annan lärare. »Hannes, Hannes, Titta på mig! Titta på mig!» Han klättrar högt upp i ribbstolen. När

läraren tittar mot honom hoppar han ner på golvet och ser väldigt glad ut! »Oj», säger Hannes med beundrande röst. Han är stark!» säger Hannes till forskaren. »Du kan gå ner med bara armarna också, som du gjorde igår», säger Hannes till Tony. Tony klättrar upp och ner. »Zita! Zita, titta på mig! ropar han till Zita som kommit in i rummet igen. /.../ Nu kommer Miriam springande tillbaka och vill klättra mer /.../ Miriam står högst uppe på ribbstolen och ser ut som om hon tänker hoppa ner, hon står och överväger en lång stund. De vuxna är sysselsatta med annat, förberedelser för samlingen, ingen säger något till Miriam. Hoppet blir inte av, hon väljer att klättra ner istället.

Miriam klättrar i ribbstolen men när Tony kommer klättrar hon ner. När Tony gått därifrån klättrar hon upp en andra gång. Väl uppe på ribbstolen avväger hon att hoppa ner, men tvekar och beslutar sig till sist för att klättra ner. Tonys strategi för att få uppmärksamhet är att se till att de vuxna ser honom genom att ropa på dem medan Miriam inte säger något. Eftersom hon själv inte påkallar uppmärksamhet av de vuxna i rummet blir hon inte synliggjord och inte heller uppmuntrad i sin kompetens att klättra, eller får stöd för att våga hoppa ner.

Maskulinitet som redskap och norm

En överordnad maskulinitet gestaltar sig också på andra sätt i verksamheten. Här sker det genom handdockor som används i några få sekvenser som pedagogiska redskap i samlingar och i de språkliga begrepp som används för att benämna och definiera företeelser i barnens vardags lek. I denna samling används en docka som heter Alfons:

»Kommer ni ihåg förra gången vad vi pratade om, om kroppen», säger Ann-Sofie. Ansgar (4.3) och Marion (2,9) klänger på varandra. Ann-Sofie avbryter sig för att skilja dem åt, samt få dem att sitta riktade fram mot henne och Alfons. »Nu ska vi prata om kroppen», säger Ann-Sofie, »nu ska jag prata om huvudet, /.../ vad vi hade på huvudet, ögonen va, vad har vi ögonen?» »Där», säger Magda (2) och visar på sig själv, »där har vi våra ögon då», »har jag en näsa där». Hon pekar på Alfons näsa och sin egen »och så har vi en näsa, öronen ja». Pekar på Alfons öron och sina egna. Ann-Sofie visar med hjälp av Alfons vad ansiktets olika delar heter.

I nästa exempel heter handdockan Hugo:

»Hej alla barn nu är Hugo här igen», säger Ulla och håller upp handdockan. Alla barn tittar mot Ulla och dockan, några skrattar. »Och en ny fröken där borta. Ska vi säga hej till henne». Hon vänder dockan åt forskarens håll och vinkar med den. »Hej, hej!» säger hon. Barnen tittar och säger hej och vinkar.

I båda dessa exempel är de handdockor som används som pedagogiska redskap maskulina till namnet. Det finns inget exempel i det analyserade materialet där handdockor med feminina namn används. Maskuliniteten som norm visar sig också när barnen ritar i denna sekvens:

Ahron (3.0), Laila (3.8), Marianne (3.2) och Andreas (3.11) har fått var sitt papper att rita på. Nu kommer Lisa fram till Marianne och säger: »Vad gör du Marianne då du ritar?» Hon går sedan till Laila (som också ritar) och frågar: »Vad är det, en gubbe?» Hon ser samtidigt på Laila när hon talar till henne. Laila visar med fingret på sin teckning och viskar något som knappast är hörbart.

Här blir den mänskliga figuren som ritas definierad som en gubbe av läraren. Detta kan tolkas som att en överordnad maskulinitet finns dold i de språkliga begrepp och uttryck som används i den pedagogiska praktiken.³

I temat *särskiljande* synliggörs hur maskulinitet överordnas som norm och hur detta kommer till uttryck i vardagens praktik på olika sätt. Det sker genom att lärarens blickar riktas mot pojkars varande och görande, som i exemplet med trolldag. Vilket även tydligt syns i sekvensen där Miriam inte uppmärksammas av sina lärare vid sitt försök att hoppa från ribbstolen, och att Johannas fråga om möjligheten att välja färg på knapparna inte besvaras. Men vi ser också hur mönster framträder i användandet av pedagogiska redskap som i sekvenserna med handdockor och när Laila ritar en mänsklig figur som tolkas av pedagogen som en gubbe.

BESTÄNDIGHET

Stereotypa gestaltningar i barns lek och samspel i förskolan görs synliga i temat som benämns *beständighet*. Dessa stereotypa genusstrukturer förstärks i interaktionen mellan lärare och barn och genom lärares stereotypa föreställningar om vad som intresserar flickor och pojkar och som formas till lekhandlingar. I detta tema ingår även flickors agerande när de tar på sig rollen som regeluppehållare.

Stereotypa möten och lekar

Julia (2.0), Viktor (5.3), Dimitro (4.4) och Roberto (2.9) leker med djur tillsammans med Karin och några fler barn. Leken startar med tamdjur och utvecklas sedan till att handla om att djuren rymmer och nya vilda djur kommer in i lektemat.

Karin tar upp två kor och frågar om barnen vet vad korna heter. Dimitro svarar: »De heter Rut och Pärlan». »Ska vi bygga ett litet staket så att de inte rymmer?» säger hon. Alla utom Julia sätter sig ner och engagerar sig i att bygga en hage till korna. /.../ Hon ger Roberto en träbit och frågar om han inte ska hjälpa henne att bygga staket. »Så att de inte rymmer, nu får vi skynda oss. Tänk om alla dessa rymmer ut nu! Vi får nog göra det lite större.» Alla hjälps åt att bygga. »Nu får vi skynda oss», upprepar Karin ivrigt och fortsätter, »det får inte bli några kryphål.» Barnen ropar att det är bra och Karin säger att det är bra att de sätter dubbelt staket så att de inte rymmer. Hon sätter in en ödla i hage och säger, »Tänk om han kommer ut. Tror ni att han är farlig?». »Han bits», säger Viktor.

En tolkning av denna del av sekvensen är att läraren utvecklar leken i riktning mot ett lektema som innehåller äventyr och spänning.

»Nu kommer en haj», säger Viktor. »Nej, han vill vara i vattnet», säger Karin. Viktor letar i olika lådor och säger, »Finns det ingen som sköter om dom då? » Han letar vidare och hittar en figur. »Det var skötaren. Det måste ju finnas någon som håller rätt på dem när dom blir vrångstyriga! » /.../ »Var är det?» frågar Karin. Staketet har trillat. »Jag kan», säger Viktor. De lagar det tillsammans. »Nu skulle han (skötaren) komma med mat låtsas vi», säger Karin. /.../ Roberto tar en igelkott. Viktor stäcker sig fram och säger, »Åh, en igelkott, dom tycker jag är söta». /.../ De leker att djuren jagar varandra. Viktor lyfter upp en del djur i ett annat hus. »Nu gick dom in i huset, bra!» säger han. »Nu var det morgon», säger Karin. Hon hjälper Viktor med bondgården. »Och den flög», säger någon. De börjar prata om djurparken. »Alla djuren hade rymt», säger någon. »Och det märkte inte skötaren! Då är det farligt ute på stan», säger Karin. »Nu kom skötaren och upptäckte det. Nej, nu har alla rymt utom...» »Hjälp, vart har alla tagit vägen?»

Djurskötaren som ska få ordning på alla dessa »vrångstyriga» djur är inte könad i Viktor språkliga uttryck när han föreslår att det behövs en skötare som tar hand om djuren. Karin som fantiserar vidare på Viktors förslag benämner djurskötaren som »han» och könar därmed skötaren maskulint.

Det är mycket djurläten från barnen hela tiden. »Nu har de farliga djuren flyttat till en annan djurpark så nu är det bara de djuren kvar som inte bits», säger Karin. De fortsätter att prata om att alla djuren flyttat till en annan djurpark. »Och här kommer mat till dom» säger Dimitro. »Vad ska djurskötaren göra när inga djur finns kvar?» undrar Karin. Ett efter ett försvinner djuren. Karin tar Julia i sitt knä och pratar om något djur som är sött.

I slutet av sekvensen vänder sig läraren till Julia och nu förändras samtalet till att handla om något djur som är sött. Här kan ytterligare en tolkning göras som kan kopplas till stereotypa föreställningar kring vad barn är intresserade av. Läraren vänder sig bara till den flicka som deltar för diskuterar djurens utseende och specifikt att de är söta även om en av pojkarna tidigare diskuterat att igelkottar är söta.

Flickor som regeluppehållande

I några sekvenser agerar flickor för att uppehålla regler i vardagens lek.

Ester (4.11), Johanna (5.6), Dimitro (4.6), Roberto (2.11) och Linus (4.0) sitter vid bordet. Flickorna sjunger: »När trollmor lagt sina elva små troll...» Pojkarna tittar på. Dimitro klämmer i ibland. Ester letar efter olika sånger i en bok. Ester börjar viska med Roberto och visar honom vilken sång de ska sjunga. Hon upprepar samma procedur och Roberto nickar och säger, »Ja». Pojkarna börjar klättra upp på bordet. »Sluta, det har jag ju sagt flera gånger!», säger Ester. »Fröken, han får inte!»

I nästa exempel leker två flickor och en pojke en familjelek:

I dockvrån leker Susanna (5.6), Alice (4.7) och Ian (4.6). »Mamma ska skaffa mat», säger Susanna. »Jag vill skaffa mat», säger Alice och springer iväg ut ur dockvrån. /.../ Alice kommer tillbaka med flera stora djur och säger.» Detta ska bara vara leksaker till mig.» »Till mig också», ropar Ian. /.../ »Pappa ska sitta lite på bordet och tänka lite», säger Ian. »Nej det får man inte» säger Susanna och drar undan stolen. Alice börjar räkna sina åtta djur som hon har ställt upp på golvet. Ian går och hämtar fler djur. »Släng inte på pappa». Ian lägger sig på bordet. /.../ »Du får ligga i sängen! Man kan väl inte ligga på bordet.» Ian ligger på bordet och Susanna ropar med hög röst. »Säg till honom... bordet kan ju välta!» När en lärare tittar in går Ian bort och lägger sig i docksängen.

I det första exemplet av flickor som regeluppehållande sitter en grupp barn vid ett bord och sjunger. Det är Ester som bestämmer vad som ska sjungas. Helt plötsligt börjar pojkarna klättra upp på bordet och Ester försöker att hejda dem, men lyckas inte och försöker då tillkalla en vuxens hjälp. Varför pojkarna börjar klättra på bordet ger sekvensen inget svar på, men genom att pojkarna gör detta avslutas leken abrupt. Det gäller också i familjeleken då Ian lägger sig på bordet och Susanna försöker att få honom att gå ner från bordet. I sekvensen där Susanna försöker hindra Ian att ligga på bordet ger hennes försök att korrigera Ians beteende inget resultat. Men när en lärare tittar in väljer Ian att gå och lägga sig i en säng i stället.

I temat *beständighet* framträder stereotypa mönster i barnens lekar, där vissa lekteman är genusstereotypa, som i exemplet med barnen och läraren som leker en äventyrlig och fantasifull djurlek med vilda djur. När sedan läraren vänder sig till den flicka som deltar, blir fokus något helt annat, samtalet förändras då till att handla om något djur som är sött. Interaktionen mellan läraren och barnen följer här stereotypa föreställningar om pojkars och flickors olika intressen.

Ytterligare ett stereotypt mönster som framkommer i materialet är flickors agerande vid regelöverträdelser. Materialet visar att flickor vid dessa tillfällen agerar aktivt med att upprätthålla de regler som de uppfattar som gällande. Ester försöker till exempel stoppa pojkarna från att klättra upp på bordet, vilket inte lyckas och hon försöker då få hjälp genom att uppmärksamma någon fröken på det som sker. Genom att sekvensen är slut efter detta ges inget svar på om Esters vädjan överhuvudtaget uppmärksammas av någon lärare. Susanna lyckas inte heller i sitt försök att korrigera Ians beteende men i detta exempel kommer en lärare in och Ian väljer att gå ner från bordet.

GEMENSKAP

I flera filmsekvenser visar sig en gemenskap som pojkar och flickor delar i sin lek och sitt lärande. Detta beskrivs som tema *gemenskap*. Barnen visar stor omsorg om varandra genom det ansvar som de tar för varandra och den hjälpsamhet de visar varandra. Detta sker både i organiserade aktiviteter och i fri lek.

Delade möten

Två barn och en lärare bakar morotskaka:

»Jag tänkte att vi skulle baka morotskaka idag, har ni gjort det någon gång», frågar Mona med tydlig intresserad röst. »Nej ... det var därför vi såg att du hade morötter», svarade Lars (5.2). /.../ Mona ber barnen att vara försiktiga med att inte tappa skal i bunken. Hon berättar också att det helst ska vara fyra ägg i kakan.... »Hm... fyra ägg. Jag ska ta... två var», säger Lars till Mona och stoppar handen i äggkartongen. Lina (4.0) gör likadant, sträcker handen till äggkartongen. /.../ Hon och Lars är väldigt engagerade redan från början. »Lika många var, det var jättebra», kommenterar Mona och uttrycker berömmelse över att barnen har tagit två ägg var i sina händer. /.../ »Så nu har vi ägg och sedan ska vi ha socker», berättar Mona med tydlig röst. »Är det någon som ser socker här», frågar hon. »Jag ser nästan», ropar Lina förtjust och sträcker sig mot sockerpaketet. »Precis... den känner du igen», säger Mona. »Jaa...» svarar Lina /.../ Barnen får tillsammans hålla i den elektriska vispen.

Barnen och läraren bakar i den här situationen morotskaka. De är inbegripna i ett gemensamt möte där samspel och omsorg tar sig uttryck i lika möjligheter i samtal och handling genom att båda barnen får uppmärksamhet och respons.

Hjälpsamhet och omsorg

Barnen visar hjälpsamhet och omsorg för varandra:

Isa (2.0) börjar vika sin teckning till en rulle precis som Erik gjort. Ian (4.10) sträcker sig till Isa och erbjuder sig att hjälpa henne rulla ihop teckningen, men hon fortsätter rita och Lena kommenterar att hon kanske inte vill ha någon hjälp. Hon börjar åter rulla men säger att hon inte kan. »Men Ian frågade dig om något, fråga en gång till Ian», säger Lena. Han erbjuder sig åter att rulla ihop teckningen och får den. Han rullar den och räcker den tillbaka till Isa som kikar in i hålet.

I en spontan gest av hjälpsamhet och omsorg erbjuder sig Ian att hjälpa till med att rulla ihop teckningen åt Isa. Han visar här att han uppmärksammar att det är svårt för Isa att rulla ihop sin teckning samt sin vilja att hjälpa henne.

I temat gemenskap syns tydligt att flickor och pojkar ibland ges lika villkor och värde gällande uppmärksamhet och deltagande från lärare. Sekvensen med de två barnen som bakar är en av de sekvenser som synliggör detta. Barnen visar också att de värnar om varandra med omsorg och hjälpsamhet som i sekvensen där Ian hjälper Isa att göra en rulle av en teckning, vilket också uppmuntras av läraren.

GRÄNSÖVERSKRIDANDE

Med detta tema belyser vi hur individuella gränsöverskridanden i möten och skeenden kan ta sig uttryck i förskolans praktik. Man kan här se hur delar av innehållet i en stereotyp genusstruktur förändras och nydanas.

Omtolkande agerande

»Ta ut den (legolådan)!» säger Lottie (2.2). »Ska vi ta ut den tycker du?» säger Elin. Hon sätter sig på golvet och får snabbt några barn runt sig. Lottie har byggt ett hus. »Titta!» säger Lottie och visar Elin att hon satt på en dörr... /.../ »Ska du ha en gubbe också i huset, Lottie?» frågar Elin. »Ja!» säger Lottie. Elin räcker henne en gubbe som hon sätter i huset. »Det är min mamma!», säger hon. »Ja, ska hon sitta där inne?», undrar Elin. »Ja!» svarar Lottie.

I denna situation sker ett nyskapande av innebörder. Legofiguren som genusmärks här av läraren som maskulin omtolkas genom att Lottie svarar med att språkligt omdefiniera »gubbe» till att bli feminin, »min mamma» vilket också bekräftas av läraren.

Gränsöverskridande möten

Erik (3.9) säger plötsligt »Jag ska bli en sån fröken som jobbar på dagis.» »Så bra, då kan du jobba på dagis», säger Lena. Samtalet med Erik fortsätter. Han säger: »Då ska jag leka med barnen.» »Så bra, då kan du leka med barnen», säger Lena.

I detta möte mellan Erik och Lena provar Erik att utvidga sina positioner kring att inträda i en ny möjlig roll som »fröken» på förskolan i framtiden.

I temat gränsöverskridande synliggörs det nyskapande som ständigt sker samtidigt med det beständiga. Här syns möjligheten till positionsförändring, omtolkning och gränsöverskridande i vardagen. Exempel på detta är Lottie som omformulerar det maskulina till en egen konstruktion där »gubben» blir mamma i leken och Erik som provar tanken om att arbeta som »fröken» i framtiden, vilka uppmuntras av läraren.

I de fyra teman som presenterats ovan: särskiljande, beständighet, gemenskap och gränsöverskridande, visar sig en mångfacetterad vardag för barnen. En vardag där genus ständigt konstitueras i barns lärande och lek. I dessa genusmönster är alla barn såväl som lärare aktörer när det gäller hur genusstrukturer uttrycks, gestaltas och skapas i verksamheten. Barnen gestaltar sinsemellan strukturer av genus och konstruktioner mellan barn och lärare.

Tolkningen av resultatet kan sammanfattas som att dagens förskolebarn lever med parallella genusmönster i sin förskolevardag, där det ingår både bevarandet av stereotypa strukturer och överskridande och omtolkande uttryck och gestaltningar. Ett viktigt resultat är att det är barnen som omformulerar och utvidgar sina möjligheter. Inga exempel finns i materialet där lärare medvetet utmanar barnen till gränsöverskridande.

DISKUSSION

Då förskolan fungerar som en aktiv socialisationsaktör blir det viktigt att närmare studera hur grundläggande värden som allas lika värde och jämställdhet gestaltas i verksamheten. Genom att tolka samspelssekvenser från förskolans pedagogiska praktik har vi försökt att synliggöra hur genus uttrycks och gestaltas i förskolan. Barns och lärares meningsskapande genom handling och

språk blir här centralt i försöken att tolka och förstå det som sker i förskolans vardag.

De viktigaste resultaten från den här aktuella studien är att genus konstrueras av både barn och lärare i förskolan, samt att det är främst barnen själva som är nyskapande och utmanar rådande strukturer medan lärare agerar mer könsstereotypt. Detta har tidigare påvisats av Thorne (1993) som i en studie från skolan visade att genusstereotypa mönster utmanas på olika sätt av både flickor och pojkar. I Johansson och Pramling Samuelssons (2006) beskrivning av hur samspelsmönster tar sig olika uttryck i projektet »Hur kan lek och lärande integreras i en målstyrd praktik?», synliggörs överskridanden mellan fantasi och verklighet och vem (barn respektive vuxna) som har makten eller initierar något. Deras studie visas tydligt att barn såväl som vuxna bidrar till utvecklingen av både lek och lärande i olika situationen. Men att det pågår många olika parallella arbetssätt och former av sociala praktiker vilket även synliggörs i denna genusanalys av datamaterialet.

De teman som framkommit i analysen av samspelssekvenserna synliggör olika genusmönster som existerar samtidigt i förskolan. Dessa beskrivs som särskiljande, beständighet, gemenskap och gränsöverskridande. Stereotypa mönster synliggörs i tema särskiljande och beständighet, medan det sker förhandling och nyskapande i de teman som benämns gemenskap och gränsöverskridande. Denna variation visar på den pedagogiska praktikens komplexitet. En social praktik som skapas utifrån föreställningar, interaktion och individuella agerande och språkliga uttryck som tillsammans genererar en helhet.

Detta kan jämföras med Hundeides (2006) samspelskontrakt, som skapas i grupper och verksamheter och styr det agerande och de möjligheter som utformas. Dessa samspelskontrakt, menar Hundeide, kan bara förändras genom att de synliggörs (jfr begreppet *genusregim* i Gannerud, 2001). Vi har här försökt att synliggöra barn och lärare i olika vardagssituationen i förskolan. Det vi ser har relevans både från ett sociokulturellt och ett genusteoretiskt perspektiv. Studien visar olika former av tolkningar och förhandlingar av den »kultur» som ska råda i förskolan, där både barn och lärare är delaktiga. Den visar också att strukturer av hierarkier i form av överordning av maskulinitet verkar aktivt i förskolans verksamhet (jfr Harding 1986; Hirdman 1988, 2003).

Då analys av samspelskontrakt, könsregimer, genusregimer eller genusmönster inte räcker för att förstå förskolans verksamhet fullt ut, vill vi argumentera för behovet av fortsatt forskning kring de strukturer som döljer sig i förskolans pedagogiska praktik. Nya metoder för att studera förskolan ur ett helhetsperspektiv behövs och ny teoribildning behöver prövas och utvecklas. I denna studie har Rogoffs (2003) sociokulturella synsätt när det gäller lärande och utveckling legat till grund för hur vi studerar lärande och lek ur genusperspektiv. Hennes tre linser, den kulturella, den mellanmännsliga och den individuella anser vi passar bra i kombination med Hardings (1986) och Hirdmans (1988, 2003) genusteoretiska perspektiv, då de betonar hur struktur, interaktion och individ är viktiga delar i konstruktionen av genus. Dessa perspektiv som tillsammans ökar förståelsen för förskolans sociala praktik.

Men vi får inte glömma barns egna röster, vilka givetvis är mycket viktiga i förståelsen av förskolevardagen och hur den gestaltar sig (Ärlemalm-Hagsér 2008). Browne (2004) poängterar att barns egna röster mycket sällan har blivit hörda i frågor om genus och om hur genus påverkar deras vardag. Barn kan här bidra till viktig kunskapsutveckling genom att skildra sina olika erfarenheter för forskare. Det gäller att utveckla tillit och tilltro till barns förmåga att kunna formulera sina uppfattningar och tankar om sin vardag, både i forskning och i verksamhetsutveckling i förskolan (jfr Christensen & James 2008, Greene & Hogan 2005). Johansson (2003) betonar vikten av att lärare är närvarande i barnens värld och är lyhörda för barnens tankar och idéer samt att de utgår från barnens erfarenheter och ger uttryck för att barn är värda att lyssnas på. Det utvecklingspedagogiska arbetssättet kan här vara ett välkommet redskap i förskolan för att arbeta med barns uppfattningar och tankar (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2003).

Slutligen vill vi poängtera att det behövs studier som skildrar barns lek och lärande i förskolan ur genusperspektiv, där stereotypa föreställningar av kön, ålder, etnicitet och barndom problematiseras, något som är viktigt att förhålla sig till i framtida kunskapsutveckling kring förskolebarns vardagsliv.

ABSTRACT

Ärlemalm-Hagsér, Eva & Pramling Samuelsson, Ingrid: Many different genus patterns exist simultaneously in the Swedish pre-school. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, Vol. 14, No. 2, pp. 89–109.

The purpose of the article is to illuminate how issues of gender come to expression in the play and learning of the preschool child. The theoretical framework for the analysis consists of Rogoff's sociocultural perspective on learning and development in combination with a gender perspective. The analyses of video observations aimed at describing qualitatively different ways in which children act and communicate gender issues. The result is presented in four themes generated from the empirical study: separation, constancy, community, and breaking borders. These themes appear in parallel in the everyday activities of the children. In the discussion of the result, we emphasize the importance of teachers and researchers considering the joint construction of gender in the play and learning activities in preschool.

Keywords: early childhood education, gender, play, learning, interaction, developmental pedagogy, preschool

NOTER

1. Projektet genomfördes med medel från Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté (UVK) och hade som syfte att studera lek och lärande i målstyrd förskoleverksamhet.
2. Barn och lärares namn är fingerade i texten och för att kunna skilja mellan barn och lärares är de senare inte kursiverade. Tecknet /.../ visar att viss del av sekvensen har utelämnats. Direkta citat markeras med citationstecken.
3. Se även hur legofigurer maskuliniseras av lärare i temat Gränsöverskridande under omtolkande agerande och hur djurskötaren maskuliniseras av läraren i temat Beständighet.

LITTERATUR

- Berge, B-M. 2001: *Kunskap bryter könsmönster: aktionsforskning är verktyget: rapport från projektet Vidgade Vyer i Jämtlands län*. Umeå: Umeå universitet. <http://www.pedag.umu.se/utbildning/kurslitteratur/litteratur/KunskapbryterkonsmBerge.pdf> (2008.0301)
- Bjerrum Nielsen, H. & Rudberg, M. 1991: *Historien om flickor och pojkar. Köns-socialisation i ett utvecklingspsykologiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Browne, N. 2004: *Gender equity in the early years*. Maidenhead: Open University Press.
- Connell, R.W. 1996: Teaching the boys: New research on masculinity, and gender strategies for schools. *Teachers College Records*, 98(2), 206–235.
- Christensen, P. & James A. 2008: *Research with children: Perspectives and practices*. London: Falmer Press.
- Davies, B. 2003: *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber.
- Einarsson, C. 2003: *Lärares och elevers interaktion i klassrummet: Betydelse av kön, ålder, ämne och klasstorlek samt lärares uppfattningar om interaktion*. Linköping: Linköpings universitet.
- Forsberg, U. 1998: *Jämställdhetspedagogik – en sammanställning av aktionsforskning*. Stockholm: Skolverket.
- Gannerud, E. 2001: *Lärares liv och arbete i ett genusperspektiv*. Stockholm: Liber.
- Greene, S. & Hogan, D. 2005: *Researching children's experiences: Methods and approaches*. London: Sage.
- Gundem, B. & Hopmann, S. 1998: Didaktik meets curriculum: Towards a new agenda. I B. Gundem & S. Hopmann (red): *Didaktik and/or curriculum: An international dialogue*. New York: P. Lang.
- Harding, S. 1986: *The science questions in feminism*. Ithaca: Open University Press.
- Hellman, A. 2005: Förskolebarns konstruktion av maskulinitet. I M. Nordberg (red): *Manlighet i fokus – en bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Hellman, A. 2008: Kan Batman vara rosa? Färg, rörelse och röst som könsmarkörer då förskolebarn »gör» kön. I M. Nordberg (red.): *Maskulinitet på schemat – pojkar, flickor och könsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Hirdman, Y. 1988: Genussystemet – reflexioner kring kvinnors sociala underordning. *Kvinnovetenskaplig Tidskrift*, 9(3), 49–63.
- Hirdman, Y. 2003: *Genus – om det stabila föränderliga former*. Stockholm: Liber.
- Hundeide, K. 2006: *Sociokulturella ramar för barns utveckling – Barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E. 2003: *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. (Forskning i fokus 6). Stockholm: Skolverket.
- Johansson, E. 2007: *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 251) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. 2006: *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 249). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, G. & Åstedt, I-B. 1996: *Förskolans utveckling – Fakta och funderingar*. Stockholm: HLS Förlag.
- Karlsson, I. 2003: Bussig eller busig – eller både – och? Hur barn gestaltar kön i skolan. *Lokus*, 4(15), 18–30.
- Karlsson, R. 2008: Lekens form och innehåll – gestaltningar av demokratiska aspekter i en förskolekontext. I A. Sandberg (red): *Miljöer för lek, lärande och samspel*. Lund: Studentlitteratur.

- Knutsdotter Olofsson, B. 1998: *De små mästarna. Om den fria lekens pedagogik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lenz Taguchi, H. 2004: *In på bara benet: en introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS Förlag.
- Löfdahl, A. 2004: *Förskolebarns gemensamma lekar – mening och innehåll*. Lund: Studentlitteratur.
- Löfdahl, A. 2007: *Kamratkulturer i förskolan: en lek på andras villkor*. Stockholm: Liber.
- Martin, C.L. & Ruble, D. 2004: Children's search for gender cues. Cognitive perspectives on gender development. *Current Directions in Psychological Science*, 13(2), 67–70.
- MacNaughton, G. 1999: Even pink tents have glass ceilings: Crossing the gender boundaries in pretend play. I E. Dau (red): *Child's play: Revisiting play in early childhood setting*. Sydney: MacLennan & Petty.
- MacNaughton, G. 2000: *Rethinking gender in early childhood education*. Sydney: Allen & Unwin.
- MacNaughton, G. 2006: Constructing gender in early years education. I C. Skeleton, B. Francis & L. Smulyan (red): *The Sage Handbook of Gender and Education*. London: Sage.
- Månsson, A. 2000: *Möten som formar*. (Studia psychologica et paedagogica Nr. 147) Malmö: Lärarhögskolan.
- Nordin-Hultman, E. 2004: *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- Odefors, B. 1998: *Förskolan i ett könsperspektiv – att göra sig hörd och sedd*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. 2003: *Det lekande lärande barnet – i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. 2006: *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Regeringskansliet, 2008: *Jämställdhet*. <http://www.regeringen.se/sb/d/2593> (2008.01.29)
- Rithander, S. 1991: *Flickor och pojkar i förskolan: Hjälpfröknar och rebeller*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Rogoff, B. 2003: *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Reisby, K. & Knudsen, S.V. 2005: *Køn, ligestilling og skole 1990–2004. Rapport med oversigt over forskning i førskole, skole, videregående skole, når det gælder køn og pædagogiske ligestillingsstrategier samt ligestilling i uddannelsespolitikken i de nordiske lande*. Oslo: Nordisk Institutt for Kunnskap om Kjønn. <http://www.nikk.uio.no/forskning/nikk/skole/skolerapport.pdf> (2007.11.27)
- Scott, J. 1999: *Gender and politics of history*. New York: Columbia University Press.
- Skolverket, 2005: *Kvalitet i förskolan. Allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2005:66. *Makt att forma samhället och sitt eget liv – jämställdhetspolitiken mot nya mål*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2006:75. *Jämställd förskola – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. Stockholm: Fritzes.
- Svaleryd, K. 2003: *Genuspedagogik: en tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. Stockholm: Liber.
- Tallberg Broman, I. 2002: *Pedagogiskt arbete och kön*. Lund: Studentlitteratur.
- Tullgren, C. 2004: *Den välreglerade friheten: Att konstruera det lekande barnet*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.

- Thorne, B. 1993: *Gender play: Girls and boys in school*. Buckingham: Open University Press.
- Thurén, B-M. 2003: *Genusforskning – Frågor, villkor och utmaningar*. Stockholm: Vetenskapsrådet. http://195.17.252.28/vrshop_pdf/vr_O123.pdf. (2008.02.25)
- Utbildningsdepartementet, 2006: *Lpfö 98. Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Wahlström, K. 2003: *Flickor, pojkar och pedagoger: jämställdhetspedagogik i praktiken*. Stockholm: UR.
- Wernersson, I. 2006: *Genusperspektiv på pedagogik*. Stockholm: Högskoleverket.
- Wernersson, I. 2007: *Från förskola till högskola – Vilka avtryck ger forskning om jämställdhet?* (Vetenskapsrådets rapportserie 12:2007) Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Westberg, J. 2008: *Förskolepedagogikens framväxt. Pedagogisk förändring och dess förutsättningar, c:a 1835–1945*. (Studia Historica Upsaliensia, 232) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Vygotskij, L.S. 2005: *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Yelland, N. 1998: *Gender in early childhood*. London: Routledge.
- Ärlemalm-Hagsér, E. 2008: Skogen som pedagogisk praktik ur ett genusperspektiv. I A. Sandberg (red): *Miljöer för lek, lärande och samspel*. Lund: Studentlitteratur.
- Ärlemalm-Hagsér, E. 2009: *Gender choreography and micro structures – gender roles and gender patterns in preschool*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik. (manus)
- Öhrn, E. 2002: *Könsmönster i förändring? En kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Skolverket.