



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Du är en flicka och du är en pojke.

Manifestationen av genusnormer.

Hur sker detta och är lärarna delaktiga?

Linda Olofsson

Barn och ungas uppväxtvillkor/Genusperspektiv på undervisning och utbildning / LAU370

Handledare: Anette Hellman

Examinator: Eva Gannerud

Rapportnummer: HT08-2611-003



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärutbildningen

Titel: Du är en pojke och du är en flicka. Manifestationen av genusnormer. Hur sker detta och är lärarna delaktiga?

Författare: Linda Olofsson

Termin och år: Ht - 08

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen.

Handledare: Anette Hellman. Institutionen för pedagogik och didaktik.

Examinator: Eva Gannerud. Institutionen för pedagogik och didaktik.

Rapportnummer: HT08-2611-003

Nyckelord: Genus

Genusmedvetenhet

Genusmanifestationer

Genusnormer

Sammanfattning

Syftet med min studie är att undersöka hur genusnormer manifesterar sig i lärares relationer med barn. Jag kommer genom direktobservationer ta del av lärares agerande och genom samtal ta del av lärares tankar om genusnormer.

Jag anser att det är av stor betydelse att öka lärares medvetenhet kring hur manifestationen av genusnormer sker i deras relationer med barn. Eftersom det ingår i vårt läraruppdrag att enligt läroplanen för förskolan (Lpfö 98, 1998) motverka stereotypa könsroller och traditionella könsmonster så tyckte jag det var av värde att studera hur manifestationen av dessa kunde gå till.

Mina frågeställningar har under arbetets gång varit:

Hur manifesterar sig genusnormer i lärarnas relationer med barnen på förskolan?

I vilka sammanhang manifesterar lärarna stereotypa genusnormer?

I vilket sammanhang gör lärare normöverskridande möjligt?

Utifrån mina observationer och samtal drog jag slutsatsen att lärarna i studien manifesterade i olika grad genusnormer i alla sammanhang på förskolan och att lärarna gör normöverskridande möjligt för barn främst i sammanhang där barnen själva styrde. Lärarna manifesterade genusnormer främst genom kommunikation, deras agerande när barn uppträdde på ett normöverskridande sätt och genom lärarnas förmaningar gentemot barnen.

Förord

Jag heter Linda Olofsson och jag har studerat på lärarprogrammet i snart tre och halvt år. Min inriktning är Barn och ungas uppväxtvillkor och jag siktar på en lärarexamen som lärare mot yngre åldrar.

Sedan mycket unga år har jag varit intresserad av jämställdhet och feminism. Under mina år på lärarutbildningen har mitt intresse för dessa frågor skiftat något och nu ligger mitt fokus på genus och dess filosofi och teorier. Jag hade förmånen att gå en kvällskurs på Göteborgs Universitet våren 2007 som hette Genusperspektiv på undervisning och utbildning, PDG103. Denna kurs visade mig en väg och öppnade mina ögon för möjligheten att skriva mitt examensarbete inom detta ämne. Genom att få ta del av andra forskares resultat som tydligt visade den komplexa och stora roll som skolan och lärarna har i samband med barnens genusförståelse, skapande, och vidmakthållande av genus så blev jag djupt intresserad av dessa processer. Detta examensarbete är en chans för mig att fördjupa mig inom detta ämne.

Jag har arbetat enskilt och ägnade de första veckorna åt litteraturstudier som sedan följdes av två veckors fältarbete. Därefter ägnade jag resterande veckor åt ett intensivt arbete med att sammanställa all data och utifrån detta genomföra min analys och för slutligen nå fram till min slutsats.

I detta förord vill jag passa på att tacka förskolan som jag varit och observerat på. Tack för ert stora tålamod, intresse och förståelse. Jag vill tacka min familj och mina vänner för att de stått ut med mig och mitt begrundande under skapandet av detta examensarbete.

Tack!

Linda Olofsson
Lerum 2009

Innehåll

Abstract	1
Förord	2
1 Inledning	4
1.1 Det aktuella problemområdet och utbildningsvetenskaplig relevans	5
2 Studiens övergripande syfte	6
2.1 Förtydligande frågeställningar.....	6
3 Teoretisk anknytning	7
3.1 Teoretisk utgångspunkt.....	7
3.2 Hegemoni, genus och normer.....	7
3.3 Anknytning till genusteori.....	8
3.4 Betydelsefulla begrepp.....	14
4 Metod och tillvägagångssätt	17
4.1 Tillvägagångssätt	17
4.2 Beskrivning av undersökningsgruppen.....	18
4.3 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	18
4.4 Etiska principer.....	19
5 Resultatredovisning	20
5.1 Kommunikation	20
5.2 Normöverskridande	21
5.3 Förmaningar	23
5.4 Brister i resultaten.....	24
6 Diskussion	25
6.1 Resultat i förhållande till tidigare forskning	25
6.2 Slutsats	28
7 Avslutande reflektion kring relevansen för läraryrket	30
Referenser	32

Bilaga 1: Observationsprotokoll

Bilaga 2: Information till föräldrarna

1 Inledning

Det finns villkor i samhället som bland annat styrs av lagar och normer. Dessa styr alla individer och påverkar alla delar av vårt liv. Vår identitet, vårt kön, förståelsen av vårt egna jag och vår förståelse av andra är bundna till dessa villkor. Denna uppsats handlar om dessa villkor och hur manifestationen av dem bidrar till skapandet och förståelsen av vår genusidentitet. Jag upplevde hur manifestationen av villkor kan påverka en avdelning på en förskola där jag befann mig under hösten 2008.

På förskolan märktes det tydligt att alla fick vara med och leka och att alla fick göra sin röst hörd både i lek och i samlingar, men jag märkte efter ett tag att detta berodde på att alla barnen strävade efter att vara starka, snabba, ta beslut, vara ledare, ta plats, synas och höras. Enligt min uppfattning så är alla dessa egenskaper och karaktärsdrag givetvis lika åtråvärda som vilka andra egenskaper. Jag upplevde att dessa egenskaper värderades högre än andra som till exempel omsorg och tillit på avdelningen. Efter att ha ägnat ytterligare en tid att observera drog jag slutsatsen att det fanns ett ideal på förskolan där både pojkar och flickor förväntas vara bland annat starka och snabba.

Dessa ideal överrensstämmer med de som flera maskulinitetsforskare beskrivit som hegemonisk maskulinitet, alltså ideal och normer som upprätthåller praktiker om hur man förväntas vara som man eller pojke (Connel, 2003). Dessa normer görs eller kopplas inte enbart till pojkar. På den förskola jag befann mig på var det tydligt att även flickorna förväntades förkroppsliga maskulina ideal som styrka och snabbhet. Både flickor och pojkar förväntades på så vis att upprätthålla en hegemonisk maskulinitet.

Jag tog givetvis tillfälle i akt och frågade en av lärarna vad hon trodde detta berodde på? Hon svarade att hon själv inte upplevde att det var så i barngruppen utan menande att leken och karaktärerna utvecklades av sig själv, helt naturligt. Läraren menade att karaktärsdragen i gruppen skulle ändras och utvecklas av sig självt utan att man försökte påverka det. Jag tyckte mig se att lärarna strävade efter att i största möjligaste mån hjälpa både flickor och pojkar att få flera möjligheter i barngruppen, på avdelningen och på förskolan. Jag upplevde att det i barngruppen och på avdelningen var ett genusmönster som var högre värderat (det maskulina) än det andra genusmönster (det feminina). Enligt mig hade lärarna som mål att barnen skulle klara av skolan och livet i samhället när de växte upp. Detta anser jag ledde till att de på ett omedvetet sätt inte bara grundlade utan också stärkte de traditionella könsrollerna, värderingarna, den heterosexuella maktordningen och de hegemoniska manlighets ideal som existerar i samhället. Fenomenet gjorde mig nyfiken och jag började fundera kring hur lärare manifesterar genusnormerna inför och gentemot barnen.

1.1 Det aktuella problemområdet och utbildningsvetenskaplig relevans

Lärare är ålagda enligt styrdokumentet Läroplanen för förskolan Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 1998) att förskolan skall aktivt arbeta med att motverka de traditionella könsrollerna som existerar i samhället och hävda alla individers rätt i samhället och lika värde. Lärare i förskolan är också ålagda att var medvetna om att vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar liksom de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma flickors och pojkars uppfattning om vad som är kvinnligt och manligt.

Att förskolan aktivt skall motverka de traditionella könsroller som existerar i samhället har lett till att det i många förskolor finns genislitteratur och en medvetenhet hos lärare kring detta ämne. Därför finns det ett behov av att reflektera över vad och vilka genusnormer lärare manifesterar inför och med barnen.

2 Studiens övergripande syfte

Utgångspunkten för min studie är förståelsen att genusnormer är ständigt verksamma i den pedagogiska och sociala miljön på förskolan. De existerar, skapas och reglerar oss ständigt. Hur dessa genusnormer kommer att manifesteras sig i olika situationer och relationer, med vilken styrka de verkar eller hur de samverkar med andra maktordningar och strukturer, kan däremot skilja sig åt.

Syftet med detta examensarbete är att studera hur genusnormer manifesteras sig i lärares relationer med barn på förskolan.

Mitt delsyfte är att studera hur lärare manifesterar genusnormer inför och med barn och i vilka sammanhang som detta görs. Delsyfte är också att studera var normöverskridande görs möjligt i dessa relationer.

2.1 Förtydligande frågeställningar

Hur manifesteras sig genusnormer i lärarnas relationer med barnen på förskolan?

I vilka sammanhang manifesterar lärarna stereotypa genusnormer?

I vilket sammanhang gör lärarna normöverskridande möjligt?

3 Teoretisk anknytning

Här kommer jag att presentera relevant litteratur, forskning och artiklar. Jag kommer att knyta an och jämföra olika författare för att på så sett uppnå en stor teoretisk mångfaldig kunskap. Efter litteraturgenomgången kommer jag att sammanfatta mina centrala begrepp.

Litteratururvalet avgjordes med hjälp av min handledare samt genom att jag tog intryck av den litteratur som Nordberg (2005: 122-145) och Hellman (2005: 146-160) använt sig av i sina artiklar. Varför jag valde att använda mig av deras litteraturlistor som utgångspunkt för mitt egna litteratururval är på grund utav att deras artiklar är relativt nyskrivna och nytvignva. Min förhoppning var att på så sätt ta del av relativt nya forskningsresultat.

3.1 Teoretisk utgångspunkt

Ursprungligen utgick jag ifrån social konstruktivism som enligt Davies (2003) innebär att man ser jaget som en social process som utvecklas i samvaron med andra, i olika diskurser och miljöer. Jaget utvecklas mot en enhetlighet som är gällande hela livet.

Under skrivande av denna uppsats har jag kunnat fördjupa mig i den poststrukturalistiska teorin och har valt att använda mig av den som utgångspunkt för min analys och förståelseprocess.

Davies (2003) skriver att skillnaden mellan den poststrukturalistiska teorin och social konstruktivism är just att jaget ses som något enhetligt ting som varar hela livet. Jaget i den poststrukturalistiska teorin förblir en social konstruktion som skapas och omskapas genom en mångfald av diskursiva praktiker, det vill säga miljöer och sociala grupper som individen befinner sig i. Detta skapande av jaget pågår livet ut. Författaren påpekar att man inom den poststrukturalistiska teorin menar att individer kan utveckla subjektiviteter beroende på vilka positioner som andra individer väljer att positionera sig som. Hon menar att om man blir medveten om vilka positioner som en individ kan besitta och hur dessa positioner ofta är varandras motsatser så öppnas det en möjlighet att bli varse om det faktum att den sociala världen alltid och ständigt omskapas genom de olika diskursiva praktikerna som individerna engagerar sig i. Detta ger oss möjligheten att se oss som de komplexa, föränderliga, motstridiga och levande varelserna vi är och upplever oss själva att vara

3.2 Hegemoni, genus och normer

Jag kommer här att förklara de grundläggande begreppen hegemoni, genus och normer. Detta för att underlätta läsningen och öka förståelsen för min teoretiska anknytning samt för resultatredovisningen och slutdiskussionen.

Hegemoni

Den engelske professorn inom pedagogik vid Londons universitet Carrie F Paechter (1998: 2) beskriver hegemoni som ett begrepp som förklarar hur en dominerande klass eller grupp projicerar dess egna sätt att se på den sociala verkligheten så utomordentligt bra att denna syn blir accepterad som en allmängiltig kunskap. Vilket utvecklas till en tyst vederhållen sanning

hos de personer som är underordnade den dominerande klassen. Hegemoni ärvs genom de sociala praktikerna och hegemonin visar vilka diskurser som är rådande för respektive kön. Begreppet diskurs innebär att ett visst sätt att prata, skriva och tänka är det som anser vara det sanna sättet att agera på. Detta sätt bestäms av den rådande hegemonin i samhället (Översatt av mig, Linda Olofsson, 2008).

Genus

Svaleryd (2005), handledare inom genuspedagogiskt arbete, skriver att det socialt skapade kön – genus – är det som skapas genom de specifika mönster som finns för gruppen pojkar respektive gruppen flickor i till exempel en pedagogisk miljö. Genus är vad det kulturella arvet och det sociala systemet format oss till.

Normer

Om åsikter och förväntningar på olika kön lyfts fram kan man identifiera vilka olika stereotypa bilder av manlighet och kvinnlighet som finns. Detta synliggör det som är "ojämställt". Vilket kan hjälpa till att identifiera mönster i vardagen, det som har blivit norm och därför är svårt att upptäcka. Normer är handlingsregler som omgivningen meddelar genom någon form av socialt tryck. Det visar sig när en person följer eller bryter normen genom belönande eller bestraffande reaktioner (Skolverket, 2002 i Svaleryd, K, 2005:15)

3.3 Anknytning till genusteori

Framställning av genus

En teori som den amerikanska könsteoretikern och filosofen Judith Butler (2007) har för att förklara hur genus framställs är begreppet och teorin genusperformativitet. Begreppet innebär att framställning av genus är ett försök att visa det som människor uppfattar som den inre essensen hos genus. Samt att antecipering, det vill säga förväntningen av denna inre essens leder till att vi framställer genusessens genom ständigt upprepade handlingar och genom vår egen genusstilisering. Således är det vår förväntan på genus som skapar genus.

Enligt Butler så känner barnet vuxnas förväntan och regenererar det som barnet känner att vuxna förväntar oss. Å andra sidan så menar varken Butler eller andra forskare att skapandet och framställningen av genus är så förenklat att endast förväntningen på genus är det som skapar det.

Davies (2003) menar att tillägnet av de traditionella formerna av femininitet och maskulinitet varken är en enkel individuell ingivelse hos barnet eller en påföljd av att föräldrarna har tvingat barnet in i ett bestämt mönster. Hon anser att detta tillägnande som sker hos barnet till stor del beror på den dualism som existerar kring manligt och kvinnligt och att detta leder till den inre tudelning som är en central del av människors identitet.

Följaktligen är det enligt Davies (2003) inte bara vår förväntning som skapar genus utan det är också den knivskarpa tudelningen som råder mellan könen i samhället.

Thorne (1993) skriver att för att kunna skapa, av individer, separata pojk- och flickgrupper så måste det bland barnen finnas en kognitiv medvetenhet och en meta kognitiv förmåga att förstå sig själv som en pojke eller en flicka. Hon påpekar dock att processen att komma till denna insikt inte är så prydlig och enkel som många tror utan är, enligt Thorne; avhängd en mängd faktorer.

Hellman (2005) menar att skapandet av könsidentitet är en komplicerad process som påverkas av flera faktorer. Hellman menar att för att förstå dessa är det nödvändigt att analysera hur strukturer som makt och hierarkier, arbetsindelning mellan könen eller språk och symbolsystem kommer till uttryck bland lärarna och barnen på förskolan. Man måste också ha en förståelse för hur könsnormer och könsföreställningar återskapas, motverkas eller omförhandlas av aktiva subjekt. Följaktligen beror skapandet av det Hellman (2005: 146-160) kallar könsidentitet på en rad faktorer såsom makt, hierarkier, språk och symbolsystem. Men är barnen inaktiva i denna process eller är de också med och skapar och rekonstruerar?

Hellman (2005: 146-160) upplevde att både pojkarna och flickorna på den förskoleavdelning där hon genomförde sin studie, angående hur barn konstruerar och förhåller sig till våra könsnormer, var aktiva i att upprätthålla dessa normer. Hon menar att då hegemonisk maskulinitet skapades skedde detta genom marginaliserade maskulinitetspositioner upprättades som en motpol till dem som tillskrevs normalitet. På så vis är både marginaliserade och ”normala” grupper beroende av varandra då föreställningen av normalitet skapas. Även om det finns en mängd system som bibehåller och hjälper till att konstruera genus är inte barnen passiva mottagare utan aktiva deltagare.

Kulick (1996) sammanfattar de teoretiska utgångspunkterna i queerteorin utifrån resonemang tagna från Foucault, Lacan och Derrida. Utgångspunkterna är att våra identiteter är socialt frammanade skapelser som inte existerar i andra samhällen eller historiska perioder. Vår identitet är inte definitionsmässigt fullbordad och skapas i ett betydelsesystem som är producerat av vårt kulturellt skapade samhälle och att detta system bygger på skillnader vilket leder till att betydelsen alltid finns någon annanstans än där man söker den. Kulick menar att vi ingår i olika betydelsesystem och att detta innebär att vad som är normalt och vad som är en negation gentemot oss beror på vad som förväntas, vilket språk som råder och vilken tudelningen som råder i det betydelsesystem vi tillhör.

Ett exempel på hur barn hanterar olika betydelsesystem är något som Davies (2003) tar upp. Hon anser att barn ”gör” eller skapar sin genustillhörighet på olika sätt tillsammans med sina föräldrar eller med sina vänner. Tillsammans med de vuxna så ”gör” barnen genus på det sätt som vuxendiskursen tillåter dem medan om den vuxna försvinner bort från konstellationen, skapar genustillhörighet på ett helt annat sätt. Tillsammans med de vuxna blir barnen definierade som ”de andra”, det är de vuxnas regler och normer som gäller. Vuxenvärlden är inbyggd i språket, de diskursiva praktikerna och i den sociala strukturen som omringar barnet. Genom detta konstitueras barnet som person, som barn och som man eller kvinna. Enligt Davies (2003) så är barn således medvetna om att olika betydelse system och diskurser existerar. Davies visar genom sitt resultat att barn inte bara kan hantera en mängd olika villkor och hierarkier utan också att barnet verkligen använder sig av dem för att skapa makt, tillhörighet och identitet. Barn är inte bara medvetna om de olika hierarkierna och diskurserna utan de kan även använda sig av dem för att få till exempel ökad frihet eller makt.

Möjligheter och reglering

Whitehead (2002) framför att kroppen ändrar sig under vår livstid, under tiden vi lever och kroppen är ett unikt subjekt för det speciella ögonblick som den existerar i. Han menar att vi alla existerar i olika sfärer, en privat och en offentlig men att dessa inte uteslutande definierar kroppen. Han delar en annan forskares (Merleau-Ponty) åsikt gällande detta vilket innebär att kroppen definierar sig i den sfär som man befinner sig i för ögonblicket. Det finns inte i den privata eller offentliga sfären något utrymme som inte redan är definierad och beslutat kring. Materialisationen av den könade kroppen äger rum i reglerade praktiker. Detta innebär att vi

blott med vår fysiska närvaro således definierar inte bara vår egen roll och identitet i den specifika sfären utan även att vi genom detta definierar andra.

Whitehead (2002) kommer fram till att den könade kroppen inte kan existera till fullo utanför reglerande kulturella ramar. Han förklarar begreppet "the gaze" som något som dirigerar oss men också att vi själva reglerar våra egna kroppar för att motsvara bilden av vår kropp som den auktoritära "gazen" ger oss. "The gaze" är inte i sig själv maktlös utan äger både makt och ett antal reglerande ramar för vårt moraliska, sociala, kulturella och ekonomiska liv. "The gaze" är följaktligen det kulturella och av samhället styrande öga som ser till att vi alla inrättar oss så att vi återskapar det som är "normalt" enligt "the gaze". Komplexiteten ligger i att vi inte bara själva definieras av "the gaze" utan också bidrar med makt och kontroll.

Davies (2003) har den uppfattningen att barn lär sig att tillägna sig manlighet respektive kvinnlighet som om det vore en oföränderlig del av deras personlighet och sociala jag. De lär sig således den hegemoniska könsfördelningen som råder i samhället. Hon skriver att de lär sig detta genom de många olika diskursiva praktikerna som definierar om en människa är manlig eller kvinnlig, man/kvinna. Genom att vuxna utgår ifrån denna hegemoniska och bipolära förståelse om könen, att man antingen är man eller kvinna, så lär vi barnen de diskursiva praktikerna som de använder sig av för att skapa sin identitet. Således överförs "the gaze" på våra barn. Detta görs på ett sådant sätt att "the gaze" framstår som det absoluta och den normalitetsnorm som allting ställs emot. "The gaze" blir till den tysta hegemoniska kunskap som existerar hos barnen och detta avgör vad som är en naturlig och normal könsroll och tillhörighet.

Könstillhörighet är enligt Davies (2003), en del av den sociala strukturen samtidigt som det skapas av individer och inom individer. Detta sker när individerna lär sig de diskursiva praktikerna genom vilken den sociala strukturen skapas och på samma gång upprätthålls. Hon fortsätter med att påpeka att den sociala strukturen inte är skild eller påtvingad oss utan vi kan välja att följa eller förändra den men vi måste hela tiden vara medveten om att den sociala strukturen begränsar oss. Maskulinitet och femininitet är inte medfödda egenskaper, utan de är inbyggda i strukturen i vårt samhälle. Detta påverkar våra förutsättningar för vår tillvaro. Som delaktiga i samhället övertar vi kännedomen om kön i den form som det har konstruerats. När barn lär sig samhällets diskursiva praktiker lär de sig att positionera sig som pojkar eller flickor på ett korrekt sätt. Eftersom det är vad man begär av dem för att ska få en urskiljbar identitet inom ramen för den sociala ordningen. Vi överför inte bara "the gaze" utan också den sociala strukturen som existerar i samhället på barnen i förskolan. Detta gör vi trots att vi har ett val att följa eller förändra den sociala strukturen. Vi överför också kravet att man skall ha en klart urskiljbar identitet som man eller kvinna över till barnen.

Davies (2003) klagör genom sin forskning att barn lär sig den struktur som finns i samhället och vi, de vuxna, visar genom oss själva de diskursiva praktikerna som påverkar och styr tillvaron. Eftersom barnen uppfattar att samhällets struktur ställer kravet på oss, de vuxna, att ha en urskiljbar identitet inom strukturens ram så intar även barnen denna hållning tills den har blivit till en självklar del av deras identitet. Författaren skriver att i socialisationsteorin så är den som socialiserar en annan person den aktive medan den som blir socialiserad är passiv. Hon anser att detta är felaktigt och påpekar att barn som vuxna försöker "socialisera" väldigt sällan accepterar detta. Hon framhåller att barn absolut inte godtar att vuxna vet bäst om allting. Barn godtar inte den fullkomliga världen som den serveras dem utan dilemmat mellan den verkliga och den fullkomliga världen är fullt synlig för dem. Barnen är följaktligen redan medvetna om dilemmat som existerar i världen angående tudelningen av könen. Men det finns

andra aspekter som reglerar barnen så att de skapar sig en genus tillhörighet som pojke eller flicka.

Thorne (1993) framhåller att strukturen kring skapandet av genustillhörighet har som tyngdpunkt att konstituera och avslöja individer som pojkar eller flickor. Hennes forskning som fokuserad på hur barn i skolan skapar sin identitet avslöjar att kön eller genustillhörighet är mycket tydlig bland eleverna, varje dag i skolan. Kön eller genustillhörighet visas genom elevernas klädsel, språket och hur de uppträder. Kön eller genustillhörighet är, enligt Thorne (1993) mycket tydligare demonstrerat är till exempel klass, etnicitet. Barnen demonstrerar således för varandra vad som är godtagbart och inte. Dessutom sker detta på ett betydligt mer markerat sätt än många andra tillhörigheter såsom klass och etnicitet.

Markörer och avvikare

Fanny Ambjörnsson (2005) påpekar att det bland föräldrar råder en så kallad dualism angående barnkläder och dess färger. Å ena sidan så säger sig föräldrarna att de inte vill klä sina döttrar i rosa för att föräldrarna själva finner färgen förtryckande och fastlåsende. Däremot så upplever föräldrarna det som accepterat att ta på sin dotter "pojke-" kodade barnkläder d.v.s. kläder som har färgerna blått, brunt och grönt medan det är otänkbart att göra tvärtom. Att ta på en liten pojke ett rosa plagg skulle antagligen bidra till att han uppfattades som en flicka. Ambjörnsson fortsätter med att påpeka att föräldrarna till döttrar, trots att de säger sig vilja motverka de traditionella könsrollerna, ändå vill markera sitt barns kön på något sätt. Eftersom föräldrarna till döttrarna helst väljer att inte använda en sådan stark symbol som färgen rosa är så hamnar de i ett ständigt förhandlande kring vad som är en godtagbar markör för kvinnlighet och vad som är "för rosa". Föräldrarna till söner hamnar inte i ett sådant läge då tanken på att sätta på en pojke att rosa plagg rentav är skrattretande. Det är det som är kvinnligt kodat som åtgärdas medan det som är manligt kodat anses mindre markerat och degraderande. Att inte klä en pojke i rosa kläder utmynnar också ifrån en rädsla att pojken ifråga skall bli påverkat i sin sexuella läggning med andra ord så ligger det också en heteronormativ värdering i att välja bort rosa plagg. Färgen rosa är således en mycket kraftig markör för en feminin genus tillhörighet och enligt Ambjörnsson (2005: 69-77) så är föräldrarna mycket ambivalenta mot att använda den. För att de, enligt Ambjörnssons tolkning av föräldrarna, signalerar svaghet och bräcklighet. Trots deras negativa association så känner föräldrarna sig ändå tvungna att definiera sitt barns könstillhörighet. Ambjörnsson (2005) fann att färgen rosa var en så pass stark markör för genustillhörighet att hon tillskriver att den är en så kallad nyckelsymbol. Detta begrepp, nyckelsymbol, är skapat av Ortner (beskrivet av Ambjörnsson, 2005) Enligt Ambjörnsson beskrivning av begreppet så är en nyckelsymbol en central figur som innehåller koncentrerade budskap om grundläggande värderingar i en grupp eller ett samhälle.

Davies (2003) fann i sin undersökning att förskolebarn sammankopplade många klädselplagg som starka symboler för "pojke" respektive "flicka". Kläder har följdaktningen en stor symbolisk betydelse för barnen. När vi klär på oss en av symbolerna för manlig könstillhörighet så följer den kroppsliga aktiviteten med. Davies drar slutsatsen att en persons kön skrivs in i kroppen genom de aktiviteter som hör ihop med det kön som personen har tilldelats. Kläder och färger avgör vilka aktiviteter som är gällande. Alla dessa tre aspekter påvisar vilket kön och genus man tillhör.

Nordberg (2005) menar att förståelsen om att könskategorierna är varandras motsatser görs genom de pojkar och flickor som med sina praktiker överskrider och motsäger köns polariteten ses då som avvikare. Hon anser att "flickpojken" i högre grad än "pojkflickan" framställs som

en avvikare. Detta på grund av att det i dagens samhälle där det statusmässiga underordnade av det feminina kodade medför tillsammans med dagens smala maskulinitets definition att en koppling görs mellan manlig femininitet och homosexualitet. Nordberg skriver att pojkar som praktiserar och förkroppsligar feminina kodade positioner så väcker detta oro hos barn, föräldrar och lärare. Hon påpekar att just pojkar könsöverskridande aktiverar en fruktan för den heterosexuella ordningen och att åtskillnaden av könskategorierna skall luckras upp. Genom den jämställdhetsdiskursen som finns i samhället så framstår "pojkflickans" maskulinitet som en positiv tillgång, medan "flickpojken" femininitet genom den hegemoniska maskulinitetsstereotyp som idag råder, uppfattas som en problematisk brist. Följaktligen när dessa pojkar benämns som avvikare och/eller ses som alternativa maskuliniteter, förstärks och bekräftas ytterligare normaliseringen av den stereotypa, smala och könspolära maskulinitetsdefinition som upprättar femininitet som en hotande motpol som den individ som kallas pojke bör ta avstånd ifrån. Således återkommer vi till den ofrånkomliga identifieringsprocessen där vi definierar oss som det vi inte är. Att något betecknas som avvikande hjälper den stora massan av människor att bibehålla de diskursiva praktikerna som är inbyggda i våra jag.

Nordberg (2005) upplevde att pojkar och flickor ofta gjorde samma sak på förskolan och att detta sade emot att könspolaritet bland barnen skulle existera. Hon erfor då att det kunde framstå extra viktigt för personalen att peka på skillnaderna mellan könen. Hon fick i återkommande samtal med lärarna höra om hur olika "pojkar" och "flickor" är, trots att de under hennes observationer ofta gjorde samma saker. Den förmodade könsskillnaden knöts ofta till den inre biologiska eller psykologiska oföränderliga essens som antas styra pojkar och flickors beteende i olika riktningar. Att lärarna ständigt lyfte och poängterade skillnaderna mellan könen såg Nordberg som ett kategoriupprätthållande arbete. Nordberg (2005) påpekar att barn kan och vill vara öppna och gränsöverskridande. Det är vi, de vuxna som sätter gränserna och markerar hur och vad man bör göra som pojke eller flicka. Genom att samtal om kön så genomförde lärarna ett kategoriupprätthållande arbete. Detta tillsammans med förväntningar och lärares olika beteende inför och med de olika genus borde resultera i att gränserna stärks.

Villkor

Davies (2003) skriver att för att bli fullgoda medlemmar i samhället så måste barnen tillägna sig ett språk. Det måste vara det språk som är etablerat i det samhälle som barnet föds i. Barnet måste lära sig tänka och handla med hjälp av och inom det etablerade språket. Hon menar att språket inte bara hjälper barnet att kommunicera utan också att konstituera sig själv i förhållande till andra i den sociala världen som barnet ingår i. Genom språket på förskolan och bland personalen så etableras de diskursiva praktiker på förskolan som hjälper och begränsar barnets identitetsprocess och utveckling.

Davies (2003) anser att språket är både en begränsning och en tillgång. Det är med språkets hjälp som barnen kan se sig själva och andra som enhetliga varelser som kan tänka på ett sammanhängande sätt. Med hjälp att språket lär de sig könskoderna och att de existerar i en relation till andra. Detta möjliggör det sociala livet med begränsar också formerna för hur en människa kan vara. Språket tillhandhåller också det som behövs för att skapa och upprätthålla den sociala strukturen som existerar i barnens livsvärldar. Vuxna styr diskursen i den diskursiva praktiken som skolan utgör och som barnen ingår i. Genom språket lär de sig vad som är acceptabelt. Koder och referenser visar barnet vad som anses normalt.

Davies (2003) framhåller att språket är ett verktyg som har som mål att barnen ska lära sig de som de vuxna anser vara "självklart och allmän kunskap". Till detta "självklara" hör att människan är antingen man eller kvinna. Detta görs genom tillägandet av språket och genom samhällets diskursiva praktiker så lär sig barnen att det måste kunna urskiljas som antingen det ena eller det andra. Vuxna, ingjuter således hos barnen förståelsen att man måste definiera sig som man eller kvinna och att det är viktigt att tydligt visa vad man inte är.

Davies (2003) använder sig av frasen "duktig flicka" för att förtydliga vad hon menar med att språket är en del av den diskursiva praktiken. Genom att användningen av en speciell språklig form så är man också med och skapar den diskursiva praktiken som man själv är en del av. Man är alltså en medkonstruktör. Man visar vad som är berömvärdt och relevant för din feminina könstillhörighet. När vi lär oss de diskursiva praktikerna lär vi oss kategorierna, relationerna mellan kategorierna, nyanserna i begreppen och andra fina detaljer som vi behöver för att kommunicera. Det ger oss verktygen att utveckla oss som människor och att förstå vilka vi är i förhållande till andra. Detta är inte bara en begreppsmässig process utan också en fysisk process. Davies framhåller att förståelsen av sig själv som man eller kvinna hänger samman med att lära sig vilka känslor som är relevanta i manliga respektive kvinnliga subjektpositioner. Vårt språk skapar de diskursiva praktiker som man tillhör. De diskursiva praktiker utgör ramen inom vilket barnen skapar sin identitet. De diskursiva praktikerna visar vad som är berömvärdt och relevant för de olika genus eller könstillhörigheterna.

Odelfors (2002) skriver att inom aktiviteten lek så kan barn inta positioner där de kan utöva makt över andra barn. Men hon påpekar också att det pågår en samspelsprocess som är av avgörande betydelse för vilka positioner som barnet kan inta. Det centrala i barnens lek är, enligt Odelfors, att bli bemött, bekräftad och få social respons. Hon menar att barn tränar sin kommunikativa förmåga i lek och att det är lärarens ansvar att ge både flickor och pojkar jämställda villkor att träna och utöva denna förmåga. Författaren påvisar att det fanns stora skillnader i villkoren för flickor och pojkar. Den största skillnaden fanns i de vuxenstyrda aktiviteterna som samling, då fick pojkarna mer utrymme att uttrycka sig medan flickorna hade störst chans att påverka och styra de aktiviteterna som barnen själva styr som lek. Inom de diskursiva praktiker som lek utgör så kan barn äga och utöva makt över andra barn. Men även inom lekens diskursiva praktik kan de vuxna styra de olika villkoren för pojkar och flickor.

Kärrbys (1987) något äldre rapport från 1987 om könsskillnader så skriver hon att pojkar och flickor har olika slag språkliga beteenden. Pojkar tar oftare ordet och kräver mer hjälp och får på så sätt mer uppmärksamhet från läraren medan flickorna väntar tills de får ordet och ber inte om hjälp i samma utsträckning som pojkarna och blir på så sätt osynligare för läraren. Generellt använde sig lärarna av positiv förstärkning som kontroll gentemot flickorna än mot pojkarna. Kontakten med flickorna var mer direkt ledande och kontakten med pojkarna mer spontan. Lärarna tog sig mer tid för att förklara exempelvis ett spel. Lärarna visade ett större engagemang för pojkarnas färdigställande av uppgifter än av flickornas. Genom att lärarna tog sig mer tid med pojkarna, gav dem mer uppmärksamhet och visade ett större engagemang gentemot pojkarna demonstrerade läraren tydligt vilka normer och förväntningar både flickor och pojkar har att rätta sig efter.

Beteende

Young (2002) ansåg att kvinnors kroppsliga beteenden och orientering i rummet är lika situationsbestämda som kvinnors tanke och känsloliv. Med detta menar hon att varje

människa definieras av exakt sin situation. Och att detta skapande sker utifrån erfarenheter, omständigheter och möjligheter som finns i varje givet sociohistoriska ögonblick och detta är endast gällande vid en given historisk punkt men inte annars. Hon skriver i sin studie angående hur kvinnor rör sig att kvinnor och män rör sig på mycket olika sätt. Män går med längre steg och svänger med armarna medan en kvinna inte är lika öppen i kroppen när hon går. Ofta utgår kvinnor ifrån att de inte är fysiskt kapabla att klara av att lyfta och bära tunga saker. Rörelse och aktivitet kan demonstrera vilket kön eller genus man tillhör. Genom att välja ett specifikt genusmönster så kan man inför andra, manifesteras vilket genus man tillhör.

Whitehead (2002) påpekar att den manliga kroppen har en förmåga att dominera ett utrymme, att den manliga kroppen har makten att definiera utrymmet och har kontroll över det. Han anser också att det viktiga inte är att den manligt könade kroppen styrs av dessa aspekter utan att personer som är av manligt könade kroppar baserar sin maskulinitet på sina försök att nå dessa aspekter. Att pojkar har förmågan att dominera ett utrymme är inte någon ovanlig förekomst på förskolan. Att kunna göra detta är ett led för pojkarna att definiera sig som pojke. Rörelse och förmågan att dominera ett utrymme är således beteenden som signalerar vilket genus eller kön man tillhör.

Käller (1990 i Öhrn 2002) fann att pojkar använde kraftigare dominanshandlingar för att kraftigt angränsa sig från det andra feminina könet mellan eleverna. Hon la också märke till att det fanns olika tekniker för att skapa ett övertag i interaktionen medan flickors dominans hade tyngdpunkten på normativa dominansuttryck d.v.s. sådana som hänvisades till gällande regler och normer. Således dominerar flickor och pojkar ett utrymme på olika sätt, rör sig på olika sätt och använder sig också av olika dominansuttryck.

3.4 Betydelsefulla begrepp

Paechter (1998) beskriver *hegemoni* som ett begrepp som förklarar hur en dominerande klass projicerar dess egna sätt att se på den verkligheten på ett sådant sätt att denna syn blir accepterad som en allmängiltig kunskap. Hegemoni ärvt genom de sociala praktikerna och hegemonin visar vilka diskurser som är rådande för respektive kön. Översatt av mig, Linda Olofsson, (2008). Hegemoni är följdaktningen det som styr våra tankar. Ofta utan att vi ens är medvetna om det. Således är det hegemonin som skapar de olika diskurserna som existerar kring våra olika kön.

Svaleryd (2005) menar att *genus* är det socialt skapade kön. Genus skapas genom de specifika mönster som finns för gruppen pojkar respektive gruppen flickor i till exempel en pedagogisk miljö. Genus är vad det kulturella arvet och det sociala systemet format oss till. Jag kommer att använda begreppet genus i min uppsats i den betydelsen att det är det socialt skapade könet.

Normer är handlingsregler som omgivningen meddelar genom någon form av socialt tryck. Det visar sig när en person följer eller bryter normen genom belönande eller bestraffande reaktioner (Skolverket, 2002 i Svaleryd, K, 2005:15). Jag kommer att använda begreppet genusnormer utifrån förståelsen och betydelsen att normer är de handlingsregler som existerar i samhället och i min omgivning. Dessa normer visar sig genom någon form av socialt tryck av personer, strukturer eller kontexter.

Davies (2003) menar att jaget i den *poststrukturalistiska teorin* förblir en social konstruktion som skapas och omskapas genom en mångfald av diskursiva praktiker det vill säga miljöer och sociala grupper som individen befinner sig i. Detta skapande av jaget pågår livet ut. Poststrukturalistisk teori innebär för mig att man aldrig slutar utvecklas och förändras som individ utan man fortsätter med detta genom hela livet. De grupper som man ingår i påverkar ens utveckling likaså den miljö som man väljer att tillhöra eller ofrivilligt räknas till.

Genom att resonera kring framställningen av genus så vill jag påvisa för läsaren att detta är avhängt ett antal faktorer. Nämligen förväntan, jag menar att detta är vad Butler (2007) beskriver genom sin *performativitetsteori*. Eftersom vi försöker att framställa vad människor uppfattar som vårt genus huvudsakliga essens se leder detta till att, på grund av vår förväntning på den inre essens som vårt genus har så upprepar vi om och om igen dess huvudsakliga handlingar som karaktäriserar vårt genus. Vilket resulterar i en genusstilisering.

Davies (2003) visar genom sin forskning att vi tillägnar oss genustillhörighet genom de *diskursiva praktikerna* som vi existerar i. Hon påvisar också att de diskursiva praktikerna inte bara definierar oss utan att vi också definierar de diskursiva praktikerna. Jag tolkar diskursiva praktiker som de miljöer vi växer upp i och de miljöer vi befinner oss i frivilligt eller ofrivilligt. Praktikerna skapar och påverkar inte bara oss utan vi påverkar också praktikerna blott genom vår fysiska existens som man eller kvinna, i vilken yrkesroll vi har, etniska tillhörighet, klass och sexuell läggning

Davies (2003) synliggör också den *sociala strukturen* som finns inom de diskursiva praktikerna och att denna ofta bygger på en dualism. Vilket för mig innebär att vi skapar och styr den sociala strukturen inom den diskursiva praktiken och att den bygger på dualism innebär för mig att den bygger på ett motsatsförhållande som genommedvetenhet borde gå att förminska.

Kulick (1996) använder sig också av ett begrepp som ligger nära det som Davies kallar diskursiva praktiker nämligen *betydelsesystem*. Min förståelse av begreppet betydelsesystem är att det är avhängt den historiska och kulturella verklighet som det är skapat i och detta system bygger på skillnader vilket innebär för mig att man baserar sin identitet på skillnaden mellan sig själv och en annan individ.

Whitehead (2002) framhåller också att vi existerar och regleras inom det som han kallar *sfärer*. Detta är, enligt han, de reglerande praktikerna som styr oss i vårt skapande av en identitet. Han menar också att vi inte bara existerar i sfärerna utan skapar dem också. Min förståelse kring detta är att vi alla är medkonstruktörer av reglerande praktiker och vi inte bara skapar utan påverkar också vad som är styrande för att identifiera sig i en vald genus skepnad.

Jag förstår användandet av begreppet "the gaze" så som Whitehead använder det som att det är ett starkt verktyg för att se till att alla håller sig i ramen för vad som karaktäristiskt för en man eller en kvinna.

Ortners (beskrivit i Ambjörnsson, 2005) begrepp: *nyckelsymboler* innebär enligt mig att det finns vissa aspekter, föremål och egenskaper som är så styrande i vårt skapande av genus att de kan betraktas om en nyckelsymbol för just det genus man väljer att tillhöra eller skapa sin identitet kring.

Nordberg (2005) upplevde att det kunde framstå extra viktigt för personalen att peka på skillnaderna mellan könen. Den förmodade könsskillnaden knöts ofta till den inre biologiska eller psykologiska oföränderliga essens som antas styra pojkar och flickors beteende i olika riktningar. Att lärarna ständigt lyfte och poängterade skillnaderna mellan könen såg Nordberg som ett *kategoriupprätthållande arbete*. Begreppet kategoriupprätthållande arbete innebär för mig att lärare omedvetet arbetar för att upprätthålla ramarna för det som samhället, det vill säga den diskursiva praktiken framställer som normalt. Vilket genererar den norm vilket alla individer ställs emot och bedöms.

4 Metod och tillvägagångssätt

Min datainsamling består av observationer och informella meningsutbyten. Det var relativt lätt för mig att välja vilken metod jag skulle använda i denna studie. Jag vill undersöka hur genus manifesterar sig i lärarens relation och således interaktion med barn. Genom att jag redan har frågat och samtalet om genus med lärarna på min tidigare verksamhetsförlagda utbildningsplats så vet jag att de sällan eller aldrig kan klä sitt handlingsmönster, språk och syfte med ord. Detta, anser jag, beror mycket på att det som sker är omedvetet. Det som återstod för mig var att befinna mig på plats och göra direktobservationer.

Vad jag genomförde var flera direktobservationer som är en form av kvalitativ undersökningsmetod som låter mig som forskare och observatör ta del av det dagliga, återkommande och ögonblickliga.

Stukat (2005) framhåller att det inom det kvalitativa synsättet är en huvudsaklig uppgift att tolka och förstå de resultat som har framkommit. Inom det kvalitativa synsättet så har studier inte som främsta syfte att generalisera, förklara eller att förutsäga något. Man vill istället karaktärisera något eller gestalta det. Man vill beskriva och förstå det enskilda, i många fall unika med just det fallet man tittar på. Ett fokus ligger på att beskriva och förstå särpräglade fenomen.

Esiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud (2007) skriver att i en direktobservation så ligger betoningen på icke-verbal data det vill säga vad folk gör snarare än på vad folk säger. Metoden i sig betecknas ofta som en form av etnografisk metod eftersom det är en metod som strävar efter att och syftar till att söka kunskap om människor och sociala grupper i deras naturliga sammanhang. Metoden kombineras ofta med någon form av intervju, öppen i samtalsform eller en djupintervju. Författarna fortsätter sedan med att ge ett antal skäl till att använda sig av direktobservationer där några av skälen är att när man misstänker att diskrepansen är stor mellan det människor säger att de gör och vad de sedan faktiskt gör. Esaiasson m.fl. påpekar att ett av validitetsproblemen med direktobservationer är risken att man helt enkelt inte har rätt förstått de skeenden som man observerat. Därför väljer många forskare att komplettera med intervjuer. En etisk aspekt är huruvida man skall vara öppen eller dölja avsikten med sin undersökning under observationstillfällena. Man kan välja att dölja syftet tills undersökningen är avslutad och då informera om undersökningens egentliga syfte.

I min studie försökte jag genomföra direktobservationerna som en fluga på väggen således försökte jag försöka vara det som författarna kallar en ”fullständig observatör” det vill säga närvarande men ändå obemärkt. Jag valde att komplettera min datainsamling av mina direktobservationer med informella samtal. Detta gjorde jag för att på så sätt öka tillförlitligheten på den data som jag samlat in.

4.1 Tillvägagångssätt

På grund av min ambition att vara en ”fullständig observatör” så valde jag att inte genomföra mina direktobservationer på min tidigare verksamhetsförlagda utbildningsplats utan jag valde att ta kontakt med en förskola där jag tidigare vikarierat som barnskötare för att på så sätt mer obemärkt kunna flyta in i barngruppen och i personalens närhet. Jag valde att vara passiv, inget inslag av manipulation förutom min egen fysiska närvaro och befinna mig

på plats i den "naturliga" miljön på förskolan. Huruvida jag skulle vara öppen med mina avsikter eller dölja dem avgjorde jag tillsammans med min handledare och valet föll på att vara lite oklar gentemot personalen med vad jag skulle titta på och ge dem ett mer övergripande syfte som löd att det var jämställdhet som jag tittade på. Detta valde jag att göra för att på så sätt få en högre autenticitet i mina observationer. Dock så fick jag mycket frågor under de dagar som jag observerade så mitt syfte med studien blev mer och mer tydligt för personalen.

Jag hade ett antal informella samtal med lärarna på den förskolan där jag var. Under endast ett av samtalen satte jag mig ner tillsammans med läraren och försökte att i lugn och ro samtala. De andra samtalen var spontana meningsutbyten mellan mig och lärarna.

När jag observerade gjorde jag kontinuerliga anteckningar i löpande text (se bilaga 1 Observationsprotokoll). Jag använde mig också av punkter då något framträdde mycket tydligt. Jag observerade i sex dagar barngruppen från kl 8.30 till kl 14. På grund av sjukdom så befann sig inte så många barn på förskolan så de flesta av mina observationer grundar sig på så kallade "stationära aktiviteter" med barn som satt still och lekte, pysslade eller spelade spel. Detta berodde också på att julen närmade sig. Vilket medförde att det var mycket julpysssel som skulle avklaras. Det förekom inte lika många tillfällen att observera barnen i den så kallade "fria leken". Detta medförde att jag observerade lärarna i huvudsak medan de handskades med barnen i dessa stationära situationer. Jag observerade på båda avdelningarna för att jag var intresserad av om det var någon skillnad mellan de yngre och äldre barnen och deras lärare.

4.2 Beskrivning av undersökningsgruppen

Förskolan som jag befann mig på ligger i Västra Götaland och den har två avdelningar. Avdelningarna bestod av ett allrum där både ett kök, matplatser, lekhörna, en liten målar hörna och ett skrivbord med dator finns placerat. Sen fanns det två mindre rum där det brukade vara en "dockvrå" i det ena och bygg/konstruktionsrum i det andra. Sen finns det en stor hall och flera toaletter och skötrum med många handfat. På förskolan finns det inskrivet 38 barn men på grund av sjukdom så var många barn hemma under min observations tid. Därför befann det sig cirka 22 barn på förskolan. Barnen är i åldrarna ett till fem år. Lärarna är åtta stycken, varav några arbetar deltid och en utav dem är barnskötare. Alla var kvinnor Jag observerade aldrig barnskötaren utan det slumpade sig så att det endast fanns utbildade förskollärare på plats när jag var där. Alla i personalen har flera års erfarenhet av yrket. Förskolan är, enligt mig, en pedagogiskt och utvecklingsstark förskola som följer vår läroplan och alla nya direktiv som har tillkommit under åren.

4.3 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Det är min ambition att andra studenter, genom min beskrivning ovan av mina observationer, skall kunna genomföra liknande observationer och se och uppfatta samma fenomen och handlingsmönster som jag gjort. Däremot är direktobservationer precis det som de utger sig för att vara, direkta, ögonblickliga och oåterkalliga. Detta gör ju att reliabiliteten går att ifrågasätta då vi inte kan återkalla ögonblicken jag sett. Huruvida jag sett det som jag avsåg att se och rätt förstod de skeenden som jag såg, är också en svår fråga. Jag försökte att i största möjligaste mån vara så öppen med vad jag tittade på som möjligt under mina observationer. Generaliserbarheten går också att diskutera då jag själv anser att det inte går att

dra några generella slutsatser av mina observationer. Detta beror på min åsikt att mitt handlingsmönster, språk och sociala roll påverkar mig, personalen i min närhet och barngruppen i sig. Vad min studie istället kan syfta på och hjälpa till med är att lärare blir medvetna om att manifestationen av genusnormer sker i olika kontexter och genom olika sociala ageranden och yttranden.

4.4 Etiska principer

Jag informerade alla på förskolan om att jag skulle komma dit och observera. Jag lämnade ut en informationslapp till föräldrarna där jag beskrev vad jag skulle observera, vad en observation var och varför jag skulle genomföra studien. Jag lämnade också ut personligt information om mig själv (se bilaga 2 Informationslapp). Jag frågade föräldrarna om jag fick observera just deras barn och berättade att alla namn på barn, förskolan eller personal skulle förbli dolda och fiktiva i min uppsats. Alla föräldrar svarade ja på denna fråga. Utom ett par som tackade nej. Vilket jag respekterade således observerade jag inte deras barn. All personal på förskolan blev tillfrågade om jag fick komma dit och observera. Alla svarade ja och personalen fick samma information som föräldrarna angående sekretessen.

5 Resultatredovisning

Min resultatredovisning är uppdelad i tre teman. Dessa är kommunikation, normöverskridande och förmaningar. Under varje tema kommer jag att redovisa direktobservationer, samt informella samtal med lärarna. Lärarna berättar om sina tankar och uppfattningar kring barns genusskapande, hur detta manifesterar sig hos barnen och i vilken ålder detta sker. Jag har gjort ett urval av de informella samtalen som ägde rum och valt de som tydligast kretsar kring genus. Under varje observation och samtal kommer jag att redovisa vad jag har uppmärksammat.

Jag kommer att använda beteckningen lärare och inte göra någon skillnad mellan nyutbildade lärare och lärare med en äldre utbildning. Skulle andra individer förekomma kommer jag att beteckna dem enligt deras yrkesbeteckning. Alla namn som förekommer är fiktiva.

5.1 Kommunikation

Jag kommer i detta avsnitt att redovisa ett samtal och ett antal observationer där lärarens kommunikation gentemot pojkar och flickor synliggörs.

Det första informella samtalet ägde rum utomhus i skogen med två lärare. Detta samtal är återgivet med hjälp av stödpunkter som jag antecknade.

Vi samtalade om att små barn i åldrarna ett till tre år inte uppvisade ett tydligt könsmönster i sin lek. Vårt samtal började kretsas kring vad detta kunde bero på. Då berättade en av lärarna att de hade suttit runt matbordet en dag hon och några barn. De hade pratat om vem som var flicka eller pojke. Läraren berättade att hon då hade uppfattat det som om barnen inte hade en tydlig bild av vilket kön de tillhörde. Då tillade den andra läraren att de (barnen) inte har blivit medvetna om de genusnormerna som existerar i samhället än.

Jag reagerade på att läraren hade samtalat med barnen om vilket kön de tillhörde. Jag tolkade detta som ett sätt att uppmärksamma barnen på vilka olika genusidentiteterna och kön som finns.

Följande observation ägde rum i allrummet. Läraren hade förberett ett pyssel åt barnen. Två barn som båda var fyra år deltog. En flicka och en pojke satte sig ner vid ett stort bord. Där hade läraren förberett med färger och penslar. En pensel till varje färg så barnen måste dela på penslarna. Barnen skulle få måla sina lersaker de gjort tidigare. När aktiviteten började inledde pojken omedelbart en dialog med läraren.

Pojke – Jag tänker måla min lersak med gult och rött.

Lärare – Är det de bästa färgerna?

Pojke – Ja

Under tiden som denna korta dialog pågår så sitter flickan tyst bredvid och målar på sin lersak. Samtalet mellan läraren och pojken fortsätter.

Pojken – Nu ska jag ha den röda penseln!

Läraren – Nu har hon (flickan) den röda penseln, du får vänta lite.

Pojken och läraren pratar om pojkens lersaker och efter en kort stund säger flickan.

Flickan – Nu är jag klar med penseln.

Pojken och flickan målar på. Efter en kort stund vill pojken avbryta och göra en annan aktivitet men läraren kliver in och försöker övertala pojken att måla klart genom att säga att det inte är så mycket kvar att måla.

Jag uppmärksammade att läraren ständigt var närvarande vid pojken. De hade mycket kommunikation emellan varandra medan flickan mer eller mindre lämnades ensam. Flickan målade och skapade efter sin egen förmåga, men hon fick mer eller mindre ingen uppmuntran eller uppmärksamhet av läraren.

Nästa observation sker återigen i allrummet och barnen skall än en gång pyssla. Det är fler barn som är med och de är mellan fyra och fem år gamla.

Två pojkar och en flicka börjar med ett nytt pyssel vid bordet i allrummet. Läraren har sedan tidigare förberett målning av lersaker vid samma bord och nu får barnen sitta där fast med ett nytt pyssel. De skall göra en form av ljuslykta med hjälp av sockerbitar, lim och kartong. Läraren startar upp alla barnen genom att visa en färdig lykta och ger alla barnen material att börja arbeta med. Barnen börjar arbeta med sina lyktor. En av pojkarna börjar limma sina sockerbitar men de hamnar lite snett och detta uppmärksammar läraren. Läraren börjar förklara hur man skall göra. Läraren tar god tid på sig att förklara för pojken. Läraren tittar på flickans arbete men ger inga instruktioner eller tillsägelse då läraren ser att flickan konstruerar lyktan som man skall göra. Flickan arbetar vidare i det tysta. Plötsligt börjar flickans konstruktion skena iväg lite och lyktan ser ut som om den skall rasa. Läraren kliver inte in och hjälper flickan. Efter en stund väljer jag att påpeka för flickan att lyktan håller på att rasa, och jag uppmärksammar flickan på sockerbitarnas form så att hon tillsammans med mig kan fundera på hur hon skall lösa konstruktionsproblemet. Nu har läraren startat upp ytterligare två pojkar med samma uppgift. Läraren verkar ha sitt fokus och uppmärksamhet riktad i huvudsak mot pojkarna och låter flickan arbeta på ensam. Läraren uttalar sig uppmuntrande över hela gruppen och en efter en blir de klara med sina lyktor. Flickan blir klar med sin lykta och läraren tittar på den och replikerar: Bra! När en pojke visar sin färdiga lykta så replikerar läraren: Heja dig!

Läraren uppmuntrar, stöttar och demonstrerar aktiviteten tydligt för pojkarna. Läraren ägnade dem mycket tid. Jag upplevde att det fanns en dold förväntan hos läraren att pojkarna inte skulle kunna hantera denna uppgift.

5.2 Normöverskridande

Nu kommer jag att redovisa ett antal observationer där jag anser att flickor är gränsöverskridande. Jag redovisar även ett informellt samtal som handlar om lärarens uppfattning om barns normöverskridande.

Observationen nedan ägde rum i allrummet där två barn spelar ett spel. De är mellan fyra och fem år gamla. Ett av barnen är mycket ledande och dominerande.

En pojke och en flicka diskuterar vad de skall göra. De kommer fram till att de skall spela ett spel. Flickan har en tydlig ledande roll genom att hon tar kommandot och väljer ett spel som är som ett slags pussel. Hon instruerar pojken om vad de skall göra. Pojken försöker upprepade gånger förstöra spelet genom att utbrista i olika kommentarer. Till exempel att han sitter på sin snopp. Flickan svarar på detta genom att säga; Det är inte roligt! Pojken upprepar sin kommentar, men flickan sviktar aldrig i sitt svar utan ger

honom samma svar hela tiden. Flickan leder och instruerar pojken i spelet. Hon är tydligt dominerande. Lärarna är helt passiva och sysselsatta med andra ting.

Jag anser att flickan agerar normöverskridande. Hon är stark och dominerande i interaktionen med pojken. Att dessa barnen lekte tillsammans hörde till ovanligheterna och berodde troligtvis på att det var många barn sjuka.

Under nästa observation befinner vi oss i allrummet och aktiviteten med pojken och flickan i observationen ovan pågår fortfarande. Nu väljer en lärare att kliva in i ramen som omger aktiviteten.

Spelet mellan pojken och flickan i episoden ovan fortsätter en ganska lång stund och flickan är hela tiden den dominerande och drivande personen. Efter en stund går en lärare förbi och väljer då att påverka konstellationen och deras spel. Läraren försöker förklara spelet för flickan. Tydligt så har barnen spelat pusslet på ett annat sätt än vad som var tänkt. Läraren försöker visa tydligt för flickan hur man skall göra och säger kommentarer som att detta är nog för svårt för dig till flickan. Flickan replikerar med att säga; Kan vi få spela själva?! Då säger läraren en kommentar, som mer eller mindre verkar riktad till henne själv; Jag lägger mig bara i. Läraren går ändå inte där ifrån utan fortsätter att instruera flickan i hur man pusslar på rätt sätt. Läraren sätter ihop några bitar och kommenterar igen att pusslet nog är för svårt för dem. Flickan fortsätter att prova sig fram och replikerar igen; kan vi inte få spela själva?! Läraren går sin väg.

Jag uppmärksammade att läraren kliver in för att reglera spelet och att flickan agerar normöverskridande gentemot vuxendiskursen eftersom hon är stark, dominerande och viljestark gentemot läraren. Det var intressant att se att läraren inte gick trots att flickan upprepade gånger bad läraren att göra detta. Jag vet inte vad läraren hindrades av men kanske var det att pusslet blev fel lagt. Då kände läraren möjligen att detta visade upp en dålig representativ sida gentemot mig om hon hade låtit "felet" fortgå.

I följande observation är det en grupp barn som leker. De är mellan fyra och fem år. Vi befinner oss i lek och bygghörnan.

Jag sitter på golvet på en madrass och barnen leker runt omkring mig. En flicka börjar leka alldeles bredvid mig. Hennes kläder går i rosa toner, från strumporna upp till hårbandet. Hon leker en form av springlek och den är ganska fysisk. Hon springer och hoppar upp på madrassen som jag sitter på för att sedan genast spring ner från madrassen och runt med samma rörelsemönster igen och igen. Två pojkar leker också nära mig. Dem bygger med klossar. En annan pojke tar på sig utklädningskläder. Han klär ut sig till polis med polisjacka och hatt. Pojken som är utklädd till polis börjar fäktas med de andra barnen i denna hörna. Han fäktas med pojkarna som bygger med klossar och de replikerar med att säga: Sluta! Pojken som är utklädd till polis börjar då fäktas med flickan som först säger Sluta! Sen säger flickan att så får man faktiskt inte göra! Pojken fortsätter, men nu har flickan fått nog och påkallar uppmärksamhet från en av lärarna. Läraren pratar med pojken som är utklädd till polis och de diskuterar vad en polis faktiskt gör och inte gör. Under tiden har det kommit en ny flicka till hörnet. Hon och den andra flickan som lekte springleken och påkallade lärarens uppmärksamhet står och diskuterar hur de ska lösa situationen. Den nya flickan säger; Skall vi gå och döda polisen? Nej! svarar flickan som lekte springleken: Så får man inte göra!

Jag uppmärksammade att flickan med springleken har på sig en genusmarkör, färgen rosa och jag tycker att hennes lek illustrerar ett normöverskridande gentemot bilden av en flicka i rosa kläder. Läraren följer och observerar pojkarnas rörelser noggrant.

Detta samtal ägde rum inomhus och skedde under mer strukturerade former. Vi satt tillsammans vid ett bord och samtalade på den avdelningen där de yngre barnen mellan ett till tre år går. Läraren arbetar endast med dessa barn.

Linda Olofsson – Hur är en pojke här på förskolan?

Läraren – Jag tycker inte det är en så stor skillnad på dem här på små barns avdelningen. Dem leker ihop och gör ungefär samma saker.

Linda Olofsson – Är det jobbigare med en tuff tjej än en tuff kille? Eller en timid kille och en timid tjej?

Läraren – Jag gillar tuffa tjejer, det är bra att de tar för sig! Det har man ju som mål att de skall vara och bli starka, ha en bra självkänsla. Det har man som mål. Även med killar.

Linda Olofsson – Är det svårare att hantera en stark tuff tjej?

Läraren – Jobbigare menar du?

Linda Olofsson – Ja

Läraren – Om man ska vara helt ärlig så ja, lite jobbigare är det. De är ofta lite mer envisa så jo kanske lite jobbigare.

Nu utbrister det tumult mellan barnen och vi måste avbryta samtalet. Sedan är det vila och läraren slutar för dagen. Tyvärr kan vi inte fortsätta vårt samtal. Jag tolkade lärarens svar som att läraren ville uppmuntra tillägnet av specifika egenskaper hos både flickor och pojkar. Läraren medgav också att hon hade svårt att hantera normöverskridande flickor.

5.3 Förmaningar

I följande stycke kommer jag att redovisa ett antal observationstillfällen där lärarnas interaktion med barnen framförallt sker i form av förmaningar.

I denna observation leker en pojke och han är utklädd till polis. Barnen befinner sig i allrummet. Pojken leker och bredvid honom finns en grupp barn. De är i åldrarna fyra till fem år.

Pojken som är utklädd till polis leker. Bredvid och runt honom leker ett antal barn affär och några barn målar. Jag tycker mig uppfatta att pojken vill att de andra barnen skall vara med honom och leka. Han försöker på flera olika sätt få deras uppmärksamhet. Han gör detta genom att ropa på dem och genom att rent fysiskt kliva rakt in i deras lek. Detta gör att flera av barnen vänder sig emot honom. De uttalar sig om att han är störande och att han bara förstör deras lekar. Då säger pojken som är utklädd till polis till en lärare; Dem är dumma mot mig! Läraren förmanar och talar väldigt lugnt till pojken om vad man får och inte får göra. De samtalar också om hur man skall delta i lekar. Pojken som är utklädd till polis känner sig fortfarande felaktigt behandlad. Han uttrycker sig återigen och säger; De är dumma mot mig! Då svarar läraren; Är dem? Det tror jag inte.

Pojken söker kontakt men verkar oförmögen att göra detta på ett accepterat sätt. När han försöker få hjälp av läraren så får han förmaningar istället för råd och allra sist ett helt avvisande svar från läraren. Mina funderingar kring denna situation kretsar kring huruvida

läraren förstår pojkens sökande efter hennes uppmärksamhet som en förfrågan om hjälp eller om hon tycker sig behöva kliva in i situationen och reda upp den innan den eskalerar till ett fysiskt utåtagerande beteende.

Nästa observation beskriver en händelse som ägde rum vid dörren ut till hallen. Det pågår en lek mellan tre pojkar. De är mellan tre och fem år.

Tre pojkar leker med sina flygmaskiner och de springer runt för att testa hur bra flygmaskinerna flyger. Pojkarna springer och tjuter ganska högljutt. Då kliver en lärare in och tar tag i en av pojkarna och frågar; Opps, Vad gör ni nu? Pojkarna svarar att de springer och leker och testar sina flygmaskiner. Läraren svarar då att just den leken inte är så bra för de kan ju råka springa in i andra barn. Pojkarna svarar inte på detta men verkar acceptera vad läraren säger. De fortsätter sin lek mer stillsamt fast ännu mer intensivt.

Läraren förmanar pojkarna om deras form av lek. Vid ett flertal tillfällen observerade jag att lärare väljer att kliva in och antingen ändra lekens regler eller helt enkelt stoppa en fysisk lek. Jag upplevde att detta skedde oftare om det pojkarna som lekte en fysisk lek.

5.4 Brister i resultatet

En övergripande svaghet med mina resultat är att det, på grund av sjukdom, endast var cirka 50 procent av barnstyrkan på förskolan. Detta påverkade observationstillfällena på ett antal sätt. Eftersom det var få barn var det många lärare runt barnen. Jag upplevde att detta ledde till att lärarna hann med pedagogiska samtal sinsemellan. Detta var inte givande för min undersökning. Det var svårt att smälta in i miljön på förskolan och vara en fullständig observatör. Eftersom det var få barn märktes jag tydligt i rummet och jag upplevde att lärarna tänkte på att jag fanns i deras närhet. Jag anser att detta har påverkat resultatet för min undersökning.

Dessutom påverkades min möjlighet att observera barnen och lärarna i olika kontexter av att det pågick mycket julpysssel och luciaträning med sång. Detta begränsade mig på så sätt att det gav mig en mängd av stationära situationer att observera men inte lika många tillfällen att observera barnen i fri lek.

6 Diskussion

Denna studie började ta form redan under min verksamhetsförlagda utbildningstid. Det var då jag började intressera mig för hur lärare manifesterar genusnormer i sina relationer med barn på förskolan. Efter att nu ha slutfört och sammanställt mitt datamaterial och redovisat resultaten från detta tycker jag mig kunna urskilja vissa faktorer som, på den förskola där jag befann mig, var centrala för hur lärarna manifesterade genusnormer för barnen. Dessa faktorer har jag valt att redovisa indelade under samma teman som jag använder mig av i resultat delen. Dessa teman är kommunikation, normöverskridande och förmaningar.

Det bör dock påpekas att jag i början av studien hade förhoppningen att upptäcka tydligare manifestationer av genusnormer från lärarna än det jag sedan såg. Detta gjorde mig till en början förbryllad, för jag upplevde att detta inte stämde överens med de forskningsresultat jag hade läst. Hur detta kommer sig kan man spekulera kring. Det kan bero på att antalet barn var halverat på grund av sjukdom som härjade på förskolan. Detta resulterade i att antal barn per lärare minskade drastiskt vilket gav lärarna chansen att interagera mer med varandra. Eftersom jag endast observerade under sex dagar på förskolan kan således brist på observationstid vara en annan förklaring.

6.1 Resultat i förhållande till tidigare forskning

Kommunikation

Den första centrala faktorn i studien som jag tyckte mig urskilja var att lärare använder sig av kommunikation för att manifestera genusnormer i sina relationer med barn.

I ett av de informella samtalen som skedde under mitt fältarbete delgav en lärare att hon hade suttit och samtalat med barnen om vilket kön de tillhörde. Enligt Nordberg (2005) genomför lärarna ett kategoriupprätthållande arbete genom att de lyfter och poängterar skillnaderna mellan könen och samtalar om vilket kön man tillhör. Detta kategoriupprätthållande arbete kan bidra till den tudelning mellan kvinnor och män som Davies (2003) menar blir en central del i barnens identitet. Davies (2003) anser att detta resulterar i att barnen endast identifierar sig som det man inte är. Genom att barnet får en uppfattning om den tudelning som existerar i samhället så ökar man barnets kognitiva medvetenhet om detta. Thorne (1993) påpekar att utvecklingen av den kognitiva förmågan hos barnen krävs för att skapa separata pojk- och flickgrupper.

Under en observation satt en pojke och en flicka och pysslade. Under observationen var läraren mer närvarande och engagerad i pojken. De hade mycket kommunikation sinsemellan medan flickan lämnades ensam under tiden som pysslet pågick. När pojken vill avbryta sitt pyssel valde läraren att stötta och försöka förmå pojken att avsluta sitt arbete. Genom kommunikation reproduceras genusnormer, detta framhålls av Davies (2003). Eftersom barnen, för att bli fullgoda medlemmar i samhället, måste tillägna sig det språk som är etablerat i den diskursiva praktiken som barnet tillhör. Kulick (1996) delar denna syn på att vi ingår i olika diskursiva praktiker. Dock använder han sig istället av begreppet betydelsesystem. Han menar att vi bygger vår identitet på den normalitetsnorm, språk och tudelning, som råder inom det betydelsesystem som man tillhör. Enligt Davies (2003) är det genom språket som barnet lär sig könskoderna. Detta görs genom att barnen lär sig det som vuxna anser som självklart och allmänkunskap, nämligen att man är antingen man eller

kvinnor. Davies (2003) menar att när man tillägnat sig och använder den speciella språkliga formen som är gällande i den diskursiva praktiken som man tillhör då är man också med och skapar den. Man visar vad som är berömvärdt och relevant för de olika genus som finns, och etablerar då de normer som är gällande inom den diskursiva praktiken. Barnens förmåga att påverka de diskursiva praktikerna beror i hög grad på ifall det är en vuxenstyrd aktivitet eller en aktivitet som barnen styr. Detta framhålls av Odelfors (2002). Hon menar att flickorna får påverka och styra mer i leken medan pojkarna får mer utrymme att uttrycka sig i de vuxenstyrda aktiviteterna. Enligt Kärrby (1987) tar pojkarna ordet och kräver mer hjälp än flickorna. Hon anser att pojkarna genom detta sätt får mer uppmärksamhet från lärarna. Kärrby (1987) upptäckte att lärarna spenderade mer tid med pojkarna och visade ett större engagemang för deras färdigställande av uppgifter än för flickornas färdigställande.

Under en observation då flickor och pojkar satt runt ett bord och pysslade så uppmuntrade, stöttade och förklarade läraren uppgiften tydligt för pojkarna men läraren gjorde inte detta i lika hög grad för flickorna. Läraren ägnade mycket tid åt pojkarna och hjälpte dem mer med konstruktionen av pysslet än flickorna. Detta tydde på att det fanns en förväntning hos läraren om att pojkarna inte skulle klara av uppgiften. Genom förväntning etableras den norm som är gällande för det genus som förväntningen riktas mot. Enligt Butler (2007) är förväntning en central del i framställningen av genus. Hon menar att människor försöker framställa essensen hos det genus som människor anser sig se hos en annan person. Detta kallar hon för genusperformativitet. När läraren uppmuntrar, stöttar och förklarar uppgiften tydligt för pojkarna och således ägnar dem mycket tid och uppmärksamhet etablerar läraren, enligt Davies (2003), den rådande vuxendiskursen som barnen måste förhålla sig till. Davies (2003) framhåller att barn skapar sin genustillhörighet på olika sätt tillsammans med barn än med vuxna. Med vuxna skapar barnen sin genustillhörighet enligt de normer och regler som finns inom vuxendiskursen. Whitehead (2002) använder sig av begreppet sfär och "the gaze" för att förklara hur diskurser och de regler som existerar inom dessa skapas. Han menar att människor genom deras fysiska närvaro definierar inte bara sig själva, utan också andra människor inom sfären. "The gaze" är den styrande makten som inom sfären ser till att alla inrättar sig efter den gällande normen för det genus man tillhör.

Normöverskridande

Barns normöverskridande och lärarnas agerande när detta skedde är nästa faktor i lärarnas manifestation av genusnormer. Normöverskridande sker dagligen på förskolan och barnen gör detta genom att de uppträder eller agerar på ett sätt som går emot de reglerande normerna.

Under denna observation anser jag att en flicka är normöverskridande genom sitt agerande. Flickan och pojken spelar ett spel, och flickan har en ledande roll i samspelet mellan dem. Hon är stark, dominerande och instruerar pojken i spelet. Lärarna är passiva och sysselsatta med andra ting. Davies (2003) anser att barnen lär sig tudelningen av manlighet och kvinnlighet inom den diskursiva praktiken som de befinner sig i. Hon menar att detta är en del av den sociala strukturen som existerar inom den diskursiva praktiken. Hon påpekar att den sociala strukturen skapas och omskapas av individerna i den diskursiva praktiken. Men Davies (2003) framhåller också att människor kan välja att följa eller förändra den sociala strukturen. Man skall dock vara medveten om att den ständigt begränsar oss. Den sociala strukturen kräver att barnen skall ha en klart urskiljbar identitet som man eller kvinna. Barnen skall också positionera sig som detta genus på ett korrekt sätt. Flickan uppträder på ett normöverskridande sätt genom att hon agerar på ett dominerande sätt. Thorne (1993) påpekar att det är hur man uppträder och använder språket som man signalerar vilken genustillhörighet man har.

Barnen fortsätter att spela spelet och flickan fortsätter att uppträda normöverskridande. Lärarna har varit passiva men nu väljer en lärare att kommunicera med barnen. Läraren tilltalar flickan och påpekar att de spelar spelet på fel sätt och att det är för svårt för dem. Flickan replikerar med att be läraren gå sin väg och låta dem vara ifred och spela själva. Detta meningsutbyte mellan flickan och läraren pågår en liten stund. Flickan sviktar aldrig i sin position utan ger läraren samma svar som tidigare att hon och pojken vill spela spelet själva. Till slut bestämmer sig läraren att låta barnen vara ifred. Genom att flickan agerar på detta sätt är hon inte bara normöverskridande gällande genus i den diskurs som hon och pojken har skapat i och med den gemensamma aktiviteten. Hon är också normöverskridande gentemot den vuxendiskurs som läraren försöker upprätthålla och påvisa för barnen. Tidigare i diskussionen har jag påpekat att Davies (2003) menar att barn skapar och gör sin genustillhörighet på olika sätt inom barndiskurser och vuxendiskurser. Hon påpekar dock att barn inte alltid godtar när den vuxne försöker anpassa barnet till den diskursiva praktiken och dess normer som den vuxne anser sig tillhöra och representera. Lärarens agerande kan ses som ett försök att återställa den diskursiva praktiken och normer som är gällande för det feminina genuset. Enligt Nordberg (2005) så kan vuxna se barn som är normöverskridande över genusgränserna som avvikare. Hon menar att denna syn bibehåller gränserna och förståelsen att könskategorierna och följaktningen genustillhörigheter är varandras motsatser.

Under en annan observation lekte en flicka en mycket fysisk lek och hon gjorde detta helt klädd i rosa. Efter en stund börjar en pojke fysiskt störa leken genom att han börjar fåktas med flickan. Flickan säger då till pojken att han skall sluta för man får faktiskt inte göra så. Flickan påkallar uppmärksamhet och en lärare griper in i situationen och pratar med pojken. Flickan har på sig rosa kläder och detta är enligt Ambjörnsson (2005) en stark genusmarkör. Hon menar att färgen rosa är en såkallad nyckelsymbol, det vill säga en stark och central markör för kvinnlig genustillhörighet. Flickan rör sig på ett normöverskridande sätt då hon leker en mycket fysisk lek där hon springer runt och hoppar. Young (2002) skriver att hon fann att kvinnor och män rör sig på mycket olika sätt. Författaren påpekar att män brukar röra sig mycket och ta mer plats genom att de tar längre steg och svänger med armarna. Kvinnor är inte lika öppna i sina rörelser. Enligt Davies (2003) visar man sin diskursiva position som flicka eller pojke genom den kroppsliga aktiviteten som man ägnar sig åt. Hur man agerar och beter sig demonstrerar således vilken genustillhörighet man har. Flickan är normöverskridande samtidigt som hon uppvisar ett normativt dominansuttryck för flickor som enligt Käller (1990 i Öhrn 2002) består utav att hänvisa och ha tyngdpunkt på regler. Pojken uppvisar också ett normativt dominansuttryck eftersom han fysiskt försöker störa flickan lek. Käller (1990 i Öhrn 2002) skriver att pojkars dominansuttryck präglas av ett mer fysiskt uttryck.

I ett samtal med en av lärarna uttryckte läraren att hon har som mål att barnen skall tillägna sig specifika egenskaper som till exempel styrka, självkänsla och att barnen skall ta för sig. Läraren medger också att även om hon uppskattar flickor som är normöverskridande såkallade "pojkflickor" är de lite svårare att hantera vid konflikter. De egenskaper som läraren säger att hon har som mål att varje barn skall utveckla och tillägna sig är enligt Connel (2003) ideal och normer som man tillskriver en hegemonisk maskulinitet. Läraren upplever det normöverskridande barnet "pojkflickan" svårare att hantera. Nordberg (2005) skriver att barn som är normöverskridande ofta ses som avvikande av de vuxna och därför en del i den diskursiva praktiken som behöver korrigeras. Hon framhåller dock att "flickpojken" ses i högre grad som en avvikare än en "pojkflicka". "Pojkflickans" maskulina egenskaper ses som önskvärda i samhället. Medan "flickpojken" feminina egenskaper ses som problematiska och riskfyllda. Hellman (2005) skriver att hegemonisk maskulinitet skapas genom att

marginaliserade maskulinitetspositioner, ”flickpojken”, upprättas som en motpol till dem som anses normala.

Förmaningar

Nästa centrala faktor i lärarnas manifestationer av genusnormer är förmaningar.

En pojke leker under en observation en lek där han är utklädd till polis. Han börjar leka själv men vill sedan att flera barn skall vara med och leka med honom. De andra barnen leker redan en annan lek och de säger till pojken att de inte vill leka hans lek. Pojken söker då tillträde till deras lek genom att fysiskt kliva in i barnens lek. Detta fungerar inte och barnen vänder sig emot honom och säger att han förstör deras lek. Pojken tycker att de andra barnen beter sig felaktigt och kränkande mot honom och han söker då kontakt och hjälp av en lärare. Läraren förmanar och samtalar med pojken om hur man skall göra och bete sig för att få tillträde till leken. Detta leder ingenstans utan pojken får fortfarande avvisande svar från de andra barnen och han känner sig felaktigt behandlad. Pojken söker återigen lärarens stöd och uppmärksamhet, men får ett avvisande svar från läraren. Som jag tidigare nämnt i diskussionen anser Käller (1990 i Öhrn 2002) att pojkar har ett mer fysiskt dominansuttryck än flickor. Thorne (1993) anser också att genustillhörighet visas genom hur man uppträder. Att pojken blir upprörd och känner sig felaktigt behandlad kan signalera ett normöverskridande beteende. Davies (2003) skriver att man lär sig vilka känslor som är relevanta för de manliga respektive de kvinnliga subjekspositionerna, det vill säga de olika genustillhörigheterna. Eftersom pojken visar en normöverskridande egenskap och inte självständighet och styrka som, enligt Connel (2003) är egenskaper som är ideal för den hegemoniska maskuliniteten. Så kan lärarens förmaningar och till sist avvisande svar ses som ett försök att få pojken att återgå till ett normativt beteende som är gällande i den diskursiva praktiken som läraren och förskolan utgör.

En annan lek pågår mellan tre pojkar. De har byggt varsin flygmaskin och springer runt i allrummet och hallen med dessa maskiner. Pojkarna tjuvar och tjuvar högljutt. En lärare avbryter leken och förmanar pojkarna. Läraren ber dem leka mindre fysiskt. Pojkarna svarar inte på detta men när leken fortsätter är den mer stillsam. Whitehead (2002) skriver att personer som söker en manlig genustillhörighet baserar sin maskulinitet på försök att dominera och kontrollera ett utrymme. Pojkarna dominerar utrymmet de leker i eftersom de är mycket fysiska och högljudda. Jag har redan påpekat att även Käller (1990 i Öhrn 2002) anser att pojkar har detta uttryck för dominans. Lärarens förmaningar kan ses som ett försök att lyfta den vuxendiskurs som läraren representerar och anser är önskvärd. Som jag redan framhållit här i diskussionen anser Davies (2003) att barn skapar sin genustillhörighet på olika sätt tillsammans med barn eller vuxna. Med de vuxna är det barn som definieras som ”de andra”, och inom vuxendiskursen är det de vuxnas normer och regler som gäller.

6.2 Slutsats

Syftet med detta examensarbete var att studera hur genusnormer manifesterar sig i lärares relationer med barn på förskolan. Jag har utifrån min studie kunnat dra slutsatsen att kommunikation, lärarnas agerande vid barnens normöverskridande och förmaningar är centrala faktorer för manifestationen av genusnormer.

Kommunikation

När lärarna diskuterade med barnen vilket kön de hade och vilket kön barnen själva tillhörde genomförde lärarna ett kategoriupprätthållande arbete. Lärarna manifesterar genusnormer

genom att de etablerar det språk som är gällande inom den diskursiva praktiken. Lärarna manifesterar också genusnormer genom de förväntningar som de riktar mot barnen och genom att lärarna etablerar en styrande vuxendiskurs.

Normöverskridande

Lärarna manifesterade genusnormer genom att framhålla den sociala strukturen som är etablerad inom vuxendiskursen som finns på förskolan. Ett avvisande svar från lärarna kan signalera att barnens beteende upplevs som avvikande. Enligt Nordberg (2005) bibehåller lärarna gränserna mellan pojkar och flickor genom att se på barn som agerar på ett normöverskridande sätt som avvikare. En av lärarna sade sig ha som mål att barnen skulle tillägna sig egenskaper som bland annat Connel (2003) tillskriver en hegemonisk maskulinitet. Detta mål från läraren hjälper således till att upprätthålla de normer som tillskrivs en maskulin genusidentitet. Att läraren sade sig ha svårt att hantera en gränsoverskridande flicka gör att man kan tolka detta som att läraren ser dessa barn som avvikare och något som behöver korrigeras.

Förmaningar

I min studie visade det sig att alla typer av förmaningar och avvisande svar från lärarnas sida var ett försök att få barnen att anpassa sig till de normer som är gällande i den diskursiva praktiken som lärarna upprätthåller på förskolan.

I vilka sammanhang manifesterade lärarna stereotypa genusnormer?

Lärarna manifesterade stereotypa genusnormer i alla sammanhang som jag observerade dem i. Dock så manifesterades genusnormer i olika grad. Jag upplevde att lärarna försökte förhandla kring barnens genusskapande samtidigt som de oavsiktligt verkade förstärka och markera vilken genusnorm och tillhörighet som var lämpligt för barnen att följa.

I vilket sammanhang gör lärare normöverskridande möjligt?

Jag upplevde att lärarna främst gjorde normöverskridande möjligt för barnen i de aktiviteterna som barnen själva styrde. Under de aktiviteterna som normbrott gjordes var lärarna inte centralt placerade i aktiviteten, utan de befann sig vid sidan om. Jag upplevde att lärarna agerade antingen passivt eller dominerande. Vid något tillfälle, när jag observerade valde läraren att kliva in i ramen runt aktiviteten. Enligt min tolkning försökte läraren då få barnen att följa en annan diskurs än den som barnen själva hade skapat inom leken. Detta anser jag var ett försök att få barnen att rätta sig efter den norm som vuxendiskursen gjorde gällande.

Förslag på fortsatt forskning

Lärarna i den svenska skolan är sedan ett par år tillbaka ålagda att främja jämställdhet och motverka stereotypa könsmonster. Detta har resulterat i att det hos lärarna finns en viss grad av medvetenhet kring dessa frågor. I denna studie har det visat sig att lärarna trots att de verkar vara medvetna om det mål som de har utifrån styrdokumentet, fortfarande uppvisar vissa beteenden som enligt rapporter och forskning har funnits under en tid. Därför skulle det vara intressant att i framtida forsknings studier titta på varför deras beteende inte har ändrats mer och undersöka om lärarnas manifestation av genusnormer grundar sig på fler aspekter än de olika könsrollerna till exempel den heterosexualitets norm som existerar i samhället.

7 Avslutande reflektion kring relevansen för läraryrket

I läraryrket, är det viktigt att man är medveten och öppen för alla individers möjligheter, begränsningar och praktiker. Eftersom jag delar den poststrukturalistiska synen på utveckling av jaget ser jag inte det som något enhetligt ting utan som en social konstruktion som skapas och omskapas genom den mångfald av diskursiva praktiker jaget ingår i. Poststrukturalistiska teorin ger oss möjligheten att förstå att det inte endast är vårt eget medvetande som gör sig gällande utan vad som påverkar vårt agerande och vår utveckling av jaget kan till exempel vara normer eller förväntningar på oss som människor.

Under min utbildning upplevde jag att lärarna på min verksamhetsförlagda utbildningsplats, ofta men inte alltid, var omedvetna om vilka genusnormer och gränser som de manifesterade inför barnen. Mer än en gång fick jag höra att, naturligtvis är genuskunskap viktigt för vårt yrke som lärare. På samma gång som jag fick förnimmelsen av att lärarna upplevde att genus var svårt att begripa sig på. De verkade tycka att det var ännu en aspekt att tänka på, utöver alla andra aspekter inom läraryrket.

Min förhoppning med denna studie, om hur genusnormer manifesterar sig i lärarnas relationer med barn, var att visa lärare att genus inte är en aspekt utöver alla andra aspekter inom undervisning. Utan genus är en, ofta osynlig, men dock alltid närvarande del. I min undersökning har jag upptäckt och försökt påvisa att manifestationen av genusnormer skedde i mer eller mindre grad i alla situationer som jag observerade på förskolan. Att bearbeta och uppmärksamma genus är inte ytterligare en aspekt som skall få rum i lärarnas redan fulla schema och tid. Utan jag menar istället att lärare kan bearbeta och motverka genusnormer samtidigt som arbetet med ett annat ämne pågår i förskolan.

I Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 1998) står det att lärarnas uppdrag på förskolan är bland annat att utveckla en förståelse hos barnen om alla människors lika värde. Uppdraget skall genomföras utifrån vetenskapen om att barnet bygger sina uppfattningar, mening och sammanhang på den grund som barnet får från sin samlade livsvärld där en mängd sammanhang och individer ingår. Således bör lärarna ha förståelsen om att barnets tillägnande av en genusidentitet till stor del äger rum på förskolan.

”Vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar liksom de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma flickors och pojkars uppfattning om vad som är kvinnligt och manligt. Förskolan skall motverka traditionella könsmönster och könsroller. Flickor och pojkar skall i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller (Lpfö 98, Utbildningsdepartementet, 1998: 4)

Lärarnas förståelse att barnens utvidgade värld består av många olika diskurser och individer. Samt vetenskapen om att detta i sin tur påverkar barnens tillägnande av en genusidentitet, ökar lärarens ansvar att motverka stereotypa kategoriseringar av barn och öppna upp barnens diskurser. Detta för att på så sätt hjälpa dem att utveckla alla sina förmågor och intressen vilket ingår i vårt läraruppdrag.

Thorne (1993, kap 4) framhåller att barn måste äga en kognitiv medvetenhet och meta kognitiv förmåga för att förstå sig själva som pojke eller flicka. Denna förståelse tillsammans med andra faktorer skapar separata pojk- och flickgrupper. Om lärare blir medvetna om att manifestationen av genusnormer sker i deras relation med barn och att detta går till genom bland annat förväntning, diskurser och reglerande praktiker, språk och kategoriupprätthållande arbete. Då kan lärare medvetet förändra sitt förhållningssätt och agerande. Om lärare har förståelsen att denna manifestering av genusnormer bidrar till, när barnen utvecklar sin kognitiva och meta kognitiva förmåga, att barnen förstår sig själva som separata pojk- eller flickgrupper. Så skulle detta kunna leda till att lärarna ser på barn som starka sociala aktörer som tar intryck av det som händer och hur läraren agerar i den diskursiva praktiken som förskolan utgör.

”Det finns mycket att vinna, om vi istället för att se på våra barn som nästa generation vuxna, ser på dem som sociala aktörer inom en rad olika institutioner (Thorne, 1993: 3, översatt av mig, Linda Olofsson).”

Jag anser att en del av svaret på hur lärare skulle kunna minska på manifestationen av genusnormer i sina relationer med barn existerar, är en ökad medvetenhet om att barn är sociala aktörer som bygger sin förståelse och sin identitet på bland annat de diskursiva praktiker och normer som finns på förskolan. Genom denna förståelse kan vi, lärare, agera på ett ökat medvetet sätt i den diskursiva praktiken förskolan utgör och på så sätt öppna upp arenan och motverka manifestationen av genusnormer.

Referenser

- Ambjörnsson, Fanny (2005). "Den rosa overallen: Om genusfostran, modeller av jämställdhet och identitetspolitiska markörer". I: Kulturella perspektiv, nr 3, s 69-77.
- Butler, Judith (2007). *Genustrubbel*. (3:e upplagan). Göteborg: Daidalos.
- Connel, R W (2003). *Om genus*. Göteborg: Daidalos
- Davies, Bronwyn (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber.
- Esiassion, Peter & Giljam, Mikael & Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena (2007). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (3:e upplagan). Vällingby: Elanders Gotab
- Hellman, Anette (2005). Förskolebarns konstruktion av maskuliniteter. I. Nordberg, M (Red.), *Manlighet i fokus* (s 146-160). Stockholm: Liber.
- Kulick, Don (1996). *Queer Theory – vad är det och vad är det bra för?* I Lambda Nordica, nr 3-4, s 5-21.
- Kärby, Gunni (1987). *Könskillnader och pedagogisk miljö i förskolan* (Rapp 23:1987:02) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och lärande.
- Nordberg, Marie (2005). Det hotande och lockande feminina – om pojkar, femininitet och genuspedagogik. I. Nordberg, M (Red.), *Manlighet i fokus* (s 122-145). Stockholm: Liber.
- Odelfors, Birgitta (2002). *Förskolan i ett könsperspektiv – att göra sig hörd och sedd*. (10:e upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Paechter, Carrie F (1998). *Educating the other. Gender, power and schooling*. London: Falmer Press. (Kap 1 & 2, 17 s)
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svaleryd, Kajsa (2005). *Genuspedagogik*. (5:e upplagan). Stockholm : Liber
- Thorne, Barrie (1993). *Gender Play: Girls and boys in school*. Buckingham: Open University Press.
- Utbildningsdepartementet (1998) *Läroplanen för förskolan 98* (Lpfö 98).
<http://www.skolverket.se/sb/d/468>
- Whitehead, Stephen M (2002). *Men and Masculinities*. Blackwell: Polity Press.
- Young, Iris Marion (2002). *Att kasta tjejkast*. Stockholm: Atlas.
- Öhrn, Elisabeth (2002). *Könsmonster i förändring? – En kunskapsöversikt om unga i skolan*. Skolverket.

Bilagor

- Bilaga 1 – Observationsprotokoll
Bilaga 2 – Informationslapp till föräldrarna.

Bilaga 1. Observationsprotokoll

Datum:

Antal barn:

Kontext:

Lärare:

Händelser

Huvudsakligt innehåll

Nästa händelse

Bilaga 2. Informationslapp till föräldrarna

Hej!

Jag heter Linda Olofsson och jag studerar min sista termin på lärarutbildningen på Göteborgs Universitet. Jag arbetar för tillfället med mitt examensarbete. I mitt examensarbete ligger fokus på jämställdhet och genus. Jag undersöker hur jämställt det är mellan barnen och mellan barnen och lärarna. Undersökningen går till på så sätt att jag under sex dagar kommer att befinna mig på X förskola och observera barngrupperna.

Vad är genus?

Genus är de sociala mönster vi lär oss inom familjen, på förskolan och i samhället. Det är dessa mönster som formar oss. Flickor har sina genus mönster och pojkar sina. Och så har vi givetvis gemensamma genus mönster som styr hur vi beter oss i olika situationer t ex på kalas, hos doktorn eller på banken. Eftersom genus existerar överallt i vår tillvaro så får det stora konsekvenser för alla individer, eftersom flickor och pojkar bemöts, bedöms, behandlas olika och har olika förväntningar på sig.

Förankring i vårt styrdokument läroplanen (Lpfö 98):

Det står i förskolans läroplan att det är vårt uppdrag som förskollärare att sträva efter att varje barn utvecklar en förståelse om alla människors lika värde oberoende av social bakgrund och oavsett kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder. Det står också att vi ska motverka traditionella könsroller.

Observationer

Dessa kommer att gå till på så sätt att jag kommer att befinna mig ute med barnen eller inne i rummen tillsammans med barnen och de verksamma lärarna. Jag kommer att titta på vad barnen gör (t.ex. leker), hur dem gör det, deras interaktion och även försöka uppfatta deras dialog.

Om jag använder mig av observationerna i mitt examensarbete så kommer alla namn på barn, lärarna, förskolan och orten som er förskola ligger i att avkodas. Jag kommer att använda mig av fiktiva namn.

Min förfrågan gäller observationerna:

Får jag observera ert barn i den dagliga förskolverksamheten?

Ja

Nej

Har ni frågor så är ni varmt välkomna att fråga mig!

Med vänliga hälsningar

Linda Olofsson