



Läroarutbildningen
Examensarbete
Hösten 2004

Pedagogens samspel med flickor och pojkar i leken

Handledare:
Marie-Louise Hjort

Författare :
Malin Andersson
Ann Kransberg

Pedagogens samspel med flickor och pojkar i leken

Abstract

Vårt syfte är att undersöka hur pedagogen, i förskolan, handlar i leken utifrån ett genusperspektiv. Vi använder oss av en kvalitativ metod och har observerat med hjälp av filmkamera och löpande protokoll. Undersökningsgruppen består av fyra pedagoger och elva barn i åldern ett till två år. I litteratur delen lägger vi tyngdpunkten på hur könskoderna i läroplanen sett ut ur ett historiskt perspektiv fram till nutid samt vad forskning visat om de yngre barnens lek och leksaker, pojkar och flickors lek samt pedagogens roll i leken. Våra frågeställningar är att ta reda på hur pedagoger bemöter och agerar i barns leksituationer sett ur ett genusperspektiv samt hur de jobbar för att eftersträva läroplanens bestämmelse att motverka traditionella könsmonster och könsroller i leken. Vår undersökning visar att pedagogerna tillbringar mest tid i pojkarnas lek. Pojkarna får mer bekräftelse och mer uppmärksamhet än vad flickorna får. Det är pojkarnas intresse som dominerar i de gemensamma lekarna och när pedagogerna inbjuder till lek. Följaktligen ser vi att flickorna inte får lika stor plats i leken som pojkarna och läroplanens mål om att flickor och pojkar ska få samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller inte uppnås.

Nyckelord: Förskolan, Genus, Pedagogens roll, Leken, Lektorier, Läroplanshistorik

Innehållsförteckning

1. Bakgrund	5
1.1 Inledning.....	5
1.2 Syfte	6
1.3 Avgränsningar	6
1.4 Upplägg	6
2. Litteraturgenomgång	7
2.1 Begreppet genus	7
2.2 Könskoder i förskolans läroplan	7
2.2.1 Särartsbetonad samkod.....	7
2.2.2 Könsneutral likhetskod.....	9
2.2.3 Pluralistisk könskod	11
2.3 De yngre barnens lek och leksaker.....	12
2.4 Pedagogen i pojkar och flickors lek	13
2.5 Flickor och pojkar i leken.....	15
2.6 Sammanfattning av delegationen för jämställdhet i förskolan.....	16
3. Empirisk del	17
3.1 Problemprecisering.....	17
3.2 Metodbeskrivning.....	17
3.2.1 Kvalitativ forskning.....	17
3.2.2 Metod	17
3.3 Urval.....	18
3.4 Genomförande	19
3.5 Bearbetning	19
3.6 Etiska övervägande	19
4. Redovisning av resultat	21
5. Diskussion	29
6. Sammanfattning.....	31
Källförteckning	
Bilaga	

1. Bakgrund

1.1 Inledning

Anledningen till att vi intresserade oss för pedagogens roll i leken ur ett genusperspektiv var att vi ute på VFU (verksamhetsförlagd utbildning) såg att barnen blev behandlade på olika sätt beroende på vilket kön de hade.

Undersökningar visar att pojkar och flickor bemöts olika i skolan och förskolan (Skolverket, 1994; Odelfors, 1998). Även val av leksaker och lekar sker efter traditionell inriktning på manliga/kvinnliga områden (Hjorth, 1996; Månsson, 1996). Detta trots att läroplanen säger att man som vuxen ska motverka traditionella könsmönster.

Vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar liksom de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma flickor och pojkars uppfattning om vad som är manligt och kvinnligt. Förskolan skall motverka traditionella könsmönster och könsroller. Flickor och pojkar skall i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller (Utbildningsdepartementet, 1998 s. 8)

På senare tid har jämställdhet gått från att ha varit en enbart politisk och demokratisk fråga till att bli en pedagogisk fråga och skolan har tagit en klar ställning för jämställdheten (Tallberg Broman, 2002). Utvärderingar visar dock att den aspekt av demokrati och värdegrund som får minst uppmärksamhet i förskolan samt i grund- och gymnasieskola är jämställdheten. Det är ofta personalens egna attityder och värderingar som avgör om jämställdhetsfrågorna uppmärksammas eller inte. Förskolan möter barnen i en känslig period av deras identitets- och personlighetsutveckling, en tid då många värderingar grundläggs och förställningar om kvinnligt och manligt formas (Utbildningsdepartementet, 2003). Därför är det viktigt att pedagogen är medveten om sitt förhållningssätt så att barnen inte styrs in i traditionella könsroller.

Barnomsorgen är en utpräglad kvinnovärld, manliga förskollärare är sällsynta och kvinnliga normer och tolkningsföreträdare gäller. Vuxna av båda könen behövs för att barnen ska utveckla en säkerhet och stolthet över sitt eget kön och en positiv syn på det motsatta könet (Birgerstam, 1997). Att barnomsorgen alltid har varit ett starkt feminiserat arbete har präglat yrket på olika sätt. Det har inneburit att synen på förskolläraryrket varit kopplat till kvinnors plats och roll i samhället (Tallberg Broman, 1991).

Vi vill undersöka pedagogens roll i leken ur ett genusperspektiv närmare eftersom vi ser det som ett intressant ämne och aktuellt ämne som vi kommer att få nytta av i vår kommande yrkesroll.

1.2 Syfte

Vi vill med vår undersökning ta reda på hur pedagogen, i förskolan, handlar i leken utifrån ett genusperspektiv.

1.3 Avgränsningar

Undersökningen har utförts på en förskola med barn i åldrarna ett till två år. Vi har valt att koncentrera oss på leken inomhus. Detta har vi gjort därför att vi av erfarenhet vet att pedagogerna i större utsträckning medverkar i barns innelek, dessutom är det enklare att observera inomhus. Vi har inriktat oss på barnens fria lek, dvs. lek som inte är planerad av de vuxna.

1.4 Upplägg

I kapitel två klargör vi begreppet genus. Vi förklarar hur könskoder i läroplanshistorien sett ut ur ett historiskt perspektiv fram till nutid. För varje period har vi kopplat samman de teorier om leken och pedagogens roll i leken som gällde då. Detta följs av vad tidigare publicerad forskning visat om de yngre barnens lek och leksaker, pojkar och flickors lek samt pedagogens samspel i pojkar och flickors lek. Vi avslutar kapitel två med en sammanfattning av delegationen för jämställdhet i förskolan. Detta följs av kapitel tre där vi i vår empiriska del informerar om våra problempreciseringar, metod beskrivning, urval samt genomförande och bearbetning av materialet. Sist i kapitel tre klargör vi de etiska övervägande vi arbetat utifrån. I kapitel fyra presenterar vi resultatet samt reflektion och analys av undersökningen. Kapitel fem består av en diskussion angående resultaten av vår undersökning samt litteraturen vi tagit del av. Arbetet avslutas i kapitel sex med en sammanfattning.

2. Litteraturgenomgång

Vi har använt oss av Kristianstads bibliotekskataloger när vi sökt efter relevant litteratur. Vi har använt oss av Internet och olika tidsskrifter och även använt böcker som vi haft sen tidigare delkurser.

2.1 Begreppet genus

Under 1950- talet utvecklades begreppet könsroll som angav att kön var något som var inlärt och alltså föränderligt (Tallberg Broman, 2002). Det var ett resultat av uppfostran, idéer och föreställningar i samhället och kulturen (Eskilsson, 2003; Johansson Långström, 2001). Genus är den samlade benämningen i modern könsforskning. Begreppet genus fokuserar på relationen mellan könen, kvinnor och mäns beteende och vad som anses som kvinnligt och manligt (Svaleryd, 2003). I begreppet genus ingår också en viktig maktkamp, som visar på dominans och underordningsmönster mellan könen (Tallberg Broman, 2002). Begreppet genus har sedan 1980- talet använts för att symbolisera det sociala könet, medan ordet kön avsett det biologiska (Palm, 2003). Ett nytt begrepp, intersektionalitet, har myntats på senare tid ”Intersektionalitet fokuserar skärningspunkten mellan olika samhälleliga maktordningar som baseras på genus, etnicitet, nationalitet, sexualitet, klass, hudfärg. Det är ett brett tvärvetenskapligt begrepp, men kan också fungera som en politisk term”(Borgström, 2004, s. 20).

2.2 Könskoder i förskolans läroplan

För att skapa en förståelse hos läsaren presenterar vi utvecklingen i läroplanens könskoder från slutet av 1800-talet fram till förskolans nutida läroplan, Lpfö98. Vi kopplar de olika epokenas läroplaner till teorier om leken och pedagogens roll i leken. ”Teorier om lek har varit försök att förklara orsaken till varför leken uppstår, hur den uppstår och utvecklas, till vilket ändamål den uppstår och vad dess väsen är” (Olofsson, 2001, s. 137).

2.2.1 Särartsbetonad samkod

I slutet av 1800-talet fram till mitten av 1900-talet dominerades läroplanen av ett socialpedagogiskt perspektiv som framför allt utformats av barnträdgårdsledarinnornas egna tankar och funderingar (Vallberg Roth, 2001). Begreppet socialpedagogik betyder att skapa en jaguppfattning genom att lära sig samhällets normer och värderingar (Läraryrket, 1996). Hemmet utgjorde en stor förebild för barnträdgården (Vallberg Roth, 2002). Att

barntädgården skulle vara ett hem inte en skola gick att läsa i handboken *Barntädgården* som var denna tidens läroplan (Sandels & Moberg, 1947).

I det goda hemmets läroplan var kunskapssynen inriktad mot uppfostran, lek och arbetsfostran. Barnet skulle ledas, ej skolas, och deras fostran skulle inte vara skolmässig utan moderlig. Barnets lek jämfördes med arbetet (Vallberg Roth, 2002, s. 87).

Syftet med barntädgården var att hemarbetande husmödrar behövde några timmar avlastning samt att barnen behövde vistas i en pedagogisk och ändamålsenlig miljö som främjade deras utveckling. I tidsskriften "Barntädgården" kunde en särartsbetonad samplanering tolkas. Med detta menas att pojkars och flickors olika intressen skulle anpassas efter deras kön. I barntädgårdens innemiljö framhövdes den särartsbetonad samplanering genom att ha slöjdrum och byggrum för gossarna och en dockvrå för flickorna. Även barnens leksaker var tydlig könsrelaterat. Pojkarna lekte med byggmaterial, bilar, båtar och tåg samt leksaker med fysisk och grovmotorisk inriktning som t.ex. klätterställningar. Flickorna använde sig av dockor, husgeråd och sömnadsmaterial i leken (Vallberg Roth, 2002). På 30- och 40- talet framträdde dock vissa likhetsinslag i texterna. Pojkar och flickors lika intresse för aktiviteter och sysselsättning såsom träslöjd och husliga sysslor påpekades men fortfarande fanns en könsegregerande underton (Vallberg Roth, 2001).

Lektorier kopplade till särartsbetonad samkod

I mitten av 1800- talet nådde Fröbels pedagogiska idéer, som dominerande under denna period, Sverige. Han förespråkade en "människoförädlande" verksamhet med lek och självverksamhet. Fröbel, som ofta kallas "den svenska barntädgårdens fader" (Johansson & Åstedt 1996, s. 72) arbetade själv på den första barntädgården tillsammans med andra manliga medhjälpare, men insåg snabbt att detta var ett arbete mer lämpligt för kvinnor (Sandels & Moberg, 1947). Kvinnorna fostrade de minsta barnen, de särskilt behövande barnen och flickorna. Männerna var lärare i ämnen på högre utbildningsnivåer samt skötte rektorsuppgifter (Tallberg Broman, 2002). Fröbels teorier om barns fostran handlade uteslutande om pojkar och flickor fyllde en obetydlig plats i skrifterna (Vallberg Roth, 2002).

Barntädgårdens mål för uppfostran var att föra människan till samhörighet med människan, naturen och gud. Barn skulle utveckla sin personlighet genom lek och kamratfostran i kontakt med gud och naturen i barntädgårdarna. Fröbel lär har sagt att

”Leken är det kommande livets hjärtblad, ty i leken visar sig människans djupaste anlag, hennes innersta väsen” (Sandels & Moberg, 1947 s. 44). Den fria leken och samlingen som Fröbel utformade utgör fortfarande ett dagligt inslag i dagens förskolor (Johansson & Åstedt, 1996).

Ledarinnans uppgift under barns fria lek i barnträdgården var först och främst att finnas till hands för att se till att barnen inte gjorde sig själva eller andra illa. Gav de sig in på något skadlig skulle de avvärjas innan skadan var skedd. För övrigt skulle ledarinnan märka och uppmuntra all aktivitet från barnens sida, ibland genom att delta i leken tillexempel som främmande i dockrummen när barnen bjudit henne. Att observera barnen i dess fria lek var en viktig uppgift för lärarinnan för ”intet lär en så mycket om ett barn som dess fria lek” (Sandels & Moberg, 1947, s. 49). Ett ingripande i leken skulle bara ske om något barn inte kom igång med leken, inte hade någon lekkamrat eller om barnen bråkade (Johansson & Åstedt, 1996).

2.2.2 Könsneutral likhetskod

Under mitten av 1950- talet förändrades yrkestitlarna och titeln förskollärare antogs. Några år senare började begrepp som könsroll och jämställdhet att spridas och enligt de förskolepedagogiska texterna skulle flickor och pojkar uppfostras lika. En allmän könsneutral förskola bildades där begreppet könsneutral likhetskod var centralt. Under 1970- och 1980-talet ökade andelen män inom förskoleverksamheten (Vallberg Roth, 2002) och manliga förskollärare exponerades flitigt i både text och bild (Vallberg Roth, 2001).

Den pedagogiska verksamheten under 1970-talet utgjordes främst av könsneutrala aktivitetsstationer där barnen själva kunde välja mellan att jobba med bland annat; bygg och konstruktionslekar, rollekar, musikinstrument eller experiment med sand och vatten. Personalen rättade sig efter barnens val av aktiviteter och fanns till hands där barnen var. Detta främjade enligt barnstugeutredningen ett dialogpedagogiskt arbetssätt (Vallberg Roth, 2002) och fostran samt kunskapsinhämtning skedde genom kontinuerlig dialog mellan jämställda parter på olika utvecklingssteg och med olika kunskapsinnehav (Läraryrket, 1996).

I samband med 1980-talets läroplaner började systemet med aktivitetsstationer ifrågasättas ur ett klass- och jämlikhetsperspektiv. Det sades att resurssvaga barn inte kunde hävda sig och på så sätt inte hade samma möjligheter som resursstarka barn (Vallberg Roth, 2002). Innehållet i förskolan organiserades istället till ett kulturellt och grupporienterat synsätt där vikten låg på arbete, lek och inläring, där den vuxna mer aktivt föreskrevs delta och leda en könsintegrerad lek (Vallberg Roth, 2001).

Lekteorier kopplade till könsneutral likhetskod

Inom den utvecklingspedagogiska teorin är det Piaget och Eriksson som är de mest framträdande teoretikerna.

Piagets teori handlar om att förklara och beskriva hur barn i olika nivåer av sin utveckling tillägnar sig kunskaper och erfarenheter. Barns utveckling sker enligt Piaget genom samspel mellan individ och omvärlden. Tyngdpunkten ligger på individens tolkning och uppfattning av omgivningen utifrån kunskap, insikt och erfarenhet (Lillemyr, 2002). Piaget menar att utvecklingen sker i bestämda ordningsföljda stadier. Olofsson skriver att enligt Piagets teori sker barns kognitiva anpassning, adaptation, till omvärlden i två processer; assimilation och ackommodation (Olofsson, 2001). Assimilation handlar om att anpassa omvärlden till sig själv och ackommodation handlar om att anpassa sig själv till omvärlden (Gislén, 2004). För Piaget är leken ren assimilation, en upprepning av redan inlärd mönster och kunskaper (Lillemyr, 2002). Lillemyr (1990) skriver även att inom Piagets pedagogik ska pedagogen inte blanda sig i barnens lek utan enbart strukturera den fysiska miljön med lekanordningar och leksaker. För att göra detta krävs noggranna observationer, det är då ”Lekens värld blir barnens värld utan inblandning från de vuxnas sida” (Lillemyr, 1990, s. 47).

Eriksson har utvecklat och omarbetat Freuds psykoanalytiska teori om lek. Eriksson anser att leken fyller en viktig funktion i barnens psykosociala utveckling och bidrar till identitetsutveckling. Eriksson har två utgångspunkter i sin lek teori; Barns behov att ta en aktiv roll och behovet eller önskan om att vara vuxen. När dessa behov är tillfredställda menar Eriksson att förskolebarnens lek utvecklas i tre stadier. Det första stadiet är autokosmisk lek. Här är barns lek med den egna kroppen utmärkande. Nästa fas är mikrokosmisk lek. Här utgör leksaker en stor del av barnens lek. Barnen börjar skilja mellan sig själv och omvärlden och börjar i verkligheten leta efter modeller för sin lek. Det tredje stadiet kallar Eriksson för makrokosmisk lek. Barnen börjar dela leken med andra barn och även med vuxna. De har lättare att följa regler och uppskattar konsekvenserna av sitt handlande (Lillemyr, 2002).

De vuxna ska inte delta i leken utan har en betraktande roll (Hjorth, 1996). Eriksson menar att barn genom leken får möjlighet att bearbeta sin ångest (Lillemyr, 2002) och då finns ingen plats för en engagerad vuxen (Hjorth, 1996). Eriksson har studerat könsskillnader i leken där det framkom att det fanns stora skillnader i pojkar och flickors lek. Hans undersökning gick ut på att låta flickor och pojkar i olika åldrar bygga upp en spännande scen ur en tänkt film och sedan berätta om den. Eriksson fann att pojkarna byggde upp höga hus

och använde sig av leksaker som kunde röra på sig. De tog ofta med vilda djur, indianer och andra spännande, farliga saker. Flickorna byggde lugna vardagsscener där vikten låg på hemmet och skolan. De använde sig främst av leksaker som satt eller stod stilla. Eriksson menar att skillnaderna mellan flickor och pojkars lek i första hand är medfödda men att könsskillnaderna även påverkas av kulturella och psykologiska faktorer (Hägglund, 1989).

2.2.3 Pluralistisk könskod

Utvecklingen från särartsbetonad samkod via könsneutral likhetskod avslutas med ett pluralistisk synsätt. Detta innebär att se barnet utifrån en mångfald där ”könsolikhet, könslighet och likvärdhet integreras med mål om etnicitet, klass, ålder/generation, handikapp, geografisk tillhörighet etc.” (Vallberg Roth, 2002 s.166)

Från 1980-talet fram till 2000-talet influeras förskolan av ett sociokulturellt perspektiv, där människans utveckling är obegränsad. Vallberg Roth skriver att vi har gått från likhetsbarn till ett pluralistiskt situerat barn där tyngdpunkten ligger på vad barn lär i olika situationer och där pedagogen fungerar som en handledare (Vallberg Roth, 2002). I ett sociokulturellt perspektiv på lärande blir individen delaktig i kunskaper och färdigheter genom kommunikation med andra människor (Sträng & Persson, 2003). Det är inte längre de vuxnas barnperspektiv som efterfrågas utan man utgår från barnen och deras tankar och behov (Vallberg Roth, 2001). Under den första perioden av den pluralistiska könskoden bedrivs verksamheten på förskolorna utifrån socialstyrelsens råd i *pedagogiska programmet* (1987) men 1998 kommer den första lagstiftade läroplanen för förskolan, *Lpfö98*, som alla förskolor skall tillämpa (Vallberg Roth, 2002). Den nya synen på barnet är utmärkande genom att barn inte längre är underordnade andra parter i samhället som familj, förskola osv. utan att de nu ses viktiga för sin egen skull. Man ser barnen som sociala deltagare där barndomen är socialt konstruerad (Löfdahl, 2004). ”Att se barn som sociala aktörer innebär också att beakta barn som medskapare till kunskap, kultur och identitet med inverkan på sina liv. Barn deltar i att skapa och bestämma såväl sina liv som de människor och samhällen som omger dem” (Löfdahl, 2004, s.29). Barn deltar aktivt i konstruktionen av sitt kön (Bjerg, 2000) och kan även styra in varandra i ett utpräglat könsstereotypiskt mönster genom att inte släppa in de barn som inte följer förväntningarna i leken (Hwang & Nilsson, 1995).

Lekteorier kopplade till pluralistisk könskod

Det är Vygotskijs pedagogik som är grundläggande inom den kulturpedagogiska teorin som dominerar denna period. Hägglund menar att Vygotskij framhäver leken som en social process där individens utveckling är av stor betydelse. Genom sin lek kan barnen lösa olika problem och konflikter (Hägglund 1989). I leken tillägnar sig barnet motivation, färdigheter och attityder som är nödvändiga för socialt deltagande. Detta kan uppnås fullt ut genom medverkan från jämnåriga och äldre individer (Lillemyr, 2002). I leken blir barnet medvetet om både sina egna handlingar och om att varje objekt har en mening eller betydelse. Enligt Vygotskij är glädje och regler viktiga kännetecken för leken. Även fantasin är ett viktigt medel i leken för att förstå verkligheten (Olofsson, 2001).

Lindqvist är inspirerad av Vygotskijs teori om lek och fantasi och är Sveriges främsta uttolkare av Vygotskij. Hennes lekpedagogiska arbetssätt grundar sig på att pedagogerna tillsammans med barnen skapar möjlighet till lek genom gemensamma lekvärldar. Dessa lekvärldar ger barnen erfarenhet och möjlighet att med hjälp av fantasin tolka och förstå sin omvärld (Lindqvist 1996).

Även Löfdahl är influerad av Vygotskij och ser barn som kompetenta och sociala deltagare som gör egna antagande om världen och om sin lek. En förutsättning för att förstå barnens perspektiv är att befinna sig i dialog med barnen eftersom de skapar mening i leken genom kommunikation och kulturella inslag (Löfdahl 2004). Leken är en gemensam aktivitet som ger möjlighet för barnet att interagera med både andra barn och vuxna (Löfdahl 2002).

2.3 De yngre barnens lek och leksaker

Tidigare har man ansett att små barn under tre år inte haft något utbyte av varandra i leken, och deras lek har inte uppmärksamats påtagligt. Idag finns emellertid fler forskare som intresserar sig för de yngre barnens lek och vilken betydelse den har för barnens utveckling (Granberg, 2004). Bl.a. Stern har gjort observationer som visar att barnet är en aktiv kommunicerande varelse redan från födseln (Månsson, 2000).

Det är när barnen är små, ett till två år gamla som de upptäcker och lär sig handskas med världen. De leker, framför allt sociala lekar med vuxna men även med andra barn. Barnen springer och jagar varandra, gömmer sig och leker härmningslekar. Grunden i leken är trygghet, samförstånd, ömsesidighet och turtagande (Olofsson, 2001). De yngsta barnen leker med vad helst de finner lämpligt, vilket föremål som helst kan med fantasins hjälp förvandlas till just det man behöver i leken. De leker med allting som är användbart och roligt, både med

egentliga och tillfälliga leksaker. Egentliga leksaker är föremål som är avsedda för barn att leka med. Tillfälliga leksaker är de saker som egentligen inte är avsedd för lek och måste återställas i sitt ursprungliga skick efter leken (Almqvist, 1991).

Barn mellan ett till tre år tycker om att använda sina sinnen genom att plocka, känna, lyssna och smaka på allt de ser. De plockar isär och undersöker, plockar saker i och ur, kastar och slår och flyttar omkring saker. Det kan vara bra att ha många leksaker av samma sort, eftersom yngre barn ofta lockas att leka med sådant som andra barn leker med (Granberg, 2004). När barnen kommit upp i ett och halvt – två års ålder har de lättare att använda sig av leksaker i kontakt med andra barn och konflikterna om samma leksaker minskar (Alin Åkerman, 1995). Barn mellan två och tre år leker ofta s.k. parallelllek. De använder samma material men leker i större utsträckning sidan om varandra än med varandra. De är ofta beroende av att vara nära andra barn och tar gärna material från varandra. Att leka med likadana leksaker är ett första tecken på social samverkan och kontakt (Alin Åkerman, 1995).

Hos barn mellan ett och ett halvt till tre års ålder är det kroppliga uttrycken mycket betydelsefulla. Månsson skriver att ibland använder barnen hela kroppen för att signalera någonting, genom att ställa sig på golvet och hoppa upp och ner kan barnet söka uppmärksamhet (Månsson, 2000).

2.4 Pedagogen i pojkar och flickors lek

För barn under tre år är det ofta den vuxne som är barnen bästa lekkamrat, desto yngre barnen är desto viktigare är det att en vuxen deltar i leken (Olofsson, 2001). I leken finns ingen åldersgräns för deltagande. Pedagogen kan med fördel stödja och utveckla barns lek och läroprocesser genom att delta i leken. Med tanke på lekens betydelse för barns utveckling och lärande är det den vuxnes uppgift att skapa möjligheter för alla barn att leka och tillsammans med barnen kontinuerligt skapa en miljö som stimulerar till lek med rika innehålls- och händelseförlopp (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999). Genom lek tillsammans med en vuxen lär sig barnet de väsentliga samspelsreglerna, regler för turtagning i kommunikation, beteckningar på objekt och personer och vad som är roligt. Barnet agerar följaktligen inte ensamt utan träder in i ett socialt samspel som vuxna redan utövar (Säljö, 2000). Man kan stimulera till lek genom att smaka på sandkakor barnen byggt eller på annat sätt inbjuda till lek. Vinsterna att delta i barns lek är stora, förutom stimulans och utvidgning av leken får den vuxne större kännedom om barnet. En trygg lekatmosfär skapas när en vuxen finns i närheten, hon behöver inte delta i leken utan bara finnas där. Om de vuxna själva är lekfulla och har en lekfull inställning, introducerar olika lekformer och uppmuntrar till lek så blir barnens lek rik,

varierad och utvecklande. Det är den vuxne som skapar en förtrollad atmosfär, som ger den trygghet leken kräver, som visar respekt för leken och värnar om den. Men lika viktigt som att den vuxne deltar i leken är det att den vuxne låter barnen få leka ifred, när de leker bra och koncentrerat. Den vuxne behöver då bara vara tillgänglig, finnas i närheten som stöd och trygghet (Olofsson, 2001).

Förskolebarn tillbringar större delen av sin vakna tid på förskolan det är därför viktigt att pedagogerna som jobbar där är goda förebilder. Läroplanen skriver följande:

Vuxnas förhållningssätt påverkar barns förståelse och respekt för de rättigheter och skyldigheter som gäller i ett demokratiskt samhälle och därför är vuxna viktiga som förebilder (Utbildningsdepartementet, 1998 s. 7)

Månsson skriver att i allmänhet är flickor inte mer tillbakadragna och pojkar mer aktiva i sin fria lek. Det är först när vuxna ska styra som könsmönstret tydligt framträder. I vuxenstyrda situationer, som samlingar dominerar pojkarna. Flickor ses som bestämda och självständiga medan pojkar upplevs ha behov av närhet och kroppskontakt. Pojkarna uppmuntras mer av personalen, får längre svar och längre ögonkontakt, menar Månsson. Hon skriver vidare att mycket sker omedvetet, pedagogernas kroppsspråk, ögonkontakt, kramar och leenden påverkar och formar barnen till pojkar och flickor (Månsson, 2000). När flickor leker fysiska och vilda lekar avbryter personalen i större utsträckning flickor, än de avbryter pojkar i liknande situationer (Sandquist, 1998). Olofsson har dock en annan bild av pojkars och flickors lek. Hon skriver att i förskolan samlas pojkarna i hopprummet och leker vilda lekar, medan flickorna leker i dockrummen, helst två och två. Hon skriver även att det är vanligt att vuxna uppmuntrar barn att söka kamrater av samma kön och att barnen uppmuntras till könsspecifika lekar genom de leksaker pedagogerna ger dem (Olofsson, 2001).

En del forskare säger att pojkars och flickors val av leksaker beror på medfödda könsskillnader medan andra anser det beror på habituering, d.v.s. att barnen tar till sig och leker med de leksaker de har tillgång till. Det är föräldrarnas och andra vuxnas könsrollsatityder om vad flickor respektive pojkar bör leka med som styr vilka leksaker barnen får (Almqvist, 1991). Olofsson skriver vidare att pojkar uppmannas till vilda lekar och bråklek medan flickor uppmuntras till familjelekar.

Vi ser alltså att barnen i sin lek övertar och tränar in könsrollsmönster som finns i samhället och som vi vuxna försöker att bryta på samma gång som vi omedvetet förstärker könsrollsmönstret hos barnen. När vi tar för givet eller uppmuntrar

pojkar kraftmätningar och rymdskeppslekar och flickornas dockvrånlekar, så blir dessa könsmonster en tyst omedveten kunskap hos barnen och ett rättesnöre för deras handlande (Olofsson, 2001 s. 102).

Wahlström menar att varje gång vi vuxna behandlar pojkar och flickor annorlunda på grund av våra förväntningar bidrar vi till att upprätthålla de diskriminerande mönster som redan finns (Wahlström, 2003). Olofsson skriver att forskare, hon nämner Scheu, konstaterat att vuxna beter sig annorlunda redan mot spädbarn beroende på om barnet är en pojke eller en flicka (Olofsson, 2001). I skolverkets antologi om jämställdhet i förskolan har forskare studerat vilka könsmonster pedagogerna själva förmedlar till barnen genom sitt arbete, i slutorden går att läsa följande:

Vår uppfattning om genusfrågor är mycket djupt rotade, vi tränar omedvetet barnen i olika förhållningssätt beroende på dess kön också i förskolan (Skolverket, 1999, s. 119).

Wahlström skriver att barn med icke- traditionella könsmonster faller utanför det förväntade beteendemönstret i skola och förskola. ”Många flickor som av sina föräldrar fostras till en bred och kompetent roll blir snabbt nedtagna på jorden av pedagogerna och instyrda i fällor av traditionella könsroller” (Wahlström, 2003, s.33). Wahlström menar att detta inte sker medvetet och med onda avsikter, utan att det helt enkelt är så att flickor ska bete sig som flickor och pojkar som pojkar (Wahlström, 2003).

2.5 Flickor och pojkar i leken

Den uppfattning som de flesta har är att pojkar på förskolan oftast leker våldsamma bråklekar med en äventyrlig prägel i stora grupper medan flickor helst leker två och två i familjelekar eller ägnar sig åt skapande aktiviteter (Olofsson, 2001; Sandquist, 1998). Men det finns även de som säger att det kan vara på andra sätt. Thors Hugosson skriver att ”långtifrån alla pojkar är vilda och bullriga, alla flickor är inte lugna och försynta” (Thors Hugosson, 2003, s. 42). Lenz Taguchi skriver att föreställningen om att flickor i förskolan är lugna och tysta, medan pojkar är utagerade och fysiska, anses för många som något naturligt. Lenz Taguchi menar att denna föreställning speglar samhällets syn på vad som anses vara manligt respektive kvinnligt (Lenz Taguchi, 2003). Även Svaleryd skriver att det ingår i människors vardagsföreställningar att flickor och pojkar har olika egenskaper och väljer att leka olika lekar och med olika leksaker. Flickor anses vara snälla söta ”hjälpredor” medan pojkar är och ska vara

dominerande, aktiva och kräva ständig uppmärksamhet. Men hon påpekar att det finns pojkar som hellre sitter och målar eller läser än klättrar i träd och att inte alla flickor prioriterar dockrummen framför fotbollsmatchen (Svaleryd, 2003).

Sandquist skriver att en studie visar att fram tills att barnen är två år gamla ger vuxna barnen ungefär samma saker att leka med oberoende av vilket kön barnet har. Leksakerna blir sedan, ju äldre barnen blir, mer könsspecifika (Sandquist, 1998). Olofsson skriver att flickor och pojkars leksaker ofta är av olika slag. Flickor leker med dockor, serviser, dockskåp och spisar, medan pojkar i leken använder sig av bilar, traktorer och krigsleksaker eller konstruktionsmaterial av något slag. Olikheter i barns lek kan bero dels på deras utveckling och fantasifullhet, dels på kön och de könsspecifika lekstilar barn fostras in i och hur dessa uppmuntras (Olofsson, 2001). Även Månsson menar att pojkar och flickors lekval ofta sker efter traditionell inriktning på manliga/kvinnliga områden som också förstärks av personalen på förskolan (Månsson, 2000).

2.6 Sammanfattning av delegationen för jämställdhet i förskolan

Den 14 augusti 2003 kom en jämställdhetsdelegation för förskolan. Delegationens främsta uppgift är att lyfta fram, förstärka och utveckla jämställdhetsarbetet i förskolan. Könsmönster skapas utifrån uppfostran, kultur, ekonomiska ramar, maktstrukturer och politisk ideologi. Det innebär, enligt regeringens skrivelse om jämställdhetspolitiken (skr. 2002/03:140) att könsmönstren skapas och upprätthålls medvetet och omedvetet av både individer och samhället. Utvärderingar visar att den aspekt av demokrati och värdegrund som får minst uppmärksamhet i förskolan är jämställdheten. Det är ofta personalens egna attityder och värderingar som avgör om jämställdhetsfrågorna uppmärksammas eller inte. Förskolan möter barnen i en känslig period av deras identitets- och personlighetsutveckling, en tid då många värderingar grundläggs och föreställningar om kvinnligt och manligt formas. Forskning visar att barn redan i treårsåldern upptäcker och blir medvetna om könsskillnader och hur de förväntas vara. Vuxna, såväl föräldrar som pedagoger återger, omedvetet eller medvetet, könsroller och könsmönster. De ställer högre krav på flickor än pojkar och fostrar pojkarna till ett mer aggressivt beteende. I förskolan accepteras flickors relation- och omsorgslekar mer än pojkarnas fysiska lekaktiviteter. Jämställdhets insatser riktas oftast till flickor men studier visar att det krävs fler insatser och åtgärder på pojkars villkor för att kunna bryta de traditionella könsrollerna. Rollerna som flicka och pojke i förskolan har blivit alltmer motsägelsefulla, därför måste arbetet i förskolan utgå från barnets egna resurser och erfarenheter, oavsett kön och bakgrund (Utbildningsdepartementet, 2003).

3. Empirisk del

3.1 Problemprecisering

Utifrån vårt syfte ställer vi oss följande frågor

- Hur bemöter och agerar pedagogen i barns leksituationer sett ur ett genusperspektiv?
- Hur jobbar pedagogerna för att eftersträva läroplanens bestämmelse att motverka traditionella könsmönster och könsroller i förskolebarns lek?

3.2 Metodbeskrivning

Här klargör vi vilka metoder vi valt att använda oss av samt varför vi valt att använda oss av dessa metoder. Vi har i vårt arbete utgått från ett sociokulturellt perspektiv.

3.2.1 Kvalitativ forskning

Vi har valt att använda oss av en kvalitativ metod. En kvalitativt inriktad studie är ofta helhetsinriktad när det gäller hur man ska gå till väga för att studera det område man intresserar sig för. Man studerar hela människan för att förstå olika mänskliga företeelser. Relationerna mellan individ och omgivning är viktiga i detta sammanhang. Man studerar fenomenet, pedagogerna i vårt fall i sin rätta eller vanliga miljö som för vår del är i förskolan. Det kanske viktigaste när det gäller kvalitativ metoderna är att målet handlar mer om förståelse än förklaringar (Løkken & Søbstad, 1995). Den kvalitativa forskaren ställer frågor som ”vad betyder fenomenet”, och ”vad handlar det om” (Widerberg, 2002).

3.2.2 Metod

Vi har valt att använda oss av en etnografisk metod när vi observerade pedagogernas medverkan i barnens lek. Med etnografisk metod menas att man väljer spontana situationer för att studera barnens lek (Lindqvist, 1997). Vi har använt oss av observation med hjälp av videokamera. Detta är ett val vi gör eftersom det inte finns något annat medium där man kan lära sig lika mycket om människors agerande i förhållande till andra människor. Man har möjlighet att uppleva både hur människor rör sig, låter och ser ut (Wehner- Godée, 2000). Med hjälp av videoobservation är det möjligt att reflektera över händelseförloppet om och om igen och på så sätt ständigt få nya infallsvinklar. Kroppsspråk och ansiktsuttryck som man ofta kan missa när man observerar med papper och penna fångas lätt upp med videokamera

(Lindahl, 1998). Genom att observera med videokamera kan man lära sig vad som sker i mötet mellan pedagog och barnen. Detta kan ge förutsättningar att utveckla ett positivt förhållningssätt till barnen (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999). Vi har använt oss av löpande protokoll som observationsform när det inte var möjligt att videofilma. Att använda sig av löpande protokoll bidrar till att man på kort tid får allmän information om det som observeras (Løkken & Søbstad, 1995).

3.3 Urval

Vi har valt att göra vår undersökning på en avdelning med elva barn i åldrarna ett till två år. På avdelningen finns fyra flickor och sju pojkar. Personalen består av fyra kvinnor, två förskollärare och två barnskötare varav en även är anställd som personlig assistent. Kvinnorna är i åldrarna 28 till 41 år. När man kliver in på avdelningen möts man av en öppen och härlig stämning med mycket skratt. Förskolan är Reggio Emilia inspirerad och arbetar mycket med upplevelse, bearbetning och reflektion i form av olika teman.

Pedagogernas namn

Barnens namn och ålder

Petra, Barnskötare	Måns 2: 5år	Nils 1:11 år	Klara 1:7 år
Hanna, Förskollärare	Olle 2:5 år	Oscar 1:11år	Pontus 1:7 år
Nina, Förskollärare	Sara 2:2 år	Filip 1:10 år	Kalle 1:6 år
Sofie, Barnskötare	Linn 2:1 år	Elin 1:8 år	

Samtliga barn och pedagoger var mer eller mindre delaktiga i vår undersökning. För att behålla anonymiteten hos personerna har vi använt oss av fingerade namn.

Lekmiljön på avdelningen

Eftersom miljön på förskolor till viss del avgör vilka förutsättningar och begränsningar det finns till olika lekar vill vi här förklara hur miljön ser ut på förskolan där vi gjort vår undersökning. Avdelningen består av ett kapprum och sex rum i olika storlekar. När man kommer in på avdelningen och gått förbi kapprummet finns en soffa, hyllor med böcker, skrivbord med dator för personalen, ett bord med tre stolar. Det största rummet är fyllt med leksaker av olika slag. Det finns bland annat bilar, gubbar, bollar, leksaksdjur, klossar, en cd-spelare med tillhörande barnskivor, bondgård och bilhus i plast och en rutschkana. I rummet

finns även en skjutvägg som personalen drar för när barnen vilar. En omgjord garderob är nu ett litet rum fyllt med LEGO och duplo. I ett annat rum står en spis, ett bord med fyra stolar, en docksäng, två byråer, fyra dockvagnar i olika storlekar och modeller, köksredskap, mat och frukter i plast. I köket finns det hyllor med lera, pennor, kriter och papper

3.4 Genomförande

Vi observerade pedagogerna i leken när tillfälle gavs. Vi genomförde våra observationer under en sexveckors period och vilket resulterade i ungefär 120 minuters filmmaterial.

3.5 Bearbetning

Vi bearbetade materialet genom att analysera våra inspelade filmfrekvenser upprepade gånger. Vi antecknade händelseförloppen från våra videoinspelningar och skrev ordagrant ner dialogerna som utspelade sig mellan de medverkande i leken. Vi iakttog även pedagogernas och barnens minspel och kroppsspråk för att få en helhet och en så trovärdig bild som möjligt av situationen. Vi skrev även rent de löpande protokollen och återger dialogerna ordagrant i vårt arbete.

3.6 Etiska övervägande

”De forskningsetiska principerna i det följande har till syfte att ge normer för förhållandet mellan forskare och undersökningsdeltagare/uppgiftslämnaren så att vid konflikt en god avvägning kan ske mellan forskningskravet och individskyddskravet” (Vetenskapsrådet, 2002 s. 6).

Vi började med att åka ut till förskolan där vi valt att genomföra vår undersökning. Vi lämnade ut ett papper till alla pedagoger som skulle delta i vår undersökning där vi berättade kort om vad undersökningen skulle gå ut på (se bilaga 1). Vi informerade pedagogerna om vilka rättigheter de hade enligt de etiska övervägande som vi nämner nedan. När pedagogerna hade godkänt sin medverkan delade vi ut en presentation av oss själv till alla föräldrar vars barn skulle medverka i undersökningen. Föräldrarna fick även skriva på ett papper där de godkände att vi observerade deras barn med hjälp av filmkamera. Vi har arbetat utifrån de forskningsetiska principer som säger följande:

- Underrätta alltid uppgiftslämnaren/undersökningsdeltagaren om uppgifter och villkor som gäller för deltagandet. Informera om att undersökningen är frivillig och när som helst kan avbrytas. Undersökningens syfte, beskrivning och genomförande ska anges.

- Uppgiftslämnaren/undersökningsdeltagaren måste ge sitt samtycke för att forskaren ska få genomföra undersökningen. För barn under 15 år krävs vårdnadstagarens medgivande.
- Uppgiftslämnaren/undersökningsdeltagaren ska ges största möjliga anonymitet och personuppgifterna ska förvaras på ett sätt så att obehöriga inte kan ta del av dem.
- Informera uppgiftslämnaren/undersökningsdeltagaren om att man som forskare har tystnadsplikt och att man inte kommer att använda det insamlade materialet för kommersiellt bruk eller andra icke- vetenskapliga syften (Vetenskapsrådet, 2002).

4. Redovisning av resultat

Här ska vi redogöra för vad vår undersökning visade och analysera resultatet med hjälp av den litteratur vi valt att använda oss av. Vi har filmat ungefär 120 minuter och redovisar här samtliga situationer som utspelats vilka kan kopplas till våra problempreciseringar. Även samtliga löpande protokoll med koppling till ämnet är redovisade.

Situation 1 Videoobservation

Nils 1:11, Klara 1:7, Elin 1:8, Pontus 1:7 och pedagogerna Sofie och Helena är samlade i lekrummet. Plastdjur, bilar och andra leksaker ligger spridda över golvet. Sofie och Helena sitter på golvet i varsin del av rummet och leker med barnen. Nils kör sin gula postbil bort mot Sofie som sitter och leker med Elin.

Nils: Brummm...
Sofie: Hej, hej! Har du någon post till mig idag? Vad många brev jag kan hämta.
Sofie tar en bil och kör fram till Nils postbil. Samtidigt kommer Klarar fram och ställer sig och tittar på vad de gör. Sofie tittar hastigt på henne och återgår sedan till breven. Klara springer genom rummet och bort till Helena och Pontus som leker med bilarna. Hon klättrar upp på ett bord bredvid dem och tittar på dem medan hon vänder och vrider sig. Helena och Pontus lägger inte märke till Klara, de är upptagna med bilarna.
Under tiden fortsätter leken hos Sofie och Nils.
Sofie: Har du några brev jag kan hämta?
Nils: Brum, brum...
Nils kör iväg med postbilen. Sofie ser besviken ut.
Sofie: Var alla breven slut?
Nils tittar på Sofie.
Nils: Jaa...
Sofie rycker på axlarna och ser ledsen ut.
Sofie: Nähä, ingen som har skrivit brev till mig...
Klara kommer tillbaka och lägger sig på golvet bredvid Sofie och börjar snurra och rulla runt.
Nils kör tillbaka postbilen mot Sofie.
Nils: Joo det kom brev!
Sofie: Joo! Kommer det ett brev! Oh då kan jag hämta det, oh hej, tack så mycket!
Hon kör fram sin bil och ställer den bredvid postbilen och använder sedan sitt pek- och långfinger för att "gå" fram till postbilen och ta emot breven.
Sofie: Nu kan jag åka hem till mitt hus och läsa mitt brev.
Hon går tillbaka till bilen med fingrarna och kör iväg bilen. Sofie kör en bit med bilen.
Sofie: Här parkerar han!
Klara har nu intresserat sig för rutschkanan som står bakom Sofie, hon går upp och ställer sig på rutschkanan och söker ögonkontakt med Sofie. Sofie tittar på henne och ler och återgår sedan till leken med Nils.

Analys

Olofsson (2001) skriver att man med fördel kan stimulera till lek genom att t.ex. smaka på barns sandkakor. Här ser vi på ett annat sätt hur pedagogen kan inbjuda till lek. Här inbjöd Sofie till lek genom att säga "Hej, hej, har du någon post till mig idag?" när Nils kom körandes med sin postbil. Vi såg även hur Sofie gjorde leken mer levande och spännande genom att använda sig av sitt kroppsspråk och sin röst. När det inte fanns något brev till Sofie

spelade hon besviken, detta kände Nils av, ändrade sig och kom tillbaka med brev till Sofie. Om de vuxna själva är lekfulla och har en lekfull inställning, introducerar olika lekformer och uppmuntrar till lek så blir barnens lek rik, varierad och utvecklande (Olofsson, 2001).

Vi kan även se hur Klara försöker få pedagogernas uppmärksamhet genom att söka sig dit pedagogerna är. Hon söker aktivt kontakt genom att springa runt, snurra och klättra. Pedagogerna ser henne men bjuder inte in henne i lekarna, hon blir inte heller verbalt bekräftad utan får endast korta ögonkast och leenden. Hos barn mellan ett och ett halvt till tre års ålder är det kroppsliga uttrycken mycket betydelsefulla. Klara har börjat utveckla ett språk men Månsson (2000) skriver att fortfarande betyder de icke verbala mycket för små barn. Månsson skriver vidare att ibland använder barnen hela kroppen för att signalera någonting, genom att ställa sig på golvet och hoppa upp och ner kan barnet söka uppmärksamhet (Månsson, 2000). Detta upplever vi att Klara gör när hon springer mellan de båda pedagogerna, snurrar och klättrar.

Sammanfattningsvis ser vi att pedagogerna är fokuserad på innehållet i lekarna med pojkarna och svarar inte på Klaras kontaktsökande. Vi såg även hur Sofie lämnade leken med Elin till förmån för Nils.

Situation 2 Videoobservation

Pontus 1:7, Olle 2:5, Oscar 1:11, Linn 2:1 och pedagogerna Nina och Petra.

Det spelas musik i rummet och alla barn har inte kommit ännu. Pontus sitter i Petras knä och kör runt med en bil. Nina sitter bredvid och tittar på Oscar och Olle när de med hjälp av en back klättrar över armstödet och upp i soffan. Oscar och Olle börjar dansa till musiken, pedagogerna börjar sjunga med i texten och gungar fram och tillbaka till musiken. I samma rum bakom den avgränsade skjutdörren sitter Linn ensam på en madrass. Hon svänger med hela kroppen till musiken och håller takten med foten. Med jämna mellanrum kastar hon sin nalle upp i luften och fångar den igen.

Analys

Detta är en typisk situation som vi sett när vi har observerat ute på förskolan. Pojkarna håller sig nära pedagogerna och sitter gärna i knäet under leken. Flickorna är mer självständiga och tycks inte kräva lika mycket uppmärksamhet och stöd i leken som pojkarna. Det kan bero på att pojkarna tar mycket av pedagogernas uppmärksamhet och därmed mycket utrymme i den

fria leken och att flickorna på grund av det har fått tränats in i en självständig roll. Månsson skriver att i vuxenstyrda situationer, som samlingar dominerar pojkarna. De uppmuntras mer av personalen, får längre svar och längre ögonkontakt. Flickor ses som bestämda och självständiga medan pojkar upplevs ha ett stort behov av närhet och kroppskontakt (Månsson, 2000). Detta mönster har vi sett utspelat sig även i den fria leken.

Situation 3 Videoobservation

Måns 2:5, Filip 1:10, Linn 2:1, Pontus 1:7, Sara 2:2, Oscar 1:11 och pedagogerna Nina, Sofie och Helena är alla samlade i det stora lekrummet. Olle sitter och leker med en bil och en gubbe. I närheten sitter Pontus i Sofies knä och leker med en annan gubbe. Måns sitter i Ninas knä och leker med bilar och Filip sitter i Helenas knä och kör en bil på hennes ben.

Helena: Här kommer en bil till, är du med?
Filip: Många bilar, många barn.
Helena: Ja många bilar och barn.
Längre bort i rummet leker Linn och Sara tillsammans. De springer och slänger sig på en madrass. De kastar kuddar på golvet och skattar och härmar varandra.
Måns och Nina börjar leka med Oscar och hans bondgård. Snart kommer även Helena och Filip in i leken. Bredvid leker Sofie med Pontus, han har hittat en boll som de rullar fram och tillbaka. Bollen rullar plötsligt in där Sara och Linn fortfarande springer runt och leker.
Sofie: Oj, vad du rullade bollen långt. Kan du hämta den?
Sofie och Oscar hämtar bollen tillsammans. De sätter sig och fortsätter rulla bollen.

Analys

Mönstret är likadant som situation 2. Pojkarna har samlats runt pedagogerna, många sitter i knäet på dem. Pojkarna leker inte tillsammans, en del av pojkarna leker med pedagogerna och i de andra fallen är det parallellt som äger rum. Linn och Sara leker däremot tillsammans utan de vuxnas närhet. Den föreställning som de flesta har är att flickor i förskolan är lugna och tysta, medan pojkar är utagerade och fysiska. Men så är det inte alltid. Lenz Taguchi hävdar att alla pojkar inte är vilda och bullriga och att alla flickor inte är lugna och försynta (Lenz Taguchi, 2003). Det stämmer bra in på vad vi sett i denna situation. Pojkarna satt lugnt och stilla i närheten av pedagogerna medan flickorna sprang runt och lekte och skojade. Olofsson har beskrivit hur små barns lek kan se ut och det stämmer in på hur Linn och Sara lekte. Barnen springer och jagar varandra, gömmer sig och leker härmningslekar. Grunden i leken är trygghet, samförstånd, ömsesidighet och turtagande (Olofsson, 2001).

Att pedagogerna inte gav sig in i Linns och Saras lek kan bero på att de var lite avsidet de andra barnen och att pedagogerna på så sätt inte uppmärksammade deras lek. När Sofie kommer in i rummet där Sara och Linn leker går hon inte in i deras lek, kanske för att den fungerar så bra. Olofsson skriver att lika viktigt som det är att den vuxne deltar i leken är det

att hon ibland låter barnen få leka ifred, när de leker bra och koncentrerat. Den vuxne behöver då bara vara tillgänglig, finnas i närheten som stöd och trygghet (Olofsson, 2001). Men om man aldrig medverkar i flickornas lek kan konsekvenserna bli negativa. Då blir flickorna aldrig bekräftade och får den uppmärksamhet de behöver.

Situation 4 Videoobservation

Filip 1:10, Måns 2:5, Klara 1:7 och pedagogen Nina. Nina och Filip sitter och leker med lego tågen i lekrummet. Måns sitter och tittar på Filips tåg en bit därifrån. Filip märker att Måns är intresserad av tåget.

- Filip: Filip...
- Nina: Måns tittar bara för han tycker det är så fint! Ska vi hämta hela lådan?
Nina hämtar lådan med lego tillsammans med Måns och Filip, de sätter sig på golvet och letar efter tågagnar och gubbar. Nina ger pojkarna varannan gubbe hon hittar. Klara kommer och börjar plocka upp legobitar ur lådan och ge dem till Nina.
- Nina: Får Nina dem? Tack!
Klara fortsätter att ge legobitar till Nina som automatiskt tar emot dem och lägger dem i sitt knä. Några av legobitarna hon får ger hon vidare till Måns och Filip och andra använder hon själv i byggandet.
Klara sträcker fram en ny legobit mot Nina, men denna gång tar inte Nina emot legobiten eftersom hon är upptagen med byggandet och inte ser Klara. Klara kollar på legobiten, vänder och vrider på den och sätter sedan den på rälsen framför sig som Nina, Filip och Måns byggt. Måns, Filip och Nina bygger för fullt och pratar och skrattar, Klara tittar på dem en stund innan hon tar upp en ny legobit och sätter fast den bredvid den förra. Nina tittar ner i sitt knä.
- Nina: Jag har fått massa lego av Klara, det har jag Klara!
Klara sitter en stund och iakttar leken och tar sedan en legobit med sig och går därifrån. Filip lyfter upp tåg rälsen som de har byggt.
- Nina- Nej den ska vara där!
Nina tar tåg rälsen och lägger tillbaka den. Filip tar upp den en gång till.
- Nina: Nej Filip! Vi hade den tillsammans!
- Filip: Tillsammans...
Nina hittar fler delar till tågrälsen och bygger en räls till. Filip kollar frågande på henne.
- Nina: Filips, Filips?
- Nina: Alla barnens, Alla barnens!
Klara kommer tillbaka och tar rälsen som Nina nyss byggde. Filip protesterar:
- Filip: Nej... Filips!
- Nina: Vems var dom? Alla barnen, Klara får också titta på dom. Eller hur?
Nina tar tågrälsen från Klara och sätter ner den på golvet.

Analys

Vi ser här att Nina är lyhörd på barnens behov. Hon såg Filips oro när Måns intresserat tittade på Filips tåg. Hon frågade om de skulle gå och hämta legolådan så att de kunde leka tillsammans. Som aktiv deltagare i leken kan man med fördel få med barn som annars inte skulle ha deltagit i leken och stödja de förmågor som krävs för att leken ska upprätthållas (Olofsson 2001; Pramling Samulesson & Sheridan, 1999). De börjar leka med lego och vi uppfattade det som att barnen ägnade sig åt parallelllek. De använde sig av samma material men lekte i större utsträckning sidan om varandra än med varandra (Alin Åkerman, 1995).

Klara kommer fram till gruppen men blir aldrig riktigt inbjuden till leken. Hon börjar med att ge legobitar till Nina och det är först när Nina inte längre tar emot Klaras legobitar som Klara själv börjar bygga. Nina och pojkarna för långa diskussioner om dansbanor och cirkusar men detta tar inte Klara del av. Nina samtalar med Klara under lekens gång men inte alls i den utsträckning hon pratar med Filip och Måns. Klara är nyfiken på leken och återkommer ideligen men hon blir aldrig riktigt delaktig i leken.

I följande frekvens kan vi se Filips svårigheter att samsas om leksaker och Nina får förklara gång på gång att alla barnen får leka med leksakerna. Åkerman skriver att konflikterna om leksakerna minskar när barnen kommit upp i åldern av ett och ett halvt – två års ålder (Alin Åkerman, 1995). Vi märkte att Måns hade nått detta stadium, han hade lätt för att samsas om leksakerna. Filip och Klara däremot ville gärna ha alla leksaker för sig själva och var ännu inte redo att dela med sig.

Situation 5 observation med löpande protokoll

Filip1:10, Klara1:7, Linn 2:1, Måns 2.5 och pedagogen Nina. Barnen har precis ätit frukost och samlats inne i lekrummet. Nina kommer in och sätter sig.

Nina: Ska vi leka någonting? Ska vi leka med bilarna, garaget ?
Var har vi garaget någonstans?
Filip, Måns och Linn börjar leka med bilhuset tillsammans med Nina.
Klara står en bit bort och tittar på när de leker.

Nina: Ska Klara också vara med? Både pojkar och flickor kan vara med och leka med bilar.
Klara reser sig och går bort och börjar tända och släcka lampan i taket, sedan springer hon iväg och slänger sig i en hög med kuddar.
Filip, och Måns kör bilarna upp och ner för garaget och en del åker hiss. Nina leker och pratar med dem om bilarna.

Filip: Brum brum, stor bil, många bilar.

Nina: Här kommer den svarta bilen.

Måns: Måns ska också ha svart bil.

Nina: Ska Måns hämta mer bilar?
Måns och Filip sitter nära Nina när de leker med bilarna. Linn sitter en bit bort och leker med ett tåg.

Senare...

Nina: Filip sköter hissen och titta Linn tvättar bilen i biltvätten, är du biltvätterska Linn?

Filip: Filip, Filip, Filip....
Måns kommer fram och försöker ta Linns plats genom att stoppa in sin bil i biltvätten. Linn svarar genom att kasta tåget i huvudet på Måns. Måns blir ledsen och Nina tar upp honom i famnen och tröstar honom.

Nina: Linn, Måns får också leka med garaget, inte slåss då blir Måns ledsen. Ser du att Måns är ledsen?
Linn tar sitt tåg och går i väg och Måns övertar leken med biltvätten.

Analys

Olofsson skriver att vuxna ofta försöker att bryta könsrollsmönstret hos barnen på samma gång som de omedvetet förstärker det (Olofsson, 2001). Nina gör ett försök att bryta könsrollsmönstret som finns genom att säga, ”Både pojkar och flickor kan vara med och leka med bilar”. Samtidigt är Linn inte medverkande i leken på samma sätt som de två pojkarna är och Klara har inte blivit delaktig i leker överhuvudtaget. Undertonen av Ninas uttalande blir att det egentligen inte är en självklarhet att flickor kan vara med och leka med bilar.

Månsson skriver att mycket av personalens samspel med barnens sker omedvetet genom kroppsspråk och ögonkontakt och detta påverkar och formar barnen till pojkar och flickor (Månsson, 2000). Nina pratar mest med pojkarna och visar generellt mer intresse för deras lek, och än en gång ser vi hur pedagogen främst ser till pojkarnas intressen när de väljer att starta en lek där bilarna står i centrum.

Situation 6 observation med löpande protokoll

Oscar 1:11, Linn 2:1, Kalle 1:6 och Pedagog

Vid detta tillfälle var det en pedagog från en annan avdelning som var inne och hjälpte till. Oscar, Linn och Kalle sprang omkring med var sin vagn. Linn hade sin Nalle i vagnen, Kalles vagn var tom och Oscar hade stoppat en brandbil i sin vagn. Pedagogen ser detta och utbrister: ”Typiskt pojkar att stoppa bilar i dockvagnen”.

Analys

Här ett exempel på hur pedagogen bedömer situationen utifrån barnets kön istället för individen. Forskning visar att barn redan i treårsåldern upptäcker och blir medvetna om könsskillnader och hur de förväntas vara (Utbildningsdepartementet, 2003). Genom uttrycket ”Typiskt pojkar att stoppa bilar i dockvagnen” förstärks könsmönstret ytterligare genom att pedagogen ger sin bild till barnen av hur pojkar är. Vi tror inte pedagogen var medveten om hur barnen kan tolka kommentaren, utan det var bara något hon sa utan att tänka efter. Undersökningar visar att såväl föräldrar som pedagoger återger, omedvetet eller medvetet könsroller och könsmonster (Utbildningsdepartementet, 2003). Svaleryd skriver att det ingår i människors vardagsföreställningar att flickor och pojkar har olika egenskaper och väljer att leka olika lekar och med olika leksaker (Svaleryd, 2002).

Situation 7 observation med löpande protokoll

Filip 1:10, Klara 1:7, Pontus 1:7, Oscar 1:11, Olle 2:5 och pedagogen Nina. Barnen är i lekrummet när Nina kommer in.

Nina: Är det någon som vill leka med lera?
Olle: Lera!
Barnen följer med Nina in i köket och alla sätter sig runt bordet.
Olle lägger beslag på leran.
Nina: Vill du ge lite lera till de andra barnen? Ge till Oscar, Filip och Klara.
Olle delar ut leran till de andra barnen.
Nina: Olle har en del, Oscar har en del, Filip har en del och så Klara varsågod.
Olle gör en mask av sin lerklump.
Olle: Det är en mask.
Nina: Ska jag göra en snigel? Ska vi sjunga för snigeln?
Filip, Olle och Nina sjunger ”lilla snigel”. I slutet av sången kittlar Nina Klara på magen.
Nina: Vill ni klappa snigeln? Ska Olle klappa snigeln, och så får Oscar klappa snigeln, vill Filip klappa snigeln, och så Klara.
Nina gör sniglar till alla barnen.
Nina: Har du gjort en egen snigel Filip, vad fin!
Filip: Filip, Filip...nigel!
Pontus kommer och sätter sig vid bordet. Han hälsas välkommen av Nina och får en lerklump.
Klara håller en gaffel med en lerklump på.
Klara: Da da da...
Nina: Är den varm Klara, har du haft den i ugnen?
Pontus och Klara börjar smaka på leran.
Nina: Man får bara låtsas äta på leran.
Olle: Låtsas...
Klara sträcker sig fram för att ta lådan med former men Oscar hinner före.
Klara: Min...
Nina: Oscar du får ge till Klara också! Vad har du där Oscar, har du gjort köttbullar?
Oscar visar fram köttbullarna han gjort.

Analys

Här ser vi att barnen oavsett kön får lika stor uppmärksamhet av Nina. De skillnader vi sett pedagogerna göra mellan pojkar och flickor i den fria leken ser vi inte här. Klara blir dock nämnd sist när Olle delar ut leran och när Nina skickar runt snigeln som barnen får klappa. Detta kan bero på placeringen runt bordet, hon sitter till vänster om Nina och Nina startade alltid åt höger. Klara var yngst vid bordet och har inte samma utvecklade språk som de övriga barnen, hon var inte heller lika ivrig att få leran snabbt som pojkarna var. Att uppmärksamma Klara sist gång på gång gjorde Nina troligen omedvetet, kanske för att behålla pojkarnas intresse i leken. Men att alltid komma sist kan bidra till negativa konsekvenser för Klaras självförtroende.

Sammanfattande resultat och slutsats

Vi har sett att pedagogerna ofta var delaktiga i leken, då främst i pojkarnas lek. Om de inte aktivt deltog i leken så fanns de i närheten som stöd och trygghet för barnen. Pojkarna tydde sig till pedagogerna och satt gärna uppkrupna i knäet på dem. Pojkarna lekte vanligen inte ihop utan lekte främst s.k. parallelllek eller tillsammans med pedagogerna. Pojkarna lekte oftast med bilar, det tillhörande garaget, plastdjur, körde vagnar med varierat innehåll och roade sig med en sorts ”spring och bus” lek. Flickorna lekte mer självständigt, och hade inte lika mycket kontakt med de vuxna som pojkarna hade. Flickorna körde runt saker i vagnarna, åkte mycket rutschkana, tittade i böcker, men sprang även omkring och busade. Pedagogerna var mycket engagerade i barnens lek, det var ofta pedagogerna som bjöd in till lek på ett eller annat sätt. När pedagogerna valde leksaker var det oftast pojkarnas favoritleksaker som hamnade i fokus. När flickorna var med i leken tillsammans med pedagogen fick de inte lika stort utrymme som pojkarna. Pedagogerna tittade mer på pojkarna, pratade mer till pojkarna och kommenterade deras handlingar i större utsträckning även när det var flickor delaktiga i leken. Eftersom barngruppen består av sju pojkar och endast fyra flickor kanske detta, att pojkar tar större plats och pedagogerna tillåter det, är något som faller sig naturligt. Men när pedagogerna enbart följer pojkarnas intresse i leken uppnås inte läroplanens bestämmelser om att flickor och pojkar ska få samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller (Utbildningsdepartementet, 1998). Vi såg i situation 1 att Klara sökte pedagogens uppmärksamhet på olika sätt, men i situation 2 och 3 verkade inte flickorna bekymra sig om pedagogernas frånvaro. Det är viktigt att ta fasta på vad Olofsson menar med pedagogens delaktighet i leken. Ibland är det viktigt att medverka i leken men när barnens lek flyter på är det minst lika viktigt att låta barnen leka ifred och bara finnas i närheten (Olofsson, 2001).

5. Diskussion

Som vi skrev i inledningen har undersökningar visat att flickor och pojkar behandlas olika i förskolan. Svaleryd (2002) skriver att den uppfattning de flesta har är att flickor är snälla söta hjälpredor medan pojkarna är dominerande, aktiva och kräver ständig uppmärksamhet, men det kan även vara tvärtom. Vi anser, liksom läroplanen, att det är viktigt att man som pedagog blir uppmärksam på de skillnader man gör mellan pojkar och flickor, det är trots allt vi vuxna som bidrar till att forma flickor och pojkars uppfattning om vad som är manligt och kvinnligt och vilka krav och förväntningar som ställs på dem. Läroplanen skriver även att förskolan ska arbeta för att motverka traditionella könsmonster och könsroller och att flickor och pojkar ska ha samma möjligheter att utveckla förmågor och intressen (Utbildningsdepartementet, 1998).

Vår undersökning visar att pojkarna får mer uppmärksamhet och bekräftelse i leken. Pedagogerna medverkar mer i pojkarnas lek och pojkarna söker sig till pedagogerna i större utsträckning än vad flickorna, som är mer självständiga, gör. Även Månsson har i sina studier uppmärksammat att flickor är mer bestämda och självständiga medan pojkar upplevs ha större behov av närhet och kroppskontakt (Månsson, 2000).

När både flickor och pojkar medverkar i leken är det pojkarnas intressen som dominerar, de får och tar större plats än vad flickorna gör. Vi finner att flickornas intresse kommer i skymundan när pedagogerna följer pojkarnas intresse i leken. Följaktligen ser vi att flickorna inte får lika stor plats i leken som pojkarna och läroplanens bestämmelse om att flickor och pojkar ska få samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller inte fullt uppnås.

Vi tror inte att pedagogerna själv uppmärksammar de skillnader de gör mellan pojkar och flickor. Månsson (2000) skriver att mycket av pedagogernas förhållningssätt gentemot barnen sker omedvetet genom kroppsspråk, ögonkontakt och leende.

Det är först när vi studerat vårt material ingående som vi märkt att pedagogerna i större utsträckning ser till pojkarnas behov och intresse när de introducerar lekar och leksaker. Wahlström (2003) menar att varje gång vi vuxna behandlar pojkar och flickor annorlunda på grund av våra förväntningar bidrar vi till att upprätthålla de diskriminerande mönster som redan finns.

Det är en subtil skillnad vi ser men att pojkar tar större plats i förskolan anser vi vara en avspegling av hur samhället ser ut. Kvinnorna har i alla tider fått anpassa sig till de normer som råder där männen styr. Under den särartsbetonade samkoden var det pojkarna som dominerade i Frøbels skrifter. Idag när den pluralistiska samkoden råder har vi som mål att se

barnen som individer och se längre än till deras kön, men fortfarande ser vi att flickorna kommer i andra hand.

Ibland kanske vi tror att vi är och gör på ett sätt fast verkligheten ser annorlunda ut. Först när man blivit uppmärksam på sitt agerande tror vi man kan börja arbeta för att, som läroplanen skriver, motverka traditionella könsmonster och könsroller.

En orsak till att det var pojkarna som fick mest utrymme kan bero på att de var en ojämn uppdelning i gruppen där pojkarna hade ett numerärt övertag. Vi menar att det då är desto viktigare att flickorna blir uppmärksammade och bekräftade även om det ser ut som att de klarar sig fint på egen hand. I delegationen för jämställdhet i förskolan går att läsa att rollerna som flicka och pojke i förskolan har blivit alltmer motsägelsefulla och att arbetet i förskolan därför måste utgå från barnets egna resurser och erfarenheter, oavsett kön och bakgrund (Utbildningsdepartementet, 2003). Vi tror att det är viktigt att man ser längre än till vilket kön barnen har och behandla barnen som de olika individer de är.

När vi var ute och observerade vår undersökningsgrupp märkte vi att pedagogerna var mycket delaktiga i barnens lek. Även om de inte alltid deltog aktivt så fanns de i närheten. Olofsson (2001) menar att det skapas en trygg lekatmosfär när en vuxen finns i närheten, man behöver inte delta i leken utan bara finnas där.

Det har funnits skilda åsikter om pedagogen överhuvudtaget ska blanda sig i barns lek. Piaget menade att leken är barnens egen och att man som vuxen enbart ska skapa miljöer för barnen att leka i (Lillemyr, 2002). Även Eriksson ansåg att pedagogen skulle ha en betraktande roll i leken eftersom det var i leken barnen bearbetade sin ångest och då fanns det ingen plats för en engagerad vuxen (Hjorth, 1996). Vi tycker att pedagogen med fördel kan delta i barnens lek. Leken är betydelsefull för både flickor och pojkar därför är det viktigt att utgå från det enskilda barnet. Olofsson (2001) skriver att desto yngre barnen är desto viktigare är det att en vuxen deltar i leken.

Det är jämställdheten som får minst uppmärksamhet i förskolan och ofta är det personalens egna attityder och värderingar som avgör om jämställdhetsfrågorna uppmärksammas eller inte (Utbildningsdepartementet, 2003). Vi anser att nu när den pluralistiska samkoden råder och man ska se till varje individ är det viktigt att även jämställdheten får större plats i förskolan. Pedagogen har här ett stort ansvar att motverka traditionella könsroller och arbeta för att pojkar och flickor får samma rättigheter i förskolan.

Till sist vill vi nämna att det är viktigt att ta hänsyn till att man inte på något sätt kan generalisera våra resultat gällande alla pedagoger med tanke på att vår undersökningsgrupp är en mycket liten del av helheten.

6. Sammanfattning

Vi har i vårt arbete belyst pedagogens samspel med barn ur ett genusperspektiv. Vi har observerat fyra pedagoger och elva barn med hjälp av löpande protokoll och videokamera.

Vårt syfte har varit att ta reda på hur pedagogen, i förskolan, handlar i leken utifrån ett genusperspektiv och utifrån det har vi formulerat två frågeställningar; Hur bemöter och agerar pedagogen i barns leksituationer sett ur ett genusperspektiv? Samt hur jobbar pedagogerna för att eftersträva läroplanens bestämmelse att motverka traditionella könsmonster och könsroller i förskolebarns lek?

Vi har i litteraturgenomgången beskrivit hur synen på leken, pedagogens medverkan i leken samt skillnader mellan pojkar och flickor förändrats från 1800-talet fram till idag.

På 1800-talet var det en särartsbetonad samkod som rådde och pojkar och flickors olika intresse skulle anpassas efter deras kön. Det var huvudsakligen Frøbels pedagogiska idéer som dominerade under denna period.

Den särartsbetonade samkoden följdes av en könsneutral likhetskod där barnen skulle uppfostras lika och den pedagogiska verksamheten utgjordes av könsneutrala aktivitetsstationer. Senare omorganiserades förskola till ett kulturellt och grupporienterat synsätt. Under denna period var det Piaget och Erikssons teorier som uppmärksammades.

Utvecklingen från särartsbetonad samkod via könsneutral likhetskod avslutas med ett pluralistiskt synsätt som innebär att se barnet utifrån en mångfald där tyngdpunkten ligger på vad barn lär i olika situationer och där pedagogen fungerar som en handledare. Det är bland annat Vygotskijs pedagogik som är grundläggande inom denna period (Vallberg Roth, 2002).

För barn under tre år är det ofta den vuxne som är barnen bästa lekkamrat, desto yngre barnen är desto viktigare är det att en vuxen deltar i leken (Olofsson, 2001). Pedagoger kan med fördel stödja och utveckla barns lek och läroprocesser genom att delta i leken (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999).

Förväntningarna om vad pojkar och flickor bör leka med styrs av vuxnas könsrollsattityder (Almqvist 1991) och såväl föräldrar som pedagoger återger, omedvetet eller medvetet, könsroller och könsmonster (Månsson 2000). Varje gång vuxna behandlar pojkar och flickor annorlunda på grund av sina förväntningar bidrar de till att upprätthålla de diskriminerande mönster som redan finns (Wahlström, 2003). Rollerna som flicka och pojke i förskolan har blivit alltmer motsägelsefulla, därför måste arbetet i förskolan utgå från barnets egna resurser och erfarenheter, oavsett kön och bakgrund (Utbildningsdepartementet, 2003).

I förskolan är det pojkarna som uppmuntras mest av personal, de får längre svar och längre ögonkontakt (Månsson, 2000).

Att pojkarna får mer uppmärksamhet och större utrymme har vi även märkt när vi sammanställt vårt resultat. Pojkarna sökte sig oftare till pedagogerna medan flickorna var mer självständiga. Pedagogerna medverkade i större utsträckning i pojkarnas lek och pojkarnas intressen dominerade även när flickorna var med. Pedagogerna inbjöd ofta till lek och var mycket engagerade i barnens lek. När de inte aktivt medverkade fanns de i rummet som stöd och trygghet för barnen. Men fortfarande var det pojkarnas lek och leksaker som var i fokus och läroplanens bestämmelser om att flickor och pojkar ska ha samma möjligheter att utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller har inte uppnåtts.

Källförteckning

- Alin Åkerman, B (1995) *De första sju åren* Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur
- Almqvist, B (1991) *Barn och leksaker* Lund: studentlitteratur
- Birgerstam, P (1997) *Kvinnligt och manligt i förskolan* Lund: Studentlitteratur
- Bjerg, J (2000) *Pedagogik* Stockholm: Liber AB
- Bjurwill, C. (2001) *A,B,C och D- vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser.* Lund: Studentlitteratur
- Borgström, E ”Intersektionalitet- ett nytt genusvetenskapligt begrepp” i *Genus- aktuellt magasin från Nationella sekretariatet för genusforskning* 2004, 3, s.20-21
- Eskilsson, Lena. (2003) *Genus* Hämtad från <<http://www.ts.mah.se/genus/mer.htm>> Hämtad 2004-08-25 (Senast uppdaterad 2003-03-20)
- Gislén, Ylva.(2004) *Lektorier: en sammanfattning* Hämtad från <<http://narrativity.tii.se/publ/lekteorieryg.pdf>> Hämtad 2004-09-06
- Granberg, A (2004) *Småbarnslek - en livsnödvändighet* Stockholm: Liber AB
- Hjorth, M. L.(1996) *Barns tankar om lek.* Stockholm: Almqvist & Wiksell international
- Hwang, P & Nilsson, B (1995) *Utvecklingspsykologi* Stockholm: Bokförlaget Natur & Kultur
- Hägglund, K (1989) *Lektorier* Arlöv: Esselete Studium AB
- Johansson, G & Åstedt, I (1996) *Förskolans utveckling- fakta och funderingar* Stockholm: HLS förlag

- Johansson– Långström, Siv. (2001) *Vad är genus?* Hämtad från
<<http://www.lh.umu.se/~siv/iktgenus/genuspersp.htm>> Hämtad: 2004-08-25 (senast
uppdaterad 2001-04-01)
- Lenz Taguchi, H (2003) ”Det finns inga naturliga kön” i *Pedagogiska magasinet* 2003, 4,
s.10-15
- Lillemyr, O. F (1990) *Lek på allvar - Teorier om lek under förskoleåren* Lund:
Studentlitteratur
- Lillemyr, O. F. (2002) *Lek - upplevelse - lärande* Stockholm: Liber AB
- Lindahl, M (1998) *Lärande småbarn* Lund: Studentlitteratur
- Lindqvist, G (1996) *Lekens möjligheter* Lund: Studentlitteratur
- Lindqvist, G (1997) *Små barns lek* Karlstad: Högskolan i Karlstad
- Läraryrskommittén (1996) *Pedagogiska uppslagsbok* Stockholm: Läraryrskommitténs förlag
- Löfdahl, A (2002) *Förskolebarns lek* Karlstad: Karlstads universitet
- Löfdahl, A (2004) *Förskolebarns gemensamma lekar* Lund: Studentlitteratur
- Løkken & Søbstad (1995) *Observation och intervju i förskolan* Lund: Studentlitteratur
- Månsson, A. (1996) *Möte med flickor och pojkar- Bekräftande interaktionsmönster på
förskola i ett genusperspektiv*. Malmö: Lärarhögskolan i Malmö
- Månsson, A (2000) *Möten som formar- interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger
och de yngsta barnen i ett genusperspektiv* Malmö: Lärarhögskolan i Malmö
- Odelfors, B. (1998) *Förskolan i ett könsperspektiv- att göra sig hörd och sedd*. Lund:
Studentlitteratur

- Olofsson, B. Knutdotter, (2001) *Lek för livet*. Stockholm: HLS Förlag
- Palm, M (2003) "Forskning med många namn" i *Pedagogiska magasinet* 2003, 4, s. 16
- Pramling Samuelsson, I & Sheridan, S (1999) *Lärandets grogrund* Lund: Studentlitteratur
- Sandel, S & Moberg, M (1947) *Barnstädgården* Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur
- Sandquist, A-M.(1998) *Visst görs vi olika*. Göteborg: Novum Grafiska AB
- Skolverket. (1999) *Olika på lika villkor – en antologi om jämställdhet i förskolan*. Stockholm: Liber distribution
- Skolverkets, rapport nr: 47. (1994) *Flickors och pojkars olika förutsättningar och villkor – en kunskapsöversikt om könsskillnader i skolan*. Stockholm: Liber distribution
- Sträng, M & Persson, S (2003) *Små barns stigar i omvärlden* Lund: Studentlitteratur
- Svaleryd, K. (2002) *Genuspedagogik* Stockholm: Liber AB
- Svenska språknämnden (2000) *Svenska skrivregler* Stockholm: Liber AB
- Säljö, R (2000) *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv* Stockholm: Bokförlaget Prisma
- Tallberg Broman, I (1991) *När arbetet var lönen* Malmö: Almqvist & Wiksell International
- Tallberg Broman, I (2002) *Pedagogiska arbete och kön* Lund: Studentlitteratur
- Tors Hugo, C (2003) "Jämställdhet – en prioriterad fråga" i *Pedagogiska magasinet* 2003, 4 s. 42- 43
- Utbildningsdepartementet (1998) *Läroplan för förskolan* Stockholm: Fritzes

Utbildningsdepartementet (2003). *Delegationen för jämställdhet i förskolan* Hämtad från
<<http://www.jamstalldforskola.gov.se/show.php/17910.html>> Hämtad 2004-08-25

Vallberg Rooth, A-C (2002) *De yngre barnens läroplanshistoria* Lund: Studentlitteratur

Vallberg Roth, A-C (2001) "Läroplaner för de yngre barnen" i *Pedagogiska forskning* 2001,
4, s. 242-269

Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer* Hämtad från
<http://195.17.252.28/vrshop_pdf/etikreglerhs.pdf> Hämtad 2004-08-30

Wahlström, K (2003) *Flickor, pojkar och pedagoger* Stockholm: Svensk utbildningsradio AB

Werner- Godée, C (2000) *Att fånga lärandet* Stockholm: Liber AB

Widerberg, K (2002) *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur

Hejsan

Vi är två lärarkandidater, Malin Andersson och Ann Kransberg, som läser sjunde och sista terminen till lärare på högskolan i Kristianstad. Vi läser inriktningen lek- utveckling och lärande och skriver just nu en C- uppsats som handlar om pedagogens roll i barns lek sett ur ett genusperspektiv. Vi undrar nu om vi får lov att observera er pedagoger i er dagliga verksamhet. Vi kommer att inrikta oss på situationer knutna till leken inomhus. Naturligtvis försäkrar vi att dessa uppgifter ska förvaras på ett sådant sätt så att ingen obehörig kan läsa eller ta del av vårt insamlade material och att alla medverkande kommer att behålla sin anonymitet. Varken staden, förskolans, pedagogernas eller något barns namn kommer någonstans att nämnas. Under observationerna har vi tänkt använda oss av videokamera och till våra intervjuer tar vi eventuellt hjälp av bandspelare om detta känns bekvämt för intervjudeltagaren.

Vi skrev vid utbildningens start på papper gällande sekretess, detta gäller fortfarande men vi skriver gärna på igen. Undrar ni över någonting så är det bara att fråga. Ert medverkande skulle vara till stor hjälp för vår undersökning!

Med vänliga hälsningar:

Ann Kransberg & Malin Andersson

