



Läroarutbildningen
AAUC02, HT – 04

Genus, kön och jämställdhet i förskolan

– en fråga om pedagogisk jämställdhetsmedvetenhet

Examinator:
Marie-Louise Hjort

Handledare:
Elisabet Malmström

Författare:
Jenny Sunesson
Agneta Östergaard

Genus, kön och jämställdhet i förskolan

– en fråga om pedagogisk jämställdhetsmedvetenhet

Abstract

Huvudsyftet med detta examensarbete är att synliggöra förhållningssätt och handlingar i det dagliga arbetet med barnen, ur ett könsperspektiv. Vår målsättning är att studera hur traditionella könsrollsmönster överförs och hur de befästs. Genom litteratur och undersökningar har vi sökt svar på våra frågor.

Vi har använt oss av en kvalitativ undersökningsmetod där vi har filmat pedagoger i mötet med barn. Vi har även fört löpande protokoll över barns lek och pedagogers förhållningssätt till leken.

Genom våra undersökningar har vi fått fram resultat som visar att vi bemöter pojkar och flickor olika beroende på kön och att vår egen bakgrund påverkar oss i detta bemötande. Det enda sättet att bryta mönstret är att som pedagog bli medveten om sina egna värderingar och hur dessa tar sig uttryck i det dagliga bemötandet av barnen.

Nyckelord: Förskola, identitetsskapande, genus, jämställdhetsmedvetenhet och kvalitativ metod.

1. INLEDNING MED BAKGRUND OCH SYFTE	5
1.1 BAKGRUND	5
1.2 VAD SÄGER LÄROPLANERNA?	7
1.3 PROBLEMFÖRMULERING OCH SYFTE	7
2. LITTERATURGENOMGÅNG	8
2.1 JÄMSTÄLLDHET OCH GENUS	8
2.2 KÖN OCH KÖNSSKILLNADER I UTBILDNINGSSYSTEMET GENOM TIDERNA	10
2.3 SAMHÄLLET'S MARGINALISERING AV FÖRSÖK TILL KÖNSÖVERSKRIDANDE BETEENDE	11
2.4 UTVECKLINGSPSYKOLOGISKA TEORIER AV KÖNSIDENTITET	13
2.4.1 Social inlärningsteori	13
2.4.2 Kognitiv teori	13
2.4.3 Interaktionistisk teori	14
2.4.4 Psykoanalytisk teori	15
2.5 KÖNSIDENTITET	15
2.6 FORSKNING OM KÖNSSKILLNADER I FÖRSKOLA OCH SKOLA	16
2.7 FLICKORS OCH POJKARS LEK TILL KÖNSIDENTITET	19
2.8 PEDAGOGENS ROLL ATT BRYTA TRADITIONELLA KÖNSROLLSMÖNSTER	20
2.8.1 En ökad medvetenhet hos personalen	20
2.8.2 Könnssegregerade grupper	22
2.9 SAMMANFATTNING OCH SLUTSATS AV LITTERATURDEL	23
3. EMPIRISK DEL	24
3.1 KVALITATIV METODBESKRIVNING	24
3.2 VAL AV METODER	25
3.2.1 Videoobservation	25
3.2.3 Löpande protokoll	25
3.3 BESKRIVNING AV FÖRSKOLAN	25
3.4 URVAL	26
3.5 GENOMFÖRANDE OCH BEARBETNING	26
3.6 ETISKA ASPEKTER	27
4. RESULTATREDOVISNING MED ANALYS OCH TOLKNING	28

4.1 SAMLING I FÖRSKOLEKLASSEN MED FOKUS PÅ POJKARNA	28
4.1.1 Observation 1.	28
Analys och tolkning av observation 1.	29
4.1.2 Observation 2.	29
Analys och tolkning av observation 2.	29
4.1.3 Observation 3.	30
Analys och tolkning av observation 3.	30
4.1.4 Observation 4.	31
Analys och tolkning av observation 4.	31
4.1.5 Observation 5.	32
Analys och tolkning av observation 5.	32
4.2 SAMLING I FÖRSKOLEKLASSEN MED FLICKOR SOM HJÄLPFRÖKNAR	32
4.2.1 Observation 6.	33
Analys och tolkning av observation 6.	33
4.2.2 Observation 7.	33
Analys och tolkning av observation 7.	33
4.2.3 Observation 8.	34
Analys och tolkning av observation 8.	34
4.2.4 Sammanfattning och tolkning av flickor som hjälpfröknar.	34
4.3 PEDAGOGERS UPPMÄRKSAMHET VID PÅ- OCH AVKLÄDNING	35
4.3.1 Observation 9.	35
Analys och tolkning av observation 9.	35
4.3.2 Observation 10.	36
Analys och tolkning av observation 10.	37
4.4 LÖPANDE PROTOKOLL	37
4.4.1 Observation 11.	37
Analys och tolkning av observation 11.	38
4.4.2 Observation 12.	38
Analys och tolkning av observation 12.	38
4.4.3 Observation 13.	38
Analys och tolkning av observation 13.	39
4.4.4 Observation 14.	39
Analys och tolkning av observation 14.	39
4.4.5 Tolkning av löpande protokoll	39
4.5 SLUTSATSER AV EMPIRIDEL	40
5. DISKUSSION	41
6. SAMMANFATTNING	45
7. LITTERATURLISTA	47
7.1 LÄSTIPS	48

1. INLEDNING MED BAKGRUND OCH SYFTE

Vi är två kvinnor som läser sista terminen på lärarutbildningen med inriktning mot de yngre åldrarna. Det som förde oss till ämnet var att vi har kommit att reflektera över vårt eget agerande i könsrollsfrågor, efter att ha upplevt att det görs skillnad på pojkar och flickor på grund av deras könstillhörighet. Vi har även genom utbildningens gång och genom kursen "Pedagogisk mångfald, att möta alla barn" uppmärksammat att vårt förhållningssätt och rådande samhällsnormer påverkar oss i vårt bemötande av barnen. Våra och samhällets förväntningar på hur vi bör agera, tycka och känna, formar oss till pojkar och flickor istället för att utvecklas till människor efter egna förutsättningar och intressen. Detta är något pedagoger behöver bli mer uppmärksamma på för att kunna göra något åt det. Vi har under VFU-perioder upplevt stora skillnader i hur personalen bemöter pojkar respektive flickor. Vi har även märkt stora skillnader mellan pojkar och flickor vad gäller lek och annan aktivitet. Framförallt har vi själva hamnat i fällan att behandla pojkar och flickor som det förväntas att man skall behandla just pojkar och flickor och inte sett till personen bakom könet.

Vi har olika bakgrunder och olika lång yrkeserfarenhet inom barnomsorgen och detta anser vi vara en styrka i vårt skrivarbete och stimulerar till att se på situationer ur olika perspektiv.

1.1 BAKGRUND

Man kan fråga sig varför man skall börja synliggöra detta problem nu, det har ju inte varit ett problem tidigare, eller? Forskning som gjorts de senaste tio åren har producerat en mängd kunskap kring ämnet och det har visat sig att det flickor och pojkar utvecklas under helt olika förutsättningar (Tallberg Broman, 2002). En annan anledning är att det står tydligt nerskrivet i styrdokument och läroplaner att man skall främja jämställdhet, motverka formningen av traditionella könsroller i förskola och skola och att varje barn skall få möjlighet att utvecklas efter egna förutsättningar och intressen, utan att begränsas av stereotypa könsrollsmönster (Utbildningsdepartementet 1998). Ofta hävdar man som pedagog att man bemöter alla barn lika och att ingen skillnad görs bara för att man är pojke eller flicka. Det är först när man vågar erkänna att man inte bemöter alla barn utifrån en egen person som man faktiskt kan börja tala om jämställdhet. Barnen ska få möjligheter att göra könsöverskridande handlingar utifrån kunskap, erfarenhet och intresse, inte utifrån rädslor och förväntade könsroller.

”Regeringen anser att jämställdhet mellan könen bör lyftas fram som en pedagogisk fråga, som förutsätter grundläggande kunskaper om rådande könsmönster. Ett sådant synsätt måste få konsekvenser för en rad områden: Lärarutbildning och lärarfortbildning, forsknings- och utvecklingsarbete, uppföljning och utvärdering, men framför allt för det dagliga arbetet i skolan, framhåller regeringen.”

(Tallberg Broman, 2002 s.20)

En annan anledning till varför det är viktigt att lyfta detta ämne nu är att vi lever i ett föränderligt samhälle, ett samhälle som inte alls ser ut som för 50, 30 eller ens 10 år sedan. Förändringarna sker snabbt och därmed ställs nya krav på oss som människor och som män och kvinnor. Våra könsroller tar ständigt nya former. I framtiden kan det komma att bli svårt att räcka till som enbart den ”traditionella” mannen och kvinnan. Skola och barnomsorg måste förbereda barnen för framtidens samhälle där de traditionella könsrollerna kommer att överskridas, förändras och blandas. I takt med att samhället ställer nya krav på människan, måste förskolan överge traditionella könsuppfattningarna och ge barnen möjligheterna att utveckla *hela* sin personlighet, oavsett kön. Samhället representeras av skola, familj, media och inte minst individen själv.

”Kunskap om jämställdhet räcker inte, en jämställd, eller ‘ojämställd’, skola är nämligen inget som någon annan skapat eller skapar. Vi deltar alla dagligen och stundligen i ett ‘könsdrama’. Att få syn på sig själv, sitt omedvetna beteende och den roll man själv spelar i detta drama är nödvändigt, svårt och roligt. Grundläggande för ett jämställdhetsarbete är att stärka elevernas självkänsla, och det är först när barnen är trygga i sig själva som de vågar vara gränsöverskridande.”

(Svaleryd, 2003 s.10)

Alla människor är en del av samhället och alla är delaktiga i skapandet av ”kön”. Förväntningar och föreställningar om det som anses typiskt för kvinnor/flickor och män/pojkar införlivas på så sätt i människans tänkande och sätt att vara, till den grad att hon faktiskt tror att beteendet är biologiskt. Detta måste synliggöras för individen för att hon skall kunna arbeta med ett aktivt jämställdhetsarbete. Aktivt jämställdhetsarbete kan innebära att

man försöker bryta med det som begränsar möjligheterna för den enskilda flickan och pojken. Svaleryd (2003) vill visa att man samtidigt kan arbeta medvetet både med att bekräfta och stärka barnens identiteter som flicka eller som pojke, och ge dem förutsättningar att gå utanför de traditionella genusmönstren.

1.2 VAD SÄGER LÄROPLANERNA?

I Lpfö (Utbildningsdepartementet 1998) skriver man att förskolan skall motverka traditionella könsroller och könsroller. De krav och förväntningar som ställs på barnen bidrar till att forma pojkars och flickors uppfattning om vad som är manligt och kvinnligt. Man skall vidare ge flickor och pojkar samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller. Inom förskolan skall man även sträva efter att varje barn utvecklar förståelse för alla människors lika värde oberoende av kön, social eller etnisk bakgrund. Även arbetslaget skall verka för att flickor och pojkar får lika stort inflytande över och utrymme i verksamheten.

I Lpo (Utbildningsdepartementet 2000) skriver man vidare att man skall ha en likvärdig utbildning och att läraren skall verka för att flickor och pojkar får lika stort utrymme i undervisningen. Det är läraren som skall se till att undervisningen till innehåll och uppläggning speglar både manlig och kvinnligt perspektiv.

1.3 PROBLEMFÖRMULERING OCH SYFTE

- Vad innebär arbete med genus, kön och jämställdhet?

Vi vill genom arbetet medvetandegöra genus, kön och jämställdhet och skapa intresse och kunskap för ett vidare aktivt jämställdhetsarbete på förskolan. Syftet med arbetet är att synliggöra förhållningssätt och handlingar i det dagliga arbetet med barnen. Om det handlar om ett genusmedvetet pedagogiskt arbete, med jämställdhet som målsättning?

Våra frågeställningar lyder som följande:

1. Hur transformeras traditionella könsrollsmönster i förskolan?
2. Vad innebär ett nytänkande för pedagogens arbete?

2. LITTERATURGENOMGÅNG

I litteraturgenomgången beskrivs begreppen genus och jämställdhet. Det är viktigt att veta innebörden och definitionen, särskilt som betydelsen av begreppen kan vara komplexa.

Vi ger fyra perspektiv på genus, baserade på *Genusmaskineriet* av Kerstin Kjellberg (2004), om hur genusperspektiv påverkar individen i hennes arbete med barnen. Kön ur ett historiskt perspektiv kommer att belysas genom boken *Pedagogiskt arbete och kön* av Tallberg Broman (2002), som belyser dels historiens påverkan på förväntningar, dels samhället idag. Därefter beskrivs barns könsidentitetsutveckling ur fyra perspektiv, samt forskning om könsroller. Här användes Birgitta Odelfors (1998) egna undersökningar som finns nedskrivna i boken *Förskolan i ett könsperspektiv – att göra sig hörd och sedd*. Vi kommer även att beskriva hur könet påverkar val av lek och leksaker och hur detta i sin tur påverkar könet. Pedagogerna har en stor roll när det gäller att förmedla könsroller, men vilket ansvar har de att bryta desamma. Detta lyfter vi med hjälp av olika författare.

2.1 JÄMSTÄLLDHET OCH GENUS

Jämställdhet är ett svenskt begrepp. Vi kommer att arbeta utifrån synen att jämställdhet innebär att alla människor är fria att utveckla sin personliga förmåga och att fatta beslut utan att begränsas av strikta genusroller. Det handlar om att män och kvinnor, flickor och pojkar ska ha samma rättigheter, skyldigheter och möjligheter. Jämställdhet handlar om vuxnas ”förmåga att överföra och praktisera värdiga och bärande demokratiska idéer och handlingsmönster som förändrar traditionella könsmönster” (Svaleryd, 2003 s.36). En viktig tanke med jämställdhet är att den skall infogas i den dagliga verksamheten och genomsyra allt pedagogiskt arbete och dagligt bemötande (a.a.).

Under 1900-talet utvecklades begreppet könsroll, som fortfarande används i dagligt tal. Rollbegreppet angav att kön var något som var inlärt, och som var föränderligt. Det var inte bara natur, utan också kultur. Under senare delen av 1980-talet och 1990-talet har begreppet genus varit flitigt använt i debatten och forskningen inom området. Begreppet markerar den sociala relationen i kön. Det tydliggör att egenskaper, sysslor, etc., inte är biologiskt givna utan socialt och historiskt konstruerade. Genus är också kontextuellt - varje individ är olika beroende på plats, situation och sällskap, men inom vissa genusgränser. Hur kvinnlighet respektive manlighet formas är resultatet av en ”social anpassning och en konstruktion i relation till de omgivande sociala villkoren” (Tallberg Broman, 2002 s.26). Inom modern genusforskning sägs ofta att könet är konstruerat. Oavsett vilka skillnader och likheter vi tror

oss finna mellan könen så är de ett resultat av våra egna mänskliga påfund. Det är inte de biologiska skillnaderna i sig som utgör genus, utan varje människas tolkning av dessa. Genus omfattar vårt kulturella, sociala och biologiska kön. Det är vad det kulturella arvet och det sociala systemet format oss till. Genus är ett komplext begrepp som måste förstås och ses som något som interagerar både med kultur, historia, med religion, klass, sociala och etniska faktorer (Svaleryd, 2003). Det finns ibland en framställning av nutidens och den egna kulturens syn och tankar kring t.ex. kön och jämställdhet som att de ”utgör något självklart kvalitativt bättre och är ett resultat av en eftersträvd utveckling” (Tallberg Broman, 2002 s.26). Såväl nutidens föreställningar och mål, liksom dåtidens, måste dock ses i relation till det samhälle och de materiella förutsättningar som omger oss (a.a.). Genusföreställningar utgör i sig mycket sega strukturer och är djupt förankrade inom oss och i våra personliga identiteter. De oskrivna regler som gäller för könen har Yvonne Hirdman (2001) kallat genuskontrakt. Detta kontrakt är en osynlig relation, en kulturellt nedärvd överenskommelse rörande mäns respektive kvinnors positioner, sysslor och funktioner i samhället.

I Kjellberg (2004) anges fyra olika perspektiv på jämställdhet. Det **första** perspektivet innefattar synen om att respektive kön bär på sin särart. Könsskillnader problematiseras inte, och därför finns ingen önskan om förändring. Om detta perspektiv skulle ligga som grund för ett aktivt jämställdhetsarbete, menar man att fokus skulle ligga på att förstärka skillnaderna.

Det **andra** perspektivet som framhålls är snarare en förståelse för pojkars och flickors olikheter. I första hand bör man stötta och skapa förståelse för de könsspecifika förmågorna och egenskaperna. Därefter, menar man, skall man eftersträva en jämnfördelning av båda könen bland personalen på förskola och skola. Tanken med detta är att både pojkar och flickor behöver hitta identifikationsobjekt bland de vuxna. Samtidigt som man vill ha förståelse för det könsspecifika sättet att vara, vill man även att barnen skall erövra det motsatta könets särdrag. Argumentet för detta är att man behöver ”motarbeta den negativa påverkan könsocialisationen haft, det vill säga att den har förstärkt den fasta könsidentiteten” (a.a. s.50). Med detta perspektiv som grund för ett aktivt jämställdhetsarbete skulle man därför medvetet bidra till att bryta invanda könsmonster bland barnen för att de skall kunna ”vidga sina uttrycksmöjligheter och hitta handlingsalternativ som ligger utanför det könsidentitetsmässigt givna” (a.a. s.50).

Det **tredje** perspektivet som man framhåller är synen om att könsskillnaderna är skapade och att de tar sig uttryck i ett ”negativt isärhållande” (a.a. s.50), där de ”manliga” egenskaperna

värderas högre. De vuxna hålls ansvariga för att både skapa och bidra till isärhållandet genom sitt sätt att bemöta flickor och pojkar. Ett aktivt jämställdhetsarbete med denna syn som utgångspunkt kommer att präglas av förändring. Förändring av struktur och förhållningssätt hos framförallt personalen som ”definierar barnen i det pedagogiska arbetet” (a.a. s.50). Genom detta arbete förväntas barnen få tillgångar till andra och fler uttryckssätt och genom dessa bryta traditionella könsmonster. Fokus i förändringsarbetet läggs här både på personalen och på elevgruppen.

Det **fjärde** och sista perspektivet på jämställdhet lägger fokus på möjligheter, vilket innefattar att vi människor har ett stort spektrum av sätt att presentera oss på. Vår identitet ses inte som fast och enhetlig, utan har många dimensioner. Skapandet av vår identitet är en ständigt pågående process som sker i interaktion med människor i vår omgivning. Med detta förhållningssätt finns inga gränser och inga sanningar, utan man är helt fri i sitt sökande efter jaget. Man menar att med detta förhållningssätt, där alla dörrar står öppna, är det lätt att drabbas av handlingsförslamning och uppgivenhet. Ett aktivt jämställdhetsarbete grundas i både förståelse och en vilja till förändring. Med en syn på människan som aktivt sökande efter egen identitet går det att ha förståelse för den kamp varje individ utkämpar i sitt liv. Kampen i sig består i att välja det accepterbara, det till synes normala och att utforska det nya, främmande. ”Med detta som grund inser man att ett jämställdhetsarbete innebär ett ständigt pågående arbete och att det måste ske på olika plan i parallella processer” (a.a. s.52).

2.2 KÖN OCH KÖNSSKILLNADER I UTBILDNINGSSYSTEMET GENOM TIDERNA

Den samhällseliga brytningstid som 1800-talet innebar skapade behov och nya former av omhändertagande och socialisation av barnen. Ett köns- och klasstrukturerat utbildningsväsen växte fram, där undervisning av pojkar, främst från privilegierade familjer, sågs som en samhällselig uppgift medan flickor och kvinnor stod utanför. Inte förrän mer än ett halvt sekel senare integrerades flickorna i den folkskola som skulle gälla för alla, flickor som pojkar. Skolning och undervisning innebar länge en könssegregerad verksamhet. Flickor för sig och pojkar för sig. Kvinnliga lärare för sig och manliga för sig. I olika skolformer, skolhus - eller i nutid - för olika åldrar, i olika program och i olika ämnen. Bakgrunden till könssegregationen har varit mångfaldig. ”De båda könen hade inte samma anlag, inte samma möjligheter, inte heller samma framtid. Så varför skola dem på samma sätt” (Tallberg Broman, 2002. s.33)? Eftersom man hade olika uppgifter i livet såg också utbildningen olika ut för flickor och pojkar. Flickorna skulle tränas i att bli goda husmödrar. Kvinnan stod för

det praktiska, mannen för det teoretiska. Man och kvinna var helt olika väsen och skulle därför hållas åtskilda. Först år 1962 slogs skolformerna samman till en gemensam grundskola med sammanhållen utbildning för flickor och pojkar. Många negativa konsekvenser förutsågs av denna samundervisning, även av den första professorn i pedagogik, Bertil Hammer, 1923:

”Om kvinnorna massvis ledas in på männens arbetsområde för att konkurrera ut honom från förvärvslivet, så hotar en dubbel, att icke säga tredubbel olycka.”

(a.a. s.125)

Hur ser då förväntningarna på flickor och pojkar ut idag? Vilka ideologier kan återfinnas i mer moderna rapporter?

Under de närmaste gångna decennierna har en likhetsideologi genomsyrat utbildnings- och barnomsorgskulturerna. Detta har inneburit att alla skall behandlas lika och att könsneutralitet råder. Barnet, eleven och den unge är här en individ och inte en flicka, en pojke, med skillnader i villkor och uppväxtkulturer. I ett jämställdhetsarbete med de utgångspunkterna, blir målet att behandla flickor och pojkar lika (a.a.).

Barn idag lever i en omvärld fylld av olika budskap, ibland helt motsägelsefulla sådana, om hur en flicka eller pojke skall vara. De omges av otaliga bilder och massmediabudskap. De tar del av texter i läroböcker, i serier, i barn- och ungdomsböcker. Överallt möter de föreställningar om kön, därför återfinns i nutiden synnerligen motsägelsefulla uppfattningar hos en och samma människa. I barnens och ungdomarnas egna gruppstillhörigheter slipas genusföreställningar och genusbeteende. Idag är förskolan och grundskolan den mest kontinuerliga mötesplatsen mellan könen i samhället. All annan verksamhet är mer segregerad (a.a.).

2.3 SAMHÄLLET'S MARGINALISERING AV FÖRSÖK TILL KÖNS-ÖVERSKRIDANDE BETEENDE

Det är mycket stor skillnad på det liv som väntar en nyfödd pojke och vad som väntar en nyfödd flicka. Barnet föds till en värld där allt är könspräglad (Nordahl, 1996). Formandet av kön, både av oss själva och av varandra, är beroende av föreställningar om kön. Vad uppfattas som manligt? Vad uppfattas som kvinnligt? Vad är lämpligt för tjejer? Vad är

lämpligt för killar? (Tallberg Broman, 2002). Barn lär sig tidigt hur man skall vara som flicka och pojke och var gränserna dras. De bidrar själva aktivt genom utforskandet av språk, handling och kommunikation. Det finns föreställningar om att flickor passar för vissa uppgifter och pojkar för andra. Man kan tydligt se mönster av att pojkar förväntas prestera, ta för sig, vara tuffa och hårda, medan flickor förväntas behaga, ”serva”, finnas till, ordna det för andra och vänta på tur. Detta ger olika trånga ”kostymer” beroende på om man föds till pojke eller flicka. Det förmedlar även förväntningar och självbilder som underlättar eller försvårar i olika situationer i samhället (Hanström, 2003). Det finns dock ingen forskning utifrån biologin, som enhetligt bekräftar vad som skulle passa för flickor respektive för pojkar. Det finns dock enhetlig forskning som visar att de flesta kvinnor kan föda barn och att de flesta män kan utveckla större muskelmassa än flertalet kvinnor. Inga fullskaliga försök har gjorts för att se hur mycket kulturen och den sociala omgivningen påverkar, eftersom det vore ”absurt och oetiskt att sätta ett barn i vakuum utan relationer till andra” (a.a. s.9).

Ett konstruktivt sätt att förhålla sig till problemet är att se varje individ som unik, att tolka olikheter mellan könen som kulturella och sociala konstruktioner. Forskning visar att skillnad i unikheter inom könen på många sätt är större än mellan könen. Människligheten innehåller en oerhörd mångfald och vårt sätt att kategorisera utifrån stereotypa könsroller, leder bara till en mindre mångfald (a.a.).

Vi har alla växt upp i ett samhälle präglad av mer eller mindre synliga föreställningar om könen. De oskrivna regler som gäller för könen har Yvonne Hirdman (2001) kallat genuskontrakt. Detta kontrakt är en osynlig relation, en kulturellt nedärvd överenskommelse rörande mäns respektive kvinnors positioner, sysslor och funktioner i samhället. Enligt Tallberg Broman (2002) kommer inte dessa bilder att vara varaktiga då vi lever i en tid av starka gränsöverskridanden och uppluckringar av genusgränser och dess innehåll. Det finns för varje individ en rad möjliga och tillgängliga sätt att vara, att uttrycka sig och att framställa sig som flicka och som pojke. Varje tid, situation och socialt sammanhang har en sådan uppsättning möjligheter. Här ligger föreskrifter om hur man skall vara, vad som är lämpligt och vad som är olämpligt. Gränserna för vad som är möjligt för flicka och pojke har kraftigt vidgats och överlappar varandra stort.

Det finns dock mer osynliga huvudfrågor för hur flickor respektive pojkar kan vara. Att välja något annat kan innebära att man marginaliserar sig, att man blir betraktad som udda, som konstig. Båda könen utmanar överträdelse, dock kanske så att pojken med många mer

feminint placerade mönster blir mer töntförklarad och marginaliserad, än flickan med högt rangordnande maskulinitetsbeteende och egenskaper. Detta för att vi använder oss utav mannen som norm (a.a.). Om man ser tillbaka ett sekel var kön och klassgränser mer uppenbara, förväntningarna inom respektive grupper tydligare och möjligheterna att bryta dessa mindre.

I Odelfors (1998) poängterar man att människor i vår nutida kultur är öppna på ett markant annorlunda sätt än tidigare. Synen på barn idag är att de genom lek och andra erfarenheter är aktivt engagerade i skapandet av sin egen verklighet. Barn befinner sig i en social värld som till stora delar är organiserad efter kön och de strävar efter att komma fram till vad som är passande och accepterat. Genom medvetna eller omedvetna förväntningar och sätt att bemöta barnen kan vuxna utöva en press på dem att bete sig på könsadekvata sätt.

2.4 UTVECKLINGSPSYKOLOGISKA TEORIER AV KÖNSIDENTITET

Olika teorier beskriver hur barns könsidentitet utvecklas.

2.4.1 Social inlärningsteori

Detta sätt att se på barns identitetsutveckling baseras enligt Rithander (1995) på identifikation och imitation. Vi är alla i barnets omgivning modeller för hur man kan bete sig som man och kvinna. Det är lättare för ett barn att identifiera sig med någon från samma kön, men framför allt om det är någon man känner och har känslor för, t.ex. föräldrar eller pedagoger. Genom att iaktta hur män och kvinnor betar sig, lär eleven sig inte bara hur man förväntas vara i det egna könet, utan även hur det motsatta könet förväntas bete sig. Många gånger är det som är ett önskvärt beteende hos en pojke/man, ett beteende som varken förväntas eller uppmuntras av en flicka/kvinna. När det gäller att utveckla ett könsspecifikt beteende är belöningar, bemötanden som att ignorera och att bestraffa fungerande förstärkningar (a.a.).

2.4.2 Kognitiv teori

När det gäller den kognitiva teorin är barnet en medaktör i skapandet av sin könsidentitet. I barnets tänkande bearbetas och struktureras den information det får från omgivningen (Rithander 1995). Forskaren Jean Piaget är känd för de flesta inom förskolan för sitt konstruktivistiska synsätt, han menar att barnet är den som konstruerar sin egen kunskap oberoende av kultur och socialt sammanhang. Ackomodation och assimilation är centrala

begrepp i teorin. Barnet använder sina sinnen och sina motoriska färdigheter för att skaffa sig erfarenheter av miljön. Erfarenheter införlivas, dvs. assimileras, med barnets tidigare kunskap och beteende. För att barnet skall ha glädje av de erfarenheter det gjort i en speciell situation och även i andra situationer krävs ackommodation. Detta innebär en anpassning av erfarenheterna till de nya krav omgivningen ställer. Piaget beskriver barnets utveckling i stadier och nivåer. I takt med att barnet blir äldre ändras sättet att tänka. Detta leder till att upplevelser av sig själv och omvärlden förändras när barnet går från ett stadie till ett annat. Med hjälp av information från omgivningen lär sig barnet se sig självt som tillhörande kategorin flicka eller pojke. Detta leder sedan till att barnet söker information i sin omgivning för att förstå kategorierna och göra dem meningsfulla. De söker kunskap om vad det innebär ”att vara flicka” eller ”att vara pojke” (a.a.).

Vygotskij intar ett sociokulturellt perspektiv (Hwang 2003). Han menar att barnet ingår i ett socialt och kulturellt sammanhang och att dess utveckling är helt beroende av vilken kulturell situation man växer upp i. Den största skillnaden mellan de två synsätten konstruktivism och sociokulturellt, är att Piaget menar att utvecklingen till största delen är universell, dvs. att alla barn i hela världen genomgår samma stadier vid i stort sett samma tidpunkt. Vygotskij menar att utvecklingen skall ses som ett resultat av barnets sociala samspel med bl.a. syskon, föräldrar och lärare (a.a.).

2.4.3 Interaktionistisk teori

I den interaktionistiska teorin betonas barnets egen aktivitet och kreativitet. ”Barnets könsutveckling är i hög grad resultatet av att det bygger upp sin lek utifrån vad pojkar/män och flickor/kvinnor gör och hur de är” (Rithander, 1995. s.14). Genom att omgivningen beter sig på ett speciellt sätt gentemot barnet och etiketterar det med olika uttryck, t.ex. ”söt liten flicka”, eller ”tuff kille” lär sig barnet både vad som är könstypiskt och vilket kön det själv tillhör. Genom val av färger, leksaker, inredning i barnkammaren, kläder m.m. arrangerar vuxna miljön på ett könstypiskt sätt. Allt beteende bestäms av förväntningar, roller och status, som i sin tur bestäms av det omgivande systemet (a.a.). Barnen identifierar sig med andras attityder och förhållningssätt och gör dem till sina egna. Genom att ta på sig andra roller och genom att sätta sig in i andras ställe skapar barnen en bild av sig själv som särskild individ. Identiteten som flicka eller pojke har enligt denna teori en social betydelse för barnet som går utöver den individuella identiteten. Könsidentiteten organiserar barnets sätt att uppleva och möta omgivningen (Hwang, 2003).

2.4.4 Psykoanalytisk teori

I den psykoanalytiska teorin är det biologiska könet, identifikationen med föräldern av samma kön och kontakten med föräldern av motsatt kön viktiga komponenter för utvecklingen av könsidentitet (Rithander, 1995). Den mest kända psykoanalytiska teoretikern är Sigmund Freud. En klassisk förklaring till hur flickor och pojkar utvecklar könsidentitet enligt psykoanalytisk teori är det så kallade oedipuskomplexet, där fadern upplevs som en konkurrent av sonen i sin kärlek till modern. Av rädsla för att förlora sin penis "i strid" ger han upp modern och tar därmed ett viktigt steg in i manligheten genom att ta på sig manliga värderingar och ett manligt beteende. En dotter identifierar sig med modern, men tar samtidigt avstånd från henne eftersom modern är den som bär ansvaret för att dottern inte har någon penis. Istället förälskar "flickan" sig i sin fader, men eftersom modern fortfarande är hennes identifikationsobjekt utvecklar flickan en kvinnlig könsidentitet. Det är den klassiska psykoanalytiska förklaringen, den har emellertid vidareutvecklats och modifierats av andra teoretiker. Sociologen och psykoanalytikern Nancy Chodorow presenterar sin teori som "Femininum – maskulinum". Denna innebär att flickan och pojken löser separationen från modern och individuationen på olika sätt. För såväl flickan som för pojken handlar identitetsutvecklingen både om att avgränsa sig som individ och att bevara närhet till andra. För pojken är avgränsningen till modern ett tecken på att han är olik henne, han är man. För flickan är närheten till modern en bekräftelse på att hon är lik henne, att hon är kvinna. För pojken har identitetsutvecklingen inneburit att han tvingats bryta närhet med den viktigaste omsorgspersonen modern och att avgränsa sig. För flickan däremot har identitetsutvecklingen handlat om att behålla intimiteten med modern och inte att avgränsa sig i lika hög grad som pojken (a.a.).

2.5 KÖNSIDENTITET

I boken *Genuspedagogik* poängterar Kajsa Svaleryd (2003) att skapande av könsidentitet är en känslig och viktig process i barnens liv som kräver att omgivningen har en stor kunskap och medvetenhet. Psykoanalytikern Joyce McDougall menar att den största kränkningen är att ett barn tvingas uppleva är just när det inser att de är antingen pojke eller flicka, och att de därför inte kan vara både och.

Med könsidentitet menar man vanligtvis att man känner och uppfattar sig som pojke eller flicka, man eller kvinna. Enligt Hwang (2003) har barnen vid tre års ålder oftast en grundläggande könsidentitet, dvs. de kan avgöra sitt eget och andras kön, men har fortfarande

diffusa uppfattningar om vuxnas kön. En pojke kan t.ex. påstå att han ska bli mamma när han blir stor. Vid 4-årsålder märks en viss stabilitet i könsidentiteten: barnet vet att pojkar blir män och att flickor blir kvinnor (Nordahl, 1996). Plötsligt upptäcker barnet att det finns två kön, att det tillhör det ena och att det är likt eller olikt moderns kön. Det gör då allt för att ge denna skillnad en mening och skapa ordning i det kaos som uppstår ur denna plötsliga instinkt. Man skulle kunna uttrycka det så att barnet blir medskapare i den process som ger dess kön sin identitet. Teorierna går isär om vid vilken ålder barnet har skapat en uppfattning om sitt kön. T.ex. menar Graf (1991) att barnen redan i 2-årsålder vet vilket kön de tillhör. Piaget däremot beskriver att barnen upp till 4-årsålder tror att de kan byta kön som de vill. När de blir 6-7år kan de förstå att man antingen är pojke/man eller flicka/kvinna och att man inte bestämmer det själv (Rithander, 1995). I objektrelationsteorin görs en distinktion mellan biologi och psykologi. Barnet måste skapa en förståelse för vem det själv för att individualisera sig. Hur det uppfattar sin identitet beror till stor del på vilket bemötande omgivningen ger och då framförallt hur ”modern” bemöter barnet. Detta kallas i objektrelationsteorin för en ”psykologisk födelse” och denna insikt sker hos barnet någon gång mellan 0 – 3 år. Det som sker under denna period anses vara så grundläggande för individen att det på samma sätt som biologin kan verkar fast och naturgivet (Kjellberg, 2004).

2.6 FORSKNING OM KÖNSSKILLNADER I FÖRSKOLA OCH SKOLA

Odelfors (1998) skriver att svensk forskning inom skola och förskola har visat att vuxna bemöter flickor och pojkar olika, liksom att flickor och pojkar anpassar sig till öppna och dolda regler på olika sätt. Den mesta forskningen som gjorts har gjorts i klassrummen, men Odelfors menar att situationen ser liknande ut i förskolan. Dessa studier visar att pojkar oftare än flickor bryter mot regler, medan flickor anpassar sig samt hjälper fröken att hålla ordning. När flickor bryter mot de regler som finns blir de hårdare bestraffade än pojkar. I en undersökning gjord av fil dr Solveig Hägglund (1994), visas att flickorna var de som näst efter läraren förväntades ha ansvaret för att ordning och reda skulle råda. Hon skriver att flickorna har ”skrivit på” ett *socialt ansvarskontrakt* där de förväntas samarbeta med förskollärarna. Pojkarnas sociala kontrakt går ut på att de gärna får hitta på störande aktiviteter under förutsättning att de lovar att hålla sig utanför själva verksamheten (a.a.).

I Odelfors (1998) beskrivs den dolda läroplanen med sina krav på lydnad, väntan, uppmärksamhet och ett undertryckande av egna erfarenheter. Man menar att kraven på lydnad från pojkarnas sida är lägre och de tillåts ta sig friheter medan flickorna förväntas

anpassa sig och lyda under dessa outtalade krav i högre utsträckning än pojkarna. Pojkarna tar sig rättigheter utan att fråga om lov och deras handlingar får sällan påföljder, medan flickorna ofta frågar om lov och får ett nej. Undersökningar som gjorts i förskolan bekräftar ovanstående påstående om tysta välanpassade flickor, men de ger även en annan bild. Flickorna i förskolan är mera självständiga och styrande än i skolan. Men att pojkarna lämnas ifred och de skapar sig en egen värld, där de tar avstånd från kvinnor och flickor. På samlingar och i aktiviteter är det pojkarna som hörs och syns och de verkar uppleva det som en stund av positiv uppmärksamhet, medan flickorna gärna är lite tystare och inte verkar vilja ta så mycket plats och helst synas så lite som möjligt. Vilket kön som är i majoritet i gruppen inverkar på barnens deltagande. Det visade sig att flickor i majoritet tog större plats och pratade mer än om de var en minoritet till antal (a.a.).

Vuxna i skolan berättar att de omedvetet bär på känslan av att pojkar har mer bråttom, och om de inte får omedelbar uppmärksamhet vet man aldrig vad de kan ställa till med. Studier visar också att de vuxna engagerar sig mer aktivt i pojkarna än i flickorna, vilket antyder att man förväntar sig att det aktiva barnet är en pojke (Svaleryd, 2003).

”Varför beskrivs återkommande att några pojkar får den mesta uppmärksamheten av läraren? Måste läraren underhålla och inrikta sin undervisning på pojkarna för att ”överleva”, för att ha kontroll över situationen? Vad är orsakerna och vad är konsekvenserna?”

(Tallberg Broman, 2002 s.93)

Pojkar får generellt mer hjälp av pedagogen och resultatet av detta blir att vi genom vårt agerande skapar aktiva pojkar och passiva flickor. Genom att tillmötesgå och omedelbart behovstillfredsställa pojkar, signalerar de vuxna till pojkarna att de har makt. Till flickor signaleras att de kommer i andra hand och de är inte lika viktiga (Odelfors, 1998). Ett annat exempel är att pojkar kan få mera negativa tillsägelser än flickor. Just för att vi lever i den föreställningen att pojkar kommer att göra något de inte får, man blir då snabb på att stoppa och sätta gränser. Effekten av detta blir att pojkar lever upp till förväntningarna och blir mer aktiva och utlevande än flickor. Genom bland annat beteenden, språk och kroppsuttryck införlivar vuxna sina förväntningar på barnen (Kjellberg, 2004).

Tallberg Broman (2002) summerar olika forskares resultat i förskolan om skillnader mellan pojkar och flickor vad gäller beteendemönster. Dess mönster skildrar och motsvarar hur de blir, menar hon:

Pojkar

Pojkar använder mer av det fysiska utrymmet av såväl skolgårdar, klassrum som korridorer, vilket är mer accepterat, liksom deras fysiska rörelse i klassrummet.

Pojkar få flest tillsägelser, men de tillåts också mer. Regelbrott, störningar och avvikelser accepteras i större utsträckning än samma beteende hos flickorna.

Pojkar får mer hjälp, mer beröm och detaljinstruktion.

Pojkar beskrivs som mer socialt omogna.

Pojkar tilltalas vid namn i högre grad än flickorna och får därmed framstå som individer i högre grad än flickor.

De tilltalas oftare

Pojkar protesterar mot den kvinnliga dominansen för att markera sin manlighet.

(a.a. s.94)

Flickor

Flickor blir i kommunikationen och utrymmeskrävandet mer avbrutna, överröstade och nonchalerade.

Flickor är mer stillsamma och ansvarstagande.

Flickor befinner sig oftare nära de vuxna.

Flickor väntar på sin tur och får ordet efter handuppräkning.

Vid samlingar får flickor ordet, medan pojkar tar det.

Flickor beskrivs som duktiga.

Flickor deltar mer sällan i fysiska aktiviteter, men när de gör det avbryter personalen dem oftare än pojkar.

De leker ”lämpligare” lekar. De är tystare, men tränas i empati, inlevelse och hänsynstagande.

De får mindre uppmärksamhet och lär sig snabbare klara sig själv socialt.

(Tallberg Broman, 2002 s.102)

2.7 FLICKORS OCH POJKARS LEK TILL KÖNSIDENTITET

Även leken är könsrelaterad och man har märkt stora skillnader i flickors respektive pojkars lekar, både vad gäller val av leksaker, var de väljer att leka någonstans och hur de leker. Men det är också skillnad i hur personalen bemöter barnen i deras lek. Forskning har visat att barnen gärna söker sig till kamrater av samma kön i sin lek. Generellt sätt kan man säga att pojkar leker i större grupper medan flickor leker i par. Flickornas tydliga intresse för relationer kan man se spår av i leken, då de ofta består i familjelekar. Först väljer de vem de ska leka med, sedan diskuterar de vad de ska leka. Fantasi och rollekar dominerar och lekarna utmärks av att de är mera fria från regelstruktur än pojkarnas. Leken verkar inte ha något uttalat mål och de går sällan ut på personlig tävlan. Deras lekar inkluderar mycket samtal och återger sociala relationer (Graf, 1991). Flickornas aktiviteter tränar på finmotorik, känsla för färg och form, kreativitet, koncentrationsförmåga, känslighet och inkännande. Men de tränas också i osjälvständighet samt försiktighet (Rithander, 1995). Flickorna leker i mindre grupper, där det handlar om vård, omsorg och service. Innan de kan göra något gemensamt måste de vara vänner, detta beror på den intima relationen är helt avgörande för flickorna i ett vänskapsförhållande (Nordahl, 1996).

Pojkarnas lek tar ofta kort stund att organisera och de utgår från aktiviteter inte från relationer. De leker mer i stora grupper där givna regler talar om hur man ska förhålla sig. Ofta börjar det med att en eller två pojkar bestämmer vad som ska lekas sedan får intresserade ansluta sig till leken. Enligt Bertil Nordahl blir pojkar vänner genom det de gör tillsammans. Genom handlingen uppstår gemenskap och positiva känslor som är knutna till gemenskapen. För pojkarna är solidariteten för gruppen viktigare än vänskapen (Nordahl, 1996). De tävlar ofta i sina lekar och de leker mer på egen hand än flickor. Deras lek har även en mer äventyrlig prägel (Graf, 1991). Det pojkarna tränar i sin lek är grovmotorik, vetgirighet, mod, styrka, ledarskap och kombinationsförmåga, men de tränas även i självhävdelse och aggressivitet (Rithander, 1995). Pojkarna stöjar, leker tjuv och polis och andra mer eller mindre vilda lekar gärna i större grupper, ofta utomhus, och de tillbringar mer tid med att göra saker än att prata om saker och det är viktigt att skaffa sig en ledarposition (Hwang, 2003). I förskolan drar sig pojkarna ofta undan kvinnovärlden och de lämnas också ifred i högre grad än flickorna. Detta resulterar i att de i sin grupplek skapar egna regler. I kontakten med personalen är pojkarna mer krävande och uppfostrande, de protesterar mera öppet än flickorna, vilket ger dem tillfälle att argumentera utifrån regler och rättvisepprinciper.

Pojkar tar större avstånd från flickor än flickor gör från pojkar, vilket kan hänga ihop med att omvärlden reagera mer negativt inför flickaktiga pojkar än tvärtom (Odelfors, 1998).

2.8 PEDAGOGENS ROLL ATT BRYTA TRADITIONELLA KÖNSROLLS-MÖNSTER

När det gäller jämställdhet måste vi våga ställa frågan: Vem är problemet? Som vi har sett har alla växt upp med ett samhälle präglad av mer eller mindre synliga myter om könen.

”Genus i yrkespraktiken handlar om en medvetenhet och ett förhållningssätt hos läraren – att ständigt vara uppmärksam på könsfrågorna och sin egen roll som förebild. Detta är också en viktig yrkesetisk fråga för lärare.”

(Berg, 2001 s.22)

En svårighet när det gäller jämställdhetsarbete är att pedagogerna själva har präglats av könsstereotyper och begränsade föreställningar beroende på kön. Därför behövs det mer kunskaper och utrymme för reflektion för att komma vidare i skolans jämställdhetsarbete (Berg, 2001). Nordahl menar att man måste behandla pojkar och flickor olika samtidigt som de självklart ska ha lika stort värde (Nordahl 1996).

2.8.1 En ökad medvetenhet hos personalen

Den vuxna förebilden är en av de viktigaste ingredienserna i barns socialisationsprocess. I mötet med en vuxen får barnen sin första spegling av det offentliga samhället. Beroende på hur denne vuxne speglar tillbaka, bygger barnet bilden av sig själv. Genom att använda sig av roterande ansvarssysslor som en metod att pröva olika roller t.ex. fixaren, lekledaren, tröstaren m.m. kan man uppmuntra barnen till att pröva nya uppgifter och skaffa sig varierade kunskaper och intressen (Nordahl 1996).

Att vara en förebild som pedagog innebär att man måste göra upp med sina egna omedvetna föreställningar (Svaleryd, 2003). Vi vet av många undersökningar att lärare och pedagoger säger sig inte göra någon skillnad på flickor och pojkar, att de behandlas lika, det är bara individen som är det viktiga. Resultat från olika forskningsobservationer visar dock motsatsen. Vi styrs av våra föreställningar. Det kan därför vara intressant och av största vikt

att kartlägga de egna tankarna kring dessa frågor och även bakgrunden till dem (Tallberg Broman, 2002).

Genus i arbetet som pedagog handlar om en medvetenhet kring föreställningar och omedvetna förväntningar på de bägge könen. Det handlar även om ett förhållningssätt och en medvetenhet om den makt den egna yrkesrollen ger att vidmakthålla förlegat genusystem eller omskapa den. Att arbeta medvetet med genusfrågor i pedagogisk praktik handlar om relationer, organisationen av tid, rum, material, bedömningsgrunder och maktförhållanden. Det handlar om att på ett medvetet sätt iaktta och reflektera över vardagliga händelser, att se samspelet mellan individer (Svaleryd, 2003).

När pedagogen tittar på sitt eget förhållningssätt gentemot eleverna, handlar det om hur hon själv bidrar till föreställningar om vad som är passande för pojkar respektive flickor. Pedagogen har en benägenhet att bromsa pojkarna istället för att uppmuntra flickorna att vara mer livliga. Genom att dämpa den här sidan hos pojkar, så dämpas den hos flickor också. När de vuxna så bestämt förbjuder och hindrar vissa traditionella pojkaktiviteter, låter de lydig och snälla flickorna vanligtvis bli att göra dessa saker (Rithander, 1995).

Pedagoger tycks också ha mycket lättare att förstå och känna sig igen sig i flickornas lekar. För den i huvudsak kvinnliga personalen är denna värld välbekant och relativt lättförståelig. Pojkarnas möjligheter att pröva olika manliga roller blir starkt begränsade. Det är viktigt att inse att detta också innebär att flickorna inte får möjlighet att pröva traditionellt manliga roller som förbinds med andra egenskaper än kvinnliga roller: styrka, mod och äventyrslystnad (a.a.). Forskning har visat att barnen gärna söker sig till kamrater av samma kön i sin lek. Enligt Rithander (1995) blir det mera samlek mellan pojkar och flickor när en vuxen deltar i den fria leken. Generellt sett kan man säga att pojkar leker i större grupper medan flickor leker i par. Graf (1991) menar att en av anledningarna till detta är att de saknar erfarenhet och kunskaper för att göra ett friare val. Man kan genom förändringar av material eller fördelning av personal uppnå större variation och nytänkande i barns lekar.

”Undersökningar visar att pojkar och flickor ges olika förutsättningar i skolan. Men som lärare kan du göra medvetna pedagogiska val som gagnar jämställdheten. Det är också viktigt att vara uppmärksam på läromedel som befäster könsmyterna.”
(Berg, 2001 s.25)

Nordahl (1996) skriver att en förändring måste ske genom personalen. En medveten attitydförändring och en skärpt medvetenhet på pojken och flickan som kön, ska resultera i en pedagogik som kan göra pojkar och flickor närvarande i sin fulla potential. Han beskriver vidare hur personalen måste bli medveten om sin motsatskönslighet. Det kallas för anima och animus: anima representerande kvinnobilden i mannen och animus mansbilden i kvinnan. Enligt Nordahl är det inte bara personalen som måste få bättre kontakt med sin anima och animus. Det måste också flickorna och pojkarna. Flickor fostras till att få bättre kontakt med den omedvetna pojken i sig själva (animus) och pojken måste få bättre kontakt med den omedvetna flickan i sig själv (anima).

2.8.2 Könnssegregerade grupper

Det jämställdhetsarbete man oftast kommer i kontakt med ute på skolorna idag är indelning i könsssegregerade grupper. Anledningen till att man väljer detta arbetsätt är att man vill stärka flickor. Könsssegregerade gruppindelningar har uppstått ur ett faktiskt behov. Erfarenheten från att jobba med separata flick- och pojkgrupper visar att de kan ge eleverna andrum, en positiv miljö och dryfta svåra saker och att de får mod att utpröva sådant som normalt tillskrivs det andra könet. Flickor kan på så sätt uppmuntras att ta för sig, pojkar att visa omsorg och bry sig om varandra (Berg, B. 2001). Det är den vuxnes ansvar att stödja både flickor och pojkar att bryta mönster och värderingar om varandras kön. Pojkar får i enkönad grupp möjlighet till att identifiera sig med andra pojkar och märka variationer inom det egna könet. Flickor får möjlighet att identifiera sig med andra flickor och inse vidden med att vara flicka. På detta sätt kan könsstereotyper beteenden motarbetas (Svaleryd, 2003). Samtidigt finns det en risk att man med ett sådant arbetsätt understryker skillnaderna. När vi delar en grupp efter kön visar vi att kön räknas och är viktigt. Vi talar också om att flickor och pojkar kan ha svårt att arbeta tillsammans och att det beror på att de har olika förutsättningar. Detta tenderar dessutom att bli ett negativt budskap som gör flickor till en svagare part och pojkar till bråkstakar. Det gäller att se upp så att inte könsssegrerad verksamhet snävar in elevernas möjligheter att finna sin väg i livet (Berg, 2001). Det gäller att finna medvetna former där varje barn blir bekräftat (Svaleryd, 2003). Det är inte genom likriktning man når jämlikhet utan genom självförtroende, självkänedom, ömsesidighet, respekt och strävan efter ett demokratiskt samhälle. Känslan av alla är lika mycket värda är grogrunden till förändring.

2.9 SAMMANFATTNING OCH SLUTSATS AV LITTERATURDEL

Vi har i litteraturredelen påvisat hur könsrollsmönster skapas och bibehålls genom normer och värderingar som grundar sig i människans bakgrund och samhällets historia. Dessa bidrar till vad som förväntas av pojkar och flickor. Könsrollsmönster är djupt förankrade inom oss. Det är lätt att tro att de är biologiska, men all forskning inom ämnet visar att individen föds till människa men formas till kön enligt det rådande sociala systemet. Betydelsen av kön skapas i relation till omgivningen och är därför i konstant förändring. Människor skapar själva vad som är manligt och kvinnligt i olika sammanhang. Även om fasta strukturer är svåra att förändra så är könsrelationerna inte konstanta eller oföränderliga. Erfarenheterna visar att barn i förskolan möts av stereotypa föreställningar, förväntningar och reaktioner på hur de skall vara som flicka respektive pojke. För att en förändring av den pedagogiska verksamheten ska ske, krävs att pedagogerna är könsmedvetna och reflekterar över sina handlingar och sina värderingar. När det gäller att bryta traditionella könsrollsmönster kan pedagoger göra mycket, men det är viktigt att komma ihåg att de inte är de enda som påverkar barnen i deras könsrollsutveckling. Genom pedagogen får barnen sin första spegling av det offentliga samhället och det är därför av största vikt att de är medvetna om sin inställning och vilka signaler de sänder ut. Vi ansluter studien till ett sociokulturellt perspektiv, dvs. barn formas till flickor och pojkar genom ett samspel med sin omgivning. Därför kommer vi i empiridelen närmare undersöka barns olika roller och hur pedagoger förhåller sig till dem.

3. EMPIRISK DEL

Med utgångspunkt från vårt problem har vi valt att göra en empirisk studie genom att redovisa en kvalitativ undersökning om hur det kan se ut på en förskola, vilket bemötande barn får av personalen och var man befinner sig i denna mötesarena. Vi har valt att begränsa oss till att iaktta och reflektera kring pedagogens roll i ett genusperspektiv när det gäller sätt att förhålla sig till och bemöta barn. Det vi vill diskutera och synliggöra är hur pedagoger genom små medvetna och omedvetna signaler förmedlar könsroller till barnen.

3.1 KVALITATIV METODBESKRIVNING

Enligt Patel – Davidsson (2003) är syftet med en kvalitativ undersökning att skaffa en djupare kunskap om de situationer man valt att studera. Ambitionen med en kvalitativ studie är att upptäcka företeelser, att tolka och förstå innebörden av livsvärlden, att beskriva uppfattningar eller en kultur. Att man skulle komma fram till olika resultat vid de olika iakttagelserna eller intervjuerna anses i en kvalitativ studie inte sänka reliabiliteten som det hade gjorts i en kvantitativ studie. Istället menar man att olika resultat beror på sinnesstämningar, uppfattningar eller annat som kan ändras i en människas liv. Reliabiliteten bör istället ses mot bakgrund av den unika situation som råder. Patel – Davidsson skriver i sin bok *Forskningsmetodikens grunder* (2003), att man sällan pratar om reliabilitet i en kvalitativ undersökning, utan att reliabilitet och validitet är så sammanflätade att det är svårt att skilja dem åt. Man väljer därför att tala om validitet i kvalitativa studier. Validiteten är ej enbart relaterad till insamlad data, utan strävan efter god validitet genomsyrar forskningsprocessens alla delar. Har forskaren lyckats skaffa underlag för att göra en trovärdig tolkning av den studerandes livsvärld? Vidare kopplas validitet till hur forskaren har lyckats fånga det som är mångtydigt och kanske motsägelsefullt och givetvis har de tolkningar man gjort en stor betydelse för validiteten. Att sammanställa ett forskningsresultat kräver att forskaren är följsam i hela forskningsprocessen. Detta gör att varje kvalitativ forskningsprocess är unik och att det inte går att fixera några regler eller procedurer för att säkerställa validiteten. Wehner – Godée (2000) skriver att det är viktigt att komma ihåg att observationer inte visar sanningen. Alla former av observationer är subjektiva och färgas alltid av den som observerar. Veà Vecchi, atelierista på Reggio Emilia, Italien menar att det är först när flera pedagoger tittar på en observation som den blir mindre subjektiv. Detta för att vi genom våra olika erfarenheter upptäcker och tittar på helt olika saker. Videosekvenser och bandupptagningar måste redigeras och vi måste välja ut bilder för att få fram huvudpoängen. Materialet tas ur sitt sammanhang och måste sättas in i ett nytt för att bli

begripligt och visningsbart. Alla de val som detta innebär är subjektiva. En annan person skulle göra andra val. (a.a.)

3.2 VAL AV METODER

Vi har valt att göra observationer då vi tror att detta kommer att ge oss bäst svar i förhållandet till våra frågor. Vi har valt att använda oss både av videokamera med mikrofon samt att observera genom löpande protokoll.

3.2.1 Videoobservation

Vi har använt videofilm som observationsmetod och vi har filmat på en småbarnsavdelning samt två förskoleklasser. Videofilmen är ett väldigt starkt medium eftersom man har möjlighet att få uppleva både hur man rör sig, låter och ser ut. Genom videoobservationer har man möjlighet att spela upp händelseförloppet om och om igen och på det sättet upptäcka och få syn på nya händelser att reflektera kring. Det finns nog inget annat medium där vi kan få så mycket kunskap om oss själva och vårt eget agerande i förhållande till barn, ungdomar eller vuxnas agerande. (Wehner – Godée, 2000) Vi har valt att filma kortare sekvenser 10 – 20 minuter, detta har vi gjort för att det inte skall hinna bli långtråkigt och vi skall missa något spännande i mötet mellan pedagog och barn.

3.2.3 Löpande protokoll

Vi har även valt att komplettera våra videoobservationer med att skriva ner observationer i ett löpande protokoll. Detta innebär att man beskriver med egna ord det som händer under en viss tid (Rubenstein Reich 1986). Vi ville observera vart barn och pedagoger befinner sig i leken, hur pedagoger och barn interagerar och hur pedagoger förhåller sig till olika sorters lek. Vi upplevde att detta bäst gjordes genom löpande protokoll då det hade blivit för mycket film att titta på och analysera om vi videofilmade. Det löpande protokollet har vi genomfört på två syskonavdelningar med gemensam lekhall och tillhörande lekutrymmen.

3.3 BESKRIVNING AV FÖRSKOLAN

Förskolan är en relativt stor förskola med sex avdelningar och två förskoleklasser. Förskoleklasserna är placerade utanför förskolans område för att bättre kunna samarbeta med skolan. Tre av de sex avdelningarna är småbarnsavdelningar (1-3 år) och tre är syskonavdelningar (3-5 år). Förskolan representeras av både äldre och yngre pedagoger, svenska pedagoger och pedagoger med utländsk bakgrund. Alla är kvinnor. Den ligger

centralt i ett hyreshus- och villaområde och representeras av barn från olika kulturer, olika åldrar, olika sociala bakgrunder och olika kön.

3.4 URVAL

Vi valde att göra våra observationer på den förskola där vi även har gjort vår praktik. Detta för att man på förskolan planerar ett projekt med fokus på jämställdhet och genus och för att man är öppen för nya arbetssätt och ny forskning. Observationerna är gjorda på fem olika avdelningar. Anledningen till att vi har valt att lägga observationerna på olika avdelningar är för att få en större bredd och mångfald i beteendet. Vi ville se flera möten mellan flera olika pedagoger och barn för att få större variation. Med detta arbetssätt tror vi oss få ett mera rättvist resultat.

Vi har videofilmat två förskoleklasser, **A** och **B** samt en småbarnsavdelning, **C**. Det löpande protokollet är genomfört på två syskonavdelningar, **D** och **E**. Anledningen till att vi använt dessa åldersgrupper i undersökningen är för att få ett så brett urval och en så stor variation som möjligt.

Vi har genomfört observationerna på två helt vuxenledda situationer på två förskoleklassers samlingar. Vi har också observerat två delvis vuxenledda situationer, på en småbarnsavdelning, dessa innefattar på- och avklädning. Medvetet har vi valt att inte fokusera på någon icke vuxenledd situation, då det är pedagogerna som står i fokus för våra observationer. Vi har däremot valt att föra löpande protokoll på en syskonavdelning om var barnen respektive pedagogerna befinner sig i leken. Objekten i filmerna har inte valts ut genom någon speciell metod, eftersom vi med vår förförståelse menar att man förmedlar och uppfattar könsroller på olika sätt beroende på tidigare bakgrund och erfarenheter.

3.5 GENOMFÖRANDE OCH BEARBETNING

Under våren 2004 bestämde vi oss för att det var genus och jämställdhet vi ville skriva vårt arbete om, men det var först senare vi bestämde oss för att det skulle ske genom att videofilma och genom observation av barn och personal. Under hösten 2004 gick vi ut och informerade på vår praktikplats, som vi valt med avseende på vad vi skriver om, och meddelade hur vi tänkte gå till väga. Vi informerade därefter föräldrarna genom informationslappar där vi beskrev hur vi skulle gå till väga och vad den insamlade informationen skulle användas till. Vi informerade även om att det i första hand var personalen som var i fokus och att ingen utomstående skulle få ta del av det insamlade

materialet. Vissa problem uppstod då det var några barn som inte fick delta i videoinspelningarna, vilket vi respekterat.

Vår önskan var att hålla en distanserad roll till händelserna, för att få ett så naturligt resultat som möjligt. Vi valde därför att sätta upp kameran på stativ i den mån det fanns, för att påverka pedagogerna så lite som möjligt och därmed låta dem arbeta som de brukar. Även när det gäller det löpande protokollet valde vi att hålla en distanserad roll. Vi försökte att inte påverka barnen och pedagogerna i sina aktiviteter i den mån det gick. Detta gjorde vi genom att stå utanför aktiviteterna och iaktta. Detta var inte lätt.

Vid genomgång av materialet tittade vi på filmerna många gånger, detta för att få syn på fenomen som vi först inte upptäckt. När vi fann situationer och samband transkriberade vi dessa. Vi har alltså inte transkriberat hela observationerna. Det meningsfulla finns alltså inte enbart i vad vi först ser och lyssnar oss till, utan produceras också i själva tolkningsakten (Wehner – Godée, 2000). Vi bearbetade och tolkade observationerna med utgångspunkt från det vi sett, men kopplade också till den litteratur vi läst i ämnet. Under själva reflektionsarbetet behövde vi tillgång till teorier som behandlade ämnet i fråga. När det gällde bearbetningen av det löpande protokollet förde vi ner anteckningar i ett aktivitetsschema som vi sedan tolkade. Citaten är nedtecknade under observationstillfället och sedan kopplade till händelserna i aktivitetsschemat.

3.6 ETISKA ASPEKTER

Vårt mål har varit att hålla ett så sakligt och professionellt förhållningssätt som möjligt ur forskningsetisk synpunkt. Vi kommer att färgas och påverkas av tidigare litteraturstudier och erfarenheter och använda oss av dem. Att inhämta tillåtelse av dem som blir observerade bör alltid vara en självklar regel. Förutom tillåtelse från förskolan eller skolan fodras även ett skriftligt medgivande från föräldrarna till barnen, för att undvika missförstånd. Alla inblandade ska informeras om i vilket sammanhang observationerna ska användas (Wehner – Godée, 2000). Då det förekom att ett par barn inte fick filmas har vi respekterat detta och varit mycket noga med att följa familjens önskemål. Det finns nog inget annat medium, än video där vi kan få så mycket kunskap om oss själva och vårt eget agerande i förhållande till barn, ungdomar eller vuxnas agerande. Det är viktigt att tänka på att risken för att kränka någons identitet alltid är närvarande. Våra egna tankar, åsikter, vår ålder och våra värderingar kan komma att påverka och forma den kommande studien (a.a.).

4. RESULTATREDOVISNING MED ANALYS OCH TOLKNING

I resultatdelen av arbetet kommer vi att redovisa resultatet av filmobservationer och löpande protokoll. Efter att ha tittat på, analyserat och tolkat videoobservationerna, uppmärksammade vi tre kategorier som vi kommer att lägga vår tyngdpunkt på:

- Fokus på pojkarna
- Flickor som hjälpfröknar
- Pedagogers uppmärksamhet vid på- och avklädning

I det löpande protokollet lägger vi fokus på pedagogers förhållningssätt i den fria leken. Vi kommer att beskriva situation följt av analys och tolkning. Sist kommer vi att avsluta med en övergripande sammanfattning.

4.1 SAMLING I FÖRSKOLEKLASSEN MED FOKUS PÅ POJKARNA

I samlingsen sitter 11 barn och en pedagog. 5 av barnen är flickor och 6 är pojkar. Mitt emot pedagogen sitter 3 flickor jämte varandra, precis jämte dem sitter 4 pojkar jämte varandra. De resterande fyra sitter blandat. Idag skall man välja en lapp, på lappen står en uppgift som skall utföras av enskilt barn. Pedagogen Inger säger tydligt ifrån att man måste lyssna noga för hon kommer bara att läsa uppgiften en gång och det är bara den som hon läser till som skall utföra uppgiften, resten av barnen skall sitta tysta. Pojkarna som sitter fyra tillsammans har svårt att komma till ro, talar rakt ut, gör ljud och kan inte sitta stilla. Inger uppmanar dem flera gånger att vara tysta. En pojke har speciellt svårt att låta de andra genomföra sina uppdrag utan att kommentera och tala om vad de skall göra. Inger säger flera gånger att var och en får tänka själva.

4.1.1 Observation 1.

Barnen sitter tysta och lyssnar när Inger läser uppgiften för Stina. När Stina skall utföra sin uppgift berättar flera pojkar för henne vad hon skall göra.

Pojkarna talar rätt ut och tar över uppgiften från Stina:

Mats: Kryp under bordet

Emil: Hoppa, hoppa tre gånger

Inger vänder sig mot pojkarna och lutar sig fram mot dem.

Inger: Det är viktigt att ni andra är tysta.

Analys och tolkning av observation 1.

Genom att hela tiden uppmärksamma pojkarna för deras "störande" beteende, bibehålls också detsamma. Inger kan inte ge sin odelade uppmärksamhet till de andra barnen och detta signalerar att de fyra pojkarna är viktigare än de andra och de dominerar samlingen, men även sina kamrater. Hon söker pojkarnas uppmärksamhet genom att luta sig mot dem, ta på dem och söka ögonkontakt. Fast att hon tilltalar någon utav de andra barnen tolkar vi det som att hon hela tiden håller en dämpande hand mot de fyra pojkarna.

4.1.2 Observation 2.

Inger läser nu till Peter, den uppgift som han skall utföra. Peter reser sig och är på väg för att hämta en blå sak till uppgiften.

Emil: Hämta något blått.

Inger avbryter och lutar sig mot Emil.

Inger: Nu måste du vara tyst Emil. Det är Peter som skall komma ihåg det alldeles själv.

Emil tittar över Ingers axel.

Emil: Hämta en blå.

Inger: Men du Emil, sen är det din tur att komma ihåg. (Ingers röst är lugn)

Peter är på väg tillbaka till ringen.

Emil: Men hoppa på ett ben.

Inger lutar sig ännu närmare Emil och tar hans hand.

Inger: Du, du, du, sen är det din tur. (fortfarande normalt tonläge)

Emil tittar över hennes axel för att se vad Peter gör. Peter har kommit tillbaka. Inger har inte sett något utav vad Peter har gjort.

Inger: Peter, hoppade du på ett ben, jag såg inte det för då fick jag säga till Emil att han skulle vara tyst.

Emil: Han hoppade på ett ben.

Några andra barn genomför nu sina uppgifter. Någon pojke rapar och någon visslar. Inger håller hela tiden sin hand mot pojkarna och vidrör dem flera gånger. Flickorna börjar klappa och studsa upp och ner, men slutar omedelbart när Inger ber alla att lugna sig.

Analys och tolkning av observation 2.

Mycket fokus läggs på Emil som ignorerar Ingers tillsägelse dels genom att inte möta hennes blick, dels genom att prata i mun på henne och genom att nonchalera henne. Inger gör ett försök att nå fram till honom genom beröring. Till och med när frågan ställs till enskild

individ svarar Emil och sista ordet blir hans. All fokus går från uppgiften till Emil. Genom Ingers agerande blir Emil huvudrollsinnehavaren i situationen. Peters roll försvinner för Inger, men även för de andra barnen då han inte får eller kan utföra uppgiften själv. Vad hade hänt om Inger givit Emil en ”stopphand” (en hand framför hans ansikte som signalerar att vi inte ser dig just nu, handen talar) och vänt sig mot Peter som det var tanken från början? Inger lägger sin uppmärksamhet på fel person och genom denna uppmärksamhet bibehåller och befäster hon Emils dominanta position.

4.1.3 Observation 3.

Mia har fått i uppgift att välja en kompis för sitt uppdrag. Hon väljer Mats som omedelbart protesterar genom att korsa händerna och skaka på huvudet.

Mats: Nej, nej, jag vill inte.

Inger uppmanar då pojken att ställa sig upp, men han vägrar. Mia står tyst bakom Mats och väntar. Mats är tydlig i sin protest. Mia erbjuder sig att ta någon annan. Inger ger då Mats ett alternativ att antingen lämna samlingsen eller följa reglerna. Hon går fram mot Mats och tar honom lätt i armen och hjälper honom upp.

Inger: Du ska bara stå stilla det är inte så farligt.

Analys och tolkning av observation 3.

Här görs ett könsöverskridande val när Mia väljer Mats till att delta i hennes uppdrag. Genom tydliga protester från Mats hamnar återigen fokus utanför uppdraget och på en enskild person även denna gång är en pojke. När Mats protesterar hamnar Mia i ett direkt underläge, då situationen inte längre är hennes att styra över. Inger blir förargad över Mats maktbeteende och de hamnar i en konfliktsituation, där Inger bibehåller sitt krav och är konsekvent. Mia väljer att dra tillbaka sitt beslut och erbjuder sig att ta någon som hellre vill bli vald. Men genom beröring och ögonkontakt söker Inger lyfta Mats och få honom att ställa upp. I denna situation bryter Inger ett mönster av kvinnlig medgivelse. Hon har gett sig den på att Mats inte skall få bestämma. Genom att ställa motkrav på Mats tvingas Mia att stå kvar i sitt val och Mats tvingas delta i aktiviteten. Detta kunde dock ha gjorts på ett sätt som samtidigt stärkte både Mats i Mia i en ganska utlämnande situation. Hade Inger istället sagt att Mia gjort ett bra val, hade hon inte bara förmedlat att Mia valde bra, utan även att hon gjort ett positivt könsöverskridande val. Mats hade också fått positiv bekräftelse på sin annars ganska utsatta person, han var ett bra val. Nu blev det istället en obekväm situation, en maktkamp för alla tre, där alla känner sig utsatta. Kommer någon att göra flera könsöverskridande val?

4.1.4 Observation 4.

Inger: Stå nu stilla så ska vi se vad Mia gör.

Mats stampar på stället och viftar med armarna. Mia går ett varv runt honom och ställer sig med ryggen mot hans rygg. En pojke som sitter jämte petar och stör. Mats tramsar vidare och ”ramlar” sedan till golvet. Stämningen är laddad och lite stressad.

Mia: Vad gör du Mats?

Inger: Är du färdig Mia?

Mia: Nej, Mats håller på.

Mats reser sig upp.

Inger: Nehe, nu ska vi se.

Mia kan till slut slutföra sitt uppdrag, fnissigt och ganska osäkert. Mats börjar göra robotrörelser. Mia sjunger halva Bä, bä vita lamm, och sätter sig sedan småfnissande ner i ringen igen.

Inger: Det var jättebra Mia, en applåd för Mia.

Analys och tolkning av observation 4.

Effekten av att Inger var konsekvent i föregående observation blev allt annat än positiv för de inblandade. Här har det skett en maktförskjutning och det är Mats som har övertagit ledarrollen. Det är nu i hans avgörande när och hur Mia skall få slutföra sitt uppdrag. Han styr situationen genom att spexa och tänja på gränserna utan att det får några konsekvenser för hans del. Ansvar för att reda upp situationen förs sedan över till Mia med frågan om hon är färdig. När Mats väljer att ställa sig upp kan uppgiften fortgå. Genom att säga ”*Nehe, nu ska vi se*” signalerar Inger att Mats rest sig och valt att fortsätta, och man rättar sig efter honom. Eftersom fokus inte längre ligger på själva aktiviteten eller på utövaren, upplever vi att Inger har tappat kontakten med gruppen och de uppgifter som skall genomföras. Detta tolkar vi genom att hon frågar: ”*Är du färdig Mia?*” Vi upplever att det skett ett maktövertagande av situationen, då Mats mot slutet är den som styr händelserna. Här formas stereotypa könsroller genom att överlåta situationen till de inblandade. Eftersom Mia slår från underläge redan från början kommer Mats att förstärka och bibehålla sin position som mest betydelsefull och med mest makt. Mia är mindre viktig i situationen och har inte mycket att säga till om. Inger känner säkert sympati för Mia för den situation hon hamnat i och att Mia gjort sitt bästa trots omständigheterna. Vi upplever att Inger genom att säga ”*Det var jättebra Mia, en applåd för Mia*” till slut ger tillbaka uppmärksamheten till henne. Är det för att döva sitt eget dåliga samvete? Hur känner Mia sig? Här har barnen formats in i typiska könsroller.

4.1.5 Observation 5.

Sam, som bara varit i Sverige en kort tid skall få sin uppgift. Han har genomfört första delen. Inger läser tydligt till honom.

Inger: Sen stod det så här på lappen. Kryp till...

Hon avbryter sig.

Inger: Vet du hur man gör när man kryper, Sam?

Alla barnen börjar krypa och åla runt på golvet. Inger skrattar för sig själv. De återvänder snart till sina platser. Inger lutar sig fram mot Mats:

*Inger: Hörde ni att jag sa så här till Sam: Vet **du** hur man kryper?*

Vem pratade jag med då? (Tilltalar Mats)

Mats: Sam

Inger: Ja, just det.

Analys och tolkning av observation 5.

Alla barnen bryter ringen, men kritiken riktas mot en pojke. Kritiken är formulerad till alla barnen, men hon vänder sig till och tilltalar en pojke med blick och kroppsspråk. Han svarar även på hennes fråga. Efter att Mats har varit en frontfigur och en ledare under samlingen, blir det också han som får ta kritiken när hela gruppen lämnar ringen för att visa Sam hur man kryper. Inger tilltalar hela gruppen i ord, men genom att ha ögonkontakt med Mats och luta sig mot honom, blir det han som får föra gruppens talan och stå till svars för allas handlingar. Vi upplever här en ny form av könsdiskriminering genom att Mats blir objekt för Ingers fördomar. Är det så här pedagogerna skapar de ”busiga pojkarna”, genom att låta sina fördomar styra dem så att de lägger skulden på pojkarna? Här formas pojkarna in i en könsroll som problemskapare. Får de uppleva detta tillräckligt många gånger blir det en del av deras personlighet och ett sätt för dem att få uppmärksamhet.

4.2 SAMLING I FÖRSKOLEKLASSEN MED FLICKOR SOM HJÄLPFRÖKNAR

I förskoleklassen ska man planera för ett lotteri. I gruppen på 7 barn sitter 3 pojkar och 4 flickor samt pedagogerna Eva i en ring. Man skall fördela 5 påsar med godisbilar så att alla får ösa i en burk. Ett barn kommer med förslaget att man öser en halv påse var. Två barn tar en påse och öppnar för att sedan ösa hälften var i burken. Barnen fortsätter så tills 4 påsar är tömda och endast en återstår. Den återstående påsen delas upp så att alla får ösa lite var.

4.2.1 Observation 6.

Sara skall öppna sin påse, men hålet blir för litet och inget godis kommer ut. Ida drar då påsen ur hennes hand och öppnar den mer åt henne. Sara får tillbaka påsen utan att något av barnen säger något. Henrik skall ösa sin del av påsen, men inte heller nu kommer det ut något godis. Ida sträcker sig fram för att ta påsen från honom, men han tar den till sig. Sofia som sitter bredvid Henrik tipsar honom om ett sätt att öppna påsen så att man inte behöver använda saxen. När Sofia tycker att han öppnat tillräckligt säger hon: *Stopp, stopp*. Han håller då i godiset. Två flickor lutar sig fram. Den ena känner om det är något kvar i godispåsen, medan den andra tar den ur handen på Henrik och öser resten själv.

Analys och tolkning av observation 6.

Henrik fräntas i denna situation sina egna beslut och sitt eget kunnande. Detta har flickorna övertagit genom att påpeka för honom hur han skall göra för att öppna påsen och genom att tala om för honom när han har öppnat tillräckligt mycket för att godiset skall komma ut. De påvisar även när de anser att han öst klart och tar då påsen ur hans hand. Flickorna positionerar sig här som hjälpfröknar och så länge ingen stoppar dem kommer könsrollsmönstret att bibehållas och förstärkas.

4.2.2 Observation 7.

Ida delar ut de återstående godispåsarna till Kalle och pedagogen Eva. När Kalle skall öppna sin kan han inte klippa med saxen och får inte upp påsen. Ida är snabb att ta påsen ut hans hand och öppnar den åt honom. Hon ger tillbaka den och Kalle öser i sin halva för att skicka den vidare till Eva.

Analys och tolkning av observation 7.

Här tar Ida ett initiativ och hjälper Kalle utan att han har bett om hjälp. Hon frågar inte om han behöver någon hjälp utan rycker påsen ur hans hand, Kalle ifrågasätter inte situationen, inte Eva heller. Eftersom Eva inte ingriper tolkar vi att Eva upplever situationen som behaglig och lugn. Hon ser inte pojkarna i deras situation. Varför protesterar inte pojkarna? Är de vana vid detta bemötande och ifrågasätter det därför inte?

4.2.3 Observation 8.

Flickorna ger förslag på hur man kan dela upp den påsen som blir över och man enas om att alla skall få ösa lite var. Pedagogerna Eva säger till barnen att det inte blir många bitar var att ösa.

Sara börjar ösa. Några flickor kollar att hon inte öser för mycket och avbryter henne:

”Stopp, det räcker.”

Påsen skickas vidare till Natalie, flickorna kollar så att hon inte öser för mycket.

När påsen passerat Ida tar hon burken och skickar den vidare till de andra barnen. Flera flickor kollar så att kamraterna inte öser för mycket genom att stoppa dem antingen med ord eller med handling.

Analys och tolkning av observation 8.

Flickorna kontrollerar fortfarande situationen dels genom att ge förslag på lösningar, dels genom att uppmana och hålla koll på kamraterna. Deras åsikter om när man öst tillräckligt är avgörande för hur situationen fortgår. De bestämmer nu inte bara i ord när de andra är klara, utan även i handling. Pedagogerna håller fortfarande en låg profil och låter flickorna hantera situationen.

4.2.4 Sammanfattning och tolkning av flickor som hjälpfröknar.

Under samlingen upplever vi att speciellt en flicka tar på sig den dominerande positionen som hjälpfröken. Eftersom hon inte dämpas i sitt handlande, får hon en mycket central roll i samlingen och blir en förebild som de andra flickorna tar efter. I den sista situationen är alla flickorna delaktiga i att kontrollera både varandra och pojkarna så att man inte öser för mycket. De styr situationen och tar ett stort ansvar för uppgiften och för pojkarna. Pedagogerna är i denna situation en bakgrundsfigur som enbart för handlingarna framåt. Vi tolkar att det flickorna gör sker på ett så lugnt och konfliktfritt sätt att det inte uppfattas störande, men resultatet blir att pojkarna inte deltar i aktiviteten på sina egna villkor. Flickorna kontrollerar inte bara pojkarna, utan hela situationen, alltså även varandra som flickor. Genom att inte säga något och låta det fortgå visar pedagogerna inte bara att det är accepterat, utan hon även skapar och bibehåller flickornas könsposition i gruppen. Vi upplever att rättvisa är viktigt för flickorna och att detta kan ligga till grund för ett kontrollbehov av situationen. Pojkarna fräntas allt ansvar. De kan inte öppna påsen och har inte ens kunskap om när påsen är halvfull utan måste handgripligen stoppas. Flickorna tycker sig däremot besitta denna kunskap och får det även bekräftat av Eva eftersom reaktion uteblir.

4.3 PEDAGOGERS UPPMÄRKSAMHET VID PÅ- OCH AVKLÄDNING

Vi börjar med att beskriva en avklädningssituation på en småbarnsavdelning. Barnen i situationen är i åldrarna 2 – 2,5 år. De har varit ute och är nu på väg in för att äta middag. I tamburen befinner sig 7 barn och 3 pedagoger; Lena, Anita och Mona. Barnen kommer in och de flesta samlas vid eller på av- och påklädningstrappan.

4.3.1 Observation 9.

Nellie och Frans tar av sig sina mössor och lägger dem på sin hylla. Pedagogerna Lena kommer in och tar av dem deras reflexvästar och kommenterar samtidigt att resten av avklädningen får de göra själva, varpå Nellie börjar ta av sina galonbyxor. Frans sätter sig på trappan, han gör ett tafatt försök att ta av sin stövel, men ett gummiband sitter ivägen och han ger upp. Lena går nu runt och förbi Nellie, och utan att titta på vare sig Nellie eller Frans knäpper hon i förbifarten upp Frans galonbyxor och går vidare. En flicka vid sidan om, Anna, gör ett försök att få upp sin mössa på hyllan men misslyckas. Hon vänder sig då om med mössan i handen och viftar med den framför Lena samtidigt som hon säger: "Mamma." Hon får hjälp med att lägga mössan på hyllan. Nellie har nu tagit av sina galonbyxor och sina stövlar. Lena fortsätter runt trappan och går fram till en annan pojke, Kent, som sitter helt överksam. Lena drar ner dragkedjan i hans jacka utan att han försökt själv eller bett om den hjälp han får. Hans ansiktsuttryck visar ingen antydning till reaktion. Pedagogerna Anita kommer in och ser Frans sitta överksam på trappan. Hon frågar om han vill ha hjälp, han svarar inte och hon hjälper honom av med gummistövlarna. Nellie och Anna har nu tagit av sig sina jackor och är färdiga.

Analys och tolkning av observation 9.

Mycket av personalens service går till pojkarna, utan att dessa aktivt bett om den. Flickorna i situationen försöker själva och lyckas med det mesta, det de inte kan själva ber de om hjälp med. De är betydligt mer aktiva i sin avklädning än pojkarna som passiviserats av pedagogernas omedvetna handlingar. Många gånger under observationen upplever vi att pojkarna inte vet vilken hjälp de har fått, eller om de ens registrerat att de fått hjälp, vi relaterar till Kents reaktion som uteblev. Han får hjälp med sin dragkedja utan att ha efterfrågat den och visar heller ingen tendens till reaktion eller början till eget initiativ.

Hjälpen tillkommer de passiva pojkarna i denna situation. Detta tolkar vi som att pedagogerna upplever pojkarnas passivitet som att de behöver hjälp och de får det. Vi relaterar konsekvenserna av detta till den tidigare observationen; *Flickor som hjälpfröknar*, där

flickorna hjälper pojkarna att göra saker som de själva skulle ha klarat av, utan att fråga dem om de vill ha hjälp. Pojkarna i sin tur protesterar inte utan finner sig i situationen. Är detta något som barnen har upplevt och är vana vid sedan de själva var små? Är det genom detta beteende och bemötande pedagogen formar våra "blivande hjälpfröknar"? Genom positiv förstärkning uppmuntras ett passivt beteende, med påföljd att ett lärandetillfälle uteblir. Pedagoger befäster könsroller och formar barn, inte enbart med ord utan också genom sitt eget agerande.

4.3.2 Observation 10.

Nellie uppmanas nu av pedagogen Mona att plocka upp sina kläder och hänga dem på hyllan.

Mona: Var ska dessa vara?

Mona "slänger" fram galonbyxorna till Nellie

Nellie pekar på sin hylla.

Mona: Ja, häng upp dem då.

Nellie hänger upp jackan och sätter dit stövlarna.

Mona håller upp galonbyxorna och släpper dem framför Nellie. (Vi tolkar: Häng upp dessa med)

Nellie hänger upp sina byxor och lämnar hallen.

Lena ropar till ett par pojkar att de skall komma in och hänga upp sin jacka och sina skor. Sven kommer in och tar sin jacka och lägger den på trappan. Kent kommer in och tar en sko och sätter den på sin hylla. Lena kommenterar händelsen med att berömma pojkarna:

Lena: Oh, vad duktiga ni är

Lena böjer sig ner och plockar upp den överblivna skon och sätter den på Kents hylla, sen tar hon Svens jacka och hänger upp den.

Det är inte många barn kvar i hallen. Frans sitter på sin plats och "gör ingenting". Anita kommer fram och drar ner dragkedjan i hans jacka, sedan går hon vidare. Frans börjar dra av jackan vid axlarna. Mona träder in och tar av honom jackan.

Mona: Häng upp jackan på din krok.

Hon tar ett tag om ryggen och för honom fram mot hyllan.

Vidare tar hon hans galonbyxor, vecklar ut dem och ger dem till honom. Frans hänger upp dem och sätter sig på trappan igen. Mona böjer sig fram och ger honom en liten kram, tar honom i handen och går ut samtidigt som hon säger med mjuk röst: "*Kom gubben, duktig kille är du.*"

Analys och tolkning av observation 10.

Pedagogers fördomar om och kring kön förs över till barnen redan vid tidig ålder. Här är en situation då olika krav ställs på olika barn och utav olika personal. Genom att fråga Nellie vart hennes galonbyxor skall vara, tvingas hon att tänka efter, medan man till pojkarna tydligt instruerar dem om vart deras kläder skall hängas upp. Med en lätt hand på ryggen förstärker man det man redan har sagt.

Vi upplever att kraven är lägre på pojkar då de inte fullföljer sin uppgift, men ändå blir bekräftade med beröm och beröring i form av en kram. Vi tolkar av Monas beteende att hon ställer olika krav på Frans och Nellie, trots att dessa båda är de två äldsta barnen på avdelningen. I situationen figurerar olika pedagoger tillsammans med olika barn. Detta gör att kraven varierar i mötet mellan pedagog och barn. Det är viktigt för pedagoger att flickorna fullföljer de krav som ställts på dem, medan pojkarna slipper undan med ett halvfärdigt resultat. Vad är det som gör att pedagogerna ger beröm till pojkarna trots att de inte genomfört uppgiften, men ställer kravet på flickorna att fullfölja? Ligger det en förväntning hos pedagogerna att pojkarna inte skall klara att fullfölja, så man nöjer sig med en ansträngning? Eller är det självklart för dem att flickorna skall klara det och att de därför ställer högre krav på dem? Genom att befästa fördomar gentemot pojkar och flickor på ett tidigt stadium, fostras barnen i traditionella könsrollsmönster.

4.4 LÖPANDE PROTOKOLL

Syskongrupp 3-5år. Det löpande protokollet har genomförts på två avdelningar, D och E, som delar på följande utrymmen; lekhall, upplevelserum, målarrum och djungelrum. Själva avdelningarna ligger separat, vägg i vägg. Vi har valt att föra löpande protokoll över en timme på morgonen. Anledningen till att vi valde denna tidpunkt är för att det då inte förekommer någon vuxenledd aktivitet. Vi har gjort nerslag i verksamheten varje kvart då vi har observerat vart personalen och barnen befinner sig och sysselsätter sig med under denna tidiga morgontimme. Totalt ingår fem pedagoger, 20 flickor och 11 pojkar i observationen.

4.4.1 Observation 11.

KL: 08:15

Det är fortfarande inte så många barn komna. En pedagog på avdelning D tar emot ett barn i tamburen, resterande två sitter inne på avdelningen och tittar i några papper. Sju barn, fyra pojkar och tre flickor, befinner sig inne på avdelning D. Två flickor tittar i en bok resterande fem har inte påbörjat någon aktivitet ännu. Tre flickor målar och klipper i målarrummet.

Utanför i lekhallen springer tre pojkar fram och tillbaka och skriker. En personal från avdelning E befinner sig i lekhallen och uppmanar pojkarna ett flertal gånger att lugna ner sig. När de inte lyssnar, stoppar hon ett av barnen genom att ta honom i armen. Hon uppmanar dem att ta på sig och fortsätta leken ute. Pojkarna går ut.

Analys och tolkning av observation 11.

Direkt på morgonen är det fortfarande lugnt förutom de tre pojkarna som springer och skriker i lekhallen. Här agerar personalen med att göra sig av med det som upplevs som ett problem, snarare än att ta itu med det. Pojkarna förpassas ut.

4.4.2 Observation 12.

KL: 08:30

Tre pedagoger på avdelning D sitter fortfarande vid borden och tittar i papper. Ett antal flickor har gått in i upplevelserummet tillsammans med en pedagog. De spelar hög musik och dansar. I lekhallen har nu tre flickor kommit ut och är i full gång med en ”kattlek”. Tre pojkar befinner sig även de i lekhallen. De rör sig mellan lekhallen och djungelrummet, i handen har de kapplastavar som agerar skjutvapen. En av pedagogerna på avdelning D reser sig och går ut i lekhallen.

Pedagog: Ni vet att man inte får skjuta på varandra. Lägg tillbaka kapplastavarna!

Pojkarna lägger ifrån sig sina ”skjutvapen”.

Analys och tolkning av observation 12.

Den pedagog som deltar i någon form av lek, tar del av flickornas aktivitet i upplevelserummet. Den pågående ”kattleken” är fullt accepterad av personalen, den är tyst och lugn, medan pojkarnas ”skjutlek” är en ”förbjuden lek” och avbryts när pedagogen uppmanar dem att lägga tillbaka kapplastavarna.

4.4.3 Observation 13.

KL: 08:45

Tre pedagoger på avdelning D sitter fortfarande vid borden och tittar i papper. Antalet flickor i upplevelserummet har ökat till 11. Några dansar och några tittar på, pedagogen har förflyttat sig till avdelning E. ”Kattleken” är fortfarande i full gång. De tre flickorna som befann sig i målarrummet tidigare kör nu med bilen i lekhallen. De leker att de ska till affären och handla. En pedagog hjälper en pojke i målarrummet med att komma igång och måla. De tre pojkarna som inte fick leka ”skjutlek” har nu bytt ut kapplastavarna mot egentillverkade robothänder av papper. Springet har bytts ut mot ”robotgång” och ur pappstrutarna avlossas skottsälvor.

Analys och tolkning av observation 13.

Pojkarna som tidigare inte fick skjuta har nu utvecklat leken till en mer tillåtande variant. Istället för att springa omkring, går de som robotar. Fortfarande skjuter de, men nu med pappstrutar runt händerna istället för med kapplastavar.

4.4.4 Observation 14.

KL: 09:00

Tre pedagoger på avdelning D sitter fortfarande vid borden och tittar i papper. Det har kommit in tre pojkar och en flicka på avdelningen som tar det lugnt i soffan. Tre flickor sitter på avdelning E tillsammans med en pedagog runt bordet, en flicka sitter i knäet på pedagogen. "Kattleken" i lekhallen har utökats med två pojkar och de leker tillsammans. De tre pojkarna som blev förpassade ut, har nu kommit in och leker med dörren till upplevelserummet. Flickorna därinne ber pojkarna att sluta, men när de ska öppna dörren håller pojkarna igen den. En pedagog uppmärksammar händelsen och går mot lekhallen. Hon säger till pojkarna att gå väck där ifrån och låta flickorna vara ifred. Hon går sedan tillbaka till avdelningen. Pojkarna fortsätter. Pedagogerna som sitter i målrummet precis intill visar ingen reaktion till det som händer precis jämte henne.

Analys och tolkning av observation 14.

Detta är den enda gången under morgonen som båda könen interagerar i en rollek (kattleken). Pojkarna öppnar och stänger dörren in till upplevelserummet vilket resulterar i att flickorna blir arga och irriterade och vill gå ut ur rummet, detta är dock omöjligt då pojkarna håller emot. En av de båda pedagogerna reagerar negativt på situationen och pojkarna får en tillsägelse.

4.4.5 Tolkning av löpande protokoll

Pedagogers frånvaro i leken resulterar i att de inte skapar sig någon insikt i vad som händer i de andra rummen, den enda gången de reagerar är när ljudnivån från pojkarna blir för hög. En ökad medvetenhet och delaktighet hos pedagogerna skulle kunna resultera i könsöverskridande lek och lek utanför könsmallarna. Vi anser också att pedagogerna bär ett stort ansvar vad gäller lekens struktur.

En reflektion är att samma personal som tidigare förpassat de stimmiga pojkarna ut, en stund senare deltar i den högljuda och fartfyllda discodansen med flickorna. Är det ett

igenkännande och en större förståelse för flickornas aktivitet som ligger till grund för detta agerande. Till pojkarna har denna pedagog förmedlat att de är för jobbiga och för störande för gemenskapen. När det gäller "skjutleken" blev den accepterad och lovlig när den tog sig ett annat, lugnare, uttryck. Var det skjutandet eller springet man ville eliminera? Vi tolkar att pedagoger accepterar "all" lek så länge den är relativt tyst och lugn. Vi tolkar också att leken nära vuxna skall vara behaglig för dem vuxna, leken sker således på deras villkor. Väldigt lite lek mellan könen inträffar. Vi upplever till och med att när de tre pojkarna blir "utslängda" tar flickorna plats i lekhallen, liksom när flickorna försvinner från målrummet, kommer en pojke in. När det gäller de förpassade pojkarna blir de avvisade från gemenskapen ytterligare en gång när pedagogen uppmanar dem att låta flickorna vara ifred. Kan det vara så att leken i upplevelserummet lockar pojkarna, men i och med det övervägande antalet flickor, vet de inte riktigt hur de skall ta sig in? Ingen av pedagogerna frågar om de vill gå in, eller vara med, utan förutsätter att de "stör" flickorna. Vad hade hänt om en pedagog gått in med pojkarna och integrerat dem i den pågående dansen?

4.5 SLUTSATSER AV EMPIRIDEL

Vår slutsats av det vi sett är att pojkar och flickor positionerar sig på olika sätt. Pojkars dominans är tydlig, högljudd och egocentrisk, medan flickors dominans är mer subtil och kan upplevas som hjälpsamt både gentemot pedagog och mot andra barn. I båda samlingarna tar pedagogen ett steg tillbaka i sin ledarroll och överläter ansvaret till barnen. Detta resulterar i att pojkar respektive flickor förstärks i sina könskodade roller, flickorna som hjälpredor och pojkarna som störiga. En annan slutsats av resultaten från observationerna är att mycket av pedagogernas tid och uppmärksamhet går till pojkarna, både då det gäller helt-, delvis- och icke vuxenledda aktiviteter. Uppmärksamheten som visas pojkarna uppfattas som negativ, då den mest består av tillsägelser och förbud. Detta förstärker pojkarnas känsla av utanförskap och stationerar dem i sina könsroller. I de situationer där flickorna har tagit på sig rollen som hjälpfröknar lägger även de mycket av sin uppmärksamhet på pojkarna. Är detta ett resultat av att flickorna imiterar pedagogernas agerande?

För oss blir det tydligt genom observationerna att flickors lek är mer accepterad än pojkars, då de kan leka ostört och pedagogerna deltar i deras lek t.ex. discot. Pojkarna däremot blir förpassade ut, eller tvungna att anpassa sin lek för att få fortsätta med den.

Vår slutsats är att krav ställs på båda könen, men att pedagogerna inte följer upp de krav de ställt på pojkarna lika noga som de krav de ställt på flickorna. Detta menar vi resulterar i att kraven på pojkar blir kravlösa. Vad visar pedagogernas handlande om våra tankar kring pojkar respektive flickor och vad förmedlar de till dem genom sitt agerande? Vi tycker oss kunna se handlingar från pedagogerna som kan sättas samman med könsdiskriminering, då man genom förutfattade meningar och fördomar formar barnen in i olika roller där man sedan håller dem kvar genom medvetet/omedvetet agerande.

5. Diskussion

Under arbetets gång tycker vi att vi fått mera inblick i hur vi formar flickor respektive pojkar samt vilka faktorer som påverkar barnen i könsrollskapandet. Genom litteratur vi läst har vi fått en plattform att stå på och via den kunnat bygga vidare med videoobservation och löpande protokoll.

Vi anser att vaneseende är en av de största farorna när det gäller jämställdhetsmedvetenhet. Det handlar om normer och värderingar som vi är så vid att vi inte ser dem. Dessa normer och värderingar finns inom alla individer och påverkar vårt handlande. Ett sätt att bryta detta vaneseende menar vi är att göra nya grupperingar, rotera arbetslagen och arbetssysslorna. Förändringen måste börja hos pedagogen genom en medveten attitydförändring. Pedagoger kan inte hindra barn från att försöka anpassa sig till rådande normer, men vi kan föra in alternativa normer. Först när flickor och pojkar tillåts skapa sig en ny och bredare roll är det möjligt att släppa gamla stereotyper.

Förskolan är ett av de första mötena med samhället som barn stöter på. Detta sker under en period då de är som mest mottagliga och formbara för yttre påverkan. Det är viktigt att komma ihåg att vi inte är de enda som påverkar barnen i deras utveckling. Detta sker från flera håll, framförallt från föräldrar men även från samhället i övrigt, i form av reklam, bilder och massmedia. Vi har dock en betydande roll då barnen tillbringar mycket tid tillsammans med oss under längre perioder. Som pedagoger har vi mycket makt att påverka situationen för barnen i förskolan. Det är därför viktigt att vi är medvetna om hur och i vilken riktning vi påverkar. Vi tror även att man genom att använda medias framställningar av flickor och pojkar i samhället, kan synliggöra skillnaderna för barnen, så att även dessa blir medvetna och kritiska granskare av sin könsrollstillhörighet.

Väl skrivet och väl talat, men det ger sig inte själv om det inte skall stanna vid retorik, vackra ord och målsättningar. Det krävs att vi kan omsätta retoriken i praktisk handling. För detta

behövs kunskap och studier kring vad könsperspektiv – jämställdhet – delaktighet - är och kan vara. Utgångspunkten för ett sådant arbete kan vara att kritiskt granska och föra diskussion om förskolans och skolans funktion och uppdrag i samhället (Tallberg Broman, 2002).

Vad innebär det då att vara medveten och hålla ett medvetet pedagogiskt förhållningssätt?

Det första steget i en lång process till ett pedagogiskt förhållningssätt, är att först förstå vilken betydelse historien och bakgrund har och att den färgar oss i allt vi gör. Då kan pedagogen gå vidare med att synliggöra sitt arbetssätt, och genom den process det innebär att analysera och ifrågasätta sitt agerande i olika situationer, kan hon eller han bli medveten om sina normer och värderingar. Att hålla ett medvetet förhållningssätt till sig själv, sitt agerande och verksamheten måste innebära att ständigt reflektera och ifrågasätta sitt handlande. Detta kräver ett öppet och fungerande samarbete inom arbetslaget och att se sig själv i nya perspektiv, t.ex. genom filmkamera eller arbetskamrater. Även Nordahl (1996) och Svaleryd (2003) menar att en förändring endast kan ske genom personalens attitydförändring.

I på- och avklädningssituationen på småbarnsavdelningen ägnade pedagogerna mycket av sin tid och hjälp till pojkarna. Även Månsson (2000) menar att de allra yngsta barnen tar lite initiativ och att de vuxna ofta tar initiativet åt dem. Vid på- och avklädning får de yngsta hjälp av pedagogerna utan att signalera om att de vill ha den. Pedagogerna tolkar att deras passivitet innebär att de vill ha hjälp. Kan detta ses som könsbundet? Vi tycker det, eftersom hjälpen endast tillkom de passiva pojkarna. Med ett medvetet förhållningssätt hade pedagogen reflekterat över situationen och bemötandet av flickorna respektive pojkarna. Vad är det som gör att pedagogerna dedicerar sin hjälp till pojkarna? Kanske har personalen själva växt upp i ett hem där kvinnans roll var att serva och passa upp mannen i huset. Om detta skulle vara fallet borde de ifrågasätta om det är ett agerande som är rimligt och i så fall varför. Man kan tolka situationen som uppstår som att pedagogerna ser pojkarna som ”kungar” och att deras värde är högre än flickornas. Ett annat sätt att se på situationen kan vara att de ser flickorna som mer kompetenta och självständiga. Genom att hjälpa pojkarna signalerar pedagogerna att de inte är kapabla att klara sig själva utan kvinnlig hjälp.

”Pedagogernas föreställningar rörande barnen spelar med stor sannolikhet roll för deras samspel med dem. Projiceringar och kulturellt könsgrundade förväntningar har en aktiv roll”.
(Månsson, 2000. s.201)

Hur vi agerar i olika situationer och hur vi sedan tolkar dem, färgas onekligen av tidigare erfarenheter och kultur. Man måste dock fråga sig om den gamla kulturen och de gamla rollerna passar i det nya samhället?

Både flickor och pojkar dominerar situationer på olika sätt, i våra observationer. Deras sätt att dominera tokas av oss dock som helt olika och i våra observationer tog pedagogerna ett steg tillbaka vilket leder till att de positionerar sig ännu mer. Genom att bemöta flickor och pojkar positivt och uppmuntra dem i deras traditionella könsrollsmönster bibehålls och förstärks också dessa roller. Ett nytänkande måste innebära nya krav och förväntningar och ett positivt bemötande och uppmuntran av könsöverskridande val och beteende. För att kunna göra detta krävs att vi medvetandegör normer och värderingar, t.ex genom att analysera videosekvenser.

I våra observationer såg vi att flickor ibland kliver upp på arenan, men att de använder sig av andra uttryck än pojkarna. Flickorna var dominanta på ett ”lämpligare” sätt, det tog sig uttryck i att de styrde och hjälpte pojkarna och pedagogen. Hjälper de fröken att hålla i ordning som Odelfors (1998) skriver, eller anpassar de sitt beteende för att bli bekräftade och synliga för ”fröken”? Genom att uppmärksamma flickornas ”duktighet” kommer pedagogen också att bibehålla och förstärka denna könsroll. Genom ett förhållningssätt till flickor som duktiga och pojkar som jobbiga förstärks deras könspositioner och pedagogers reaktioner på deras sätt att vara införlivas i dem och bli en del av deras personligheter. På så vis kan det komma sig att t.ex. pojkars dominans kan bli ett problem. Pojkars uttrycksformer för skapande, lust och lek upplevs av pedagogerna som störande i undersökningen. Genom att ständigt bemöta dem negativt i deras lust förstärker pedagogen den självbilden. Istället för att ”köra ut” de springande pojkarna i observationen, kunde pedagogen ha använt deras energi till inspiration för något kreativt och inspirerande även för flickorna. Pedagoger påverkar ständigt med attityder och beteenden. Vad leder det till när pojkarna bemöts av arga ögon och tillrättavisningar? De håller sig långt ifrån pedagogerna, där de istället skapar sig en egen värld, och avståndet från kvinnor och flickor blir längre (Svaleryd, 2003). Kanske är det

dessa tonåringar som lever med kepsarna långt neddragna över ansiktet för att slippa se oss i ögonen och som tar avstånd från vuxenvärlden?

Om vi skulle ha gjort annorlunda eller om vi skulle ha forskat vidare i frågan hade vi velat ta reda på pedagogernas och barnens inställningar till problemet. Vilken är pedagogernas inställning till kön och genus och hur upplever de själva de situationer som uppstår? Anledningen till att vi inte valde intervju som metod var dels, att vi först inte var intresserade av pedagogers tankar bakom sitt handlande och dels att vi upplever att pedagoger idag är så medvetna om jämställdhetsfrågor genom läroplanen och media att man kanske inte fått de svar som sedan motsvarar den faktiska handlingen från pedagogen. Det är inte alltid att ord och handling går hand i hand, och i detta fall var vi intresserade av den faktiska handlingen och hur den påverkar. Men ju längre vi kom i arbetet, ju mer intressant framstod just frågan hur medveten man som pedagog är om sina egna handlingar. Det skulle också ha varit intressant att intervjua barnen om hur de upplever situationen på förskolan, personalen och de andra barnen, då barnen själva är medaktörer och positionerar sig i skapandet av sin könsidentitet. Efter att ha skrivit om genus, kön och jämställdhet i förskolan skulle det vara intressant att se vart detta leder till i ett större perspektiv. Vilka konsekvenser får arbetet för samhället i stort och vad blir följderna av okunskap och omedvetenhet?

Som vi hoppas har framgått av detta examensarbete, spelar vårt kön en stor roll för hur vi kommer att leva våra liv. Utbildningsmöjligheter, yrken, löner och positioner är könsmärkta, men inte på ett absolut och en gång för alla givet sätt. Det är tvärtom rörliga fenomen, där människor med sina handlingar kan påverka både vår egen och andras möjligheter. Lärare och skolledare har en unik möjlighet att bemöta varje elev efter hans/hennes egna förutsättningar, bortom myter om kön. Om den möjligheten tas tillvara försvinner så småningom många av de begränsningar som finns idag. Men frågan är om vi någonsin kommer att uppnå total jämställdhet? Vi måste ha det som ett mål i vårt arbete. Varje pedagog kan dra sitt strå till stacken och försöka bli medveten om sitt förhållningssätt och om hur genus formas. Att arbeta med jämställdhet är en stor utmaning. Men många små steg kan tillsammans innebära en stor förändring.

6. SAMMANFATTNING

Vi valde i vårt examensarbete att fördjupa oss i begreppen genus, kön och jämställdhet. Vi hade som syfte med arbetet att synliggöra hur vårt förhållningssätt gentemot barnen påverkar dem i deras könsidentitetsutveckling. Vår övergripande problemformulering var att reda ut begreppen genus, kön och jämställdhet och vad dessa innebär. Frågeformuleringarna skulle svara på hur traditionella könsrollsmönster överförs i förskolan, samt vad ett nytänkande inom ämnet kan innebära.

Vår problemformulering var:

- Vad innebär genus, kön och jämställdhet?

Våra frågeformuleringar var:

1. Hur överförs traditionella könsrollsmönster i förskolan?
2. Vad innebär ett nytänkande?

Vi har sökt svaren på våra frågor genom att läsa relevant litteratur, forskningsundersökningar och genom att observera barn och personal i verksamheten

I vår litteraturundersökning kom vi fram till att genus är en konstruktion som formas under samhällets normer och värderingar och att vår bakgrund och historia påverkar oss i vårt bemötande av barnen. Att våra olikheter är något som ligger så långt tillbaka i tiden och så djupt förankrade inom oss att vi upplever dem som biologiska.

Våra observationer är baserade på den kvalitativa metoden, då vi söker en djupare förståelse för pedagogers förhållningssätt gentemot barn i verksamheten. Resultaten visar att pedagoger medvetet eller omedvetet behandlar pojkar och flickor olika beroende på kön. Vi upplever genom våra observationer att det förekommer en form av könsdiskriminering, där båda könen blir drabbade. Vi märker också att pedagogerna genom att hålla en tillbakadragen och distanserad roll, förstärker de redan konstruerade könsrollerna. En av de första och viktigaste faktorerna att bryta ett könsrollsmönster är att som pedagog bli medveten om sitt eget förhållningssätt och sina normer och värderingar.

Sammanfattningsvis vill vi poängtera vikten av ett medvetet jämställdhetsarbete på förskolorna för att uppnå förändring i framtiden. Som pedagog har man ett stort ansvar att medvetandegöra könsöverskridande val och möjliggöra flera roller. Vi tror att man kan uppnå

resultat genom ett gott samarbete i arbetslagen och genom att reflektera och ifrågasätta sina handlingar och värderingar, men att det kommer att ta tid.

7. Litteraturlista

- Berg, B. (2001) *Genuspraktika för lärare*. Stockholm: Elander Gummessons AB
- Graf, J. Helmandotter, A-M. & Ruben, S. (1991) *Visst är det skillnad!* Stockholm: Almqvist & Wiksell AB.
- Hanström, M. (2003) *Jämställdhet i praktiken!? Kön spelar roll!* Stockholm: Fritidsforum
- Hirdman, Y. (2001) *Genus – om det stabila föränderliga former*. Malmö: Liber AB
- Hwang, P. (2003) *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Natur och kultur
- Hägglund, S. (1994) Hurra det blev en pojke! I: Utbildningsdepartementet (1994) *Visst är vi olika!* Stockholm: Fritzes
- Kjellberg, K. (2004) *Genusmaskineriet, om tänkandet kring kön*. Kristianstad: Utbildningsradion UR.
- Månsson, A. (2000) *Möten som formar*. Malmö: Malmö högskola
- Nordahl, B. (1996) *Vilse i damdjunglen*. Lund: Tidelund förlag.
- Nordahl, B. (1998) *Flickorna och pojkarna. Nio samtal om könets betydelse*. Lund: Tidelund förlag.
- Odelfors, B. (1998) *Förskolan i ett könsperspektiv - att göra sig hörd och sedd*, Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. Davidsson, B. (2003) *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Rithander, S. (1995) *Flickor och pojkar i förskolan*. Falköping: Liber Utbildning AB.
- Rubenstein Reich, L. (1986) *Observera mera!* Lund: Studentlitteratur
- Svaleryd, K. (2003) *Genuspedagogik*. Trelleborg: Liber AB.
- Tallberg Broman, I. (2002) *Pedagogiskt arbete och kön*. Lund: Studentlitteratur
- Utbildningsdepartementet, (1998) *Läroplan för förskolan – Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes
- Utbildningsdepartementet. (2000) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet – Lpo 94*. (Obs! Reviderade Lpo 94). Stockholm: Fritzes
- Utbildningsdepartementet. (1994) *Visst är vi olika!* Stockholm: Fritzes
- Wehner-Godee, C. (2002) *Att fånga lärandet*. Stockholm: Liber AB.

7.1 LÄSTIPS

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

Gullveig Alver, B. (1998) *Etik och praktik i forskarens vardag*. Lund: Studentlitteratur.

Holmlund, K. (2004) *Vad har kvalitet med skolan att göra?* Lund: Studentlitteratur.

Myndigheten för skolutveckling (2003) *Hur är det ställt? Tack ojämt!* Stockholm: Liber