

Det finns inga tjejbestämmare

- Att förstå kön som position i förskolans
vardagsrutiner och lek

School of Education and Communication
Jönköping University
Dissertation No 4

Christian Eidevald

© Christian Eidevald, 2009

Title: Det finns inga tjejbestämmare – Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek

There are no girl decision-makers - Understanding gender as a position in pre-school practices

Language: Swedish, with a summary in English

Cover and layout: Andreas Eckert

Print: ARK Tryckaren AB, Jönköping

ISBN 978-91-628-7692-0

FÖRORD	1
SAMMANFATTNING	2
DEL 1: INLEDNING, SYFTE OCH FORSKNINGSFRÅGOR	
<hr/>	
INLEDNING	5
Avhandlingens bidrag	11
Syfte och problemformuleringar	13
Disposition	13
DEL 2: TIDIGARE FORSKNING OCH AVHANDLINGENS UTGÅNGSPUNKTER	
<hr/>	
OLIKA PERSPEKTIV INOM GENUSFORSKNING	17
Begreppsliggörande av kön och genus	18
Hur kön och genus används i denna studie	19
TIDIGARE FORSKNING	21
Forskning om bemötande av spädbarn	21
Forskning inom förskola och skola	23
Flickors och pojkars prestationer	30
Kompensatorisk pedagogik	36
En utvecklingspsykologisk diskurs	38
En alternativ diskurs	46
AVHANDLINGENS UTGÅNGSPUNKTER	50
Feministisk poststrukturalism	52
DEL 3: GENOMFÖRANDE	
<hr/>	
METOD	63
Min forskningsprocess	63
Beskrivning av förskolorna	66
Genomförande av studien	67
Etiska överväganden	73
ANALYS	75
Diskursanalys	77
Multipla läsningar	80
Materialets inre konsistens och de olika läsningarnas inre logik	85
Relationen mellan diskurser i de olika läsningarna	87
Beskrivningar av de olika situationerna	89

DEL 4: REPRODUKTION AV KÖN I FYRA OLIKA SITUATIONER

SITUATION 1: ”FRI LEK”	93
Vedertagna teorier om ”fri lek”, flickors och pojkars utveckling och våld	95
Situation 1: ”Fri lek” - exemplet	100
Två läsningar utifrån situation 1	101
Summering av läsningarna – situation 1	115
SITUATION 2: SAMLING	117
Vedertagna teorier om samling och flickors och pojkars olika behov	117
Situation 2: Samling - exemplet	120
Två läsningar utifrån situation 2	121
Summering av läsningarna – situation 2	129
SITUATION 3: PÅKLÄDNING	131
Vedertagna teorier om påklädning och flickors och pojkars ansvar	132
Situation 3: Påklädning - exemplet	135
Två läsningar utifrån situation 3	136
Summering av läsningarna – situation 3	144
SITUATION 4: MÅLTID	145
Vedertagna teorier om måltid och flickor och pojkars språkutveckling	146
Situation 4: Måltid - exemplet	152
Två läsningar utifrån situation 4	153
Summering av läsningarna – situation 4	161

DEL 5: AVSLUTANDE TANKAR

DEN KÖNSPRODUCERANDE FÖRSKOLAN	165
Vad är problemet?	170
En (fortsatt) överskridande läsning	172
Förslag på fortsatt forskning	180
Slutord	182
ENGLISH SUMMARY	185
REFERENSER	197

TABELLFÖRTECKNING

Tabell 1: Innebörder av olika begrepp i de olika läsningarna	87
Tabell 2: Vedertagna teorier om hur de vuxna bör förhålla sig i de olika analyserade situationerna	88
Tabell 3: Antalet verbala tillsägelser som riktas till flickor respektive pojkar i samlings-, måltids- och hallsituationer	94
Tabell 4: Fördelning av verbala tillsägelser som riktas till flickor respektive pojkar i samlings-, måltids- och hallsituationer, när hänsyn tas till antalet flickor och pojkar	94
Tabell 5: Fördelning mellan arbetslagen av antalet verbala tillsägelser som riktas till flickor respektive pojkar i de olika situationerna, när hänsyn tas till antalet flickor och pojkar	94
Tabell 6: Antal gånger flickor respektive pojkar fick hjälp med kläderna när de inte bad om hjälp, respektive när de bad om hjälp	131
Tabell 7: Antal slutna och öppna frågor till flickor respektive pojkar	145
Tabell 8: Fördelning av antal slutna och öppna frågor till flickor respektive pojkar, när hänsyn tas till antal flickor och pojkar	145

FÖRORD

For the first time in a long time... everything was right in my world...
and then I woke up.

Arbetet med denna avhandling har många gånger inneburit ett ifrågasättande av det "självklara". Citatet från Dream Theater, vars musik ackompanjerat skrivandet, fångar delar av känslan som gång på gång återkommit. Dessa "tankemässiga kullerbyttor" har gjorts tillsammans med olika vänner; tack alla som har varit med på denna resa, en resa som inte nått slutstationen. Ett speciellt tack till barn och personal som deltagit i studien och till mina handledare Mohamed Chaib och Helene Ahl. Stort tack Mohamed för att du trodde på mig från början, för att du satsade på mig och för att du gett mig av din tid, ditt stöd och din kunskap. Tack Helene för att du ledde mig in på genusforskningens område och för att du suttit med mig, läst och kommenterat mina texter (med alla "snabba ryck" det inneburit), och med stort tålamod lotsat mig igenom genusvetenskapliga teorier och begrepp.

Jag är dessutom tacksam för all hjälp med att "vända och vrida" på både teorier och empiriskt material av forskargruppen "Förskolan som jämställdhetspolitisk arena" vid Stockholms Universitet, särskilt Hillevi Lenz Taguchi, Karin Hultman och Anna Palmer (jag räknar även in dej Anna i denna grupp). Framför allt du Hillevi har gjort mitt liv både mer komplicerat och mer intressant! Tack också Marie Nordberg för alla värdefulla synpunkter och allt arbete du lagt ner för att hjälpa mig med att få bättre ordning på mina stundtals svävande teoretiska resonemang, som jag är medveten om fortfarande svävar i vissa delar.

Även ett tack till er som har finansierat mina doktorandstudier: Jönköpings kommun, Höskolan för lärande och kommunikation (HLK) i Jönköping och ENCELL (Nationellt kompetenscentrum för livslångt lärande). Tack även kollegor vid HLK för all hjälp och stöd, speciellt Ann Ludvigsson, Claes Nilholm och Ann-Katrin Svensson.

Till sist: tack Annelie, Alicia och William – ni är alltid i mitt hjärta.

Jönköping, Februari 2009

Christian Eidevald

SAMMANFATTNING

Studier har visat att förskolans personal bemöter flickor och pojkar utifrån stereotypa föreställningar om kön och snarare förstärker än utmanar dessa. Därför är fokus i denna avhandling att se *vilka* positioner hos flickor och pojkar som accepteras och vilka som möter motstånd i förskolan. På så sätt analyseras barns könsmissiga "identitetsskapande" kritiskt utifrån på vilka olika sätt det är möjligt att vara flicka och pojke och vilka omedvetna antaganden om kön och genus som görs av barn och vuxna.

Den teoretiska utgångspunkten är feministisk poststrukturalism och i analysen är variationen mellan grupperna flickor och pojkar, variationen inom grupperna samt variationen inom individer i fokus. Utifrån empirin, som består av videoinspelade sekvenser från två arbetslag med barn i åldrarna 3-5 år och fokusgruppsamtal med de vuxna, görs olika "läsningar" utifrån olika antaganden (diskurser): Beroende på om antagandet är att flickor och pojkar "egentligen" är *olika* eller *lika*, kommer *olika* bemötanden att framstå som mer eller mindre självklara. Genom att visa att flera olika diskurser är verksamma samtidigt beskrivs det könsmissiga "identitetsskapandet" som mycket komplext.

De analyserade situationerna visar att flickor och pojkar i förskolan definieras och bemöts stereotypt men att detta döljer en stor *variation* av hur olika flickor och olika pojkar positionerar sig i olika sammanhang. Förskollärarna arbetar på detta sätt aktivt med att skilja på flickor och pojkar utifrån att de *betraktas* som antingen flickor eller pojkar. Förväntningarna blir sedan avgörande för hur olika barn bemöts i olika situationer. En diskussion förs avslutningsvis kring vad detta kan ge för pedagogiska konsekvenser för ett jämställdhetsarbete, där även alternativa diskurser och handlingsmönster skrivs fram.

Key words: gender, sex, feminist poststructuralism, discourse analysis, positioning, video observation, focus group, pre-school, pre-school teacher, equality

genus, kön, feministisk poststrukturalism, diskursanalys, positionering, videoobservation, fokusgrupp, förskola, förskollärare, jämställdhet

DEL 1:

INLEDNING, SYFTE OCH FORSKNINGSFRÅGOR

'Three pints?' said Arthur. 'At lunchtime?'
The man next to Ford grinned and nodded happily. Ford ignored him.

He said, 'Time is an illusion. Lunchtime doubly so.'

'Very deep,' said Arthur, 'you should send that in to the *Reader's Digest*. They've got a page for people like you.'

'Drink up.'

'Why three pints all of a sudden?'

'Muscle relaxant, you'll need it.'

'Muscle relaxant?'

'Muscle relaxant.'

Arthur stared into his beer.

'Did I do anything wrong today,' he said, 'or has the world always been like this and I've been too wrapped up in myself to notice?'

Douglas Adams

(The Hitchhiker's Guide to the Galaxy)

INLEDNING

En lek i förskolan...

Några barn i femårsåldern leker i lekrummet: "Nu kör båten" ropar Tor rakt ut och volymen blir ännu högre. "Vart ska jag sitta" ropar Erik. Anna skrattar och hoppar i "båten". Flera av barnen ropar rakt ut och förskolläraren reagerar på den höga ljudnivån och reser sig och ber dem vara tystare. Markus ropar högt: "Håll apan" och hoppar ur båten för att ta tag i Erik (apan). Förskolläraren går fram till barnen och säger med låg röst: "Vet ni vad... Anna" och tar tag i Anna som hoppar ur båten: "Du, lyssna på mig... skrik inte så."

... några minuter senare...

Markus och Erik blir plötsligt osams. Erik slår Markus i huvudet med en leksak och får tillbaka ett slag i ansiktet. Förskolläraren går fram till dem och säger: "Ni kan ju inte ta så hårt när ni leker." Förskolläraren tar tag i dem i var sin arm och förklarar att det gör ont om man gör så, men släpper greppet efter några sekunder. Varken Erik eller Markus visar någon reaktion på vad som sagts eller ser förskolläraren i ögonen, som sitter kvar några sekunder men snart vänder sig mot ett annat barn. Erik och Markus fortsätter bråka om leksaken.

... och ytterligare några minuter senare.

Sofia vänder plötsligt ryggen mot Anna och ger förskolläraren en snabb blick. Förskolläraren går fram till Sofia som börjar gråta och säger att Anna tar alla kuddar. Förskolläraren kramar om Sofia och vänder sig mot Anna och tar tag i hennes arm: "Du, titta på mig Anna. Ser du att Sofia blev ledsen nu när du har alla kuddar... Kan ni inte bygga tillsammans?" Anna försöker slingra sig från greppet och säger att det är hennes bur, men förskolläraren avbryter henne, kräver ögonkontakt och säger hennes namn gång på gång. Anna fortsätter protestera samtidigt som fler barn stannar upp och tittar. När Anna fortsätter protestera trots tillsägelser säger förskolläraren: "Men då tror jag att det är dags för dig att gå och göra någonting annat, om du tror att du kan ha alla själv." Anna svarar: "Men nu har jag dom här kud-darna... annars blir jag förvånad [förbannad?]." Förskolläraren säger: "Du, Anna..." och tar tag i hennes arm. Anna protesterar omedelbart kraftigt och börjar gråta. Förskolläraren lyfter ut en gråtande Anna ur rummet.

När jag filmade ovanstående situation uppfattade jag det som att det framförallt var Anna som var högljudd och stökig. Det var först efter att flera gånger sett om situationen som jag insåg att hon inte var mer högljudd än några av de andra barnen och att även Erik och Markus var väldigt stökiga när de

slogs med varandra. Jag började då ställa frågan vad det var som gjorde att det framförallt var Anna som uppfattades som störande och att jag inte reagerade på att förskolläraren valde att säga till just Anna att vara tyst, trots att även Tor, Erik och Markus var högljudda? Vad var det som gjorde att förskolläraren reagerade så kraftigt på att Anna inte delade med sig av kuddarna, samtidigt som Erik och Markus bara fick en snabb tillsägelse när de handgripligen slogs om en leksak? Varför fick Anna gång på gång höra att hon inte får vara med och leka om hon inte delar med sig av kuddarna och att hon var orsaken till att Sofia blev ledsen för att sedan bli utburen ur rummet, samtidigt som bråket mellan Erik och Markus i princip ignoreras? Är detta bemötande som utgår från varje individ, eller är det ett utslag av olika förväntningar på flickor och pojkar? Denna typ av frågor började jag ställa när jag tittade på inspelade videosekvenser, där barn och förskollärare möts i förskolan.

I den ”första särskilda propositionen” till riksdagen om ”jämslälldhet mellan kvinnor och män inom utbildningsväsendet” (prop, 1994/1995:164, s. 6) framhölls att ”utvecklingen mot jämslälldhet mellan kvinnor och män har gått alltför långsamt inom utbildningsområdet”¹ (s 1). Enligt propositionen bemöts flickor och pojkar i förskolan och skolan utifrån stereotypa förväntningar på hur flickor och pojkar bör bete sig. Med detta som grund lades sedan fram ett förslag till nya formuleringar i skollagen och när skollagen ändrades 1995 fick jämslälldhet en mer framträdande roll. I propositionen påpekas vidare att utbildningen ska ge flickor och pojkar likvärdiga förutsättningar och att varken flickor eller pojkar är enhetliga grupper.

Formuleringar i förskolans och skolans nuvarande styrdokument innebär delvis en förskjutning från tidigare formuleringar, som även inneburit att begreppet *jämslälldhet* till viss del kommit att få nya innebörder. I Pedagogiskt program för förskolan (Socialstyrelsen, 1987:3, s. 27), som föregick förskolans nuvarande läroplan, var exempelvis formuleringen att ”Personalen bör vara medveten om vikten av att barnen får utveckla en trygg *könsidentitet*”. Till skillnad från denna essentiella formulering, där det inte ifrågasätts att flickor och pojkar *är* olika, betonas i förarbetena till nuvarande läroplan istället vikten av jämslälldhetsarbete, där utgångspunkten är att traditionella könsroller innebär att flickor har lägre status och att detta innebär ett ojäm-

1 Regeringen uttrycker att jämslälldhet är viktig både ur ett makt- och demokratiperspektiv och att utbildningen har stor betydelse för både människors framtida utveckling, livskvalitet och chans på arbetsmarknaden. De politiska målen för jämslälldhet är att ”kvinnor och män ska ha samma möjligheter, rättigheter och skyldigheter inom livets alla områden” (Regeringskansliet, 2004, s. 3). Erfarenheterna av detta arbete och tidigare utredningar (ex. kvinnomaktutredningen: SOU, 1998:6) har mynnat ut i ytterligare utredningar, exempelvis en jämslälldpolitisk utredning (SOU, 2005:66) där utbildningspolitiken lyftes fram särskilt.

likt maktförhållande. Skrivningen i förskolans läroplan (Utbildningsdepartementet, 1998, s. 8) formulerades sedan som att:

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.

Formuleringar i både skollag och läroplaner² anger med andra ord att de anställda aktivt skall arbeta med jämställdhet genom att ”motverka traditionella könsroller”. Vad detta arbete konkret innebär är däremot inte formulerat, utan öppnar i stället upp för olika tolkningar och arbetssätt. Den debatt som förs om jämställdhet menar Thurén (2003) kan förstås som att tre debatter pågår samtidigt: (1) är män och kvinnor olika, (2) hur olika vi vill vara samt (3) om vi önskar vara olika, hur gör vi då så dessa olikheter inte resulterar i ojämlikheter? Frågor som behandlas är bland annat om jämställdhet fordrar att alla, oavsett kön, ska behandlas lika eller om vi via våra olikheter kan vara jämställda. Beroende på hur vi ställer oss till denna debatt och hur vi ser på kön/genus kommer vi sannolikt att tolka jämställdhetsmålen, och hur vi ska nå dessa, olika. Då det är upp till personalen att själva besluta hur man vill arbeta med att flickor och pojkar skall få samma möjlighet att ”pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller” är mitt antagande att detta kommer att se väldigt olika ut på skolor och förskolor. Det enda som är angivet från utredningarna som föregått läroplanerna är formuleringar som: ”Alla som arbetar i förskolan, skolan och i fritidshemmet behöver ha *kunskaper* om vilka makt- och inflytandeförhållanden som formar och utvecklar flickors och pojkars/kvinnor och mäns perspektiv – och hur könsroller är kopplade till dessa” (SOU, 1997:21, s. 131, min kursivering), samt att jämställdhet ”egentligen innebär [att...] fokus inriktas på att öka *medvetenheten* om de vuxnas egen betydelse som förebild” (SOU, 1997:157, s. 68, min kursivering). Barnomsorg och Skolakkommittén skriver vidare (Ibid., s. 69):

² Liknande formuleringar finns även i grundskolans läroplan (Utbildningsdepartementet, 1994). Formuleringen har en något annan karaktär i läroplanen för de frivilliga skolreformerna, men även där betonas de vuxnas ansvar att motverka traditionella könsmonster. 2006 reviderades formuleringarna i samtliga läroplaner till att ännu tydligare betona att inget barn ska ”utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning hos någon anhörig eller funktionshinder eller för annan kränkande behandling” (förskolans läroplan (SKOLFS, 2006:22)). Liknande formuleringar är även införda i läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (SKOLFS, 2006:23).

Hur vuxna i förskolan bedömer och bemöter barn har stor betydelse för barnens upplevelse av vad det innebär att vara pojke eller flicka. Personalens medvetenhet om hur eget agerande och samspel mellan kvinnor och män påverkar barngruppen är avgörande för att aktivt jämställdhetsarbete skall kunna förverkligas i förskolan.

Ur detta kan det förstås som att staten förutsätter *kunskap* och *medvetenhet* kring dessa frågor för att kunna arbeta med de mål som sedan är beslutade i styrdokumentet. Men trots att skollagen och läroplaner tydligt anger att alla barn ska få utveckla färdigheter, där varken flickor eller pojkar ska få en framträdande roll eller komma i andra hand, finns det mycket som visar att barn tvärt emot detta växer upp med en stark styrning som inte är relaterat till individen utan relaterat till kön. Forskning, både nationellt och internationellt, som belyser hur förskolans och skolans personal arbetar med jämställdhet visar att de många gånger snarare förstärker än motverkar traditionella könsroller, genom att oreflekterat förstärka könsordningen utifrån stereotypa föreställningar (Berge, 1997; Davies, 2003; Hedlin, 2006; Lenz Taguchi, 2004; Nordberg, 2005b; Odelfors, 1998; Persson, 2008; Reimers, 2008; Sandqvist, 1998; Sjölander, 2001; Wernersson, 2006; Öhrn, 2002), tvärt emot styrdokumentens intentioner. Havung (2006, s. 180) drar därför slutsatsen att skolan, inklusive förskolan, ofta uppfattas som könsneutral men att forskning visar motsatsen: ”Genomgående resultat i genusforskning relaterad till skolan visar att pojkar och flickor behandlas och bemöts utifrån traditionella könsmonster och uppfattningar om kön, som inte relaterar till de mål som uttrycks i styrdokumentet”. Denna brist på kunskap lyfts även fram i studier som förskolor och förskollärare själva gjort (Olofsson, 2007; Svaleryd, 2003; Wahlström, 2003). Persson (2008, s. 49) uttrycker i en forskningsöversikt över villkor för yngre barns lärande, utgiven av vetenskapsrådet:

I förskolan reproduceras könstypiska mönster för pojkar och flickor. Forskarna pekar på att det är pedagogernas dolda förväntningar på pojkar och flickor som får genomslag i deras interaktion med barnen.

Trots slutsatser och kritik mot ett stereotypt bemötande av barnen, upplevde jag även många studier, som jag först kom i kontakt med, som stereotypa och jag uppfattade det som att de antingen utgick från att: 1) flickor och pojkar *är* (essentiellt) olika, eller att 2) flickor och pojkar *blir* (konstrueras) olika. Båda dessa inriktningar beskrev många gånger flickor och pojkar som relativt homogena (åtskilda) grupper och olika bemötande mot flickor och pojkar beskrevs ofta generellt, något jag inte kände igen i mitt eget inspelade material, eller hade egen erfarenhet av i mitt tidigare arbete som förskollärare.

Här har emellertid feministiskt poststrukturella studier, som problematiserat detta förhållande, hjälpt mig att öppna upp för andra förståelser. På så sätt kom jag i stället att se det som att olika teoretiska utgångspunkter ger olika konsekvenser för hur jämställdhet *tolkas* och hur ett korrekt bemötande av olika barn beskrivs.

Allt eftersom studien genomförts har jag successivt närmat mig, för att slutligen helt ansluta mig till, en feministisk poststrukturell teoretisk position. Detta har inneburit en förskjutning från en modernistisk diskurs med en välordnad och vetbar värld med rationella individer som uppträder stabilt, utifrån förnuftsmässiga antaganden (Dahlberg, Moss, & Pence, 2002), till en postmodern diskurs med flera olika anspråk på sanningen och individer som multipla subjekt. Jag har även gått från att betrakta det insamlade materialet som något som representerar "verkligheten", där jag förväntas beskriva vad jag ser och på så sätt "avslöja något", till att förstå det som att jag själv är en del i det insamlade materialet. Avsikten har därför snarare förändrats till att försöka visa vad som *uppfattas* som sanning, snarare än att försöka beskriva den, utifrån ett accepterande av en värld med "outrotliga pluraliteter". På detta sätt välkomnas komplexitet och det ickelinjära och öppnar upp för olika perspektiv och det specifika i tid och rum (Lather, 1991). Den fasta punkten för visshet har för mig upphört att existera och beskrivningar kommer alltid att ses som kontextspecifika och inte vetenskapligt neutrala (Dahlberg, Moss, & Pence, 2002).

Utifrån detta perspektiv utgår jag från att en av de viktigaste faktorerna som påverkar hur vi ser på oss själva och andra är de föreställningar vi har om genus, det vill säga hur vi ser på femininitet och maskulinitet, utifrån djupt rotade föreställningar i våra relationer (Butler, 2006), institutioner och samhällsstrukturer som kommer till uttryck i ord och handlingar (Davies, 1989; Lenz Taguchi, 2000). Detta kommer att ligga till grund för vad som ses som socialt accepterat av olika människor i olika situationer. Genom att ifrågasätta det som uppfattas som feminint och maskulint, och mer eller mindre självklara sätt att vara som flicka eller pojke/kvinna eller man, öppnar detta teoretiska synsätt upp för tanken att det som uppfattas som feminint eller maskulint i en situation inte med automatik behöver uppfattas som feminint eller maskulint i en annan. Samtidigt öppnar perspektivet upp för att det även i en och samma situation kan finnas flera olika sätt att tänka kring och förstå vad som är feminint och maskulint (Connell, 1995) och att detta görs, stabiliseras och förändras genom olika praktiker (Butler, 1993; Nordberg, 2005b). Föreställningar kan på så vis förändras och omförhandlas för att ge nya innebörder och ge människor möjlighet till ett mer rikt och varierat liv

med färre begränsningar. Flickor och pojkar kan då komma att förhålla sig på olika sätt i olika situationer och det omöjliggör en enkel och generell beskrivning av flickor och pojkars identitets- eller subjektsskapande. Med denna förståelse räcker det därför inte att stanna vid att beskriva generella bemötanden mot flickor och pojkar av de vuxna i förskolans verksamhet, även om denna uppdelning många gånger är väldigt frestande eftersom det är ett relativt enkelt sätt att beskriva verksamheten på. Fokus är snarare i denna studie att undersöka *vad* det är i olika situationer som de vuxna försöker korrigera hos olika barn, för att på så vis studera vad som ses som ett korrekt uppträdande av flickor och av pojkar. Samtidigt analyserar jag hur situationer även kan öppna upp för andra sätt att vara, än de förväntade, genom att barnen ibland väljer att uppträda på andra sätt än de förväntade. Med andra ord är det vad som *uppfattas* som ”normalt” som är i fokus i denna studie, men även hur feminint och maskulint kan uppfattas på andra sätt.

För att i denna studie visa hur samma situation kan öppna upp för flera olika förståelser, beskrivs situationer på olika sätt med olika utgångspunkter, med inspiration från bland annat Nordin-Hultman (2004). Den inledande situationen kan exempelvis beskrivas som att förskolläraren bemöter Sofias förväntade specifika behov utifrån att hon är en flicka, med andra behov än pojkar. Då kan förskollärarens handlande förstås som att Sofias rättigheter till att vara med i leken försvaras, med resultat att Anna blir utkörd när hon inte delar med sig av kuddarna. Om utgångspunkten dessutom är att flickor förväntas vara mer mogna än jämnåriga pojkar, som ofta hävdas i utvecklingspsykologiska böcker som ibland används exempelvis i lärarutbildningar (jfr Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1991), kan Anna förväntas förstå hur hon borde ha gjort och hon får därmed ta konsekvenserna av sitt handlande, något Erik och Markus däremot inte behöver göra i egenskap av att de är pojkar. Förskollärarens bemötande av barnen kan utifrån denna beskrivning uppfattas och framställas som rationellt. Samma situation kan däremot även (samtidigt) beskrivas som att Sofia ”lärt sig vara flicka på rätt sätt” utifrån de förväntningar som finns, på samma gång som Anna ”är flicka på fel sätt”: Sofia blir ledsen och vänder sig med sin ”hjälpöshet” till förskolläraren medan Anna hävdar sin rätt verbalt och är lika högljudd som några av pojkarna. Denna beskrivning kan i därför ge innebörden att Anna inte får ta konsekvenserna utifrån den specifika situationen, utan att hon snarare förtrycks i egenskap av att vara flicka eftersom hon inte tillåts hävda sin rätt till saker på samma sätt som några av pojkarna tillåts göra (jfr Davies, 2003; Lenz Taguchi, 2004). Med denna syn blir det inte barnens ”egentliga jag” som är avgörande för vad som förväntas av dem, utan snarare hur förskolläraren rea-

gerar på och bemöter flickor och pojkar utifrån *uppfattningar* om hur flickor och pojkar *bör* bete sig.

Bemötanden kommer med andra ord att få olika meningar beroende på hur de beskrivs och beroende på uppfattningar om på vilka sätt flickor och pojkar är, eller inte är, olika. I exemplet ovan samverkar dessutom dessa beskrivningar och utgångspunkter samtidigt med flera andra idéer om vad som uppfattas som korrekt i just den situationen, exempelvis idéer om vad leken i förskolan är bra för och hur den vuxne ska förhålla sig till barnen. På detta sätt blir beskrivningar av bemötande av flickor och pojkar beroende på situationen, men dessa olika bemötanden får samtidigt flera olika betydelser utifrån andra närvarande diskurser, än de om kön och genus. Det finns med andra ord, i en poststrukturell förståelse, inte enbart *ett* sätt att vara på i varje situation eller *ett* sätt att beskriva varje situationen på. I stället blir det meningsfullt att försöka beskriva *olika* sätt att förstå vad som kan tänkas ske och vilka förgivettaganden som möjliggör olika bemötanden och beskrivningar, för att på det sättet ge en mer komplex bild av situationerna. Detta medför samtidigt att olika beskrivningar av samma situation kan verka motsägelsefulla eftersom de utgår från olika ”förgivettagna sanningar”, men det är just dessa ”sanningar” som kommer att ifrågasättas i denna studie, genom att, i likhet med Nordberg (2005b), undersöka vad det är i olika situationer som uppfattas som feminint och maskulint och vilka antaganden som i och med detta görs uttalat.

Avhandlingens bidrag

Med utgångspunkt i ovanstående resonemang menar jag, i likhet med flera statliga utredningar (SOU, 1998:6, 2004:115, 2005:66, 2006:75), att det saknas både kunskap och medvetenhet om hur de vuxnas bemötande påverkar möjligheterna att nå de jämställdhetsmål som finns i förskolans (och skolans) styrdokument. Därmed blir det *inte* i denna studie i första hand intressant att studera *om* förskollärarna bemöter flickor och pojkar utifrån stereotypa föreställningar utifrån barnens kön, eftersom detta redan visats i flera studier. Det blir heller inte ett mål i sig att se om förskollärarna arbetar jämställt eftersom jämställdhet definieras på flera olika sätt, även om det kan vara intressant att föra en diskussion om vad olika arbetsätt kan tänkas få för konsekvenser för det jämställdhetsarbete som är beslutat i styrdokumentet. Det blir däremot intressant att se vilka av barnens handlingar som möter motstånd och vilka som accepteras, för att på detta sätt se på vilka olika sätt det är möjligt att vara flicka och pojke och vilka antaganden som görs

av de vuxna i olika situationer. Jag vill med andra ord studera *hur* de vuxna gör skillnad i olika situationer genom att studera hur *olika* flickor och *olika* pojkar blir bemötta på *olika* sätt. För att visa detta går det inte enbart att dela upp de vuxnas bemötande gentemot gruppen flickor och gruppen pojkar genom att slå fast allmängiltiga ”sanningar” om hur de vuxna i förskolan bemöter flickor och pojkar. I stället kan variationer i bemötandet ge viktig kunskap och ytterligare öka vår förståelse av hur kön uttrycks och reproduceras. Fokus riktas mot vad som uppmuntras och vad som motarbetas, det vill säga barns könade möjlighetsvillkor.

Förskollärarnas förväntningar på hur flickor och pojkar bör vara i olika situationer kommer att ta sig olika uttryck beroende på olika barns positioner, men kommer likväl tillsammans med andra situationer utanför förskolans verksamhet, att ligga till grund för hur barnen uppfattar femininitet och maskulinitet. Det finns en hel del forskning som berör liknande frågor, men det saknas forskning om hur förskolans personal bemöter olika barn *inom* respektive könskategori, beroende på vilka positioner de tar. Det saknas också forskning om vilka konsekvenser ett sådant bemötande kan tänkas få för flickor och pojkar.

Syfte och problemformuleringar

I denna studie vill jag studera hur flickor och pojkar positionerar sig på olika sätt i specifika men vanliga situationer, i relation till varandra och i relation till förskollärarna. Jag vill även studera hur förskollärarna bemöter olika flickor och olika pojkar i liknande situationer, det vill säga *hur* förskollärarna gör skillnad mellan olika flickor och olika pojkar i vardagsrutiner och i leksituationer i förskolan. Detta gör jag i syfte att kritiskt analysera barns ”köns-mässiga identitetskapande”, utifrån tre olika nivåer. Dels utifrån variationer mellan flickor och pojkar som olika grupper, dels utifrån variationer mellan olika flickor och olika pojkar och dels utifrån individuella variationer. Frågeställningarna är:

- På vilka olika sätt positionerar sig flickor och pojkar i förhållande till varandra och i förhållande till närvarande förskollärare i specifika, men ofta återkommande situationer i förskolans verksamhet?
- På vilka olika sätt bemöter förskollärare flickor och pojkar i olika och specifika, men ofta återkommande, situationer i förskolans verksamhet?

Disposition

I avhandlingens andra del *Tidigare forskning och avhandlingens utgångspunkter* gör jag en genomgång av olika sätt att förstå och definiera kön och genus. Här presenteras feministisk poststrukturalism och de begrepp som används i analysen. I tredje delen *Genomförande*, diskuteras urval, material samt metoder tillsammans med etiska övervägande och studiens relevans. Därefter följer en genomgång av tillvägagångssättet i analysen. Den fjärde delen *Reproduktion av kön i fyra olika situationer* består av fyra tematiska analyser som görs med utgångspunkt i några i förskolan vanliga och återkommande aktiviteter, som fri lek, samling, påklädning samt måltid och som representerar fyra områden med vanligt återkommande positioneringar och bemötanden. Den femte delen *Avslutande tankar* sammanfattar resultatet, fördjupar analysen och diskuterar förändringsmöjligheter.

DEL 2:

TIDIGARE FORSKNING OCH AVHANDLINGENS UTGÅNGSPUNKTER

Whether you can observe a thing or not
depends on the theory which you use.
It is the theory which decides what can be
observed.

Albert Einstein

(The Human side: New Glimpses
from His Archives)

OLIKA PERSPEKTIV INOM GENUSFORSKNING

Ett vanligt sätt att beskriva olika perspektiv inom genusforskningen är att relatera den till feminismens tidsmässiga ”vågor”, som både beskriver en utveckling och en fördjupning, samtidigt som det beskriver olika perspektiv som fortfarande används i olika studier (Harding, 1987; Weedon, 1999). De olika vågorna hänförs både till politik (förändringsarbete) och forskning (teorier, beskrivningar och förklaringar) (Wahl, 1996), men även till olika ontologiska och epistemologiska utgångspunkter³. Vidare finns inom varje våg ett antal inriktningar som skiljer sig sinsemellan. Nedanstående uppdelning är därför både förenklad och utesluter vissa delar.

Första vågens feminism (liberalfeminismen) beskrivs utifrån målet att kvinnor ska få tillgång till samma förutsättningar som män (den manliga symboliska ordningen) (Moi, 2002). Forskning fokuserar skillnader i flickors/kvinnors och pojkar/mäns villkor. Kön som kategori problematiseras inte. Tanken är att alla människor i grunden bör ha samma rättigheter. Kritik som förs fram mot tidig forskning inom denna våg är att perspektivet endast syftade till att likställa arbetarkvinnor med arbetarmän och överklasskvinnor och överklassmän, utan att ta upp andra orättvisor och förtryck i samhället (Alvesson & Due Billing, 1999). I *Andra vågens feminism* brukar flera olika inriktningar samlas, exempelvis radikal-, särarts-, socialfeminism och marxistisk feminism (Weedon, 1999). Grovt förenklat skildras denna våg med utgångspunkterna att kvinnor och män är olika – från födseln och/eller som ett oundvikligt resultat av könsbunden socialisation – men att det kvinnliga ska värderas (minst) lika högt som det manliga. De olika inriktningarna gör delvis olika tolkningar av dessa olikheter. Särartsfeminister som utgår från att det kvinnliga är förtryckt kan antingen hävda att det kvinnliga och manliga ska värderas lika eller att det kvinnliga ska värderas högre än det manliga. Radikalfeminismen beskrivs utifrån antagandet att förhållanden och strukturer i samhället, som underordnar kvinnor och överordnar män, behöver förändras. Forskning inom denna våg kan innebära ett sökande efter skillnader mellan kvinnor och män. Jämställdhetsarbete kan då handla om att beskriva kvinnors situation och kompetens i syfte att uppvärdera det kvinnliga, genom att lyfta fram dess

3 Wahl (1996) skiljer mellan *feminism* och *feministisk forskning*. Feministisk forskning definierar hon som ”forskning med genus/könsperspektiv”, där ”teori om genus/könsordning skapas” (s. 43). Den utgår därmed från kunskap om ”en maktbalans mellan könen” (s. 34), där teori om en ”könsordning med en manlig överordning/kvinnlig underordning” (s. 25) är centralt. I denna forskning ingår även kritik mot ”könsblind teori”. Feministisk forskning har därmed, enligt Wahls definition, gemensamt med feminism att man ser en maktbalans mellan könen, men att feminism dessutom har som mål att förändra detta förhållande - inte, som inom feministisk forskning, att i första hand studera och förklara förhållandet.

fördelar. Resultaten antyder ofta att kvinnor och män inte ska konkurrera på samma villkor och att samhällsstrukturen behöver förändras. Både för att förbättra för kvinnor, men även för andra missgynnade grupper i samhället (Alvesson & Due Billing, 1999). Kritik som framförts mot dessa utgångspunkter är att det inte finns något "enhetligt kvinnligt" bland kvinnor som grupp, varken i likheter eller olikheter, vad gäller erfarenheter eller förutsättningar (Harding, 1987). *Tredje vågens feminism*, i vilken bland annat feministisk poststrukturalism återfinns, ser könsindelningen som socialt konstruerat. Det kvinnliga och manliga ses inte med nödvändighet som varandras motsatser utan kan innefattas samtidigt hos individer (Davies, 2000). Kvinnor och män beskrivs därför som fragmenterade och med multipla egenskaper och identiteter. Maskuliniteter och femininiteter, det vill säga könskategoriernas mångfald, poängteras. Dominansförhållanden och hierarkiseringar inom och mellan könskategorierna lyfts fram. Hur kategorierna kvinnor och män *görs*, och pågående *blir till* (materialiseras och förkroppsligas), är därför centralt (Butler, 2006). Det handlar inte om att slå fast "sanningar", utan att visa inkonsekvenser i försöken att etablera självklara likheter och/eller olikheter. Braidotti (1994) skriver, i linje med detta, att genusforskning bör studera genus på tre olika nivåer: variationer mellan kvinnor och män, variationer inom grupperna kvinnor och män samt variationer inom varje individ – som även denna studie har som syfte. Kritik som Alvesson och Due Billing (1999) lyfter fram mot detta arbetssätt är att variation och mångfald riskerar att överdrivas och att vissa generaliseringar kan vara nödvändiga för att vi ska kunna organisera oss i samhället – ett antagande som denna våg ifrågasätter.

Begreppsliggörande av kön och genus

Skiljelinjerna i olika feministiska perspektiv avseende synen på kön och genus går sålunda emellan om kvinnor och män ses som lika alternativt olika, eller om kön ses som socialt konstruerat med en flytande och föränderlig koppling till kvinnor och män. I viss forskning används kön som utgångspunkt för att visa diskriminering. I annan används genusbegreppet för att göra en uppdelning mellan genus och biologiskt kön, där genus står för de över tiden skiftande förändringar som hänförs till kroppar. I ytterligare annan forskning ses även kön som lika kulturellt konstruerat som genus, där genus (föreställningar om vad som är manligt och kvinnligt) ses som utgångspunkten för könsuppdelningen. I det senare görs språket viktigt och kategoriseringen ses som en effekt av förväntningar som knyts till orden "flicka" och "pojke". Samtidigt uppmärksammas motsägelser i denna uppdelning och uppdelningen ses inte

som effekter av biologiska, psykologiska och/eller sociala olikheter. De olika inriktningarna ger olika förklaringar till dominansförhållandet mellan kvinnor och män och mellan det kvinnliga och det manliga.

Wernersson (2006) menar att uppmärksammandet av kön inom skola varit självklar under en längre tid (en forskningsfråga var under 1800-talet om flickor behövde skolundervisning överhuvudtaget). Den svenska debatten innehåller alla tre perspektiven, och statistik från det första perspektivet används ofta som grund för problematiseringar inom de övriga perspektiven. Som exempel kan tidigare reformer som syftade till att ge flickor samma möjligheter som pojkar sägas sammanfalla med den första vågens feminism.

Nutida sociobiologisk forskning som söker efter skillnader mellan exempelvis flickors och pojkars betyg, intellektuella skillnader eller val av utbildning, förknippas ibland med feministisk forskning. Även viss hjärnforskning och medicinsk forskning, där sökande efter olikheter i hjärnor och kroppar samt hur dessa tänkta olikheter kan tänkas styra kvinnors och mäns beteende, kopplas ibland till feministisk forskning men detta, såväl som den sociobiologiska forskningen, hör hemma inom könsforskning snarare än inom feministisk forskning (se föregående fotnot). Där är utgångspunkten en tvåkönsmodell där könen ställs mot varandra, en uppdelning som inom genusforskning problematiseras. Inom könsforskning letar forskare exempelvis ofta efter förklaringar till iakttagna skillnader i betyg eller studieval. Tidig sådan forskning antydde att vissa sorters begåvning var vanligare hos pojkar än hos flickor, och tvärt om, men senare tids forskning visar att dessa skillnader inte kvarstår. Exempelvis visar Hyde, Lindberg, Linn, Ellis och Williams (2008) i en stor amerikansk studie (n = 7 204 843) att inga biologiska skillnader fanns mellan flickor och pojkar i logiskt tänkande. De menar att det är lärares föreställningar och förväntningar som ”gör” barnen olika. Forskning baserad på den tredje vågens feminism (och även till viss del inom andra vågens feminism) undersöker följaktligen just hur barn ”görs” olika.

Hur kön och genus används i denna studie

Inom aktuell forskning, inom området genus i förskolan, finner jag tre olika sätt att problematisera kön, i den mån kön alls problematiseras. De olika antaganden inom dessa förhållningssätt konstituerar olika självklara sätt att bemöta och tala om barn där kön och genus ges olika innebörder, eller helt förlorar innebörden. Detta visar jag i den kommande analysen där jag läser fyra olika situationer i förskolan utifrån vart och ett av de följande förhållningssätten:

1. Kön ses som biologiskt givet och genus som en social effekt av kroppsliga, hormonella och kromosommässiga olikheter. Forskning handlar ofta om biologiska olikheter och/eller vilka effekter dessa olikheter ger. Ur detta synsätt är det självklart att kvinnor och män till viss del kommer att utvecklas på olika sätt. Bland annat studeras om utbildningssystemet ger samma möjligheter och förutsättningar för flickor och pojkar samt om könsmässiga skillnader är utslag av olika förutsättningar, som exempelvis intelligens och begåvning, och hur olika undervisningsmetoder kan anpassas till elevers kön.
2. Kön ses som biologiskt givet men genus som socialt konstruerat. Genus ses som "det sociala könet", eller det som vi kallar för kvinnligt och manligt. Här studeras hur föreställningar om kvinnligt och manligt påverkar hur vi beter oss mot varandra, vilka förväntningar vi har på varandra och vilka konsekvenser dessa förväntningar får. Det är *genus* som ses som det som ger sociala konsekvenser, inte könet i sig. Exempelvis forskas om hur lärares föreställningar om flickor och pojkar påverkar bedömningar och prestationer.
3. Både kön och genus ses som socialt konstruerat, bland annat utifrån argumentet att det inte går att fastställa någon definitiv skiljelinje mellan vad som är natur (kropp) och kultur (genus). Även kroppen tolkas och förstås via föreställningar om kön. Här fyller talet om eventuella olikheter eller likheter inte alltid någon mening. Mitt eget perspektiv utgår från just detta antagande, där kvinnor och män varken ses som olika eller lika. Intresset är därför inte att se vilka likheter eller olikheter som eventuellt kan finnas utan att se hur kön och genus konstrueras socialt och hur vi konstitueras inom kategorierna kvinna/man (flicka/pojke), men även hur konstruktionerna förändras över tid och i olika situationer (jfr. Butler, 2006; Davies, 2000; Haavind, 1992; Weedon, 1999). Individer beskrivs, med ett feministiskt postsrukturalistiskt synsätt, som "multipla subjekt". Vi varken "är" eller "blir" det ena eller andra utan "görs" på olika sätt i olika situationer utifrån olika diskurser, eller föreställningar. På så sätt innefattas individer både av det som betraktas som kvinnligt och manligt samtidigt och är aldrig det ena eller det andra, utan "både och".

TIDIGARE FORSKNING

Forskning om bemötande av spädbarn

De flesta av oss säger att vi bemöter varje barn individuellt utifrån dess unika personlighet. Forskning visar emellertid att djupt förankrade traditionella föreställningar om vad som ses som kvinnligt och manligt är det som framförallt påverkar hur vi tolkar och bemöter barnet, redan de första timmarna efter födseln. Beroende på om omgivningen uppfattar barnet som en flicka eller en pojke bemöts de olika, något som både tidigare och senare studier konstaterar. Kläderna avgör exempelvis vilken typ av leksaker barnen erbjuds (Smith & Lloyd, 1978), vuxna pratar med olika röstlägen till flickor och pojkar (Einarsson & Hultman, 1984) och vi tar i dem och bär dem olika (Elvin-Nowak, 1999). Wiberg (1990, s. 64) studerade föräldrars interaktion de första timmarna av nyfödda spädbarn och fann att:

The parents of boys activated their sons, while parents of girls left their daughters in calm and waited until the girls would give signals of contact. The verbal communication mirrored the gender of the infant; for example the parents of girls commented on their daughter's temperament in contrast to the parents of boys, who often talked about 'actions' of boys and they made no mention of their temperament.

Föräldrar till nyfödda pojkar försökte med andra ord många gånger aktivera dem när de var tysta eller vilade medan de oftare väntade på ett ljud eller en signal från flickorna innan de pratade med dem eller tog i dem. Nyfödda pojkar fick dessutom oftare höra uttryck som en liten fighter, din lilla rackare, smart, vild och aktiv till skillnad från nyfödda flickor som oftare fick höra lilla gumman, lilla hjärtat, älskling, nöjd, vaken och nyfiken. Haavind (1992) menar i en annan studie, som också konstaterade olikheter i bemötandet, att vuxna tror att de svarar på barns beteende utan att göra skillnad mellan flickor och pojkar, men att detta ändå görs omedvetet. Hon menar att en flickas upprördhet riskerar att uppfattas som att hon är ledsen och inte arg medan en pojkes upprördhet kan uppfattas som att han är trött och inte ledsen. Haavind (1992, s. 272f) menar att det därför inte går att fråga föräldrar om de behandlar flickor och pojkar olika, eftersom de själva uttrycker att de behandlar barnen lika: Pojkar uppfattas som självständiga, oavsett om de "är" det eller inte men flickor uppfattas bara som självständiga "när deras atferd tydligt bærer preg av det" (Ibid.). När flickor upplevs som självständiga sätts dessutom begränsningar upp så att de lättare hamnar i konflikt med sina "mammor" (Haavinds uttryck). Om en pojke uppfattas som bråkig och

aggressiv försöker föräldrarna dämpa honom, samtidigt som de uttrycker att de delvis måste acceptera hans beteende, eftersom han som pojke inte kan rå för att han faktiskt *är* sådan. En flicka däremot som uppfattas som bråkig och aggressiv dämpas desto hårdare eftersom uppfattningen är att hon ju faktiskt inte *behöver* vara sådan. Haavind menar vidare att de barn som inte uppfattas ha könstypiska egenskaper upplevs som någonting som behöver korrigeras, speciellt små pojkar som upplevs som "feminina".

Eftersom vi i den västerländska kulturen för det mesta klär barnen könskodat och klipper barnen i könskodade frisyrer, där vissa färger och frisyrer förknippas med femininitet och vice versa, riskerar denna kodning att i sin tur ge upphov till olika förväntningar och bemötanden, även om själva färgen på kläderna eller frisyren som sådan inte har någon direkt inverkan på barnet. I en undersökning från 1975 (Seavey, Katz, & Rosenberg Zalk) studerades hur vuxna interagerade med ett tre månader gammalt spädbarn, beroende på vilken information de fått om barnets kön. I ett fall introducerades barnet som en flicka, i ett fall som en pojke och i det tredje fallet gavs ingen introduktion alls. Försökspersonerna fick information att de undersökte hur barn reagerar mot främlingar och blev ombudda att leka naturligt med barnet. I de fall då försökspersonerna inte fick någon information om barnets kön verkade många osäkra och uppgav i efterhand att de försökt bilda sig en föreställning om vilket kön barnet hade, som sedan visade sig styra deras handlande: I de fall de antog att barnet var en flicka valde de exempelvis i första hand en docka att leka med, liksom även övriga försökspersoner gjort med de barn som introducerats som flickor. Med andra ord kan vi förstå denna studie som att de vuxnas bemötande *inte* utgår från en unik individ utan i första hand utifrån om de *trodde* det var en flicka eller pojke.

Studier som har som syfte att se vilka förväntningar som är kopplade till flickor och pojkar drar, liksom i ovanstående studie, många gånger slutsatsen att de skillnader som kan ses är resultat av en social förväntan. Slutsatserna förs sedan fram som "bevis" för att olikheter mellan flickor och pojkar därmed ska förstås som sociala och inte biologiska effekter. Jag menar emellertid att det inte går att dra så enkla slutsatser då andra studier, som haft som utgångspunkt att flickor och pojkar har olika biologiska förutsättningar, har "bevisat" att olikheter mellan flickor och pojkar är ett resultat av biologiska olikheter. Det som är bevisat i dessa studier är med andra ord de teoretiska utgångspunkterna.

Forskning inom förskola och skola

I forskning inom förskola och skola går det, som jag beskrivit ovan, att se olika teoretiska positioner: vissa studier utgår från *essentiella könsmässiga skillnader* mellan flickor och pojkar och andra utgår från *genus som socialt konstruerat*. I dessa studier skiljs många gånger kön och genus åt. Lenz Taguchi (2008), Hultman (2008) och Ohrlander (2008) menar att det inom förskolan vuxit fram en syn på kön som essentiellt, samtidigt som genus underförstått beskrivits som socialt konstruerat, vilket jag kommer att återkomma till i analysen.

Förskollärares syn på flickor och pojkar som olika eller lika

I en studie av Hägglund (1990) konstaterades att förskolans personal ofta beskrev flickor och pojkar som varandras motsatser, något som även noterats i en spansk undersökning där förskollärarnas beskrivningar av barnen utgick ifrån att flickor och pojkar är olika som grupper men också att de är lika inom grupperna (Rodríguez, Peña, Fernández, & Viñuela, 2006). I den spanska studien uppgav författarna dessutom att inte bara de vuxna, utan även barnen, reagerade om andra barn uppträdde på ett sätt som inte passade in i deras stereotypa föreställning om hur flickor och pojkar "ska" vara – framförallt om en pojke uppträdde på ett feminint sätt (jmr Haavind, 1992). Martinsson och Reimers (2008, s. 17) uttrycker på liknande sätt att samtidigt som flickor och pojkar ses som olika, så finns det på samma gång "en minst lika stark likhetsnorm som säger att kvinnor [flickor] trivs bäst med kvinnor och män [pojkar] trivs bäst med män". På så sätt förväntas barn dras till dem som ses som lika, men senare i livet förväntas den sexuella åtrån baseras på olikheter. På så sätt förväntas motsatserna senare i livet både begära varandra och komplettera varandra (Reimers, 2008).

Även Månsson (2000) visar i sin avhandling att förskollärare som arbetar med barn i åldrarna 1-3 år skiljer på gruppen flickor och pojkar. Förskollärarna beskrev i intervjuer flickor som självständiga och smarta samtidigt som pojkar beskrevs som behövande och robusta. Månsson visar även att pojkar redan i dessa åldrar fick mer utrymme, för eget initiativ till deltagande och för mer talutrymme, något som även Odelfors (1996, s. 164) avhandling visat. Månsson visar emellertid att det, i de tre grupper hon studerade, framförallt var en pojke som fick mycket uppmärksamhet. Pojkdominansen försvann och övergick i flickdominans när de tre pojkar som tog en dominerande position räknades bort i de olika grupperna:

Det är alltså en stor grupp pojkar som tar och får betydligt mindre utrymme än dessa tre och vissa pojkar har mindre utrymme än en del flickor. Någon pojkdominans i allmänna termer går det alltså inte att tala om i det här sammanhanget utan snarare *en* pojke som blir representant för hela gruppen pojkar. (s. 156)

I dessa undersökningar beskrivs de vuxnas bemötande och barnens sätt att vara väldigt generellt, men Månsson går emellertid ett steg längre när hon även studerar flickor och pojkar på individuell nivå och därmed visar att pojkar *inte* är speciellt lika varandra, eftersom det framförallt var *en* pojke som fick stort utrymme i varje grupp. Den "statistiska" och "generella" dominansen av gruppen pojkar berodde på denna enda individ. Här menar jag att hon kommer in på ett mycket intressant område som sällan tidigare uppmärksammats. Det är endast ett fåtal studier, som jag känner till, som analyserat bemötandet av flickor och pojkar på individplan. Det vanligaste är att bemötandet av respektive grupp beskrivs, utan att studera om detta gäller samtliga eller inte. Det finns däremot några studier som studerat *variationer* mellan flickor och pojkar, exempelvis Karlson (2003) och Öhrn (1990).

Hellman studerar, i ett just nu pågående avhandlingsarbete (som hon beskriver i två bokkapitel, 2005, 2008), hur "5-åringar konstruerar och förhåller sig till maskulinitets- och femininitetsnormer" (2005, s. 148). Hon konstaterar att både flickor och pojkar aktivt är med och upprätthåller dessa normer och att de ger uttryck för hur en flicka och pojke förväntas vara. Normerna menar hon däremot inte direkt kan översättas till vad barnen sedan gör, eftersom både flickor och pojkar prövade såväl feminina som maskulina positioner. Flickor och pojkars förhållande till könsgränser innebar alltså *inte* att de "passivt placerade sig på ena eller andra sidan" (s. 159). De protesterade, omförhandlade och accepterade dessa föreställningar och positionerade sig på olika sätt, trots att det feminina oftast kopplades till kvinnor, det maskulina till män och att det fanns en hierarki med en överordning av det maskulina. Denna utgångspunkt liknar med andra ord det tredje synsättet som beskrevs i inledningen där flickor och pojkar varken ses som olika eller lika, utan förhåller sig på olika sätt till femininitet och maskulinitet i olika situationer. Tidigare forskning har inte haft detta fokus på hur olika individer flickor och pojkar positionerat sig, utan har oftare fokuserat hur flickor och pojkar som grupper generellt sett (eventuellt) skiljer sig åt.

De studier som inte analyserar bemötanden på individplanet har kommit fram till att pojkar generellt får mer hjälp av vuxna, både i förskolan och i skolan (exempelvis Einarsson & Hultman, 1984; Rithander, 1991). Pojkarnas initiativ ges stor uppmärksamhet från personalen och de får mer respons

än flickorna. Rithander (1991) menar att om pojkar tillåts ta mer utrymme så lär sig flickorna att de har en biroll. Flickorna kan då se det som att de kommer i andra hand, inte är lika intressanta och roliga och därmed värda mindre intresse och uppmärksamhet. Emellertid ger dessa studier inte något underlag för att förstå hur *olika* flickor och pojkar blir bemötta, eller vilket utrymme de får, eftersom vi inte vet om detta gäller *alla* flickor och pojkar eller om det är *några* individer som står för skillnaden mellan grupperna. I Rithanders fall kan det vara så att vissa av pojkarna, som kanske inte får så stor uppmärksamhet, även de lär sig att de inte är lika intressanta. Även om exempelvis Einarsson och Hultman skriver att omgivningen anpassar förväntningarna på barnet beroende på dess könstillhörighet, och att detta formar ”könsrolls beteendet”, förstår jag dem inte som att de därmed ifrågasätter kön som kategori. Detta kan vara orsaken till att de väljer att inte se på hur bemötandet varierar mellan *olika* flickor och *olika* pojkar. Studien riskerar därmed att ge en än mer stereotyp bild av de vuxnas bemötande, än om olikheter mellan individer hade uppmärksammats. På så sätt menar jag att beskrivningar av flickor och pojkar från forskare, forskollärare och föräldrar många gånger snarare förstärker än utmanar den traditionella stereotypa bilden av hur flickor och pojkar förväntas vara. Det vill säga: flickor beskrivs som stillsamma, välanpassade och passiva och pojkar beskrivs som livliga, impulsiva och aktiva – egenskaper som inte går att veta om de återfinns hos alla flickor och pojkar om de skulle ha studerats på individnivå.

Studier kan på detta sätt vara med och *konstituera*⁴ en stereotyp bild av flickor och pojkar, snarare än att utmana den. Ytterligare ett exempel på detta är Hägglund (1990) när hon utgår från psykologiska teorier om könsrollsutveckling, där barn i tvåårsåldern antas förstå att de tillhör ett av två kön (utifrån en social påverkan, i enlighet med andra vågens feministiska teoretiska antaganden). När barn i slutet av första skolåret intervjuades med frågor om framtiden, om de tänkt ha några barn och om de tänkt gifta sig, menar Hägglund att flickorna svarade på dessa frågor på ett sätt som ”visade att de hade tänkt på och pratat om de här sakerna förut, det var inte första gången de föreställde sig som vuxna, med eller utan familj” (s. 199). Hägglund menar att dessa frågor verkade främmande för pojkarna och de var osäkra på vad de skulle svara. Hennes slutsats är att flickornas mer uttömmande svar är ett resultat av att flickor tränats mer verbalt och inte att de är mer biologiskt mogna. Trots att resultatet är intressant får vi inte heller i denna studie reda på

⁴ Jag ser kategorierna flicka/pojke som diskursiva ”konstruktioner” och att vi ”konstitueras” inom dessa konstruktioner. Andra kategoriseringsprinciper kan på så vis konstituera oss på andra sätt, vilket är en av utgångspunkterna i analysen.

om detta gällde samtliga flickor och pojkar eller om det var en genomsnittlig skillnad – med variation mellan olika flickor och pojkar, något man kanske skulle ha hoppats på eftersom hon skriver att hon vill nyansera ”stereotypa uppfattningar om pojkar och flickor” (s. 217). Hägglund (1990, s. 200) betonar dock på ett ställe att ”Alla pojkar är inte alltid lika livliga och alla flickor inte alltid lika stillsamma”, något som kan förstås som att hon även nyanserar bilden av olika flickor och olika pojkar. Inte heller Sigsgaard (2003) ifrågasätter eller problematiserar kön som kategori, när han har studerat vilka barn som får mest skäll i ”institutioner och skolor”. Svaret på frågan vilka som får mest skäll är ”pojkar” (s. 135). Jag menar dock att vi får en ledtråd på frågan om det är alla pojkar som får skäll eller om detta enbart gäller några när han strax efter detta konstaterande skriver att de som får mest skäll är: ”pojkar – i synnerhet de som är mycket fysiskt aktiva” (Ibid.). Sigsgaard skriver emellertid inte om det även finns några flickor som får mycket skäll eller inte. Om vi tänker oss pojkar som en enhetlig grupp, kan vi likväl förstå det som att även om pojkar får mer uppmärksamhet i verksamheten, blir de samtidigt mer verbalt kränkta.

Samtidigt som dessa studier varit viktiga för att belysa generella förväntningar och diskrimineringar som kan kopplas till barnens kön menar jag att studier, som har studerat flickor och pojkar utifrån tänkta generella olikheter, har missat viktig kunskap. Av ovanstående studier tyckte jag framförallt att Månssons (2000) och Hellmans (2005) studier är tänkbara, eftersom de visar att en tydlig könsuppdelning inte med självklarhet har stöd i det dagliga mötet mellan vuxna och barn. Den amerikanska sociologen Thorne (1993) har uppmärksammat liknande mönster i en etnografisk studie. Hon beskriver den typiska bilden av en vanlig pojke som dominerande, utåtagerande och fysiskt aktiv. Bilden av en sådan pojke menar hon sammanfaller med de mest synliga pojkarna, men att det endast är ett fåtal av dem som uppvisar dessa kännetecken. På detta sätt lyfter hon fram en bild där ett fåtal pojkar, med vissa egenskaper, får stå för beskrivningen av alla pojkar och alla pojkars egenskaper. De ”andra” pojkarna passade inte in i dessa beskrivningar.

Även Markström (2005) antyder något liknande i sin avhandling och tar, som jag ser det, ytterligare ett steg i resonemanget: Hon för i och för sig fram att föräldrar och förskolans personal pratade om pojkar som att de ägnade sig åt att klättra, bygga, springa och liknande kroppsliga aktiviteter. Hon lyfter emellertid även fram berättelser om pojkar som ägnade sig åt lugna aktiviteter, utan att de för den sakens skull beskrevs av föräldrar och personal som avvikande. Även om de inte uppfattades som avvikare konstaterar Markström trots allt att de uppmärksammades, något som de kanske inte skulle ha gjort

om det inte uppfattats som just avvikande? Detta skulle inte desto mindre kunna tänkas öppna upp för tanken att barn har tillgång till flera olika sätt att vara. Markström skriver däremot vidare att ”det anses vara bra för barn att vara med andra barn [av det motsatta könet] men också att vara social på det sätt som är typiskt eller rätt för barnets kön” (s. 161).

Studier om hur feminint och maskulint framställs

Några studier tar upp att det inte enbart är personalens bemötande och barnens positioner som upprätthåller stereotypa föreställningar om vad som är kvinnligt och manligt: i bilderböcker, läroböcker, filmer och pedagogiska datorprogram är huvudpersonerna för det mesta en ”han”, oberoende av om det är ett djur eller en människa. Dessa är dessutom enligt Sandqvist (1998, s. 52) ”starkare könsuppdelad än verkligheten”. Barn riskerar därför att lära sig att det pojkaktiga värderas högre än det flickaktiga. Män är vanligare förekommande och när kvinnor förekommer saknar de i de flesta fall (betalt) arbete (Hamilton, Andersson, Broaddus, & Young, 2006). Almqvist (1991), Lindh (1997), Nelson och Svensson (2005) och Sandqvist (1998) menar att även leksaker återspeglar omgivningens förväntningar på flickors och pojkars, kvinnors och mäns roller. Skillnader i exempelvis leksaker och böcker är så stora så att de kan tänkas påverka både barnets könsuppfattning och barnets intellektuella förmåga. Leksaker som förknippas med teknik ses exempelvis vanligtvis som manliga. Dessa könstypiska leksaker riskerar att påverka barnens syn på vad som exempelvis är passande yrke för en kvinna och en man. Sandqvist (1998, s. 57) uttrycker att:

I leksakernas, bilderböckernas, läromedlens och datorprogrammets värld är det pojkar och det manliga som står i fokus. Kvinnor är underordnade, vilket bland annat tar sig i uttryck i osynlighet och nedvärdering.

Hultman (1990) beskriver att outtalade regler tillämpas på olika sätt för flickor och pojkar och benämner detta som den dolda läroplanen. Han går inte in på om detta gäller alla flickor och pojkar men skriver att den gäller fullt ut för flickor som straffas om de bryter mot den medan det underförstått är riskfritt för pojkar att bryta mot många av dessa regler. Pojkar tillåts att ta egna initiativ, bidra med erfarenheter och visa självständighet. Hultman (s. 25) skriver att ”Det är tydligt att läraren betraktar pojkarna som de mest intressanta eleverna” (jfr Walkerdine, 1998). På detta sätt menar Hultman att lärarna är med och formar könsordningen och, ofta omedvetet, befäster den. Forsberg (2002) menar på liknande sätt att de ”roller” barnen intar är beroende av lärarnas beteende, förväntningar och förhållningssätt.

Om nu manligheten står i fokus i både filmer, böcker, leksaker och i bemötandet av de vuxna i förskolan och skolan är steget inte långt till att tänka sig att hela barnens vardag genomsyras av en social påverkan om hur manligt och kvinnligt bör uppfattas⁵.

Studier kring flickors och pojkars lek

I undersökningar om hur barn leker i förskolan beskrivs att pojkars lek ofta tar större ytor i anspråk än flickors, som i sin tur många gånger beskrivs som att de sitter i en soffa eller runt ett bord. Pojkarna beskrivs vidare som att de har maktkamper, som även ljudmässigt gör stora anspråk. Flickornas maktkamp beskrivs som att den sker mer subtilt genom exempelvis att någon inte får vara med (uteslutning) även om det finns exempel på när flickornas maktkamp också beskrivs som aggressiv, både i tidigare och senare forskning (jfr Einarsson & Hultman, 1984; Thorell, 1998). Även studier som förskolor själva gjort beskriver att pojkar som grupp tar och ges ett större utrymme av personalen (Olofsson, 2007; Svaleryd, 2003; Wahlström, 2003). Inte heller i dessa studier och beskrivningar får vi vägledning i om *alla* pojkars lek tog stora ytor i anspråk, eller hur de pojkar som eventuellt lekte stillsamt blev bemötta. Forskarna utgår från en syn på barn där flickor och pojkar förväntas uppträda och bli bemötta på olika sätt. Den utgångspunkt jag har, i likhet med exempelvis Davies (2003), Hellman (2005), Lenz Taguchi (2004), Nordin-Hultman (2004) och Thorne (1993) är att studera och beskriva variationer i stället för att beskriva enkla generella samband. Utifrån den utgångspunkten kommer andra studier med andra utgångspunkter att riskera att uppfattas som onyanserade, men de olika resultaten är naturligtvis ett resultat av vilket fokus som valts.

Om barn följer samma regler och rutiner så visar några studier att barn väljer lekkamrat efter kön, det vill säga pojkar leker med pojkar och flickor med flickor. De väljer dessutom oftast speciella rum och leksaker och pojkarna tenderar att hålla sig på längre avstånd från de vuxna än flickorna (exempelvis Kärrby, 1987:02; Lloyd & Duveen, 1992). Kärrby (1986:09) såg i en studie skillnader mellan flickor och pojkar i förskolan men menade att dessa skill-

5 En känsla jag får när jag exempelvis tittar på barnprogram med mina barn, utan att ha belägg för den i form av studier, är att detta delvis kan vara på väg att förändras: Allt fler program och filmer verkar ha kvinnor i huvudrollen och de framställs inte alltid på traditionellt kvinnligt sätt som tillbakadragna och underlåtna. Innehåll i filmer eller i böcker och/eller leksakers utformning kommer emellertid inte att analyseras i denna studie. Jag konstaterar här enbart att det förutom hur barnen blir bemötta av förskollärarna, samtidigt finns en mängd andra saker i förskolans verksamhet, och i livet i övrigt, som också kommer att ha betydelse i deras ”könmässiga identitetsskapande”. Dessutom vistas barnen naturligtvis i andra institutioner och relationer utanför förskolan, men för många barn är samtidigt förskolan en stor del av deras uppväxt.

nader var beroende av sammanhanget och den sociala miljön. Exempelvis menar hon att flickor var pratsamma i ”daghemmet” (motsvarande dagens förskola) men tysta i ”deltidsgruppen” (motsvarande dagens förskoleklass). Hon menar därför att miljön har betydelse för könsskillnaderna. Även om hon menar att exempelvis flickor kan ha olika roller i olika miljöer får jag inte uppfattningen att hon därmed även delar min utgångspunkt att olika flickor kan ta olika roller (positioner) i *liknande* miljöer. Inte heller i hennes studier får vi veta om skillnaderna gäller samtliga barn eller om det finns variationer mellan olika flickor och olika pojkar. Könroller och bemötanden beskrivs väldigt generellt och Kärrby går inte in på hur olika sammanhang och/eller olika förväntningar på olika barn kan ha betydelse för hur de väljer att positionera sig.

Till skillnad från flera studier där det anges att flickor och pojkar ofta leker separerade från varandra, uttrycker Odelfors (1996) i sin studie att flickor och pojkar spenderar en hel del tid tillsammans. Hon går därmed emot bland annat Kärrby, Lloyd och Duveen. Odelfors kunde heller inte se några speciella skillnader mellan hur aggressiva flickor och pojkar var. Det finns däremot studier som menar att pojkar leker mer ”rough-and-tumble play” (energiska lekar med kroppskontakt) (Archer & Lloyd, 2002). Författarna menar dock att trots att många studier lägger fram detta som bevis för biologiska skillnader så är orsaken till denna skillnad inte är klarlagd. Det kan även bero på sociala skillnader. Johansson (2008, s. 55f) går i sin studie om genus och etik, bland annat utifrån barns lek, inte in på eventuella sociala eller biologiska skillnader mellan flickor och pojkar, men hon skriver:

De sätt att vara pojke respektive flicka som erbjuds, förhandlas och visar sig för barnen i syskongruppen, tycks ibland ha betydelse för hur de fördelar och får tillgång till rättigheter. Att kompromissa, och att ibland avstå från delar av rättigheter, förefaller ligga nära till hands som sätt att vara flicka i syskongruppen. Att vara pojke tycks ibland förknippat med att erövra och driva rättigheter, vilket kan tänkas ge mindre utrymme för pojkar att förhandla vid konflikter.

Hon poängterar samtidigt att dessa mönster är långt ifrån entydiga och att det finns ”olika möjligheter för barnen i gruppen att vara etiska och att vara pojke eller flicka, utan att dessa alltid kan relateras till traditionella genusmönster” (Ibid.). Lite senare skriver hon till och med: ”Etiska värden tycks visa sig för barnen, *oberoende* av genusmönster. [...] Däremot kan de etiska strategier som uttrycks, *möjligen* relateras till olika genusrelaterade kompetensområden” (s. 79f, min kursivering). Ytterligare lite senare uttrycker hon att etiken tycks vara överordnad ”traditionella genusmönster”. Som exempel

tar hon en situation där ”Oskar visar omsorg genom kroppslig närhet och tröstande gester” (s. 91). Hon menar att Oskar på detta sätt bryter mot ”traditionella genusrelaterade” förväntningar. Johanssons slutsats är: ”De sätt att vara pojke respektive flicka som förefaller synliga för barnen tycks både överskrida och vara bundna till traditionella genusmönster och makt” (s. 138). I barnens lek framstod könstillhörighet flera gånger som viktig och användes ibland för inkludering eller exkludering, även om det förekom undantag. Barnen verkade inte acceptera att bli tillskrivet ett annat kön än sitt eget och kön användes på detta sätt som en markör som ibland satte gränser för vad flickor och pojkar bör eller kan göra. Samtidigt utmanades dessa gränser av barnen och ibland vägrade barnen att inordna sig i en genusordning som är tudelad. Johansson skriver att undersökningen ”inte visar några entydiga samband mellan sätt att vara flicka och sätt att vara pojke i relation till krav på rättigheter (s. 186). Hon går därmed emot tidigare studier som påstår att flickor och pojkar utvecklar skilda moralutvecklingar, som exempelvis Gilligan (1982) hävdar.

Flickors och pojkars prestationer

För några år sedan var jag i egenskap av forskollärare med på ett områdesmöte, där lärare och rektorer från förskolan till gymnasiet var samlade. Mötet leddes av en områdeschef och representanter från förvaltningen i kommunen och jag fick frågan vad vi på förskolan gör åt att elever, framförallt pojkar, på vårt område presterade allt sämre i ämnet svenska i år 9. Detta är ett exempel på att forskning och statistik om flickors och pojkars prestationer i skolan kommit att ha effekt även på förskolans verksamhet. Björnsson (2005) har, i en rapport beställd av Myndigheten för skolutveckling, tagit upp den statistiska förändringen i skolprestationer mellan flickor och pojkar, som även Öhrn (2002) tidigare skrivit om. Björnsson skriver: ”Flickor presterar bättre än pojkar i skolan, oavsett klass, bostadsort eller etnicitet” (s. 5). Han menar att de mönster och skillnader som funnits mellan flickor och pojkar har förändrats de senaste årtiondena. Förenklat har mönstret tidigare varit att flickor presterat bättre i språk och humaniora och pojkar presterat bättre i naturvetenskap, teknik och matematik. Björnsson uttrycker att skillnaden inte finns kvar i denna form: ”Flickornas utbildningsresultat får idag ses som överlägsna pojkarnas i samtliga dessa avseenden” (Ibid.). Det enda ämne pojkar fortfarande har, eller i varje fall för några år sedan hade (Larsson, 2005), ett genomsnittligt högre betyg i är i idrott och hälsa. Genomgångar av stora material i Amerika, över flera decennier, visar motsvarande tendens (Hyde,

Lindberg, Linn, Ellis, & Williams, 2008; Willingham & Cole, 1997). Det statistiskt prestationsmässiga övertag som pojkar som grupp tidigare haft i vissa ämnen har alltså utraderats helt de senaste 20-30 åren.

I en studie av Phoenix (2004) om maskulinitet bland 11 – 14 åringar i London visade det sig att pojkarna i allmänhet gav uttryck för att de var väl medvetna om att skolarbetet var viktigt för framtida möjligheter. De pojkar som lade ner mycket tid på skolarbetet riskerade emellertid att bli mobbade och få låg status bland de andra pojkarna, men även bland flickorna. Phoenix menar att det konstruerades en anti-pluggkultur och att detta blev en del i pojkarnas konstruerande av maskulinitet. Pojkarna använde fyra olika strategier för att hantera detta (s 239):

Many of them negotiated a middle position for themselves, working sometimes and being off task at other times. For some other, *doing boy* entailed being popular by not working. A very few boys managed to negotiate the demands of masculinity and schoolwork so that they managed to be both popular and do well at schoolwork, and a few others focused on their schoolwork in ways that made them unpopular with other boys.

Även Björnsson (2005) menar att mycket talar för att pojkarnas försämrade resultat i förhållande till flickornas har att göra med ”en allmän pojkaktig attityd”: ”Anti-pluggkulturer – av olika art och styrka – torde finnas ganska utbredd bland framför allt pojkar, även om dessa kulturer inte alltid hörs och syns bland de vuxna” (s. 8f). Tidigare har en vanlig bild varit att pojkar kommer ikapp senare i utbildningssystemet och att pojkar har förståtts som att de mognar senare. Detta argument har många gånger använts som ”bevis” för att kvinnor och män utvecklas biologiskt olika. Rosén (1998) menar i sin avhandling, i motsats till detta, att flickor och pojkar har samma mångfald av förmågor men att de, utifrån olika sociala sammanhang, använder dem på olika sätt.

Antagandet att det finns en utbredd ”anti-pluggkultur” bland pojkar kritiserar av Nordberg och Saar (2008) i avslutningskapitlet i antologin ”maskulinitet på schemat”, som belyser könsskapande i förskola och skola. Författarna sammanfattar olika analyser i boken med att pojkar ofta är ”precis lika måna som flickor att lyckas bra i skolan” (s. 219). De fortsätter: ”Detta motsäger förekomsten av en spridd manlig antipluggkultur och tanken om att rådande maskulinitetsnormer är oförenliga med skolframgång”:

Genom att diskussionerna om elevers skolprestationer i så hög utsträckning kommit att fokusera på skillnaden mellan gruppen flickor och gruppen pojkar, har pojkar – även de som enligt betygsmätningarna lyckas bra i sko-

lan – kollektivt kommit att knytas till ett ointresse för skolan. Dessutom, vilket är minst lika problematiskt, tenderar en lågpresterande grupp flickor att förbises genom att pojkarnas skolprestationer pekats ut som ett problem, medan flickor generellt beskrivs som duktigare och som utbildningssystemets vinnare. (Ibid. s. 219f)

Utifrån att femininitet och maskulinitet inte är enhetliga koncept ifrågasätts att det finns en allmän ”anti-pluggkultur” bland pojkar, utan att detta snarare är en föreställning som ”fått fäste” och som nu sprids i en mängd studier och böcker. Jonssons (2008), Hellmans (2008) och Nordbergs (2008) bidrag i antologin visar snarare att pojkars beteende skiftar och att kategorierna flicka och pojke är en ”föränderlig praktik som pågående omformas genom att knytas till vissa innebörder och handlingar” (Nordberg & Saar, 2008, s. 220).

Walkerdine (1989) menar att en tänkbar förklaring till att flickors prestationer tolkas annorlunda än pojkars kan vara att flickor och pojkar är, som hon beskriver det, inskrivna i olika pedagogiska diskurser, det vill säga att lärare tolkar dem olika redan från början. Flickor förväntas vara lydiga och passiva, inte aktiva och självständiga som pojkar. Därför menar hon att flickors prestationer tolkas som ett utslag av hårt arbete och underkastelse samtidigt som pojkarnas sämre prestationer tillskrivs högre värde eftersom det ses som en effekt av pojkarnas utforskande. De aktiva pojkarna tillskrivs dessutom andra dolda talanger som förväntas komma fram i andra sammanhang.

Orsaker till skillnader i skolprestationer förklaras alltså olika i olika studier, dels som ett utslag av olika förväntningar och attityder och dels som ett utslag av olika biologiska och genetiska förutsättningar. För förskolans lärare ger dessa olika förklaringar helt olika slutsatser: Antingen behöver de arbeta mer för att förbereda pojkarna på ett *annat* sätt än flickorna inför den kommande utbildningen, eftersom de har andra förutsättningar. Eller så behöver de aktivt arbeta *mot* att flickor och pojkar bemöts på olika sätt, eftersom de olika bemötandena i sig konstruerar skillnader i prestationer. Dessa olika antaganden kommer även att vara utgångspunkter senare i analysen i denna avhandling.

Om det är så att vi vuxna, oberoende av kön, bär upp föreställningar om hur flickor och pojkar ska vara finns risk för att det ojämslida är det som många gånger uppfattas som normalt, både av kvinnor och av män. Berge (1997) beskriver en situation där hon själv uppfattade flickorna som dominanta, att de tog över och att de manövrerade ut pojkarna i sammanhang där flickor aktivt var delaktiga i diskussioner i klassrummet: ”i stället för att se händelserna som några ögonblick av jämställdhet, då ’normala’ könsdiskurser i denna

skola överskreds, tyckte jag genast synd om pojkarna” (s. 19). Ett normalt flickbeteende tolkas av de flesta lärare som att ”inte ta för sig och inte skapa uppmärksamhet kring sin egen person” (s. 21f), i likhet med min reaktion när jag först uppfattade Anna som mer störande än pojkarna i exemplet i inledningen. Dessa omedvetna föreställningar, menar Berge, får konsekvenser för hur olika beteenden definieras: Stökiga pojkar och pojkar som fryser ut andra barn/elever definieras många gånger av lärare som biologiskt omogna. Därmed argumenterar många lärare mot att ta tag i ”stökiga pojkar”, utan anser att problemet kommer att lösas av sig själv senare när de ”mognar”.

Lärarens kön och dess eventuella betydelse

Björnsson (2005) skriver att endast ett fåtal studier belyst vilken betydelse lärarens kön eventuellt har för interaktionen mellan lärare och elever. Han menar att vissa studier visar att lärarens kön kan ha en viss betydelse men menar samtidigt att dessa är ”svåra att belägga” (s. 46). Vissa resultat antyder att kvinnliga lärare i skolan kommunicerade i samma utsträckning med både flickor och pojkar men att manliga lärare kommunicerar något mer med pojkar, medan andra studier visar att könet på läraren endast har marginell betydelse (Ibid.)⁶. Även Wernersson (2006, s. 48) menar i sin sammanställning över tidigare forskning att: ”Generellt kan sägas att lärarens kön förefaller ha liten betydelse för undervisningens utformning eller för flickors och pojkars undervisningsresultat”. Lärarens kön har däremot tidigare varit en ganska stor fråga inom förskolan. Exempelvis skrevs i *Barnstugentredningen* (SOU, 1972:26, s. 104): ”Identifieringen med vuxen person av samma kön är betydelsefullt för social och känslomässig utveckling, dvs för utvecklandet av jagstyrka och jagidentitet”. Samtidigt understryks att barn även behöver kontakt med vuxna av ”motsatt kön”. Ett problem i förskolan beskrevs därför i denna utredning som att ”många barn saknar möjlighet till manlig identifikation” (s. 105), utan att gå in på vad som är ”manligt”, och fortsätter: ”Detta innebär att ett betydande antal barn under de mest formbara åren i livet befinner sig i en bristsituation utvecklingsmässigt sett” (s. 106). I liknande anda skriver Wernersson och Lander (1979), i en utvärdering om försök med att kvotera in män till förskollärarytbildningen, att en kvotering förväntades både bidra till jämställdhet mellan kvinnor och män och till att barn, särskilt pojkar, får de förebilder de behöver. De uttrycker det som att: ”Män i förskolan skulle ge barnen en annan könsrollsuppfattning än den de nu får”

⁶ I dessa rapporter beskrivs lärare som ”kvinnliga eller manliga”. Detta innebär emellertid inte ett ifrågasättande av en koppling mellan kön (kvinna) och genus (kvinnlig) eftersom män aldrig beskrivs som kvinnliga och vice versa. På så sätt upprätthålls idén om den självklara kopplingen där jag som man också är manlig.

(s. 19). I ett pågående avhandlingsarbete uppger Hjalmarsson (intervjuad av Palm, 2008) att det även idag finns liknande uppfattningar. I intervjuer med lärare i skolan uttrycker hon att uppfattningen bland dem är att könen kompletterar varandra, där kvinnor och män fyller olika funktioner. Hon lyfter fram att dessa antaganden döljer en maktstruktur, bland annat genom att ”de kvinnliga lärarna nedvärderar sig själva och uppmuntrar männen” (s. 52). Samtidigt betonar hon att denna ordning är full av motsägelser, bland annat genom att lärarna diskuterar genus på olika sätt beroende på om det handlar om specifika praktiska vardagliga situationer eller om det diskuteras generellt.

Trots att forskning inte entydigt kunnat fastslå att lärares kön har så stor betydelse menar exempelvis Birgerstam (1997) att män har en mer professionell inställning till förskolläraryrket än kvinnor. Enligt honom karaktäriseras en professionell inställning av att traditionsbundna normer och eget handlande genom reflektion tolkas, där teorier utvecklas ur praktiken och där teorier även kan tillämpas i praktiken. Eftersom denna studie enbart bygger på intervjuer om hur män och kvinnor i förskolan ser på vad det exempelvis innebär att vara manlig, går det naturligtvis inte att dra slutsatser om detta ger några praktiska skillnader, i exempelvis bemötanden av barnen. Birgerstam uttrycker dessutom att dessa skillnader framförallt ska förstås på en generell nivå: ”Även om det finns skillnader mellan kvinnor och män som grupp, kan de vara förhållandevis små jämfört med skillnader mellan individer inom vardera könet” (s. 42). Havung (2000) har funnit i studier att områden som uppges bli männens domäner är vaktmästarsysslor, idrott och snickeri, samtidigt som omvårdnads- och rutinsituationer, pyssel och inredning ses som kvinnorelaterade sysslor. Odelfors (1996) menar emellertid att både kvinnor och män som arbetar i förskolan bemöter flickor och pojkar olika. Johansson (2006) visar vidare i sin avhandling att de flesta betonar att framförallt pojkar i förskolan behöver manliga förebilder, men att oenigheten är stor *vad* det är dessa manliga förebilder ska förmedla. Jag menar, i enlighet med exempelvis Walkerdine (1998), att fler män därför inte med automatik leder till en bättre (läs mer jämställd) verksamhet och att de dolda förväntningar som finns på flickor och pojkar, finns i lika stor utsträckning hos både kvinnor och män. Flickor förväntas, både av kvinnor och män, följa regler och vara flexibla och pojkar förväntas ifrågasätta och vara aktiva. Att det i den senaste statliga utredningen *Jämställdhet i förskolan* (SOU, 2006:75) argumenterades för en ökad genusmedvetenhet i förskolan för att nå jämställdhetsmålen, i stället för en ökad andel män, är sannolikt ett resultat av detta antagande.

Historiskt sett har få män ägnat sig åt att arbeta med barn (Havung, 2000; Tallberg Broman, 1991; Vallberg Roth, 1998). En jämförelse med andra arbeten som kräver motsvarande utbildningslängd visar att dessa arbeten är relativt lågavlönade, något som sannolikt även får konsekvenser för värderingar och arbetssätt. Mark (2000) och Nordberg (2003; 2005b) menar att jämställdhetsarbetet i utbildningssektorn varit inriktat på kvantiteter där tanken varit att ju fler män som arbetar i verksamheten, desto mer jämställt är/ blir det. Jag förstår det som att det både handlat om att yrket på detta sätt förväntades få en högre status, att arbetsmiljön skulle bli bättre på "tvåkönade arbetsplatser" och att kvalitén i verksamheten på detta sätt förväntades öka. Nordberg (2003, s. 78) lyfter fram paradoxen i resonemanger: "Genom att arbeta som förskollärare förväntas män att bidra till en uppluckring av en starkt könssegregerad arbetsmarknad och därmed utgöra *förebild för andra män*". Förhoppningarna på dessa män blir både många och motsägelsefulla genom att de både förväntas vara könsöverskridande och modell för manligheten (se även Skelton & Francis, 2003, s. 7). Genom att efterlysa män i verksamheten, efterfrågas många gånger egenskaper som betraktas som motsatsen till kvinnliga och på detta sätt riskerar denna strävan att skapa stereotyper av hur kvinnor och män är och bör vara. Nordberg (2005c, s. 90) menar att variationen mellan hur olika kvinnor och män arbetar sällan lyfts fram och att män hamnar i en gisslansituation: "När de förkroppsligar i samhället vanliga särartsföreställningar och manlighetsnormer och försöker stå för 'manliga perspektiv'" (Nordberg, 2003, s. 98). På detta sätt kan en strävan efter fler män i verksamheten motarbeta de uttalade jämställdhetsmål som finns. När de i stället "materialiserar alternativa manlighetsdiskurser riskerar de genom det könsdikotoma tänkandet och hetronormativiteten att av människor i omgivningen stämpas som homosexuella och omanliga" (Ibid.). Trots att kvinnor och män i praktiken för det mesta i Nordbergs studie gjorde samma saker i förskolan underströk både kvinnorna, männen och föräldrarna att männen hade specifika "manliga" uppgifter. Männen kopplades i kommentarer ihop med att det var viktigt att ha "två sorter", trots att det för det mesta inte skiljde sig åt i vad de gjorde. Även de gånger kvinnor och män utförde samma sysslor hade de alltså själva ett behov av att uttrycka en skillnad. På detta sätt kom exempelvis en av de kvinnliga förskollärarna som ofta snickrade och ansvarade för sportaktiviteter att kallas för "pojkkvinna". På detta sätt gjordes hon till "ett undantag som bekräftade normaliteten" (s. 168). På så sätt upprätthölls bilden av olikheter även då dessa inte fanns.

Kompensatorisk pedagogik

Insikten om att både kvinnor och män är med och förstärker stereotypa könsroller i förskolan har lett till ett sökande efter alternativa arbetssätt för att arbeta med jämställdhet. En pedagogik som benämns som ”kompensatorisk pedagogik” har utformats utifrån att både kvinnor och män kan arbeta kompensatoriskt med flickor och pojkar, för att ”träna dem” på områden de förväntas sakna i egenskap av sin könstillhörighet. Det är framförallt två böcker, som utgår från denna pedagogik, som av många kommit att förknippas med jämställdhetsarbete i Svenska förskolor. Böckerna är skrivna av rektorn och en av medarbetarna på några förskolor i Gävleborg, som 1996 startade ett jämställdhetsprojekt (Svaleryd, 2003; Wahlström, 2003). Projektet har fått stor spridning, både i medier, via lärarutbildningar och har lästs av många som arbetar i förskolan. Delegationen för jämställdhet i förskolan (SOU, 2006:75, s. 73) skriver exempelvis om ”Tittmyrans och Björntomtens förskola”, som två av förskolorna heter, att: ”Detta projekt är ofta det första många associerar till när arbetet med jämställdhet i förskolan kommer på tal”. Samtidigt som dessa böcker fått stor spridning har de även kommit att kritiserats och jag menar, liksom Nordberg (2005a) och Dolk (2008), att flickor och pojkar i dessa böcker på ett oproblematiskt sätt beskrivs som varandras motsatser med olika egenskaper. Flickor och pojkar beskrivs även som att de blir bemötta på olika sätt och på så vis växer upp i olika världar med motsatta upplevelser och erfarenheter. Dolk (2008, s. 7) uttrycker:

In Wahlström's and Svaleryd's texts girls are portrayed with attributes like 'dependent,' 'playing in pairs,' 'cautious,' 'passive,' or 'avoiding conflicts,' while boys are described as 'independent,' 'playing in large groups,' 'courageous,' 'competitive,' or 'initiating.' This is an image of girls and boys as mirror opposites, with a clear division between them and these descriptions are also curiously close to stereotypes of girls/women and boys/men. This becomes even more troubling when Wahlström calls this 'the harsh *truth*'. [s. 82 i Wahlströms bok, min anm.]

Även om Wahlströms och Svaleryds avsikter är att utmana stereotypiseringen av flickor och pojkar, upprätthålls denna snarare genom dessa stereotypa beskrivningar. De försöker i och för sig då och då komma ifrån denna generaliserande beskrivning, exempelvis skriver Svaleryd (2003, s. 14) i början av sin bok att pojkar ofta ratar klätterträdet: ”De vill hellre måla eller läsa i en bok.” På liknande sätt var det många flickor som ”struntar i den ombonade dockvrån och kastar sig in i fotbollsmatchen. Det innebär alltså att flickor och pojkar inte fullt ut passar in i dessa genusmönster”. Samtidigt har hon några sidor tidigare skrivit att jämställdhet såväl är ett ”kunskapsområde som

en pedagogisk fråga och utmaning”. Hon uttrycker att hon vill visa att man ”*samtidigt* kan arbeta medvetet både med att bekräfta och stärka barnens identiteter som flicka och pojke, och ge dem förutsättningar att gå utanför de traditionella genusmönstren” (s. 8). Jag förstår det som att detta teoretiska resonemang utgår, liksom i tidigare styrdokument, från en syn där könstillhörigheten betonas (utifrån psykologiska modeller av könsidentitet) och där flickor och pojkar beskrivs som varandras motsatser: För att kunna *utmana* könsrollerna behöver barnen först vara *trygga* i dem. Flickor och pojkar beskrivs inte som multipla subjekt som samtidigt kan innefatta både det vi uppfattar som kvinnligt och manligt. Eftersom de arbetar med att separera flickor och pojkar i sitt arbete, där flickor förväntas träna på det de inte är bra på och vice versa, menar jag att detta arbetssätt inte med självklarhet hjälper förskolans personal att nå läroplanens målsättningar, med Dolks (2008, s. 18) ord: “Compensatory pedagogy neither challenges the binary gender structure nor does it encourage children’s agency on their way to an existence within whatever subjectivity/subjectivities they will feel comfortable with”. Nordberg (2005a, s. 139) uttrycker liknande tankar:

Om pojkar på könsrollsteorins onyanserade sätt betraktas som en enhetlig grupp med vissa egenskaper och brister, så hänförs de individer som kategoriseras som pojkar, oavsett vilka könspositioner som de praktiserar, till gruppen pojkar och den bipolära förståelse som stereotyp knyts till denna kategori. Genom att pojkar och flickor i genuspedagogiken delas in i två motsatta och skilda grupper som förutsätts ha olika behov skapas könsdikotomi. Kön görs med andra ord ånyo till en viktig indelning och till en skillnadsskapande och överordnad identitet.

Det Svaleryd och Wahlström däremot visar, som jag anser är viktigt, är att de i inledningen av projektet uppfattade sig själva som att de bemötte flickor och pojkar på liknande sätt men att de genom att filma sig själva upptäckte att de gång på gång agerade olika mot flickor och pojkar. Exempelvis såg de att de många gånger talade nyanserat och utförligt till flickorna medan pojkar främst fick ”kommandon” som: ”klä på dig” och ”gör inte så”. Däremot förstår jag det som att de senare, trots detta, främst fokuserar på barnens olika sätt att vara eftersom de förespråkar att flickor och pojkar får träna *olika* saker i skilda grupper, istället för att än mer fokusera sin egen roll och att arbeta mer med sitt eget bemötande som vuxen mot barnen.

Att lärare i förskola och skola ofta uppfattar sig, liksom i ovanstående böcker, som att de bemöter flickor och pojkar utifrån liknande villkor, trots att studier gång på gång visar motsatsen, menar jag delvis har att göra med den kultur och tradition som finns i förskolan och skolan. Denna kultur har starka rötter

i en utvecklingspsykologisk teoretisk förståelse, vilket jag även menar skymta fram mellan raderna hos Svaleryd och Wahlström. Inom utvecklingspsykologin framförs många gånger kritik mot genusforskning, med Bjerrum Nielsen och Rudbergs (1991, s. 25) ord: "När vi kastar en blick på de jämställdhetsprojekt och de tankar om jämställdhetspedagogik och jämställdhetsuppfostran som har kommit fram i kvinno rörelsens och kvinnoforskningens kölvatten, ser vi en klar brist på ett psykologiskt och inte minst utvecklingspsykologiskt perspektiv, och detta har då och då gjort jämställdhetspedagogiken ganska opedagogisk!" Trots att båda "sidorna" många gånger aktivt arbetar för jämställdhet finns ändå ett spänningsfält mellan hur detta förväntas genomföras, därför kommer nästa stycke att redogöra för några av de antaganden som görs inom den utvecklingspsykologiska teoribildningen.

En utvecklingspsykologisk diskurs

Utvecklingspsykologi är ett samlingsnamn för flera olika teoretiska inriktningar, där jag även räknar in närliggande teorier, exempelvis det som benämns som utvecklingspedagogik. Ambitionen med denna del är inte att täcka in hela detta fält eller att beskriva den senaste forskningen. Snarare är det ett försök att beskriva några av de idéer som ligger till grund för litteratur med fokus på barns utveckling, som är skriven för skolan och förskolan. I analysen kommer jag att återkomma till denna diskurs eftersom jag menar att den även ligger till grund för många av de saker som tas för givet och som styr vad som ses som ett korrekt bemötande och bedömande av barn. Pramling Samuelsson och Mårdsjö Olsson (2007, s. 19f) uttrycker att utvecklingspsykologin, när den formades, blev en "själklar vetenskaplig grund för förskolans pedagogik":

Eftersom utvecklingspsykologin intresserar sig just för förskoleåldrarnas psykologi har förskolepedagogik och utvecklingspsykologi kommit att vävas samman, förväxlats eller ansetts stå för samma sak.

De skriver vidare att man kan säga att lärare i förskolan generellt sett har anslutit sig till utvecklingspsykologiska antaganden, även om det finns lite olika teoretiska förståelser om hur barns utveckling går till. De uttrycker även att de anser att de begrepp som är baserade på dessa teoretiska antaganden "*bör vara framträdande* i arbetet med yngre barn" (s. 20, min kursivering) och att utvecklingspsykologin onekligen kan "hjälpa läraren att förstå barn och deras agerande. Denna disciplin kan tjäna som referensram, en grund för att förstå och tolka barns agerande" (s. 23). Även Niss och Söderström (2006, s. 13)

uttrycker liknande tankar: "Arbetet med små barn kräver goda kunskaper i utvecklingspsykologi och förmåga att tillämpa det i praktiskt arbete". Framförallt menar Pramling Samuelsson och Mårdsjö Olsson (2007) att Piaget har varit den teoretiker som betytt mest för förskoleprogrammets utveckling de senaste decennierna: "Med grund i Piagets teori har man också fått stöd för att ett mer formellt lärande *måste* skjutas upp tills barnet löser problem utifrån mer logiska angreppssätt" (s. 24, min kursivering). Därför menar de att de som arbetar i förskolan behöver ha "kunskap om hur barn tänker" och "vilka kvalitativt olika steg som barns tänkande genomgår", som den "generella tankeutvecklingen som den t.ex. beskrivs av Piaget" (s. 46).

I analysen utgår jag från att utvecklingspsykologiska antaganden många gånger ligger till grund för vad som anses vara ett korrekt bemötande mot barn i olika situationer och hur förskollans verksamhet bör organiseras och hur barn biologiskt mognar och utvecklas. Jag utgår, liksom Fendler (2001, s. 125) från att:

Developmental psychology per se is a scientific discourse [...]. Much educational literature takes for granted the legitimacy of relying on developmental psychology to justify a curricular design.

Utvecklingspsykologin utgår från att barns utveckling sker i kvalitativt skilda "faser" eller "steg", där varje "fas" innebär en viss mognad som avgör vad ett barn förväntas klara av socialt och kognitivt. Förutsättningarna är ett generaliserbart, autonomt och dekontextualiserat barn och kritikerna, exempelvis Nordin-Hultman (2004) och Hauge (2003), menar att miljön endast skymtar fram i bakgrunden eftersom fokus oftast är individens "inre" förmåga och miljön analyseras utifrån om den har en "hämmande eller främjande" effekt på utvecklingen⁷.

I förskolans tradition är det, förutom Piaget, framförallt E H Erikson (som utgår från Freud i sina teorier) som haft stort inflytande, men även Vygotskij på senare tid. Piaget fokuserade den kognitiva utvecklingen och han "visade" att barn tänker kvalitativt annorlunda än vuxna, att ett visst tänkande dominerar under en viss ålder och att dessa olika stadier går mot ett alltmer sofistikerat sätt att tänka. Dessa tankar har en lång tradition inom utbildningssektorn i Sverige. Barnstugeutredningen skrev redan på 1970-talet (SOU, 1972:26, s. 21) att utvecklingspsykologiska teorier "bildar utgångspunkt för

⁷ Det finns inriktningar inom utvecklingspsykologin som betonar miljöns påverkan, framförallt "kulturpsykologin" med Bruner som en av förespråkarna. Där beskrivs utveckling som en kommunikativ och sociokulturell process, där mening förhandlas fram. Individ och miljö beskrivs och analyseras trots det som två separata enheter.

valet av underlag för förskolans pedagogik”, där honnörsorden är ”mognad” och ”inläring” som man menar inte går att skilja åt. Med andra ord förväntas barn med denna syn inte lära sig saker förrän de är mogna för det och utvecklingen och mognaden förväntas ske ”sprängvis”; ”den späda organismen skjuter fram en beteendefunktion i taget och tränar den, medan andra funktioner hålls tillbaka eller åtminstone skenbart förefaller att vila utvecklingsmässigt sett” (s. 23). Förskolan har en stark tradition i dessa tankar, både i tidigare och senare referenser, där det många gånger handlar om att invänta barnens mognad och att utmana barnen utifrån deras mognadsnivå. Vygotskijs teori om den ”proximala utvecklingszonen” (Vygotskij, 1978) har på senare år vunnit i popularitet. Barnet förväntas i den, med hjälp av andra, mer kompetenta/kunniga personer, kunna stimuleras till nästa ”nivå” och på så vis har teorin gett förnyat mandat åt att fokusera barns mognadsnivå (eller utvecklingsnivå) och vad barnen förväntas kunna lära sig. Detta medför att ”inläring” och ”utveckling” i stort kommit att beteckna samma sak. Pramling (1991, s. 7) uttrycker exempelvis: ”[...] jag kommer att behandla *inläring* i termer av *utveckling* [...]” (min kursivering).

Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) samt Johansson och Pramling Samuelsson (2006) har under senare år delvis försökt skriva sig ifrån utvecklingspsykologin, som de menar framställer ”den individuella kontinuiteten som en organisk process – något som sker inom barnet” (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, s. 15). De skriver vidare att i ”det socialkonstruktivistiska perspektivet osynliggörs däremot den enskilda individen, och sammanhanget i form av relationer och miljö lyfts fram” (Ibid.). De försöker, i det de kallar ”denna brytning”, skriva fram en *förskolepedagogik* som de kallar för *utvecklingspedagogisk teori*. Utgångspunkten är att barn först erfar världen som en ”helhet” som sedan ”differentieras” (där barnet ser variationer) och som sedan åter ”integreras” till ny förståelse. De menar att denna teori erbjuder *pedagogiska implikationer* både från utvecklingspsykologisk kunskap, med stöd av en mängd exempel från utvecklingspsykologiska experiment, och från fenomenografins antagande att världen framträder för människor på kvalitativt olika sätt. Det beskrivs som centralt att utgå från ”barns perspektiv” – utifrån den erfarenhet de har:

De olika teoretiska aspekter som tillsammans konstituerar utvecklingspedagogik som en förskolepedagogik handlar både om barns lärande och lärarens delaktighet i detta lärande. Det handlar om hur lärare kan påverka barns utveckling och förståelse för sin omvärld och samtidigt visa varje barn respekt. (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006, s. 24)

I de exemplen de ger är det framförallt vuxnas förhållningssätt, där det beskrivs som viktigt att utgå från barns erfarenheter och den nyfikenhet som redan "naturligt" finns hos barn (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, s. 65), som sedan beskrivs avgöra vad och hur barnet lär. De fortsätter: "Att möta varje barn på dess nivå är en förutsättning för arbetet" (Ibid.). Eftersom de flesta exemplen är hämtade från utvecklingspsykologisk forskning och fokus läggs på att "ta reda på" (bedöma) var barnet befinner sig samt att det betonas att den vuxne behöver ha teoretisk kunskap om "vart barnet ska", räknar jag in denna teori i en utvecklingspsykologisk diskurs – trots att det även finns skillnader i fokus. Inom utvecklingspedagogik är det framförallt barns erfarenheter som står i centrum, och inte deras biologiska utveckling som inom utvecklingspsykologin. Genom uttryck som att "undervisningen måste baseras på insikten i förståelsen för vad barnet ska utveckla en förståelse för" (s. 68) och att denna utveckling framförallt beskrivs utifrån utvecklingspsykologiska teorier, finns det emellertid samtidigt många likheter. Den förståelse vuxna beskrivs behöva bygga på utvecklingspsykologisk forskning och slutsatsen är att de barn som bemötts utifrån dessa antaganden "utvecklar en mer utvecklad förståelse" (s. 188) jämfört med andra barn, och att det är "*läraren som har ansvar för att barns medvetande riktas mot de mål som där formulerats*" (s. 204).

Trots att de skriver att barn själva ska tillåtas ta "kontroll över sin läroprocess" (s. 209) tolkar jag det ändå som att dessa antaganden och detta arbetssätt i första hand konstituerar ett barn som är *beroende* av lärarens förhållningssätt och utvecklingspsykologisk kunskap om barns utveckling. Även om det framförallt är processen och inte målet som betonas (som det framförallt är inom utvecklingspsykologin), blir slutsatsen likväl i detta teoretiska antagande (liksom inom utvecklingspsykologin), som Pramling Samuelsson och Mårdsjö Olsson (2007, s. 24) uttrycker: "ett mer formellt lärande måste skjutas upp tills barnet löser problem utifrån mer logiska angreppssätt" (s. 24). Det handlar med andra ord om att bedöma barn och bemöta dem utifrån utvecklingspsykologisk kunskap, utifrån den som "naturligt" finns hos barnet (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003).

Då utvecklingspsykologin hämtar inspiration från en mängd olika teorier/teoretiker och ständigt utvecklas går det inte att fastslå ett sätt som flickor och pojkar framställs på. I vissa studier framställs barn i princip som könsneutrala, men det vanligaste är att flickors och pojkars utveckling beskrivs på olika sätt, där biologi även sammankopplas med en "psykologisk värld" som ligger utanför individen och som individen därmed behöver anpassa sig till. Efter att barnstugeutredningen skrevs har "socialiseringsprocessen" allt oftare

kommit att betonas, där människor tillägnar sig (könsmässiga) ”identiteter” som flicka eller som pojke. Detta ”psykologiska kön” beskrivs därmed ha ”sociala ramar” som samverkar med det ”biologiska könet”. En vanlig synpunkt är att de skillnader som visas i studier inte ska förstås på individnivå utan på gruppnivå, och då som generella skillnader. Trots detta menar jag ändå att i nästa steg, det vill säga när exempelvis läroböcker ska förklara dessa studier, oftast blir så att flickor, inte bara som grupp utan även som *individer*, beskrivs som olika pojkar (utan att det nödvändigtvis finns stöd för detta i själva studierna). Resultatet av detta blir många gånger att kvinnor och män beskrivs som väsensskilda. Exempelvis avslutar Bjerrum Nielsen och Rudberg (1991, s. 340) sin bok, som fortfarande används som kurslitteratur i kurser i lärarutbildningen, med ett uttalande som i sig även utgår från en heterosexuell norm:

Att det finns två kön är ju något av det som gör livet värt att leva. Sexualiteten och fortplantningen tillhör de djupaste glädjeämnena i våra liv, de är biologiskt förankrade i våra kroppar och kommer därför alltid att förbli en viktig del i vår identitet.

Bjerrum Nielsen och Rudberg (1991, s. 22) uttrycker i och för sig tidigare i samma bok att den utvecklingspsykologiska utgångspunkten inte kan säga något om enskilda flickor och pojkar på grund av stora variationer. Trots det menar de *samtidigt* att det finns utvecklingsförlopp som ”är typiska för flickor och pojkar, och som kan förklara varför de uppträder så systematiskt olika i skilda åldrar.” Exempel på skillnader de lyfter fram är att flickor ”vanligtvis [är] mer fysiologiskt mogna” (s. 54). Detta menar de medför att flickors ”rörelser ofta är smidigare” och att de är ”något mer alerta i vaket tillstånd” (Ibid.). Trageton (1996, s. 153) skriver vidare: ”Könsrollsmönster är en viktig del av den socio-emotionella utvecklingen och inlärningen. Skillnaderna är givna både genom arv och genom miljöpåverkan”. Trageton, som framförallt inriktat sig på barns lek med olika material, skriver att det på 1970-talet gjordes försök att visa att det framförallt var miljöpåverkan som avgjorde könsrollsmönstren, det vill säga barnuppfostran, och att vissa därför strävade efter att utjämna förväntningar för att på detta sätt kunna ändra könsrollsmönstren. Detta menar han att vi bör se i ljuset av 1990-talets återuppmärksammande av ärftliga och biologiska skillnader mellan flickor och pojkar och att vi ska acceptera att flickor och pojkar är olika och att dessa skillnader är svåra att förändra. Utifrån detta resonemang menar Trageton att det på grund av förskolans starka kvinnokultur har skett en favorisering av feminina intressen på bekostnad av maskulina: ”Man förväntar sig att pojkarna ska intressera sig för leksaksbilar och klossbyggen, samtidigt som det på många ställen

överhuvudtaget knappast erbjuds möjlighet att snickra eller leka med fasta material” (s. 154). Dessa mönster menar han behöver motarbetas och han föreslår modeller för hur man kan göra det ”utan att göra avkall på den tuffa mansrollsidentiteten” (s. 155). Förslagen går ut på att utgå från pojkarnas intresse, som maskiner och byggnader, för att sedan föra in samtalen på mer feminina områden, som relationer och omsorg. På detta sätt menar han att vi har en möjlighet att vidga barnens könsroller så att även flickor och pojkar inte begränsas av könsrollerna. Argumenten liknar dem som Svaleryd (2003) använder för att motivera ”den kompensatoriska pedagogikens” arbetssättet. De psykologiska könsskillnader som många gånger förs fram inom utvecklingspsykologin visar sig dock vid kritiska metaanalyser av forskningsresultat, även inom psykologisk forskning (jfr Hyde, 2005), i de flesta avseenden vara obefintliga, eller i de fall de kan konstateras – mycket små. Trots detta är det en mängd forskning som fortfarande med ljus och lykta söker efter skillnader mellan flickor och pojkar, och även här lyfts många gånger mycket små skillnader fram som klara bevis för stora olikheter.

Kritik mot utvecklingspsykologi

De antaganden som görs inom utvecklingspsykologin är därför ifrågasatta. Burman (1998, s. 211) beskriver utvecklingspsykologin som en av modernitetens sista utposter inom psykologin. Hon är kritisk till det sätt hon menar att utvecklingspsykologin bidrar till beskrivningar av patologiska skillnader från den förväntade normen, på grund av dess strävan att kartlägga den normala och generella utvecklingen. Utvecklingspsykologin ifrågasätts på så sätt som självklar ”envåldshärskare” av vad som kan uppfattas som ”korrekt” och ” normalt” ur utvecklingssynpunkt. Dahlberg, Moss och Pence (2002) menar att utvecklingspsykologins självklara dominans även mynnat ut i en pedagogik dominans som utgår från ett ”svagt” och ”fattigt” barn, där slutmålet för barns utveckling redan i förväg är formulerat och som därmed hämmar andra potentiella förmågor, eftersom de uttrycker att ”pedagogiskt arbete är en produkt av vem vi tror det lilla barnet vara” (s. 18).

Tanken att psykologiska områden som exempelvis kognitiva förmågor, minne – för att inte tala om människors hela utveckling – skulle gå att beskriva i generella termer, oberoende av den sociala omgivningen och kulturen, har övergivits även av de flesta även inom utvecklingspsykologin. Utvecklingen ses oftare snarare som en kombination av miljömässig och biologisk påverkan. Trots detta görs det inom utvecklingspsykologin fortfarande många gånger anspråk på att kunna beskriva utvecklingen generellt och i det lämnas sällan utrymme för olikheter, eftersom det ”normala” är det som är i fokus.

På detta sätt blir följden ett dekontextualiserat, positivistisk och generaliserat sätt att se på barn och deras utveckling, som Dahlberg, Moss, och Pence (2002, s. 39) uttrycker det:

Anspraak på att beskriva kan ses som ett redskap som skapar makt genom att ge företräde åt en bestämd konstruktion eller ett särskilt perspektiv på andra perspektivs bekostnad, som former av normskapande med hjälp av standardiserade kategorier och kriterier enligt vilka människor och saker bedöms.

Ett alternativt sätt är att se situationer och individer som ändlöst mer komplexa än teorier, kartor och kategorier någonsin kan innefatta och att beskrivningar aldrig är oskyldiga eller neutrala utan alltid inskrivna utifrån vissa antaganden. Människan behöver heller inte i första hand förstås som en biologisk varelse som utifrån en naturgiven mall utvecklas i riktning mot ett fastställt mål. Burman (2008, s. 211) menar att språket är ett sådant område som visar hur svårt och olämpligt det är att försöka formulera generella modeller om hur barn tillägnar sig och lär sig det:

[T]here is a debate over exactly what it is about binary choice questions (questions to which the answer is either yes or no) that contributes to the emergence of auxiliary verb form in children's speech. [...The researchers] who first reported this association, suggested that these questions may be helpful by making auxiliary verb forms more salient because they are placed initially within questions (such as 'Can you?' 'Do you?'). This, however, can scarcely be relevant for languages that do not place auxiliaries at the beginning of questions or have no auxiliaries at all. Similarly, the practices held to best induct children into language reflect cultural specific ideas about what it means to learn or talk.

För att studera den ”normala utvecklingen” står många gånger det ”onormala” i fokus inom utvecklingspsykologin och på detta sätt blir teorin ”normerande”. Denna forsknings ”medelvärden”, som framkommer statistiskt men som för det mesta visar sig vara undantag i praktiken, bildar på detta sätt en ”lagbundenhet” som strävar efter ordning och säkerhet. Med Brownes (2004, s. 14) ord: ”No child matches this 'norm' but some children's development will more closely match the 'norm' than other”. Hon beskriver det som att de barn som inte passar in ses som avvikande och ofta som ett problem som behöver korrigeras.

Jag menar, i likhet med Burman (2008), att sökandet efter den ”normala” utvecklingen samtidigt innebär att för stor vikt läggs vid det som uppfattas som ”onormalt” och detta leder i sin tur till att: ”it is the normalisation of development that makes abnormality possible” (s. 20f). Generaliseringar av barns normala utveckling fungerar därför många gånger som instrument för

att identifiera och korrigera det som uppfattas som avvikande och onormalt. Även om det inte är utvecklingspsykologins grundtanke förstår jag det som att följderna av dess inverkan är att barn idag växer upp i normaliserande institutioner där det som, socialt och kulturellt, uppfattas som korrekt och normalt fungerar som norm som alla barn behöver anpassa sig till. Utvecklingspsykologer hävdar att man utgår från en mängd olika perspektiv och teorier, men barns ”svårigheter” och ”förmågor” beskrivs nästan alltid som att de ”sitter” i individen, där sociala, psykologiska och biologiska förutsättningar ”formar” barnet och där barn oftast diagnostiseras oberoende av den miljö de vistas i. På det sättet går det att förstå det som att hela fältet delar samma teoretiska utgångspunkt. Därmed är det barnens ”givna förutsättningar” som står i fokus och barnet kommer med denna syn till förskolan och skolan med dessa, de ”hör till barnen” och relateras inte till den miljö de befinner sig i (jfr Nordin-Hultman, 2008). Utan att ifrågasätta problem med exempelvis koncentrationssvårigheter, ifrågasätts däremot att dessa förklaras utifrån barns ”givna förutsättningar”, som uppväxtmiljö eller mognads- och utvecklingsnivå, det vill säga det som barnen har med sig som sociala, psykologiska och biologiska varelser (Ibid.).

Klassifikationer och begrepp kan på detta sätt ses som ett språk som konstituerar individer inom detta perspektivs antaganden. I Foucaults (1994) anda skapar föreställningar (diskurser) subjekt och upplevelser av vilka vi är och inte är. Genom att utgå från att barnen i viss ålder inte klarar av ett specifikt sätt att tänka, kommer dessa klassificeringar konstruera sociala normaliseringsprocesser utifrån dessa förväntningar, och kommer på detta sätt även att konstruera hela barndomen. Dahlberg, Moss och Pence (2002, s. 57) uttrycker det som att:

I stället för konkreta beskrivningar och reflektioner kring barns handlingar och tänkande, kring deras hypoteser och teorier om världen, slutar det lätt med enkla kartläggningar av barnens liv eller generella klassificeringar av barnet av det slag som påstår att ’barn i den och den åldern är på det viset’. Resultatet blir att kartorna, klassifikationerna och de färdiga kategorierna ersätter rikedomerna i barnens levda liv och den ofrånkomliga komplexiteten i den konkreta erfarenheten.

Utvecklingspsykologiska utvärderingar av utvecklingen, som i förväg ”bestämmer” hur barn *ska* vara, riskerar att resultera i att barn blir ”objekt för normalisering”. Detta kan även vara orsaken till den våg av ”diagnoser” och ”störningar” som fokuserats senare år. Diagnoser lokaliserar på detta sätt många av de ”problem” som uppfattas bland barn och unga till individen, i stället för att öppna upp för tanken att ”problemet” kan vara i interaktion

mellan barnet och de vuxna, eller den miljön som finns runt barnet. Därför är det vanligt med utredningar om speciella barn och ”*deras problem*”, men mycket ovanligt med utredningar om lärarlag eller fysiska miljöer och ”*deras problem*” (Ibid.). Problemet med en terminologi som lägger problemet hos det enskilda barnet menar jag är att den i sig bär på antaganden om ett ”fattigt” barn som är ”svagt”, ”beroende” och ”inkompetent” och klassifikationen i sig utövar på detta sätt makt över hur vi tänker kring dessa barn. Barn beskrivs ofta som att de är passiva mottagare, beroende av en specifik pedagogik (metod) för att utvecklas på bästa sätt.

Som alternativ till detta sätt att se på barndomen har en alternativ diskurs kommit att utformas, där barn skrivs fram som socialt kompetenta aktörer: Medan utvecklingspsykologin fokuserar barns behov och metoder, fokuseras i stället barns rättigheter (Burman, 2008, s. 299). Denna diskurs strävar inte efter exakthet och ordning, utan strävar efter att se mångfald och komplexitet i människors liv. Barndomen ”görs” och ges med denna syn i stället olika betydelser beroende på olika synsätt och görs även olika i olika miljöer och sammanhang.

En alternativ diskurs

En alternativ diskurs bygger på antagandet att människor är sociala varelser, inte i första hand psykologisk-biologiska, och att de processer som utvecklingspsykologin gör anspråk att kunna förklara är allt för komplexa för att kunna isoleras och beskrivas i abstrakta system (Burman, 2008). Barndom uppfattas inte enbart som kunskapsreproducerande, där barnet ska göras ”redo” för skolan och vuxenlivet. Barnet uppfattas inte heller som en varelse som går igenom universella och biologiskt givna och linjära utvecklingsstadier. Dahlberg, Moss och Pence (2002) väljer att, med referens till bland annat Malaguzzi, istället se barnet som ”någon med överraskande och extraordinära förmågor och möjligheter” och som en ”medkonstruktör av kunskap och identiteter med andra barn och vuxna” (s. 10). De menar att denna konstruktion i stället konstituerar ett barn som är ”rikt”, ”kompetent”, ”aktivt” och ”engagerat”. Barndomen blir då inte ett definierat tillstånd, utan bryts ner i många barndomar och många olika barn där vi har olika sätt att förstå barn på (Lenz Taguchi, 2004; Nordin-Hultman, 2004). Hultqvist och Dahlberg (2001, s. 10) beskriver detta som att: ”Childhood is not a structure but an event that is made and continuously remade”. Inte enbart utifrån vad som förstås som framgångsrikt senare i livet och som går att mäta och kategorisera utifrån motorisk-, intellektuell-, social-, språklig- och emotionell utveckling i isolerade processer. I stället ses barn som:

samhällsaktörer som deltar i konstruktionen och benämningen av sina liv, men också av de liv som levs av andra i deras närhet och av de samhällen i vilka de lever. De bidrar med sina handlingar till lärande som bygger på erfarenhetskunskap. Kort sagt, de är en part i samhället. (Dahlberg, Moss, & Pence, 2002, s. 76)

Barnet ses även som en medkonstruktör av kultur, kunskap och identitet. Lärande blir då inte en individuell kognitiv handling utan en kooperativ kommunikativ process, där barnet inte utsätts för ”kunskapsöverföring” från vuxna, utan själv är med och konstruerar kunskapen (Malaguzzi, 1993). På detta sätt ses barnen inte som ett tomt kärl som ska fyllas, eller en biologisk varelse som ska utvecklas, utan som ett rikt barn med förmågor. Denna utgångspunkt skriver därför fram ett ”aktivt” och ”problemlösande” barn, där barns tankar och utveckling inte bedöms utifrån ”rätt” eller ”fel” utan där de själva får chansen att utforska sina egna teorier. För att hänvisa till en ofta citerad del av en dikt av Malaguzzi (1998, s. 3):

The child has
a hundred languages
a hundred hands
a hundred thoughts
a hundred ways of thinking
of playing, of speaking

Dahlberg, Moss och Pence (2002, s. 86) menar att genom att inta detta perspektiv kan man inte längre ”falla tillbaka på kunskap som något universellt, oföränderligt och absolut. Det betyder att vi måste ta ansvar för vårt eget lärande och meningsskapande”. Med denna syn finns inte enbart en verklighet, utan många perspektivistiska verkligheter. Rinaldi (1998) menar att detta perspektiv förutsätter en ”lyssnandets pedagogik”, där målet inte är att berätta för barnen utan att lyssna på dem, utan förutfattade meningar om ”rätt och fel”. I stället handlar det om att försöka få mening i det som barnen säger:

We embrace an approach based on adults listening rather than speaking, where doubt and amazement are welcome factors along with scientific inquiry and deductive method of the detective. It is an approach in which the importance of the unexpected and the possible are recognized, an approach in which there is no such thing as wasted time, but in which teachers know how to give the children the time they need. It is an approach that protects originality, subjectivity, and differences without creating isolation of the individual and offers to children the possibility of confronting stimulating situations and problems as members of small peer groups. (s. 114f)

Barnets teorier kan på detta sätt både tas på allvar och utmanas (Malaguzzi, 1993). Lärande uppfattas inte som ”någonting som äger rum i barnets huvud” utan något som vi gör tillsammans (Dahlberg, Moss, & Pence, 2002, s. 202) och pedagogens arbete ”består till större delen i förmåga att lyssna, att se och låta sig inspireras och lära av det som barnet säger och gör” (s. 207). Kunskap ägs inte av någon utan upptäcks tillsammans utifrån antagandet att vi behöver leva med komplexitet och mångtydighet där den vuxne inte alltid har alla svar och där målet inte är att standardisera, förenkla och normalisera. Där får de ”små” lokala kontextbundna berättelserna ersätta de ”stora” dekontextualiserade metaberättelserna (Lyotard, 1984) och barn får inte lära sig att förklara ”svårigheter” under uppväxten utifrån avvikelser och brister hos dem själva. Dessa tankar kopplas ofta ihop med förskolor från Reggio Emilia i Italien, men återfinns även inom andra socialkonstruktivistiska och postmoderna antaganden och inriktningar.

Kritik har förts fram att detta förhållningssätt är ”relativistiskt”, det vill säga att det riskerar att leda till kaos och oordning då begrepp som ”sant” och ”rätt” mister sin självklara betydelse. Lather (1991) pekar på att denna kritik i sig utgår från antaganden att det finns grundläggande strukturer och absolut kunskap. Ur det postmoderna antagandet finns inte dessa strukturer och därför ingen absolut sanning som riskerar att ”störas” – detta ses snarare som en illusion och då är det ”illusionen av en sanning”, och inte ”Sanningen”, som ifrågasätts. Detta perspektiv öppnar i stället upp för nya möjligheter, eftersom det inte finns något ”absolut” att ta hänsyn till – och kan då erbjuda ett ”både/och” i stället för ett ”antingen/eller”, det vill säga ett holistiskt- i stället för ett dualistiskt antagande. Det handlar då inte om att söka efter ”lösningar” utan om att utmana och ställa kritiska frågor. Detta innebär att överlåta sig till en komplex och osäker tillvaro och att våga se människor som individer med oändliga förmågor som inte begränsas av färdiga teorier.

Det ”kompetenta barnet” har emellertid skrivits fram som en individ utan kön, det vill säga utan ett genusperspektiv. Lenz Taguchi (2000), Davies (2003) och Browne (2004) är några av dem som uttrycker att denna, tillsynes könsneutrala diskurs, därför behöver utmanas ytterligare. Utgångspunkten är att om vi föreställer oss att barn har inneboende egenskaper, tänker vi oss att vi utgår från olika individer med unika egenskaper. Lenz Taguchi (2004, s. 34f) lyfter fram vad denna föreställning medför:

Vi tror inte att de egenskaper vi talar om hänger samman med att Olle samtidigt kan förstås som pojke/man, och att Lena också samtidigt förstås som flicka/kvinna. Egenskaper vi tillskriver Olle och Lena ligger på något sätt bakom eller före det Olle och Lena säger och gör i vardagen. [...] Det essentiella subjektet är också alltid ett könat subjekt.

Sociala praktiker skapas och innebörder som (omedvetet) förknippas med kön uttrycks i vardagliga samspel mellan människor, där flickor/kvinnor generellt sett alltid förväntas skilja sig från pojkar/män på grundläggande sätt (Ibid.), utan att dessa innebörder synliggörs eller problematiseras. På så sätt kommer olika sätt att se på individer relateras till vilken betydelse som redan getts till att vara kvinnligt och manligt och inte alls vara så könsneutralt som det kan verka. Resonemanget innebär att det inte räcker med att se barn som kompetenta och specifika individer, utan även som individer som redan är inskrivna i diskurser, exempelvis som antingen flicka eller pojke. Browne (2004) menar att medarbetare i Reggio Emilia kommit att utgå från antagandet att flickor och pojkar *är* olika och att det enda som går att göra åt skillnaderna är att dokumentera dem och foga sig efter dem. Hon uttrycker:

Despite the rhetoric about not 'normalizing' individuals, when it comes to gender the Reggio educators appear to have a very clear idea about what constitutes a 'normal' girl and a 'normal' boy, and the documentation merely proves the case. (Ibid. s. 58)

Vidare uttrycker Nordin-Hultman (2004) att vi, i stället för att se barn som "kompetenta", kan se barn som "multipla subjekt" med en mängd olika sätt att vara på i olika situationer. Då blir det inte individers inneboende egenskaper, som exempelvis att vara "kompetent", som avgör vilka vi är. Vi gör oss då, och görs av omgivningen, på olika sätt i olika situationer i ständiga, motstridiga och komplexa processer. Fokus bör då snarare riktas mot idéer (diskurser) om när exempelvis ett barn, av omgivningen och sig själv, anses vara "kompetent" eftersom dessa diskurser kommer att ligga till grund för hur barn konstitueras och konstituerar sig själva som "kompetenta" eller "inte kompetenta" i olika situationer.

AVHANDLINGENS UTGÅNGSPUNKTER

Genom att se barn som medkonstruktörer av kunskap och identitet, ansluter jag mig till den ovan beskrivna ”alternativa diskursens” utgångspunkter. Samtidigt vill jag utmana denna tillsynes ”könsneutrala” diskurs, med sina rötter i bland annat socialkonstruktivistiska antaganden och Reggio Emilias filosofi, där barn vid en första anblick kan uppfattas som könsneutrala (Browne, 2004; Davies, 2003; Lenz Taguchi, 2004). Vidare vill jag utmana idén om det ”kompetenta” barnet, där en fast utgångspunkt antas kunna tillskrivas barnens ”innersta”, för att i stället se barn som ”decentraliserade” med tillgång till flera olika positioner i olika sammanhang (Nordin-Hultman, 2004). Jag ser därmed inte barns utveckling eller identitet som psykologiskt-biologiskt betingat, utifrån utvecklingsfaser eller inneboende förmågor, utan som en effekt av sociala samspel där det finns möjlighet till många olika kunskaper och identiteter som kan existera samtidigt.

Jag utgår även från att kategoriseringen av kvinnor och män, utifrån en essentiell förståelse, är problematisk eftersom det snarare är regel än undantag att vi som människor inte passar in i en generell förståelse eller definition av det ena eller andra könet. De eventuella skillnader som finns mellan kvinnor och män kan lika väl beskrivas utifrån att vi tidigare blivit bemötta med utgångspunkt i att vi redan kategoriserats som antingen kvinna eller man (Davies, 2000). Samtidigt har vi även blivit bemötta utifrån andra kategorier som samvarierat med kön: Som förskollärare blev jag exempelvis benämnd som *manlig* förskollärare, där min könstillhörighet gavs en speciell betydelse i relation till just det yrket, till skillnad från tidigare yrken som (manlig?) väktare eller musiker. På liknande sätt är jag inte enbart förälder, jag är *pappa* – med delvis andra förväntningar än om jag varit *mamma*. Trots att kön samvarierar med andra kategorier tror jag ändå inte att manliga förskollärare eller pappor har speciellt mycket specifikt gemensamt som individer (jfr. Lenz Taguchi, 2004).

Även om det är vanligast i vår kultur att män innehar positioner med inflytande och makt innebär det inte att alla män har inflytande och makt, samtidigt som det naturligtvis finns kvinnor som har det. På samma sätt finns det även män som ägnar mer tid åt andra än sig själva. Det handlar snarare om att vi ser vissa områden som framförallt kvinnors ansvar samtidigt som andra områden ses som framförallt männens. Vissa egenskaper beskrivs och uppfattas på detta sätt som feminina och andra egenskaper som maskulina och utifrån dessa områden försöker vi många gånger sedan anpassa oss. Jag ser på detta sätt varken kvinnor eller män som homogena grupper vad gäller ar-

betssituation eller vilket ansvar som tas för hem och barn, även om det finns vissa statistiska skillnader (som inte nödvändigtvis säger något om specifika individer). Variationen mellan olika kvinnor och mellan olika män visar sig vara större än variationen mellan kvinnor som grupp och män som grupp. Många andra kategoriseringsprinciper går rakt igenom och i praktiken är kvinnor och män som grupper mer lika varandra än de är olika, både vad gäller egenskaper och villkor.⁸ Whelehan och Pilcher (2004, ss. xi-xii) uttrycker problem som finns med att kategorisera flickor/pojkar eller kvinnor/män:

In [...] post-structuralist approaches, the very idea of 'women' and 'men' as discrete and unitary categories is challenged. The individual status and position of those we group together and call 'women' and of those we call 'men' are argued to vary so greatly over time, space and culture that there is little justification for the use of these collective nouns. Similarly, in post-structuralist analysis, 'women' and 'men' are regarded as constructions or representations, achieved through discourse, performance and repetition rather than being 'real' entities.

Med denna syn ”görs” kön och förkroppsligas genom hur vi uppträder (Butler, 1993). Förväntningarna är däremot inte låsta för all framtid utan kan förändras – kategorierna är konstruerade, men de kan även konstrueras på annat sätt. Begreppet ”kön” mister därmed sin självklara biologiska koppling, eftersom det då blir en fråga om hur vi uppfattar begreppet och vilka värderingar vi lägger i det (Lykke, 1996). Sorteringsmekanismen utgår snarare från vad vi uppfattar som kvinnligt och manligt, det vill säga genus, och utifrån detta konstitueras individer till kvinnor och män, med olika egenskaper (Davies, 1989).

Utifrån ovanstående resonemang kanske någon förväntar sig att jag inte kommer att se flickor och pojkar/kvinnor och män som olika grupper, varken i praktiken eller i denna studie. Jag menar trots det att det ändå kan vara intressant att i vissa situationer behandla dessa grupper som åtskilda. Utgångspunkten är då att eventuella olikheter inte behöver ses som ett resultat av genetiska, biologiska och hormonella skillnader, utan kan ses som ett resultat av en social påverkan (Butler, 2006). Även om skillnader i biologiska beskrivningar av flickor och pojkar, eller kvinnor och män, inte har

8 Det finns många studier som belyser variationen inom könskategorierna på olika områden och som visar att kvinnor inte är en enhetlig grupp (skild från män) utifrån erfarenheter, förutsättningar eller åsikter. Områden som studerats är bland annat etnicitet (Dill, 1987; Ladner, 1971; Wikström, 2007), social status (Kelly-Gadol, 1987), ekonomiska möjligheter (Hartsock, 1987), maktpositioner (de los Reyes & Molina, 2005), religiös bakgrund (Smith, 2004), sexuell läggning (Butler, 2006; Reimers, 2008), kroppsliga förmågor (Connell, 1995) och ålder (Krekula, Närvänen, & Näsman, 2005).

några givna sociala konsekvenser kan det ändå vara meningsfullt att i vissa sammanhang se dessa grupper som skilda. Det som förenar grupperna är då att vi i sociala sammanhang bemöts och betraktas som antingen flicka/pojke eller kvinna/man, utifrån vad som betraktas som kvinnligt och manligt (jfr. Young, 1995).

Utifrån dessa tankar har jag valt att utgå från feministisk poststrukturalistisk teori, eftersom den ger mig teoretiska verktyg för att besvara de frågeställningar som jag har. Nedan följer därför en beskrivning och en fördjupning av denna teori samt en beskrivning av hur jag använder mig av vissa begrepp i analysen, som exempelvis *diskurs*, *positionering* och *subjektsskapande*.

Feministisk poststrukturalism

Poststrukturalismen beskrivs många gånger som en del av det postmoderna tänkandet. Det första som gjorde att jag intresserade mig för poststrukturalismen var antagandet att språket *inte* representerar verkligheten. Exempelvis menar Hekman (1991, s. 47) att språket snarare reproducerar föreställningar än objektivt förmedlar någonting. Weedon (1999, s. 102) skriver att:

The basis for this challenge is the assumption that there is no such thing as natural or given meaning of the world. Language does not reflect reality but gives it meaning. Meaning is an effect of language and, as such, always historically and cultural specific.

Med detta synsätt blir språket, och andra handlingar, en del i konstruerandet av det som människor säger sig beskriva (Butler, 2006). I genomgången av tidigare studier framkom att flickor och pojkar ibland beskrevs som varandras motsatser. När exempelvis Månsson (2000) och Hägglund (1990) visar att förskolans personal talade om flickor och pojkar som enhetliga grupper, med sinsemellan olika egenskaper, kan dessa resultat därför ses som en effekt av att *orden* "flicka" och "pojke" uppfattas som motsatser, i en hierarkisk relation till varandra. Det blir då *berättelserna* om flickor och pojkar som är med och konstruerar "självklara" olikheter. Samtidigt riskerar vi att uppfatta att det är vad orden *representerar*, det vill säga "flickor" och "pojkar", som står i ett motsatsförhållande (jfr Davies, 1989; Davies & Harré, 1990; Hekman, 1991; Lenz Taguchi, 2000; Nordberg, 2005b; Reimers, 2008). För att kunna beskriva och föreställa sig vad något är behövs det en beskrivning och förståelse av vad det inte är. Mening skapas via jämförelser och ord följs ofta i par, där det ena är hierarkiskt överordnat det andra. Exempelvis ställs natur mot kultur, rationell mot irrationell och sinne mot kropp, kvinna mot man,

barn mot vuxen och flicka mot pojke. På samma sätt som "rationellt" förstås som högre värderat än "irrationellt", förstås "man" som högre värderat än "kvinna". Spinoza och Dreyfus (1996, s. 758) uttrycker det som att:

One term in the distinction will end up being defined more loosely. For instance, *woman* will be the more loosely defined term in the distinction man/woman. This method of defining has the important effect of making the more loosely defined term less vulnerable to usual situations and make those defined by this term seem less important.

Poststrukturella studier försöker därför många gånger visa hur ord ställs mot varandra i binära par och vad det får för konsekvenser för hur vi uppfattar olika fenomen. Utifrån detta ifrågasätts sedan denna uppdelning. Med andra ord försöker poststrukturella studier visa hur språket påverkar och opererar för att konstituera det vi uppfattar som verklighet, många gånger genom att *dekonstruera* "självklara" innebörder i begrepp med syfte att visa att dessa begrepp även kan ges andra innebörder (Burman & MacLure, 2005). Språket ses inte som ett slutet system utan något som förändras hela tiden, och därmed förändras även vår förståelse av det vi definierar som vår verklighet. Om språket inte ses som en transparent beskrivning av en objektiv verklighet (Adams st. Pierre, 2000), menar Scott (1988, s. 35) att vi behöver ställa andra frågor:

in what specific contexts, among which specific communities of people, and by what textual and social process has meaning been acquired? More generally, the questions are: How do meaning change? How have some meanings emerged as normative and others have been eclipsed or disappeared? What do the processes reveal about how power is constituted and operates?

Lather (1991, s. 39) beskriver hur de postmoderna tankarna sedan använts inom feministisk poststrukturalism:

Postmodernism offers feminist ways to work within and yet challenge dominant discourses. Within postmodernist feminism, language moves from representational to constitutive; binary logic implodes, and debates about 'the real' shift from a radical constructivism to a discursively reflexive position which recognizes how our knowledge is mediated by the concepts and categories of our understanding.

Det som skiljer "feministisk poststrukturalism" från "poststrukturalism" är att feministisk poststrukturalism framförallt har som syfte att utmana föreställningar om kön som en biologisk, kroppslig och given kategorisering samt att ifrågasätta den maktordning som överordnar och normaliserar det mas-

kulina (Ibid.). Teorin utesluter en given, statisk sanning och Weedon (1999, s. 108) uttrycker det som att vi i stället för ”Sanningen” finner flera olika diskurser som gör *anspråk* på ”sanningen”. Teorin tillåter oss vidare att se vilket utrymme vi ges som flickor/pojkar eller kvinnor/män, utifrån att samhällsstrukturer förstås som svåra att ifrågasätta och bryta sig loss från. Med stöd i poststrukturalismen beskrivs det som att kunskap om kön och genus i sig själv är en effekt av, samt en skapare av, makt genom att föreställningar som ses som ”sanningar” om hur vi förväntas vara, kraftigt begränsar våra möjligheter att prata om olika saker och handla på olika sätt. Lenz Taguchi (2004) menar att när strukturalismen ofta har i fokus vad kvinnor och män gör har den feministiska poststrukturalismen som fokus hur kön ”görs”, genom att *utmana* dikotomin kvinnligt/manligt, och på så vis utmana förgivettagna maktstrukturer. Jag menar alltså, fortfarande med stöd i poststrukturalismen, att det inte finns en given relation mellan ordet ”flicka” och vad detta ord förväntas stå för. Däremot finns en förståelse (eller snarare flera olika förståelser) av ”flicka”, eftersom vi har ett ord för det, nämligen att *inte* vara pojke. Jag menar emellertid att ordet ”flicka” kan bli föremål för tolkning i samma utsträckning som exempelvis ordet ”intelligent”. Davies (2003, s. 184) beskriver i en reflexiv analys till sin studie *Frogs and Snails and Feminist Tales*, att:

’Begåvning’ är varken enhetlig eller linjär, och det är ingen fix egenskap hos en människa – lika lite som ’dumhet’. Samma argument kan användas för vacker och ful, eller nästan alla andra mänskliga egenskaper. Det finns några egenskaper, till exempel längd och vikt, som kan mätas efter en linjär skala, men dessa borde inte användas som analogier för egenskaper som intelligens, skönhet eller kön. Dessa är nämligen socialt konstruerade bipolära uppdelningar som innebär både en *reducering* av en komplex samling egenskaper till ett förenklat tudelat system och en *placering* av dessa egenskaper inom en person.

Vem vi ser som flicka beror då på vilka kriterier vi ställer upp och var vi drar gränserna. Med detta resonemang kan en person i ett sammanhang komma att betraktas som flicka men i andra sammanhang att *inte* betraktas som flicka. Butler (2006) uttrycker att det vi uppfattar och definierar som feminint och maskulint snarare ska ses som ett resultat av reglering och disciplinering, än en deterministisk biologisk påverkan eller som ett fritt val. Ett ifrågasättande av denna uppdelning kan då ersätta enhetliga föreställningar om kvinnor och män respektive feminint och maskulint. Det kan även ersätta en tänkt könsidentitet med mångfald och komplexa koncept av sociala identiteter (Fraser & Nicholson, 1990, s. 34f).

Med stöd av bland annat Davies (2000) menar jag att vi inte föds med, el-

ler med automatik till, en given könsidentitet. Snarare att vi har flera olika subjektiviteter, genom att vi förhåller oss olika i olika situationer och på så vis går igenom en process av *subjektsskapande*, som vi framförallt gör tillsammans med andra. Detta menar jag vidare sker utifrån de *diskurser* vi har tillgång till, det vill säga vad vi tar för givet och hur detta styr vårt handlande (Foucault, 1994). Utifrån detta väljer vi att *positionera* oss i enlighet med dominerande diskurser eller i motstånd till dessa (Davies & Harré, 1990). Då min analys i mycket bygger på detta resonemang och dessa begrepp följer nu en genomgång av hur jag ser på och använder dem.

Diskurser

När uppdelningen mellan flickor och pojkar ses som självklar vilar den på en eller flera *diskurser*, som exempelvis att flickor är omhändertagande och lugna och att pojkar är äventyrliga och aktiva. Foucault (1993), som diskursbegreppet många gånger förknippas med, menar att diskurser som sådana kan beskrivas som att de ger mening och innebörd åt begrepp och händelser. Diskurserna förstås på detta sätt som att de möjliggör och begränsar vårt tänkande och våra handlingar. Diskurser ser jag med andra ord som det som i en viss kultur, i en viss grupp och i en viss tid definierar eller bestämmer vad som ses som sant eller falskt och vad man bör och inte bör göra (se även Foucault, 1994). På detta sätt formar även teorier olika diskurser, exempelvis feministisk poststrukturalistisk teori och utvecklingspsykologi. Det finns alltså konkurrerande diskurser om samma fenomen.

Idén om två olika kön, utifrån en tänkt biologisk grund⁹, uppfattas därför inom feministisk poststrukturalism inte som en absolut och självklar grund för hur vi organiserar oss socialt, utan som en av flera tänkbara diskursiva förståelser. Eftersom idéer om vad det innebär att vara feminin eller maskulin har varierat i olika tider och kulturer, men även varierar inom kulturer, är utgångspunkten att detta både bygger på och skapar sociala och kulturella normer. Att exempelvis vara "manlig" i Sverige behöver inte vara detsamma som att vara det i Japan eller Afrika (Connell & Messerschmidt, 2005), men även

9 Även inom viss biologisk forskning ifrågasätts emellertid uppdelandet av två kön. Biologen Fausto-Sterling (2000) menar exempelvis att man utifrån kromosomsammansättning och könshormoner, lika gärna kan dela upp människor i 22 olika kön. Utifrån ett liknande resonemang kommer Kaplan och Rogers (1990) fram till att det behövs 17 olika "varianter" för att täcka in de variationer som de menar finns. Kessler och McKenna (1985, s. 163) uttrycker därför att: "Biological, psychological and social differences do not lead to our seeing of two genders. Our seeing of two genders leads to the 'discovery' of biological, psychological and social differences." Vi behöver med andra ord först klassa in människor i grupperna "kvinnor" och "män" innan vi kan se många av de skillnader som beskrivs i generella termer, men som sedan många gånger uppfattas som absoluta.

inom liknande kulturer finns stora variationer: Det är säkerligen stor skillnad på vad som ses som ”manligt” i ett skinheadgäng och inom frälsningsarmén, samtidigt som betydelsen av dessa begrepp även kan skifta inom dessa grupper. På samma gång, menar Hearn (1998), att det ändå inom kulturer finns vissa likheter i hur exempelvis maskulinitet definieras och uppfattas, vilket gör att begrepp som feminin och maskulin ändå för det mesta tydligt hålls isär – fast med olika mening i olika diskurser.

Utgångspunkten att könsskillnader *inte* är en biologisk effekt förutsätter dock andra ”sanningar”, och på så sätt kommer olika diskurser *alltid* innehålla *olika* ”sanningar”. Samtidigt finns det inte enbart en diskurs närvarande om vad det exempelvis innebär att vara flicka eller pojke, utan många gånger flera olika, ibland konkurrerande. En diskurs skulle kunna vara att flickor ska vara tysta och inte ta plats, och en annan att flickor ska vara duktiga, kunna svara på frågor och ta ansvar. Davies och Harrés (1990, s. 45) uttrycker det som att diskurser tävlar med varandra och att de ibland skapar oförenliga versioner av verkligheten. På detta sätt kan individers valmöjlighet förstås som att olika diskurser möjliggör olika subjektspositioner, det vill säga olika sätt att vara i just den situationen – samtidigt som olika subjektspositioner även möjliggör olika diskurser. Hur vi väljer att förhålla oss till olika diskurser kommer att få konsekvenser, med Davies (1989, s. 139) ord:

Each discourse that I participate in constitute me differently, empowers or constrains me, depending on the assumptions embedded in it about what I can or cannot do, think, feel or be. It also determines how I think change might take place.

Vissa diskurser kommer därför att upprätthålla normer och den sociala ordningen medan andra kommer att utmana dessa. Därför finns en risk att det skapas en bild av att alla pojkar bråkar om jag gång på gång säger: ”nu får ni sluta bråka killar”, även om några pojkar samtidigt suttit för sig själva och gjort någonting annat.

Butler (1993) menar att vi inte ska ses som helt fria att välja vilken diskurs vi förhåller oss till, eftersom vissa diskurser kommer att uppfattas som överordnade och andra som underordnade. Ju mer självklart ett sätt att vara är, desto mer makt producerar diskursen, genom att den definierar vad som är möjligt att säga och göra samt vem som kan säga vad. Att göra motstånd mot dominerande diskurser innebär att individen riskerar sin acceptans i gruppen. Därför menar Davies (1997) att barn och unga många gånger snarare försöker kämpa för att handla i överensstämmelse med dessa, och på detta sätt är även barnen med och upprätthåller de dominerande diskurserna (se

även Davies & Laws, 2000; Foucault, 1993). Trots det sägs om och till barn och elever att de själva kan välja hur de ska vara och att det är viktigt att de väljer rätt. Walkerdine (1989) menar att detta val i mycket är en illusion, men en illusion som är viktig för att förstå vad som anses vara korrekt beteende. Trots att de flesta kämpar för att betraktas som ”normala” kan barn likväl göra motstånd och går då och då emot den förväntade positionen – och då även emot den förväntade dualismen att antingen vara feminin eller maskulin, vilket exempelvis Thorne (1993) visat.

Davies (2003) benämner vår strävan efter att försöka hålla oss inom ”ramarna” för vad som ses som ”korrekt”, som ”kategoriuppehållande arbete”¹⁰. Lenz Taguchi (2000) skriver att vi på detta sätt för det mesta gör som vi och andra brukar göra och följer därmed den dominerande diskursens ordning. På så sätt blir det svårt för motdiskurser att få plats, det vill säga att göra något som uppfattas som ”onormalt” eller ”oförnuftigt”. Detta menar Lykke (2005, s. 12) utgör diskursens ”verklighetseffekt” och diskurser ska därför inte enbart förstås som immateriella, eftersom de på detta sätt även materialiseras. Jag menar, liksom Adams st. Pierre (2000) att de intressanta frågorna då blir hur diskurserna verkar, var jag finner dem och vilka sociala effekter de ger.

Diskurser i en poststrukturalistisk mening, är föränderliga och de reproduceras genom att människor upprepar dem i sociala handlingar och vi möter alltid objekt och fenomen genom dem. Jag utgår i likhet med Jones och Barron (2007) från att diskurserna definierar och begränsar både tankar och handlingsutrymme. Eftersom samma objekt kan framträda olika utifrån olika, ibland konkurrerande, diskurser blir det intressant att beskriva samma situation på flera olika sätt. I analysen utgår jag därför från att olika handlingar kan ges olika innebörder utifrån olika diskursiva förståelser och jag gör flera olika *läsningar* av samma situation. Beroende på vilken diskursiv förståelse beskrivningen utgår från kommer olika innebörder att framträda, utifrån inbördes olika logiker. Jag utgår från att diskurser om hur flickor och pojkar är och ska vara, styr förskollära barns bemötande genom att de anger vad som är ett ”naturligt” och korrekt bemötande. Diskurserna producerar på så vis makt genom att ständigt vara närvarande i tal och handlingar. På samma gång förstår jag det emellertid som att det finns ett antal olika konkurrerande diskurser om vad flicka och pojke är och att det även finns motdiskurser som går emot det som av andra tas för givet (jfr Foucault, 1993; Lenz Taguchi, 2004). På detta sätt finns det flera olika sätt att positionera sig i varje situation och diskursen kan förstås som närvarande i både det som uppmuntras och det som motarbetas.

10 Foucault (1994) kallar detta för att lägga den disciplinerande blicken på sig själv.

Positionering

Ett barn kan beskrivas som en vilde hemma, men av förskolans personal som lugn och tyst. Det innebär inte, ur ett poststrukturalistiskt perspektiv, att barnet är två olika personer eller spelar två olika roller, utan att hon/han positionerar sig ”i relation till de möjlighetsvillkor och normer som de olika miljöerna och aktiviteterna utgör” (Nordin-Hultman, 2004, s. 169). Samtidigt positioneras barn ”obönhörligt inom ett antal diskurser om vad en flicka[/pojke] är och bör vara” i olika sammanhang (Ibid.). Denna positionering är det närmaste ”roll” det feministiska poststrukturalistiska perspektivet kommer, men eftersom vi positionerar oss olika i olika situationer används inte begreppet ”roll”, då det riskerar att föra in tanken på en essentiell personlighet som är oberoende av situationen. Som kvinna/man eller flicka/pojke finns flera olika sätt att vara på och vem man ”är” för tillfället beror då på hur vi positionerar oss i relation till olika diskurser i olika situationer (Davies & Harré, 1990). Eftersom vi många gånger strävar efter att positionera oss i överensstämmelse med dominerande diskurser kan detta emellertid på sikt innebära att vi *uppfattar* vissa positioner som vårt ”sanna jag”¹¹:

Once having taken up a particular position as one's own, a person inevitably sees the world from the vantage point of that position and in terms of the particular images, metaphors, story lines and concepts which are made relevant within the particular discursive practice in which they are positioned. (Davies & Harré, 1990, s. 46)

I egenskap av pappa, förskollärare eller doktorand kommer olika positioner i olika sammanhang att framstå som mer eller mindre naturliga för mig, utifrån olika diskurser om vad dessa positioner innebär och hur man bör vara i olika sammanhang. Att exempelvis vara pappa när jag hämtar mina barn på förskolan och de inte vill följa med hem kanske erbjuder andra positioner än de jag har tillgängliga hemma, när de inte vill gå till förskolan. Samtidigt finns det vissa likheter eftersom det finns diskurser om hur vi bör bemöta och behandla barn, samt vad det innebär att vara pappa. Även om dessa positioner utifrån sett kan verka motsägelsefulla så är de ändå meningsfulla i just de situationerna de uppstår i:

[T]he diversity of human experience is filled with contradictory truth, since each of the multiple subject positionings we take up does not have the same set of coordinates as the last. [...] The taking up of one position or another

11 Inom feministisk poststrukturalism beskrivs individer både som att vi positionerar oss, men även att vi *positioneras* av andra. Det senare har jag valt att benämna som att vi blir ”bemötta” för att göra språket lite enklare och jag gör därmed en inskränkning av positioneringsbegreppet. Jag använder emellertid ”att bemötas” synonymt med ”att positioneras”.

does not mean that that is who the person is – rather, it means that it is merely one of the ways in which that person is capable of positioning her/himself. (Davies, 1989, ss. 29, 113)

Till skillnad från en humanistisk syn på människan, där våra val kan förstås som att de baseras på ett rationellt tänkande som utgår från individens identitet, utgår valen snarare från vad som *ses* som lämpligt i olika diskurser. Eftersom olika diskurser ger olika mening åt vad som ses som lämpligt läggs därför större vikt vid diskurserna i själva situationen än en essens eller identitet hos individen (Davies, 1992). Detta öppnar upp för en större komplexitet i vårt handlingsutrymme. Subjektet görs ständigt och blir till genom diskurser, kategoriseringar och benämningar som artikuleras och upprepas i olika situationer. De möjligheter och begränsningar som finns ges av de ramar som diskurserna sätter upp, men individen har även möjlighet att göra motstånd mot dem.

Om individen själv eller någon annan misslyckas med att positionera sig i överensstämmelse med det som uppfattas som en del av en kvinnlig eller manlig könsidentitet, menar Davies att detta uppfattas som ett misslyckande snarare än som ett problem med språkets bipolära funktion. Med Davies (1989, s. 9) ord: ”The words are bipolar, the people are not”. På detta sätt förstår jag det som att människor ”kläms in” att positionera sig utifrån språkliga bipolära modeller, något som får effekt på hur vi ser på vår ”könsidentitet”, eller vårt *subjektsskapande*.

Subjektsskapande

Vi ”blir till” i varje situation, snarare än att vi har en fast identitet som beskriver hur vi ”egentligen är”. Vad vi gör och hur vi tänker får mening utifrån olika diskurser. Vi *blir* olika subjekt utifrån olika sammanhang, miljöer och människor vi möter. Foucault (1993) beskriver det som att vi har många olika röster, men ska inte blandas ihop med uttryck som att ”spela olika roller” eller att ”ha en mask”, då dessa uttryck bottnar i en förståelse att det finns ett ”egentligt sätt” att vara, och att man lägger till en ”mask” till detta eller spelar en roll skilt från sitt ”egentliga jag”. Detta medför även ett ifrågasättande av könsidentiteten som någonting essentiellt, naturligt, förutbestämt och deterministiskt. Däremot kommer våra tankar om hur vi kategoriserar flickor och pojkar/kvinnor och män ligga till grund för hur vi gör oss själva och andra i olika situationer.

Nordin-Hultman (2004) beskriver subjektsskapandet som en oförutbestämd och dynamisk process där vi inte har en statisk personlighet, som styr vårt

handlande, utan ständigt "blir till" i de sammanhang vi befinner oss i. Då kan vi inte längre använda uttryck som att en pojke är stökig eller en flicka är lugn eller att de har olika roller genom att spelar pajas eller anlägga "en tuff mask" (s. 167). Det finns inget "innerst inne" i detta (poststrukturella) tänkande. Det finns heller inga specifika egenskaper som förenar olika grupper människor, som exempelvis att pojkar/män har ett större behov att inordna sig i hierarkiska strukturer jämfört med flickor/kvinnor. Ett barn förstås med denna utgångspunkt inte som stökigt eller okoncentrerat, däremot kan vissa situationer göra barnet okoncentrerat, men vi kan då lika gärna tillskriva detta beteende till vuxna runtomkring barnet eller till miljön. Frågan blir då *vad* som gör att vi blir de vi blir i olika situationer och vi *är* då lika mycket av allt det vi uttrycker i olika situationer, utifrån den situation vi befinner oss i (Lenz Taguchi, 2000). Att vara någon handlar om att ständigt bli till, även om vi naturligtvis har sätt att uttrycka oss på som upprepas. Däremot är varje situation unik och vi gör oss därmed aldrig helt identiskt med tidigare situationer och på det sättet kan vi säga att vi på ett sätt gör oss till nya subjekt i varje situation, det vill säga att vi är *multipla subjekt*.

Genom att olika motstridiga diskurser samtidigt finns närvarande, finns det alltid ett handlingsutrymme och en valmöjlighet i hur jag gör mig till subjekt i de olika situationerna. På detta sätt kan även dominerande diskurser omförhandlas och subjektsskapandet blir en stökig process där flera olika diskurser parallellt är närvarande, som förändras genom att människor handlar i överensstämmelse eller i motstånd mot dem. Vi positionerar oss och bemöts på detta sätt hela tiden som olika individer utifrån olika kategorier: flicka, pojke, lärare, förälder, älskare, teoretiker, praktiker och så vidare. Innehållet i dessa kategorier är däremot möjliga att omförhandla och är därmed föränderligt, genom att positionerna ständigt är i rörelse och flyter in i och påverkar varandra. Olika intressen skapas som ibland motsäger varandra och subjektet blir därmed inte ett enhetligt, rationellt och sammanhållet subjekt.

DEL 3:
GENOMFÖRANDE

Neo: 'This isn't real?'

Morpheus: 'What is real? How do you define real? If you're talking about what you can feel, what you can smell, what you can taste and see, than real is simply electrical signals interpreted by your brain.'

The Matrix

(Warner Bros. Home Video)

METOD

De metoder jag använt är videoobservationer och fokusgrupper, i två olika förskolor. Empirin har sedan samlats i falljournaler. Innan studien påbörjades gjordes en pilotstudie där jag framförallt provade olika tekniker som filmning, ljudupptagning, redigering och transkribering. Under arbetets gång har fokus och teoretiska utgångspunkter förändrats och har på så sätt påverkat frågeställningar, metoder och analysen. Därför inleds denna del med en genomgång av forskningsprocessen, innan datainsamlingen och analysen ytterligare beskrivs.

Min forskningsprocess

Min ursprungliga fråga skulle förenklat kunna formuleras: Vad lär barn i förskolan? Bakom frågan låg tanken att barn lär många andra saker än vad som vanligtvis formuleras i måldokument. Frågan var naturligtvis allt för vid för att kunna besvaras och jag tog därför kontakt med en förskola och vi träffades en kväll där jag bland annat ställde frågan vad de tyckte var viktigast att barn lär sig i förskolan:

Julia: Socialt samspel.

Klara: Det är vi nog ganska överens om.

Pär: Ja.

Klara: Man kan säga värdegrunden...

Julia: ... där får man ju in mycket i.

Klara: Det pratar vi ganska mycket om.

Pär: Det är det verksamheten går ut på så att säga.

Klara: Det går ju in mycket i det: språket... jag menar hur du behärskar det, hur barnen behärskar socialt samspel, allt går ju i vart annat...

Pär: ... kommunikationen emellan...

Julia: ... det är ju mycket hur barnen kan leka med varandra och kommunicera med varandra och där ser ju vi att vi behöver hjälpa till väldigt mycket. Om de inte klarar av det här med det sociala samspelet med sina kompisar, då spelar det ingen roll hur mycket vi försöker lära barnen att räkna eller lära dem skriva eller någonting för att det är ju grunden som är så viktig till att kunna vara mottaglig för andra saker.

Jag: Hur kan man arbeta med detta?

Pär: För det första måste man vara en god förebild och finnas tillhand som vuxen... där känner man att man ofta inte räcker till. [...] Det handlar även

om att lyfta fram de positiva bitarna som barnen har.

Julia: Sen kan man reflektera gemensamt över gemensamma erfarenheter.

Med pedagogernas egna utsagor, om att det sociala samspelet är det viktigaste, ville jag se hur de arbetade med att barn skulle lära sig detta i verksamheten. När jag sedan började videofilma verksamheten och analysera materialet, utifrån de områden de själva uppgivit, såg jag inte så många exempel på situationer som jag förstod som planerad träning i socialt samspel på det sätt som de själva hade beskrivit. Däremot var det situationer där jag tyckte mig se att personalen bemötte flickor på ett sätt och pojkar på ett annat. Detta gav upphov till tanken att barn inte tränas på ett enhetligt sätt i socialt samspel utan att flickor tränas på ett sätt och pojkar på ett annat.

Efter att ha avslutat filmningen hos *arbetslag ett* funderade jag på om det var just i detta arbetslag som flickor och pojkar många gånger blev bemötta med olika strategier. Jag sökte därför efter ett arbetslag med en uttalad målsättning att aktivt arbeta med jämställdhet, för att se om de hade andra arbetssätt och strategier i sitt bemötande av flickor och pojkar. *Arbetslag två* arbetade i ett jämställdhetsprojekt sedan 1½ år och hade skrivit in i målsättningen att ”vi pedagoger medvetet förhåller [oss] mer jämställt till pojkar respektive flickor”. Andra arbetslaget vet att de är valda just för att de ingår i ett jämställdhetsprojekt och att det är deras bemötande mot flickor och pojkar som är i fokus. Efter att jag fått kontakt med *arbetslag två* blev jag informerad om att det var en övervikt av pojkar i den gruppen. Jag funderade ett tag på om det var ett problem och om jag i stället skulle försöka välja ett annat arbetslag, men tänkte samtidigt att det kunde vara intressant att se vad som sker i just den gruppen med den sammansättningen. Jag var då inne på tanken att om även de gör skillnad mellan flickor och pojkar, på liknande sätt som *arbetslag ett*, skulle det kunna ses som ett ”bevis” för att man i förskolor, generellt sett, skiljer på flickor och pojkar. Att jag senare övergav denna tanke beror på att generalisering på detta sätt inte är förenligt med denna studie. Detta eftersom antagandet förutsätter att resultatet ska gälla alla oberoende av sammanhang (Lincoln & Guba, 2000), i ett försök att ”överskrida rum, kultur och specifik historisk erfarenhet och således abstrahera individen från hans eller hennes kontext” (Dahlberg, Moss, & Pence, 2002, s. 30). Jag har snarare kommit att allt mer studera just kontextens betydelse.

När jag varit ett tag och filmat *arbetslag två* förvånades jag över att deras bemötande mot flickor och pojkar, i mina ögon, inte skiljde sig speciellt mycket från *arbetslag ett* (som inte arbetade specifikt med jämställdhet). Jag ställde därför frågor till dem, vid ett fokusgruppssamtal, kring vad de anser att del-

tagandet i jämställdhetsprojektet inneburit för dem:

Moa: Jag tycker att det gett mig jättemycket, genom litteraturen och föreläsningarna och vi har fått hjälp med handledning. Vi har verkligen fått stöd för att det ska bli någonting utav det.

Rebecca: Föreläsningarna har gjort att man har börjat tänka till. Innan har man kanske tänkt att 'ja, men vi är ju klart att vi är ju så jämställda', för det tror man ju att man är, att man behandlar pojkar och flickor lika, för det vill man ju göra. Men föreläsningarna har... ja, man har kanske börjat tänka mer och undrar varför man gör så för? Varför är det så? Det är så mycket saker här och i samhället som anses som självklara men som är väldigt konstigt egentligen om man börjar tänka efter. Sådana saker tycker jag att det har gett mig mest, att man har börjat tänka varför man gör vissa saker. Det finns studier som visar att man hjälper pojkar mer vid påklädnig, det tänker jag att det gör jag nog inte... och att pojkar behöver inte ens säga någonting, att de bara ställer sig framför en och att man gör så... och det har jag kommit på mig själv att göra också. Och flickorna behöver man inte hjälpa någonting... sådana situationer tycker jag att man kan komma på sig själv att man inte har tänkt på innan, varför man gör så.

Jenny: Man får en annan medvetenhet... så omedvetet så tänker man nog mer på det... det låter kanske konstigt, men det blir nog så... man har det i bakhuvudet hela tiden jämfört med tidigare. Man sen kan det vara svårt att arbeta med jämställdhet eftersom vi har 14 pojkar och 5 flickor...

Rebecca: ...ja och sen ska man ju se till individerna med, man ska ju inte alltid tänka pojke och flicka.

Eftersom jag inte såg några större skillnader i bemötandet av flickor och pojkar mellan de båda arbetslagen gjorde dessa utsagor från *arbetslag två* mig fundersam och jag började se reproduktionen av kön som någonting, i varje fall delvis, omedvetet. Det vore här frestande att hävda att empirin "stigit fram" ut materialet och "gett resultatet". Ett sådant påstående vore dock både empiristiskt och naivt eftersom detta arbetssätt, att söka efter en essens i empirin, i sig är en teoretisk utgångspunkt¹², men just då var det så jag upplevde processen. Efter att ha reflekterat över detta började jag i stället formulera en tanke att det fanns flera olika sätt att förstå materialet, varav flera jag ännu inte kunde formulera, och jag började nu på allvar söka mig till det feministiska poststrukturella perspektivet.

12 Exempelvis "Grounded Theory", där de teoretiska utgångspunkterna innebär att forskaren i analysen förutsätts kunna ställa sig "utanför" empirin och analysera vad som "finns" i materialet, oberoende av forskarens subjektiva förståelse och/eller närvaro. Detta tolkas sedan utifrån den teoretiska modell som ses som den bästa förklaringsmodellen och utifrån detta byggs många gånger sedan "nya" teorier upp som förväntas förklara "verkligheten". Teorin utgår alltså, implicit, från att det är möjligt att generera teorier baserade på empirisk grund och är på så sätt *inte* ett "neutralt", "objektivt" arbetssätt.

Problemformuleringen, som nu formulerats: "Vad gör förskolans personal som uttrycker och reproducerar kön", säger naturligtvis lika mycket om mina egna föreställningar kring vad kön är, som en sådan analys "avslöjar" personalens bemötande mot flickor och pojkar. Samtidigt som jag såg kön som konstruerat blev jag medveten om att jag på samma gång redan läser världen med utgångspunkt i att det finns två kön. Detta blev exempelvis synligt genom att jag vid första tillfället med *arbetslag ett* bad dem välja ut en flicka och en pojke som jag skulle följa. Hade jag i stället bett dem välja ut ett barn som de uppfattade som "aktivt" och ett som de uppfattade som "tillbakadraget" hade detta sannolikt gjort att jag uppmärksammat delvis andra saker i analysen. Från att ha uppfattat forskning som rationell, intellektuell och neutral/oberoende kom jag nu mer att se den som emotionell och praxisorienterad, där alla studier utgår från ett visst teoretiskt tänkande och där formulering av syfte och fokus vid analysen alltid formuleras utifrån en viss teoretiskt position. Formuleringar i de texter jag skrev kom nu allt oftare att formuleras som att "jag upplevde", eller "det kan ses som" – i stället för tidigare formuleringar, i tredje person, som att "det är". Det innebar att mina egna känslor och upplevelser var det som hamnade i centrum och satte ytterligare igång tankar som ifrågasatte mycket som jag sett som självklart, som fått konsekvenser både i skrivprocessen och i mina relationer.

Beskrivning av förskolorna

Studien är gjord vid två arbetslag vid två olika förskolor med barn i åldrarna 3-5 år och med knappt 20 barn i varje grupp. I den första barngruppen var det en jämn fördelning mellan pojkar och flickor och i den andra gruppen var pojkarna i majoritet (14 av 19 barn). I första arbetslaget arbetade två kvinnor och en man, som var relativt jämnåriga. I det andra arbetade tre kvinnor med en relativt stor spridning åldersmässigt. Totalt besöktes de båda avdelningarna vid ett 40-tal tillfällen, utöver de träffar jag hade med arbetslagen på kvällstid. *Arbetslag ett* hade ingen uttalad målsättning att arbeta med jämställdhet, något som däremot *arbetslag två* hade som ingick i ett jämställdhetsprojekt.

Jag har filmat de olika arbetslagen vid olika årtider: det var vinter när jag följde *arbetslag ett* och barnen behövde exempelvis mycket hjälp med kläderna när de skulle gå ut, och sommar när jag följde *arbetslag två* och barnen klarade då det mesta av på- och avklädning själva. Båda förskolorna är centralt belägna i stadsmiljö och är relativt lika varandra vad gäller personaltätthet, antal barn, placering och ekonomi. De består av både barnskötare och förskollärare. Förskolorna är valda utifrån att jag inte varit på någon av dem

tidigare och att de inte har någon specifik pedagogisk inriktning, förutom att det andra arbetslaget arbetar i ett jämställdhetsprojekt. Ytterligare ett urvalskriterium var att personalen på förskolorna skulle ha arbetat ihop ett tag, för att de inte skulle vara ”nya” för varandra.

Genomförande av studien

Jag träffade *arbetslag ett* första gången en kväll då vi presenterade oss för varandra och där vi samtalade om hur de ser på förskolans verksamhet. Jag presenterade mitt dåvarande syfte och bad dem välja ut två barn i barngruppen, en pojke och en flicka, som jag kunde följa för att på så sätt se hur de bemötte barn och arbetade med deras lärande. Dessa barns föräldrar fick en förfrågan om jag fick följa deras barn med videokamera. Efter att fått klartecken och underskrifter från dem gick en förfrågan ut till de övriga föräldrarna om tillstånd att filma även deras barn. Jag var även med och informerade om studien vid ett föräldramöte. Under höstterminen 2005 besöktes förskolan vid 24 tillfällen. Jag har för det mesta ringt dagen före och frågat om jag kan komma följande dag och med ett undantag, då personalen skulle på ett informationsmöte, har det gått bra. Alla verksamhetens olika aktiviteter är filmade, exempelvis måltider, rutinsituationer, vuxenstyrda och mer fria aktiviteter, både på för- och eftermiddagar, men framförallt på förmiddagar då flest barn var närvarande.

Efter att ha avslutat filmningen på första avdelningen sökte jag efter en förskola som aktivt arbetade med jämställdhetsfrågor. Genom ett jämställdhetsprojekt fick jag kontakt med en rektor som i sin tur frågade ett av sina arbetslag, och efter klartecken från arbetslaget träffade jag även dem en kväll för att lära känna dem och informera om studien. Förfrågan till föräldrar på andra förskolan gick till på motsvarande sätt som till första och jag var på den andra avdelningen 16 tillfällen under vårterminen 2006. Dessutom träffade jag arbetslaget ytterligare några gånger för fokusgruppsamtal. Även här har jag vanligtvis ringt dagen före och endast vid ett tillfälle, då två av dem var sjuka, har personalen avböjt.

Videoobservationer

Jag har i inledningsfaserna använt mig av deltagande observation då jag först har velat se lite av verksamheten samt lära känna barn, föräldrar och personal innan jag börjar filma. Det har även varit situationer som jag av olika anledningar valt att inte filma, som exempelvis när föräldrar eller barn från andra avdelningar varit närvarande. Dessa observationer och anteckningar har varit

viktiga för att jag ska lära känna barn, personal och förskolans miljö men har ingen framträdande roll i analysen. Jag har vid dessa tillfällen haft med mig ett anteckningsblock eller direkt efter händelsen satt mig ner och gjort anteckningar. Jag har då tagit en passiv roll men varit helt öppen med att jag gör observationer.

Ordet ”observation” har historiskt sett framförallt använts i förskolan för att bedöma barn utvecklingsmässigt och/eller för att ”rätta till” något – ofta med fokus på barnet (Lenz Taguchi, 2000). Jag har haft en helt annan tanke med dessa observationer och min egen roll i analysen. Videoobservationerna har skett öppet och liksom i flera tidigare studier (exempelvis Johansson, 1999; Lindahl, 2002) är även min upplevelse att barnen snabbt vände sig vid att jag var där och filmade, men att det var lite svårare att videofilma de vuxna. Att barnen vände sig vid min och videokamerans närvaro betyder däremot inte att jag tror att de varit omedvetna om vårt deltagande. Jag har förstått det som att det tagit en stund för de vuxna att förhålla sig mer avspänt när kameran varit igång. Jag upptäckte, liksom Löfstedt (2001), att filmandet bland annat hade inverkan på hur personalen rörde sig i lokalerna. De tog omvägar, duckade och undvek att gå framför kameran. Utifrån detta har jag försökt placera mig själv och kameran på ett sätt så att jag inte hindrat framkomlighet men ändå kunnat filma mötet mellan vuxna och barn. På första avdelningen följde jag barnen när jag filmade interaktionen mellan barn och vuxna. Då det visade sig att barnen lekte ganska långa stunder själva och utan närhet av personal valde jag att följa personalen på andra avdelningen. Den strategin innebar emellertid liknande dilemman eftersom personalen ägnade ganska mycket tid åt att samtala med varandra och åt att ”plocka i ordning”. På detta sätt kom jag att filma en hel del sekvenser som inte är relevanta för denna studie.

En fördel med det videospelade materialet är att det varit möjligt att se materialet om och om igen för att kunna ”vända och vrida” på händelser och i efterhand skriva fram olika förståelser av kommunikation och kroppsspråk. Dessa kan sedan jämföras med andra händelser i materialet genom att gång på gång spela upp även dessa. Begränsningarna har varit att kameran inte fångar allt det som sker i det sociala samspelet. Ibland har det räckt med att en av förskollärarna ”tittat in” i ett rum för att barnens rörelser och uttryck ska förändras, det är inte säkert att jag filmat i en sådan vinkel så att det kommer med (eller att jag för den delen ens märkt det om jag stått vänd åt ett annat håll). Några gånger har det även varit svårt att ”hänga med” barnen när de snabbt förflyttar sig mellan olika ytor. Jag har därför ibland ”viskat in” i kamerans mikrofon om sådant som skett utanför displayen.

Båda arbetslagen har beklagat sig över att jag kommit vid några tillfällen som varit ”röriga”, exempelvis när någon i ordinarie personalstyrka varit frånvarande. Vid omkring en tredjedel av de gånger jag besökte *arbetslag ett* var någon ur personalen frånvarande (semester, vård av sjukt barn eller själv sjuk). De tog inte vid något av dessa tillfällen in vikarie utan löste det genom att ”pussla”, det vill säga att någon kommit tidigare och/eller att de tog hjälp av personal från annan avdelning. Vid de tillfällen jag besökte *arbetslag två* var någon ur arbetslaget frånvarande vid hälften av gångerna (semester eller kompetensutveckling), men de tog med endast något undantag in vikarie vid dessa tillfällen. När all ordinarie personal varit på plats har jag upplevt verksamheten som lugnare, men det verkar samtidigt vara ganska vanligt att någon är frånvarande. Vid frånvaro har de många gånger behövt anpassa verksamheten och försökt ”planera om” under tiden barnen leker eller äter.

Jag har framförallt följt inomhusaktiviteter och rent filmtekniskt följt ett barn eller en vuxen i taget, där fokus varit det sociala samspelet. Vid de fasta situationer, exempelvis samling och måltid, fick jag ut mest genom att ställa upp kameran på ett stativ och sedan sitta en bit bort med ett anteckningsblock. I situationer när jag suttit med barnen var det enklaste att lägga kameran i knäet och följa det som skett genom kamerans display. De flesta sekvenserna är emellertid filmade när jag stått lutad mot en vägg på en ”strategisk” plats i rummet, varifrån jag snabbt har kunnat följa med om barnet/barnen/de vuxna bytt rum. Då kamerans mikrofon haft en bra upptagning har ingen ytterligare ljudupptagning varit nödvändig. Det är endast i undantag som det har varit svårt att i efterhand höra vad som sades. Dessa tillfällen var framförallt när flera personer pratade samtidigt.

På båda avdelningarna har det funnits ett barn som jag inte har haft tillåtelse att filma. Jag har då framförallt valt att filma situationer och dagar då dessa barn inte varit närvarande. Båda dessa barn var lediga flera av de dagar jag var där, och vid några tillfällen gick dessa barn över till en annan avdelning när jag var där och filmade. Detta har inte inneburit några andra svårigheter än praktiska omstruktureringar vid några av filmtillfällena.

Fokusgrupper

När jag träffat arbetslagen har jag använt mig av fokusgrupp som metod, där jag i egenskap av moderator har lett samtalen kring vissa teman (jfr Morgan, 1997; Wibeck, 2000). Utifrån dessa teman har deltagarna sedan själva haft stort inflytande att ta upp det de själva anser vara relevant och viktigt. Jag har ibland suttit tyst då de börjat samtala med varandra och även några gånger

tillåtit samtalet att glida över på närliggande teman. Jag har vid dessa tillfällen inte haft som syfte att påverka attityder eller att komma fram till lösningar (Kreuger, 1994), utan har sett som min uppgift att lyssna på vad deltagarna har att säga. Det har med andra ord inte handlat om att deltagarna i första hand ska svara på frågor, utan att de tillsammans ska diskutera olika aspekter av hur de tänker kring exempelvis jämställdhet i sitt eget arbete.

De inledande träffarna jag hade med varje arbetslag varade cirka 120 minuter och handlade framförallt om värdegrundsfrågor och vad de ansåg var viktigt i deras arbete. Samtalen handlade även om rektorsenhets och avdelningens målsättningar. *Arbetslag två* träffade jag även under tiden videoobservationen genomfördes, under cirka 180 minuter, och vi samtalade då bland annat om hur det kändes att bli filmad, hur de tycker att en bra dag ser ut och hur de ser på jämställdhet i sitt arbete. Samtalen har i vissa delar haft karaktär av en gruppintervju där jag ställt frågor som deltagarna i tur och ordning har svarat på.

Hur stor en grupp ska vara för att det ska bli ett bra samtal går att diskutera. Morgan (1997) menar att en idealisk storlek för en fokusgrupp är mellan sex och tio deltagare, men Dunbar (1997) menar å andra sidan att det, för att det ska kunna vara ett samtal som alla är inbegripna i, inte ska vara för stora grupper. Jag har vid några tillfällen haft känslan av att tre deltagare är lite för få för att få ut maximalt av fokusgrupp som metod, men det har samtidigt varit en fördel att de känner varandra sedan tidigare eftersom samtalen kommit att handla om konkreta situationer som de alla är bekanta med. Att jag inte varit bekant för deltagarna kan nog beskrivas som att det haft flera olika konsekvenser. Hylander (2001) menar att det är en fördel att inte känna deltagarna för att man då inte lika lätt styr samtalet utifrån att de vet vad jag tycker och tänker. Jag har trots detta uppfattat att deltagarna ibland verkar förväntat sig att jag, i egenskap av moderator, vill ha ett visst "svar" på de olika områdena och jag har en känsla av att vissa svar varit tillrättalagda. Jag har hanterat detta på så sätt att jag i analysen sett svaren som ett resultat av hur de verkar uppfatta att man bör säga när man pratar och vet att samtalet spelas in, något som jag menar i sig säger mycket om dominerande diskurser. Orsaken till detta är att jag menar att fokusgrupp som metod i en poststrukturalistisk studie inte handlar om att avgöra om deltagarna talar "sanning", utan, med Barbours och Schostakshad (2005, s. 46) ord, om ett intresse av "the reasons this individual[/s] had for presenting the story this way; what point was she trying to make?" Jag använder alltså fokusgruppen, liksom Wilkinson (1998, i artikeln "Focus Groups in Feminist Research"), inte i första hand för att lyfta ut enskilda citat, utan för att försöka förstå interaktionen

mellan deltagarna och hur de gemensamt formulerar sig. På så sätt ses även interaktionen, där de flera gånger ”förhandlat” om hur de ”ska tycka”, som diskursiva uttryck.

Jag har även använt fokusgrupper inspirerat av en metod som benämns *stimulated recall*. Denna metod är tänkt att koppla lärares tankar till sin egen verksamhet. Den förste som använt sig av denna metod var Bloom (1953 s 161), och han menade att den grundläggande idén med metoden är att deltagarna:

may be enabled to relive an original situation with vividness and accuracy if he is presented with a large number of the cues or stimuli which occurred during the original situation.

Jag har inte använt metoden för att jag tror att jag på detta sätt kan närma mig hur de tänkte i just den situationen (som jag exempelvis förstår Calderhead, 1996; och Haglund, 2003, när de beskriver denna metod), utan som ett sätt att låta förskollärarna själva samtala kring sitt eget agerande för att se vilka diskussioner detta ger, alltså snarare som ett ”stimulimaterial” för fokusgruppssamtalen.

När jag avslutat videoobservationerna av *arbetslag två* valde jag ut några situationer som jag ville att vi gemensamt skulle reflektera över, där jag förstod det som att pojkar fick hjälp utan att fråga efter det, personalen avbröt ett samspel med en flicka/några flickor då en pojke/några pojkar kom och ville ha hjälp, personalen tillrättavisade och ”skällde” på pojkar utan att kräva ögonkontakt eller verbal bekräftelse, personalen aktiverade pojkar som satt själva samtidigt som flickor tilläts sitta och ”pyssla” för sig själva samt några situationer där de hälsade på flickor och pojkar. Samtalet kom sedan att handla om hur de uppfattade situationen och de pratade om vilka orsaker de trodde låg till grund för vissa bemötanden. Vi såg om sekvenserna flera gånger och jämförde olika sekvenser. Personalen visste inte i förväg vilka sekvenser vi skulle se och jag höll i fjärrkontrollen, men de kunde när som helst be att få se om en sekvens eller be mig pausa. Jag var noga med att poängtera att detta inte var ett kontrolltillfälle för att belysa eventuella fel i verksamheten, utan ett tillfälle att förutsättningslöst diskutera sekvenserna. Totalt satt vi cirka 180 minuter och såg närmare 20 olika sekvenser.

Det har i vissa fall gått ganska lång tid från det att vissa sekvenser spelades in tills det att personalen fick se och samtala kring dessa. En del företrädare menar att intervjuer i anslutning till denna metod skall ske senast två dagar efter inspelningstillfället (exempelvis Bloom, 1953), för att de inte ska ha

”glömt bort” vad de tänkte i just den situationen. Jag har dock utgått från en annan tanke. Jag menar att situationer i utbildningsmiljöer är komplexa och att vi tar in en mängd olika intryck som ligger till grund för hur vi agerar i varje given situation. När Calderhead (1981) lyfter fram som en risk att de intervjuade minns något annat och när Yinger (1986) menar att videosekvensen som reflekteras omkring kan skapa en ny situation där resonemanget utgår från den nya situationen och de stimuli som det inspelade materialet ger, ser jag det som en möjlighet. På detta sätt ser jag samtalen som en metaanalys och reflektion kring det inspelade materialet (jmf Haglund, 2003). Personalen uttryckte dock, trots att det i något fall gått nästan sex veckor från filmtillfället, att de kom ihåg mycket kring sekvenserna. De uttryckte flera gånger att de kom ihåg både situationen och hur de tänkte. Eftersom den största delen av samtalet handlade om reflektioner kring hur flickor och pojkar blir bemötta och positionerar sig i olika sammanhang, så menar jag att dessa reflektioner varit mycket givande. Vi samtalade om tankar kring bemötande som inte enbart var knutet till de specifika sekvenserna utan alltså till hur de tänker kring flickor och pojkar.

Loggbok, videologg och överföring till DVD

Vid transkriberingen av de inspelade fokusgrupperna har jag använt mig av det som Merriam (1994 s 98) kallar för *loggbok*, genom att inleda med ”viktiga uppgifter om intervjun” som datum, namn och vilken miljö vi befunnit oss i. Samtalen har sedan kodats genom att jag noterar tiden varje gång vi byter samtalsområde eller en ny fråga tas upp. Varje samtalsområde har en sammanfattning av vad vi samtalat om. Jag har även i anslutning till detta skrivit ner mina egna tankar och associationer. Vid analysen har denna loggbok sedan använts för att hitta de olika delarna i intervjun och jag har då gått tillbaka och lyssnat på den inspelade intervjun och inte analyserat utskrifterna av samtalen.

Videoinspelningarna har skett på DV-kamera och är sedan redigerade i ett videoredigeringsprogram. Filmerna är uppdelade och kodade i olika sekvenser. Varje sekvens är kodad med datum, vilken DVD-skiva i ordningen det är samt vilken sekvens det är. När en aktivitet ändras, eller gruppssammansättningen förändras, inleds en ny sekvens. Varje sekvens är sedan transkriberad i vad jag kallar en *videologg*, med en inledning tillsammans med en beskrivning av förutsättningarna för dagen. Varje sekvens innehåller sedan en beskrivning av vad som sker och vilka som är närvarande. En sekvens kan vara en måltid eller en speciell aktivitet, men det kan även vara en specifik händelse som exempelvis en lek eller en konflikt. I detta material har jag även,

senast 12 timmar efter varje inspelningstillfälle, skrivit ner mina egna tankar och spontana reflektioner med kommentarer om liknande händelser i andra sekvenser. På detta sätt har jag även delvis kunnat återge ur minnet om det hänt saker utanför kamerans display, som exempelvis varför barnen eller de vuxna ibland lämnat en aktivitet eller vad som tillfälligt verkar ha fångat deras uppmärksamhet. Även här har jag sedan återvänt till det inspelade materialet vid analysen. Denna kodning och övergripande beskrivning har varit till stor hjälp för att hitta i materialet och kunna sortera det.

Falljournal

Alla redigerade filmer, kodade videologgar, loggböcker, anteckningar från observationer, förfrågningar som har sänts ut till berörda parter och andra dokument som jag betraktat som relevanta (exempelvis förskolans målsättning, barngruppens sammansättning etcetera) har samlats i en pärm per fall, i en så kallad falljournal, utifrån Pattons (2002 s 449) modell. Detta har underlättat analysen då allt är registrerat, organiserat och kategoriserat kronologiskt med en beskrivning av de olika sekvensernas innehåll samt kopplingar till andra sekvenser i materialet.

Totalt består falljournalerna av 44 DVD skivor med ca 50 timmar redigerad film uppdelat i 630 sekvenser, utifrån att *arbetslag ett* besöktes 24 och *arbetslag två* 16 tillfällen. Videologgarna uppgår till närmare 150 utskrivna A4-sidor plus fältanteckningar (ca 20 A4-sidor). Utöver detta tillkommer ljudfiler från samtaltillfällena (ca 10 timmar) och transkriberade loggböcker från dessa (ca 40 A4-sidor). Med *arbetslag ett* genomfördes ett fokusgruppsamtal och med *arbetslag två* genomfördes tre, varav ett i början, ett i mitten och ett när videoobservationerna var avslutade.

Etiska överväganden

Under studien har jag följt vetenskapsrådets forskningsetiska principer och anvisningar (Vetenskapsrådet, 1991, 2005). Personal och föräldrar vars barn ingår i studien är informerade om studiens övergripande upplägg och syfte. Samtliga föräldrar har ingått i studien frivilligt och är informerade om att de när som helst och utan att uppge orsak kan dra sig ur studien. Ett föräldrapar per avdelning har valt att inte vara med, och deras barn har inte filmats. Samtliga personuppgifter behandlas konfidentiellt och alla namn är fingrade. Det är framförallt två dilemman av etisk karaktär jag stött på under studien. Det första handlar om de situationer då jag sett barn bli behandlade av vuxna eller andra barn på ett sätt som jag uppfattar som negativt. Det andra

handlar om att det finns ett maktförhållande mellan mig och barnen och de vuxna som jag filmat.

I några situationer har jag förstått det som att barn har betett sig illa mot andra barn och i några situationer har även personal fallit in i en jargong mot enskilda barn eller tolkat en situation så att ett barn har fått skulden för något som jag uppfattat att någon annan varit orsaken till. Här har jag hamnat i en personlig konflikt där jag känner att jag delvis svikit barnen genom att inte ingripa när jag förstått det som att enskilda barn ”kommit i kläm”. Valet att inte ingripa i dessa situationer grundas på att det bland annat är just dessa situationer jag studerat.

En studie med detta upplägg kommer väldigt nära både barn och personal. Eftersom jag har kontrollen över det som filmas så innebär det att jag har makt att välja *vad* som lyfts fram och *hur* det skrivs fram. Barnen och de vuxna är delvis utelämnade i denna process och jag menar att denna maktposition därför medför ett stort ansvar. Vid några tillfällen har jag förstått det som att barn visat att de inte vill bli filmade, exempelvis genom blickar eller genom att stänga en dörr till ett rum. Vid dessa tillfällen har jag direkt avbrutit filmningen. Jag har inte uppfattat det som att de vuxna gett uttryck för att de inte vill bli filmade, men det finns en risk att de kan känna sig kränkta när jag skriver fram olika situationer. Genom att skriva fram en händelse ur olika diskursiva förståelser kan jag skriva fram bemötanden som ”ologiska” och behöver därmed anstränga mig för att visa omsorg och respekt även för de vuxna. Jag har valt att skriva fram vissa situationer och diskuterar maktordningar utifrån vissa diskursiva och teoretiska förståelser. Syftet med dessa ”omkullkastningar” är inte att lämna ut dem som ingår i studien utan att försöka slå en knut på det som jag tror många av oss tar för givet. Detta innebär samtidigt att jag också riskerar att skriva fram bemötanden som i text kan framstå som stereotyp. På så sätt kommer sannolikt vissa beskrivningar av förskollärares uttalanden och bemötanden, i några situationer, att framstå som tvivelaktiga medan andra beskrivningar kan komma att väcka förståelse. Detta utifrån att vissa förståelser är mer etablerade medan andra är mer okända, eller hittills ”otänkta”. Olika diskursiva föreställningar kommer att avgöra om de uppfattas som tvivelaktiga eller ej, även mina egna som naturligtvis ligger till grund för vilka exempel som analyseras och hur de skrivs fram. Jag har, liksom exempelvis Nordberg (2005b), försökt hantera detta genom att både försöka skapa förståelse för vad de säger och gör samtidigt som jag är kritisk och skriver fram konsekvenser som detta kan tänkas ge. Jag gör inga anspråk på att ha gjort ”bättre själv” i dessa situationer. De vuxna som ingår i studien har getts möjlighet att läsa och kommentera hela texten innan den trycks upp. Arbets sättet i analysarbetet kommer jag nu att gå igenom mer i detalj.

ANALYS

Som jag tidigare skrev ser jag mig själv som aktiv i undersökningen och gör därför inget försök att stå ”utanför” texten som produceras. Tvärtom försöker jag själv vara närvarande i empirin med mina egna känslor och diskursiva förståelser. Jag vill på detta sätt inte försöka ge en generell entydig bild av de situationer jag beskriver, utan försöker vara noga med att detta är på de sätt *jag* förstått vad som sker och olika sätt jag kan beskriva det på. Att jag själv är utbildad förskollärare kan både ses som att det ger fördelar och att det försvårar analysen. Vissa saker som sker ser jag som ganska självklara i hur verksamheten organiseras och jag har en stor förståelse för att det inte är så lätt att hantera 18 barn ensam, om en av kollegorna är sjuk och den andra är på rast. På detta sätt blir jag samtidigt ”blind” för en del av de saker som sker, eftersom jag själv gjort på liknande sätt under flera år och kanske inte ser att detta skulle kunna göras på andra sätt. Under utbildningen och under mina år som förskollärare har jag på detta sätt ”vetat” att flickor och pojkar *är* olika och att verksamheten därför behöver anpassas till både flickors och pojkars behov. Att tänka i banor utanför denna ”sanning” har både varit svårt och spännande. Den bild jag får av verksamheten är därför delvis ”inifrån” samtidigt som jag genom studiens upplägg har haft möjligheter att tänka fram och tillbaka över olika situationer, både i min ensamhet men också tillsammans med andra, och på så sätt har kunnat tänka i banor jag inte tänkt tidigare.

Jag gör inte anspråk på att ge en fullständig beskrivning utan läser, som jag menar alla forskare gör, situationen utifrån de diskurser som är tillgängliga för mig. Min subjektiva förståelse blir med andra ord en del i kunskapen som skrivs fram i studien (jmf Hanrahan, Cooper, & Burroughs-Lange, 1999). På detta sätt ger texten i sin tur upphov till nya diskursiva förståelser som i sin tur kan analyseras utifrån frågan vad det är i min beskrivning som gör det möjligt att uttrycka sig på detta sätt. En poststrukturell analys kan på detta sätt aldrig förstås som färdig i den bemärkelsen att den kan beskriva alla tänkbara läsningar. Davies (2003, s. 187) uttrycker detta som att:

I ett poststrukturellt perspektiv förstås varje försök som forskaren gör att tala om vad det är som hon eller han hör, luktar, känner, tror eller önskar som inget mer än en eller flera möjliga läsningar. [...] Det språk som vi använder och de innebörder som vi tillskriver objekt och händelser förstås inte som genomskinliga representationer av en verklighet som ligger bakom orden. Händelser konstrueras, åtminstone delvis, genom de ord vi använder för att beskriva dem. Hellre än att utgå från att en händelse kan förklaras, och därmed styra dess innebörd, är poststrukturellistiska forskare känsliga för den mångfald av olika, tänkbara innebörder som en händelse kan ha både för forskarna och för forskningsobjekten. Forskarna är också känsliga

för den makt som deras egna ord har när det gäller att konstituera händelsen – även om de försöker hålla innebörden öppen.

I analysens första del söker jag efter *dominerande diskurser* och denna del skulle kunna förstås som en traditionell strukturell analys, men jag ser det inte som riktigt så enkelt. Miller, Whalley och Stronach (2005, s. 313) menar att det i en strukturell studie är vanligast att data samlas in, via exempelvis intervjuer eller texter, som sedan analyseras för att finna strukturer och sedan bestäms många gånger vilken teori som bäst förklarar dessa strukturer och dessa teorier används sedan många gånger för olika typer av generaliseringar. På detta sätt går det att förstå denna utgångspunkt som att det finns något ”där ute” som ska ”avslöjas”. Jag har en annan ingång redan i insamlandet av empirin. Jag intresserar mig inte enbart för vad som sägs och vad som görs utan framförallt vilka diskurser som *möjliggör* detta och på så sätt hur makt produceras, för att studera villkoren för flickors och pojkars olika positioner. Liksom Davies och Gannon (2005, s. 318) problematiserar jag sedan kategorierna kvinnligt och manligt för att visa hur dessa kan förstås som konstruerade, för att sedan i nästa steg ifrågasätta dessa konstruktioner. Jag försöker därför inte dokumentera skillnader mellan flickor och pojkar, utan i stället visa en mångfald av hur dessa begrepp kan förstås på.

Eftersom så få vuxna ingår i studien och eftersom jag i analysen inte sett olika bemötanden som jag förstår har att göra med deras ålder, utbildning, kön eller vilken avdelning jag filmat de olika sekvenserna på benämns samtliga fortsättningsvis könsneutralt som ”förskollärare”, trots att alla inte har en formell förskolläraryrket. Att jag väljer att göra så beror alltså både på att jag inte ser några skillnader i bemötandet och att om jag skrivit fram att *mannen*, *den äldre yngre* eller *barnskötaren* gjort på ett visst sätt finns en risk att detta bemötande tillskrivs en viss grupp – trots att andra män, människor i olika åldrar eller med olika utbildningsbakgrund kanske inte har alls mycket gemensamt med just de människor som ingår i just detta urval och kanske hade gjort på helt annat sätt i en liknande situation.

I analysen följer jag i stort de principer som Davies och Gannon (2005, s. 319f) satt upp för feministiskt poststrukturella studier:

Data are examined not as if they described or explained an independently existing 'real world' but as constitutive work that itself is implicated in the production of 'the real'. Those data are analysed in terms of the binary categories and discursive regimes at play. (s. 320)

Jag har inte som avsikt att ”avslöja sanningar” om kön/genus utan att ”bråka” med det som kan *uppfattas* som ”sanningar”, genom att studera på vilka sätt flickor och pojkar hålls isär. Eftersom jag gör antagandet att vår upplevelse av världen är socialt konstruerad söker jag inte svar ”inuti” individer, utan i språk och handlingar som vi är en del av. Detta har bland annat skett genom diskursanalys.

Diskursanalys

Diskursanalys används utifrån flera olika teoretiska och metodologiska utgångspunkter (Johnstone, 2002). Ursprunget var att undersöka språket och dess funktion, men används idag i allt från algoritmiska analyser av språkliga processer till poststrukturella analyser där språkliga begrepp som representant för ”verkligheten” upplöses (Gillen & Petersen, 2005, s. 146). Jag har använt flera olika strategier och metoder i analysen. Första delen består av att söka efter ”självklara” strategier, att ”räkna” hur vanliga dessa strategier är och att koppla dessa strategier till texter som beskriver vilka strategier förskollärare bör ha i mötet med barnen. Den senare delen går sedan ut på att ifrågasätta begrepp som ”skrivits fram” med detta arbetssätt och landar på så sätt i en mer poststrukturell diskursanalys.

Winther Jørgensen och Phillips (2000, s. 11) lyfter fram tre olika inriktningar inom diskursanalys som alla delar en ”kritisk inställning till självklar kunskap”, där det sätt vi kategoriserar i vardagen ses som en produkt av föreställningar *om* världen, snarare än en beskrivning av något ”därute”. De olika inriktningarna benämner de *diskursteori* med referenser till Laclau och Mouffe, *kritisk diskursteori* framförallt med referenser till Fairclough samt *diskurspsykologi* med referenser till bland annat Potter och Wetherell. I första delen av analysen har jag framförallt utgått från det arbetssätt som Winther Jørgensen och Phillips kopplar till *diskurspsykologi*, där diskurser ses som att de orienterar oss mot sociala handlingar. Ambitionen med analysen är inte att avslöja vad förskollärarna ”egentligen” tycker eller menar med det de säger och gör, eftersom det med detta synsätt inte går att nå en verklighet utanför diskurserna. Det blir i stället diskursen i sig som är analysens objekt, med fokus på vilken makt och vilka villkor som *olika* diskurser producerar. Målet är inte att beskriva ”felaktigheter”, utan att söka efter mönster i det som förskollärarna säger och gör och vilka konsekvenser ”olika diskursiva framställningar av verkligheten får” (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 28). Samtidigt försöker jag kritiskt granska beskrivningarna genom att visa vilka sociala konsekvenser olika beskrivningar av bemötanden kan ge.

Jag har inlett analysen med att söka efter det som Winther Jørgensen och Phillip (2000, s. 122) kallar *krispunkter*, som de beskriver som en signal om att något gått ”fel” i samspelet. Första steget var med andra ord att söka efter ”självklara” bemötanden av flickor och pojkar, genom att se hela materialet flera gånger och lyfta ut situationer där förskollärarna reagerade på att en flicka eller en pojke gjorde något ”fel” och på så sätt försöker upprätthålla dominerande diskurser om hur man ”bör” vara (Foucault, 1993). I nästa steg har jag sedan tagit hjälp av Lenz Taguchi (2000, s. 61) när hon uttrycker:

Om man vill veta vad som anses som normalt i ett samhälle, är det lättast att få syn på det om man studerar det sätt på vilket man definierar och behandlar det onormala, och inte minst hur motståndets diskurs ser ut.

Nästa steg i analysen var alltså att, förutom att analysera det som sker utifrån att barn och vuxna försöker *upprätthålla* dominerande diskurser, analysera situationerna som att diskurser och en social ordning samtidigt *utmanas* i dessa situationer. Exempelvis genom att barn och vuxna bryter mot diskurser om att vara feminin eller maskulin. På så sätt såg jag motståndet som att det, på samma gång som det konstituerar diskurser om kön (Butler, 1993), även öppnade upp möjligheter för att vara på andra sätt än de förväntade, det vill säga motdiskurser (Davies, 1997; Davies & Laws, 2000; Lenz Taguchi, 2000).

För att se mönster i olika situationer, det vill säga om det var vissa bemötanden i specifika situationer som ofta återkom, analyserade jag när förskollärarna var extra noga med att flickor och pojkar skulle vara på ett visst sätt. Återkommande vanliga skillnader i bemötanden av flickor och pojkar som jag noterade var: 1) Vilken typ av frågor som ställdes, om de var ”öppna” eller ”slutna”, det vill säga om det räckte med att svara med ett ord eller om frågan krävde reflektion och/eller mer än ett ord för att besvaras. 2) Hur ofta de fick tillsägelser, exempelvis att göra något som förskolläraren bett dem om, att sluta med någonting eller att vänta. 3) Hur ofta barnen frågade om att få hjälp, om de blev hjälpta direkt eller rekommenderade att försöka själva och hur ofta förskollärarna hjälpte dem utan att de bett om hjälp.

För att beskriva vanligt återkommande olikheter i bemötandet av grupperna flickor och pojkar, gjordes en genomgång av det inspelade materialet utifrån dessa områden. Avgränsningen gjordes till de situationer då barn och vuxna var samlade kring gemensamma aktiviteter, det vill säga samlingar, måltider och hallsituationer (på- och avklädning). Totalt var 11 samlingar, 9 måltider och 11 hallsituationer inspelade i det första arbetslaget och 11 samlingar, 17 måltider och 9 hallsituationer i det andra: totalt 68 situationer. Svårigheterna

med denna genomgång var flera, bland annat var det svårt att avgöra om personalen ställde en fråga eller gav barnet en tillsägelse när de exempelvis sa ”Kan du ta på dig mössan?” och sedan vände sig direkt ifrån barnet utan att invänta svar. I dessa fall har jag ansett det vara en tillsägelse och inte en fråga. Vidare har det varit svårt att avgöra när barnen ber om hjälp då de ibland ställer sig framför förskollärarna och sträcker fram jackan. I dessa situationer har jag sett det som att barnen ber om hjälp. Jag har inte noterat situationer där förskollärarna ställer en fråga rakt ut som vem som helst kan besvara, eller när de exempelvis hjälper samtliga barn med att ta på sig regnkläder. Jag har med andra ord fokuserat på när de vänder sig till enskilda barn eller om de ställer frågor/följdfrågor som inte är riktade till flera barn samtidigt.

Antalet observationer är noterade och en procentuell fördelning är framräknad, då hänsyn tagits till antalet flickor och pojkar i grupperna. Det var efter denna del i analysen jag bestämde mig för att bortse från förskollärarnas kön, ålder, utbildning och vilket arbetslag de tillhörde i analysen eftersom de olika förskollärarna i stort använder sig av liknande strategier i sitt bemötande, oberoende av situation. Det vill säga: mannen, liksom kvinnorna, hjälpte pojkarna oftare utan att de frågade om hjälp. Den äldsta kvinnan gav, liksom den yngsta kvinnan, fler tillsägelser till pojkarna och oberoende av om de satt i en samling, satt vid en måltid eller skulle ta på sig kläder fick pojkarna oftast enklare frågor att besvara. Att jag trots det fortfarande redogör för barnens kön beror inte på att jag kan se en tydlig skillnad mellan hur flickor och pojkar positionerar sig – däremot ser jag skillnad i hur olika positioner blir bemötta av de vuxna beroende på barnets kön. Därför redogör jag i de olika situationerna för barnens kön men ej för de vuxnas.

Utifrån vanligt återkommande olikheter i bemötandet av flickor och pojkar valde jag ut fyra situationer som visade bemötanden som ofta återkom i flera liknande situationer, samtidigt som dessa situationer naturligtvis är specifika. Denna del av analysen gjorde mig medveten om att det var ganska lätt att visa generella skillnader i bemötandet av flickor och pojkar men att dessa samtidigt inte sa speciellt mycket om hur olika flickor och olika pojkar blev bemötta, eftersom stora variationer fanns mellan hur och när *olika* pojkar och *olika* flickor blev bemötta i olika situationer. På så sätt blev det samtidigt tydligt att flera olika diskurser ”tävlade” med varandra (Davies & Harré, 1990) och gav olika versioner av situationerna.

Nästa steg var att även söka efter variationer i hur flickor och pojkar som individer positionerade sig och blev bemötta i liknande situationer – en variation som även den gick förlorad i den procentuella uträkningen och den

generella beskrivningen. Denna del visade, i kontrast till den första delen, att det snarare var vilka *positioner* som olika barn valde, i egenskap av flicka eller pojke, som avgjorde hur de blev bemötta, snarare än att förskollärarna allmänt bemötte flickor och pojkar olika. I de olika läsningarna redovisas båda dessa delar av analysen som delvis ”krockar”. De generella beskrivningarna av förskollärarnas bemötande av flickor och pojkar återfinns inte på ett tydligt sätt i beskrivningen av hur olika flickor och pojkar blev bemötta i specifika situationer. Dessa generaliseringar kritiseras därför genom att visa att de inte säger speciellt mycket om bemötandet, eftersom det är beroende av flera andra diskurser, som på olika sätt samvarierar med barnens kön. Exempel på diskurser som samvarierar med hur olika barn bemöts utgår från olika pedagogiska idéer och föreställningar om vad barn ska lära sig i förskolan. I dessa delar gick jag även till litteratur som beskrev liknande situationer och vad dessa situationer fyller för funktion, exempelvis vad samlingen i förskolan är bra för eller när förskollärare kan tänkas behöva acceptera ett visst våld bland barnen. Denna del i analysen handlade alltså om att söka stöd för det bemötande som förskollärarna hade mot olika flickor och pojkar och är inte i första hand en systematisk sökning efter vad olika böcker rekommenderar generellt. Dessa diskursiva utgångspunkter har jag valt att kalla för *vedertagna teorier*. De ska inte förstås som att de är ”allmänt vedertagna”, men att de kan antas vara vedertagna i just dessa situationer. De utgår framförallt från en utvecklingspsykologisk diskurs.

Multipla läsningar

Då varje situation och bemötande ges olika mening utifrån olika diskurser, både om kön och om vad förskolan förväntas uppfylla som i sin tur påverkar vilka bemötanden som framstår som ”självklara”, redovisas analysen utifrån *multipla läsningar* (som olika läsningar) av situationerna. Dessa läsningar görs för att komplicera de mönster som skrivits fram i analysens första del och för att på så sätt beskriva diskurser som maktproducerande genom att olika diskurser kommer påverka hur vi positionerar oss (Davies, 1990; Nordberg, 2005b). De olika situationerna beskrivs alltså utifrån olika diskursiva antaganden genom att sättas i relation till tidigare forskning, och annan litteratur, på olika sätt. Detta möjliggör inte enbart att visa hur samma diskurser kan arbeta i flera olika situationer, utan även att visa hur olika diskurser producerar makt på olika sätt i samma situation. Genom att först söka efter referenser som stödjer ett visst bemötande och sedan använda samma referenser för att visa att situationen även kan beskrivas som maktproducerande.

På så sätt kompliceras beskrivningarna av situationen, bland annat genom att visa att det inte enbart finns *ett* sätt att beskriva situationerna på utan att *beskrivningen* som sådan snarare avgör vad som *framstår* som neutralt och naturligt. Jag utgick alltså från situationerna och sökte först efter referenser som ”förespråkade” ett liknande arbetssätt som förskollärarna använde sig av, för att sedan ifrågasätta det förespråkade arbetssättet utifrån andra diskursiva antaganden.

Eftersom min förståelse är att vi som människor är multipla subjekt, som gör oss själva på olika sätt i och genom olika diskurser skulle det, som jag skrev ovan, bli problematiskt om jag stannade vid att enbart göra första delen i diskursanalysen. De diskurser som jag skriver fram skulle då riskeras att läsas som kategoriseringsprinciper som delar in förskollärarnas och barnens sätt att vara på generaliserande sätt. Därmed finns en risk att komplexiteten förloras. Dessa kategorier riskerar även att tillmätas egenskaper, om förskollärarna beskrivs generellt kan situationernas olika förutsättningar gå förlorade. Samma risk finns även med att kategorisera barnen, om jag beskriver en ”aktiv/stökig pojke” eller en ”tillbakadragen/blyg flicka” kan vissa egenskaper förstås som att de hänger samman med barnen och inte är en beskrivning av hur barnet kan förstås i just den situationen utifrån en specifik position och diskurs. På samma sätt kan generella beskrivningar av att förskollärarna bemöter flickor och pojkar på olika sätt medföra att nyanser och alternativa bemötanden går förlorade i framskrivandet. De multipla läsningarna syftar därför till att lyfta fram de olika situationernas komplexitet.

De fyra situationer som jag gått vidare med, som jag ovan beskrev som att de visade vanligt förekommande förhållanden men som samtidigt är specifika, har problematiserats i syfte att visa olika sätt att förstå den maktproduktion som förekommer, men även för att utmana och ifrågasätta de diskurser som framträder i de olika läsningarna¹³ (Brown & Jones, 2001). Andra som tidigare arbetat med multipla läsningar och som jag inspirerats av är Jones och Barron (2007), Nordin-Hultman (2004), Lenz Taguchi (2000) och Hall (1980).

13 Jag menar att detta inte ska förknippas med en hermeneutisk tolkning som i och för sig också många gånger söker efter olika förståelser, eller mening, i ett innehåll. Inom hermeneutiken ser jag det emellertid som att det är själva förståelsen som är analysobjektet och det som tolkas, när jag i stället läser situationerna utifrån olika diskursiva antaganden (som jag i och för sig menar alltid sker i analyser – medvetet eller omedvetet). Det blir då diskurserna i sig som är analysobjektet och olika diskurser kommer materialisera – inte bara olika innehåll – utan även olika fenomen och/eller objekt. Likheter är däremot att hermeneutiker inte försöker undanhålla sitt perspektiv (förförståelse), och att tolkningen därmed blir mer genomskinlig.

Denna del i analysen handlar om att skriva fram olika sätt som maktproduktionen och subjektskonstruktioner kan förstås på, för att på detta sätt ifrågasätta essentiella konstruktioner och förståelser av att exempelvis vara flicka och pojke. Genom att utgå från det som tas för givet vill jag visa att det som ur en diskursiv förståelse kan beskrivas som naturligt och självklart, samtidigt kan beskrivas som ologiskt och onaturlig ur en annan diskurs. Jag har exempelvis frågat mig varför förskollärarna sällan ser pojkar i ögonen när de blir tillsagda och försökt skriva fram vad jag tror det är för diskurser som möjliggör detta, för att sedan skriva fram andra diskurser där detta blir ologiskt. På detta sätt vill jag ”undersöka de icke ifrågasatta idéer och vanor som det pedagogiska tänkandet och handlandet [kan tänkas] vila på” (Nordin-Hultman, 2004, s. 196). De olika positionerna benämns läsningar i stället för tolkningar då det senare skulle kunna uppfattas som att genom att tolka ”rätt” får vi fram situationens ”egentliga” innebörd. Begreppet läsning antyder däremot att detta är *ett* sätt att förstå situationen, utifrån ett visst perspektiv. Jag kallar läsningarna för *vi föds till flickor och pojkar* och *vi görs till flickor och pojkar*. Den första läsningen tar utgångspunkt i essentiella tänkta olikheter mellan flickor och pojkar och den andra läsningen tar utgångspunkt i att flickor och pojkar görs olika och ifrågasätter logiken (diskurserna) i att de görs olika. I den avslutande delen görs en fortsättning på den andra läsningen; *en (fortsatt) överskridande läsning* som ytterligare försöker utveckla, överskrida och/eller upplösa, gå bortom dikotomin flicka/pojke och än mer utmana diskurserna. Den sista är inte en läsning av vad som skett utan en läsning om hur situationer och bemötande kan beskrivas om kön eller genus inte ses som relevant. På detta sätt överskrider denna läsning även själva situationerna.

Samtliga läsningar är normerande, eftersom de erbjuder olika självklara sätt att bemöta barn utifrån mina beskrivningar. På detta sätt sätter jag mig själv i en maktposition och dessa ska läsas som *mitt* sätt att uppfatta och beskriva situationerna, och inte som beskrivningar av vad som ”faktiskt skett”.

Läsning 1: Vi föds till flickor och pojkar

I denna läsning betraktas flickor och pojkar/kvinnor och män som dikotomier, det vill säga som varandras motsatser – de är *olika* på *specifika* sätt. Det medför normativa ideal för vad det innebär att vara feminin eller maskulin, utifrån en essentiell förståelse. Kön ses som stabilt och klart definierat av biologiska, utvecklingsmässiga, hormonella, funktionella och emotionella skillnader (jfr Gurian & Henley, 2001), ett antagande som många gånger även förutsätter en idé om heterosexualitet (Blaise, 2005; Reimers, 2008). Förskollärarna beskrivs utifrån antagandet att flickor och pojkar behöver bli bemötta

olika, utifrån hormonella och anatomiska olikheter som förväntas ge olika förmågor (jfr Cahill, 2005), som även innebär att de kommer att behöva tränas inför olika roller i framtiden (Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1991). Utifrån denna förståelse kan det ses som självklart att flickor och pojkar dras till olika leksaker och uppvisar olika beteenden – förskollärarnas roll kan då ses som att de behöver bemöta dessa olikheter. I denna läsning förstås situationerna som att personalen arbetar för jämställdhet i betydelsen att flickor och pojkar ska bemötas likvärdigt, dock inte för den skull nödvändigtvis lika.

Förskollärarnas bemötande förklaras bland annat utifrån utvecklingspsykologiska teorier och tidigare utredningar och styrdokument, exempelvis utifrån *Barnstugeutredningen*¹⁴ (SOU, 1972:26, 1972:27). Förskollärarna görs i denna läsning till rationella subjekt där orsaker till handlingar går att spåra till litteratur som de mött i sin utbildning och där de förutsätts ha vissa intentioner med sitt handlande. Barnen görs till passiva subjekt där ett visst bemötande förväntas utveckla barnet i en viss riktning, det vill säga att orsaken till ett visst beteende som vuxen går att spåra bakåt i tiden (jfr Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Dessa antaganden går emot ett feministiskt poststrukturellt perspektiv men används för att skriva fram diskurser där vissa bemötanden blir rationella - vilket de inte blir i nästa läsning.

Läsning 2: Vi görs till flickor och pojkar

Den andra läsningen står i kontrast till den förra och utgår i stället från antagandet att kön och genus i grund och botten konstrueras genom användandet av språk och genom diskurser. Kön och genus förstås som flytande och föränderligt, det vill säga någonting vi *gör* genom att handla i överensstämmelse med den diskursiva mening som språket ger. Mening i språket skiftar i sin tur i olika situationer, beroende på den specifika mening som produceras i ett visst sammanhang (Davies, 2000). Språket beskrivs som att det (re)producerar föreställningar om objekt, och inte att det representerar verkligheten (Harding, 1990; Hekman, 1991; Weedon, 1999). Den bipolära förståelsen av flickor och pojkar associeras i denna läsning därför till förståelsen av hur dessa ord tolkas. De *uppfattade* motsatserna *konstruerar* motsatser och är inte uttryck för biologiska skillnader (Adams st. Pierre, 2000; Davies, 1989; Da-

14 Denna utredning låg till grund för *Förskolelagen* som trädde i kraft 1 juli 1975 (SFS, 1973:1205). Den första paragrafen i Förskolelagen beskrev i övergripande ordalag målen för förskolan och för att förklara innebörden i denna paragraf gavs ett antal *Arbetsplaner för förskolan* ut (exempelvis Socialstyrelsen, 1975a, 1975b, 1975c, 1976, 1978, 1979, 1981), som många gånger detaljerat och konkret beskrev målen och arbets sätt genom att beskriva hur förskolan skulle organiseras och vad förskolans personal skulle göra i olika situationer. På detta följde sedan *Pedagogiskt program för förskolan* (Socialstyrelsen, 1987:3) som föregick förskolans nuvarande läroplan.

vies & Harré, 1990; Spinoza & Dreyfus, 1996). Denna läsning medför även att vi positionerar oss i förhållande till diskurser om hur vi bör vara i egenkap av flicka eller pojke. Positioner blir aldrig neutrala och vissa positioner kommer att möta motstånd medan andra ses som socialt accepterade. På detta sätt kommer individer själva många gånger att försöka anpassa sig till det som uppfattas som ”normen”, till exempel den ”heterosexuella normen”, som förutsätter två olika kön som växer upp och utvecklas på olika sätt för att senare i livet återförenas och komplettera varandra (Butler, 1993; Martinsson & Reimers, 2008).

Denna läsning anknyter till socialkonstruktivistiska teoretiska positioner men utvidgas även till feministisk poststrukturalism och till viss del även queer-teoretiska antaganden om multipla subjektiviteter och skiftande och flytande subjektpositioner i olika kontexter. I denna läsning förstås situationerna som att förskollärarna i vissa situationer ger det maskulina förmåner, men även till för nackdel för flickor som positionerar sig maskulint eller för pojkar som positionerar sig feminint (Davies, 1989; Davies & Laws, 2000; Lenz Taguchi, 2000). Med andra ord ses inte flickor och pojkar som att de är systematiskt olika, men de beskrivs och bemöts som om de vore det. På så sätt görs de/blir de olika.

En (fortsatt) överskridande läsning

De båda ovanstående läsningar, utifrån att flickor och pojkar antingen *är* eller *görs* olika, baseras på dikotoma antaganden om kön. Dessa antaganden avgör synen på kön och genus och dikterar olika (motsägelsefulla) förståelser av vad det innebär att vara flicka eller pojke, men även olika förståelser av hur olika barn bör bemötas. Antaganden påverkar alltså vilka positioner som finns tillgängliga för flickor och pojkar (Davies & Harré, 1990). Med andra ord producerar de olika läsningarna makt på olika sätt och konstruerar därmed även flickor och pojkar på olika sätt. För att även ifrågasätta dessa diskurser görs i studiens avslutande del en (fortsatt) överskridande läsning .

En (fortsatt) överskridande läsning är en fortsättning av läsning 2, utifrån att vi görs till flickor och pojkar. Den strävar efter att ytterligare utveckla, överskrida och/eller upplösa dikotomin flicka/pojke – och skulle kunna kallas ”varken-eller-läsning” eller ”både-och-läsning”. Det är ett försök att lyfta fram en utesluten möjlighet/position genom att ifrågasätta de diskurser och de logiska villkor som skrivits fram i läsning ett och två, och på så sätt försöka definiera nya positioner. Det handlar om att försöka beskriva en mot-diskurs som inte gjorts möjlig i läsning ett och två. Denna läsning blir då ett försök

till att se situationen utifrån att flickor och pojkar *varken* är eller blir olika, utan att försöka se vilka möjligheter till förskjutning som kan tänkas finnas genom att försöka se materialet utanför och bortom de dominerande dikotomierna, för att på detta sätt beskriva det osannolika som sannolikt (Weedon, 1999). Syftet är att visa vad som skulle kunna finnas genom att visa en annan förståelse av människor där kön eller genus inte har någon praktisk betydelse (Butler, 2006). Läsningen pekar mot en utopi där människor inte blir begränsade av kategorier, en utopi som aldrig kan uppnås fullt ut eftersom nya exkluderingsalltid kommer att uppstå och analysen därför ständigt behöver fortgå. Denna läsning ska ses som en möjlig väg för att försöka förändra innehåll i begrepp, samtidigt som det även handlar om att lyfta fram de försök till motstånd mot rådande diskurs som personal och barn gör. Även här ses ord och begrepp som binära dikotomier (Hekman, 1990; Nordin-Hultman, 2004) med en hierarkisk ordning. Denna läsning blir därför även ett försök att se vilka begrepp de två första läsningarna producerat och ”bråka” med dem, det vill säga göra ett försök att definiera nya innebörder för att på så sätt förändra diskurserna kring dessa begrepp. Läsningen blir på detta sätt även ett ifrågasättande av mina egna diskursiva förståelser i läsning ett och två, det vill säga vad jag tar för givet i dessa läsningar. Det handlar inte enbart om att försöka föreställa andra handlingsmönster av forskollärare och barn, utan även att överskrida begreppen som i denna förståelse är kopplade till feminitet och maskulinitet (Spinosa & Dreyfus, 1996). Genom att ge ny mening till diskurserna kan dessa alltså förändras utifrån denna förståelse.

Materialets inre konsistens och de olika läsningarnas inre logik

Texten i denna avhandling är lika mycket med och *skapar* en verklighet som den *beskriver* en verklighet. Den ska därför läsas utifrån att den är en diskursiv konstruktion och endast ett av flera sätt att framställa det som sker på. Bedömningen ska därför inte utgå från validitetskriterier som förutsätter att studien ska kunna upprepas med liknande resultat. Med detta skrivet menar jag inte att alla möjliga beskrivningar därmed är lika bra. Olika versioner kommer att konstituera verkligheten på olika sätt, med olika ”självkla” lösningar och förslag på arbetssätt, som i sin tur kommer ge konsekvenser för synen på barn, arbetssätt med mer.

Själva texten som sådan är därmed en del av valideringen, där exempel och redogörelser binder ihop situationer och analytiska påståenden. Jag har skrivit teoretiska utgångspunkter, hur empirin har samlats in och hur den har

analyserats för att ge dig som läsare en möjlighet att bedöma alla steg i processen och därmed bilda dig en egen uppfattning om trovärdigheten (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 123). Vidare menar jag att värdet av denna avhandling ska ställas i förhållande till vilka möjligheter till förändring och förskjutning av förståelse som öppnas upp. Frågan blir då hur rimliga mina beskrivningar blir när jag påstår att ett barn inte endast *är* flicka eller pojke utan att han/hon ständigt *görs* som flicka eller pojke i förskolans verksamhet, *samtidigt* som vi kan beskriva barn som både kvinnliga och manliga samtidigt. Om avhandlingen bidrar till att på ett övertygande sätt visa hur olika diskurser producerar makt på olika sätt, har ett utrymme förhoppningsvis skapats att kunna tänka och göra på andra sätt och avhandlingen kan då *tillämpas*. Beskrivna situationer ska inte läsas som att de är giltiga på alla förskolor, utan som situationer att diskutera vidare kring med målet att se fler aspekter av förskolans verksamhet än tidigare. Läsningarnas olika diskursiva antaganden är tänkta att tydliggöra olika sätt samma situation kan beskrivas utifrån. Tabellen på nästa sida illustrerar de olika innebörderna i de olika läsningarna av några centrala begrepp.

Tabell 1: Innebörder av olika begrepp i de olika läsningarna

		Innebörder i de olika läsningarna		
		Vi föds till flickor och pojkar	Vi görs till flickor och pojkar	En (fortsatt) överskri-dande läsning
Begrepp	Flickor och pojkar	Är olika (dikotomier – varandras motsatser)	Görs olika (diko-tomier – varandras motsatser)	Varken lika eller olika: individuella skillnader erbjuds, som inte nöd-vändigtvis samvarierar med kön
	Kroppen	Olika hormonella och biologiska skillnader som delvis ger olika förmågor	Inga biologiska skillnader som med auto-matik ger olika för-mågor. Däremot ger det yttre könet olika förväntningar som i sin tur leder till att vi konstrueras olika	Inga biologiska skillna-der som med automatik ger olika förmågor. Inte heller olika förväntning-ar beroende på yttre kön, därmed kan varje individ utvecklas utifrån sina specifika förutsättningar
	Kön	Biologiskt givet	En social konstruk-tion – det är enbart det vi uppfattar som biologiskt givet som vi definierar som kön	Oväsentligt
	Genus	Resultatet av en social förväntan utifrån det biologiska könet	En social konstruk-tion – ett resultat av en förväntan utifrån det som vi definierar som biologiskt kön	Oväsentligt

Relationen mellan diskurser i de olika läsningarna

Strävan i de olika läsningarna är att uppenbara att det som beskrivs som naturligt utifrån vissa diskursiva antaganden samtidigt kan beskrivas som onaturligt utifrån andra, för att på så sätt utmana de strukturer som annars riskerar att begränsa hur vi tänker kring flickor och pojkar (Adams st. Pierre, 2000). De olika läsningarna producerar olika självklara positioner, men diskurser om kön och genus är naturligtvis inte de enda diskurserna närvarande i de analyserade situationerna: andra diskurser korsar dem och samverkar med dem. Analysen innefattar därför även andra diskurser som kommer att få olika mening beroende på antaganden som görs om kön och genus. Därför inleds varje situation med en genomgång av andra närvarande diskurser, som samverkar med köns- och genusediskurserna, som jag uppmärksammat i de

studerade situationerna.

Studien redovisas utifrån fyra olika situationer; ”fri lek”, samling, påklädning och måltid. Före beskrivningen av varje situation görs en genomgång av olika teorier som kan kopplas till situationen, exempelvis teorier om flickors och pojkars utveckling och om ”fri lek”. Dessa benämns *vedertagna teorier* och utgår från vissa specifika diskursiva antaganden. I de olika läsningarna återkommer dessa rubriker. Jag gör inte anspråk på att dessa teorigenomgångar är heltäckande, utan har snarare sökt efter idéer och texter som på olika sätt stödjer förskollära handlande för att sedan se vad som händer med dem om de läses utifrån alternativa diskurser om kön och genus. I tabellen nedan anges vilka olika teoretiska områden som kommer att behandlas i de olika situationerna, inom varje läsning.

Tabell 2: *Vedertagna teorier om hur de vuxna bör förhålla sig i de olika analyserade situationerna*

		Läsningar
		Vi föds till flickor och pojkar Vi görs till flickor och pojkar En (fortsatt) överskridande läsning
Situationer	”Fri lek”	<i>Vedertagna teorier</i> Teorier om ”fri lek” Teorier om barns lek och utveckling Teorier om våld och kön
	Samling	<i>Vedertagna teorier</i> Teorier om samling i förskolan Teorier om flickors och pojkars behov
	Påklädning	<i>Vedertagna teorier</i> Teorier om påklädning Teorier om flickors och pojkars ansvar
	Måltid	<i>Vedertagna teorier</i> Teorier om måltid Teorier om flickors och pojkars språkutveckling

Med utgångspunkt i de fyra analyserade situationerna görs en genomgång av vedertagna teorier om hur de vuxna bör vara och vad dessa situationer fyller för funktion samt antaganden om barns utveckling. Dessa teorier utgör sedan underrubriker i de olika läsningarna.

Beskrivningar av de olika situationerna

Första situationen beskriver en sekvens där några barn leker, under så kallad ”fri lek”. Andra situationen är från en samling där barnen suttit och lyssnat på en bok efter maten. Tredje situationen är en påklädningssituation och fjärde och sista situationen är från en måltid. Situationerna är vanliga inom förskolans verksamhet och det finns formulerade mål om hur sådana situationer är, eller bör vara. Exempelvis intar personalen under ”fri lek” framförallt en övervakande roll och har uppsikt över barnens lek utan att själva delta i den. De tittar till barnen då och då och griper framförallt in när de blir ditkallade av något barn eller när de uppfattar att ljudvolymen blir för hög. Även de övriga situationerna är dagligen förekommande och visar, på ett sätt, typiska situationer – även om innehåll och bemötande naturligtvis aldrig är helt detsamma.

Barn och vuxna positionerar sig och blir bemötta på olika sätt i olika situationer. Det går därför inte att säga att vi *är* på ett visst sätt oberoende av situationen. Däremot väljer barn ibland att i vissa situationer positionera sig på ett sådant sätt att de tar större utrymme i anspråk, har en hög ljudnivå och verbalt och fysiskt kräver sin rätt. Dessa beskriver jag i situationerna, i brist på bättre begrepp, som att de positionerar sig ”aktivt”, eller att de tar ”aktiva positioner”. Det handlar då inte om beskrivning av barnets ”egentliga natur”. Dessa barn kan välja ”tillbakadragna” positioner i andra sammanhang, men även i andra *liknande* situationer, då de inte kräver utrymme på samma sätt utan mer avvaktar och iakttar vad som sker. Dessa benämningar är de bästa jag kan komma på men innebär samtidigt att vi läser in känslor och förståelser i beskrivningarna eftersom begrepp som *aktiva* och *tillbakadragna* redan har en språklig laddning. Begreppen återkommer sedan i en (fortsatt) överskridande läsning, då i syfte att ifrågasätta begreppen som sådana. Det vill säga att ifrågasätta mina egna diskursiva antaganden i de två första läsningarna.

DEL 4:

REPRODUKTION AV KÖN I FYRA OLIKA SITUATIONER

Very well, but just how shall we pose the question? And, to begin with, who are we to propound it at all? Man is at once judge and party to the case; but so is woman. What we need is an angel – neither man nor woman – but where shall we find one?

Simone de Beauvoir
(The Second Sex)

SITUATION 1: ”FRI LEK”

Första delen av den analyserade situationen som benämns ”fri lek” handlar om hur tidigare utredningar och rekommendationer, som vänder sig till förskolans personal, beskriver hur de vuxna bör förhålla sig till det som kallas ”fri lek”. Dessa beskrivningar kan ge ledtrådar om vilka idéer som finns om vad lek ska vara bra för, med andra ord varför barn ska leka i förskolan. Detta skapar i sin tur idéer om vad fri lek ”är”, och idéerna kan komma att uppfattas som det enda sättet att definiera lek och dess funktion och kan därför komma att styra när och hur förskollärarna säger till barnen och vilken hänsyn barnen förväntas visa. Efter genomgång av olika ”vedertagna teorier” kommer situationen beskrivas för att sedan analyseras genom de två läsningarna *vi föds till flickor och pojkar* och *vi görs till flickor och pojkar*.

I förskolan förväntas barn att träna (eller utveckla) hänsyn, ett antagande som många gånger kopplas ihop med leken (exempelvis Johansson & Pramling Samuelsson, 2003). Det var vanligt i flera av de situationer som jag har spelat in att förskollärarna reagerade på olika saker i barnens lek, till exempel då de ansåg att ljudnivån var för hög. Förskollärarna gick även in och försökte hjälpa till att lösa konflikter där de omväxlande ställde frågor och omväxlande sade till barnen vad de skulle göra. För att se vad som uppfattas som ett korrekt beteende har särskild vikt i analysen lagts vid tillfällena när barn blivit tillsagda, eftersom det signalerar att barnet gjort något som uppfattats som fel. För att se om det går att se några mönster i hur flickor och pojkar som grupper fick tillsägelser gjordes en genomgång av hur många tillsägelser flickor och pojkar fick, en uppdelning som senare kommer att ifrågasättas. Genomgången avgränsades till samlingar, måltider och hallsituationer då det var då som alla barn och vuxna var samlade kring gemensamma aktiviteter¹⁵. Totalt var 11 samlingar, 9 måltider och 11 hallsituationer inspelade i det första arbetslaget och 11 samlingar, 17 måltider och 9 hallsituationer i det andra.

15 För att det ska bli meningsfullt att jämföra antal tillsägelser riktade till flickor med antal tillsägelser riktade till pojkar har jag räknat alla tillsägelser i dessa situationer. I den ”fria leken” var barn och vuxna inte samlade på samma sätt och det gick därmed inte att göra en lika tydlig analys, men mönstren var detsamma.

Tabell 3: Antalet verbala tillsägelser som riktas till flickor respektive pojkar i samlings-, måltids- och hallsituationer

	Samlingar	Måltider	Hallsituationer	TOTALT
Flickor	114	105	38	257
Pojkar	448	550	233	1231

Totalt fick flickorna i de 68 analyserade situationerna 257 tillsägelser och pojkarna fick 1231 tillsägelser. Det var emellertid fler pojkar än flickor i grupperna. Om hänsyn tas till antalet flickor och pojkar fick varje flicka i dessa situationer genomsnitt cirka 18 tillsägelser och varje pojke fick i genomsnitt cirka 54 tillsägelser. Tre av fyra tillsägelser gick alltså till en pojke. Räknat i procent fick sålunda pojkarna 75 % av tillsägelsena och flickorna 25 %. Fördelningen av antalet verbala tillsägelser, om hänsyn tas till antalet flickor respektive pojkar i de olika situationerna, redovisas i nedanstående tabell:

Tabell 4: Fördelning av verbala tillsägelser som riktas till flickor respektive pojkar i samlings-, måltids- och hallsituationer, när hänsyn tas till antalet flickor och pojkar

	Samlingar	Måltider	Hallsituationer	TOTALT
Flickor	29 %	24 %	21 %	25 %
Pojkar	71 %	76 %	79 %	75 %

I samtliga situationer fick flickor som grupp mellan 21 – 29 % av alla tillsägelser, medan pojkar som grupp fick 71 – 79 %, när hänsyn tas till antalet flickor respektive pojkar. Liknande mönster var med andra ord tydliga i samtliga analyserade situationer. Det var heller inga stora skillnader mellan arbetslagen, vilket tabell 5 visar:

Tabell 5: Fördelning mellan arbetslagen av antalet verbala tillsägelser som riktas till flickor respektive pojkar i de olika situationerna, när hänsyn tas till antalet flickor och pojkar

		Samlingar	Måltider	Hallsituationer
Arbetslag 1	Flickor	33 %	30 %	15 %
	Pojkar	67 %	70 %	85 %
Arbetslag 2	Flickor	21 %	17 %	26 %
	Pojkar	79 %	83 %	74 %

Även om denna analys visar skillnader mellan arbetslagen är trenden den samma: Pojkar som grupp fick fler tillsägelser i samtliga situationer i båda arbetslagen. Eftersom båda arbetslagen visade liknande mönster görs ingen skillnad mellan arbetslagen i den fortsatta analysen. Där är det istället variationer i på vilka olika sätt förskollärarna ger barn verbala tillsägelser, utifrån hur olika barn positionerar sig på olika sätt, som studeras.

Det visade sig att tillsägelser till flickor ibland kopplades till hot om de inte lydde, liksom i situationen som beskrivits i inledningen där Anna hotades att behöva lämna rummet om hon inte lyssnade – vilket resulterade i att hon senare blev utburen. Liknande hot och verkställande av hot skedde endast vid ett tillfälle till en pojke i de inspelade sekvenserna. Det skulle kunna tas som intäkt för att flickor och pojkar *är* olika – att de får olika många tillsägelser, och på olika sätt, ses då som en naturlig följd av deras olikheter och detta blir en av utgångspunkterna för läsningen *vi föds till flickor och pojkar*. Problemet med ett sådant antagande är att det, även om pojkar som grupp statistiskt sett fick fler tillsägelser, fanns en del pojkar som nästan aldrig fick tillsägelser. Samtidigt var det barn som fick allra flest tillsägelser i en av barngrupperna en flicka, nämligen Anna. Det kompliceras ytterligare av att det i båda barngrupperna framförallt var några av pojkarna som de andra barnen oftast behövde anpassa sig till, i Annas grupp framförallt Markus, Erik och Tor. Dessa siffror, eller generella uttalanden om flickor och pojkar, säger därmed inget om hur ofta olika individer blev tillsagda eller i vilka situationer de blev tillsagda. Siffrorna konstruerar därmed skillnader mellan grupperna flickor och pojkar som inte återfinns på individnivå och som ser olika ut i olika situationer. Detta kommer att vara en central tanke i läsningen *vi görs till flickor och pojkar*, där uppdelningen av flickor och pojkar utifrån generella beskrivningar ifrågasätts. Innan dessa läsningar görs följer nedan en genomgång av andra närvarande vedertagna teorier, som jag identifierar i de olika situationerna och som kommer att få olika mening och innebörd i de olika läsningarna.

Vedertagna teorier om ”fri lek”, flickors och pojkars utveckling och våld

I förskolans verksamhet är naturligtvis inte enbart diskurser om kön och genus närvarande i olika situationer, utan även idéer och teorier om barns utveckling och vad de olika momenten i förskolan fyller för funktion. Jag har tittat på de inspelade sekvenserna och läst om vad tidigare forskare, praktiker och utredare skrivit om liknande situationer. Framförallt har jag sökt efter

beskrivningar som kan förklara och underbygga varför förskollärarna bemöter barn på ett specifikt sätt. Ur detta har jag sedan sammanfattat några av de antaganden som görs, som jag sedan kopplar till de olika läsningarna.

Teorier om ”fri lek”

En teoretisk förståelse av ”fri lek” i svensk förskola, det vill säga hur mening skapas kring denna specifika pedagogiska aktivitet och hur den förväntas utföras, är att den är ”fri” när barnen konstruerar den själva. Det är denna beskrivning jag framförallt minns av min egen förskollärarytbildning och den samlade bilden jag får när jag läser facklitteratur och utredningar om förskolans verksamhet. ”Fri lek” är en vanligt förekommande aktivitet och schemaläggs ofta för längre perioder, där barnen själva kan välja mellan flera olika rum/platser och aktiviteter. ”Fri lek” har hög status i svensk förskola och anses vara en naturlig och medfödd aktivitet hos barn (Eidevald, 2008). I en del läroböcker betonas leken som barnens naturliga sätt att konfrontera och hantera sina erfarenheter. Barnets kön beskrivs vara mycket viktigt för barnets lek och därmed även för deras utveckling (Knutsdotter Olofsson, 1996). Flickor och pojkar förväntas lära sig olika saker beroende av deras könsidentitet (exempelvis Fahrman, 1991). I andra böcker är rådet till förskollärarna att låta barnen leka själva så mycket som möjligt, för att inte störa dem i deras lärandeprocess och/eller utveckling (exempelvis Johansson & Pramling Samuelsson, 2003). Förskollärarnas förväntade roll kan på detta sätt beskrivas utifrån Socialstyrelsen (1981), som uttrycker att de inte ska ”störa” för mycket eftersom barnen i leken kommer att lära sig lösa problem och konflikter, inblandning ses som ett hinder för detta. Norén-Björn (1983, s. 28) uttryckte i kompletterande material till *Pedagogiskt program för förskolan*, att ”det bästa man [många gånger] kan göra är att inte störa”, förutom om leken ”råkar in i kritiska skeden”. Den vuxnes roll beskrivs på detta sätt som att finnas till hands för att hjälpa barnen då ett barn inte vill vara med, om ett nytt barn kommer in i leken eller om barn blir osams om leksaker:

Kanske räcker det med att den vuxne ser på helt lugnt när barnen själva löser den konflikt de hamnat i. Kanske den vuxne ger förslag på hur ett utrymme ska räcka till, hur man kan turas om, dela på ett material eller skaffa något likvärdigt material. Kanske hjälper den vuxne till att leta fram det som just nu behövs eller föreslår något som kan sätta ny fart på fantasin. (Ibid. s. 29)

De vuxna ska alltså utifrån denna diskurs framförallt skapa förutsättningar för leken och absolut inte ”styra” den. Utifrån detta resonemang ställer lekforskaren Lillemyr (1990, s. 123) frågan: ”I vilken utsträckning är man med

i leken på barnens premisser och utan att dominera leken?” Svaret han ger är att det är ”viktigt att betona att leken är barnens egen värld. De vuxna måste kunna respektera detta. [...] Barnen måste få vara i fred i leken för att kunna bearbeta konflikter [och] besvikelser”. Även Barnstugeutredningen (SOU, 1972:26, s. 106) beskriver vikten av att den vuxna tillgodoser ”barnets självständighetsbehov” i leken, där ”gränser måste sättas av de vuxna”. Om barnet sedan upplever dessa gränser som realistiska och befogade menar de att barnen sedan kommer att ”så småningom själv kunna respektera kollektiva regler och normer och även utveckla ett eget etiskt normsystem”.

Lärarna förväntas alltså, både i tidigare och senare litteratur, att vara i periferin för att iakta och passivt övervaka leken. Pramling (1993), professor i pedagogik med inriktning mot de tidiga barnåren, menar att det i detta även ingår att observera och bedöma barnens utvecklingsnivå för att kunna underhålla leken med lämpligt material och uppfylla rätt behov utifrån varje barns individuella förutsättningar och *utvecklingsnivå*. Att förskolläraernas uppgift i tidigare utredningar, exempelvis *Barnstugeutredningen* (SOU, 1972:26), beskrivits som observerande och passiva, motiveras med att: ”Avsikten med insamlandet av observationsmaterial är att det skall ge hållpunkter för utvecklingen med tanke på hur stimulans skall sättas in och/eller andra stödåtgärder vidtagas” (s. 113). Detta beskrivs behövas för att: ”Barns beteende i fria leksituationer och rutinaktiviteter ger fingervisningar om den sociala utvecklingen” (s. 113). Detta påminner om Sandels och Mobergs (1945, s. 79f) handbok som skrevs redan 1945:

Hennes [ledarinnans] uppgift under barnens fria lek är först och främst att finnas till hands för att se till att barnen inte gör sig själva eller varandra illa. Ger de sig in på något skadligt, ska de avvärjas innan skadan är skedd, eljest ska hon märka och uppmuntra all aktivitet från barnens sida, ibland genom att delta i leken t. ex. som främmande i dockrummet, då barnen inbjudit henne. Omärkligt ska hon ge det fria skapandet inspiration, då denna hotar tryta [...]. Ett direkt ingripande i leken ska sällan ske, men kan ibland bli nödvändigt [...]. Somliga barn har inte så många idéer utan börjar rätt och slätt bråka; i sådana fall bör ledarinnan komma dem till hjälp med något förslag, som hon vet ska intressera just det barnet. [...] Men framförallt är barnträdgårdsläroinnans uppgift under fristunden att iakta barnen, att studera dem var och en för sig såväl som de olika smågrupperna och gruppen som helhet.

Dessa idéer om att de vuxna ska vara passiva men att de då och då behöver avvärja hinder för lekens fortsatta existens, kan alltså spåras ganska långt tillbaka i förskolans tradition (med inspiratörer som exempelvis Rousseau, Fröbel och Piaget). Det beskrivs i en annan av förskolans arbetsplaner (Socialstyrelsen,

1978), som att barnen behöver få träna socialt samspel i närvaro av en vuxen innan de själva klarar av att hantera konflikter: ”De vuxna ger barnet trygghet genom sin närvaro och ger därigenom barnet möjlighet att prova sina sociala färdigheter utan att misslyckandena blir så många att barnet inte vågar prova igen” (s 177). Trots att flera av dessa referenser är några år gamla används de ibland fortfarande, men framförallt hänvisas ofta till dessa tankar och teoretiska antaganden, både på lärarutbildningar och på förskolor och skolor. ”Fri lek” betraktas som något nästan ”heligt”.

Teorier om barns lek och utveckling¹⁶

Lek kopplas framförallt till barns lärande och utveckling, därför blir en utvecklingspsykologisk diskurs, som jag tidigare beskrivit, central i analysen. I många av de tidigare utredningarna om förskolans verksamhet beskrivit lekens funktion ingående utifrån utvecklingspsykologiska teoretiska antaganden. På så sätt har flickor och pojkars lek och utveckling många gånger, även i annan litteratur, kommit att beskrivas som *olika*. Förmågan att visa hänsyn bland flickor och pojkar beskrivs som att pojkar lär sig finesserna i socialt umgänge senare än flickor i leken, enligt exempelvis Bjerrum Nielsen och Rudberg (1991) ett år senare, och att pojkar när de är i tre-fyraårsåldern föredrar att leka med barn av sitt eget kön:

Han [pojken] inser kanske att makt endast kan vinnas bland de andra pojkarna, och han möter dessutom hos dem en lättare igenkännlig reaktion på sina oborstade fasoner än flickornas moraliserande och tillbakavisande. Aggressivitet är inte så farlig, utan bemöts med ett aktivt gensvar och med samma medel. [...] Den ömsesidiga aggressionen är grunden för attraktionen mellan pojkar och den anger tonen för pojkamvaron, i motsats till flicksamvaron. (Ibid. s. 116f)

Liknande formuleringar används på detta sätt för att beskriva att förskollärare behöver förhålla sig på olika sätt till flickors och pojkars lek, eftersom de beskrivs som att de leker på olika sätt och att de utvecklar olika förmågor och känslor i och genom leken.

Teorier om våld och kön

De teoretiska antaganden som görs om våld och aggressioner återfinns ofta inom utvecklingspsykologiska antaganden, men eftersom jag ser detta som en viktig del i analysen och att våldsamma inslag förekom i barnens lek har jag valt att lyfta fram detta under en egen rubrik. Det var ganska vanligt att

¹⁶ I avhandlingens andra del, under ”tidigare forskning”, gör jag en mer omfattande genomgång av dessa teorier, i stycket ”en utvecklingspsykologisk diskurs”.

barns konflikter i det inspelade materialet slutade med att de slogs, liksom i inledningen där Erik och Markus slogs om en leksak men även i exemplet som strax kommer att beskrivas. När våld och aggressioner bland barn diskuteras hävdar vissa, exempelvis Schaffer (1999) och Kenrick och Trost (1993) utifrån tvärkulturella studier, att män som grupp är mer aggressiva än kvinnor och att detta märks redan i två- till tre årsåldern. von Tetzchner (2005, s. 588) skriver i samma anda att flickor och pojkar har olika lekpreferenser och att de uppför sig olika redan från tidig ålder: ”Pojkar leker vildare än flickor, vilket kan hänga samman med att pojkar generellt har en högre aktivitetsnivå”. Han hänvisar i detta resonemang till Goldstein (1994) som menar att en förklaring delvis kan vara att föräldrar tenderar att ”busa” mer med pojkar. Beteendet ska alltså ses som en kombination av biologiska och sociala påverkansfaktorer. Detta kan därför även kopplas ihop med Connell (1995), som visat hur våld är en viktig del i upprätthållandet av en *hegemonisk maskulinitet*, som Connell menar är den position som uppfattas som åtråvärd bland (och av) män i en viss kultur. Att som man inte positionera sig i enlighet med den innebär att riskera låg status och underordning, genom att riskera att inte uppfattas som en ”riktig man” (utan som ”feminin”, ”svag” och ”mesig”). Denna position innebär, förutom att uppvisa viss (kontrollerad) aggressivitet, även att underordna kvinnor (Connell & Messerschmidt, 2005, s. 840). Positionen förknippas därmed med auktoritet och styrka, och innehåller ett visst mått av aggressivitet, speciellt i meningen att kunna försvara sig själv, sin familj och sitt land. Genom att ett manlighetsideal byggs in i institutioner och förkroppsligas på detta sätt underordnas inte enbart kvinnor utan även andra maskuliniteter eller andra sätt att vara pojke på som uppfattas som ”normalt” (Nordberg, 2005b).

Vid sidan av forskning utifrån utvecklingspsykologiska och socialkonstruktivistiska teorier diskuteras även barns våld inom exempelvis biologisk forskning. Där betraktas ibland mänskligt användande av våld som ett ”manligt” snarare än ett ”mänskligt” problem. Våld ses på detta sätt som en manlig uttrycksform för att hantera bland annat frustration¹⁷ (exempelvis Buss & Smchmitt, 1993; Wilson & Daly, 1993). Vissa menar att detta beteende även går att förklaras med skillnader i övriga djurriket (Wilson & Daly, 1999), och med hormonella olikheter. Gurian och Henley (2001, s. 28) är ett exempel på författare som uttrycker att det manliga könshormonet testosteron bidrar till ett aggressivt beteende. Resultatet av dessa olikheter får konsekvenser,

17 En tumregel inom brottsstatistik skulle lite förenklat kunna formuleras: ju grövre brott, desto högre representation av (yngre) män. Archer och Lloyd (2002, s. 109) menar att de som betraktar våld som ”manligt” problem har rätt så till vida att de flesta våldshandlingar begås av män. Däremot är det en (procentuellt sett) ganska liten andel män som utövar fysiskt våld mot andra.

menar de:

Whereas a girl may be likely to bond first and ask questions later, a boy might be aggressive first and asks questions later. A girl is likely to try to manage social bonds in a group situation through egalitarian alliances, but a boy tends to manage social energy through striving for dominance or pecking order.

Resonemanget utgår från att från att vi helt enkelt ska förvänta oss att pojkar är mer aggressiva och att flickor mer fokuserar på relationer.

Nu följer det analyserade exemplet som sedan läses genom de ovanstående tre teoretiska antaganden, där de får olika mening och på så sätt konstituerar flickor och pojkar på olika sätt.

Situation 1: ”Fri lek” - exemplet

Markus, Erik och Tor bygger med kuddarna i förskolans lekrum. De är alla i 4-5 årsåldern och kastar saker på varandra, när Markus slänger sig över Tor och trycker ner honom på golvet. Tor skriker att det gör ont och slår Markus i ryggen så han också börjar skrika. En av förskollärarna kommer in: ”Det gjorde Tor” säger Erik och Markus slutar skrika. ”Vad gjorde Tor?” frågar förskolläraren och Markus svarar: ”Tor slog mig på ryggen.” Förskolläraren: ”Ni får försöka prata med varandra så ni kan leka här allihop”. Markus och Tor protesterar och försöker ge sin version av vad som hänt. Förskolläraren lyssnar på dem och säger igen: ”Ni måste ju försöka prata med varandra utan...” Markus, Erik och Tor har vänt sig bort från förskolläraren och lyssnar inte på resten, förskolläraren fullföljer inte meningen och lämnar rummet, utan att ha fått ögonkontakt med dem.

Markus, Erik och Tor fortsätter bygga med kuddarna och börjar även ta kuddar från Alicia och Julia som leker med några kuddar i andra änden av rummet. Till slut har de tagit alla kuddar utom två och Julia försöker ta tillbaka en av kuddarna: ”Nej!” ropar pojkarna och kör iväg henne: ”Vi bygger med dom här kuddarna”. Förskolläraren kommer tillbaka in i rummet och Julia säger: ”Vi behöver en till, för vi måste ha en sån lång där”. Julia visar var kudden ska vara och förskolläraren säger: ”Jaha... fast de [Markus, Erik och Tor] ville inte det...” Förskolläraren hjälper flickorna med en annan lösning.

Anna kommer in i rummet och ansluter till pojkarnas lek, förskolläraren går ut ur rummet igen. Efter en stund ropar Erik att den kudden som Anna har, och har haft en ganska lång stund, är hans: ”Du tog den kudden från mej!” Anna svarar: ”Men det ska vara min häst”. ”Nej, den var...” säger Erik och försöker trycka ner Anna på golvet. Anna är starkare och när han inte lyckas knuffa bort henne slänger han i stället bort den peruk som hon

har på huvudet. Anna skrattar samtidigt som Markus springer ut och hämtar förskolläraren med orden: ”Anna bråkar!” Förskolläraren följer med in i lekrummet och Markus visar Erik och Anna som brottas på golvet. ”Hon tog den kudden från mej” säger Erik. ”Det är min häst” säger Anna. Förskolläraren sätter sig på huk framför Anna och säger: ”Men du, nu fick ju du vara med dom [pojkar], då måste ni ju klara av att prata ordentligt med varandra... annars får du gå härifrån Anna”. Anna protesterar och säger att det är hennes häst och Erik hävdar igen att det är hans tak. Erik säger: ”Hon får inte vara med då”. ”Jo!” svarar Anna. Förskolläraren säger till Anna: ”Var det taket som du tog och gjorde till häst så dom blev arga?” Anna svarar inte och förskolläraren upprepar att de ska prata med varandra. Ingen av barnen tittar på förskolläraren men tillslut svarar Anna: ”Okej då” och fortsätter: ”Okej, men du måste vara kvar, annars bråkar jag och Erik igen, du måste vara här annars vet ju inte du vad vi gör”. Förskolläraren svarar: ”Men jag kan inte sitta med er hela tiden, ni får prata med varandra i stället”. Erik går fram till Anna och säger: ”Du, du får inte vara med”. Förskolläraren säger: ”Jodå, men ni får prata med varandra och ha kuddarna tillsammans”. ”Jaa!” ropar Anna glatt och de fortsätter leka och förskolläraren lämnar åter rummet.

Efter en stund börjar Markus och Erik ta fler kuddar från Anna som protesterar och börjar gråta högt när de fortsätter ta kuddar från henne. Förskolläraren kommer åter in i rummet. ”Dom tog kuddar från mig!” säger Anna gråtandes till förskolläraren. Markus svarar, vänd mot förskolläraren: ”Men vi måste ha tak”. Förskolläraren sätter sig bredvid Markus och Erik och frågar: ”Är det så att ni Markus och Erik bor här, och Anna bor där?” Anna säger att hon vill ha ett tak på sitt hus. Förskolläraren vänder sig till Markus och Erik: ”Vi kan se om jag kan hjälpa Anna att bygga ett litet hus där, så kan ni ha ett hus här?” Förskolläraren tar fram en filt och hjälper Anna att bygga ett hus. Anna blir nöjd och Markus och Erik fortsätter bygga på sitt hus.

Två läsningar utifrån situation 1

Genom att läsa exemplet i relation till hur ”fri lek” uppfattas, beskrivs förskollärarna i läsningen *vi föds till flickor och pojkar* som att de ser det som ett korrekt bemötande att låta barnen själva konstruera leken i så hög grad som möjligt. Deras uppgift blir då att övervaka och att ta en ”neutral” position med så lite inblandning som möjligt (Doverborg, Pramling, & Qvarsell, 1987; Fahrman, 1991; Johansson & Pramling Samuelsson, 2003; Norén-Björn, 1983; Pramling, 1993). Barn förväntas med denna syn i första hand *själva* lära sig att visa hänsyn till varandra.

Första läsningen är uppdelad i tre olika delar: ”fri lek”, ”barns lek och utveckling” och ”våld och kön”. Beskrivningar som görs i denna läsning av ovanstående situation kommer att ifrågasättas i nästa läsning, *vi görs till flickor och pojkar*, som är uppdelad i samma områden.

Vi föds till flickor och pojkar

”Fri lek”

I inledningsexemplet blev Anna utkörd då hon inte delade med sig av kudarna och i ovanstående exempel fick hon hjälp med att hitta alternativa lösningar, och på detta sätt kan det förstås som att ”hindren” för lekens fortsatta aktivitet undanröjdes. Den vuxna tar i dessa exempel en ”aktiv” position där målet verkar vara att alla ska vara tillsammans och att enskilda barns rättigheter bevakas. Anna får gång på gång höra att hon ska dela med sig och att de ska leka tillsammans. Samtidigt kan det ibland handla om att låta barnen själva få träna på att lösa sina konflikter, som exempelvis i konflikten mellan Erik och Markus i inledningskapitlet, där de till och med tilläts slåss om en leksak. Genom att *inte* ingripa i alla situationer beskrivs förskollärarna, i denna läsning, som att de därmed ger barnen möjlighet att själva träna på konflikthantering.

Förskolläraren är i och för sig, åtminstone delvis, fysiskt närvarande för att kunna gripa in, men stör inte barnen i deras lek. Förskolläraren, och de andra förskollärarna i andra situationer, intar i stället en övervakande passiv roll för att finnas till hands och vara beredd på att förhindra att leken avbryts av konflikter. I denna läsningen ses förskolläraren därmed som neutral gentemot barnen och deras konflikter. Leken och dess förutsättningar konstrueras och kontrolleras av barnen och detta bemötande uppfattas sannolikt som ”god pedagogik” och ett korrekt uppträdande, utifrån idén om att den ”fria leken” ses som neutralt och något som i sig inte producerar makt och inte är en källa till konflikter. På detta sätt får en av förskollärarnas uttalande en specifik mening, utifrån hur de arbetar med att barn ska lära sig socialt samspel:

...det är ju mycket hur barnen kan leka med varandra och kommunicera med varandra och där ser ju vi att vi behöver hjälpa till väldigt mycket. Om de inte klarar av det här med det sociala samspelet med sina kompisar, då spelar det ingen roll hur mycket vi försöker lära barnen att räkna eller lära dem skriva eller någonting för att det är ju grunden som är så viktig till att kunna vara mottaglig för andra saker.

Jag förstår det som att målet är att barnen ska klara av att leka själva utan att de vuxna ska behöva ingripa. Samtidigt behöver den vuxne också ibland

vara en tydlig ledare som sätter gränser. Förskollärarna förväntas, när det blir konflikter, gå in och hjälpa till att lösa dessa.

Barns lek och utveckling

Ur en utvecklingspsykologisk diskurs har Anna, i egenskap av flicka, i denna läsning högre förväntningar på sig att kunna visa mer hänsyn än pojkar i samma ålder genom att hon uppfattas som mer mogen (Stein, 1984; von Tetzchner, 2005). Anna kan då, i exemplet i inledningen där hon blev utkörd då hon inte lyssnade, beskrivas som att hon får ta konsekvenserna av sitt handlande, eftersom hon uppfattas ha uppnått en sådan mognad så att hon ska klara av att lyssna. Samtidigt har Erik och Markus inte samma krav på sig eftersom de förväntas uppträda mindre moget och får i samma exempel vara kvar i rummet, trots att de slogs med varandra. De ignorerades av förskolläraren eftersom de ändå inte förväntas kunna hjälpa att de ofta hamnar i konflikter, beroende på att de anses vara mindre mogna och mer fysiskt aktiva.

En av förskollärarna uttryckte ett liknande resonemang i ett av samtalen vi hade tillsammans, när vi satt och tittade på några inspelade sekvenser där de snabbare sa till flickorna när de inte lyssnade: ”När jag säger till en flicka förväntar jag mig att hon förstår mig”, och fortsatte ”av pojkar förväntar jag mig nog inte det”. Att förskolläraren lägger ner mer tid på att hjälpa Anna att hitta en flexibel lösning beskrivs därför i denna läsning som att det beror på att Markus och Erik inte klarar att visa lika mycket hänsyn och ännu inte lärt sig finesserna med socialt umgänge i leken (Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1991). Om flickor och pojkar förväntas mogna olika fort blir det lämpligt att tillrättavisa flickor och pojkar utifrån just deras mognadsnivå. Anna hotas i exemplet att behöva lämna rummet när hon och Erik bråkar om en kudde om de inte kan prata med varandra, liksom hon även hotades med i inledningsexemplet då hon och Sofia ville ha samma kuddar. Förskolläraren säger även till Markus och Tor att de ska prata med varandra men de hotas inte att behöva lämna rummet trots att de inte lyssnar på tillsägelsen.

Om antagandet dessutom är att flickor och pojkar kommer att möta olika utmaningar senare i livet, utifrån olika förväntade könsroller, kommer flickor och pojkar att med nödvändighet delvis behöva utveckla olika karaktärer. Med detta resonemang är det därför i sin ordning att Markus, Erik och Tor lär sig att det är okey att de får sin vilja igenom och Julia och Anna tränas i att utveckla flexibla egenskaper och inte ”gå emot” pojkarna, exempelvis när förskolläraren säger till Julia att hon inte kan ta den kudden för att pojkarna inte vill det och när Anna får höra att hon inte får vara med och leka om de (hon?) inte kan hålla sams. Ur detta resonemang behöver barnen förberedas

för livet som vuxen och om antagandet är att det de lär sig som barn kommer få betydelse för hur de lyckas senare i livet blir det viktigt att förbereda dem på ”rätt” sätt: Ett tänkbart framtidsscenario för Anna om hon inte lär sig visa hänsyn till pojkars önskingar och behov beskriver kriminalreportern Wennestams (2002) i en sammanställning av ett antal förundersökningar och domar i våldtäktsfall. Hon skriver: ”Jag vet att det fortfarande är flickorna som måste ta ansvar för pojkarnas sexualitet” (s 16). Hon menar att det är ett tydligt mönster att både polis, åklagare, domare, anhöriga och övriga människor i omgivningen tar större hänsyn till (de manliga) förövarnas vilja än till (de kvinnliga) offrens vilja. Sociologen Jeffners (1997) skriver i sin avhandling att tjejer och killar i 15-årsåldern anser att en flicka/kvinna som går ute en mörk kväll ensam med utmanande klädsel och en flörtig stil delvis har sig själv att skylla om hon blir våldtagen. Anna kan därför tänkas behöva tränas i att anpassa exempelvis sitt klädval och vilka hon tar kontakt med som vuxen för att inte råka illa ut. På detta sätt beskrivs förskollärarna i denna läsning som att de visar omsorg om Anna genom att träna henne i att vara flexibel och hänsynstagande. Att de hotar med att köra ut henne vid flera olika konfliktsituationer, samtidigt som pojkarna i samma situationer ignoreras, kan därför beskrivas som ett sätt att få henne att lära sig att anpassa sig.

Då blir det även viktigt, som Pramling (1993, s. 81) skriver i en forskningsöversikt över barnomsorg för de yngsta, att förskollärarna ska observera barnens lek för att bedöma vad de tycker om och var de befinner sig i utvecklingen. Det är alltså barnet och inte pedagogen, miljön eller situationen som ska stå i centrum och på detta sätt förväntas barnens självständighet att utvecklas. Genom att iakttä leken och tillhandahålla material förväntas barnen själva erfara känslan av att själv övervinna utmaningar. Genom att ställa frågor om leken och hjälpa barnen när de behöver hjälp visar den vuxne att han/hon är intresserad av leken.

Väld och kön

Om det naturliga och självklara ses som att bemöta flickor och pojkar olika och att fysisk aktivitet och våld förstås som en naturlig del i pojkars lek (Bjerum Nielsen & Rudberg, 1991; Gurian & Henley, 2001; Kenrick & Trost, 1993; Schaffer, 1999), kommer förskollärarna att behöva acceptera ett visst våldsinslag från pojkarna i leken som fullkomligt naturligt, samtidigt som ett liknande beteende bland flickor kan förstås som onaturligt och något som behöver (och även *kan*) korrigeras. Att Markus och Eriks konflikt, där de slogs i exemplet i inledningen, och Markus och Tors konflikt i ovanstående situation ignorerades efter en hastig tillsägelse kan läsas utifrån att det ändå

inte är någon idé att försöka dämpa dem eftersom det kan ses som naturligt i pojkars barndom att de bråkar. Förskollärarnas uppgift blir då i första hand att hantera och bemöta dessa olikheter, där pojkar ”är” mer aggressiva och utåtagerande, snarare än att motverka dem eller försöka ”sudda ut” dem. Det skulle till och med kunna uppfattas som en ”ojämställd” verksamhet om Markus, Erik och Tor inte tillåts utveckla sina ”manliga egenskaper”. Att som pojke bli tillsagd många gånger skulle då kunna vara ett tecken på att en viss manlighet håller på att utvecklas som exempelvis innebär självständighet och mod, i enlighet med den hegemoniska maskuliniteten, det vill säga att som man vara självständig och stark (Connell, 1995). Det blir då viktigt för förskollärarna att inte störa den utveckling som uppfattas som nödvändig hos pojkar. Däremot blir det i denna läsning meningsfullt att försöka avbryta Annas liknande beteende och till och med köra ut henne om hon inte lyssnar, eftersom hon inte ”behöver” uppvisa aggressivitet på det sätt som hon gör i dessa situationer.

I ovanstående resonemang har fokus framförallt varit på vilka *förståelser* förskollärarna förväntas ha när de bemöter flickor och pojkar. Denna logik kommer att ifrågasättas i nästa läsning, där det snarare är de vuxnas *bemötande* gentemot barnen som står i fokus. Nästa läsning syftar till att visa att hur ovanstående resonemang, som kan ses som en förklaring till varför förskollärarna gör som de gör, samtidigt kan förstås som ett aktivt upprätthållande av en diskriminerande pedagogisk verksamhet. Genom att ifrågasätta ovanstående antaganden, ökar komplexiteten i förståelsen av situationen och öppnar upp för andra och kanske oväntade sätt att läsa exemplet.

Vi görs till flickor och pojkar

I denna läsning ifrågasätts några av de antaganden som gjorts i den förra läsningen, utifrån samma områden – det vill säga: ”fri lek”, barns lek och utveckling och våld och kön. Här är utgångspunkten att det är situationerna som avgör vilka positioner olika barn väljer, inte olika biologiska förutsättningar.

”Fri lek”

Om förskollärarnas uttalade målsättning är att barnen i leken ska lära sig konflikthantering och att visa hänsyn beskrivs deras bemötande i denna läsning, utifrån ovanstående situation, som att det visar att barnen *inte* lärt sig lösa konflikter. Barnen vänder sig gång på gång mot den vuxne och i stället för att bjuda in barnen att tillsammans reda ut vad som hänt sker kommunikationen genom förskolläraren. Mycket av barnens energi går åt till att

bevaka sin plats och sina kuddar och konflikt efter konflikt uppstår. Frågan som kan ställas då är varför det är så viktigt att alla ska leka tillsammans, när leken ändå mest består av maktkamp och konflikt? I förra läsningen beskrevs förskollärarnas roll som att barnen i så stor utsträckning som möjligt ska få vara för sig själva, samtidigt som övervakningen består i att se till så ingen gör sig illa eller inte får vara med. I denna beskrivning är förskolläraren däremot inte medveten om att denna närvaro även utlöser konflikter genom sättet som ingripandet, eller valet att inte ingripa, sker på.

Situationen ovan kan beskrivas som att förskolläraren växlar mellan en aktiv maskulin diskurs och en passiv feminin underordnad diskurs, genom att i ena stunden hota om uteslutning och i andra stunden ignorera en konflikt. Anna blir hotad att behöva lämna rummet, med orden att eftersom hon nu fick vara med ”dom” (pojkar), ”då måste ni ju klara av att prata ordentligt med varandra... annars får du gå härifrån Anna”. Strax innan lämnade däremot samma förskollärare rummet trots att slagsmålet mellan Markus och Tor inte var upplärd, eller att de ens lyssnat till vad förskolläraren sagt. Genom att förskolläraren i denna läsning beskrivs ta en passiv underordnad position gentemot Markus och Tors konflikt och en aktiv dominant position gentemot Anna i hennes konflikt mot Markus och Erik är förskolläraren med och upprätthåller diskurser om hur flickor och pojkar bör lösa konflikter. Genom att beskrivas som en tydlig ledare som sätter gränser i ena stunden och som underordnad där barnen själva får ta ansvar för sina konflikter produceras makt på olika sätt. Genom en aktiv överordnad position mot Anna ger förskolläraren budskapet att det inte är okej för henne att försöka härska/styra över Markus och Tor. Genom den passiva underordnade positionen mot Markus och Tors konflikt lämnas makt över till dem med budskapet att den starke har rätt att härska över den svage. Genom att överlåta makten till dem, genom att *inte* ingripa, tillåts pojkarna att inordna sig hierarkiskt. Förskollärarna handlar i denna läsning i enlighet med diskurser som finns om vad ”fri lek” är och genom att bemöta Anna, Tor och Markus på olika sätt ges budskapet att det är okej att den starkaste bland pojkarna är den som får mest makt, vilket även skedde i inledningen där Eriks och Markus konflikt fick fortsätta. Erik och Markus beskrivs i denna läsning som att de lär sig att kämpa för sin rätt och att ta plats, men även att underordna sig någon som är starkare. Anna lär sig i denna läsning däremot att inte hävda sin rätt eller ta plats, utan att vara flexibel och att lyssna på andras önskemål. På detta sätt accepteras pojkarnas beteende som normalt maskulint beteende (jfr. Connell & Messerschmidt, 2005), medan ett liknande beteende från Anna bestraffas genom hot om uteslutning, eftersom hon inte positionerar sig utifrån den dominerande föreställningen om passiv feminin underordning (jfr. Davies,

2003). Annas positioner framstår i denna läsning som att hon framställer genus på ett ”inkorrekt” sätt, framförallt när hon försökte härska över Sofia i det inledande exemplet. Genom att hävda att hon inte ville dela med sig av kuddarna till Sofia, för att hon ville ha dem själv, tvingas hon av förskolläraren att lämna rummet och leken.

I ovanstående situationen får Julia får höra av förskolläraren att hon inte kan få (tillbaka) kudden för att ”de [Markus och Erik] ville inte det”. Anna blir senare hotad av förskolläraren med att inte få vara med om de inte ”klarar av att prata ordentligt med varandra”, när hon kräver att få tillbaka en av kuddarna som pojkarna tagit från henne. Förskolläraren motiverar detta för Anna med att ”nu fick ju du vara med dom [Markus och Erik]” men vänder sig enbart med hotet till Anna, trots att villkoret borde gälla både Anna, Markus och Erik eftersom uttrycket ”ni” används. Anna får också frågan om Markus och Erik var arga för att hon tagit kudden. Markus och Erik får däremot inte frågan om Anna var ledsen för att de tagit kudden från henne. Förskolläraren hjälper både Julia och Anna att hitta alternativa lösningar utifrån Markus och Eriks uttryckta vilja och på detta sätt kan hela situationen beskrivas som att den anpassas utifrån Markus och Eriks önsknings och förväntade behov. I denna beskrivning tar förskolläraren inte hänsyn till Julias och Annas uttryckta vilja när den står i kontrast mot Markus och Eriks förväntade vilja.

I en annan situation lägger sig en av pojkarna, utklädd till apa, på Annas kuddar och när hon klagat över detta säger förskolläraren: ”Men apor är busiga, vet du ju Anna, de kanske inte gör som man säger”. Anna väljer i denna situation en tillbakadragen position, det vill säga hon positionerar sig i enlighet med de diskursiva antagandet om hur flickor ska vara (Lenz Taguchi, 2004), och accepterar detta. Därmed blir det ingen konflikt. Om Anna däremot hävdar sin rätt till kudden finns risken att hon betraktats som ett besvärligt barn (flicka) och kanske fått skulden för konflikten. Anna sågs nämligen ofta som orsak till konflikter, även om jag inte såg henne som ansvarig i alla de situationerna. Vid ett annat tillfälle när några barn lekte under överseende av en annan förskollärare inträffade följande:

Några av barnen leker med en koja de byggt av kuddar och Anna har ett plastsvärd som hon står stilla och håller i. En av förskollärarna sitter och tittar på när barnen leker och Lars slänger sig plötsligt på kuddarna och får Annas svärd i ansiktet. Lars blir ledsen och börjar gråta och förskolläraren går fram till honom och tröstar honom genom att hålla om honom. Förskolläraren förklarar att det gör ont om man slänger sig rakt på ett svärd men han fortsätter gråta. Förskolläraren vänder sig då i stället mot Anna och säger: ”Du Anna, det är lite farligt när du viftar med svärdet.” ”Jaha” svarar Anna.

Enda gången i materialet när en förskollärare förklarar för en pojke att han varit orsaken till att en flicka är ledsen skedde när Ian sprungit runt och viftat med en halsduk så att Tilde blivit ledsen:

Ian springer ut ur rummet och Tilde börjar gråta. Tilde förklarar att hon är ledsen för att Ian slängt halsduken i ögat på henne och när Ian kommer in i rummet några minuter senare, säger förskolläraren som nu sitter med Tilde i knäet: ”Tilde fick halsduken i ögat och det gjorde jätteont... Kan du göra så att Tilde blir glad igen, tror du?” Ian klappar henne på huvudet och säger snabbt ”Förlåt” och springer vidare. Förskolläraren sitter kvar hos Tilde en liten stund och tröstar henne och går sedan fram till Ian och förklarar igen att han måste vara försiktig när han leker med halsduken.

Det hände med andra ord att både flickor och pojkar blev tillsagda att visa hänsyn, men Ian blev tillsagd när han uppenbarligen orsakat att ett annat barn blivit ledsen genom en fysisk handling, medan Anna blev tillsagd att vara försiktig trots att hon bara höll i svärdet.

Förskollärarna bemötte även många gånger flickor som positionerade sig genom att ta plats i leken och vara högljudda på annat sätt än pojkar som tog liknande positioner. Ett exempel på detta är när Anna i inledningskapitlet är den enda som blir tillsagd trots att Tor, Erik och Markus ropar lika högt och hoppar lika mycket. På liknande sätt fick Anna ofta tillsägelser när flera barn lekte, trots att det även fanns andra barn med liknande beteende i närheten. Vid en annan situation när Anna lekte med några av pojkarna skedde följande:

Fem barn, Anna och fyra pojkar, leker i en del av ett rum. Just när en av förskollärarna går förbi hoppar och ropar Anna och två av pojkarna högljutt. Förskolläraren säger: ”Anna... nej vad gör ni, nu får du sänka din volym lite.”

I denna läsning blir förskollärarens växling mellan begreppen ”du” och ”ni” intressant, när barnen blir tillsagda att vara tystare. ”Ni” antyder att det var flera som störde, men det var bara Anna som blev tillsagd genom att ”du” ska sänka volymen. Anna blir på så sätt det enda barn som blir tillsagt att ändra sitt beteende när flera barn betedde sig på liknande sätt. Det var emellertid inte endast Anna av flickorna som snabbt blev tillsagd om leken uppfattades som störande, utan även andra flickor – även om de lekte lugnare lekar än pojkar i samma rum:

Några pojkar och några flickor leker i varsin ände av lekrummet. En förskollärare övervakar leken och sitter och småpratar med några av de barn som är i rummet. Pojkarna leker sjörövare och leken är högljudd. Förskolläraren vänder sig flera gånger mot dem och ”hyssjar” mot dem utan att de blir tystare. Förskolläraren tittar bort och vänder sig mot flickorna och småpratar med dem. Två av flickorna börjar hoppa från ett byggbord (ca 1 dm högt) och förskolläraren säger direkt åt dem att vara lugnare, med motiveringen att en av pojkarna nu satt sig och byggde med lego en liten bit ifrån där de hoppade. Flickorna slutade på en gång och lekte i stället en lugnare lek.

I denna situation hördes flickornas lek knappt i sorlet av pojkarnas sjörövarlek och ändå sa förskolläraren till dem direkt genom att även förklara varför de ska vara tysta, och hyssjade inte bara till dem på avstånd som i pojkarnas fall. Motiveringen att de störde pojken som satt och byggde var inte uppenbar för mig eftersom de hoppade en bit ifrån honom. Jag läser ovanstående som att förskollärarna i leksituationer har lägre toleransnivå mot flickor.

Här vore det frestande att dra slutsatsen att pojkarnas vilja *alltid* är det som kommer i första hand hos förskollärarna och att flickor *alltid* blir lärda att visa hänsyn, vilket skulle kunna beskrivas genom dessa exempel. Det är dock enbart några pojkar som i de flesta situationerna får sin vilja igenom och vars önsknings förskollärarna anstränger sig för att uppfylla, det vill säga de pojkarna som ofta tar aktiva positioner, är högljudda, tar plats och som tydligt kräver att få sin vilja igenom. Liknande resultat har Thorne (1993) och Månsson (2000) tidigare visat. I senare situationer kommer emellertid även beskrivningar där några av pojkarna av förskollärarna förutsätts visa hänsyn.

Barns lek och utveckling

Till skillnad från en läsning utifrån en diskurs om könsmissiga skillnader, *vi föds till flickor och pojkar*, där det beskrivs som naturligt att flickor ses som mer mogna än pojkar och där flickor och pojkar förväntas handla på olika sätt senare i livet, är det i denna läsning inte möjligt att göra generella uttalanden om förmågor och framtida ”roller” enbart utifrån barns könstillhörighet. Istället är utgångspunkten att detta är något barn lär sig utifrån vilka positioner som finns tillgängliga för en flicka som exempelvis tar en aktiv position och som inte lyssnar och vilka positioner som är tillgängliga för en pojke som tar liknande positioner.

Julia fick höra att hon inte kunde få tillbaka sina kuddar eftersom pojkarna ”inte ville det” och blev på detta sätt diskursivt informerad om att pojkarnas vilja var någonting hon behöver rätta sig efter. Hon accepterade det. Till skillnad från Julia accepterar Anna inte att rätta sig efter vad dessa pojkar

ville och hon gör i denna beskrivning därmed motstånd mot diskursen att flickor ska vara flexibla och anpassa sig. Hon blir då hotad av förskolläraren att behöva lämna leken. När Anna fortfarande inte accepterade detta ägnade förskolläraren ganska lång tid åt att försöka få henne nöjd på ett annat sätt, genom att försöka hitta alternativa lösningar för henne. Anna fick också frågan ”Var det taket som du tog och gjorde till häst så dom blev arga?”, alltså att Annas handlande var orsaken till att pojkarna var arga. Anna blev heller inte släppt förrän hon visade att hon förstätt, genom att se förskolläraren i ögonen och nicka. Pojkarna i samma situation behövde inte bekräfta att de förstätt genom ögonkontakt. Både Julia och Anna får därför i denna läsning, genom Annas motstånd, förståelse för vad som händer om en flicka gör motstånd i liknande situationer.

Liknande exempel beskrivs i situationen från inledningskapitlet. Tor, Erik, Markus och Anna tar liknande positioner, de har hög volym och tar plats. Detta kan beskrivas som ett typiskt förväntat beteende av pojkar (trots att enbart några av pojkarna uppvisar detta beteende). När Anna tar samma position, reagerar förskolläraren på hennes position men inte på pojkarnas. Anna är med andra ord inte flicka på rätt sätt. Om Anna i stället hetat Anders och varit en pojke hade förskollärarna kanske inte uppfattat honom som könsöverskridande och därmed inte reagerat genom att hota att köra ut Anders om han inte lugnade ner sig utan nöjt sig med att med hög röst ha tillrättaviserat honom och ryckt på axlarna, suckat och gått därifrån om han inte lyssnat eller sett förskolläraren i ögonen (något som ofta hände när pojkar inte lyssnade).

Om Anna vill ha sin vilja igenom behöver hon alltså i denna läsning positionera sig i överensstämmelse om hur flickor ”ska vara”. Vid en annan situation tar en av förskollärarna nämligen Annas vilja på allvar:

Flera barn leker i lekrummet. En av förskollärarna befinner sig i rummet och hjälper en av pojkarna på med utklädningsaker. Anna och Tor börjar bråka om en kudde. Anna skriker till flera gånger men förskolläraren reagerar inte. När Anna blir ledsen och börjar gråta tittar förskolläraren upp och frågar: ”Men vad är det Anna... vad gör ni?” Anna svarar: ”Jag vill inte att han ska sitta på min gunga [kudde].” Förskolläraren svarar: ”Du får prata med honom om det Anna, du kan ju inte göra så att han blir ledsen.” Tor blir i sin tur ledsen och går fram till förskolläraren och får en kram och förklarat för sig att Anna inte ville att han skulle sitta där.

I denna situation blir Anna inte hotad om att behöva lämna leken när hon hävdar rätten till en kudde. Nu kanske Anna betar sig som en flicka förväntas göra: hon blir ledsen och börjar gråta och hävdar inte sin rätt genom att ta plats. Trots detta får hon höra att hon inte får göra Tor ledsen, trots att det

var Anna som blev ledsen när Tor satte sig på den kudde hon menar var hennes. I exemplet i inledningskapitlet försökte både Anna och Sofia få sin vilja igenom. Sofia uttryckte att Anna tar alla kuddar, gick undan och kastade en blick mot förskolläraren för att sedan vända sig bort. När förskolläraren frågade vad det var, började Sofia gråta och sa att Anna tar alla kuddar. Anna använde sig i denna situation i stället av strategin att hävda sin rätt till kuddarna, nämligen att hon *vill* ha dem och att Sofia inte ska få några kuddar. Denna strategi har i andra situationer visat sig fungera med framgång när några av pojkar använt sig av den, exempelvis för Markus Erik och Tor i ovanstående situation, men för Anna gäller andra spelregler. Den gråtande flickans (Sofias) position har i denna situation framgång: hon blir upplyft i knäet och tröstad av förskolläraren men Anna, som tar plats och verbalt hävdar sin vilja, blir utlyft och får inte vara med. På detta sätt producerar diskursen att flickor inte ska hävda sin vilja verbalt genom att ta plats, makt mot Annas position. I denna läsning blir budskapet till barnen därmed att en flicka som gråter kan få sin vilja igenom. Det är alltså så en flicka bör bete sig i liknande situationer. Pojkar kan däremot få sin vilja igenom genom att slåss och får då budskapet att det är den starkaste som får sin vilja igenom.

När förskollärarna säger till barnen kräver de ibland att barnen ska se dem i ögonen och ibland kräver de det inte. I flera av de situationer som tidigare beskrivits har pojkar sagts till ”på håll” utan krav på ögonkontakt och utan påföljd om de inte lyssnar. Ytterligare ett exempel på detta:

Åtta barn och en förskollärare sitter runt ett bord där några av barnen klipper ut figurer som de ritat på ett papper. Förskolläraren hjälper Elliot att klippa ut sin figur. Enya hämtar en burk med pennor och ställer burken lite snett framför sig så att den även hamnar snett framför Albin, som reagerar på att hon ställde burken där: ”Jag vill inte sitta jämte dig” säger Albin och reser sig och går iväg. Förskolläraren reagerar på det Albin sagt: ”Men snälla då...” Albin fortsätter gå därifrån utan att lyssna. Förskolläraren, som hela tiden tittar ner fortsätter: ”...varför säger du så till Enya?” Albin är dock i en helt annan del av rummet och har ingen möjlighet att höra vad som sägs. Förskolläraren noterar varken att han inte lyssnat eller att han inte är kvar.

När jag och förskollärarna, efter att jag avslutat filmningen, tillsammans tittade på ovanstående situation uttryckte de att de *inte* skiljer på flickor och pojkar på detta sätt, men att det inte är ovanligt att just *Albin* inte lyssnar. Utifrån samtalet förstår jag det som att förskollärarna själva inte ser mönstret att de i princip alltid kräver ögonkontakt med de flickor som inte lyssnar när de blir tillsagda, samtidigt som de oftast inte kräver det av pojkar som inte lyssnade när de blev tillsagda. Detta eftersom de förklarar varje situation

utifrån *barnet* och *situationen*. När förskollärarna och jag tillsammans tittade på sekvens efter sekvens där förskollärarna släppte iväg de pojkar som positionerat sig aktivt utan att de fått ögonkontakt och ofta genom en tillsägelse på håll, där förskollärarna inte ser på barnet, förklarade de situation efter situation med att det var just i *den* situationen som just *det* barnet inte lyssnade. När vi exempelvis såg en sekvens där Viktor blev tillsagd på skarpen av en av förskollärarna utan att kräva ögonkontakt och sedan släppte iväg honom direkt och han fortsatte med det han blev tillsagd för, utan att de reagerar, säger en av dem: ”Viktor har svårt att ta en tillsägelse, han gör som han vill ändå, ändå tills det inte går längre.” De menar att man måste vara bestämd mot honom, liksom med några av de andra barnen. Samtidigt betonade de att de inte var för att han var pojke som de tillät honom fortsätta eller inte krävde ögonkontakt med honom. De menar åter att detta inte har att göra med om det är en flicka eller pojke, utan en av dem säger: ”Det finns några stycken som man måste vara väldigt bestämd mot, och en del räcker det med att man säger till.” De markerar sedan att man aldrig kan tvinga ett barn att se dem i ögonen och uttrycker till och med ett obehag mot andra vuxna som gör på detta sätt... trots att det är just på detta sätt de gör i många situationer där en flicka tar en aktiv position och inte lyssnar på en tillsägelse. De kommenterar dock inte detta när vi ser på några sekvenser där de aktivt kräver ögonkontakt av flickor, i liknande situationer. På detta sätt kan det förstås som att förskollärarna i *första hand* bemöter barnen utifrån dess kön och *inte* utifrån barnens positioner i olika situationer. Detta kan dessutom förstås som att det sker omedvetet från förskollärarnas sida.

Under samtalens gång, och allt eftersom vi såg dessa sekvenser, förstår jag det emellertid som att förskollärarnas samtal förändras och en av dem säger efter ett tag, när vi tittat på flera olika sekvenser där de ”släpper iväg” pojkarna och ”håller kvar” flickorna: ”När jag säger till en flicka så förväntar jag mig att hon förstår mig och att hon har tagit in det.” De andra håller med och fyller i: ”Man har mycket större förväntningar på dem [flickorna].” Första förskolläraren fortsätter: ”Alla pojkar förväntar jag mig nog inte det av... man vet ju hur dom... [är].” Samtalet fortsätter dock sedan med att de åter framhåller att det framförallt är barnen som är olika som individer och att det just i denna grupp råkar vara flickor som är ”väldigt lätta att ha att göra med”. Utifrån denna läsning är det rådande diskurser om hur flickor ”egentligen är” som avgör hur förskollärarna beskriver och bemöter flickor och pojkar. De som inte passar in i denna förståelse förklaras som undantag. På detta sätt upprätthålls språkets bipolära funktion (Hekman, 1991; Weedon, 1999) och flickor och pojkar beskrivs som varandras motsatser, *även* då de tar *liknande* positioner.

På så vis utövar bemötande mot barn, som utgår från utvecklingspsykologiska antaganden, makt i förskolan genom att det ”avvikande” fokuseras. Med Burmans (1998, s. 214) ord: “if the normal becomes presumed, then it is the abnormal that excites attention or scrutiny”. I denna beskrivning försöker förskollärarna hela tiden ”korrigera” det som, många gånger omedvetet, uppfattas som ”onormalt” och barnen blir därför bemötta utifrån vad som ses som ”normalt” feminint och maskulint beteende för flickor och pojkar (Nordberg, 2005a). Detta gäller även de situationer då våld förekommer.

Våld och kön

Förutom exemplet i inledningen då Erik och Markus slogs, då Markus och Tor slogs och när Erik försökte ”brotta ner” Anna i ”situation 1”, fanns det flera andra tillfällen då barn slogs med varandra när jag filmade den ”fria leken”, något som jag även upplevde var ganska vanligt när jag själv arbetade som förskollärare. Tillfällen liknande de när Erik försökte ”brotta ner” Anna och när Erik och Markus slogs, var med andra ord ganska vanliga och konflikterna berodde vanligtvis på att de ville ha samma saker eller ville leka på samma yta. Då pojkar bråkade, exempelvis Erik och Markus samt Markus och Tor, ignorerar förskollärarna många gånger konflikterna. I den förra läsningen beskrevs våld mellan pojkar som något förskollärarna dessvärre delvis måste acceptera eftersom det är ”naturligt” för pojkar att slåss. Det blir med den utgångspunkten därmed ”naturligt” att låta pojkar lösa konflikten med visst inslag av våld. En av förskollärarnas uttalande, att pojkar ”vispar runt”, blir då ett konstaterande av förväntade biologiska olikheter av flickor och pojkar.

Beskrivningen i denna läsning utgår, i kontrast mot detta, *inte* från att pojkar med självklarhet är mer aggressiva och våldsbenägna än flickor. Det blir då heller *inte* naturligt att förskollärarna skiljer på olika barn i hur mycket våld som accepteras. I denna läsning blir i stället förskollärarnas underlåtenhet att agera mot Erik och Markus våld och aggression mot varandra en signal att det på förskolan är okey att ”den starkare” härskar över ”den svagare” bland pojkarna, i en nästan förgivettagen maskulinitetsdiskurs (Connell & Messerschmidt, 2005). Genom att lämna över makten till Erik och Markus tillåter förskolläraren dem att arrangera sig i enlighet med en hegemonisk maskulinitet (Connell, 1995) där den starke är den som får den högsta positionen – i detta fall tillgång till den leksak de slogs om. Det blir då förskollärarnas accepterande av våld som delvis konstituerar aggressiva barn (pojkar). Förklaringen att pojkar är mer aggressiva på grund av högre halter av testosteron ifrågasätts dessutom även det som ett biologiskt faktum av flera. Sanchez-

Martin et al. (2000) fann i en studie bland förskolebarn att när barn lekte vänskapliga lekar så var testosteronhalten låg, men när barnen lekte vilda lekar och uppvisade ett aggressivt beteende så ökade testosteronhalten hos både flickor och pojkar. En annan studie som studerade en grupp av ”mycket aggressiva” pojkar fann vidare att de inte hade högre halter av testosteron än kontrollgruppen (Constantino et al., 1993). Resultat från dessa studier kan förstås som att vi, även utifrån biologisk forskning, bör vara försiktiga i antaganden att aggression bland pojkar har biologiska orsaker.

Förskollärarna uppgav emellertid att de ofta säger till (några av) pojkarna väldigt tydligt och bestämt. Då dessa ”tillsägelser” för det mesta sker på avstånd, utan ögonkontakt och utan konsekvenser om de inte lyssnar, menar jag att dessa pojkar sannolikt inte uppfattar dessa tillsägelser som tydliga och bestämda. Kanske snarare som tillsägelser som sällan leder till några konsekvenser. Vid ett tillfälle sa exempelvis en av förskollärarna till Albin som sprang runt och knuffade flera av de andra barnen: ”Inte putta omkull, då kan du inte vara här inne”, detta följdes dock inte heller vid detta tillfälle upp när han inte lyssnade och fortsatte springa runt. När vi diskuterar denna situation efter att ha sett den filmsekvensen, och flera andra när pojkar släpps utan uppföljning då de gjort andra barn illa eller inte lyssnat på tillsägelser, säger till slut en av förskollärarna: ”Det är ju en grej som man släpper i slutet av terminen”. Just denna situation var filmad strax innan två av förskollärarna skulle gå på semester och de menar att de inte riktigt orkar ”hålla ut”. Även detta uttalande blir för mig ett sätt att förklara dessa situationer utifrån uppfattningen att de ”normalt” inte skiljer på flickor och pojkar på detta sätt, trots att de sekvenser vi såg där de gjorde det var inspelade under flera olika perioder av terminen. Liknande bemötande såg jag även i det andra arbetslaget, dessa olika sätt att bemöta flickor och pojkar uppfattas därmed inte av förskollärarna själva.

Det är emellertid endast ett fåtal barn som uppvisar öppen aggressivitet genom att slåss och fysiskt ta leksaker från andra barn, framförallt några av pojkarna men även några av flickorna, exempelvis Anna. Däremot pratar förskollärarna flera gånger generellt om hela gruppen pojkar som att de var ”aktiva”, ”fysiska” och ibland ”våldsamma”, som om *alla* pojkar bröt mot regler och uppvisade stark vilja – vilket inte var fallet. Även här beskrevs alltså pojkar som lika trots att de ofta tog olika positioner, något som inte beskrivs som ”naturligt” och ”neutralt” i denna läsning. Här blir det i stället diskussioner om pojkar som mer aggressiva och att pojkar förknippas med makt och auktoritet som gör att de tillåts utveckla rebelliska och aggressiva egenskaper. Flickor förväntas däremot vara flexibla och mer mogna och bestraffas om de inte uppfyller dessa förväntningar.

Summering av läsningarna – situation 1

En av frågeställningarna i denna studie är på vilka olika sätt som flickor respektive pojkar positionerar sig i förhållande till varandra och i förhållande till närvarande förskollärare. De olika läsningarna visar att det inte finns några specifika positioner som pojkar tar, som är annorlunda mot de som flickor tar eftersom både flickor och pojkar väljer olika positioner. Däremot bemöts flickors och pojkars positioner många gånger olika i liknande situationer. Anna är en flicka som ofta väljer positioner som verkar vara förbehållna ”aktiva pojkar”. Anna blir hårt ansatt och korrigerad av förskollärarna när hon väljer dessa positioner och hon har därmed inte ”lärt sig” vara flicka på ”rätt sätt”, utifrån rådande diskurser om hur flickor ska vara (jfr. Davies, 2003; Lenz Taguchi, 2004). Hon blir i flera av situationerna bestraffad för att hon verbalt hävdar sin rätt medan pojkar som tar liknande positioner inte bestraffas. Förskollärarna ser däremot inte att de själva kan vara orsaken till många av de konfliktsituationer som Anna hamnar i, eftersom de i de samtal vi har haft beskriver samtliga dessa situationer som undantag för hur de ”egentligen arbetar”. Detta skulle kunna beskrivas som att flickor inte har tillgång till positioner där de får sin vilja igenom, men Sofia intar en position i inledningen där hon får som hon vill, genom att börja gråta. Förskolläraren reagerar inte på hennes sätt att positionera sig när hon vill ha kuddar och det visar att även flickor har möjlighet till positioner som innebär att få sin vilja igenom. Sofia har med denna beskrivning ”lärt sig” att vara flicka på ”rätt sätt” och förskollärarna pratar ofta om henne som ett mycket (lek)kompetent barn. Anna, som jag ser som ett barn som snabbt anpassar sig till nya förutsättningar och sällan blir ”ledsen” och ”surar” som Sofia, beskrivs trots detta som ett ”besvärligt” barn. Därför menar jag att de sätt förskollärarna bemöter pojkar på när de vill ha sin vilja igenom *inte* kommer att betyda så mycket för Anna och Sofias syn på möjligheter att vara med och bestämma. De kommer i stället lära sig vilka möjligheter de har genom hur de och andra flickor blir bemöta i olika situationer, när de vill ha sin vilja igenom. Det vill säga: hur Anna blir positionerad när hon kräver sin rätt verbalt och hur Sofia positionerar sig när hon börjar gråta kommer att påverka hur flickor som grupp uppfattar vilka positioner som leder till framgång om de vill ha sin vilja igenom.

Detta svarar då även på den andra frågeställningen, om på vilka olika sätt förskollärare bemöter flickor och pojkar i olika situationer. Anna, som i andra läsningen beskrivs som att hon överskrider diskurser om hur flickor ska vara, möter motstånd hos förskollärarna. De reagerar på hennes sätt att vara flicka på, men om förskollärarna i stället uppmärksammat Annas flexibla positio-

ner där hon snabbt anpassar sig till nya förutsättningar i leken, skulle kanske även Sofia lära sig att det är dessa positioner som värdesätts och om hon skulle fortsätta försöka få sin vilja igenom genom att börja gråta skulle förskollärarna kanske snarare beskriva henne som besvärlig och därmed skulle den positionen inte belönas. Utgångspunkten i en (fortsatt) överskridande läsning, som görs i den avslutande delen av avhandlingen, är alltså att olika sätt att bemöta flickor och pojkar konstituera flickors och pojkars syn på vilka positioner som finns tillgängliga för dem. Andra sätt att bemöta barn kan då konstituera barn på andra sätt.

Att barnen själva får välja vilken lek de vill leka och att förskollärarna intar en passiv övervakande position kan verka barncentrerat och kan läsas som att förskollärarna visar respekt för barnens lek. En annan förståelse av ”leken” kan inte desto mindre visa att denna diskurs om lek samtidigt producerar makt och att det hela tiden pågår en tydlig hierarkisk tävlan där barnen behöver bevaka sina positioner. I leken förstår jag det emellertid som att de ”aktiva pojkarna” ofta har en självskriven position och mycket av konflikterna sker i stället mellan de ”aktiva flickorna” och förskollärarna. Samtidigt visar konflikterna att barnen *inte* lärt sig lösa konflikter utan en vuxens närvaro. Den normerande praktiken blir att det alltid måste finnas en vuxen med under den fria leken, som övervakar leken och är beredd att rycka in.

SITUATION 2: SAMLING

Samling förekommer flera gånger varje dag på förskolorna när jag filmat, dels för att ”samla ihop” barnen före måltider och andra aktiviteter men även för att exempelvis arbeta med ett specifikt ”tema” eller för att uppmärksamma ett barn som fyller år. När jag analyserat olika samlingar har jag inte fokuserat på samlingens innehåll, utan när barn blir tillsagda, som delvis redovisades under förra situationen, och hur ”uppbrotten” när samlingarna avslutas går till. Det vill säga vilka barn som får gå först och hur fördelning av olika ytor och material går till.

I de filmade situationerna satt barnen och de vuxna oftast i en cirkel på golvet, en form som har sina rötter i den så kallade ”Fröbelpedagogiken” där cirkel symboliserar samhörighet och gemenskap (Davidsson, 2000). Undantagen var vid ”temasamlingarna” då de kunde samlas runt ett bord eller gå någon annanstans för att utforska eller experimentera, eller om förskollärarna läste en saga – då tilläts barnen ibland ligga och vila samtidigt. Samlingen har i tidigare studier beskrivits ha en delvis avvikande struktur från den övriga verksamheten i förskolan och är till sitt innehåll mer lik skolans verksamhet, där syftet många gånger är att barnen ska lära sig ett i förväg bestämt innehåll (Davidsson, 2000; Henckel, 1990; Rubinstein Reich, 1993). Hur mycket uppmärksamhet olika barn får vid dessa tillfällen har det skrivits en del om och exempelvis skrev Einarsson och Hultman redan 1984 och Ritthander 1991 att pojkar fick mer uppmärksamhet. Även här är naturligtvis andra diskurser, än de om flickor och pojkar, närvarande, exempelvis om vilken funktion samlingen fyller. Nedan görs först en genomgång av vedertagna teorier om samlingens betydelse och flickors och pojkars behov innan de två olika läsningarna görs.

Vedertagna teorier om samling och flickors och pojkars olika behov

Teorier om samling i förskolan

Davidsson (2000) beskriver att samlingen antas göra barnen delaktiga i de uppförandekoder som kommer att gälla senare i skolan och samlingen har av förskollärarna beskrivits som ”en bra träning inför skolstarten och i de regler som gäller i skolan” (s. 24). Förskollärare har uttryckt att det är just det skolförberedande som är samlingens viktigaste funktion:

För barnen gäller, i enlighet med koden, att sitta stilla och då oftast på bestämda platser. De skall vidare kunna vänta på sin tur, räcka upp handen när de vill något och lyssna på andra som talar [...]. Men de förväntas också svara när de får frågor från läraren/lärarna. (Ibid.)

På detta sätt förväntas barnen lära sig att det är läraren som bestämmer, tar initiativ och upprätthåller ordningen. Samlingar blir tillfällen då läraren förväntas förmedla kunskaper och traditioner, men även tillfällen då varje barn ska uppmärksammas. Om ett barn varit frånvarande på grund av sjukdom bör forskolläraren uppmärksamma att barnet nu kommit tillbaka, menar Davidsson.

När samlingar avslutas innebär det ofta att flera barn byter aktivitet samtidigt. Rubinstein Reich (1993) fann i sin avhandling om samlingar i förskolan att de hade en tydlig avslutning med information om vad som skulle ske efteråt och att barnen många gånger sändes iväg en och en, exempelvis genom att deras namn ropades upp. Detta menar hon skapar ordning. Rubinstein Reich skriver även att: ”För vissa barn är det viktigt i vilken ordning de blir utkallade. Högst status är att bli utkallad först” (s. 187). Det kan bero på att det många gånger krävs en aktiv insats av barnen för att ”komma först” ut, för att på detta sätt få försprång i relation till de andra barnen, och på det sättet erövra rätten till vissa material och ytor (Johansson, 2008). Att få gå från samlingen bland de sista barnen kan då innebära att många leksaker och flera av förskolans lekytor redan är upptagna och att de andra barnen redan kommit igång med en lek. Rubinstein Reich (1993) skriver att personalen själva gav uttryck för att de krävde att barnen satt ner och väntade på sin tur och att de följde de instruktioner de fått, för att få lämna samlingen. De uppgav alltså att om ett barn inte följde dessa regler så fick de inte gå ut. Genom att se samlingen som disciplinerande, där barn tränas i att visa självbehärskning och underkastelse, kan detta alltså ses som skolförberedande träning.

Niss och Söderström (2006) betonar däremot vikten av att samlingar i förskolan ska vara roliga där målet aldrig får vara att ”träna barnen i att sitta stilla eller vänta på sin tur” (s. 75). De fortsätter: ”Sådana färdigheter kommer när barnen är motiverade och kan uppfatta det meningsfulla i att vänta. [...] Barnets egna mognad kommer att avgöra när och hur ett barn klarar av att vänta på sin tur” (Ibid.). Om det är barns mognad som ska avgöra vad som krävs av olika barn på samlingen, och utgångspunkten samtidigt är att flickor mognar tidigare, kommer det vara nödvändigt att se vilka behov olika barn förväntas ha.

Teorier om flickor och pojkars olika behov

I arbetet med att förbereda barn för skolan har, i utvecklingspsykologins spår, beskrivningar av flickors och pojkars olika tänkta behov många gånger varit ledande för hur förskollärare i sin tur beskrivs att de bör bemöta barn. Några av dessa böcker tar upp flickors och pojkars olikheter med hänvisning till den biologiska utveckling och några tillskriver de olika behoven utifrån miljömässiga faktorer, exempelvis utifrån vad som sker med små pojkar om de växer upp i institutioner utan män närvarande.

Barnpsykiatrikern Zlotnik (intervjuad i Nordahl, 1998) ger exempel på hur förmodade olikheter mellan flickor och pojkar kan ta sig i uttryck och hur förskollärares bemötanden behöver anpassas till dessa olika behov. Han menar att de flickor och pojkar som kommer till barn- och ungdomspsykiatri på sjukhuset har olika symtom: flickor har till största delen emotionella störningar och pojkar har till största delen beteendestörningar, med andra ord att flickorna är "inåtvända" och pojkarna är "utåtvända". Detta förklarar han delvis ha biologiska orsaker som bland annat medför att pojkar har en annan reaktionsmässig och psykomotorisk utveckling. De speciella, som han kallar, "könstypiska beteendemönster" menar han "hjälpes pojkarna att bli 'riktiga' pojkar och flickorna att bli 'riktiga' flickor" (s. 9). Med denna syn är det flickors naturliga utveckling att utvecklas så att de känner efter, reflekterar mer och uttrycker sig mer i ord och blir mindre benägna att reagera utåtvänt och impulsivt. Samtidigt menar han att pojkarnas utveckling är "mer komplicerad och därmed mer krävande än flickornas" (s. 14) och sammanfattar med att pojkarna därför blir mer osäkra och otrygga under uppväxten. När detta kommer till uttryck uppfattas pojkarna ofta som stökiga och bråkiga, och detta ska enligt honom förstås som någonting helt naturligt. Stökiga och bråkiga pojkar är då inte något som ska motarbetas utan bemötandet mot pojkar måste tvärt om acceptera att detta är en naturlig del i pojkars sätt att vara.

Niels Kryger, adjunkt och pedagog i Danmark, menar vidare att dessa yttringar även delvis är ett resultat av att pojkar växer upp i en "kvinnlig miljö". Stökiga och ibland lite våldsamma pojkar, det vill säga att de är "utåtagerande", ska inte ses som ett klandervärt och dåligt beteende som behöver bestraffas: "det konstruktiva och positiva som kan finnas i pojkarnas agerande ligger i att de lär genom att utforska gränserna" (Ds, 1997:98, s. 56). Det handlar enligt Kryger om att pojkarna "revolterar och tar spjörn mot den kvinnligt präglade skolkulturen, med sin betoning på intellektuella aktiviteter och teoretiska kunskaper, i deras identitetssökande" (Ibid.). Liknande resonemang för även Nordahl (1996) fram i den uppmärksammade debattboken *Vilse i*

damdjungeln, där han ger en dystert bild av framtiden som väntar pojkarna då de växer upp i en miljö i nästan total avsaknad av manliga förebilder, som i förskolan. Den näst värsta tänkbara framtidsbilden beskrevs som att pojkarna utvecklas till våldsamma ”Rambokillar”, men den allra värsta framtidsbilden är att dessa pojkar helt mister kontakten med sin manlighet på grund av all ”kvinnlighet” som omger dem och som väller över dem (utan att gå närmare in på vad som är kvinnligt och manligt).

Förhållandet att flickor och pojkar har olika behov är utgångspunkten i läsningen *vi föds till flickor och pojkar* och olikheter i bemötandet mot flickor och pojkar beskrivs som självklara och naturliga. Att flickor och pojkar uppmärksammas på olika sätt kompliceras däremot i läsningen *vi görs till flickor och pojkar*. Efter exemplet kommer dessa olika läsningar att producera mening om ”samlingen” samt flickor och pojkars behov på olika och specifika sätt, utifrån de ovanstående diskursiva teoretiska utgångspunkterna.

Situation 2: Samling - exemplet

Elias, Filip, Emma och Emil, alla i 4-5 årsåldern, väntar på förskolläraren som ska läsa för dem efter maten. Förskolläraren kommer in i rummet och säger ”Hallå grabbar”. Det tar en stund innan alla barn sitter på sina platser, Elias får sitta i förskollärarens knä och även Axel kommer in i rummet.

När de läst färdigt frågar Elias om han får spela dator. Förskolläraren svarar inte utan pratar om boken men hinner knappt lägga ner den förrän Emil försöker säga vad han vill göra, samtidigt som Filip rör sig fram och tillbaka. Förskolläraren säger: ”Du får vänta lite för jag vill veta lite vad ni har tänkt göra.” Både Filip och Emil försöker berätta men förskolläraren vänder sig till Elias. Emma och Axel sitter och iakttar vad som sker. Elias säger att han vill spela dator och förskolläraren svarar att han kan göra det om ingen annan spelar och tar samtidigt tag i Filip och ber honom vänta lite, eftersom han har rest sig och är på väg ut ur rummet. Filip tittar ut genom dörren och säger att det är ledigt vid datorn. Förskolläraren ber Elias ”smita ut” och tar samtidigt tag i Emma och ber henna vara tyst när hon reser på sig och försöker säga något. ”Jag vill leka med Axel” säger Emil och springer fram till Axel. Emil säger: ”Spela hockey.” ”Då vill jag veta vad du ska göra” säger förskolläraren, vänd mot Filip. Han svarar: ”Jag vet inte” och får som svar: ”Nej, men du vet, det har ju vi pratat om så många gånger... någonting får du fundera på... [lång paus]... Vad är det du ska leka?” När han fortfarande inte kan svara får han sätta sig ner.

Axel och Emil går ut ur rummet men blir tillbakakallade med frågan vad de ska göra. De svarar att de ska spela hockey och springer ut ur rummet

samtidigt som Filip säger: ”Jag vill också spela hockey.” Förskolläraren ropar tillbaka Axel och Emil och frågar om man kan vara tre. ”Ja” svarar de och Filip följer med. Emma säger: ”Jag vill också köra hockey” och börjar gå efter. Förskolläraren tar tag i henne och säger med låg röst: ”Ja, men du, nu skulle dom vara tre som spelar hockey, då kan det hända att du får vänta... det är inte säkert att man kan vara fyra i matchen... okey?” Emma nickar sakta. ”Jag kommer ut och kollar” säger förskolläraren och plockar ihop böckerna. Emma går ut ur rummet och följer efter pojkarna och förskolläraren kommer efter en liten stund ut i hallen och tar tag i Emil och Axel som springer fram och tillbaka och säger: ”Hur går det för hockeykillarna, blir det någon hockey?” De blir tillsagda att gå ut i lekhallen och plocka fram hockeygrejerna [sopborstar och en tygtrasa]. Emma går förbi men förskolläraren uppmärksammar henne inte förrän andra gången, och frågar då: ”Hur gick det för dig?” och tar henne i handen och går ut och tittar i lekhallen. Pojkarna hämtar klubbor. Emma tittar när de börjar spela i hallen. Förskolläraren kommer ut i hallen och ber dem gå in i lekhallen i stället och spela där.

Efter en stund går förskolläraren in till Emma, som nu är i ett annat rum, och frågar: ”Ska du inte vara med där inne mer Emma?” Förskolläraren tar Emma i handen och går in i lekhallen och frågar om hon skulle vara med och spela. De står och håller varandra i handen en stund och tittar på Axel, Emil och Filip som nu spelar för fullt. ”Jag tror att du kan vara med också” säger förskolläraren men Emma säger: ”Jag har ångrat mig”. Förskolläraren svarar med mjuk röst: ”Du har ångrat dig, då tjarar vi inte mer om det.” Emma släpper handen och springer tillbaka till rummet bredvid. Hon går sedan runt en lång stund och ser vad de andra barnen gör. En av förskollärarna frågar, när hon står och tittar på Elias när han spelar dator, om hon vill ta en stol och sätta sig och titta men hon svarar nej och går därifrån utan att de frågar vidare vad hon ska göra.

Två läsningar utifrån situation 2

Vi föds till flickor och pojkar

Samling i förskolan

I detta exempel, liksom även Rubinstein Reich (1993) tidigare beskrivit, hade samlingen en tydlig avslutning där barnen sändes iväg en i taget efter att de fått berätta vad de ville göra. Genom att göra så sker övergången mellan samlingen och nästa aktivitet på ett lugnt och smidigt sätt och alla barn kommer snabbt igång med det de önskar att göra. När jag filmade situationen uppfattade jag det dessutom som att orsaken till att Filip ”hölls kvar” berodde på att han vid flera andra tillfällen stört andra barn när han inte riktigt vetat vad han ska göra. Därför såg jag det som naturligt (när jag filmade situationen)

att förskolläraren såg till att han snabbt aktiverades, för att de andra barnen inte skulle bli störda i sina aktiviteter.

Rubinstein Reich (1993) och Johansson (2008) lyfter fram ett problem med att vissa barn ofta får välja först i samlingar och menar att baksidan är att de därmed får första tjing på vissa ytor och visst material. Detta uppvägs i denna läsning med att de andra barnen på så sätt inte blir lika störda i sina aktiviteter, genom att de barn som riskerar att störa snabbt aktiveras. Att Emil och Axel snabbt kommer igång med en aktivitet kan beskrivas som att den är bäst för samtliga barn, även om det innebär att de oftare får välja aktivitet och yta först. Att det var just Emma som fick välja sist beror inte i denna läsning i första hand på att hon var flicka, samtidigt som det heller inte beskrivs som konstigt att det var just hon som kunde vänta till sist, utifrån antagandet att flickor till sin natur är mer reflekterande och inåtvända. I denna beskrivning får Emma till och med *mer* uppmärksamhet av förskolläraren än Filip, eftersom förskolläraren snabbt fick i väg honom och de andra pojkarna för att sedan kunna ägna sig åt Emma. Förskolläraren följer sedan upp hur det går för Emma, när alla barn kommit igång med olika aktiviteter. När Emma inte riktigt bestämt sig vad hon vill göra tillåts hon gå runt och fundera lite. Filip däremot ges inte det förtroendet, kanske eftersom han tidigare visat att han inte klarar av att gå runt och fundera utan att störa de andra barnen.

Om samlingen uppfattas som skolförberedande och att barn i samlingen ska göras medvetna om de uppförandekoder som senare kommer att finnas i skolan (Davidsson, 2000) blir det även en viktig del att barnen lär sig att vänta på sin tur. Några av pojkarna, framförallt Axel, Elias och Filip, tillåts likväl avbryta och när det var dags att gå fick samtliga pojkar först frågan vad de ville göra. Eftersom denna läsning utgår från att förskollärarna delvis behöver acceptera pojkars mer utåtvända attityd och inte motarbeta pojkars ”naturliga utveckling”, beskrivs detta som naturligt och neutralt.

Flickan Anna försökte, i den förra situationen, ta plats på liknande sätt, genom att vara ”utåtagerande”, men till skillnad från pojkarna som ofta avbröt så uppmärksammade både barn och vuxna hennes position negativt:

Några av barnen har just lyssnat på en bok när Anna utbrister: ”Har jag varit snäll på uppevilan idag?” Förskolläraren svarar: ”Du är väl alltid snäll... eller?” Flera av barnen, särskilt några av flickorna, protesterar direkt och säger att hon inte är det när en av de andra fröknarna läser för dem. Förskolläraren försöker säga att alla väl är snälla för det, men de andra barnen fortsätter protestera och en av de andra flickorna säger att hon tjarar när den andre förskolläraren läser.

Till skillnad från exempelvis Emil och Axel, som också avbröt under samlingarna, störde sig barnen, framförallt några av flickorna, på att Anna avbröt – liksom även den förskollärare som de hänvisar till. I denna läsning beskrivs det som att det beror på ett diskursivt antagande där hon som flicka inte *behöver* uppvisa ett ”utåtagerande” beteende. De pojkar som uppvisar liknande beteende blev aldrig ifrågasatta av de andra barnen eller förskollärarna att de inte skulle vara snälla. I denna läsning beskrivs detta som ett utslag av att till och med barnen i 3-5 årsåldern har uppfattat de skillnader som ”finns” mellan flickor och pojkar och att de ser det som naturligt att flickor och pojkar bör positionera sig och bli bemötta på olika sätt.

Pojkar kunde emellertid inte störa hur mycket som helst. I ena barngruppen fanns två pojkar som ofta avbröt och som sällan satt på den anvisade platsen. De fick ofta tillsägelser och en av dem blev till och med utkörd från en samling. Han fick då gå ut i köket och rita i väntan på att maten skulle bli klar. Om han själv uppfattade detta som ett ”straff” är jag däremot inte helt övertygad om eftersom han fick gå och göra någonting annat under tiden de andra barnen avslutade samlingen. Bemötandet mot honom kan beskrivas som naturligt om utgångspunkten är att han som pojke inte är tillräckligt mogen för att förstå varför han ska anpassa sig till de andra. Samtidigt tilläts dessa båda pojkar många gånger krypa runt utan att sitta på sin plats. Min uppfattning är att förskollärarna var nöjda så länge de inte störde ”för mycket” och var för högljuda.

När jag och förskollärarna tillsammans satt och tittade på några sekvenser där de snabbt sa till flickor som viskade något till varandra medan pojkar som pratade högt ignorerades, sa en av förskollärarna: ”Man har en större acceptans mot pojkar än mot flickor.” I denna beskrivning innebär det att de tar hänsyn till flickors och pojkars delvis olika förutsättningar.

Flickors och pojkars behov

Om utgångspunkten är att flickor är ”inåtvända” och pojkar ”utåtagerande” kommer de naturligtvis även att ha olika behov vid samlingar och när aktiviteter bryts. Att Filip, Elias och Emil får välja först vad de vill göra och Emma får vänta en liten stund beskrivs alltså i denna läsning som ett resultat av olika behov. Pojkarna fick välja först och valde att spela ”hockey” i förskolans största rum där de kunde springa. Speciellt Filip och Elias fick även i andra sammanhang ofta tillgång till detta rum där de kunde leka lite vildare lekar och kunde få vara för sig själva. I denna läsning beskrivs detta som att förskolläraren därmed utgick ifrån olika barns behov när de blev tilldelade olika rum. Flera gånger då framförallt Filip inte fick leka i lekhallen gick han runt

och puttade andra barn och tog leksaker från dem. Han stämmer därmed in på denna läsningens beskrivning av en ”typisk utåtagerande pojke”. Emma däremot satt tyst och väntar på sin tur och beskrivs därmed som en ”typisk inåtvänd flicka”.

Genom att inta ett lite annorlunda förhållningssätt mot (några av) pojkarna, och ge dem lite mer utrymme, så behöver de vuxna därmed i denna läsning inte lika ofta gå in och lösa konflikter, eftersom exempelvis Filip inte störde de andra barnen lika mycket när han fick vara i lekrummet. På detta sätt kan förskollärarna ägna mer uppmärksamhet åt övriga barn, samtidigt som de tar hänsyn till att pojkar är mer utåtagerande, som barnpsykiatrikern Zlotnik (i Nordahl, 1998) menade är helt naturligt och något som därför *inte* ska motarbetas. Personalens arbetssätt kan därför i denna läsning beskrivas som att de arbetar jämställt, där alla barns behov blir tillgodosedda utifrån olika individuella förutsättningar: Filip utifrån att han bemöts på ett sätt så att han inte stör övriga barn och Emma tränas i att ta vänta och ansvar. Förskollärarna kan därför beskrivas som att de med detta arbetssätt värdesätter Emmas mer mogna, feminina egenskaper att kunna hålla sig lite i bakgrunden och inte kräva så mycket uppmärksamhet. Samtidigt tillåts Filip ge uttryck för sina maskulina egenskaper att leka ”utåtagerande” lekar. Om förskollärare tillåter pojkar att leka lite ”vildare lekar” så kan det i denna läsning beskrivas som att det delvis kompenseras de ”risker” som Nordahl menar är en skadlig miljö för pojkar där de inte tillåts uttrycka sig på ett maskulint sätt, som han menar blir fallet om kvinnor endast arbetar utifrån ”feminint arbetssätt” där allt utåtagerande undertrycks.

I denna läsning är olikheter delvis ett utslag av olika biologiska förutsättningar och delvis olika sociala förutsättningar. Beskrivningen lämnar endast litet utrymme för variationer mellan olika flickor och pojkar eftersom de beskrivs stereotypt där vissa egenskaper med automatik kopplas ihop med barnens kön. I denna läsning beskrivs personalen som att de uppskattar Emmas egenskap att kunna hålla sig i bakgrunden och inte vara så utåtagerande som några av pojkarna. Förskollärarna beskrivs även som att de är medvetna om att de i och för sig behöver dämpa Filip i hans aktiviteter men ser samtidigt hans position som något delvis positivt (eller i varje fall nödvändigt), eftersom det visar att han har egenskaper som kommer att värdesättas av honom som vuxen man: Att våga kasta sig ut i det okända, att vara aktiv och att våga stå i rampljuset med stor uppmärksamhet på sig. Nästa läsning utgår i stället från att det inte finns några skillnader mellan flickor och pojkar som medför att de ska bemötas på olika sätt.

Vi görs till flickor och pojkar

Samling i förskolan

I denna läsning beskrivs tillvägagångssättet att sända iväg ett barn i taget som ett uttryck för en aktivitet som ytterligare konstituerar skillnader mellan flickor och pojkar genom att framförallt några av pojkarna är de som för det mesta är de som får välja först. Detta beskrivs inte som neutralt utan som ett arbetssätt som producerar makt. Motiveringen att det blir lugnare att skicka iväg ett barn i taget fungerar då bara som en ursäkt för att vissa barn, framförallt några av flickorna, många gånger tvingas vänta och därmed inte få samma tillgång till de mest attraktiva miljöerna och materialen. När förskollärarna vid ett av fokusgruppssamtalen pratade om sekvensen ovan när vi gemensamt satt och tittade på när barnen ska gå iväg och leka efter läsningen, fick jag uppfattningen om att de i början av samtalet inte hade några speciella tankar om att det var just Emma som fick vänta längst och inte blev uppmärksammad förrän de andra barnen gått ut ur rummet. De pratar om att Elias fick gå först för att han satt i förskollärares knä, och att det sedan föll sig naturligt att de som ville gå och spela hockey fick göra det, men detta tycker jag förändrades under samtalets gång. En av förskollärarna sa efter ett tag:

Emma får vänta till sist... och hon får rätta sig efter... vad hon vill göra... hon vill tydligen också vara med och spela bandy... men nu var det ju så att hon blev sist och då... bara jag inte gör så varje gång...

De andra förskollärarna menar att det ofta blir så att exempelvis Elias, Filip, Emil och Axel får välja först och att Emma ofta får vänta, en av de andra tillägger:

Hon [Emma] fogar sig liksom, inte en protest från henne. Många andra barn... speciellt pojkarna hos oss, hade protesterat högljutt.

Det visar sig i det fortsatta samtalet att uttrycket ”många andra barn” *enbart* hänvisade till *några av pojkarna*, framför allt Filip, Emil och Elias, samtidigt som de sa att ingen av flickorna i gruppen protesterar om de behövde vänta, trots att flera av flickorna vid flera tillfällen varit otåliga när de behövt vänta på något. De uppmärksammar inte heller att flera av gruppens pojkar kunde vänta ganska länge i olika situationer utan att bli otåliga. I fallet ovan satt till exempel både Emma och Axel och väntade på sin tur att få säga vad de vill göra, innan Emil drog med Axel för att spela hockey. Emma försökte dessutom säga vad hon ville göra men blev då tillsagd att vara tyst och sätta

sig under tiden förskolläraren lyssnade på vad Emil och Axel ville göra. Trots detta talar de om pojkar som att de inte kan vänta och om flickor som att de kan vänta. Jag berättar för dem att jag ganska ofta sett Emma gå runt utan att de frågar henne vad hon vill göra. En av förskollärarna säger efter en stunds tystnad: "Det är så jag känner med henne, det blir ofta så... Hon vill men hon framhärdar inte det." En av de andra fyller i: "Hon håller inte ut." När vi ser ovanstående sekvens igen säger en av förskollärarna, och får medhåll av de andra: "Det är en ganska typisk situation". Samtalet har nu förändrats till att handla om att Emma ofta får vänta *på grund av* att hon har mycket tålamod och för att hon accepterar att få vänta, men efter ett tag säger en av dem:

Vad konstigt att man tänker så, för de som inte har tålamod får ju aldrig en chans att träna sitt tålamod, om man alltid tar dom först.

En av de andra förskollärarna håller med men säger samtidigt att man måste göra på det sättet eftersom det skulle bli rörigt om de skulle låta några av pojkarna få vänta. De fortsätter prata om Emma och varför de tror att just Emma kan vänta, och uttrycker att det beror på att hon har många syskon hemma och att de andra barnen är "ensambarn" och att de därför är vana att snabbt få som de vill. De kommer dock på, efter en liten stund, att även Axel har syskon hemma, men konstaterar då att "han är ändå som han är". Så trots att Axel i ovanstående situation satt och väntade på sin tur uppfattar de ändå honom som ett barn som inte kan vänta. Att Emma har syskon använder de som förklaring till att hon kan vänta men Axel är "ändå som han är" trots att han har syskon: Återigen kan det förstås som att barnens genus är den överordnade principen som styr vilka egenskaper personalen tillskriver kön (flickor och pojkar), utan att de själva är medvetna om det. Positioner som barn tar som inte stämmer med en diskursiv förståelse förklaras som undantag och de rådande bipolära diskurserna om hur flickor och pojkar "är" konstitueras ständigt, istället för att utmanas eller konstrueras på andra sätt.

Vi fortsatte att titta på några sekvenser där förskollärarna direkt sa till Filip, och några av de andra pojkarna, att inte bara gå runt eller bara sitta utan att göra någonting, exempelvis leka med några andra barn eller gå ut. Vi jämförde sedan dessa med andra situationer där Emma, och några andra flickor, gick runt utan något synligt mål utan att förskollärarna ingrep. När förskollärarna själva såg hur de lät Emma, och några andra flickor, gå tillsynes planlöst omkring samtidigt som de direkt sa till Filip, och några av de andra pojkarna, att de måste göra någonting, förändrades samtalets karaktär:

Förskollärare 1: Hon [Emma] stör ju inte oftast...

Förskollärare 2: ...hon bara är...

Förskollärare 1: ...en pojke däremot...

Förskollärare 3: ...stör ju...

Förskollärare 1: Filip kan ju störa...

Förskollärare 2: På det sättet ställer man ju väldigt höga krav på pojkarna, att de hela tiden ska vara målmedvetna om vad de ska göra och att de ska ta för sig...

Förskollärare 1: ...och flickorna låter man vara för mycket.

Förskollärare 2: Ja... Där gör vi olika [mellan flickor och pojkar].

Förskollärare 3: Flickorna är, men de stör inte. Pojkarna stör när de inte gör något, för då vispar de runt hela tiden, det är på ett annat sätt... det är det ju.

Förskollärare 1: Och även om han inte börjat störa så tänker jag nog att nu blir han nog jobbig snart om han inte gör något.

Nu har samtalet förändrats till att handla om att det är barnets *kön* som avgör om de kan vänta eller inte. Förskollärare 1 menar att detta nog bygger mycket på förutfattade meningar om hur flickor och pojkar är, men Förskollärare 3 menar att det även bygger på erfarenheter. Förskollärare 1 säger då: "Men det blir ju så ofta kanske för att vi förväntar oss det av pojkarna, och de gör ju det som vi förväntar oss." Här är förskollärare 1 och förskollärare 3 inte överens. Förskollärare 3 menar att erfarenheten visar att "det händer kring vissa barn", där jag förstår det som att det är underförstått att dessa "vissa barn" är pojkar. Även förskollärare 2 går emot förskollärare 3 och får förskollärare 3 att formulera om sig: "Oavsett om det är pojkar eller flickor så händer det mer kring vissa barn..."

Då detta samtal utspelade sig när videoinspelningen var avslutad berättade jag avslutningsvis för dem om mina tankar om att jag tycker mig se att de oftare försöker aktivera pojkar som inte gör någonting, även om jag inte uppfattar det som att de stör, samtidigt som de oftast inte på samma sätt noterar flickor som sitter eller går runt för sig själva, utan att störa. Förskollärarna uppgav då, trots att de nyss sagt att de nog gör skillnad och att de har olika förväntningar, att de inte gör någon skillnad på *gruppen* flickor och *gruppen* pojkar men tillade samtidigt att de "brinner" för de pojkar som ofta sitter ensamma och att de kände oro för dessa. Denna oro för någon av flickorna uttryckte de inte, däremot uttryckte en av förskollärarna om en av de flickor som ofta placerade sig i bakgrunden: "Det är en sådan flicka som man kan

känna att när man kommer hem så har man lite dåligt samvete... för hon har försvunnit i mängden." Detta dåliga samvete uppfattar jag dock inte har att göra med att flickan inte fick välja det hon ville, utan mer om ett dåligt samvete för att hon inte fått så mycket vuxenkontakt under dagen.

I denna läsning beskrivs det som att dominerande diskurser om hur flickor och pojkar "egentligen är", som även uppfattas som feminint och maskulint, blev synliga för förskollärarna själva en kort stund. Dock bortförklarades detta en liten stund senare som tillfälligheter, i stället för att se det som att vi är multipla subjekt som ständigt genomsyras av olika diskurser. Med den senare utgångspunkten går det att beskriva förskollärarna som att de växlar mellan flera olika sätt förstå flickor och pojkar, där de i bemötandet av barn för det mesta verkar utgå från *olikheter* men att de i samtal om dessa situationer även ibland utgår från *likheter*.

Flickors och pojkars behov

Det var framförallt pojkar som ofta tog aktiva positioner och som tog mycket plats som förskollärare var måna om att aktivera, både på samlingar, när samlingarna avslutades och i andra sammanhang. Men även pojkar som inte tog dessa positioner blev snabbt tillfrågade om vad de skulle göra och om de svarade att de inte visste fick de ofta konkreta förslag på aktiviteter och förslag på barn att leka med. Vi ett tillfälle satt Viktor och byggde med lego för sig själv en eftermiddag när det var lite lugnare och de flesta barnen hade gått hem. När han suttit en liten stund kom en förskollärare fram och frågade om han inte skulle gå och leka med de andra pojkarna i lekhallen. Vid ett annat tillfälle gick samma förskollärare fram till Emma som satt ensam vid ett bord och ritade, klappade henne på huvudet och sa "vad fint du ritat".

I denna läsning "stör sig" förskollärarna alltså på en pojke som sitter för sig själv med en lugn aktivitet, men inte på en flicka i en liknande situation. Lloyd och Duveen (1992) och Kärrby (1987:02) skriver att barnen ofta väljer lekkamrat efter kön, men utifrån denna läsning är det först och främst förskollärarna som styr barnen, särskilt pojkarna, att leka med andra barn av samma kön. Flickorna blev inte lika snabbt tillfrågade, fick inte lika konkreta förslag och det accepteras oftast att de inte visste vad de skulle göra. Exempelvis verkar det inte göra något att Emma i situationen ovan inte visste vad hon ville göra, när hon inte fick vara med och spela hockey, medan Filip inte fick lämna rummet förrän han bestämt aktivitet.

Dominerande diskurser beskrivs i denna läsning som att pojkar behöver aktiveras men att det inte gör så mycket om en flicka inte har något att göra en

stund. Pojkar förväntas inte kunna vänta på sin tur, vilket däremot flickorna förväntas kunna eftersom de antas ha tålmod. Det blir med andra ord förskollärarnas föreställning om att pojkar inte kan vänta på sin tur, som gör att pojkarna blir snabbare uppmärksammade. Förskollärarna anstränger sig dessutom för att behålla dessa diskurser och förklarar det som inte passar in som undantag. Exempelvis genom att även beskriva Axel som en pojke som inte kan vänta trots att han satt stilla och väntade, och Emma som att hon kan vänta trots att hon gjorde försök att säga vad hon ville göra. Pojkarna tränas i denna läsning att hävda sin vilja eftersom det är det sätt de blir uppmärksammade på, oavsett om de kräver det eller inte. På samma sätt tränas flickorna i att visa tålmod eftersom de inte får samma uppmärksamhet, oavsett om de sitter och väntar eller som de försöker säga något.

Summering av läsningarna – situation 2

Genom diskurser att flickor kan vänta och pojkar inte kan vänta, produceras makt på flera olika sätt. Pojkar kan lättare positionera sig så att de får mycket uppmärksamhet, får välja först och oftare tillåts bryta mot fler regler. Flickor å andra sidan kan lättare positionera sig så de inte hela tiden behöver vara aktiva (jmf Walkerdine, 1998).

Både flickor och pojkar ville ibland välja aktivitet före de andra barnen, och ville ibland sitta lite för sig själva. Även olika flickor och olika pojkar positionerade sig på olika sätt i olika situationer: Exempelvis ville även Filip och Axel, som ofta lekte lekar där de var högljudda och sprang över stora ytor, ibland sitta för sig själva och ägna sig åt en lite lugnare aktivitet. De blev då snabbt tillfrågade om de inte skulle leka med de andra barnen, ofta andra pojkar. Både barn och vuxna ”störde sig” alltså på när flickor och pojkar positionerade sig på annat sätt än utifrån förväntade diskurser. Exempelvis sa flera av flickorna till att Anna störde på samlingarna när hon avbröt, men de sa inget om de pojkar som också avbröt.

Nedan följer en förenklad beskrivning av hur olika positioner av flickor och pojkar många gånger bemöttes. Beskrivningen döljer variationer där förskollärarna ibland tillät barnen göra helt andra saker, både flickor och pojkar, exempelvis på eftermiddagarna då det inte var så många barn närvarande:

- *Filip och Axel*, och andra pojkar som ofta var ivriga när de skulle välja aktiviteter, fick ofta välja först. Detta innebär att de andra barnen fick anpassa sig till dessa barns önskemål. De fick ofta negativ uppmärksamhet i form av tillsägelser men ignorerades samtidigt många gånger även då de störde.
- *Anna*, och andra flickor som var ivriga i liknande situationer, fick ibland välja aktivitet tidigt (efter det att ovanstående pojkar valt) och ibland fick de även välja före några av de andra pojkarna. Dessa flickor, som inte var så många, fick mycket negativ uppmärksamhet i form av tillsägelser (mer än ovanstående pojkar – Anna var exempelvis det barn som fick allra flest tillsägningar).
- *Axel*, och andra pojkar som för det mesta satt och väntade på sin tur och som inte avbröt så ofta på samlingarna, fick trots detta många gånger välja aktivitet tidigt och beskrevs, trots att de många gånger väntade på sin tur, av förskollärarna som att de *inte* kunde vänta.
- *Emma*, och andra flickor som för det mesta satt och väntade på sin tur och som inte avbröt särskilt ofta, fick för det mesta välja aktivitet sist. Vid några gånger fick de emellertid gå först, när förskollärarna valde de barn som satt tysta. Detta gällde framförallt när de skulle gå och äta, alltså inte så ofta när de skulle välja aktivitet. De beskrevs av förskollärarna som att de kunde vänta, men intressant är att även exempelvis Anna i samtalen räknades in i denna grupp, eftersom alla flickor beskrevs på liknande sätt. De fick ibland positiv uppmärksamhet som goda föredömen genom att de inte avbröt.

Diskursiva förståelser av flickor och pojkar gör alltså att även de pojkar som satt och väntar på sin tur ändå tränades i att ta för sig medan de flickor som försöker ta för sig tränades i att vänta. Emellertid är det endast några av pojkarna som *hela* gruppen pojkar beskrivs utifrån, liksom med flickorna. Att barnen själva får välja aktivitet kan verka barncentrerat men lite tillspetsat kan den könade assymetrin till och med beskrivas som att den ökar genom den vuxnes inblandning: Om förskolläraren *inte* hade styrt upp verksamheten på det sätt som gjordes kanske Emma skulle ha haft större chans att få vara med på hockeyn?

SITUATION 3: PÅKLÄDNING

Vid flera olika situationer gavs barnen eget ansvar att göra eller klara av saker, exempelvis vid dukning, städning och när de skulle klä på sig för att gå ut. Det vanligaste när barnen skulle gå ut var att en eller flera av förskollärarna satt i tamburen tillsammans med barnen och hjälpte dem på med de kläder de inte klarade av att ta på själva. I denna del riktas ett särskilt fokus mot vilket ansvar flickor och pojkar ges i på- och avklädningssituationer, men även i några andra situationer. Att jämföra sekvenserna i de olika arbetslagen vid dessa situationer är inte helt enkelt eftersom det var vinter när jag filmade *arbetslag ett* och sommar när jag filmade *arbetslag två*. Under vintern ägnades mycket tid åt på- och avklädningen och barnen behövde ibland hjälp med overaller, mössor, kängor och vantar. Under sommaren däremot klarade barnen i princip påklädningen själva eftersom de många gånger bara behövde ta på sig sina skor. Trots dessa skilda förutsättningar var det ändå ett tydligt mönster i båda arbetslagen att gruppen pojkar fick mer hjälp än gruppen flickor. Av alla på- och avklädningssituationer i *arbetslag ett* fick flickorna hjälp 3 gånger och pojkarna 52 gånger, utan att de bad om hjälp. I *arbetslag två* fick flickorna inte hjälp, utan att de frågade om det, vid något tillfälle men pojkarna vid 10 tillfällen. Med andra ord gick förskollärarna fram totalt vid 62 tillfällen och hjälpte en pojke utan att jag sett att han gav någon signal om att han behövde eller ville ha hjälp, medan detta enbart skedde vid 3 tillfällen för flickor. Vid 37 tillfällen frågade däremot barn förskollärarna om hjälp: flickorna frågade totalt 24 gånger och pojkarna 13.

Tabell 6: Antal gånger flickor respektive pojkar fick hjälp med kläderna när de inte bad om hjälp, respektive när de bad om hjälp

	Fick hjälp utan att fråga	Bad om hjälp
Flickor	3	24
Pojkar	62	13

Dessa olikheter ges helt olika mening i de olika läsningarna. I *vi föds till flickor och pojkar* blir det inte så konstigt att flickor och pojkar får olika mycket hjälp, och på olika sätt, eftersom de förväntas vara olika mogna, något som ifrågasätts i *vi görs till flickor och pojkar*.

Vedertagna teorier om påklädning och flickors och pojkars ansvar

Teorier om påklädning

Påklädning räknas som en av alla de vardagsaktiviteter som sker i förskolan, Pramling Samuelsson och Sheridan (1999, s. 61) skriver att det som framförallt skiljer barns lärande i förskolan, från lärande i skolan, är att ”vardagen utnyttjas för barns lärande” på ett sätt som inte görs i skolan (även Niss & Söderström, 2006). Pramling Samuelsson och Sheridan menar att det handlar om att ta vara på de rutinsituationer som uppstår för att göra barn medvetna om exempelvis språkets funktion och matematiska begrepp. Genom att ta vara på dessa spontana händelser och vardagliga situationer beskrivs förskolläraernas roll som att de ska ge barn möjlighet att utveckla olika kompetenser:

En stor del av lärandet för små barn handlar [...] om att bli självständiga och att i denna strävan kunna hantera sin praktiska vardag, att själv kunna klä på sig, äta sin mat, tvätta sina händer, gå på toaletten etc. (Ibid, s. 61)

Förutom det konkreta målet att barnen ska få på sig sina kläder bör det enligt dem alltså även finnas som mål att barnen ska lära sig saker som de förväntas ha nytta av senare i livet. Doverborg och Pramling (1995, s. 142) uttrycker det som att: ”I vardagen finns allt! Möjligheterna är oändliga, men vi som pedagoger måste lära oss att se och uppfatta dem”. De skriver vidare att vad man än vill lära barn ”så finns möjligheterna i vardagen”. Johansson (2003, s. 150f) är kritisk till att hon i studier funnit att förskollärarna inte alltid tog tillvara på dessa tillfällen:

Att nyttja omsorgssituationer till samspel och lärande tycks inte alltid vara främsta målet för vissa pedagoger. I stället förefaller deras ambition vara att bli färdig med toalettbestyr, påklädning eller måltider, för att barnen sedan skall övergå till annat. Omsorgssituationerna fungerar då som övergångssituationer snarare än tillfällen som har ett värde i sig.

Att enbart ”få på” barnen kläderna i en påklädningssituation framställs med andra ord inte som bra pedagogisk verksamhet, utan även andra lärandemoment bör ingå. En av de saker som förskollärare själva beskriver att de kan stödja i rutinsituationer är barns språkutveckling: ”Vi för ständigt dialoger i den vardagliga tillvaron med barnen, exempelvis vid maten, påklädning, blöjbyten, leken” (Ibid, s. 200).

Niss och Söderström (2006, s. 84) beskriver påklädning som ett lärotillfälle

”när barn och vuxna pratar med varandra om kläder, kroppen och vad som ska hända”. Samtidigt förväntas naturligtvis dessa situationer träna barnen i just den aktivitet som man ägnar sig åt:

Små barn behöver få hjälp i många situationer som de ställs inför i förskolan. Barnets trygghet hänger intimt samman med upplevelsen att kunna hantera det som händer. Hanterbarhet handlar om upplevelsen att vara en kompetent person. ’Kan själv!’ är viktigt för små barn och är en önskan som finns långt innan barnet faktiskt kan. I förskolan blir det avgörande för barnets uppfattning om sin egen förmåga att pedagogerna hinner och orkar bekräfta det barnet redan kan och ger hjälp och stöd när barnet över sig och prövar sådant som det ännu inte lärt sig. I vardagen uppstår oändligt många sådana situationer, som det gäller att ta vara på. (Ibid., s. 65)

I förskolans läroplan anges att alla barn ska tränas i att ta eget ansvar utifrån sin egen förmåga (Utbildningsdepartementet, 1998). *Barnstugeutredningen* (SOU, 1972:26) utgår från att barn ska tränas i självständighet genom att de vuxna gradvis ska ge ”barnen alltmer självständighet” (s. 108). I utredningen står:

Självständighetssträvanden kommer till uttryck i samband med påklädning [...]. Träningsperioderna är långa och tidsödande. Ytterst viktigt är att personalen observerar de tidiga tecknen från barnen att själva vilja försöka. (Ibid.)

Eftersom det beskrivs som meningslöst att försöka lära barnen något de ännu inte är mogna för att göra eller vara blir det viktigt att observera barnen för att ta reda på deras mognadsnivå (Pramling, 1993). Samtidigt är det viktigt att inte hjälpa barnen för mycket eftersom det då kan hämma deras utveckling. Johansson (2003, s. 152) skriver:

En intressant aspekt är att de barn som redan kan ta på sig själva ofta också uppmanas att göra det, medan vuxna många gånger klär på de barn som har svårare för det momentet.

Föreställningen att barn ska utmanas på en lämplig nivå, utifrån sin mognad, för oss in på nästa stycke.

Teorier om flickors och pojkars ansvar

Utifrån Barnstugeutredningens argumentation blir förskolläraernas uppgift i påklädningssituationerna att identifiera barnens mognadsnivå, för att sedan utifrån deras mognad erbjuda dem den hjälp de behöver, men inte mer. Vidare går att läsa i utredningen:

Självständighetsfostran på förskolenivå går ut på att barnet skall minska beroendet av den vuxnas hjälp i aktiviteter som barnet kan klara av själv [...], som graderas med hänsyn till barnets förmåga. (SOU, 1972:26, s. 109)

Detta förstår jag som att det är helt i linje med en av arbetsplanerna för förskolan, (Socialstyrelsen, 1975b, s. 26) där det står att barnens handlingar och rörelser: ”förmedlar inte bara i vilken sinnesstämning de befinner sig utan också en hel del om deras utvecklingsnivå, inlärningstakt, intressen och deras förhållande till andra barn och vuxna”.

Utifrån utvecklingspsykologiska antaganden beskrivs många gånger att flickor och pojkar, under sin utveckling mot allt mer eget ansvar, samtidigt genomgår en djupgående *könssocialisation*. Denna beskrivning innebär att flickor och pojkar som grupper förutom att utvecklas olika snabbt, som Bjerrum Nielsen och Rudberg (1991) skriver, även kommer att utveckla olika *identiteter*. Även Gilligan (1982) utgår från liknande resonemang i den klassiska boken ”In a different voice: psychological theory and women’s development”, där hon kritiserar dåtidens psykologiska forskning, framförallt Kohlbergs forskning om den moraliska utvecklingen. Hon menar att den forskningen lämnade halva befolkningen utanför eftersom den genomfördes av, och på, män. Hon skriver att hennes studier visar att kvinnor har en annan moralisk utveckling än män. Bjerrum Nielsen och Rudberg beskriver *könssocialisationen* som att den är beroende både av gener och av olika förväntningar på flickor och pojkar i samhället. *Socialisation* ses sedan ligga till grund för vad olika människor uppfattar som viktigt i livet samt hur vi uppfattar vilka vi *är* och hur mycket (och vad) vi klarar av att ta ansvar för. Utifrån dessa ”*könsidentiteter*” beskrivs flickor som att de förstår sig själva som mer ansvarstagande och pojkar som att de förstår sig själva som mer aktiva. Beskrivningarna utgår även från att vi utvecklar olika sätt att tänka som flickor och pojkar, och senare som kvinnor och män, inte enbart därför att vi har ”olika könsscheman utan också eftersom innehållet i *andra* kognitiva scheman kan vara annorlunda, t ex uppfattningen av vad som är moraliskt rätt och fel” (Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1991, s. 13). Att ifrågasätta dessa könsroller kan, utifrån denna beskrivning, innebära ett ifrågasättande av individernas *identitet*, det vill säga ett ifrågasättande av den vi innerst inne anser oss vara. Detta beskrivs som att det riskerar att skapa en djup otrygghet eller kris. Vår könsmissiga identitet förutsätts alltså med andra ord bestämma vilket ansvar vi kommer att kunna ta (eller uppfatta oss kunna ta), där flickor beskrivs som mer ansvarstagande.

Situation 3: Påklädning - exemplet

Halva barngruppen och två av förskollärarna har just avslutat ett gymnastikpass och tar på sig ytterkläderna för att gå tillbaka till förskolan. Mikael sitter på bänken och har inte börja ta på sig sina ytterkläder, i stället kastar han iväg Peters mössa:

”Den där får du hämta Mikael, för den ska inte ligga där” säger en av förskollärarna och tar utan att invänta svar tag i Mikaelns arm och lyfter honom från bänken till mössan som ligger på golvet. ”Ta upp den” säger förskolläraren två gånger och bär honom sedan tillbaka till bänken. Förskolläraren sätter sig och övervakar påklädningen. De barn som behöver hjälp får gå fram och be om hjälp. Förskollärare 2 hjälper barnen att dricka vatten ur en drickfontän. Efter en stund har Mikael fortfarande varken fått på sig tröjan eller jackan utan sitter och tittar åt ett annat håll:

”Här” säger förskollärare 2 och tar ner Mikaelns tröja. Mikael märker inte detta utan säger till förskollärare 1 att han ska gå ut: ”Du har ju inte ens kläderna på dig” svarar förskollärare 1 samtidigt som förskollärare 2 sätter sig på huk och sträcker ut tröjan mot Mikael. Han fortsätter prata med förskollärare 1 och märker inte att förskollärare 2 sitter och håller fram hans tröja. Förskollärare 2 sitter och väntar på att Mikael ska prata färdigt, med armen utsträckt rakt ut (i nästan en halv minut) och säger till slut: ”Varsågod Mikael, här har du din tröja”. Mikael fortsätter prata med förskollärare 1 och efter en stund försöker förskollärare 2 lämna över tröjan genom att lägga den i Mikaelns knä. Han lyfter lite på armen men visar i övrigt inte att han märker att någon försöker hjälpa honom. Mikael fortsätter prata med förskollärare 1 och tröjan ramlar ner på golvet. Efter en stund säger förskollärare 1 till Mikael igen att han måste ta på sig. Han tar på sig tröjan och får flera tillsägelser att ta på sig jackan. Efter en stund tar han på sig den utan att knäppa den. Samtidigt går Anna omkring med mössan på ”halvsvaj” och slänger med sin jacka och sätter sig sedan på golvet.

Förskollärare 1 går förbi Anna som sitter på golvet med jackan i knäet och säger: ”Sätt på dig jackan nu Anna så går vi.” Nina ställer sig framför förskollärare 2 med sin jacka oknäppt. Förskollärare rättar till jackan så att Nina kan knäppa själv. Förskollärare 1 säger: ”Ta på dig jackan nu Anna så slipper du frysa.” Anna knäpper sin jacka samtidigt som förskollärare 2 vänder sig till Peter och frågar ”Behöver du hjälp med att knäppa?” ”Ja” svarar Peter och förskollärare knäpper jackan åt honom. Strax efteråt frågar förskollärare även Mikael: ”Ska jag hjälpa dig att knäpp din jacka med Mikael?” men innan han hinner svara får även han hjälp med att knäppa jackan.

Två läsningar utifrån situation 3

Vi föds till flickor och pojkar

Påklädning

Vardagssituationer, som när barnen tar på sig kläderna för att gå ut, beskrivs i denna läsning som att förskollärarna ska ge barnen just så mycket ansvar de själva klarar av – utifrån sin mognad. Den övervakande position som förskollärarna tar får då två olika funktioner, på liknande sätt som beskrevs i ”situation 1”: Dels att hjälpa de barn som behöver hjälp, men även att bedöma barns mognadsnivå för att ta reda på hur mycket hjälp olika barn behöver. Om förskollärarna hjälper barnen för mycket kan i denna beskrivning hämma barnens utveckling.

Att Mikael får mycket hjälp och att båda förskollärarna väntar på honom, låter honom ta den tid han behöver och inte avbryter honom beskrivs i denna läsning som att de på så vis visar respekt för hans förutsättningar och de pressar honom inte mer än han förväntas klara av. Anna däremot ges stort ansvar och får endast en tillsägelse att knäppa jackan. Eftersom Anna kan beskrivas som att hon klarar av att knäppa jackan själv medan Mikael behöver hjälp med sin, innebär det att förskollärarna därmed hjälpt barnen så mycket de behöver. Så småningom kan tänkas att Anna klarar av att ta på sig kläderna utan att ens behöva sägas till och Mikael kan så småningom förväntas ta på sig jackan genom att bli tillsagd. Det ansvar olika barn ges beskrivs som att det successivt ökar. Den övervakande positionen, och sättet som olika barn hjälps, blir med denna beskrivning neutral och barncentrerad. Att förskollärarna samtidigt ägnar mycket tid åt att prata med Mikael ges i denna läsning betydelsen att de därmed tar tillvara på situationen att träna honom i språklig kommunikation.

När Mikael kastar iväg Peters mössa markeras detta dessutom tydligt, både genom att säga till honom och att tvinga honom (rent fysiskt) att hämta mössan. Mikael får på så sätt i denna situation lära sig att han ska ta ansvar för sina handlingar genom att förskolläraren tydligt och konkret visar vad han ska göra, nämligen att ge tillbaka mössan han kastat iväg. På så sätt tar förskolläraren till vara tillfället att lära Mikael hur man uppträder mot sina kompisar. I denna beskrivning blir alltså förskollärarna handlar rationellt när de hjälper barn som antas behöva hjälp, samtidigt som de ser till att barnen är justa mot varandra och griper in vid konflikter.

Flickors och pojkars ansvar

Om utgångspunkten är att flickor är mer mogna för att ta ansvar, jämfört med pojkar, blir det i denna beskrivning naturligt att förskollärarna också tränar flickorna på ett mer självständigt sätt att ta ansvar. Kanske eftersom de genom att observera barnen bedömt flickorna som mer mogna. Om tanken dessutom är att flickor och pojkar ska fostras in i olika ”roller” och till olika ”könsidentiteter”, där flickorna senare i livet kan komma att ha huvudansvaret för hela familjens kläder och matinköp (jmf Boye, 2008; Flood & Gråsjö, 1997; Nordenmark, 2004), beskrivs förskollärarna som att de tar hänsyn till flera olika faktorer: Genom att ta hänsyn till olika barns olika mognad, där flickor uppfattas som mer mogna än pojkar, möts barnen där de bedöms befinna sig mognadsmässigt. Genom att dessutom ta hänsyn till att flickor och pojkar senare i livet kommer att ha olika ”roller” förbereds de dessutom för dessa olikheter. Att bemöta flickor och pojkar utifrån *liknande* förväntningar skulle till och med kunna beskrivas som ett hot mot deras ”könsmässiga identitet”. Det skulle på sikt kunna förväntas leda till en ”identitetskras”, genom att barnen inte får känna att de tydligt blir socialt identifierade i enlighet med sitt biologiska kön (Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1991). Ett sådant arbetssätt beskrivs i denna läsning som skadligt för barnen.

Om ett ifrågasättande av barnens ”könsroller” innebär ett ifrågasättande av individens ”identiteter” blir det alltså, även om det inte enbart beror på biologiska olikheter, nödvändigt att skilja på hur flickor och pojkar bemöts i olika situationer. Även då de tar liknande positioner. Det kan till och med beskrivas som att det är viktigt för barnens trygghet att som vuxen tydligt markera vad som är accepterat och inte för flickor och för pojkar. Eftersom flickor i denna läsning beskrivs som att de fysiologiskt mognar tidigare än pojkar blir det även naturligt att flickor i högre utsträckning klarar av att ta på sig sina kläder, då detta förutsätter en viss finmotorik för att lyckas knäppa knappar och dra upp dragkedjor. Om man tror att det stämmer som Ericsson (2003, s. 83) skriver, att pojkarna vid skolstarten är cirka ett halvår senare i mognaden, blir det naturligt att de inte förväntas klarar av att ta och ges samma ansvar. Att pojkarna fick hjälp 62 gånger samtidigt som flickorna fick hjälp 3 gånger, utan att de bad om hjälp, blir därför i denna läsning ett utslag av flickors tidigare mognad. Pojkar beskrivs då som att de behöver mer hjälp än flickor.

Detta förklarar då att förskollärarna även i andra situationer lade ner mer tid på att hjälpa pojkar än flickor, exempelvis med att komma igång med aktiviteter. Anna fick vid ett tillfälle, då hon ville ha hjälp med utklädningsaker,

svaret att det inte var någon idé att hon började leka eftersom hon snart skulle gå hem. En liten stund senare fick flera av pojkarna, bland annat Mikael och Peter, mycket hjälp med att ta på sig utklädningskläder fastän de bara några minuter senare skulle äta och de då var tvungna att ta av sig dessa kläder. Om Anna beskrivs som att hon i egenskap av flicka kan klara av att vänta, samtidigt som pojkarna beskrivs som att de inte klarar av att inte ha något att göra, behöver de inte bara ha olika mycket hjälp – de behöver också delvis tillåtas göra olika saker:

Markus försöker ta på sig utklädningskläder utan att lyckas. Han går och hämtar en av förskollärarna som kommer och hjälper honom. Det tar ganska lång tid att få på kläderna [över 5 minuter] och under tiden kommer Ola och Klas in som ”Batman och Robin” och hindrar Lina från att hoppa ner på en madrass, trots att hon säger flera gånger att hon inte vill att de ska hindra henne. Förskolläraren, som sitter alldeles bredvid säger inget om detta. När Markus fått på sig kläderna sätter sig förskolläraren och pratar med Susann och Elin en bit därifrån men lämnar dem direkt när Ola kommer och frågar om hjälp med ett ”sjörövaröga”. När Ola fått hjälp sätter sig förskolläraren åter hos Susann och Elin.

Att Ola och Klas direkt fick hjälp beskrivs i denna läsning som en naturlig följd av att pojkar inte har samma tålamod som flickor och att de dessutom inte har samma förmåga att klara vissa saker själva. Logiken i läsningen, ur en diskurs om könsmissiga skillnader, utgår alltså från att förskollärarna ska observera barnen och bemöta dem med hänsyn till deras mognad, med fokus på barnen. Fokus i nästa läsning är i stället på vad förskollärarna förväntar sig att flickor och pojkar ska klara av. Det blir i nästa läsning *inte* självklart att pojkar får mer hjälp eller att flickor och pojkar fostras in i olika roller, där flickor och pojkar senare i livet förväntas komplettera varandra.

Vi görs till flickor och pojkar

Påklädning

I läsningen *vi föds till flickor och pojkar* beskrivs Mikael som att han fick hjälp för att han inte klarade av att ta på sig kläderna själv. Förskollärarna beskrivs dessutom som att de tog sig tid med honom genom att prata med honom och på det sättet tränade honom i språklig kommunikation. De beskrivs dessutom som att de tydligt markerade att det inte var okey att han kastade iväg Peters mössa. I denna läsning beskrivs detta bemötande emellertid inte som ett neutralt sätt att bemöta Mikael: En av förskollärarna lyfter, utan att kräva ögonkontakt, upp Mikael i armen samtidigt som han blir tillsagd och leder honom fram till Peters mössa som han kastat iväg. Mikael blir på detta sätt

hängande i förskollärarens grepp tills han sträcker ut armen och tar tag i mössan för att sedan bli buren tillbaka och ges inte möjlighet att göra som han blivit tillsagd innan förskolläraren ”hjälp” honom med det. I denna beskrivning förväntas inte Mikael att lyssna på tillsägelsen och genom att inte avkrävas ögonkontakt eller att själv ta initiativ till att hämta mössan beskrivs det som en praktik som upprätthåller en bild av Mikael som mindre ansvarsfull. Mikael behövde dessutom inte visa att han behövde hjälp med kläderna, vilket Nina behövde genom att ställa sig framför en av förskollärarna. Inte heller blev han som Anna tillsagd att ta på sig kläderna – han fick hjälp ändå. Att pojkar fick hjälp 62 gånger i de inspelade påklädningssituationer och flickor endast 3 gånger beskrivs i denna läsning inte som att pojkar har ett större behov av hjälp, utan som att förskollärarna snabbare hjälper dem utifrån en diskursiv förståelse om att pojkar inte klarar av att ta samma ansvar som flickor. Det finns inget i denna beskrivning som motiverar att Mikael blev hjälpt samtidigt som Anna inte blev det. Beskrivningen blir därför att detta är ett utslag av en praktik som upprätthåller en bild av pojkar som mindre ansvarsfulla och som inte låter barn ”pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsrollsförväntningar”, som förskolans läroplan uttrycker det (Utbildningsdepartementet, 1998, s. 8).

Även i andra sammanhang fick några av pojkarna, bland annat Mikael, snabbt uppmärksamhet om förskollärarna uppfattade det som att de behövde eller ville ha hjälp. Verksamheten anpassades på detta sätt många gånger utifrån *några* av pojkarna. Pojkarna som grupp fick i och för sig mer och snabbare hjälp, men det gällde endast några av dem. Framförallt var det några av de yngre pojkarna som snabbt fick hjälp, men Rickard som är en av de äldre pojkarna fick även han snabbt hjälp. Det var en grupp på 3-5 pojkar på varje avdelning som fick den mesta av hjälpen och övriga barn, både flickor och pojkar, fick för det mesta anpassa sig till dessa pojkar. Förskollärarna ansträngde sig dessutom många gånger för att hjälpa dessa pojkar genom att undanröja hinder för deras lek. Jag tidigare beskrivit hur Anna flera gånger blev hotad med att inte få vara med och leka när konflikter uppstod i dessa situationer. Men inte enbart flickorna blev hotade på detta sätt, utan även några av de andra pojkarna. I nedanstående exempel blir Sverker övervakad så att han inte stör några av de andra pojkarnas lek, där bland annat Mikael ingår:

En av förskollärarna sitter i förskolans lekrum där flera barn leker, samtidigt som några barn rör sig mellan de olika rummen. Mikael, Peter och Viktor bygger med några kuddar i ena hörnet. Sverker spelar på en orgel bredvid kuddbygget och Viktor börjar skrika och säger att Sverker trampar på ho-

nom. Förskolläraren tittar till utan att ingripa, men fortsätter övervaka vad som sker och säger till slut: 'Sverker, kom... dom är och leker där... så går du rätt in där... du måste lyssna på vad dom gör i så fall, så får du fråga dom om du får vara med.' Sverker tittar på förskolläraren utan att svara men går sedan tillbaka och fortsätter spela. De andra pojkarna börjar bygga tak på kojans och Sverker försöker krypa in i kojans men blir utkörd. Så småningom får han dock vara med och när de andra pojkarna slutar protestera slutar även förskolläraren att övervaka leken.

Det var först när Mikael, Peter och Viktor slutade protestera över Sverkers närvaro som förskolläraren släppte uppmärksamheten över leken. Förskollärarna hade på detta sätt ofta en övervakande position gentemot dessa pojkars lek och såg till att snabbt undanröja tänkbara hinder för deras lek – samma pojkar som många gånger fick hjälp med att få på sig kläderna så att de snabbt kom ut. Vid några tillfällen föreslog till och med förskollärarna andra barn att leka någon annanstans när dessa pojkars lek tog allt större yta i anspråk. Einarsson och Hultman (1984) samt Thorell (1998) har tidigare visat att pojkarnas lek tar större yta i anspråk, men i denna beskrivning gäller detta endast för några av pojkarna – de övriga pojkarna fick inte automatiskt tillgång till stora ytor. Beskrivningar där *alla* pojkar framstår som att de leker på stora ytor blir därför i denna läsning en del i en stereotypisering av barn, som i sin tur påverkar hur förskollärarna tillåter olika barn att leka. På samma sätt blir beskrivningen att *alla* pojkar får mer hjälp med påklädning missvisande eftersom detta framförallt gällde *några* av pojkarna. Sverker får exempelvis inte, på samma sätt som Mikael, Peter och Viktor, hjälp med att få på sig kläder eller hjälp med att få tillgång till olika leksaker. Vid ett tillfälle tog Åsa en kudde för honom och när han började gråta kom en av fröknarna in och frågade vad som hänt. Sverker lekte att det var hans häst men nu slänger Åsa med kudden och ropar högt: ”Jag vill höra på den, jag vill höra på den”. Sverker säger att Åsa tog ”hästen” från honom och Åsa svarar att hon ”vill ha den”. Sverker svarar i sin tur: ”Man måste fråga, men jag vill inte det”.

I tidigare exempel när Anna kommit i konflikt med andra barn om kuddar, gick förskollärarna in och krävde att Anna skulle sköta sig annars skulle hon inte få vara med. Detta skedde både då hon ville ha samma kuddar som några av de pojkar som förskollärarna ansträngde sig för att hjälpa, men även då Sofia blev ledsen när hon och Anna ville ha samma kuddar. I denna situation var det emellertid en av pojkarna som blev ledsen när Åsa tog en kudde för honom. Åsa hävdar verbalt rätten till kudden och säger att hon *vill* ha den, vilket inte hade framgång då Anna använt samma strategi i andra situationer. Förskolläraren säger till Sverker att det inte går att avgöra vem som hade kudden först, eftersom förskolläraren inte var på plats när de blev osams. I andra

situationer när det har varit någon av Mikael, Peter eller Viktor som velat ha en kudde har de direkt givits rätten till den, men nu sätter sig förskolläraren i stället ner och pratar med barnen. Efter en stund lyckas Åsas uppmärksamhet avledas till en annan leksak så Sverker får tillbaka kudden. Skillnaden i denna situation jämfört med de situationer när pojkarna fått tillgång till kuddarna direkt är att det nu är Sverker som blir ledsen och han riskerar därmed att uppfattas som att han inte är ”pojke på rätt sätt”, eftersom en riktig pojke kanske inte förväntas bli ledsen. Trots detta fick Sverker tillslut kudden genom att förskolläraren avledde Åsas uppmärksamhet.

I denna beskrivning är därför bemötandet i dessa situationer inte enbart beroende på om det är en flicka eller en pojke som kräver rätten till en kudde som avgör vem som ges rätt till den. Det kompliceras av att det beror på vilken position flickor och pojkar tar. Exemplet ovan har exempelvis visat:

- Både Anna och Sofia hävdade verbalt rätten till kuddarna. Sofia gjorde det genom att gråta och Anna hävdade att hon *ville* ha den. Sofia får rätt till kudden av förskolläraren.
- Anna hävdar verbalt rätten till kudden gentemot pojkar som förskollärarna anstränger sig för att hjälpa. Pojkarna får rätten till kuddarna av förskolläraren.
- Åsa hävdar verbalt rätten till kudden gentemot Sverker som blir ledsen när hon tar kudden. I och för sig får Sverker till slut rätten till kudden av förskolläraren, men först när Åsa gått med på att leka med en annan leksak.

I de tillfällen Sverker hävdar rätt till kuddar och några av de andra pojkarna velat ha samma kudde har han inte fått tillgång till kuddarna. Sverker beskrivs därför i denna läsning ha mer gemensamt med de möjligheter som vanligtvis beskrivs gälla flickorna i vilka möjligheter han har att få hjälp av förskollärarna med att få en leksak. Han är ett exempel på en pojke som därmed inte passar in i den allmänna beskrivningen av hur pojkar ”är” eller blir bemötta.

Flickors och pojkars ansvar

Vid ett av fokusgruppssamtalen uttryckte förskollärarna att de inte gör skillnad på flickor och pojkar på det sätt som de läst om att andra förskollärare gör. En av dem uttryckte: ”Det sägs att man tar mer i flickor än i pojkar... nu tror ju jag inte att jag gör det”. Förskolläraren hänvisar i detta sammanhang till sina egna barn och att de inte blivit bemötta på olika sätt, något som Haa-

vind (1992) menar att föräldrar ofta tror, trots att de i praktiken gör skillnad. En av de andra förskollärarna fyllde i:

Det som jag inte tror att jag gör skillnad på är det här med att flickor kan vara lite... inte feiga men... de kan vara lite oföretagsamma och pojkar är väldigt... fysiska... men våra tjejer är ju ganska framåt, och jag menar att jag manar på dem att vara det också, men man kanske inte gör det tillräckligt mycket. För mig känns det viktigt att de ska känna att de också kan. Men det som jag gör skillnad på är att jag tror jag hjälper pojkarna mer ... jag tror att jag gör det...

En av förskollärarna uttrycker på detta sätt att det nog kan finnas tillfällen då flickor och pojkar blir bemötta på olika sätt. Samtidigt ger förskolläraren i uttalandet en stereotyp bild av både flickor och pojkar. Flickor beskrivs ur en diskurs där de framställs som ”oföretagsamma”, samtidigt som detta inte sägs gälla för just deras flickor – de flickor som inte passar in i bilden av hur flickor ”är” beskrivs alltså som undantag. Därmed kan bilden av flickor som oföretagsamma behållas, trots att den inte passar in på alla flickor. Just denna förskollärare uttrycker att hon tror att orsaken till att hon hjälper pojkarna mer delvis är något hon har med sig hemifrån, och som delvis skulle kunna förklaras utifrån att hon är kvinna:

Det har ju inte min mamma och pappa gjort medvetet, fast de säger till mig att även om jag är den yngsta systemen, jag har en äldre storebror, så vet vi ju att du klarar dig alltid. Då har jag undrat varför det är så? Ja... det är ju bara så. Jag tror jag har med mig det tänkandet, fast man har börjat tänka på att man kanske inte ska hjälpa dem [pojkarna] mer för det... fast man vet ju inte om man gör det, det är så jobbigt (skratt) ...usch... fast man ska nog tänka på det att man inte gör det för mycket.

Eftersom jag efter detta samtal såg flera situationer där hon hjälpte pojkar utan att de frågat om hjälp samtidigt som flickorna fick klara sig själva beskrivs det i denna läsning som att varken hon eller de andra förskollärarna i situationerna är medvetna om att de många gånger skiljer mellan hur de bemöter flickor och pojkar. Förklaringen att det kan bero på att hon är kvinna blir inte heller självklar eftersom även mannen gjorde skillnad på liknande sätt. När vi tittade på en sekvens där hon som uttryckt att hon kanske hjälper pojkarna mer, går fram och tar på några av pojkarna deras jackor under tiden de står och pratar, blir hon själv förvånad och säger:

Jag undrar varför jag gick fram och... jag gick bara fram till Daniel och näppste hans jacka, utan att han frågade efter det.

Efter att direkt ha gått fram till Daniel och hjälpt honom, utan att reagera på att han sparkade på Mattias, får sedan även Mattias hjälp ”av bara farten”. Vid ytterligare reflektion uttrycker förskolläraren att hon nog följer upp vad vissa barn gör och en av de andra förskollärarna tillägger: ”Visst vet man vilka barn man behöver följa upp.” I detta fall var både Daniel, Mattias och Martin i hallen och hela arbetslaget var överens om att de behövde få hjälp på med kläderna så att de snabbt kunde komma ut. En av de andra förskollärarna tillägger: ”Men om det varit Lena, Kajsa och Monica...” och den tredje fyller i: ”Nej, då hade det inte behövts...” Första förskolläraren avslutar: ”Då hade man inte känt det på samma sätt.” De uppger själva att de tror att de mer iakttagit Lena, Kajsa och Monica utan att ”gripa in och hjälpa dem med det praktiska bestyret”, som en av dem uttryckte det.

Förskollärarna uttryckte flera gånger i fokusgruppssamtalen att *alla* flickor och *alla* pojkar inte är lika varandra. Trots dessa uttalanden var det enbart en ”avvikande” grupp av barn som de lyft fram i samtalen, nämligen de ”tysta pojkarna”. De uttryckte att de pojkarna som inte ”märks så mycket” behöver ”manas på” och att de behöver få lite ”mod”. Motsvarande diskussion om de ”tysta flickorna” kom aldrig upp i samtalen. Trots att de själva många gånger bemöter och beskriver flickor och pojkar olika, uttryckte de samtidigt obehag över att detta uttrycks bland barnen:

Man blir ju väldigt... att de hittar status flicka pojke när man är fem år på ett sådant sätt som de gör. Det finns verkligen något som tjejer står för och något som killar står för... jag måste säga att jag är nästan lite chockad över att det finns redan när de är fyra, fem år.

De övriga höll med och uttryckte att det syns tydligt i barngruppen, exempelvis genom att en av gruppens pojkar uttryckt: ”Det finns inga tjej-bestämare” när en flicka ville vara med och bestämma, eller att pojkarna ofta inte vill sitta på en ”tjejstol”, en av flickornas plats vid matbordet, detta trots att personalen menar att pojkarna tycker bra om flickorna i gruppen. Motsvarande reaktioner sade de sig inte ha noterat bland flickorna, förutom om en pojke tar på sig exempelvis en prinsessklänning, som jag förstår som feminint laddad: ”Då fnittrar tjejerna och säger ’men titta, han kan inte ha den på sig.’” En av förskollärarna uppgav att flickorna i dessa situationer praktiskt taget kan håna en pojke och att både flickor och pojkar verka anse ”att det inte är lika bra att vara tjej som kille”.

Summering av läsningarna – situation 3

Både flickor och pojkar behövde ibland be om hjälp när de skulle ta på sig kläder för att gå ut, men flickor behövde oftare be om hjälp än pojkar. Orsaken är framförallt att pojkar blev hjälpta direkt utan att behöva be om det. Dominerande diskurser beskrivs därför som att pojkar inte förväntas klarar av att ta samma ansvar som flickor, oavsett vilket ansvar de klarade av att ta. Diskurser om flickor som ansvarstagande upprätthålls, även då en flicka kommer ut på gården med jackan oknäppt och mössan på snedden. På samma sätt upprätthålls diskurser om pojkar som mindre ansvarstagande trots att flera av pojkarna klarade av att ta på sig alla kläder utan hjälp. Dessutom var det framförallt *några* pojkar som i mycket styrde spelreglerna under det som skedde i förskolans verksamhet, både i leken och i rutinsituationer. Förskollärarna tog stor hänsyn till dem och det som de verkade uppfatta som dessa pojkars behov och vilja. Andra barns behov och vilja, både flickors men även andra pojkars, styrs mot att anpassas till dessa pojkars förväntade vilja och behov. Jag ger därmed en annan beskrivning än i flera tidigare studier där det är *hela* gruppen pojkars lek som beskrivs ta större ytor i anspråk, eller där *hela* gruppen pojkar beskrivs som att de är mindre mogna och behöver mer hjälp.

Utifrån beskrivningen att flickor är mer ansvarstagande kommer en utvecklingspsykologisk diskurs att *ursäkta* att pojkar i förskolan inte behöver ta samma ansvar som flickorna, och därmed inte tränas i att ta ansvar lika mycket. För att denna föreställning ska kunna hållas uppe behöver de barn som inte passar in i den dominerande föreställningen förklaras som undantag, vilket gång på gång skedde i samtalen. Genom att hela gruppen pojkar snabbare fick hjälp, även de pojkar som klarar av att ta på sig kläderna själva, konstituerades de som barn som inte klarar av att ta lika mycket ansvar. Eftersom flickor oftare och tidigare fick träna sig i att själva ta ansvar för sina kläder, kommer de i denna beskrivning på sikt även förstå det som en del i sin ”köns-mässiga identitet” att vara ansvarstagande.

SITUATION 4: MÅLTID

Liksom påklädningsituationer räknas måltider till rutinsituationer i förskolans verksamhet och det är inte ovanligt att barn äter både frukost, lunch och mellanmål på förskolan. Vid de flesta måltiderna satt en förskollärare vid varje bord, tillsammans med några barn – förutom vid frukost och mellanmål då alla barn och vuxna ibland satt vid samma bord. Det hände också att några av de äldre barnen fick sitta själva. Vid måltiderna förväntas barnen lära sig en mängd saker, samtidigt som de äter. Förskollärarna ställer frågor till barnen och berättar saker för dem, ibland nästan oavbrutet. Eftersom det verbala samspelet mellan barn och vuxna för det mesta bestod av att den vuxna ställde en fråga som barnen förväntades besvara, har jag gått igenom vilken typ av frågor som ställdes. En genomgång av hela materialet visar att gruppen flickor och gruppen pojkar generellt fick olika slags frågor: Som grupp fick pojkarna fler frågor som gick att besvara med ett ord, oftast ja eller nej. Jag benämner dessa frågor som *slutna frågor*. I de 68 analyserade situationerna, då även samlings- och hallsituationerna ingick, fick flickorna 230 och pojkarna 833 sådana frågor. Vidare visar även genomgången att flickorna fick fler frågor som kräver mer än ett ord som svar, som jag benämner *öppna frågor*. I de 68 situationerna ställdes 82 öppna frågor till flickor och 39 till pojkar:

Tabell 7: Antal slutna och öppna frågor till flickor respektive pojkar

	Slutna frågor	Öppna frågor
Flickor	230	82
Pojkar	833	39

Om hänsyn tas till antal flickor och antal pojkar i de olika grupperna fick flickorna i genomsnitt cirka 16 och pojkarna i genomsnitt cirka 36 frågor som gick att besvara med ett ord (oftast ja eller nej). Sju av tio slutna frågor ställdes alltså till en pojke. Med liknande beräkning fick flickorna i genomsnitt 5,9 och pojkarna i genomsnitt 1,7 frågor som inte gick att enbart besvara med ja eller nej. Åtta av tio öppna frågor ställdes alltså till en flicka:

Tabell 8: Fördelning av antal slutna och öppna frågor till flickor respektive pojkar, när hänsyn tas till antal flickor och pojkar

	Slutna frågor	Öppna frågor
Flickor	31 %	78 %
Pojkar	69 %	22 %

I just hallsituationerna ser fördelningen lite olika ut i de olika arbetslagen. I arbetslag två ställdes endast en öppen fråga, och det var till en pojke. I arbetslag ett ställdes tre öppna frågor och de var samtliga till flickor. Eftersom det är så få observationer just vid hallsituationerna går det inte så lätt att jämföra dessa, men i måltidssituationerna och samlingarna var 73-80 % av alla dessa frågor ställda till flickorna, i båda arbetslagen. Det var med andra ord liknande förhållanden i båda arbetslagen, oberoende av situation (bortsett från hallsituationerna). Av totalt 1184 frågor var det vidare alltså endast 121 frågor (ca 10 %) som jag tolkade som att de inte gick att svara med endast ja eller nej.

Att dela upp barnen i grupperna flickor och pojkar, utifrån hur de blir bemötta, beskrivs som självklart i den första läsningen men mycket problematisk i den andra. I andra läsningen kompliceras detta nämligen av att det inte var alla flickor som fick öppna frågor och att förskollärarna även ställde öppna frågor till några av pojkarna. Det blir i den läsningen med andra ord inte så enkelt att enbart se på gruppen flickor och gruppen pojkar för att försöka förstå skillnaderna i hur de blev bemötta. Dessa olika antaganden analyseras utifrån diskurser om måltidernas funktion i förskolan och utifrån diskurser om barns förväntade språkliga utveckling.

Vedertagna teorier om måltid och flickor och pojkars språkutveckling

Teorier om måltid

Att äta är inte bara frågan om att tillfredställa kroppsliga behov, det är också en känslomässig process. (Pramling, 1993, s. 67)

Lindahl (1998) skriver att måltider i förskolan är ett bra exempel på ”tillfälle där barnet kontinuerligt möter hela sin kulturs komplexitet i det sociala livet” (s. 48). Där beskrivs barn och vuxna mötas och tillfällena till längre samtal ges. Pramling (1993) uttrycker att måltiderna även är tillfällena då barn ska få träna sin självständighet, där de behöver få misslyckas ibland med att exempelvis hälla upp mjölk. Att göra fel beskriver hon som en del i utvecklingen att ”bli självständig och att känna ansvar” (s. 68). Situationen beskrivs emellertid inte vara ett jämbördigt möte mellan barn och vuxna. Det är de vuxna som avgör hur måltiden ska organiseras, det vill säga hur barnen ska uppföra sig och:

[...] vad de kan klara av när det gäller att hantera bestick, glas, få lov att ta för sig själv, får lov att lämna mat eller andra regler. Om vuxna upplever problem i samband med barnens måltid, avgörs problemets status av vad vuxna accepterar eller kräver av barnen, vilket hänger ihop med hur vuxna tänker sig att en måltid ska gå till. (Lindahl, 1998, s. 49)

Måltider lyfts även fram som ett tillfälle då barn ska göras delaktiga i förskolans verksamhet genom att vuxna samtalar med barnen. Dessa samtal i förskolan mellan barn och vuxna benämns ibland det *pedagogiska spelet* eller ett *språkspel*, och innebär, enligt exempelvis Rubinstein Reich (1993), Tizard och Hughes (2002) och Walch (1987) att det är den vuxne som i huvudsak bestämmer innehåll och är den som pratar mest. Johansson (2003, s. 104) skriver emellertid att vuxna, genom att ställa frågor till barnen ”om vad man ska göra, kan involvera barnen i verksamheten. Därmed ges barnen möjlighet till inflytande”. Johansson menar vidare att det finns en risk att rutinsituationer ibland kännetecknas av ”effektivitet, en strävan efter att få barnen färdiga så att man kan genomföra nästa moment” (s. 152). Hon menar att förskollärarna bör använda situationerna till annat än att enbart se till att barnen får mat i magen. Ett sätt att använda måltidssituationerna är att läraren då kan uppmuntra barnen att dela med sig av sina erfarenheter och hur de resonerar och tänker kring något. Pramling Samuelsson och Mårdsjö Olsson (2007, s. 167) för fram att förskolläraren i kommunikation med barnen bör ställa frågor som:

Vad menar du med det? Förklara hur du menar! Hur kom du fram till det? När barnet delar med sig av sina föreställningar och sitt resonemang kan läraren ta del av hur barnen uppfattar sin omvärld. Frågorna leder också till att en tankeprocess startar hos barnet, vilket i sin tur leder till att barnet vidareutvecklar och förändrar sin föreställning om sin omvärld.

Naturliga tillfällen till att förstå vad barnen tänker, samtidigt som dessa tankar kan utvecklas, beskrivs på detta sätt kunna tas tillvara. Samtidigt förväntas barnen att tränas i språkanvändning. I förslaget till nuvarande läroplan uttrycks:

Barns användning av språket – det skriftliga och muntliga – växer fram och utvecklas i sociala situationer, i vardagliga sammanhang[...]. Det förutsätter att barnet möter och omges av vuxna som aktivt stödjer och underlättar barnets språkliga utveckling. (SOU, 1997:157, s. 45)

De vuxnas ansvar beskrivs som att vara en förebild i hur ”man tar sig in i språket genom att delta i sammanhang där den vuxne tar initiativ och inbjuder barnen till att delta” (Ibid. s. 46). En arbetsplan för förskolan från 1970-talet

(Socialstyrelsen, 1978, s. 193) beskriver hur en vuxen kan förhålla sig språkligt till barnen under en måltid:

Tycker du att maten är för varm? Min mat bränns på tungan. Nu blåser jag på den så att den blir kallare. Du kanske kan blåsa på din. Titta, Eva blåser på sin.

Teorier om flickors och pojkars språkutveckling

Det finns en hel del forskning om barns språkutveckling, men denna del är inte ett försök att beskriva vad den senaste forskningen kommit fram till. I stället är avsikten att försöka beskriva vardagliga antaganden som görs i förskolan om hur barns språk utvecklas. Därför har jag här företrädevis använt tidigare utredningar och annan litteratur som vänder sig till yrkesverksamma och blivande förskollärare. Teorier om språkets uppbyggnad och funktion är ett dynamiskt område och har bland annat rötter inom biologi, neurologi, lingvistik, historia, sociologi och antropologi, för att nämna några (Burman, 2008), vilket även innebär att det finns olika teoretiska förståelser för olika delar av hur barn lär sig språk. Under början av 1990-talet fokuserades framförallt hur språket utvecklas till ett allt mer komplext tal, men har även riktats mot att undersöka faktorer som kan tänkas påverka språkutvecklingen (Arnqvist, 1993). En vanlig beskrivning är att barn i första hand lär sig ord för att först senare inse att dessa ord är namn på saker eller händelser, en tanke som många gånger hänvisas till McShane (1980) och som även är en central och återkommande tanke inom utvecklingspsykologin. De flesta teoretiker verkar, liksom lingvistiken Chomsky (1965), vara överens om att förmågan att använda och tillägna sig språkliga förmågor är en medfödd mänsklig förmåga och att det är förklaringen till att barn lär sig språk så tidigt i livet. Denna tanke uttrycker exempelvis Gahne och Naucér (1992, s. 9) som att: "Språket, som är ett abstrakt symbolsystem, tillägnar sig barnet utan egentlig undervisning och oberoende av i vilken språklig och social miljö de vistas i". Barns språkutveckling beskrivs i denna, och vissa andra böcker, som universell, oberoende av vilket språk som talas kring barnen, samtidigt som det betonas att den medfödda förmågan enbart utvecklas "om de utsätts för språklig stimulans av omgivningen" (Ibid.). De flesta beskriver däremot barn som att de själva är en del i en gradvis utvecklande förståelse av världen omkring dem (exempelvis Piaget, 1954; Wells, 1986). Dyson och Genishi (1993, s. 122) skriver att: "While children are becoming speakers, writers, and readers, they are also becoming meaning makers – making sense of what surrounds them". Den mening som barn konstruerar beskrivs av Vygotskij

(1978) som att den är beroende av barnets sociala historia och även Bruner (1986) har betonat att detta sker i samspel med andra människor och i flera olika fysiska och sociala miljöer kring barnet.

Barns språkutveckling beskrivs för det mesta som bestående av kvalitativt olika faser där lärandet förutsätter en viss grund (jfr Doverborg, Pramling, & Qvarsell, 1987; Svensson, 1998). En viss kognitiv mognad beskrivs krävas för att kunna kommunicera på en viss nivå, många gånger med stöd i Piagets (1968) och Vygotskijs (1978) forskning, där språktillägnande innebär att den inre föreställningsvärlden och den sociala världen sammanlänkas. En syn som i Piagets fall utgår från ett antagande att barnet utvecklas från att vara egocentriskt till att anpassas till nya verklighetsupplevelser och i Vygotskijs fall från att barn från början är sociala varelser som socialiseras in i en redan existerande kultur. Vygotskij (1929) framhöll att barnen går igenom två, delvis parallella, processer i deras lärande och utveckling: dels en naturlig (biologisk) och dels en kulturell (social). I Vygotskijs teori är det kulturen som i mycket avgör hur och vad barn lär sig, medan barn i Piagets teori förväntas utvecklas från att härma andra till att så småningom kunna ta egna initiativ för att kommunicera och på så sätt lära sig sociala spelregler. Vad som är möjligt för barnet att uttrycka, och hur det kan uttrycka det, beskrivs många gånger vara begränsat av vilken utvecklingsfas barnet anses vara i. Det är med andra ord ingen idé med att försöka få ett barn att kommunicera på en ”nivå” över barnets egen ”utvecklingsnivå”. Detta ses alltså inte som att det enbart styrs av genetiska faktorer utan ses som ett samspel mellan arv och miljö. *Barnstugeutredningen* (SOU, 1972:26, s. 27) beskriver detta som att:

[...] biologisk mognad är primärt ansvarig för sådant basbeteende som att gå, klättra, springa och hoppa. Träning kan förbättra förmågan om träningen tidsmässigt samverkar med organismens mognadsstadium. När det gäller social och språklig utveckling spelar den biologiska mognaden också väsentlig roll men den svarar sannolikt enbart för *en beredskap* att ta emot inlärning genom erfarenheter från miljön. Först när inlärningsfaktorer i form av miljöbetingelser finns med i bilden utvecklas beteendet – förmågan.

Dessa beskrivningar förutsätter därför en språkligt stimulerande miljö som utmanar barnet, utifrån dess *mognad*. Inspirerat av Piagets forskning, skriver barnstugeutredningen vidare att inlärning av logiska strukturer är i hög grad ”beroende av individens förmåga att bygga vidare på tidigare inlärd enkla logiska eller förlogiska begreppsstrukturer” (s. 70). Utifrån tanken att inlärning är relaterad till individens utvecklingsperiod dras sedan slutsatsen att: ”Kreativ tankeverksamhet på högre nivåer skulle därmed förutsätta att

individens har en bred bas av väl införlivade begrepp liksom förståelse för hur begrepp kan tillägnas” (Ibid.). Svensson (1998, s. 57) skriver vidare att olika barn dessutom använder sig av olika ”strategier och stilar jämfört med barn som befinner sig på samma utvecklingsnivå”:

Strategin är det sätt som barnet använder sig av under en lång tid, det är en läggning som barnet har och som kan härledas till andra beteenden än språket. Ett barn som har ett karaktärsdrag av tillbakadragenhet visar detta beteende mer än andra barn oavsett ålder. På samma sätt är det med barn som har en viss språklig strategi.

På detta sätt skiljs barns olika strategier hos olika barn och deras utvecklingsnivå åt. Svensson skriver att barn förmodligen har inslag av flera olika strategier, men att ”personliga preferenser” spelar in för hur olika personer lär sig språket. För forskollärarna beskrivs det därför som viktigt att veta både vilka språkliga strategier som olika barn använder sig av och vilken mognadsnivå de befinner sig i. Svensson menar att ett bra sätt att få reda på detta är att ställa många frågor till barnen för att på det sättet få en bild av vad barnet förstår och vad det kan uttrycka. Vuxna kan på det sättet vänta in ”rätt mognad” genom att invänta de perioder då olika barn är som mest öppna för inläring av en viss art eller språklig förmåga (Ibid.). Liknande antaganden går att läsa i arbetsplaner för förskolan, skrivna på 1970-talet:

Att vuxna i själva verket är mycket skickliga i att föra samtal med små barn har de senaste åren visat klart. Vuxna anpassar omedvetet sitt språk efter det lilla barnet så att den vuxnes språk blir lättare både att förstå och att tillägna sig. Den här anpassningen följer hela tiden barnets språkliga utveckling. Allteftersom barnet blir skickligare ökar man sitt tempo, gör meningar längre, använder ett större ordförråd etc. (Socialstyrelsen, 1979, s. 34f)

Dessa teoretiska antaganden går alltså att spåra ganska långt tillbaka i olika texter, i en annan av arbetsplanerna står att läsa: ”varje nytt stadium är beroende av de tidigare”. Varje ny erfarenhet beskrivs som att de behöver vara ”konkreta” och ”lagom nya” (Socialstyrelsen, 1975c, s. 7). Liknande resonemang förs även i ytterligare en av arbetsplanerna (Socialstyrelsen, 1976), där barnens språkutveckling beskrivs som att de först får ett ”passivt” ordförråd genom att lyssna på vuxna och på så sätt lär sig koppla ihop föremål och benämningar, sedan kan de lära sig att förstå innebörder. Niss och Söderström (2006, s. 35) uttrycker vidare att ord behöver upprepas många gånger:

Ett barn måste höra ett ord 50-60 gånger innan det behärskar det. Det innebär att det är nödvändigt med upprepningar, variation och att samvaron är lustfylld och rolig för både vuxna och barn.

Det är först när barnet själv lär sig använda dessa ord som man med denna syn menar att barn har ett ”aktivt” ordförråd: ”Använder den vuxne ett nyanserat språk och ett rikt ordförråd ökar barnets möjlighet till en gynnsam språkutveckling” (s. 67).

Även om formuleringen är något annorlunda förstår jag även att förslaget till den nuvarande läroplanen uttrycks i linje med dessa utgångspunkter, samtidigt som jag förstår denna formulering vara inspirerad av Vygotskij (1978) tankar om den *proximala utvecklingszonen*, där utgångspunkten är att individer ska utmanas till en nivå strax över sin egen utvecklingsnivå¹⁸:

Genom att använda uttrycksformer som är i nivå med eller som ligger strax ovanför barnets egen uttrycksförmåga samt tala, läsa och skriva om sådant som barnet är intresserat av, skapas situationer som är meningsfulla för barnen. (SOU, 1997:157, s. 46)

Eftersom barns språkliga utveckling framförallt studerats utifrån utvecklingspsykologiska teoretiska antaganden innebär det att flickors språkutveckling många gånger beskrivs som tidigare och mer utvecklad än pojkars. von Tetzchner (2005, s. 365) summerar språkforskning inom utvecklingspsykologin med att: ”Många undersökningar har visat att flickor brukar vara språkligt mer avancerade än pojkar”. Språkproblem beskrivs dessutom vara vanligare bland pojkar och som att pojkar tillämpar andra strategier för språktillägnet än flickor, även om det finns forskning som motsätter sig detta antagande. von Tetzchner uttrycker vidare:

Man har letat efter orsaken till skillnader i språkliga färdigheter i hjärnans utveckling hos män och kvinnor, men några sådana skillnader har inte dokumenterats. Att flickor är något tidigare kan [...] bero på ett mer omfattande deltagande i språkliga aktiviteter, medan pojkar ägnar sig mer åt fysisk lek. (Ibid., s. 365)

Han avslutar med: ”Det är rimligt att anta att de samtalspojkar och flickor deltar med vuxna i bidrar till att forma barnens språkbruk” (Ibid).

18 Under min utbildning till förskollärare, och i många av de böcker jag sedan läst i fortbildningssammanhang, har Piagets ”utvecklingsstadier” framställts som ”gammalmodigt” medan Vygotskijns koncept om ”den proximala utvecklingszonen” eller det vidareutvecklade begreppet ”scaffolding” framställts som ”nytänkande”. Jag förstår emellertid deras resonemang som att de i stora delar utgår från liknande antaganden: Genom att först ”bedöma” barn kan de sedan utmanas på ”lämplig nivå”. Skillnaden som jag förstår den är att Piaget hänvisar till en inre biologisk utveckling medan Vygotskij hänvisar till ”kriser” i livet, utifrån barnets erfarenheter, som utvecklar tänkandet. Båda hävdar emellertid att det inte är någon idé att försöka lära barn saker de ännu inte är redo för, eftersom deras ”utvecklingsnivå” eller ”utvecklingsstadier” sätter gränser för vad de har möjlighet att lära sig.

Situation 4: Måltid - exemplet

En förskollärare och fyra barn: Lovisa, Stina, Lukas och Gunnar, tre till fem år gamla, sitter vid matbordet. "Kan du skicka mig yoghurten" säger Stina vänd mot förskolläraren som ger den till henne. Gunnar säger förskollärarens namn högt flera gånger. Gunnar blir "hyssjad" men fortsätter upprepa namnet ytterligare några gånger, förskolläraren lutar sig över honom och säger: "Du... du kan väl ordna din smörgås, kan du inte det?" Han säger att han inte kan det så förskolläraren hjälper honom. Stina säger flera gånger att det saknas en sked till sylten, utan att förskolläraren reagerar. När hon ropar det högt för tredje gången vänder sig förskolläraren mot henne och hyssjar och säger: "Kan du inte be på ett annat sätt än att bara sitta och skrika?" och hämtar sedan en sked. Gunnar tar lite flingor och säger: "Mjölken." När han inte får svar direkt upprepar han: "Mjölken, mjölken, mjölken, mjölken!" Förskolläraren vänder sig mot honom: "Gunnar, Gunnar, kommer du ihåg vad vi pratade om igår? Vad sa vi att man skulle säga när man vill ha någonting?" När Gunnar inte svarar säger Stina: "Snälla, söta, rara." Förskolläraren svarar, vänd mot Gunnar: "Man behöver ju inte säga snälla, söta, rara men 'kan jag be och få', eller 'kan du skicka', det låter ju bättre... om jag skulle vilja ha det som står borta vid Stina, då är det ju bra om jag ber Stina, i stället för att bara ropa 'puffar, puffar, puffar' [flingor]... va? Det går ju inte, det blir så skrikigt då." Gunnar tittar inte på förskolläraren utan fortsätter ta frukost.

Ytterligare en förskollärare och Agnes kommer, de vuxna och barnen pratar om vad de ska göra efter förskolan. En av förskollärarna frågar Gunnar vilken tid han ska gå hem. "Klockan ett" svarar Stina. Förskolläraren säger till Stina att det var Gunnar som fick frågan men Gunnar fortsätter äta på sin smörgås utan att titta upp. Efter en stund frågar förskolläraren: "Var det klockan ett?" Gunnar svarar "ja". Förskolläraren försöker ställa ytterligare någon fråga utan att Gunnar tittar upp eller svarar. Lovisa ber förskolläraren: "Kan du skicka smöret." "Varsågod" säger förskolläraren och Lovisa säger "Tack". Förskolläraren skickar över brödfatet till Stina och Agnes och säger: "Här har jag en massa goda smörgåsar, varsågod tjejer." De småpratar lite och Oskar och Andreas, som nu kommit till förskolan, kommer och sätter sig. En av förskollärarna säger: "Vad vill du ha Oskar... puffar?" "Ja" svarar han och får flingor, även Andreas får flingor.

Stina frågar om hon får "duka från". Förskolläraren skakar på huvudet. Oskar och Andreas börjar säga "nej" och "jo" till varandra. När volymen blir högre lägger en av förskollärarna sin hand över Andreas mun och säger "sch". Oskar säger "piss" till Andreas. Förskolläraren vänder sig till Oskar och säger med låg röst: "Ska du gå på toaletten vännen?" Han svarar "nej" och förskolläraren fortsätter: "då slutar du prata så, om du ska sitta här." Andreas ropar rakt ut: "Jag vill ha mjölken!" En av förskollärarna svarar direkt: "Det ska du få Andreas" men den andre förskolläraren hinner före. Andreas säger "tack". Förskolläraren frågar honom: "Vill du ha något mer?"

Sylt?” Han svarar ”ja”. Stina och Lovisa säger att de är klara men får svaret att de ska ta lite frukt innan de får gå. Även Gunnar säger att han är färdig men även han får vänta. En av förskollärarna frågar Stina om hon ätit frukost hemma. Stina berättar vad hon ätit och får som svar att det inte är så konstigt om hon inte är så hungrig.

De barn som har ätit färdigt börjar bli otåliga och vill gå från bordet men de får vänta lite till. Oskar säger ”Smörgås” rakt ut och Stina skickar smörgåsarna och sedan även smöret. Gunnar säger ”Jag vill inte ha mer” och förskollärarna svarar: ”Ni ska snart få gå.” Gunnar säger då rakt ut: ”Osten.” Förskollärarna ger honom osten och frågar: ”Vill du försöka själv?” ”Nej” svarar han och tillägger: ”Du ska försöka själv”. Förskollärarna skivar en ostskiva till honom. De pratar lite om vad de ska göra idag och sedan får barnen börja gå från bordet.

Två läsningar utifrån situation 4

Vi föds till flickor och pojkar

Måltid

I måltidssituationen kan förskollärarna beskrivas som att de sitter med vid borden och samtalar med barnen, hjälper dem när de inte klarar att ta mat själva och övervakar så att det är en trevlig stämning där ingen är för högljudd. Både Gunnar och Stina blir tillsagda att de ska vara lite tystare när de ropar högt och förskollärarna förklarar för barnen hur man bör bete sig, genom att bland annat säga:

Kan du inte be på ett annat sätt än att bara sitta och skrika.

[...]om jag skulle vilja ha det som står borta vid Stina, då är det ju bra om jag ber Stina i stället för att ropa[...]

[...]då slutar du prata så om du ska sitta här.

Genom att påtala för barnen då de bryter mot hur man bör uppföra sig vid matbordet, förväntas barnen i denna beskrivning lära sig hur man uppträder, och även *varför*. Gunnar och Anna får förklarat för sig att det blir ”skrikigt” om de ropar rakt ut, med den underförstådda meningen att det inte är bra om det är skrikigt vid matbordet. Dessutom sitter förskollärarna och småpratar en hel del om vad de gjort och vad de ska göra senare och involverar då barnen i verksamheten på ett, i denna beskrivning, demokratiskt sätt. Förskollärarna beskrivs på detta sätt även som att de är förebilder i hur språket används och bjuder aktivt in barnen att delta i språkliga sammanhang (Jo-

hansson, 2003). Gunnar erbjuds vidare att försöka själv innan han får erbjuda om hjälp med osten och ges på så vis möjlighet att själv bestämma om han vill träna själv eller få hjälp.

På det hela taget blir det i denna läsning en beskrivning av en trevlig måltids-situation, där barn och vuxna möts i förskolan och där förskollärarna tar sitt vuxenansvar genom att hjälpa barnen och kontrollera så att måltiden håller sig inom vissa ramar, exempelvis om hur man ber att få saker och vilken ljudnivå som är lämplig. Oskar blir dessutom tillsagd att man inte säger vad som helst när man äter. Ordet ”piss” förklaras vara ett ord man inte säger vid matbordet. I denna beskrivning intar förskollärarna en ”neutral” och ”barn-centrerad” position som utgår från situationens förutsättningar och barnens behov.

Flickors och pojkars språkutveckling

Det förvånade mig att endast 10 % av alla frågor var frågor som jag kallar för ”öppna frågor”, där det inte räckte med ett ja eller nej för att besvara frågan. I denna läsning kan emellertid detta delvis förklaras utifrån att de vuxna för det mesta hade många barn omkring sig och kanske därför inte ville, eller ansåg sig kunna, involvera sig i långa konversationer som de snabbt kunde avbryta om något annat barn ville ha hjälp.

Utifrån antagandet att barns språkutveckling sker i kvalitativt skilda faser, där varje fas beskrivs vara beroende av barns mognad för vad de kan lära sig, beskrivs förskollärarnas strategier i denna läsning som att de i kommunikationen med barnen försöker bilda sig en uppfattning om barnens individuella förutsättningar och mognadsnivå. Genom att ställa många frågor till barnen, som exempelvis Svensson (1998) menar att förskollärare bör göra, får de på så sätt möjlighet att undersöka vad de förstår och därmed avgöra barnets språkliga utvecklingsnivå. Sedan kan barnen stimuleras på lämplig nivå utifrån deras specifika förutsättningar. På detta sätt beskrivs de vuxna som att de inväntar de perioder då barnen är som mest öppna för inläring av en viss art (Ibid.), innan de ställer mer komplexa frågor som barnen behöver använda många ord för att besvara.

Genom att förskollärarna dessutom, både i måltidssituationerna och i samlingarna, berättar mycket för barnen om egna erfarenheter kan de beskrivas som att de på detta sätt ger barn verktyg för att utveckla en förståelse för språkets idé, det vill säga varför man pratar. Genom att benämna objekt när de ställer ja- och nej-frågor; om ett barn exempelvis vill ha ”ost”, ”bröd”, ”korv” etcetera, och på detta sätt *rikta* barnens uppmärksamhet mot specifika

objekt, kan det beskrivas som att förskollärarna förväntar sig att barnen även tillägnar sig ett ökat ordförråd. Om det dessutom stämmer som Niss och Söderström (2006) menar, att ett barn behöver höra ett ord 50-60 gånger innan det behärskar det, blir det viktigt att upprepa samma ord många gånger. Barnen förväntas sedan i denna läsning kunna använda dessa ord när de väl är mogna för det och dessa strategier kan då ses som grunden för fortsatt inläring (Doverborg, Pramling, & Qvarsell, 1987).

I denna läsning, utifrån ovanstående resonemang, beskrivs förskollärarna som att de ser som sin uppgift att i första hand ge barnen *begrepp*, genom att namnge olika saker många gånger och genom att berätta saker för dem. På så sätt lägger de grunden för den fortsatta språkliga inläringen. Utifrån antagandet att barns språkutveckling sker genom att de utvecklar ett passivt ordförråd innan de kan förstå ordets innebörd, beskrivs de kommunikativa strategierna som förskollärarna använder sig av som *stödjande* i denna läsning. Genom att först *benämna* objekt och prata mycket *till* barnen och genom att berätta om egna erfarenheter ges barnen ett stort ordförråd och får förståelse för språkets funktion. Dessa ord kan barnen sedan själva använda i nästa förväntade utvecklingsfas, där barnen allt mer kan involveras i mer komplexa *samtal*.

Pojkarna som grupp fick sju av tio ”slutna frågor”, som i regel gick att besvara med ja eller nej, jämfört med flickorna som grupp. I denna läsning beskrivs detta som att förskollärarna därmed tränar pojkar extra mycket i språk genom att de berättar mycket för dem och många gånger benämner objekt för dem: ”vill du ha en *smörgås*?” ”Vill du ha *smör* på *smörgåsen*?” ”Vill du ha *korv* på *smörgåsen*?” Även flickorna tränas i språk men eftersom de i denna läsning beskrivs mer språkligt mogna, får de mer avancerade språkliga utmaningar. Genom att lägga ner mycket tid på att förklara för Andreas varför han ska be om mjölk, kan detta beskrivas som att förskolläraren tränar honom i att inte bara ropa rakt ut. I Stinas fall, som i denna läsning beskrivs som mer språkligt mogen, räcker det kanske med att säga åt henne att ”sluta skrika”. Hon kan i denna läsning redan antas ha förstått hur hon ska använda språket för att göra sig förstådd, och hon behöver därför inte en lika motiverande förklaring.

Genom att ställa frågor som kopplas ihop med specifika objekt och erfarenheter förväntas den vuxne i denna läsning ge barnen ”orden för upplevelsen, benämningar på material och föremål” (Socialstyrelsen, 1978, s. 193). Dessa frågor kan då både beskrivas som att förskollärarna bedömer barnets utvecklingsnivå samtidigt som barnen ges begrepp och benämningar på upplevelser och objekt. I denna läsning beskrivs dessa strategier som en omsorgshandling

från de vuxna genom att de ofta frågar barnen och på det sättet visar att de bryr sig om dem. Denna läsning innebär med andra ord att förskolläraarnas språkliga kommunikation med barnen beskrivs som barncentrerad, något som ifrågasätts i nästa läsning.

Vi görs till flickor och pojkar

Måltid

I denna läsning skiljer sig måltidssituationerna från de andra tre beskrivna situationerna. I den *fria leken*, under *samlingarna* och i *påklädnings-situationerna* var det framförallt några av pojkarna som beskrevs som att de dominerade, utifrån att de var mer högljudda och att deras lek många gånger tog större ytor i anspråk. I måltidssituationerna förstår jag det som att det i stället var några av flickorna som framförallt uppmärksammades av förskollärarna, genom att de i första hand kommunicerade med dem. I denna läsning har därmed dessa flickor tillgång till *andra* självklara positioner, där de tillåts ta plats utan motstånd. Pojkar beskrivs däremot som att de i dessa situationer tillåts sitta tysta utan att förskollärarna ”stör” sig på den positionen, till skillnad från exempelvis då de leker. I leksituationer ansträngde sig förskollärarna för det mesta att aktivera exempelvis Gunnar, han tilläts inte sitta för sig själv utan att snabbt bli föreslagen en ny aktivitet, men vid måltiden var det okey att han inte svarade på förskollärarens frågor: När Gunnar inte svarade andra gången förskolläraren ställde en fråga fick han ”vara i fred” och förskolläraren gjorde inga fler försök att samtala med honom.

I läsningen *vi föds till flickor och pojkar* beskrivs förskollärarens sätt att säga till barnen som neutralt. I denna läsning beskrivs det tvärt om som att det sätt olika barn sägs till på kommer att vara en del i hur flickor och pojkar uppfattar sitt ”könsmässiga identitetsskapande”. När Andreas i situationen ovan ropar rakt ut, utan att vända sig till någon speciell: ”Jag vill ha mjölken” och båda förskollärarna direkt försöker serva honom, kommer han i denna läsning att förstå det som helt i sin ordning att uttrycka rakt ut vad han vill. Stina beskrivs däremot utifrån diskursen att det i och för sig är okey att hon tar plats genom att samtala, men inte genom att ropa rakt ut: När hon frågar efter en sked till sylten och höjer rösten när hon ber om detta för tredje gången (utan att ha fått svar), får hon höra: ”Kan du inte be på ett annat sätt än att bara sitta och skrika.” När Gunnar upprepar ”mjölken” fem gånger får han höra: ”Gunnar, kommer du ihåg vad vi pratade om igår? Vad sa vi att man skulle säga när man vill ha någonting?” När han inte svarar fortsätter förskolläraren: ”Det blir så skrikigt då.” Tillsägelsen att Stina ska *sluta sitta och*

skrika och tillsägelsen att Gunnar ska be snällt med avslutningen att det *blir skrikigt* annars, innebär i denna läsning att barnen kan komma att uppfatta Stina som skrikig när hon påtalar någonting, samtidigt som denna koppling inte görs lika tydlig till Gunnars uttryckta behov. Att förskolläraren dessutom använder ordet *du* till Stina: ”Kan *du* inte be på ett annat sätt än att bara sitta och skrika”, beskrivs i denna läsning som att hennes beteende därmed kopplas samman med henne som person och att det är *hon* som uppträtt felaktigt. Till Gunnar säger förskolläraren i stället: ”Gunnar, kommer du ihåg vad vi pratade om i går? Vad sa vi att *man* skulle säga när *man* ville ha någonting?” Genom att i stället använda ordet *man* till Gunnar kopplas hans beteende på detta sätt inte specifikt till *honom* som individ. I stället beskriver förskolläraren det som ett allmänt och generellt förhållningssätt som gäller alla.

När jag och ett av arbetslagen satt och tittade på en sekvens, där flera barn blir tillsagda att äta färdigt, konstaterar den förskolläraren som är filmad: ”...jag säger till henne först... men hon pratar ju inte lika mycket som dom andra...”. I den filmade sekvensen satt Emma, Theodor och Alexander och höll på att avsluta frukosten. Alla tre satt och pratade men det var framförallt Theodor och Alexander som pratade och som hade mest kvar att äta. Trots det var det Emma som blev tillsagd först. Förskollärarna pratade om att olika barn behöver sägas till på olika sätt och de uttryckte att det räcker för det mesta att säga till flickorna lugnt och att de i regel inte pratar lika mycket. En av dem sa:

Pojkarna blir väldigt högljudda och pratiga, det finns inget stopp på dom.

Denna återkommande beskrivning av flickor och pojkar som enhetliga grupper, med sinsemellan olika beteenden, återfinns inte i det inspelade materialet på det sätt som de uttrycker. I båda barngrupperna fanns det flickor som oftast satt tysta när de åt och flickor som oftast pratade högljutt. Det fanns även pojkar som oftast satt tysta och pojkar som oftast pratade högljutt. Beskrivningen i denna läsning av förskollärarna blir därför att de även i dessa situationer skiljer på flickor och pojkar i sitt sätt att prata om dem och i hur de blir bemötta, trots att flickor och pojkar inte är enhetliga i hur de positionerar sig. Det blir med andra ord förskollärarnas bemötande och tal om flickor och pojkar som upprätthåller diskurser om flickor och pojkar som olika.

Ytterligare en skillnad som förskollärarna många gånger gjorde mellan en flicka som ville ha hjälp och en pojke som ville ha hjälp (liksom i påklädningsituationerna) var att snabbt hjälpa några av pojkarna när de ansågs behöva hjälp. Oskar får exempelvis frågan om han vill ha flingor innan han

ens hunnit visa att han ville det. På liknande sätt försökte förskollärarna även i andra situationer tolka vad några av pojkarna ville, eller vad de sa:

Pelle kommer fram till en av förskollärarna, utklädd till Pippi, och säger: 'Aa uuu', och stoppar händerna i fickorna. Förskolläraren svarar direkt: 'Vill du ha guldpengar med?' Förskolläraren vänder sig direkt till de andra barnen och frågar om de har guldpengar [kapsyler] som Pelle kan få.

På detta, och liknande sätt, tolkades ofta vad pojkarna sade av förskollärarna. Förskollärarna gick även ofta in och svarade åt pojkarna när något annat barn undrade något:

Pär får hjälp av en av förskollärarna med att ta på sig sjörövarkläder. Viktor kommer fram och frågar Per vad han ska vara. Förskolläraren svarar direkt att Pär ska vara sjörövare.

I denna läsning beskrivs en diskursiv förståelse av pojkar som att de ska vara aktiva när de leker men samtidigt att de inte själva alltid klarar av att uttrycka så bra vad de vill ha och att de snabbt behöver hjälp med exempelvis utklädnings saker eller att skiva ost till brödet. Liksom i tidigare beskrivningar är det emellertid endast några av pojkarna som får denna hjälp och som förskollärarna ofta hjälper, trots att detta av dem själva uttrycks som att det gäller hela gruppen pojkar. Pojkarna förväntades inte klara av att uttrycka sina önsningar: Oskar fick inte bara frågan vad han ville ha i tallriken, förskolläraren lade även till följdfrågan "Vill du ha puffar". På detta sätt gjordes den öppna frågan, vad han vill ha, om till en slutna fråga som Oskar kunde svara ja eller nej på. Emma däremot fick för det mesta frågan vad hon ville ha till frukost, som en öppen fråga. Emma kan på detta sätt beskrivas som att hon tränas i att själv formulera sina önskemål, samtidigt som det räckte för Oskar att svara ja eller nej, under tiden förskollärarna gissar vad han önskar.

Flickors och pojkars språkutveckling

I denna läsning beskrivs flickors och pojkars språkutveckling vara styrd av förskollärarnas sätt att prata med och till barnen. Att flickor fick åtta av tio öppna frågor där de själva behövde formulera svaren och att pojkar fick sju av tio slutna frågor där det räckte med att de svarade ja eller nej, beskrivs alltså inte som att flickor och pojkar bemöts utifrån olika specifika behov. Bemötandet beskrivs i stället utifrån en diskursiv förståelse att flickor ses som mer språkligt mogna. I denna läsning kompliceras denna uppdelning av att det inte går att dela upp barnen utifrån kön för att se skillnader mellan olika barn: I den ena barngruppen var exempelvis ett av de barn som förskollärarna

pratade allra minst med en flicka, och i den andra gruppen fanns en pojke som förskollärarna flera gånger satt ner och diskuterade och ställde reflekterande frågor till. En generell beskrivning att förskollärarna pratar mer med flickorna ger en missvisande bild eftersom det är väldigt stor variation – både i hur de uttrycker sig och i hur de blir tillfrågade och tilltalade av förskollärarna.

I förra läsningen beskrevs förskollärarnas många frågor till barnen som ett tecken på omsorg. I denna läsning ifrågasätts att så få reflekterande frågor överhuvudtaget ställdes till barnen. Jag funderade därför ett tag på om denna del inte snarare analyserade hur förskollärare *ställer frågor* till barnen, och inte hur de *kommunicerar* med dem. I denna läsning beskrivs barn som att de utvecklas språkligt utifrån att själva få träna sig i att använda språket. Att då i första hand ställa ja- och nej-frågor till barnen innebär att barnen i dessa situationer inte tränas i att själva uttrycka sin vilja eller sina känslor. I stället är det de barn som oftast får öppna frågor, där de själva tränas i att uttrycka sig, som tränas i verbal kommunikativ förmåga. Denna typ av frågor ställdes framförallt till några av de äldre flickorna i båda grupperna, men även till en av pojkarna i den ena gruppen. Även Johansson (2003, s. 213) formulerar i en studie att förskollärarna framförallt samtalade med dem som redan ”kan”. Hon skriver att det är:

i första hand de äldsta barnen som klarar att uttrycka sig på svenska, som uppmärksammas. Vid måltiderna och i den fria leken är det främst dessa barn som pedagogerna ses samtala med.

Hon fann att de barn som ännu inte ”förvärvat språket” riskerar att inte ”involveras i vardagliga kommunikativa samspel”. Hon ställer frågan (som är ett påstående i denna läsning) om det kan vara så att en utvecklingspsykologisk diskurs om barns mognadsstadier medverkar till detta förhållningssätt (s. 218).

Här tror jag resultatet skulle ha sett annorlunda ut om undersökningen exempelvis gjorts på en så kallad Reggio Emiliainspirerad förskola. Som jag tidigare beskrivit så har dessa förskolor anslutit sig till kritiken mot utvecklingspsykologiska antaganden och arbetar ofta utifrån de teoretiska antaganden som jag beskrivit i stycket ”en alternativ diskurs”. En del i arbetssättet och förhållningssättet mot barn är att fokusera just på att ställa många reflekterande frågor. Det antagandet innebär emellertid inte att konstruerandet av kön därmed med självklarhet skulle ha varit mindre närvarande. Könskonstruktion kanske då i stället hade gjorts genom att olika typer av reflekterande frågor ställts till flickor respektive pojkar. Konstruerandet av kön skulle på

detta sätt till och med kunna bli ännu mer närvarande, samtidigt som det skulle kunna ske än mer ”osynligt”, om den uttalade tanken varit att bemöta alla barn utifrån just sina intresseområden och unika egenskaper (jfr Browne, 2004). Förskollärarna kanske då inte skulle se att det kanske var deras egen föreställning om vad barnen var intresserade av som avgjort hur frågor ställts, och att denna idé varit beroende av olika diskurser om vad flickor och pojkar förstås som intresserade av (Lenz Taguchi, 2004). Detta är dock endast spekulationer från min sida eftersom studien inte genomförts på någon sådan förskola.

De utvecklingspsykologiska antagandena att barns språkutveckling sker i förutbestämda steg, beroende på barns mognad, där flickor förväntas mogna tidigare, beskrivs i denna läsning som en diskurs som påverkar personalen att möta flickor och pojkar på olika sätt. Dessa diskurser upprätthålls, trots att även vissa pojkar klarar av att samtala lika bra som vissa flickor. Pojkar uppfattas trots det som mindre mogna (eller som ”ovanligt mogen” om han klarar av att samtala bra, i egenskap av pojke – och då som ett undantag av hur pojkar ”egentligen är”). Även om det framförallt var några av flickorna som förskollärarna hade längre samtal med, finns det även flickor som de knappt samtalade med överhuvudtaget. I en av barngrupperna fanns en flicka med annat modersmål än svenska och under de tillfällen jag filmade blev hon i princip enbart tillfrågad med ja- och nej-frågor, de få gånger hon överhuvudtaget blev tilltalad. Flickors högre språkliga utveckling kan då beskrivas som att den endast väntas vara giltig för barn med ett rikt utvecklat (svenskt) språk. Enda gången förskollärarna samtalade med henne under filmningen, mer än genom att endast ställa frågor hon kunde svara ja eller nej på, var den dagen då hon fyllde år och bjöd på tårta. Då ställde förskollärarna flera frågor till henne (vilket de även gjorde till andra barn då de blev firade). För henne betyder det därför i denna läsning ingenting att förskollärarna samtalade mer med flickor som grupp, eftersom hon var det barn i gruppen som de samtalade minst med. Eftersom denna flicka inte pratade svenska så bra skulle man istället kunna ha förstått det som att de vuxna snarare borde kommunicera extra mycket med henne.

Även inom gruppen pojkar fanns stor variation i hur förskollärarna samtalade med och till dem. Förskollärarna satt exempelvis flera gånger och samtalade med Nicklas och ställde öppna frågor till honom. En gång fick han frågan: ”Hur ser man att han är kär i henne?” när han satt och tittade på ett mjölkpaket och sa att de två som var på mjölkpaketet var ”kära”. Trots exemplet menar jag ändå att det är skillnader i bemötandet av flickor och pojkar. Även de pojkar som enligt min förståelse har ett rikt utvecklat språk, fick inte lika

många reflekterande frågor som de flickor som jag förstår som att de har lätt för att kommunicera. I denna läsning beskrivs därför flickor och pojkar tränas i språklig kommunikation på olika sätt, trots att de inte som grupper ger uttryck för liknande förutsättningar och behov. De olikheter i kommunikativ förmåga som i vissa studier konstaterats mellan kvinnor och män senare i livet kan därför i denna läsning förklaras utifrån att de tränas olika i att uttrycka sig. I en intervjustudie som Hägglund (1990) gjort konstaterade hon att flickor tidigt i skolan kunde ge uttryck för vad de trodde att de själva kommer att göra senare i livet, exempelvis vad de kommer att arbeta med och om de tror att de kommer att ha några barn. Pojkar som fick samma fråga stod ofta frågandes och visste inte vad de skulle svara. Hägglund menar att detta visar att flickor tidigt tränas i att samtala och reflektera om sig själva på detta sätt, samtidigt som detta är något som pojkarna sällan tränas i. Hon menar att detta även kan ha att göra med att barnens pappor oftare befann sig i barnens periferi och att barnen oftare hade deltidsarbetande mammor. Pojkar kunde på detta sätt ha svårare att se sin tänkta framtid genom sina pappor. I denna läsning beskrivs alltså flickornas högre verbala förmåga, i de fall sådan kan konstateras, snarare som ett utslag av att de har fått mer träning och inte som att de utvecklats (biologiskt) tidigare än pojkar.

Summering av läsningarna – situation 4

I de filmade situationerna fanns både flickor och pojkar som pratade mycket och flickor och pojkar som pratade mindre – med olika variationsrikt språk. Det går därför inte att hävda att flickor uppvisade en mer utvecklad språklig förmåga eller att pojkar hade större språkliga problem, eftersom det fanns både flickor och pojkar som passar in på båda dessa beskrivningar. Alla försök att beskriva barns språkliga (och övriga) utveckling enbart utifrån kön menar jag därför är dömt att misslyckas, eftersom de endast (eventuellt) kommer att visa sig giltiga på en generell nivå (och då oftast enbart med små skillnader), men inte kommer att säga något om olika individers olikheter. Likaså riskerar en generell beskrivning av hur förskollärare pratade med flickor och pojkar att ge en stereotyp och missvisande bild, eftersom olika flickor och olika pojkar bemöttes på olika sätt. Trots detta var det vanligare att förskollärarna i de inspelade situationerna pratade med pojkarna med kortare meningar, färre bisatser och enklare frågor. Slutsatsen att förskollärarna därmed tränar flickor mer i att använda det talade språket, på en mer avancerad nivå än pojkar, ger därför både en ”korrekt” och en ”inkorrekt” bild (samtidigt). Det stämmer i de flesta situationer och i förhållande till de flesta barnen men inte i alla situa-

tioner och inte gentemot alla barn. Det var framförallt några av flickorna som förskollärarna ofta samtalande med och som de ställde reflekterande frågor till, och som på så sätt tränades i att uttrycka sig på en mer abstrakt nivå. Det fanns emellertid även enstaka pojkar som tränades på detta sätt, på samma sätt som det fanns flickor som förskollärarna nästan aldrig samtalande med. På detta sätt var det snarare vissa barn som tränades i att sätta ord på sina egna känslor, framförallt de barn som redan kan beskrivas som att de har ett rikt utvecklat språk.

Att träna olika barn i språklig kommunikation på olika sätt, innebär sannolikt att olika barn kommer att utveckla olika förståelser för språkets funktion. Utifrån denna avhandlings antagande, att diskurser om barns språkutveckling avgör hur förskollärare samtalar med olika barn, kommer diskurser även materialisera barn på olika sätt. Flickor kan då komma att uppfattas som mer mogna, oavsett om det finns en grund för detta i barns språkanvändning eller ej. Dessa diskursiva antaganden kommer att riskera att konstituera olikheter i flickors och pojkars språkliga förmåga. Dessa diskurser ses i denna studie snarare som hinder för barns språkutveckling eftersom konstruerade diskurser *om* språkutvecklingen i sig kommer bli en del *i* barns språkutveckling som kommer att sätta upp begränsningar för *olika* sätt att utvecklas på för barn. Att pojkar fick sju av tio frågor som gick att besvara med ja eller nej, och att flickor fick åtta av tio frågor där de förutsattes reflektera och använda fler ord för att besvara frågan blir då en del i en praktik som upprätthåller en föreställning (som delvis även kommer att materialiseras) om flickor som mer språkligt utvecklade.

Vid måltiderna övervakade förskollärarna hur barnen uppträder och hjälpte barnen med olika saker. På detta sätt upprätthålls även en bild av hur måltider i förskolan ska gå till. Man ska be om hjälp när man inte klarar sig själv, man ska inte skrika eller säga vissa ord och man ska vara trevlig mot varandra. På detta sätt visas vad som kan underförstås som meningen med måltidssituationerna, något som jag kommer att ifrågasätta i den avslutande delen, där jag gör en fortsättning på en läsning utifrån en diskurs om socialt konstruerat genus, som jag kallar *en (fortsatt) överskridande läsning*. Kanske en diskursiv förståelse av måltidssituationerna skulle kunna vara att skapa förutsättningar så att barnen pratar med *varandra* i stället för att förskolläraren ställer frågor till barnet (jfr Rinaldi, 1998) som inte är riktiga frågor, eftersom pedagogen redan vet det ”rätta” svaret och lyssnar efter det? Denna och liknande frågor ställs i kommande läsning till denna och de andra situationerna.

DEL 5:

AVSLUTANDE TANKAR

‘Tell me one last thing’, said Harry. ‘Is this real? Or has this been happening inside my head?’

Dumbledore beamed at him, and his voice sounded loud and strong in Harry’s ears even though the bright mist was descending again, obscuring his figure.

‘Of course it is happening inside your head, Harry, but why on earth should that mean that it is not real?’

Joanne Rowling

(Harry Potter and the Deathly Hallows)

DEN KÖNSPRODUCERANDE FÖRSKOLAN

Förskolans kontrollerande myndighet, Skolverket, gav 2004 ut en rapport med en uppföljning av vad de anser skett sedan förskolans läroplan infördes 1998. I denna rapport uttrycks att det skett en perspektivförskjutning från att förskolan traditionellt har fokuserat ”hur barn utvecklas i grupp och i samspel med omgivningen” till att ”*barns individuella utveckling* alltmer fokuseras” (s. 181). De menar även att det skett en större fokusering på det formella lärandet utifrån framtida tänkta ”nyttoaspekter”, på bekostnad av lärande i informella sammanhang utifrån barnens nyfikenhet och allsidiga utveckling, där barns egna initiativ och intressen varit utgångspunkten. Detta sammantaget, menar Skolverket, kan innebära att förskolan idag riskerar att fokusera det som uppfattas som brister hos enskilda barn. Vilket i sin tur kan leda till ett projekt att försöka ”normalisera” barn, ”där det enskilda barnet bedöms utifrån vad man förväntar sig att barn i allmänhet ska kunna vid en viss ålder” (s. 182), tvärt emot läroplanens intentioner. Denna förskjutning skulle då även kunna beskrivas som att förskolan, efter läroplanens införande, än mer strävar efter att ”normalisera” barn utifrån vad som förväntas vara ett korrekt beteende – även utifrån diskurser om hur flickor och pojkar förväntas vara.

Läroplanen för förskolan utgår från socialisationsteorier och fokuserar framförallt de vuxnas beteende. Frågan är inte desto mindre om det verkligen är så enkelt att det räcker att formulera i en läroplan: ”Flickor och pojkar skall i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller”, utifrån att ”vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar bidrar till att forma flickors och pojkars uppfattning om vad som är kvinnligt och manligt” (Utbildningsdepartementet, 1998, s. 8), för att detta arbetssätt ska få genomslagskraft. Jag har flera gånger ställt frågan till mig själv om inte läroplanen på något ställe borde ta upp anvisningar om *hur* arbetet med att motverka stereotypa könsroller kan genomföras. Med denna formulering förstår jag det dessutom som att hela ansvaret läggs på de vuxna. Om vi i stället skulle tänka oss verksamheten som ett möte mellan barn och vuxna kanske även barnen skulle skrivas fram som aktörer, i stället för enbart som objekt för verksamheten. På detta sätt kanske barnen skulle tillskrivas mer makt och kraft och därmed även ett större ansvar för att vara med och förändra verksamheten.

Fokusgruppsamtalen med förskollärare, som ingår i denna studie, kom flera gånger in på jämställdhet och vad det står för. Min uppfattning är att förskollärarna hade lätt att prata om jämställdhet i generella termer genom att

uttrycka att det handlar om att alla ska ha samma möjligheter, att de ska ha material som både flickor och pojkar kan använda men att det även ska vara självklart för exempelvis en pojke att leka med en docka. Flickor och pojkar ska med andra ord ha samma möjlighet utan begränsningar som kopplas till könet. Däremot hade förskollärarna svårare att uttrycka hur de konkret kan arbeta i sin egen verksamhet för att nå jämställdhet. På direkta frågor blev de tysta eller började prata om vad de ser som hinder för att kunna nå dessa mål. Hinder de framförallt lyfte fram var att barnen blir påverkade av massmedia och att barnens föräldrar gör motstånd mot jämställdhetsarbetet, bland annat genom att ge barnen en massa "genusattribut" eller säga till en pojke att han "är precis som en flicka" om han exempelvis visar upp en väv han gjort. De uppgav som exempel att föräldrarna klär barnen i kläder som "strålar ut" att det är en flicka eller en pojke och efterlyser i stället "barnkläder". En av dem uttryckte:

Vi kan ju vara hur medvetna som helst på förskolan, men det finns ju föräldrar som inte vill förändra. Dom tycker ju liksom att om jag har fått en flicka så ger jag henne så mycket accessoarer som finns... och det ska glittra och glimma. Sen är det ju pojkarna, det är jätteviktigt att de får alla andra attribut.

De pratade även om att några föräldrar uttryckt oro över att jämställdhetsarbetet "ska gå för långt." Framförallt uppgav de att det är föräldrar till pojkar som är oroliga över att "de ska göra pojkar till flickor", eller att de ska bli "feminina". Motsvarande oro uppgav de inte att de mött från föräldrarna till flickorna. De påstod att föräldrar till flickor är mer positiva, vilket kanske inte är så konstigt eftersom det manliga i vårt samhälle är överordnat det kvinnliga (Hirdman, 2003). Liknande oro från just föräldrar till pojkar har uppmärksammats tidigare (ex Olofsson, 2007). Jag anser att det är intressant att förskollärarna sällan kom in på sitt *eget* bemötande när de talade om hur verksamheten ska kunna bli mer jämställd – det handlade oftast om miljön, framförallt om leksaker.

Ur ett feministiskt poststrukturalistiskt perspektiv genomsyrar dominerande diskurser hur barnen i förskolan väljer att positionera sig och hur de blir bemötta av andra barn och av vuxna. Med utgångspunkt i dessa förståelser opererar makt via och genom diskurser och materialiseras genom handlingar och språk. Om de pojkar som beskrivs som att de tar aktiva positioner bemöts på ett sätt som gör att de ofta får sin vilja igenom (på andra barns bekostnad) innebär detta att en stark diskurs fått grepp om hur pojkar förstås. Denna dominerande diskurs bärs upp av både barn och vuxna och bibehålls

genom upprepningar och vanor. Diskurser riskerar på detta sätt att inte enbart ge mening till hur just dessa pojkar bemöts, utan till hur *alla* pojkar bemöts. Diskurser om pojkar normaliseras och kan komma att ses som naturlig (sann) kunskap och som det enda sättet att bemöta och beskriva pojkar utifrån – trots att både flickor och pojkar för det mesta gör samma saker, det vill säga att det både finns flickor och pojkar som kan beskrivas som ”aktiva” och/eller ”lugna”. Nordberg (2005a, s. 126) menar att flickor och pojkar för det mesta inte skiljer sig åt och att den förväntade ”köns polariteten därmed ofta motsägs”. Att förskollärarna trots detta pekar på tydliga skillnader mellan flickor och pojkar, och att det som inte stämmer med bilden av dem som olika förklaras som undantag eller avvikare, kan beror på att diskurser om flickor och pojkar som olika har fått en självklar innebörd så att den variation som finns bland olika flickor och olika pojkar inte uppmärksammas. På så sätt finns en risk att förskollärarna blir blinda för att de många gånger bemöter flickor och pojkar med olika strategier, eftersom de kan uppfatta det som att bemötandet utgår från barnens specifika egenskaper. Förskollärarna kan då uttrycka att de bemöter en flicka på ett specifikt sätt eftersom hon stör, och ser därmed inte att de kanske uppfattar flickan som störande just för att hon först *kategoriseras* som *flicka*, och att de kanske inte hade beskrivit och bemött en pojke i en liknande situation som störande och att det för honom därmed hade funnits andra positioner tillgängliga.

I samtalen beskrev förskollärarna sig själva som att de utgår från varje barns behov, oavsett ålder och kön. De beskriver på detta sätt sin egen verksamhet som jämställd men eftersom de många gånger bemötte flickor och pojkar som tog liknande positioner på olika sätt, förstår jag det som att flera olika diskurser samtidigt är närvarande. Vissa diskurser materialiseras i tal och andra (ibland motsägande) diskurser materialiseras i handling. Det finns en risk att förskollärarna inte ser att det de uppfattar som ”naturlig kunskap” i själva verket är en konstruerad diskursiv mening, bland flera andra möjliga diskursiva förståelser, och att makt är inbäddad i dessa diskurser. Genom att både forskning, barn och vuxna bär upp denna ”kunskap” är både forskning, barn och vuxna med och producerar makt genom att upprätthålla dessa diskurser. Det går därför inte att fråga de vuxna om de bemöter flickor och pojkar lika och utifrån svaret säga något om bemötandet, eftersom de oftast uppger att de bemöter dem lika men i praktiken skiljer mellan dem (se även Havung, 2006). Denna studie kan därför förstås, tvärt emot förskollärarnas egna utsagor, som att förskolan *inte* är könsneutral, utan att verksamheten hela tiden producerar kön och makt. På så sätt, tvärt emot förskolans mål- och styrdokument, riskerar flickor och pojkar att bli bemötta utifrån stereotypa

könsrelaterade förväntningar, av förskollärarna, oavsett förskollärarnas kön, ålder eller utbildning. Olofsson (2007, s. 20) beskriver liknande erfarenhet i samtal med förskollärare: ”Man hör förskolepersonal säga: ’Hos oss gör vi ingen skillnad på pojkar och flickor. Hos oss jobbar vi mer individuellt med barnen’”, det vill säga att vi på just *vår* förskola redan arbetar jämställt. Förskollärarna i denna studie kan på detta sätt beskrivas som att de är ”könsblinda”, det vill säga att de inte ser de övergripande mönstren i sitt eget bemötande av flickor och pojkar, och att de förklarar de situationer som inte överensstämmer med de dominerande diskurserna som undantag. Att föreslå andra diskursiva utgångspunkter är ganska lätt, men väldigt svårt att materialisera i en praktik – exempelvis i förskolan. Jag menar trots detta att det är vår uppgift, som pedagoger och forskare, att sträva efter att synliggöra den könsproducerande verksamheten, både genom att beskriva den och föreslå och pröva alternativa arbetssätt.

Förskollärarnas (på en generell nivå) dikotoma och bipolära bemötande av flickor och pojkar kan beskrivas bland annat utifrån att de pratade om att ge de ”tysta pojkarna” mod i stället för att acceptera andra maskuliniteter och se fördelar med dessa. Förskollärarna riskerar, utifrån denna syn, att se det som en svaghet att inte vara aktiv som pojke, i stället för att se styrkan i att kunna ta andra positioner. Det är naturligtvis fullt möjligt att det är Gandhi och inte Rambo som ses som förebilden för pojkar och män. Alternativt att överhuvudtaget inte utgå från maskulinitet eller femininitet i tolkandet och bemötandet av barnen, utan se till varje barn utifrån vad just den individen vill göra i just den situationen. Det är likafullt intressant att även de pojkar som ofta tar tillbakadragna positioner beskrivs av förskollärarna som aktiva. Vid ett tillfälle pratade exempelvis personalen om Max och beskrev honom som ”seg och svår att få igång” om inte hans bästa vän Olle var där, men trots det beskrev de honom som ”passivt aktiv”, de andra pojkarna beskrevs som ”aktivt aktiva”. Flickan Johanna, som betedde sig på samma sätt som Max beskrevs i samma samtal som ett barn ”som klarar av att vänta”, och inte alls i samma negativa ordalag, som ”seg”. Hon beskrevs heller inte som ett barn som behöver korrigeras, vilket de ansåg att de behövde göra med Max, han behövde ”manas på”. Så trots att Max inte beskrevs som aktiv gav förskollärarna ändå uttryck för ett behov av att kategorisera honom som aktiv. Johanna däremot, som inte heller beskrevs som aktiv, benämndes som en vanlig flicka. På detta sätt upprätthölls bilden av pojkar som aktiva, även när de inte är det, samtidigt som de flickor som inte är aktiva ses som ”vanliga flickor” och de flickor som tar aktiva positioner korrigeras till att ”bli vanliga flickor”, exempelvis genom att bemötas som extra besvärliga (som Anna är

ett exempel på). Även om kön produceras olika beroende på situationen kan det ändå beskrivas som att kön hela tiden produceras och konstitueras inom de konstruerade kategorierna, långt ifrån de tankar om att det kvinnliga och manliga kan omfattas samtidigt och inte behöver vara varandras motsatser, som exempelvis Davies (2000) och Butler (2006) förespråkar. Tidigare forskning har framförallt inriktats mot att göra dessa uppdelningar och generaliseringar. Mitt bidrag är ytterligare ett ifrågasättande av denna kategorisering som självklar grund för olikheter.

Frågan jag gång på gång ställt mig själv är varför det verkar vara så viktigt att ”hålla isär” flickor och pojkar? Kan det vara som Robinson (2005) uttrycker när hon skriver att normen om den heterosexuella attraktionen gör det naturligt och självklart att människor senare i livet skall leva som kvinna och man i ett par och att de därför, exempelvis i leken i förskolan, behöver utveckla *olika* egenskaper och förberedas för denna livssituation? Kan det vara orsaken till att det ses som viktigt att under uppväxten fostra flickor på ett sätt och pojkar på ett annat, för att förbereda dem för att sedan återförenas, och då komplettera varandra med olika roller och förmågor (jfr Reimers, 2008)? Problemet med denna tanke är att inte alla människor lever i heterosexuella relationer och att ganska många lever ”singelliv” under stora delar av sitt liv. För många människor fyller därmed denna utgångspunkt ingen praktisk mening. Denna idé kommer samtidigt styra människor till olikheter.

Innan jag går in på nästa del, där jag bland annat föreslår andra diskurser som kan tas i bruk, för att på så sätt öppna upp för nya diskursiva praktiker, vill jag kort beröra några frågor som jag ställt under studiens gång: Nämligen om jag anser att det inte spelar någon roll om förskollärarna är män eller kvinnor samt vilken utbildning de har och om det inte har någon betydelse om ett arbetslag deltar i olika projekt, exempelvis jämställdhetsprojekt. Jag fann inget i denna studie som visar att (de ”utbildade”) förskollärarna och (de ”outbildade”) barnskötarna bemötte flickor och pojkar med olika strategier eller att olika åldrar eller kön innebär olika jämställda förhållningssätt mot barnen. Min förståelse av detta är att könsdiskurser är starka på flera olika plan i samhället och att utbildningar inte problematiserar och utmanar dessa. På så sätt är de en del i att de upprätthålls. Målet att öka jämställdheten tror jag därför inte heller kan nås enbart genom att anställa fler män i förskolan, eftersom jag förstår det som att diskurser om flickor och pojkar som varandras motsatser bärs upp av både kvinnor och män generellt. Däremot kan det säkert finnas andra fördelar med mångfald på arbetsplatser, med olika människor med olika bakgrunder. På liknande sätt är det min övertygelse att kunskap om jämställdhet och genusforskning är viktig för att på sikt kunna förändra en

verksamhet som många gånger uppvärderar det maskulina. Däremot tror jag inte att det räcker med att lyssna på föreläsningar om hur andra gör skillnad mellan flickor och pojkar för att förändra verksamheten. Som denna studie antyder är förskolepersonal, liksom andra, i regel övertygad om att just de inte gör liknande skillnader. Resultatet kan därför bli att förskollärare efter dessa föreläsningar pratar om hur förfärligt det verkar vara på *andra* ställen. För att genomföra en verklig förändring tror jag därför att det både behövs kunskap men att arbetslaget dessutom gemensamt sätter fokus på sina *egna* handlingar, exempelvis genom att filma sig själv och analysera sitt eget bemötande mot olika barn.

Vad är problemet?

Denna studie drar, liksom andra studier och rapporter, som tidigare beskrivits (senast uttryckt från staten i utredningarna SOU, 2004:115, 2006:75), slutsatsen att förskolor inte lever upp till styrdokumentets mål där alla ska ges samma rättigheter och skyldigheter och där könet inte ska vara avgörande för vilka positioner som erbjuds. Trots detta beskrivs förskolan ofta vara av hög kvalitet och de flesta föräldrar uppger att de är nöjda med verksamheten. Frågan är då hur det märks att dessa mål inte nås? Jag menar att det inte alls behöver märkas vid en första inblick. Och frågan är då varför det inte kan få vara som det är?

När frågor om jämställdhet tas upp verkar de flesta vara positivt inställda, men som jag visat i denna studie kan jämställdhet beskrivas på olika sätt, utifrån olika teoretiska förståelser. I allmänna debatter tas sällan upp vad jämställdhet innebär i praktiken. De flesta jämställdhetsplanerna menar jag vidare framförallt går ut på att förändra synliga beteenden genom formuleringar i planer, men denna studie kan förstås som att det inte räcker med väl formulerade mål för att förändra verksamheten. Kritiken jag för fram går ut på att dessa formuleringar ofta utgår från hur vi talar om barn och hur vi formulerar vårt förhållningssätt mot flickor och pojkar, vilket många gånger kan stå i kontrast till hur vi sedan gör. Jag ser det, liksom Nordin-Hultman (2004) och Lenz Taguchi (2000), som att vi många gånger är omedvetna om det kulturella (filosofiska) arvet som styr hur vi handlar. Jag menar därför att vi, felaktigt, utgår från att en människas uttalade föreställningar och synsätt helt hänger samman med dennes handlingsmönster. Lenz Taguchi (2003, s. 14) menar att denna koppling naturligtvis finns men att det uppenbarligen är så att:

[...] en förskolas rutiner och handlingsmönster kan vara så starka att oavsett vad man har för egna föreställningar om hur man vill jobba och varför, så 'glider' man in i befintliga, vedertagna och traditionella rutiner och förhållningssätt.

Lenz Taguchi menar vidare att befintliga rutiner och handlingsmönster blir "förkroppsligade i pedagogiken efter en tids arbete i praktiken" (Ibid.). Hon (i Lenz Taguchi & Åberg, 2005, s. 7) uttrycker att teori och praktik på detta sätt inte bara hör ihop, utan att det är "ett och det samma":

All pedagogisk praktik utförs alltid med utgångspunkt från ett sätt att tänka om barn, utveckling, lärande, lek eller kunskap. Ibland kanske också med en tanke om varför vi ska ha förskolor i vårt samhälle. Och all teori utgår alltid från praktiker av liv som utgångspunkt. Som pedagog tänker man sällan medvetet kring detta.

Detta, menar jag, kan vara orsaken till det som även Olofsson (2007), Svalleryd (2003) och Wahlström (2003) uppmärksammat, nämligen att de flesta i förskolan uppger att de redan arbetar jämställt, trots att undersökningar och rapporter visar det motsatta. Följden blir att även förskolan i denna studie, som aktivt arbetar med jämställdhet, uttrycker att de arbetar jämställt men samtidigt materialiserar en icke jämställd verksamhet. Det räcker med andra ord inte med utbildning och tid för reflektion för att förskollärarna ska materialisera en jämställd verksamhet. Hirdman (1990) menar att för att kunna förändra innehållet i genuskontraktet, som i sig förutsätter att flickor och pojkar/kvinnor och män hålls isär, behöver vi synliggöra att det finns ett dikotomt tänkande kring kön där flickor och pojkar beskrivs som varandras motsatser. Genom att förskollärarna inte är medvetna om att de bemöter flickor och pojkar som de vore varandras motsatser riskerar personalen att inte heller se att de aktivt är med och konstituerar den maskulina normen och överordningen.

För att ge tankemässiga redskap för hur förskollärare skulle kunna arbeta med jämställdhet görs nu en fortsättning på den andra läsningen, med ett försök till en tankemässig förskjutning om vad som kan beskrivas som möjligt att göra i mötet med barnen, för att sedan ytterligare ställa frågan hur vi kan tänkas förändra diskurserna kring flickor och pojkar.

En (fortsatt) överskridande läsning

Första steget i denna läsning är att försöka se positioner som kan beskrivas som uteslutna i de tidigare läsningarna, och kallas därför *uteslutna positioner*. Läsningen utgår från de positioner barn väljer som möter motstånd och som därför på samma sätt kan beskrivas som att de öppnar upp för andra sätt att vara på än de förväntade. Syftet är inte att ge en bild av hur det "borde" vara, utan är snarare ett sätt att visa att det finns "andra" sätt att tänka kring dessa situationer. Andra steget i läsningen kallas för *diskurser i förändring* och handlar om att "bråka" med och utmana diskurser, eller snarare med de begrepp, som används i läsning ett och två.

Uteslutna positioner

I de två första läsningarna kan vissa positioner förstås som uteslutna och därmed "omöjliga" i de rådande diskurserna. Denna läsning försöker, utifrån de tidigare läsningarna, visa hur vi skulle kunna tänka kring dessa situationer om kön inte vore det som grundläggande styr ordningen, genom att ifrågasätta diskursers förgivettagna villkor och handlingsalternativ. Det handlar med andra ord om att försöka skriva fram uteslutna mot-diskurser (Hekman, 1990, 1991), eller en "förskjutning" (Weedon, 1999). På detta sätt kan kön ges annat innehåll och mindre betydelse. Nya exkluderingskommer emellertid alltid att uppstå och det är därför viktigt att fortsätta att kontinuerligt analysera och problematisera verksamheter för att analysera vilka exkluderingskommer och inkluderingskommer den bygger på. *En (fortsatt) överskridande läsning* kan därför aldrig göras en gång för alla, utan behöver göras om och om igen. Antaganden som görs i denna läsning är ur feministiskt poststrukturella strävanden med en syn på människor som multipla subjekt med tillgång till både det som uppfattas som feminina och maskulina egenskaper (Davies, 2000; Lenz Taguchi, 2004; Nordberg, 2005b).

"Fri lek"

I inledningen skildrades en situation där Anna blev utkörd av en förskollärare när några barn lekte. I *vi föds till flickor och pojkar* var utgångspunkten att Anna behövde sägas till på skarpen eftersom hon som flicka borde veta bättre än att ta alla kuddar för sig själv och verbalt hävda sin rätt. Utgångspunkten för pojkarna var att de har svårare att visa hänsyn och därför ställs inte samma krav på dem. Flickorna beskrevs med hänsyn till denna tanke som att de kan råka "illa ut" senare i livet om de inte lär sig visa hänsyn till vad män vill, eftersom män utifrån dessa antaganden beskrivs som mer potentiellt våld-

samma. I *vi görs till flickor och pojkar* var utgångspunkten att Anna i egenskap av flicka får lära sig att inte hävda sin rätt och att anpassa sig till pojkarna, samtidigt som pojkarna tränas i just detta. Flickor beskrevs utifrån denna utgångspunkt som att de på sikt kan komma att uppfatta detta som en del i deras ”könsmissiga identitet”.

I *en (fortsatt) överskridande läsning* kan vi i stället utgå från att Anna kan beskrivas som en stark individ som inte tillåter sig styras av vad som förväntas av henne. Hon beskrivs på detta sätt som ett föredöme för andra barn och förskollärarna skulle kunna bemöta henne på samma sätt som de pojkar som intar liknande positioner. Anna kan på så sätt få möjlighet till andra positioner i gruppen. På detta sätt kan det tänkas att Anna på liknande sätt som pojkarna ges möjlighet att tävla hierarkiskt, något som hon kan ha nytta av senare i livet. På samma sätt skulle de vuxna i denna läsning kunna förvänta sig att Erik och Markus ska lyssna på en tillsägelse när de blir tillsagda att sluta slå varandra. Förskolläraren kanske då inte nöjer sig med att säga till dem en gång för att sedan ignorera konflikten. I stället skulle förskolläraren kunna kräva ögonkontakt, på samma sätt som med Anna, och gång på gång förklara för dem att de behöver prata med varandra och att man ska dela med sig av sakerna. På så sätt skulle Erik och Markus kunna uppmuntras på liknande sätt som Anna i att visa hänsyn till andra människor, något de skulle kunna ha god nytta av senare i livet. Detta utan att för den skull arbeta ”kompensatoriskt” där *alla* flickor och *alla* pojkar ska tränas på liknande sätt – snarare med utgångspunkt i att *alla barn* förväntas lyssna på tillsägelser och där *alla* ges liknande möjligheter till inflytande och makt.

I de två första läsningarna kan vi tänka oss att förskollärarna kanske förväntar sig att Anna ska skämmas lite när de kommer in och säger till henne. I denna läsning beskrivs i stället Annas protester som ett gränsöverskridande beteende där hon inte accepterar att bli bemött på ett annat sätt än vad som accepteras av några av pojkarna. I denna läsning skulle förskollärarna kunna välja att inte bemöta Anna annorlunda än Mikael och Magnus. Anna kan då bli bemött och själv positionera sig med hänsyn till att hon är ett aktivt barn, och inte en (besvärlig) flicka. På liknande sätt kunde Max (i stycket ”den könsproducerande förskolan”) tillåtas att i vissa situationer dra sig undan, utan att han för den skull behöver ”manas på” och beskrivas som ”seg”. Max kan på detta sätt, i denna läsning, få tillgång till flera olika positioner i olika sammanhang, precis som Anna. Begrepp som femininitet och maskulinitet kan på så sätt få ett mer rikt och varierat innehåll, eller kanske till och med på sikt bli överflödiga, om alla barn får tillgång till alla positioner.

Uteslutna diskurser i de tidigare läsningarna, kan i denna läsning alltså beskrivas som exempelvis en ”könsöverskridande diskurs”. Förskollärarna skulle kunna sluta med att utgå från vilket kön barnet har och i stället fokusera på själva händelsen, situationen och vilka positioner barnen väljer. Det vill säga: förskollärarna värderar barnens positioner på olika sätt beroende på situationen, utan att diskurser om kön avgör vilka positioner som accepteras av olika barn. En annan utesluten diskurs skulle samtidigt kunna vara en ”medskapardiskurs”. Här kan vi tänka oss att förskolläraren inte enbart passivt övervakar leken och griper in vid konflikter, utan själv är aktiv i leken och utmanar den genom att förstärka och betona fantasi, lust och glädje. Förskollärarna skulle då kunna förstärka överskridanden och även kunna bjuda in de andra barnen i konfliktlösningen genom att samla barnen, låta dem trösta varandra och komma med förslag på hur de ska gå vidare. Detta skulle kunna kallas för en ”kooperativ lösningsdiskurs”, där alla bjuds in att diskutera möjliga lösningar i konflikter. Ett sätt för förskolläraren att agera skulle kunna vara att i stället för att aktivt gå in som den som ska lösa konflikter mellan barnen, i stället vara den som manar på barnen att trösta varandra. I stället för att gå fram och trösta Sofia och köra ut Anna kan förskolläraren säga till de andra barnen: ”Ser ni, Sofia är ledsen, kom så tröstar vi henne. Vad kan vi göra så att hon blir glad igen tror ni?” Förskollärarna kan även, i stället för att sätta sig själv som enväldig domare, fråga barnen hur de tycker att de ska lösa situationen... Kanske det handlar om att gå till grannavdelningen och fråga om de kan få låna kuddar eftersom barnen uppenbarligen leker en lek där det behövs många kuddar.

Jag skulle kunna tänka mig att, i stället för att planera ”fri lek” på förskolan, föreslå exempelvis ”gemensamt utforskande” på schemat. Förskollärarens position skulle då inte behöva vara att passivt övervaka barnens aktiviteter för att kunna bedöma deras mognadsnivå och för att kunna gripa in vid konflikter, utan i stället att vara en del i utforskandet och på detta sätt en aktiv part i aktiviteterna. Jag tror emellertid inte att könskategorierna upphör enbart genom att arbeta på så sätt, det är en process som ständigt behöver fortgå – om och om igen.

Samling

Läsningen *Vi föds till flickor och pojkar* har som utgångspunkt att analysera hur uppbrötten efter samlingar går till och kan beskrivas som att flickor och pojkar ska få olika mycket uppmärksamhet för att de förstås som att de har olika behov. Pojkar har i denna beskrivning svårare för att vänta och ges därför tidigare och mer uppmärksamhet. I *Vi görs till flickor och pojkar* framställs situationen som att förskollärarna värderar det maskulina högre och därmed

ger pojkar mer uppmärksamhet. Både flickor och pojkar beskrivs på detta sätt som att de lär sig att pojkar är värda mer uppmärksamhet. Utifrån dessa två läsningar kan vi förstå en (*fortsatt*) *överskridande läsning* med utgångspunkt i positioner som skulle kunna ses som uteslutna i de tidigare läsningarna. Exempelvis att pojkar kan vänta på sin tur i samma utsträckning som flickor, men även att pojkar tillåts gå runt och iaktta vad de andra barnen gör eller att bara få vara för sig själva en liten stund, på samma sätt som flickor tillåts (eller förväntas) göra.

I denna läsning skulle förskolläraren kunna ta samma hänsyn till Emma, som får vänta till sist med att berätta vad hon vill göra efter läsningen, som förskolläraren tar till pojkarna. Förskolläraren skulle kunna lägga ner lika mycket tid på att få med Emma i hockeymatchen, som förskollärarna engagerar sig i andra situationer för att få med pojkar i olika aktiviteter. På samma sätt som förskolläraren ropade tillbaka Axel och Emil när Filip sa att han ville spela hockey skulle förskolläraren kunnat ropa tillbaka dem alla tre och frågat om även Emma kan vara med. Förskolläraren skulle sedan ha kunnat följa efter för att se så att alla var med, och inte enbart kontrollera så att Axel, Emil och Filip kommit igång med hockeymatchen genom att fråga: "Hur går det med hockeyn grabbar". Denna läsning skulle då kunna beskrivas som att alla barn både tränas i att vänta på sin tur, men att förskollärarna samtidigt tar lika mycket hänsyn till alla barn genom att arbeta för att inga barn tränger ut andra barns lek för att de behöver större yta eller mer lekmaterial. Alla barn skulle på detta sätt kunna få känna att de är värda lika mycket uppmärksamhet.

På detta sätt skulle förskollärarnas bemötande av barnen snarare kunna utgå från hur olika barn väljer att positionera sig i olika situationer, utan att tidigare positioneringar avgör vilka förväntningar barnen har på sig. Förskollärarna uttryckte flera gånger att Emma har "tålamod". Denna syn på Emma blir "styrande" i hur de förstår Emma. Istället för att styras av den bilden av Emma skulle förskollärarna kunna förstå Emma utifrån vad hon ger uttryck för i just denna situation. Inte som i de tidigare läsningarna där Emma, om hon i stället hade varit pojke och hetat Tomas, kanske skulle ha betraktas som ett barn som inte kan vänta och därmed fått frågan tidigare vad han vill göra. På samma sätt förstås inte Axel i denna läsning, som sitter helt lugnt och väntar på sin plats, som att han inte kan vänta. Denna läsning innebär ett försök att öppna upp för olika positioner för alla barn, oavsett kön eller hur de tidigare positionerat sig. På detta sätt ges barnen möjlighet att träna på olika positioner i olika sammanhang och kan därmed tänkas ges andra förutsättningar att hantera olika situationer senare i livet med en större repertoar av tänkbara positioner.

Påklädning

I första läsningen beskrevs pojkar diskursivt som senare biologiskt mogna och att detta kan ses som orsaken till att flickor ges och tar ett större ansvar. I den andra läsningen är det förskollärarnas förväntningar på flickor som mer mogna som beskrivs som det som konstruerar skillnader och där flickor konstitueras som mer ansvarsfulla. I denna läsning är inte utgångspunkten att flickor och pojkar utvecklas biologiskt olika och att flickor därmed tidigare är mogna för mer ansvar, eller att de utvecklas olika utifrån olika bemötanden. Här är utgångspunkten i stället att olika barn är redo för olika mycket ansvar i olika situationer och att förskollärarna snarare kan utgå från detta, och inte om barnet är en flicka eller pojke eller hur gamla de är. Det finns med denna förståelse både flickor och pojkar som i olika situationer tidigt klarar av mycket ansvar, liksom det finns både flickor och pojkar som inte klarar det lika bra. Hur fördelningen ser ut, det vill säga om det är fler av det ena könet som tidigare klarar av ett större ansvar, blir då irrelevant eftersom det enda som är intressant är hur just de barn man möter klarar av det ansvaret. I denna läsning får barnen hjälp utifrån hur mycket hjälp de behöver och inte utifrån en generell förståelse baserat på en viss kategorisering eller utifrån utvecklingspsykologiska diskursiva antaganden. Förskollärarna kommer då kanske inte hjälpa pojkar innan de frågat efter hjälp och kan då be dem försöka själva, i samma utsträckning som de uppmanar flickor att pröva själva. Med andra ord ställs samma krav på både Rickard och Åsa: Åsa får hjälp med att knäppa jackan och behöver inte gå ut med den oknäppt och Rickard får själv försöka knäppa sin jacka innan förskolläraren går fram och knäpper den åt honom.

Måltid

I första läsningen beskrevs flickor diskursivt som att de tidigare utvecklar språkliga förmågor och detta gavs som förklaring till att flickor därmed tränades på en högre verbal nivå. I andra läsningen beskrevs snarare denna högre språkliga nivå i samtalen med flickorna som grupp (framförallt de som redan pratade bra svenska) snarare som orsaken till att de som grupp snabbare utvecklar en högre språklig förmåga. De uteslutna positionerna i *en (fortsatt) överskridande läsning* skulle därför kunna vara att barn tränas lika mycket i att uttrycka sig verbalt, oberoende av kön eller vilket modersmål de har. I denna läsning får pojkar reflekterande frågor, i samma utsträckning som flickor, på samma sätt som flickan med annat modersmål får frågor i liknande utsträckning som barn med svenska som modersmål. I denna läsning skulle förskolläraren kanske förvänta sig att Pelle ska uttrycka sig lite tydligare så att

även de andra barnen förstod när han säger: ”Aa uuu”. Förskolläraren skulle, istället för att direkt fråga om han ville ha mer guld, kunnat be honom tala tydligare. På liknande sätt skulle förskolläraren kunnat låta Pär själv få svara vad han ska göra, när ett annat barn frågade, utan att svara åt honom. Genom att alla barn tränas i att uttrycka sina känslor och önskningar kan därmed alla barn tänkas bli rustade för att senare i livet använda sig av språket för dessa ändamål. På så sätt kan *alla* barn förväntas kunna förklara med ord vad de vill ha till frukost, och *alla* barn kan förväntas berätta med egna ord hur de upplevt olika händelser.

Förskollärarna skulle även kunna förhålla sig på ett annat sätt till barnen genom att inte nästan uteslutande ställa frågor. Dessa ständiga frågor producerar makt genom att de är kontrollerande och förväntas resultera i en viss typ av svar. På detta sätt hamnar de vuxna ständigt i centrum och barnen behöver hela tiden förhålla sig till förskollärarnas frågor. I stället skulle förskollärarna kunna vara mer lyssnande och på det sättet tillåta barn att kommunicera på sina villkor och utifrån sina intressen. Frågan kan ställas om måltidssituationerna måste se ut på detta sätt? Är en måltid där de vuxna är tysta farlig? Ser man sig själv som en dålig förskollärare om man inte berättar saker eller frågar barnen en massa saker hela tiden?

Som jag förstår måltidssituationerna arbetar de vuxna hela tiden med att alla barn ska få i sig mat, samtidigt som de arbetar med barnens språkliga utveckling. Eftersom förskollärarna mest ställer frågor kan samtalen bli väldigt hierarkiska och inte ett samtal som i första hand fritt rör sig fram och tillbaka mellan olika ämnen, med utgångspunkt i vad de olika deltagarna vill ta upp. I stället för att mest tala om maten skulle de kunna tala om vad som händer i går och de vuxna skulle då kunna ställa en fråga för att sedan *lyssna*. På det sättet skulle samtalet kunna gå från en ”fråga/svarsdiskurs” till att fokusera på samtalets *innehåll*. De skulle även kunna sitta och prata om hur mysigt det är, i stället för att de vuxna hela tiden är ”omhändertagande”, genom att ställa frågor. Detta omhändertagande kan förstås som kvinnligt kodat och skulle kunna bytas ut mot att ge mer ansvar för samtalet till barnen, inte enbart till några av flickorna: I stället för en *frågande* måltid skulle det kunna bli en *lyssnande* måltid för de vuxna. Då blir den övergripande frågan inte hur de vuxna ska bära sig åt för att få alla barn att äta samtidigt, utan hur de ska göra för att få barnen att prata med *varandra* under måltiderna. Jag förstår dominerande diskurser om hur en förskollärare ska vara under en måltid som att de måste prata hela tiden, i stället kan det tänkas att det är barnen som förväntas vara de som pratar. En bra förskollärare skulle då kunna ses som en som sitter tyst under måltiden och lyssnar på barnen.

Eftersom vi alltid bär med oss diskurser, och aldrig helt kan lösgöra oss från dem, riskerar denna läsning att uppfattas som en ”utopi” som aldrig helt kan uppnås. Syftet med de olika läsningarna är emellertid inte i första hand att visa vad som är ”rätt” och ”fel” att göra, utan handlar i stället om att ge teoretiska verktyg för att erbjuda olika sätt att se på situationer. Genom att ha tillgång till flera olika diskurser i liknande situationer kan vi sedan välja olika sätt att själva vara och i detta arbete menar jag att vi bör sträva efter att ständigt analysera hur vi begränsar olika barns handlingsutrymme genom vårt bemötande. Detta i syfte att öppna upp för en mångfald av olika sätt att kunna positionera sig.

Diskurser i förändring

Om första delen i en (fortsatt) överskridande läsning, *uteslutna positioner*, är ett försök att ge femininitet och maskulinitet ett mer rikt och varierat innehåll är denna del ytterligare ett försök i denna riktning, genom att utmana diskurser (Lather, 1991) och de begrepp som skrivits fram i de tidigare läsningarna. Eftersom de tidigare läsningarna utgått från att förskollärarna förhåller sig till, och pratar om, flickor och pojkar som varandras motsatser kan dessa utsagor även förstås som varandras motsatser: ”berättelsen om pojkar” blir då även ”berättelsen om flickor”. Genom att beskriva ”pojkar som aktiva” beskrivs samtidigt, utan att det uttalas i ord, flickor som ”passiva”. På samma sätt säger uttalandet att ”flickor kan vänta” att ”pojkar *inte* kan vänta”. Varje gång förskollärarna på detta sätt uttalar något om hur flickor eller pojkar är, eller då de bemöter flickor och pojkar olika, återskapas kön som kategori. Varje uttalande och handling med barnets kön som utgångspunkt blir med andra ord könat. I denna läsning kan därför beskrivningarna i de tidigare läsningarna förstås som en del både i ett konstruerande av kön och ett konstituerande av individer inom dessa konstruktioner. Detta genom att jag i dessa läsningar fokuserar kön som kategori, om inte annat utifrån att det betraktas som en kategori, och språket ger därmed verkligheten en specifik mening (Weedon, 1999, s. 102). Då borde vi därför genom att förändra språkets mening även kunna omdefiniera det som vi förstår som vår verklighet. Genom att ställa förskollärarnas bemötande av flickor och pojkar mot varandra, och jämföra hur de blir bemötta, kan detta beskrivas som att eventuella skillnader mellan flickor och pojkar blir ännu tydligare än de annars skulle ha varit. På detta sätt riskerar de tidigare läsningarna att ge en bild av att förskollärarna alltid är på ett sätt mot flickor och på ett annat sätt mot pojkar – variationen som finns riskerar att gå förlorad.

Begrepp som de tidigare läsningarna har producerat är exempelvis "aktiv", "passiv", "tillbakadragen", "dominant", "makt", "potentiella bråkstakar" och "tråkigt". Eftersom dessa begrepp kan uppfattas utifrån att ord är binära, att de står i motsats till andra ord och att de är hierarkiskt ordnade och inte enbart förmedlar något (Hekman, 1991; Spinosa & Dreyfus, 1996; Weedon, 1999), kommer innerbörderna i dessa begrepp även att påverka diskurser om flickor och pojkar. Diskurser påverkar i sin tur handlingsutrymmet i hur olika barn blir bemötta, men nya innebörder och förskjutningar av begrepp skulle kunna leda till en ny diskursiv förståelse som därmed påverkar diskurser (Foucault, 1980, 1994) och på så vis materialiserar nya normer, principer och regler (Lykke, 2005). En ny diskursiv förståelse skulle med andra ord kunna ge oss ett utrymme att göra oss, och andra, annorlunda i dessa situationer (Lenz Taguchi, 2000; Nordberg & Saar, 2008; Nordin-Hultman, 2004).

Utmaningen kan då exempelvis ses som att även skildra de positioner som i de tidigare läsningarna beskrivits som "tillbakadragna", som "aktiva". Om vi även förstår dessa positioner som aktiva kommer vi kanske inte att känna behov av att korrigera en pojke som i de tidigare läsningarna förstås som tillbakadragen, samtidigt som vi kan få en annan bild av vad några av flickorna gör på förskolan. Om vi förstår ett barn som sitter och ritar eller lägger ett pussel som att barnet har valt en "aktiv position" kommer det påverka hur vi ser på och bemöter barnet. Både flickor och pojkar kanske då i högre utsträckning kommer att beskrivas som "aktiva", även när de går runt och ser vad de andra barnen gör eller när de sitter och pysslar. På detta sätt kanske även flickor som grupp kan komma att förstås som lika aktiva som pojkar som grupp och förskollärarna kanske då inte uppfattar det som naturligt att flickor och pojkar ges och tar olika positioner. På samma sätt kanske barn som använder gråt för att få igenom sin vilja förstås som dominerande, på liknande sätt som de barn som verbalt och/eller fysiskt kräver sin rätt. På så vis kanske vissa barn inte kommer att ses som styrande och andra som styrda, utan alla barn som att de ibland vill vara med och bestämma och ibland vill att någon annan ska bestämma. Även barn som väljer att iaktta andra barn kan då beskrivas som att de är aktiva i vad de gör. Därmed kanske förskollärarna inte känner behov av att aktivera de pojkar som "bara flyter runt". Vidare kanske det kan ses, som Hult och Schönback (2006, s. 32) antyder, som lika lekfullt att "klä på och av Barbiedockor som att jaga varandra"

Målsättningen skulle då kunna vara att beskriva och bemöta *alla* barn som aktiva, besvärliga, lekfulla, tillbakadragna, aggressiva, tysta, pratsamma, följsamma – beroende på vilka positioner barnen väljer i varje unik situation. Barnen skulle då inte i första hand behöva vara styrda av vilka positioner

de tidigare tagit i andra situationer, eller hur de tidigare har kategoriserats. Emma skulle inte i första hand ses som en flicka som ”kan vänta” utan skulle i varje ny situation ges samma möjligheter att uttrycka vad hon vill göra, på samma sätt som Axel inte ses som en pojke som ”inte kan vänta” utan även han förväntas att vänta på sin tur, som alla andra barn. Alla barn kan då ges möjlighet att ibland välja drivande positioner och ibland välja följsamma positioner.

Målet kan, liksom exempelvis Lenz Taguchi (2004) och Davies (2003) för fram, aldrig uppnås på så vis att alla barn alltid kommer att bemötas likvärdigt. Mening kommer hela tiden att skapas i nya utslutningar och hierarkier. Arbetet med att identifiera diskriminerande maktordningar behöver därför hela tiden fortgå och kommer aldrig att bli färdigt en gång för alla.

Förslag på fortsatt forskning

En fortsättning på denna studie skulle kunna vara att studera andra förskolor, andra skolverksamheter och andra situationer, för att ge ett än mer rikt och varierat innehåll i beskrivningar av hur kön ges mening i olika situationer. En jämförelse med andra länder vore också intressant för att kunna studera hur det kategoriuppehållande arbetet tar sig olika uttryck i olika kulturer. På så sätt skulle det ytterligare vara möjligt att visa hur svårt och komplext det är att arbeta med dessa frågor och att försöka tänka utanför dominerande diskurser. Särskild vikt skulle kunna läggas vid att arbeta fram verktyg för att arbeta med dessa frågor, tillsammans med barn och vuxna i förskolan, genom att olika arbetssätt prövas och analyseras. Genom att göra barn och vuxna delaktiga i både datainsamling och analys av förändringsprocesser, tror jag att det vore möjligt att både belysa hinder och möjligheter samtidigt som deltagarnas egna frågor kan styra studiens fortsatta utformning. De vuxna skulle, exempelvis genom att skriva dagbok, kunna beskriva vad de brottas med i det dagliga arbetet. Genom att ta med barnen i analysen och förändringsarbetet kan även de göras ansvariga för att en förändring kommer till stånd. De behöver därmed inte enbart betraktas som passiva mottagare av en specifik pedagogik, utan som delaktiga och ansvariga för förskolans arbetssätt och innehåll.

Resultatet i denna studie fokuserar framförallt förskolläraarnas bemötande och på vilket sätt diskurser om flickor och pojkar producerar makt, jag nämner endast i förbifarten vid några tillfällen att även barnen producerar makt via diskurser. Exempelvis producerar Anna makt mot förskolläraren i den situation som beskrivs i ”situation 1: *Fri lek*”. Anna kan förstås som att hon anser

att hon blivit orättvist behandlad när hon går med på att de ska ”prata med varandra” och hon säger till förskolläraren: ”Okej, men du måste vara kvar, annars bråkar jag och Erik igen, du måste vara här annars vet ju inte du vad vi gör.” På detta sätt kan Anna förstås som att hon har förstått vilka regler som uppbärs av diskurser om hur konflikter bör lösas i förskolan och hon ställer krav på förskolläraren genom att hennes ord kan förstås som att ”du ska sköta ditt jobb så jag inte råkar ut för detta igen.” I denna situation får emellertid inte Anna gehör för sitt krav, men det skulle behövas studier kring hur olika positioner som barnen tar är med och upprätthåller och/eller utmanar diskurser om hur de ska vara. På så sätt kan även barn skrivas fram som att de har möjlighet att via diskurser kunna producera makt mot de vuxna och ta i bruk motdiskurser, och inte endast som offer för maktutövning. Detta skulle ytterligare kunna öka vår förståelse av det komplexa diskursiva samspel som sker i förskolan samtidigt som det kan öppna upp för nya positioner för barnen i förskolan.

Jag har även sett hur barnen har olika förväntningar på varandra som jag menar kan kopplas till kön. Vid ett tillfälle kom exempelvis två av pojkarna in i ett rum och, som jag uppfattar det, ville leka med flickorna som var där. Direkt vände sig flickorna mot dem och sa att de skulle ”sluta”, trots att de inte gjort något. Pojkarna stod och tittade någon sekund, sedan puttade de omkull en av flickornas leksaker och sprang skrattandes därifrån. Det skulle vara intressant att studera hur barnens förväntningar på varandra, och ytterligare hur de positionerar sig i relation till varandra, kan tänkas påverka vilka positioner de tar och hur de bemöter varandra för att på så sätt visa vad som redan ses som konstruerade skillnader i hur barnen uppfattar varandra som olika och/eller lika.

Vidare skulle studier ytterligare behöva kartlägga hur det på sikt kan gå att förändra en könsstereotyp verksamhet. Personalen skulle på så sätt inte enbart kunna bli medvetna om könsproduktionen utan även få tankemässiga och praktiska verktyg för att förändra verksamheten så att den blir mer jämställd. På så sätt skulle det kvinnliga och manliga inte behöva ses som varandras motsatser utan något som kan innefattas samtidigt. Även om kön kanske aldrig helt kan tänkas bort kan det på sikt i alla fall ges ett annorlunda, mer rikt och varierande innehåll. Dessa studier borde göras i nära samarbete med landets lärarutbildningar.

En ensidig fokusering på barnets kön riskerar att missa många andra positioner som barnet samtidigt har, som att ha en viss etnisk bakgrund, uppfattas ha god hälsa eller vara trött/sjukt, att känna sig osäker i just denna situation,

med mera. Dessa positioner skulle kunna förstås som mer avgörande än kön för personalens bemötande av barnen i de sekvenser jag beskrivit. Det skulle behövas ytterligare studier kring hur dessa och andra faktorer samverkar till att konstruera förståelsen av kön.

Slutord

Barn och vuxna i förskolan genomsyras ständigt av motsägande diskurser. De (vi) är därför inte helt utelämnade till dominerande diskurser och antaganden som implicit görs inom dessa, utan har alltid möjlighet att göra motstånd – även om vi för det mesta strävar efter att handla i överensstämmelse med dominerande diskurser (Davies & Laws, 2000; Foucault, 1993). Genom att olika barn och vuxna utnyttjar dessa möjligheter förskjuts hela tiden vår förståelse av både barn, flickor och pojkar (Davies, 2003; Lenz Taguchi, 2004), men även vår förståelse för förskolans verksamhet och innehåll. Resultatet av denna studie visar att olika positioner många gånger är tillgängliga för flickor respektive pojkar och att kategorierna ”flicka” och ”pojke” på så sätt både ständigt konstitueras – men även ständigt utmanas (se även Hellman, 2008) och konstrueras på nya sätt.

Studier visar att flickor många gånger straffas om de bryter vissa regler medan det är relativt riskfritt för pojkar att bryta mot dessa, samtidigt som pojkarna för det mesta positioneras att vara mer aktiva. Redan 1984 visade Einarsson och Hultman liknande resultat och 1998 skrevs det in i förskolans läroplan att flickor och pojkar i förskolan ska ha ”samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen”. Av detta kan man dra slutsatsen att diskurser om kön är djupt rotade och inte enkla att förändra. Eftersom olika bemötanden av flickor och pojkar framförallt sker omedvetet kan det beskrivas som att det på så sätt är det ojämsställda som många gånger uppfattas som normalt (jfr. Berge, 1997), liksom i det inledande exemplet: Varken jag eller förskolläraren reagerade på att Anna blev tillsagd trots att även Tor, Erik och Markus var högljudda i samma situation, eller på att Anna blev utkörd när hon inte delade med sig av kuddarna medan Erik och Markus ignorerades när de slogs om en leksak. Så länge ingen reagerar på att flickor och pojkar bemöts och bedöms utifrån diskursiva antaganden om att de som grupper är *olika*, blir det svårt att materialisera en verksamhet där alla barn ges ”samma möjligheter” (Utbildningsdepartementet, 1998). Förskollärarna ser inte att de ”retar” sig på olika saker hos flickor och pojkar och att de utsätter de barn som gör motstånd mot rådande diskursiva antaganden om hur flickor och pojkar ska vara för en normering (Foucault, 1994; Lenz Taguchi, 2004). För-

hoppningen med de olika läsningarna i denna studie är att synliggöra diskursiva antaganden och att samtidigt ge exempel på hur det skulle gå att tänka i stället kring dessa situationer, för att på så sätt öppna upp för en förskjutning av innehållet i diskurser. På detta sätt vill jag öppna upp för vuxna och barn i förskolan att gå i motstånd och aktivt välja positioner där både det som definieras som kvinnligt och manligt kan finnas tillgängligt samtidigt för alla. Då får både flickor och pojkar tillgång till ”tjejaktiga” (feminina) och ”pojkaaktiga” (maskulina) positioner, utan att för den skull ”nya begränsningar” sätts upp. Med Davies (1989, s. 139) ord:

When they [the children] wish to behave in ‘sex-appropriate’ ways, that is, in contexts where nothing else will be understood as meaningful behavior, or where such behavior has some positive value, they should feel free to do so. Parents and teachers who feel they have failed each time boys are aggressive or girl are ‘prissy’ should simply accept that the child has judged at this point in time that that is the most appropriate or comfortable way of behave. Similarly, children should be free to take up positions that are now associated with the other sex through gaining access to a discourse in which the possession of a particular set of genitals does not limit one to ‘masculine’ and ‘feminine’ positionings.

Därför menar jag att begreppen kvinnlighet och manlighet behöver utvidgas till att omfatta mer än vad de gör idag. Davies (1989) menar exempelvis att båda dessa begrepp även kan förknippas med negativa sidor: femininitet förknippas med utseendefixering, skörhet, lågmäldhet medan maskulinitet förknippas med okänslighet, våldsamt och en vägran att hjälpa till. Detta är egenskaper som jag tror de flesta av oss vill arbeta emot, oavsett om det är flickor eller pojkar som positionerar sig på dessa sätt. Det behöver då inte enbart handla om att bryta, utan även att bredda och nyansera ”könsroller”, för att på sikt kanske göra begreppet ”könsroll” helt överflödigt: om kön inte längre spelar någon roll för vilka positioner som finns tillgängliga fyller begreppet inte längre någon funktion. I första hand tror jag att det handlar om att försöka byta ut femininitet och maskulinitet till multipla maskuliniteter och femininiteter (Nordberg, 2005b). Om vi kan acceptera dessa begrepp som att de tar sig olika uttryck och många gånger överlappar varandra, kan individer ges större möjlighet att positionera sig på olika sätt. Det handlar alltså inte om att sätta upp begränsningar för människor utan att erbjuda alla ett rikare liv med fler positioner tillgängliga. Jämställdhet handlar enligt mig därför inte om att ge flickor och pojkar lika många frågor eller att alla barn ska göra samma saker, och i förlängningen bli likadana.

Jämställdhet handlar emellertid om mer än hur vi bemöter olika barn, det handlar också om vad de vuxna säger i personalrummet, hur vi hälsar på varandra, vem som är centralfigur och vem som är bifigur, vilka tonlägen vi använder (Calás & Smircich, 1996), det vill säga de ”små sakerna” i livet – exempelvis vem av föräldrarna förskollärarna ringer till om barnet är sjukt. Arbete, familj och socialt umgänge konstitueras genom relationer på alla plan samtidigt och på detta sätt kan jämställdhet inte separera individ från samhälle, familj, arbete eller socialt umgänge. Det blir en del i allt det vi gör – och den privata sfären kan därför inte separeras från den offentliga. Lika lätt som det är att skriva dessa ord, lika svårt är det att omsätta dessa tankar i vardagliga möten med människor.

ENGLISH SUMMARY

Introduction/background

Since 1998, when the Swedish pre-school curriculum was introduced, there has been an increasing interest in gender equality issues in pre-schools. The curriculum requires teachers to work actively in the prevention of gender stereotypes, partly by critically analyzing how they communicate with and address the children, and how they behave towards them in any gender stereotyped ways. The aim is for all children “to develop and explore their abilities and interest without having limitations imposed by stereotyped gender roles” (Swedish National Agency for Education [Skolverket], 2006, p. 4). As it is not stated how this goal is expected to be attained, educational practitioners have started to develop different forms of gender pedagogical practices throughout the country, without being able to refer to relevant research, as such research has been very limited. Even though the curriculum and school law clearly state that all children shall be given equal opportunities to increase their skills regardless of gender, recent research shows that teachers in schools and pre-schools position and often consider girls and boys differently, focusing on their sex rather than on them as individuals (Lenz Taguchi, 2006; Swedish Government Official Report [SOU], 2006:75; Wernersson, 2006).

Objectives

The aim of this thesis is to illustrate the complexities embedded within gender formations, and in so doing, I attempt to shift the understanding away from existing polarities that exist within the present Swedish pre-school system. Based upon feminist poststructuralist theories, and on Foucault’s (1993;1994) work concerning discourse, I draw attention to certain pedagogical practices which, in my opinion, offer young children an impoverished way of ‘being’ in terms of their gender identities. I also attempt to show why these practices have assumed such a determinative role among Swedish practitioners by examining some of the underpinning presumptions upon which these are based, including biological and developmental psychology theories. A further aim has been to critically analyze the construction of children’s gender identities. By observing and analyzing different activities in Swedish pre-schools and by considering how teachers address, talk to and behave towards the children, I attempt to show how girls and boys are treated differently in similar situations.

The research questions are 1) What different positions do girls and boys assume in relation to each other and their teachers in specific, but often recurring, pre-school situations? and 2) How are girls and boys considered and treated differently by their teachers in specific, but often recurring, pre-school situations?

Theoretical framework

The categories of “girls” and “boys” is somewhat problematic as individuals seldom, or never, fit the general definitions of one or the other sex (Davies, 2000; Lather, 1991). Post-structuralist theory assumes that we are “multiple subjects” who can perform both feminine and masculine positions, depending on the situation. I thus call into question the concept and idea of a “fixed identity”. The data has been analyzed on the assumption that we can reflect and show different ways of being (becoming), in different contexts (Nordin-Hultman, 2004). Children’s development and identity is not seen as being psychologically or biologically determined, but rather as an effect of social interaction – with many different identities and representations which can exist at the same time. I therefore focus on situations and discourses forming gender identities and representations, rather than on qualities of individual children.

The theoretical assumptions arise from feminist poststructuralist theory and focus upon how language, rather than objectively describing objects, replicates attitudes (Davies, 1989; Davies & Harré, 1990; Lenz Taguchi, 2004; Nordberg, 2005a). This approach presupposes that the categories “girl” and “boy” are not biologically determined, but rather embodied in how we “perform” the categories (Butler, 1993, 2006), with varying different expressions depending on the situations and current discourses. The categories are seen as constructed, but imply at the same time that they can be constructed (and performed) in other and/or new ways. The notion of “sex” thereby loses its self-evident biological link, and the question will be how we regard and comprehend the concepts “girls” and “boys”, which values we add to it, and how power is subsequently established within these assumptions – rather than any expected biological reasons. What divides us as girls and boys/women and men is thereby not biological/psychological differences, but rather that we are often regarded and treated in different ways.

In this theory the concept “Truth” loses its self-evident claim to objectivity. Instead of “Truth”, we can find several different “truth claims”, in which different claims depend upon the discursive assumptions made. Discourses

stands for what is taken-for-granted (Foucault, 1993, 1994) where some discourses will maintain norms and the social order in specific situations, while others will challenge them. We are, however, not entirely free to choose which discourse we want, since some discourses will be seen as superior and others as subordinated (Butler, 1993). The more a certain behavior or position is taken-for-granted, the more power is produced through the discourse, through defining what is possible to say and to do. It is, however, still possible to resist dominant discourses by positioning oneself as in resistance to them (Lenz Taguchi, 2004). The choices of individuals are however, within this theoretical understanding, not based on a humanistic discursive understanding in which individuals' identity and a rationalized thinking determine our position. It is rather what is considered as appropriate in different situations, on the basis of differently discursive assumptions that decide how we often chose to position ourselves. How we "do" ourselves and how we are "done" by others will be a constantly process and motion, guided by discourses (Nordin-Hultman, 2004).

Methods, data sources and analysis

The methods for collecting data used in this study are video observations and focus groups from two Swedish pre-schools, with approximately 20 children, aged 3-5, in each group. The pre-schools were visited about 40 times on average during the autumn term semester 2005, and the spring term semester of 2006. The two selected pre-schools had no specific pedagogical profile, but one of them had been involved in an "equality project" for a period of 18 months. The data gathered amounted to a total of approximately 50 hours of film (containing 630 different sequences). These have all been carefully analyzed, together with the focus group interviews, in which the author together with the teachers, viewed and discussed some of the filmed sequences.

The discourse analysis is based on a series of different steps, the first concerning any obvious treatment of the children, mainly based on observations made when the children were reprimanded or corrected by their teachers, showing that something in the children's interplay was not considered to be acceptable or correct. In this way, "dominating discourses" regarding girls and boys could be discerned (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). In the next step, situations are analyzed in which the children "resist" or do not correspond to any dominating discourse by representing femininity and masculinity in unexpected ways (Lenz Taguchi, 2004; Nordberg, 2005b). In the subsequent step, four different situations were selected and analysed based on the usual, and often recurring, differences shown in the teachers' hand-

ling and treatment of girls and boys (the two genders). It was fairly easy to identify and discern the general differences in the teachers' conception of the roles of the children. However, in this step a more complex picture emerged, as specific situations were examined; i.e. descriptions in the variations of how and when different girls and boys were treated and considered in different ways in different situations. Apparently, several different discourses were simultaneously "competing" with each other (Davies & Harré, 1990) and resulted in different versions of the situations studied.

Based on the four situations studied, I tried to find references supporting the teachers' behavior towards the children. Each situation and behavioural response is attributed with different meanings based on the different discourses concerning gender, as well as the expectations the pre-school is supposed to fulfil. In turn, this has an impact on which behaviors that appears to be "self-evident". The analysis is presented based on multiple readings (as in different readings) of the different situations – in which the pre-school teachers' responses were initially considered and described as natural and neutral, but were then questioned in the subsequent reading.

The first reading "we are born to be girls and boys" assumes that girls and boys are born as each other's opposites having obvious biological and hormonal differences. Thus it is natural that girls and boys thus need to be approached (at least partly) in different ways in order to prepare them for different roles in later life.

In the second reading, "we are constructed into girls and boys", girls and boys are considered as being born without any biological differences which automatically attributes any inherent and different abilities to them; however, there are a variety of different expectations which create, per se, certain differences via discourses in social interplay. In its concluding part, the second reading continues as an "transgressing reading" in which further individual differences are discussed which do not always necessarily co-vary with gender. Thus each individual, regardless of gender, may develop based on her or his specific prerequisites.

Accordingly, the study describes some of the assumptions that both nourish and sustain one polarity – essentialist notions concerned with sex and gender – before moving to discuss its polar opposite – social constructivism.

The readings aims at reaching a tentative conclusion regarding a different discursive understanding of how we differentiate between girls and boys.

Reinforcement of gender roles in four different situations

Situation 1: "Free play"

The initial analysis concerns some children aged 3-5 are playing in the pre-school's play room; and a survey of how often the children are reprimanded in different situations (11 assemblies, 9 mealtimes and 11 hall situations in one group; and 11 assemblies, 17 mealtimes and 9 hall situations in the other group. In the total of 68 analyzed situations, the girls were reprimanded 257 times and the boys 1,231 times. Taking into account the number of girls and boys in both groups, the girls were reprimanded, on average, 18 times and the boys 54 times, i.e. 75% of the reprimands were for a boy. In the first reading, this is explained as being natural, based on the discursive assumption that boys are more active and physical. In the second reading, the discourses in which differences are used to explain different gender treatments are questioned by demonstrating that it is the situation, and the teachers' expectations – not the different biological predeterminations – which determine the difference in how and when girls and boys are reprimanded.

In one of these examples, two boys (Markus and Erik) disagree, and start fighting about a toy. Their teacher tells them to stop, but very soon turns away from the situation even though the boys are still fighting. Later, one of the girls (Sofia) becomes upset because another girl (Anna) has taken all the cushions for herself. When Sofia starts to cry, and Anna still refuses to share the cushions, Anna is taken out of the play by the teacher.

In the first reading, i.e. "we are born to be girls or boys", the above situations are referred to in the literature describing play as being "free" of any interventions from adults. A teacher's role should be to observe in order to be able to determine the child's stage of development. Teachers are to remain passive, and, above all, only intervene and assist if any conflict occurs. Furthermore, the situations described are based on developmental psychology discourses, assuming that girls and boys develop at a different pace and in different ways. Finally, a survey is made of the references describing boys as inherently more violent than girls. At the same time, such accepted male behaviour, even if it to some extent may need to be subdued, is considered as being necessary for boys' development into men. The conclusion is that the pre-school teachers' attitude towards the children, from this discursive representation, is basically neutral, and as such does not cause or trigger any conflicts.

In the second reading, "we are constructed into girls and boys", the understanding is quite the opposite, i.e. it is the teachers' way of handling and

treating the children which triggers many of the occurring conflicts. The fact that Markus and Erik are allowed to continue fighting even after they have been told to stop; when Anna is told to leave when she refuses to share the cushions, are seen as discriminating practices, in which girls and boys are trained and encouraged to deal with conflicts in different ways. Since children always turn to an adult for guidance in any situation, it is questioned whether they are given sufficient training to deal with conflict situations, as, in this reading, the normative practice assumes that there must always be an adult present. Anna has not been trained how to assert her rights verbally; however, this leads to success in the situation concerning Markus and Erik. On the other hand, only some of the boys are allowed to rule others in this way – thus it is not possible to discuss any “general” boy dominance, as many of them are required to acknowledge and accept the dominance of the “ruling” boys. Furthermore, it is impossible to claim that girls cannot get their own way. For example, Sofia gets her own way by starting to cry. The reading describes and concludes that Sofia is a girl reacting “in the proper way”, while Anna, on the other hand, reacts in a way which seems similar to some of the boys, and thus she does not get her own way. The assumption made by developmental psychology, i.e. the fact that girls are considered to be more mature than boys, is also questioned, as it is impossible to discern any differences in their way of positioning themselves in relation to their gender. Nor is there anything in this reading which motivates that Markus and Erik should be allowed to continue to fight. On the contrary, according to this, they are expected to show some mutual consideration in the same way that Anna is expected to. But, at the same time, Anna could be expected to get her own way in her play, without being excluded by the teacher. Although only some of the boys were openly aggressive on some of these occasions, the teachers tended to refer to the whole group of boys as all being aggressive and physical. Thus, any existing variations between the two genders become lost.

My findings show that the girls’ positions don’t differ from those of the boys; however, girls and boys who have similar positions are often treated in different ways by the teachers.

Situation 2: Assembly

The second observations were carried out at the end of an assembly, when each child was asked what she or he would like to do next. The boys were asked first, and thereby were given the first choice of play and the playing material. The only girl present (Emma) had to wait until last, although she attempted several times to communicate what she would like to do.

In the first reading, "we are born to be girls and boys", the function of the assembly is described as being a preparation of the school day, having a clear ending during which the children are allowed to leave one by one. This facilitates a smooth transition, and the children can then quickly proceed to other activities. The fact that Emma had to wait until last cannot be considered as anything strange or unnatural; as a girl she is expected to show the most patience. The boys are, however, described as being more extrovert, and as being impatient and having difficulties in waiting. However, during the focus group interviews, the teachers described all the boys as being unable to wait, although several of the boys, many times, remained in their places and waited. At the same time, all the girls were described as being able to wait, although some of the girls repeatedly tried to get their teacher's attention.

In the second reading, "we are constructed into girls and boys", the ways, in speech and differential treatments which separate the groups of boys and girls, are not defined as being neutral, but as approaches which create power structures, and a method of working which systematically excludes some of the children from being allowed access to the most coveted spaces and materials. During the focus group conversations, the teachers explained the occasions when they had made distinctions between girls and boys, as being very rare, although this analysis shows that they systematically treated and behaved differently towards the children. Boys were often more activated by seeing and observing what the other boys did, while the girls were usually left alone (and created their own activation). By continuously explaining these differences as being exceptions, the impression of pre-school gender equality is maintained and reinforced as well as the impression that girls and boys are different – any variations which can be discerned between children independent of gender are thereby not often given sufficient concern and observation.

Situation 3: Getting dressed for outdoors

This part of the analysis concerns situations where the children are dressing to go outside. It examines and studies all the video-taped dressing situations and compares how often girls and boys were helped – when they asked for help and when they did not ask for help. The girls were helped 3 times without asking for help, while the boys were assisted 62 times without asking for any help. However, the girls had asked for help on 24 occasions, and the boys on 13 occasions. In the subsequent detailed analysis, one of the boys (Mikael) is seen to take another child's hat and throw it on the floor. His teacher asks him to pick it up; however, lifts him up and carries him to where the hat is and back, before he will do as he is told. He also gets a lot of help with dres-

sing, while Anna is allowed to go outdoors without buttoning her jacket and her hat askew.

In the perspective of "we are born to be girls and boys", the teachers, based on certain books recommended pre-school teachers, are initially supposed to observe the children's level of development, in order to be able to offer "just the right amount" of help and support – giving too much help is described as "inhibiting" children's development. Based on the concept that girls are more mature than boys, it is natural that Mikael should therefore be given more help and assistance than Anna. This approach is described both as being neutral and child-centered, and as one in which girls and boys are trained according to their different capabilities as well as for their future pre-determined gender positions, in which they will be assumed to be responsible for different societal roles.

In the examination of the statement that "we are constructed into girls and boys", the differences in the treatment of Anna and Mikael are described and reflect a part of an underlying discriminative culture in which different expectations from girls and boys are demonstrated rather than any obvious biological or psychological differences. Girls and boys are described as being trained in different ways and different subjects, although they do not always position themselves differently. This reading revealed nothing to motivate that the boys were more often given help without asking for this, at the same time as the girls had more often to ask for help. This describes current practises which maintain the notion of boys as being less responsible, and girls as being more mature, although these assumed differences could not be confirmed in this study. However, only a few boys were given a great level of help, so the conclusion must be that this example shows that only a few boys act as models for the way in which all boys are considered and treated. When reviewing and discussing the video sequences together with the teachers, i.e. those in which they helped the boys who had not asked for help, it became apparent that the teachers were not fully aware of their inherent discrimination between girls and boys. They also maintained concepts of girls as being more responsible than boys, despite stating, in other contexts, that there were no differences between girls and boys.

Situation 4: Mealtimes

The final situation is a description of the interaction of the teachers with the children during a meal, and the resultant study of how often the teachers ask the girls and boys questions which could be answered with only one word (most often yes or no); and how often they asked questions which required

answers of more than one word. In the 64 analyzed situations (meals, assemblies and getting dressed), the girls were given a total of 230 questions which could be answered with one word, and the boys given 833 such questions. Considering the number of girls and boys, the girls were shown to have on average 16, and the boys 36 of these questions; i.e. the boys were given 69 % of these questions. During the studied period, 82 questions which required more than one word to be answered were put to the girls, but only 39 to the boys. Considering the number and ratio of girls and boys, the girls had an average of 78 % of these questions.

In the analyzed example, one of the teachers tells a boy (Gunnar) who loudly demands that he wants some milk that we should never shout because then it all becomes too "loud". One of the girls (Stina) shouts that a spoon is missing. However, she is told that you must stop shouting like that. The boys were given several yes and no questions, such as do you want "cereal" or "bread and butter". The girls were more often given "open questions", such as "what would you like for breakfast?"

In "we are born to be girls and boys" the teachers' explanations as to the behavior of Gunnar and Stina are described as being part of a (neutral) upbringing in which children should be taught how to behave at mealtimes. At the same time, I am surprised that only 10% of the questions required a response of more than one word (most often a yes or a no). This is also described as "natural" based on present language theories in which children's linguistic development is considered in qualitatively distinct phases. Each of these phases is described as being dependent on the child's stage of maturity, a determination of their capabilities, and their learning capacity. In other words, the perceived stage of maturity determines the framework for what should be trained and what children are capable of learning. Based on this viewpoint, it is of little use to attempt to train and educate children above their level of maturity. The teachers are also described as being able to understand the children's linguistic maturity level by asking many questions. Thus adults can await the time when children become responsive to a certain level of learning in which more complex questions serve a useful learning purpose. By naming many things (such as "sandwich", "cheese", "butter" etc.) in their yes and no questions, the teachers are also described as targeting the children's attention to specific objects, and described as expecting and motivating the children to acquire an increased vocabulary. The fact that the girls were mainly given "open questions" (which required more than one word in response) is also described as an obvious gender treatment based on theories that girls are early linguistic developers, and that they, to some extent, have a different linguistic

development compared to boys.

In "we are constructed into girls and boys" it is questioned why the teacher tells Gunnar that we do not shout because it all becomes too "loud", at the same time as Stina is told that you must "stop shouting". In this statement (in this reading) Stina is perceived as being considered as "loud", while this connection is not as clear in the case of Gunnar, as this rather reflects a general attitude. Although only a few of the boys were often noisy at mealtimes, as were some of the girls, the teachers described it as all the boys being loud, and all the girls as being quieter and more well behaved. In addition, some of the boys were given quicker help during mealtimes, and assistance with their dressing. The difference between the teachers' ways of speaking to and treating different children is described as that they are based on discursive assumptions about differences, and not based on the children's different positions. At the same time, the child to whom they spoke the least was a girl in one of the groups who did not have Swedish as her native language. In other words, it is not only the situation and children's sex that determine how different children are considered and treated, but that many other bases for categorisation are involved.

Training children in verbal communication, using different methods, probably results in that different children will develop different understandings of the function of language, and also materialize children in different ways. Girls may, in this way, be perceived as being more mature, whether or not this can be substantiated in their use of language, at the same time as some girls may also be able to acquire a more advanced language as they had been given a different training than other children. In this way, the theories concerning children's linguistic development become part of their linguistic development – and thereby also set limitations for different ways of behaving and developing.

Concluding part

The concluding part of the thesis content a discussion of the increased focus of Swedish pre-schools on perceived future "practical aspects", at the expense of learning in informal contexts based on children's curiosity and all-round development. In this way it may be that there is a shift of focus in children's "deficiencies", based on what children are expected to achieve at a certain age. The Swedish pre-school may thus be described as becoming more "normative" since the introduction of the national curriculum – contrary to its intentions – and that discursive assumptions about girls and boys thereby

have become even more distinct, than they were before, also contrary to its intentions.

A feminist post-structuralist perspective underpins the dominating discourse concerning how pre-school children choose to position themselves, and how they are treated and considered by other children and adults. Based on these understandings, power manifestations emerge via and through these discourses and become materialized in actions and the use of language. If boys who are described as assertive are always, or often, allowed to get their own way (at the expense of other children), this would mean that a strong discourse has taken hold of the understanding of boys. This dominating discourse is confirmed and reflected by both children and adults, and maintained through constant repetitions and usage. In this way, discourses risk not only understanding how these particular boys are treated, but how all boys are treated. The discourse concerning boys is becoming normative and may come to be understood as a natural (true) knowledge and as the only way of treating and describing boys – in spite of the fact that both girls and boys, most of the time, are happy to do similar things, i.e. there are both girls and boys who may be described as "active" and/or "well behaved". There is a risk that pre-school teachers do not realize that what they see as a "natural knowledge" or "natural order", is, in reality, only one of many possible construed discursive understandings, and that power is implicitly involved in this discourse.

My conclusion also includes "a transgressing reading" to attempt to reveal some positions which may be described as having been excluded in the first readings. This concluding reading is intended to allow conceptual tools of how discourses concerning perceived aspects of girls and boys may be changed. In the situation "free play" we might, for example, suggest that the teachers' point of departure should not be that boys have more difficulty in showing consideration, but that all children should be expected to show consideration in similar ways. In this reading, it is expected that also the boy troublemakers should pay attention to their teacher when they are reprimanded, and that they then should stop being aggressive or stop fighting. In this way, teachers may evaluate different children's positions depending on the situation, not only the preconceptions based on their gender. Furthermore, it may be suggested that teachers do not only supervise children's play and only intervene should any conflicts arise, but take an active part in the play, challenging it by strengthening and emphasizing imagination, feeling and joy. In this way, children could become involved in their own conflict management and would be expected to suggest solutions to any problems; all communication does not necessarily have to be channelled through adults. In

the assembly situation, the teacher could pay as much attention to the girl's wishes as to the boys', and devote as much time for the girl to get her own way, as for some of the boys. At the same time, the children should be expected to await their turn. In the dressing situation, the teachers should assume that different children are prepared to assume different responsibilities at different times and in different situations, in which boys are not automatically considered and treated as being less mature than girls. Finally, in mealtime situations, teachers could endeavour to train all the children in verbal communication by asking them more questions which require them to describe their thoughts and wishes in their own words.

Conclusions

My study shows that children are subject to several different strong discourses which intersect and interact during activities in the Swedish pre-school. These discourses strongly influence those attitudes which pre-school teachers consider to be neutral. However, girls and boys are often treated differently on the basis of gender-based discourses, such as girls being early developers, more considerate, less aggressive and more linguistically advanced. Even when girls and boys take similar positions they are positioned differently, both by the teachers and by one another. In this way the bipolar understanding of girls and boys is actively sustained and gender differences are thus confirmed and reproduced. Because of this, girls and boys learn and accept how to position themselves based on different gender expectations, and not because they behave and react in different ways. In spite of the fact that children, girls as well as boys, take a variety of positions, they are still described as being two separate and homogeneous groups by the teachers. The analysis shows that positions which are now regarded as "natural" and "neutral", can at the same time be considered as power-producing and discriminatory.

REFERENSER

- Adams st. Pierre, Elizabeth. (2000). Poststructural Feminism in Education: An Overview. *Qualitative Studies in Education*, 13(5), 477-515.
- Almqvist, Birgitta. (1991). *Barn och leksaker*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, Mats & Due Billing, Yvonne. (1999). *Kön och organisation*. Lund: Studentlitteratur.
- Archer, John & Lloyd, Barbara. (2002). *Sex and Gender* (2:nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnqvist, Anders. (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Barbour, Rosaline & Schostak, John. (2005). Interviewing and Focus Groups. I B. Somekh & C. Lewin (Red.), *Research Methods in the Social Sciences* (ss. 41-48). London: Sage.
- Berge, Britt-Marie. (1997). Styra eller styras: Att skapa kön i klassrummet. I G. Nordborg (Red.), *Makt & kön: Tretton bidrag till feministisk kunskap* (ss. 15-32). Eslöv: Symposium.
- Birgerstam, Pirjo. (1997). *Kvinnligt och manligt i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjerrum Nielsen, Harriet & Rudberg, Monica. (1991). *Historien om flickor och pojkar: Könsocialisation i ett utvecklingspsykologiskt perspektiv* (I. Lindelöf, Övers.). Lund: Studentlitteratur.
- Björnsson, Mats. (2005). *Kön och skolframgång. Tolkningar och perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Blaise, Mindy. (2005). *Playing it Straight: Uncovering Gender Discourses in the Early Childhood Classroom*. London: Routledge.
- Bloom, Benjamin. (1953). Thought-process in lectures and discussions. *Journal of General Education*, 7, 160-169.
- Boye, Katarina. (2008). *Happy hour? studies on well-being and time spent on paid and unpaid work*. Doktorsavhandling, Stockholm Universitet, Stockholm.
- Braidotti, Rosi. (1994). *Normadic Subjects. Emboyment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory*. Columbia: Columbia University Press.
- Brown, Tony & Jones, Liz. (2001). *Action Research and Postmodernism: Congruence and Critique*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Browne, Naima. (2004). *Gender Equity in the Early Year*. Berkshire: Open University Press.
- Bruner, Jerome. (1986). *Actual Minds, Possible Words*. Cambridge: Harvard University Press.

- Burman, Erica. (1998). The Child, the Woman and the Cyborg: (Im)possibilities of Feminist Developmental Psychology. I K. Henwood, C. Griffin & A. Phoenix (Red.), *Standpoints and Difference: Essays in Practice of Feminist Psychology* (ss. 210-232). London: Sage.
- Burman, Erica. (2008). *Deconstructing Developmental Psychology* (2:nd ed.). New York: Routledge.
- Burman, Erica & MacLure, Maggie. (2005). Deconstructing as a Method of Research. I B. Somekh & C. Lewin (Red.), *Research Methods in the Social Sciences* (ss. 284-292). London: Sage.
- Buss, David & Smchmitt, David. (1993). Sexual strategies theory: An evolutionary perspective on human mating. *Psychological Review*, 100, 204-232.
- Butler, Judith. (1993). *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of "sex"*. London: Routledge.
- Butler, Judith. (2006). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity* (2:a ed.). London: Routledge.
- Cahill, Larry. (2005). His Brain, Her Brain. *Scientific American*, 292(5), 40-47.
- Calás, Marta & Smircich, Linda. (1996). From 'The Womans's' Piont of View: Feminist Approaches to Organisation Studies. I S. Clegg, C. Hardy & W. Nord (Red.), *Handbook of Organization Studies* (ss. 218-257). London: Sage.
- Calderhead, James. (1981). Stimulated Recall: A method for researching on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 211-217.
- Calderhead, James. (1996). Teachers' beliefs and knowledge. I D. C. Berlinger & R. C. Calfee (Red.), *Handbook of Educational Psychology* (ss. 709-725). New York: Simson & Schuster Macmillian.
- Chomsky, Noam. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax* Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Connell, Robert. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, Robert & Messerschmidt, James. (2005). Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender & Society*, 19(6), 829-859.
- Constantino, John, Grosz, Daniel, Sanger, Paul, Chandler, Donald, Nandi, Reena & Earls, Felton. (1993). Testosterone and Aggression in Children. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 23(6), 1217-1222.
- Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter & Pence, Alan. (2002). *Från Kvalitet till meningskapande* (G. B. Arfwedson, G. Arfwedson & R.-M. Hartman, Övers.). Stockholm: HLS Förlag.

- Davidsson, Birgitta. (2000). *Samling - en symbol för integration mellan förskola och grundskola*. Högskolan i Borås: Institutionen för pedagogik.
- Davies, Bronwyn. (1989). *Frogs and Snails and Feminist Tales: Preschool Children and Gender*. Sydney: Allen and Unwin.
- Davies, Bronwyn. (1990). Positioning: The Discursive Production on Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43-63.
- Davies, Bronwyn. (1992). Women's Subjectivity and Feminist Stories. I C. Ellis & M. Flaherty (Red.), *Investigating Subjectivity: Research on Lived Experience* (ss. 53-76). Newbury Park: Sage.
- Davies, Bronwyn. (1997). The Subject of Poststructuralism: A Replay to Alison Jones. *Gender and Education*, 9(3), 271-282.
- Davies, Bronwyn. (2000). *A body of writing*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Davies, Bronwyn. (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön* (C. Wallentin, Övers.). Stockholm: Liber.
- Davies, Bronwyn & Gannon, Susanne. (2005). Feminism/Poststructuralism. I B. Somekh & C. Lewin (Red.), *Research Methods in the Social Sciences* (ss. 318-325). London: Sage.
- Davies, Bronwyn & Harré, Ron. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43-63.
- Davies, Bronwyn & Laws, Cath. (2000). Poststructuralist theory in practice: working with 'behaviourally disturbed' children. *Journal for Qualitative Studies in Education*, 13(3), 205-221.
- de los Reyes, Paulina & Molina, Irene. (2005). Kalla mörkret natt! Kön, klass och ras/etnicitet i det postkoloniala Sverige. I P. de los Reyes, I. Molina & D. Mulinari (Red.), *Maktens (o)lika förklädnader* (ss. 295- 317). Stockholm: Atlas.
- Dill, Bonnie Thornton. (1987). The Dialectics of Black Womanhood. I S. Harding (Red.), *Feminism & Methodology* (ss. 97-108). Indianapolis: Indiana University Press.
- Dolk, Klara. (2008). *Complicating Swedish Feminist Pedagogy: From Gender Equality to Gender Diversity in Pre-school*. Paper presented at the AERA Annual Meeting, New York.
- Doverborg, Elisabet & Pramling, Ingrid. (1995). *Mångfaldens pedagogiska möjligheter*. Stockholm: Liber.
- Doverborg, Elisabet, Pramling, Ingrid & Qvarsell, Birgitta. (1987). *Inläring och utveckling: Barnet, förskolan och skolan*. Stockholm: Utbildningsförlaget.

- Ds. (1997:98). *Vi är alla olika: En åtgärdsrapport om jämställdhet i skolan som en pedagogisk fråga och ett kunskapsområde*. Stockholm: Fritzes.
- Dunbar, Robin. (1997). *Samvaro, skvaller och språkets uppkomst*. Stockholm: Nordstedt.
- Dyson, Anne Haas & Genishi, Celia. (1993). Visions of Children as Language Users: Language and Language Education in Early Childhood. I B. Spodek (Red.), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (ss. 122-136). New York: MacMillian.
- Eidevald, Christian. (2008). *Children's construction of gender-identities in imposed "ethical" practices of being thoughtful and considerate*. Paper presented at the AERA Annual Meeting, New York.
- Einarsson, Jan & Hultman, Tor. (1984). *Godmorgon pojkar och flickor: om språk och kön i skolan*. Malmö: Liber.
- Elvin-Nowak, Ylva. (1999). *Accompanied by Guilt: Modern Motherhood the Swedish way*. Doktorsavhandling, Stockholm University, Stockholm.
- Ericsson, Ingergerd. (2003). *Motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer: en interventionsstudie i skolår 1-3*. Doktorsavhandling, Malmö Högskola, Malmö.
- Fahrman, Monica. (1991). *Utvecklingspsykologi för förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Fausto-Sterling, Anne. (2000). *Sexing the Body. Gender Politics and the Construction of Sexuality*. New York: Basic Books.
- Fendler, Lynn. (2001). Educating Flexible Souls: The Construction of Subjectivity through Developmentality and Interaction. I K. Hultqvist & G. Dahlberg (Red.), *Governing the Child in the New Millennium* (ss. 119-142). New York: Routledge.
- Flood, Lennart & Gräsjö, Urban. (1997). Tid för barn, tid för arbete: En undersökning av svenska hushålls tidsanvändning. I G. Ahrne & I. Person (Red.), *Familj, makt och jämställdhet. SOU 1997:138* (ss. 163-192). Stockholm: Fritzes.
- Forsberg, Ulla. (2002). *Är det någon "könsordning" i skolan? Analys av könsdiskurser i entiskt homogena och etniskt heterogena elevgrupper i årskurserna 0-6*. Doktorsavhandling, Umeå Universitet, Umeå.
- Foucault, Michel. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. New York: Pantheon.

- Foucault, Michel. (1993). *Diskursens ordning: installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970* (M. Rosengren, Övers.). Stockholm: Symposition.
- Foucault, Michel. (1994). *The Order of Things. an Archaeology of the Human Sciences*. London: Routledge.
- Fraser, Nancy & Nicholson, Linda. (1990). Social Criticism without Philosophy: An Encounter between Feminism and Postmodernism. I L. Nicholson (Red.), *Feminism/Postmodernism* (ss. 19-38). New York: Routledge.
- Gahne, Gunnel & Naucér, Kerstin. (1992). Försevad språkutveckling. I L.-A. Rudberg (Red.), *Barns tal- och språksvårigheter* (ss. 9-22). Lund: Studentlitteratur.
- Gillen, Julia & Petersen, Alan. (2005). Discourse Analysis. I B. Somekh & C. Lewin (Red.), *Research Methods in the Social Sciences* (ss. 146-153). London: Sage.
- Gilligan, Carol. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Goldstein, Jeffery. (1994). Sex Differences in Toy Play and Use of Video Games. I J. Goldstein (Red.), *Toys, play, and child development* (ss. 110-129). New York: Cambridge University Press.
- Gurian, Michael & Henley, Patricia. (2001). *Boys and Girls Learn Differently*. San Francisco: John Wiley & Sons (Jossey-Bass).
- Haavind, Hanne. (1992). *Liten og stor. Mødres omsorg og barns utviklingsmuligheter* (2:a ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haglund, Björn. (2003). Stimulated Recall. Några anteckningar om en metod att generera data. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(3), 145-157.
- Hall, Stuart. (1980). Encoding/decoding. I S. Hall, D. Hobson, A. Lowe & P. Willis (Red.), *Culture, Media, Language* (ss. 128-138). London: Routledge.
- Hamilton, Mykol C, Andersson, David, Broaddus, Michelle & Young, Kate. (2006). Gender Stereotyping and Under-representation of Female characters in 200 Popular Children's Books: A Twenty-first Century Update. *Sex Roles*, 55, 757-765.
- Hanrahan, Mary, Cooper, Tom & Burroughs-Lange, Sue. (1999). The Place of Personal Writing in a PhD Thesis: Epistemological and Methodological Considerations. *Qualitative Studies in Education*, 12(4), 401-416.
- Harding, Sandra. (1987). Introduction: Is There a Feminist Method? I S. Harding (Red.), *Feminism and Methodology* (ss. 1-14). Bloomington: Indiana University Press.

- Harding, Sandra. (1990). Feminism, Science, and the Anti-Enlightenment Critiques. I L. Nicholson (Red.), *Feminism/Postmodernism* (ss. 83-106). New York: Routledge.
- Hartsock, Nancy. (1987). The Feminist Standpoint. Developing the Ground for a Specifically Feminist Historical Materialism. I S. Harding (Red.), *Feminism & Methodology* (ss. 157-180). Indianapolis: Indiana University Press.
- Hauge, Mona-Iren. (2003). Jenter i virvelvind: Konstruksjoner av kjønn, alder og etnisitet blant jenter i 12–14-årsaldern. *Kvinneforskning*(3), 32-43.
- Havung, Margareta. (2000). *Anpassning till rådande ordning*. Doktorsavhandling, Malmö högskola, Malmö.
- Havung, Margareta. (2006). "Du, som är kvinna - du kan väl ta det, det där om genus". Om jämställdhet och genus i lärarutbildningen. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*(1), 171-206.
- Hearn, Jeff. (1998). Theorizing men and men's theorizing: Varieties of discursive practices in men's theorizing of men. *Theory and Society*, 27, 781-816.
- Hedlin, Maria. (2006). *Jämställdhet, en del av skolans värdegrund*. Stockholm: Liber.
- Hekman, Susan. (1990). *Gender and Knowledge: Elements of a Postmodern Feminism*. Cambridge: Polity Press.
- Hekman, Susan. (1991). Reconstructing the Subject: Feminism, Modernism, and Postmodernism. *Hypatia: a Journal of Feminist Philosophy*, 6(2), 44-63.
- Hellman, Anette. (2005). Förskolebarns konstruktion av maskuliniteter. I M. Nordberg (Red.), *Manlighet i fokus - en bok om manliga pedagoger, pojkar, och maskulinitetsskapande i förskola och skola* (ss. 146-160). Stockholm: Liber.
- Hellman, Anette. (2008). Kan Batman vara rosa? Färg, rörelse och röst som markörer då förskolebarn "gör" kön. I M. Nordberg (Red.), *Maskulinitet på schemat: pojkar, flickor och könskapande i förskolan* (ss. 74-92). Stockholm: Liber.
- Henckel, Boel. (1990). *Förskollärare i tanke och handling: en studie kring begreppen arbete, lek och inläring*. Doktorsavhandling, Umeå Universitet, Umeå.
- Hirdman, Yvonne. (1990). Genussystemet. I *SOU 1994:44. Demokrati och makt i Sverige: Maktutredningens huvudrapport* (ss. 73-116). Stockholm: Allmänna förlaget.
- Hirdman, Yvonne. (2003). *Genus: om det stabila föränderliga former* (2:a rev. ed.). Malmö: Liber.
- Hult, Magdalena & Schönback, Hedda. (2006). *Vi är hon! Bilder och subjektsskapande i förskolan*. Examensarbete 10 p, Lärarhögskolan i Stockholm, Stockholm.

- Hultman, Karin. (2008). *Children's gendered subjectivities and becoming in relation to places and 'non places' within preschool*. Paper presented at the Aera Annual Meeting, New York.
- Hultman, Tor. (1990). Språk och kön i skolan. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*(1), 19-29.
- Hultqvist, Kenneth & Dahlberg, Gunilla (Red.). (2001). *Governing the Child in the New Millennium*. New York: Routledge.
- Hyde, Janet. (2005). The Gender Similarities Hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581-592.
- Hyde, Janet, Lindberg, Sara, Linn, Marcia, Ellis, Amy & Williams, Caroline. (2008). Diversity: Gender Similarities Characterize Math Performance. *Science*, 321(5888), 494-495.
- Hylander, Ingrid. (2001). *Fokusgrupper som kvalitativ datainsamlingsmetod*. Linköping: Linköpings Universitet, Institutionen för beteendevetenskap.
- Hägglund, Solveig. (1990). Pojkar och flickor. I B.-E. Andersson & L. Gunnarsson (Red.), *Svenska småbarnsfamiljer* (ss. 199-219). Lund: Studentlitteratur.
- Jeffner, Stina. (1997). "Liksom våldtäkt, typ": om betydelsen av kön och heterosexualitet för ungdomars förståelse av våldtäkt. Doktorsavhandling, Uppsala universitet, Uppsala.
- Johansson, Eva. (1999). *Etik i små barns värld. Om världen och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Doktorsavhandling, Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Johansson, Eva. (2003). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Skolverket/Fritzes.
- Johansson, Eva. (2008). "Gustav får visst sitta i tjejsoffan!": Etik och genus i förskolebarns världar. Stockholm: Liber.
- Johansson, Eva & Pramling Samuelsson, Ingrid. (2006). *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Johansson, Eva & Pramling Samuelsson, Ingrid (Red.). (2003). *Förskolan: barns första skola!* Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Helena. (2006). *Brist på manliga förebilder. Dekonstruktion av en föreställning och dess praktik*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Göteborg.
- Johnstone, Barbara. (2002). *Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell.
- Jones, Liz & Barron, Ian. (2007). *Research and gender*. London: Continuum.

- Jonsson, Rickard. (2008). Jag bryr mig inte! Om stereotyp maskulinitet och andra kommunikativa verktyg bland killar på ett högstadium. I M. Nordberg (Red.), *Maskulinitet på schemat: pojkar, flickor och könsskapande i förskolan* (ss. 151-167). Stockholm: Liber.
- Kaplan, Gisela & Rogers, Lesley. (1990). The Definition of Male and Female: Biological Reductionism and the Sanctions of Normality. I S. Gunew (Red.), *Feminist Knowledge* (ss. 205-228). New York: Routledge.
- Karlson, Ingrid. (2003). *Könsgestaltningar i skolan: om könsrelaterat gränsupprätthållande, gränsuppluckrande och gränsöverskridande*. Doktorsavhandling, Linköpings universitet, Linköping.
- Kelly-Gadol, Joan. (1987). The Social Relation of the Sexes. Methodological Implications of women's History. I S. Harding (Red.), *Feminism & Methodology* (ss. 15-28). Indianapolis: Indiana University Press.
- Kenrick, Doug & Trost, Melanie. (1993). The Evolutionary Perspective. I A. Beall & R. Stjernberg (Red.), *The Psychology of Gender* (ss. 148-172). New York: Guilford Press.
- Kessler, Suzanne & McKenna, Wendy. (1985). *Gender: an Ethnomethodological Approach*. Chicago: University of Chicago Press.
- Knutsdotter Olofsson, Birgitta. (1996). *De små mästarna: om den fria lekens pedagogik*. Stockholm: HLS.
- Krekula, Clary, Närvänen, Anna-Liisa & Näsman, Elisabet. (2005). Ålder i intersektionell analys. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 26(2-3), 81-94.
- Kreuger, R. A. (1994). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research* (2:nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Kärrby, Gunni. (1986:09). *22.000 minuter i förskolan: 5-6-åriga barns aktiviteter, språk och gruppmönster i förskolan*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Kärrby, Gunni. (1987:02). *Könsskillnader och pedagogisk miljö i förskolan*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Ladner, Joyce. (1971). *Tomorrow's Tomorrow: The Black Woman*. New York: Garden City.
- Larsson, Håkan. (2005). Idrott och hälsa: manlighetens sista bastion i skolan? I M. Nordberg (Red.), *Manlighet i fokus: en bok om manliga pedagoger, pojkar, och maskulinitetsskapande i förskola och skola* (ss. 95-121). Stockholm: Liber.
- Lather, Patti. (1991). *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy within the Post-modern*. New York: Routledge.

- Lenz Taguchi, Hillevi. (2000). *Emancipation och motstånd: Dokumentation och kooperativa lärprocesser i förskolan*. Doktorsavhandling, Lärarhögskolan i Stockholm, Stockholm.
- Lenz Taguchi, Hillevi. (2003). *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS.
- Lenz Taguchi, Hillevi. (2004). *In på bara benet. En introduktion till feministisk post-strukturalism*. Stockholm: HLS.
- Lenz Taguchi, Hillevi. (2008). 'Gender-equality must start with the youngest!' *A critical discourse analysis of Swedish gender-equality discourses in the arena of preschooling*. Paper presented at the Area Annual Meeting, New York.
- Lenz Taguchi, Hillevi & Åberg, Ann. (2005). *Lyssnandets pedagogik - etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber.
- Lillemyr, Ole Fredrik. (1990). *Lek på allvar: Teorier om lek under förskoleåren*. Lund: Studentlitteratur.
- Lincoln, Yvonna & Guba, Egon. (2000). The Only Generalization is: There is No Generalization. I M. Gomm, M. Hammersly & P. Foster (Red.), *Case Study Method; key issues, key texts* (ss. 27-44). London: Sage.
- Lindahl, Marita. (1998). *Lärande småbarn*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindahl, Marita. (2002). *Vårda - vägleda - lära. Effektstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljö*. Doktorsavhandling, Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Lindh, Jörgen. (1997). *Datorstödd undervisning i skolan: möjligheter och problem* (2:a rev. och utök. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Lloyd, Barbara & Duveen, Gerard. (1992). *Gender Identities and Education: The Impact of Starting School*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Lykke, Nina. (1996). Between Monsters, Goddesses and Cyborgs: Feminist Confrontations with Science. I N. Lykke & R. Braidotti (Red.), *Between Monsters, Goddesses and Cyborgs. Feminist Confrontation with Science, Medicine and Cyberspace* (ss. 13-29). London and New Jersey: Zed Books.
- Lykke, Nina. (2005). Nya perspektiv på intersektionalitet. Problem och möjligheter. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 25(2-3), 7-17.
- Liotard, Jean-François. (1984). *The Postmodern Condition: A Reprint on Knowledge*. Minneapolis MN: University of Minneapolis Press.
- Löfstedt, Ulla. (2001). *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande*. Doktorsavhandling, Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg studies in educational sciences 153, Göteborg.

- Malaguzzi, Loris. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, 11, 9-13.
- Malaguzzi, Loris. (1998). No way. The hundred is there (L. Gandini, Övers.). I C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Red.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approaches - Advanced Reflections* (2:a uppl., ss. 2-3). London: Ablex Publishing.
- Mark, Eva. (2000). *Jämställdhetsarbete: teorier om praktiker*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Markström, Ann-Marie. (2005). *Förskolan som normailseringspraktik: en etnografisk studie*. Doktorsavhandling, Linköping universitet, Linköping.
- Martinsson, Lena & Reimers, Eva. (2008). Inledning. I L. Martinsson & E. Reimers (Red.), *Skola i normer* (ss. 7-30). Malmö: Gleerups.
- McShane, John. (1980). *Learning to talk*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Merriam, Sharan. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod* (B. Nilsson, Övers.). Lund: Studentlitteratur.
- Miller, Lee, Whalley, Joanne & Stronach, Ian. (2005). From Structuralism to Post-structuralism. I B. Somekh & C. Lewin (Red.), *Research Methods in the Social Sciences* (ss. 310-317). London: Sage.
- Moi, Toril. (2002). *Sexual-textual politics: feminist literary theory* (2:nd ed.). London: Routledge.
- Morgan, David. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research* (2:nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Månsson, Annika. (2000). *Möten som formar: Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Doktorsavhandling, Lärarhögskolan, Malmö.
- Nelson, Anders & Svensson, Krister. (2005). *Barn och leksaker i lek och lärande*. Stockholm: Liber.
- Niss, Gunilla & Söderström, Anna-Karin. (2006). *Små barn i förskolan: den viktiga vardagen och läroplanen*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordahl, Bertil. (1996). *Vilse i damdjungeln: En debattbok om pojkar i barnomsorgen* (O. Zachrisson, Övers.). Lund: Tidelund.
- Nordahl, Bertil. (1998). *Flickorna & pojkarna: Nio samtal om könets betydelse* (O. Zachrisson, Övers.). Lund: Tiedlund.

- Nordberg, Marie. (2003). Jämställdhetens spjutspets? Rollmodeller, velournissar och andra män i kvinnoyrken. I T. Johansson & J. Kuosmanen (Red.), *Manlighetens många ansikten - fäder, feminister, frisörer och andra män* (ss. 76-102). Malmö: Liber.
- Nordberg, Marie. (2005a). Det hotande och lockande feminina: om pojkar, femininitet och genuspedagogik. I M. Nordberg (Red.), *Manlighet i fokus: en bok om manliga pedagoger, pojkar, och maskulinitetsskapande i förskola och skola* (ss. 122-145). Stockholm: Liber.
- Nordberg, Marie. (2005b). *Jämställdhetens spjutspets? Manliga arbetstagare i kvinnoyrken, jämställdhet, maskulinitet, femininitet och heteronormativitet*. Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet, Göteborg.
- Nordberg, Marie. (2005c). 'Velornissar' och 'riktiga män': två manliga könsformer i förskolan. I M. Nordberg (Red.), *Manlighet i fokus: en bok om manliga pedagoger, pojkar, och maskulinitetsskapande i förskola och skola* (ss. 67-94). Stockholm: Liber.
- Nordberg, Marie. (2008). Att vara cool på rätt sätt: Cool som distinktion, interaktion och förkroppsligad praktik. I M. Nordberg (Red.), *Maskulinitet på schemat: pojkar, flickor och könsskapande i förskolan* (ss. 93-116). Stockholm: Liber.
- Nordberg, Marie & Saar, Tomas. (2008). Softarna, bråkstackarna och antipluggkulturen. I M. Nordberg (Red.), *Maskulinitet på schemat: pojkar, flickor och könsskapande i förskolan* (ss. 205-224). Stockholm: Liber.
- Nordenmark, Mikael. (2004). *Arbetsliv, familjeliv och kön*. Umeå: Boréa Bokförlag.
- Nordin-Hultman, Elisabeth. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande*. Doktorsavhandling, Liber, Stockholm.
- Nordin-Hultman, Elisabeth. (2008). Dags för en synvända. *Pedagogiska magasinet*(2), 43-46.
- Norén-Björn, Eva. (1983). *Arbeta - leka - lära. Kompletterande material till Pedagogiskt program för förskolan*. Stockholm: Socialstyrelsen/Liber.
- Odelfors, Birgitta. (1996). *Att göra sig hörd och sedd: Om villkoren för flickors och pojkars kommunikation på daghem*. Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Stockholm.
- Odelfors, Birgitta. (1998). *Förskolan i ett könsperspektiv. Att göra sig hörd och sedd*. Lund: Studentlitteratur.
- Ohrlander, Kajsas. (2008). *The Lack of Feminism in the Prechool Reform of 1972*. Paper presented at the Area Annual Meeting, New York.

- Olofsson, Britta. (2007). *Modiga prinsessor och ömsinta killar: genusmedveten pedagogik i praktiken*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Palm, Mimmi. (2008). Kvinnor och män är bra på olika saker - men är män lite bättre? *Pedagogiska magasinet*(3), 52-53.
- Patton, Michael. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3:rd ed.). London: Sage.
- Persson, Sven. (2008). *Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Phoenix, Ann. (2004). Neoliberalism and Masculinity. Recialization and the Contradiction of Schooling for 11- to 14-Year-Olds. *Youth & Society*, 36(2), 227-246.
- Piaget, Jean. (1954). *The Construction of Reality in the Child*. New York: Basic Books.
- Piaget, Jean. (1968). *Barnets själsliga utveckling* (L. Sjögren, Övers.). Lund: Gleerup.
- Pramling, Ingrid. (1991). *Barn och inläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling, Ingrid. (1993). *Barnomsorg för de yngsta - en forskningsöversikt*. Stockholm: Fritzes.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Asplund Carlsson, Maj. (2003). *Det lekande lärande barnet: i en utvecklingspsykologisk teori*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Mårdsjö Olsson, Ann-Charlotte. (2007). *Grundläggande färdigheter - och färdigheternas grundläggande* (2:a ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja. (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- prop. (1994/1995:164). Jämställdhet mellan kvinnor och män inom utbildningsområdet. I *Regeringens propositioner Nr 151-164. Samling 1*. Stockholm: Riksdagen.
- Regeringskansliet. (2004). *Nya vägar: Organiseringen av jämställdhetsarbetet i Sverige*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Reimers, Eva. (2008). Asexuell heteronormativitet? Läraren och normer i lärarutbildning. I L. Martinsson & E. Reimers (Red.), *Skola i normer* (ss. 97-130). Malmö: Gleerups.

- Rinaldi, Carlina. (1998). Protected Curriculum Constructed Through Documentation - Progettazione: An Interview with Lella Gandini. I C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Red.), *The Hundred Languages of Children: the Reggio Emilia Approach - Advanced Reflections* (2:a uppl., ss. 113-125). London: Ablex Publishing.
- Rithander, Susanne. (1991). *Flickor och pojkar i förskolan: hjälpfröknar och rebeller*. Solna: Almqvist & Wiksell.
- Robinson, Kerry. (2005). 'Queering' Gender: Heteronormativity in Early Childhood Education. *Australian Journal of Early Childhood*, 30(2), 19-28.
- Rodríguez, del Carmen, Peña, Vicente, Fernández, Carmen & Viñuela. (2006). Gender Discourse About an Ethic of Care: Nursery Schoolteacher's Perspectives. *Gender and Education*, 18(2), 183-197.
- Rosén, Monica. (1998). *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Doktorsavhandling, Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Rubinstein Reich, Lena. (1993). *Samling i förskolan*. Doktorsavhandling, Lund Universitet, Department of Educational research, Malmö.
- Sanchez-Martin, Jose R, Fano, Eduardo, Ahedo, Leonor, Brain, Jaione & Azpiroz, Arantza. (2000). Relating Testosterone Levels and Free Play Social Behaviour in Male and Female Pre-school Children. *Psychoneuroendocrinology*, 25(8), 773-783.
- Sandels, Stina & Moberg, Maria. (1945). *Barnträdgården: En handbok*. Stockholm: Natur och kultur.
- Sandqvist, Anna-Marie. (1998). *Visst görs vi olika! Jämställda barn - hur skulle det se ut?* Stockholm: Kommunförbundet.
- Schaffer, David. (1999). *Developmental psychology: childhood and adolescence* (5 ed.). Pacific Grove: Brooks.
- Scott, Joan. (1988). Deconstructing equality-versus-difference: Or, the use of post-structural theory for feminism. *Feminist Studies*, 14(1), 38-50.
- Seavey, Carol, Katz, Phyllis & Rosenberg Zalk, Sue. (1975). Baby X. The Effect of Gender Labels on Adult Responses to Infants. *Sex Roles*, 1(2), 103-109.
- SFS. (1973:1205). *Lag om förskoleverksamhet*. Stockholm: Socialdepartementet.
- Sigsgaard, Erik. (2003). *Utskälld* (H. Järvå, Övers.). Stockholm: Liber.
- Sjölander, Annika. (2001). En könad kärnfråga. I B. Lundgren & L. Martinsson (Red.), *Bestämna, benämna, betvivla - kulturvetenskapliga perspektiv på kön, sexualitet och politik* (ss. 105-128). Lund: Studentlitteratur.

- Skelton, Christine & Francis, Becky. (2003). Introduction: Boys and Girls in the Primary Classroom. I C. Skelton & B. Francis (Red.), *Boys and Girls in the Primary Classroom* (ss. 3-25). Maidenhead: Open University Press.
- SKOLFS. (2006:22). *Förordning om ändring i förordningen (SKOLFS 1998:16) om läroplan för förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- SKOLFS. (2006:23). *Förordning om ändring i förordningen (SKOLFS 1994:1) om läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2004). *Förskola i brytningstid: Nationell utvärdering av förskolan (rapport 239)*. Stockholm: Fritzes.
- Smith, Caroline & Lloyd, Barbara. (1978). Maternal Behaviour and Perceived Sex of Infant: Revisited. *Child Development*, 49(4), 1263-1265.
- Smith, Paula. (2004). Giving Oneself to Writing: Syncopations in the Life of a Woman Religious. *International Journal in Qualitative Studies in Education*, 17(1), 29-46.
- Socialstyrelsen. (1975a). *Arbetsplan för förskolan 1: Vår förskola. En introduktion till förskolans pedagogiska arbete*. Stockholm: Socialstyrelsen/Liber.
- Socialstyrelsen. (1975b). *Arbetsplan för förskolan 2: Vi lär av varandra. Om samspel och planering i förskolan*. Stockholm: Socialstyrelsen/Liber.
- Socialstyrelsen. (1975c). *Arbetsplan för förskolan 3: Vi upptäcker och utforskar. Att arbeta naturvetenskapligt i förskolan*. Stockholm: Socialstyrelsen/Liber.
- Socialstyrelsen. (1976). *Arbetsplan för förskolan 4: Invandrarbarn i förskolan*. Stockholm: Socialstyrelsen/Liber.
- Socialstyrelsen. (1978). *Arbetsplan för förskolan 5: Små barn i daghem*. Stockholm: Socialstyrelsen/Liber.
- Socialstyrelsen. (1979). *Arbetsplan för förskolan 6: Samtal, samvaro och språk*. Stockholm: Socialstyrelsen/Liber.
- Socialstyrelsen. (1981). *Förskolans pedagogiska verksamhet: mål och inriktning*. Stockholm: Socialstyrelsen/Liber.
- Socialstyrelsen. (1987:3). *Pedagogiskt program för förskolan: Allmänna råd*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- SOU. (1972:26). *Förskolan Del 1. Betänkande angivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Liber.
- SOU. (1972:27). *Förskolan Del 2. Betänkande angivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Liber.

- SOU. (1997:21). *Växa i lärande: förslag till läroplan för barn och unga 6-16 år. Delbetänkande av Barnomsorg och skolkommittén*. Stockholm: Fritzes.
- SOU. (1997:157). *Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan. Slutbetänkande av Barnomsorg och Skolkommittén*. Stockholm: Fritzes.
- SOU. (1998:6). *Ty makten är din... Myten om det rationella arbetslivet och det jämställda Sverige*. Stockholm: Fritzes.
- SOU. (2004:115). *Den könade förskolan - om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete. Delbetänkande av Delegationen för jämställdhet i förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- SOU. (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. Slutbetänkande från Delegationen för jämställdhet i förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Spinosa, Charles & Dreyfus, Hubert. (1996). Two kinds of antiessentialism and their consequences. *Critical Inquiry*, 22(4), 735-763.
- Stein, Sara. (1984). *Girls and Boys: The Limits of Non-sexist Childrearing*. London: Chatto and Windus.
- Svaleryd, Kajsa. (2003). *Genuspedagogik: en tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. Stockholm: Liber.
- Svensson, Ann-Katrin. (1998). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.
- Swedish National Agency for Education [Skolverket]. (2006). *Curriculum for the pre-school Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes.
- Tallberg Broman, Ingegerd. (1991). *När arbetet var lönen. En kvinnohistorisk studie av barnträdgårdsledarinnan som folkuppfostrare*. Doktorsavhandling, Almqvist & Wiksell, Stockholm.
- Thorell, Mia. (1998). *Politics and Alignments in Children's Play Dialogue. Play Arenas and Participation*. Doktorsavhandling, Lindköpings Universitet, Lindköping.
- Thorne, Barrie. (1993). *Gender Play. Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press.
- Thurén, Britt-Marie. (2003). *Genusforskning - Frågor, villkor och utmaningar*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Tizard, Barbara & Hughes, Martin. (2002). *Young children learning* (2:nd ed.). Malden, Mass: Blackwell.

- Trageton, Arne. (1996). *Lek med material: Konstruktionslek och barns utveckling* (H. Carlberg, Övers.). Stockholm: Runa.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet. Lpo 94*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för förskolan. Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes.
- Wahl, Anna. (1996). Molnet - att föreläsa om feministisk forskning. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*(3-4), 31-44.
- Wahlström, Kajsa. (2003). *Flickor, pojkar och pedagoger: Jämställdhetspedagogiken i praktiken*. Stockholm: UR.
- Walch, Jim. (1987). *Förskolan - demokratins vagg? Samling, pedagogisk strukturering och administrativ planering i förskolearbetet*. Lund: Studentlitteratur.
- Walkerdine, Valeri. (1989). Feminity as a Performance. *Oxford Review of Education*, 15(3), 267-279.
- Walkerdine, Valeri. (1998). *Counting girls out: girls and mathematics* (2:nd ed.). London: Falmer.
- Vallberg Roth, Ann-Christine. (1998). *Könsdidaktiska mönster i förskolepedagogiska texter*. Doktorsavhandling, Lunds Universitet, Lund.
- Weedon, Chris. (1999). *Feminism, Theory and the Politics of Difference*. Oxford: Blackwell.
- Wells, Gordon. (1986). *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Wennestam, Katarina. (2002). *Flickan och skulden: En bok om samhällets syn på våldtäkt*. Stockholm: Bonnier.
- Wernersson, Inga. (2006). *Genusperspektiv på pedagogik*. Stockholm: Högskoleverket.
- Wernersson, Inga & Lander, Rolf. (1979). *Män och kvinnor i barnomsorgen. En analys av kvotering, yrkesval och arbetstriusel*. Stockholm: Jämställdhetskommittén.
- Vetenskapsrådet. (1991). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2005). *Särskilda anvisningar för utbildningsvetenskap*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Whelehan, Imelda & Pilcher, Jane. (2004). Everywhere and Somewhere: Gender Studies, Women's Studies, Feminist Perspectives and Interdisciplinarity. I J. Pilcher & I. Whelehan (Red.), *50 Key Concepts in Gender Studies* (ss. ix-xv). Thousand Oaks: Sage.
- Wibeck, Victoria. (2000). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wiberg, Britt. (1990). *The First Hour of Life: Description of the Early Reciprocal Interaction - Mother - Infant Behaviour and Development of their Mutual Relationship*. Doktorsavhandling, Umeå Universitet, Umeå.
- Wikström, Hanna. (2007). *(O)möjliga positioner: Familjer från Iran & postkoloniala reflektioner*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Göteborg.
- Wilkson, Sue. (1998). Focus Groups in Feminist Research: Power, Interaction, and the Co-Construction of Meaning. *Women's Studies International Forum*, 21(1), 111-125.
- Willingham, Warren & Cole, Nancy. (1997). *Gender and Fair Assessment*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wilson, Margo & Daly, Martin. (1993). An Evolutionary Psychological Perspective on Male Sexual Proprietariness and Violence Against Wives. *Violence and Victims*, 8, 271-294.
- Wilson, Margo & Daly, Martin. (1999). Human Evolutionary Psychology and Animal Behaviour. *Animal Behaviour*, 57, 509-519.
- Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise. (2000). *Diskursanalys som teori och metod* (S.-E. Torhell, Övers.). Lund: Studentlitteratur.
- von Tetzchner, Stephen. (2005). *Utvecklingspsykologi: Barn och ungdomsåren* (I. Lindelöf, Övers.). Lund: Studentlitteratur.
- Vygotskij, Lev Semenovič. (1929). The Problem of the Cultural Development of the Child. *Journal of Genetic Psychology*, 26, 415-434.
- Vygotskij, Lev Semenovič. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Yinger, Robert. (1986). Examining thought in action. A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. *Teaching and Teacher Education*, 2(3), 263-282.
- Young, Iris. (1995). Gender as a Seriality: Thinking About Woman as a Social Collective. I L. Nicholson & S. Seidman (Red.), *Social Postmodernism: Beyond Identity Politics* (ss. 187-215). Cambridge: Cambridge University Press.
- Öhrn, Elisabet. (2002). *Könsmonster i förändring? En kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Skolverket.

Öhrn, Elisabeth. (1990). *Könsmönster i klassrumsinteraktion: en observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Göteborg.