



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

”Ska flickor leka med bilar och pojkar med dockor nu eller?”

Om könsmönster på förskolan



Jenny Olsson och Elvira Vollbrecht

LAU350
Handledare: Kerstin Lökken
Examinator: Ninni Trossholmen
Rapportnummer: Vt 06-1030-3

Abstract

| | |
|-----------------------|---|
| Titel: | <i>”ska flickor leka med bilar och pojkar med dockor nu eller?”</i> Om könsmönster på förskolan |
| Författare: | Jenny Olsson och Elvira Vollbrecht |
| Typ av arbete: | Examensarbete 10p |
| Antal sidor: | 30 |
| Handledare | Kerstin Lökken |
| Examinator: | Ninni Trossholmen |
| Program: | Nya Lärarutbildningen 140p, Göteborgs Universitetet |
| Rapportnummer: | Vt 06-1030-3 |
| Nyckelord: | Förskolan, Genus, genuspedagogik, jämställdhet, och leken |

Syfte: Med vår uppsats vill vi undersöka hur genusperspektivet gestaltas i förskolan Vi ställer oss följande frågor:

Hur reflekterar informanterna kring jämställdhet?
Hur ställer sig informanterna till föreställningar om genus?
Hur gestaltas könsrollsmönstren i leken och finns det neutrala leksaker i förskolorna?

Metod och material: Vi utgår ifrån en kvalitativ metod i form av intervjuer med sex informanter och minnesanteckningar ur våra fältdagböcker samt observationer där vi i stor utsträckning försöker hålla ett neutralt förhållningssätt. Under våra observationer fokuserar vi på pedagogernas bemötande av barn, interaktioner barnen emellan och mellan barnen och pedagogerna.

Resultat/Slutsats: I vår resultatdel ha vi delat in informanternas svar i olika teman och utifrån vår frågelista, dvs. *genus, jämställdhet och genuspedagogik*. Vi märker hur viktigt det är att vara medveten om sina egna förhållningssätt och normer när det gäller könsmönster. Vi upptäcker att personalen omedvetet ofta gör tvärtemot vad de själva tror.

Förord

Förskolan skall vara jämställd, alla barn skall behandlas lika oavsett kön. Detta är uppmaningar som läroplanen för förskolan (Lpfö-98) klart föreskriver, frågan är hur det ser ut i dagens förskola? Vi har i det här arbetet fokuserat på genus, genuspedagogik och lek. Vi hoppas att vårt arbete skall ge inspiration och ökad medvetenhet till verksamma inom förskolan, lärarstudenter och även föräldrar.

Vi vill passa på att tacka våra informanter på förskolorna som är våra vardagshjältar. De har välvilligt delgivit oss sina tankar kring genus, men också att de öppnat dörrarna till sin verksamhet och gett oss möjligheten att observera dem i vardagen. Utan dem hade vi inte kunnat sätta ihop denna uppsats eller fått ta del av deras erfarenheter och tankar. Tack för att ni tog er tid med oss.

Vi vill tacka vår handledare Kerstin Lökken som med stort engagemang givit oss bra respons och kritik. Genom henne har vi utvecklats och höjt arbetet till en, för oss, högre nivå. Hon har även givit oss texter och rekommendationer på litteratur som varit värdefulla för oss i vårt arbete.

Vidare vill vi passa på att tacka alla dem som läst vårt arbete, ifrågasatt, diskuterat och uppmuntrat oss. Tack för att ni finns.

Avslutningsvis vill vi säga att den här studien har varit intressant och givande för oss inför vårt kommande yrke som lärare/förskollärare. Genom det här arbetet har vi fått en bättre förståelse för vilka konflikter men också synsätt har för inverkan på ett projekt eller tema som man vill arbeta med. Men även att man måste vara medveten om vad man har för egna fördomar, förhållningssätt för att kunna utvecklas. Är man medveten om vilken roll man har i barn och ungas uppväxt kan man på ett medvetet sätt bygga upp en bra grund för barnen att stå på.

Göteborg den 30 maj 2006

Jenny Olsson
Elvira Vollbrecht

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

| | |
|--|----|
| 1. INLEDNING | 1 |
| 1.1. Problemformulering | 1 |
| 1.2. Syfte och frågeställningar | 2 |
| 1.3. Utbildningsvetenskaplig relevans | 2 |
| 1.4. Teoretiska utgångspunkter om genus | 2 |
| <i>Isärhållandet</i> | 2 |
| <i>Att göra genus</i> | 3 |
| <i>Maktstrukturer</i> | 3 |
| 1.5. Begreppsdefinitioner | 4 |
| <i>Jämställdhet</i> | 4 |
| <i>Genus</i> | 4 |
| <i>Genuspedagogik</i> | 4 |
| <i>Normer</i> | 4 |
| 1.6. Tidigare forskning | 4 |
| <i>Tema Genus</i> | 4 |
| <i>Tema Leken</i> | 5 |
| 1.7. Metod och material | 7 |
| <i>Presentation av förskolorna</i> | 8 |
| <i>Presentation av informanterna</i> | 9 |
| <i>Hur vi tolkade materialet</i> | 10 |
| 2. BAKGRUND | 10 |
| <i>Jämställdhet på en samhällelig och vardaglig nivå</i> | 10 |
| 3. RESULTAT | 12 |
| <i>Jämställdhet</i> | 12 |
| <i>Genus</i> | 15 |
| <i>Genuspedagogik</i> | 17 |
| <i>Tidigare kurser</i> | 19 |
| <i>Leken</i> | 20 |
| <i>Neutrala leksaker</i> | 23 |
| 4. SLUTDISKUSSION | 25 |
| <i>Jämställdhet</i> | 25 |
| <i>Genus</i> | 26 |
| <i>Genuspedagogik</i> | 27 |
| <i>Leken</i> | 28 |
| <i>Neutrala leksaker</i> | 29 |

LITTERATURLISTA
BILAGA 1

1. INLEDNING

Under vår utbildning har vi på olika sätt kommit i kontakt med hur genus påverkar oss i vardagen. Elvira har studerat barns och ungas uppväxtvillkor, där hon valde att fokusera på genus dels med utgångspunkt från egna undersökningar under verksamhetsförlagd utbildning (VFU), och dels utifrån litteratur i ämnet. Jenny fick ett ökat intresse för genus då hon läste LAU200 där ”Educating the other” (Paechter, 1998) ingick som obligatorisk litteratur. Detta ledde till att Jenny sökte mer litteratur och forskning kring genus och skrev sin uppsats om förskolan utifrån ett genusperspektiv. Nu väljer vi att ytterligare fördjupa oss i ämnet, eftersom vi känner ett stort behov av att få mer kunskap om genus och genuspedagogik. Utgångspunkten för vårt uppsatsarbete har varit att på olika sätt söka svaret på hur man kan arbeta för att bryta upp de traditionella könsrollerna i förskolan.

Vi känner att vi nu har fått en förändrad syn på något som vi tidigare tagit för givet. Innan var det en ”själklarhet” med jämställdhet mellan könen i förskolan, och det som vi nu kan relatera till som särskilnader förklarades tidigare vara något som ”bara var så” av oss. Vi tycker oss inte ha gjort någon åtskillnad mellan könen eller handlat utifrån rådande stereotypa normer, men kan nu ibland komma på oss själva med hur detta görs omedvetet av oss. Detta tror vi är vanligt bland andra pedagoger också, att de inte noterar hur de i praktiken gör skillnad i sin pedagogiska verksamhet. Gör de skillnad så förklaras det med att det ”bara är så”. Pojkar anses bråkigare än flickor och accepteras i större utsträckning än en bråkig flicka.

Att detta blir problematiskt har uppmärksammats i forskningen:

”I mötet med oss (pedagoger) får barnen sin första spegling av det offentliga samhället. Beroende på hur vi speglar tillbaka bygger barnet bilden av sig självt. Att vara en förebild som pedagog innebär att man måste göra upp med sina egna omedvetna föreställningar” (Svaleryd, 2002 s.32). Detta innebär att man som pedagog måste vara medveten om sina mer eller mindre omedvetna föreställningar.

Eftersom vi båda är inriktade på ”tidigare åldrar” i vår utbildning, har vi även valt att fokusera på barnens lek, *vad* barnen leker med och *hur* de leker. Den förenklade normen är ju att pojkar leker vildare lekar och med bilar. Flickor däremot leker med dockor och för dem är relationer viktigare. I *Läroplan för förskolan, Lpfö 98* (lärarens handbok 2002) kan man läsa att ”den pedagogiska verksamheten i förskolan skall präglas av ett medvetet bruk av leken för att främja barns utveckling och lärande”. Det har förskolan alltid varit framgångsrik i att tillämpa, när det gäller att ge barn erfarenheter, dvs. få barnen att vara delaktiga i ett brett spektrum av fenomen.

1.1. Problemformulering

Vi har i litteraturen funnit att vårt agerande ofta styrs utifrån rådande normer och omedvetna handlingar. Vi tror därför att det är viktigt för förskolans pedagoger att bli uppmärksamma på sina egna omedvetna handlingar, få dem att se på sig själva med ”genusglasögonen” på, vilket behövs för att de skall upptäcka sina egna handlingsmönster. Genom denna undersökning vill vi reflektera över pedagogernas roll på förskolan. Är det så att de agerar utifrån traditionella könsnormer eller bemöter de barnen utifrån det jämställda perspektiv som läroplanen manar till? Har nutida teorier kring genus slagit igenom i praktiken bland pedagogerna? På vilket sätt

tillämpas de? Tror personalen att de försöker motarbeta traditionella könsnormer, medan de egentligen omedvetet eller inte gör det motsatta – det vill säga upprätthåller dem?

1.2. Syfte och frågeställningar

Vårt syfte med denna uppsats är att undersöka hur genusperspektivet gestaltas i förskolan. Våra övergripande frågeställningar är:

- Hur reflekterar informanterna kring jämställdhet?
- Hur ställer sig informanterna till föreställningar om genus?
- Hur gestaltas könsrollsmönstren i leken och finns det neutrala leksaker?

1.3. Utbildningsvetenskaplig relevans

Med det här arbetet vill vi få mera kunskap om, hur man kan arbeta med genuspedagogik i förskolan. Detta för att vara bättre rustade inför vårt kommande yrke och på ett effektivt sätt aktivt arbeta för att bryta rådande könsnormer, vilket också läroplanen tydligt föreskriver.

Vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar liksom de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma flickors och pojkars uppfattning till vad som är kvinnligt och manligt. Förskolan skall motverka traditionella könsroller 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, Lärarens handbok, 2002 s.26).

1.4. Teoretiska utgångspunkter om genus

Här har vi valt att presentera tre olika teoretiska aspekter rörande genus, dels isärhållandet, hur man förstår genus, dels hur genus görs. Den tredje aspekten är maktstrukturer, med främsta inriktning på hur makt gestaltas i förskolan. Dessa aspekter blir viktiga för våra tolkningar av resultatet.

Isärhållandet

Genusforskaren och historikern Yvonne Hirdman ses som en av de första att använda sig av begreppen genus och genusordning. Ordet genus dök upp under 1980-talet och användes för att analytiskt markera skillnad mellan det biologiska och det kulturella könet. Med genusordning menar Hirdman ”*det mänskliga fundament av praktiker, idéer, vanor, sexualitet och makt på vilket det övriga samhället reser sina byggnader, konkreta och abstrakta*” (Hirdman, 2001 s.8).

Genus skapas, enligt Hirdman, genom kulturella och sociala normer om vad som ses som manligt respektive kvinnligt. Hon delar upp genusordningen i två grundläggande delar, dels isärhållandet med innebörden att människan har tilldelats olika uppgifter, egenskaper och platser i samhället utifrån kön, inte person. Den andra delen står mannen för: ”*Det är mannen som är norm brukar vi säga. Det ska just förstås som att i det mänskliga dramat har mannen uppfattat sig som huvudperson. Han som tar plats, håller tal, bär sig åt, bygger upp, river ner- han är självklar i världen på ett helt annat sätt än kvinnor som ständigt måste förhålla*

sig till honom” (Hirdman, 2001 s.9). Hirdman anser att det är isärhållandet som skapar denna överordning där mannen är norm och kvinnan underordnad.

Att göra genus

En annan aspekt på genus tar psykologerna Ylva Elvin-Nowak och Heléne Thomsson upp. De beskriver i sin bok, *Att göra kön Om vårt våldsamma behov av att vara kvinnor och män* (2003), hur det kulturella könet skapas. När författarna pratar om kön menar de det kulturella könet, som vi i vårt arbete benämner genus. Ordet syftar på de skillnader som finns mellan män och kvinnor i kulturella sammanhang. Inom genusvetenskapen används ordet genus för att referera till kvinnors och mäns sociala roller. Begreppet kön refererar till det biologiska könet. Många teoretiker menar att man föds med ett kön och att man sedan tilldelas ett genus beroende på vilket kön man föds med. Andra menar att man skapar ett kön med genus. Detta sker genom att med sina handlingar görs man antingen till kvinna eller man.

Att göra kön är något som barn lär sig inom ramen för en kultur som hävdar att det här med könstillhörighet inte spelar någon roll, men som samtidigt är mer eller mindre fixerad vid kön. Budskapet till barnen blir alltså: Bli vem du vill, se ut hur du vill och välj hur du vill, men se samtidigt till att du är rätt, ser rätt ut och väljer rätt. Detta är en grannlaga uppgift som dessutom pågår livet igenom (Elvin-Nowak & Thomsson, 2003 s.120).

När författarna talar om kön menar de det kulturella och sociala som vi valt att benämna genus som nämnts ovan. Forskare har olika förhållningssätt angående benämningen kön/genus, vilket vi inte kommer att gå in på här.

Maktstrukturer

Socialantropologen Ingemar Gens menar i boken *Från vagga till identitet- Hur flickor blir kvinnor och pojkar blir män* (2002) att pojkarna egentligen tränas tidigt på två saker: makt och kontroll. Vidare säger han att det är bara möjligt med makt om ojämlikhet råder. Har man lika mycket makt skulle det vara omöjligt för den ena parten att utöva någon makt. Redan från födseln tillskrivs pojkar makt och sedan blir deras uppväxt en ständig träning i makt och kontroll, enligt Gens. Pojkar och män har fortfarande en given makt i vårt samhälle, få maktutövare har dock blivit tvungna att ta till våld för att få sin vilja igenom. Att männen innehar makt är inte särskilt svårt att se, de har oftast högre löner, chefspositioner m.m, däremot är pojkarnas makt svår att greppa. Det som egentligen är maktutövande enligt traditionella könsmonster kan i många sammanhang tolkas som ett barns grundläggande behov. Vi har själva märkt att flickor i förskolan oftare väntar på sin tur, pojkarna vill omedelbart ha uppmärksamhet. I förskolan bildas ofta hierarkier, där en pojke står som härskare (jfr Gens, 2002), och i många fall är det pedagogerna som omedvetet ger pojkarna makt (jfr Svaleryd, 2003).

Hur dessa tre teorier avspeglas i förskolan kommer att synliggöras i resultatet, längre fram i arbetet. Hirdmans teorier om isärhållandet, att människan tilldelas olika egenskaper, uppgifter och plats i samhället utifrån kön och att mannen är norm, en självskriven ”härskare” återfinns vi i samhället, men också i förskolan. Detta kan kopplas samman med begreppet ”att göra genus”. Lär barn sig tidigt vad som förväntas av dem utifrån deras kön och får de lära sig hur

man skall bete sig som flicka respektive pojke? Jämställdhet, genus och makt blir relevant för vår studie.

1.5. Begreppsdefinitioner

I texten använder vi oss av olika begrepp, vanliga inom genusforskningen. Här ger vi en kortfattad förklaring till hur vi kommer att använda begreppen i texten.

Jämställdhet

Med jämställdhet menar vi att flickor/pojkar och kvinnor/män skall ha samma rättigheter, möjligheter och skyldigheter i samhället och genom alla väsentliga områden i livet. Med lika värde och på lika villkor dela makt och ansvar på alla områden, både inom yrkes- och privatlivet (jfr Svaleryd, 2002).

Genus

Genus används för att analytiskt göra skillnad på det biologiska och det kulturella könet och skapas genom sociala och kulturella normer om vad som ses som manligt respektive kvinnligt (jfr Hirdman, 2001).

Genuspedagogik

Att i undervisning arbeta medvetet med genus. Som pedagoger skall vi söka material och metoder för att inom undervisningen skapa villkor för att ge barnen samma möjligheter till utveckling, kunskap, social kompetens, glädje och utmaning, utan att hämmas av traditionella könsroller (jfr Svaleryd, 2002).

Normer

Normer kan ses som ett system av myter, regler eller antaganden, vilka allteftersom kommit att tas för givna och sanna. Ofta ses dessa normer som naturliga, biologiska eller givna. Traditionellt har det till exempel setts naturligt för kvinnor att ta hand om barn eller att fotboll passar pojkar bättre (jfr Elvin-Nowak & Thomsson, 2003).

1.6. Tidigare forskning

Då genusforskning är ett mycket stort forskningsfält, har vi valt att plocka ut det vi anser viktigt för vårt arbete. I detta avsnitt presenterar vi ett urval av litteratur med teoretiska och praktiska perspektiv som är relevant för vårt arbete. Vi har valt att dela upp avsnittet i två delar, en med fokus på genusforskning och en med forskning kring barns lek.

Tema Genus

Vi skapar genus utifrån rådande normer om vad som förstås som manligt respektive kvinnligt. I litteraturen med fokus på förskolan har vi funnit att nästan samtliga forskare dragit samma slutsatser. Nämligen att förskolan är långt ifrån jämställd, då pojkar får ta större plats, tillåts bråka och stoja (de är ju pojkar) och får mer uppmärksamhet.

Kajsa Svaleryd är pedagog, föreläsare och handleder genuspedagogiskt arbete i grund-, gymnasie- och förskolor samt i vuxenutbildningar. I hennes bok *Genuspedagogik En tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga* (2003) tar hon upp hur man kan arbeta med jämställdhet för att ge ungdomar en trygg och medveten identitet. Svaleryd tar också upp svårigheterna för pedagoger att bli medvetna om sina egna förhållningssätt till de olika könen. Men också hur man praktiskt kan arbeta med jämställdhetsprojekt för att träna barnen i att bli mer toleranta och jämlika, men också att kunna inse värdet av sitt eget liv.

Kajsa Wahlström har arbetat inom förskolan sedan 1975. Hon är chef för Gävle-förskolorna Tittmyran och Björntomten, där hon 1995 började utveckla jämställdhetspedagogiken. Nu är Wahlström konsult i jämställdhetsfrågor, föreläsare och anordnar studiedagar. I hennes bok *Flickor • pojkar och pedagoger* (2003) uppmärksammar hon att flickor och pojkar fick olika förutsättningar, trots att ambitionen var den motsatta. Det hon belyser är svårigheterna att som pedagog själv bli medveten om sina omedvetna förhållningssätt till genus och jämställdhet.

Socialantropologen Ingemar Gens skriver i sin bok, *Från vagga till identitet - hur flickor blir kvinnor och pojkar blir män* (2002), att det är just i förskolan som barnens uppfattning om det andra könet etableras och att de vid skolstart är så starkt påverkade av könsrollerna att de inte går att bryta. Han skriver vidare att en könlös varelse är svårt att förhålla sig till, och att det upptar hela ens energi att lista ut om en transvestit är man eller kvinna. *"könet bestämmer nästan fullständigt vårt förhållningssätt"* (Gens, 2002 s.10).

Maskulinitetsforskaren R.W. Connell skriver i sin bok *Om genus* (2003) att mycket beror på hur vi ser genus i det privata, i samhället, i kultur och sociala relationer. Han studerar vår rätt till individuell och rättvis behandling och komplexiteten av att få en stark identitet. Han hävdar att *"genus är ett omfattande ämne. För att förstå det väl, måste man vara beredd på att resa – både intellektuellt och kulturellt"* (Connell, 2002 s.9).

Anna-Karin Olsson är pedagog och har i sin rapport *Insatser för att stärka flickors självförtroende Rapport jämställdhetsprojekt i skolan* (2003) belyst hur organisationer bättre kan arbeta för att stärka flickors självförtroende, hur olika projektpengar delas ut och hur de används i olika kommuner. I sin rapport tar Olsson även upp hur vanligt det är i en arbetsgrupp att det är ett fåtal som brinner för nya projekt, så kallade eldsjälarna, som tar initiativ och är villiga att stimulera andra i det ämne de brinner för. Det är dessa personer som ofta lämnar in en ansökan om att bli tilldelade projektpengar.

Pirjo Birgerstam är leg. psykolog och fil.dr i psykologi. Hon har tidigare arbetat som förskolepsykolog. I boken *Kvinnligt och manligt i förskolan* (1997) tar hon upp bland annat vad som utmärker kvinnlig och manlig kompetens, och hur man praktiskt kan gå tillväga för att synliggöra den egna kompetensen. Birgerstam menar att ett led i ens eget kompetensarbete är att ta tillvara erfarenheter/kunskaper från lärarkandidater och kollegor för att få nya infallsvinklar, men även för att själv stanna till och tänka över sitt handlande i olika situationer.

Kari Pape är förskolepedagog och verksam inom förskolan sedan många år och även pedagogisk ledare inom förskolan. I sin bok *Social kompetens i förskolan- bygga broar mellan teori och praktik* (2001) menar hon att det är bra att vara i en grupp för att träna upp sina sociala kunskaper eftersom det är genom gemenskap som man lär sig av varandra. Men att det sociala klimatet i en grupp har stor betydelse för att utvecklas (jfr Pape 2001).

Tema Leken

Ingrid Pramling-Samuelsson och Sonja Sheridan är båda pedagoger i grunden men arbetar numera som forskare vid Göteborgs Universitet. De hävdar i sin bok *Lärandets grogrund* (1999) att leken är en förutsättning för barn för att förstå sig själva, förstå sin omgivning och bearbeta intryck från vår värld. De behöver då röra sig och springa av sig för att öka sin förmåga. De leker av nyfikenhet, för att förstå och hantera känslor. Genom att samspela i ett socialt sammanhang kan barnen erövra erfarenheter om sin omvärld. Därför är det enligt författarna viktigt hur barnens miljö är utformad, eftersom den sänder ut budskapet om vad som förväntas ske i den pedagogiska verksamheten. Det är av stor vikt att verksamheten utformas på ett sådant sätt att barns lärande underlättas, stimuleras och utmanas. Vidare hävdar Pramling-Samuelsson och Sheridan att den fria leken har setts utifrån två skilda synvinklar, dels som barnens egen angelägenhet och dels som en pedagogisk aktivitet styrd av vuxna. Det kommer ständigt ny forskning kring hur den fria leken utvecklar barn, olika teorier och tolkningar görs av vad och hur barn leker, dess betydelse för barnens fysiska, psykiska utveckling, tänkande och lärande samt vad leken kan användas till (jfr Pramling-Samuelsson & Sheridan, 1999).

I en annan bok *Det lekande lärande barnet - i en utvecklingspedagogisk teori* (2003) som Pramling-Samuelsson skriver tillsammans med litteraturvetaren Maj Asplund-Carlsson. De menar att "genom barnets erfarenheter blir vissa fenomen igenkännbara för barnet, dvs. de betyder något" (Pramling-Samuelsson & Asplund-Carlsson, 2003 s.74). De tar upp traditioner i förskolans värld och att det är förskolans pedagoger som har i uppdrag att skapa förutsättningar att utveckla barnens kunskap.

Torben Hangaard Rasmussen är pedagog och har inriktat sig på att forska kring olika typer av lek och dess betydelse för barn. I sin bok *Leksakernas virtuella värld* (2002) utgår Hangaard Rasmussen från hur barn leker med leksakerna. I boken kan man läsa om pionjären Friedrich Fröbel, som var verksam pedagog och filosof i början av 1800-talet. Han ansåg att det var genom leken som man odlade barnens erfarenheter och mognad. Leken är därmed inte en ren bildningsmetod utan en annan form av lärandets utveckling. Fröbel ansågs vara den förste talesmannen för den fria leken, men det stämmer inte, för enligt Hangaard Rasmussen, hade Fröbel redan en bestämd tanke bakom de så kallade fria lekarna. På det sättet styrde han den "fria" leken, genom sin medvetenhet. I en annan bok *Den vilda leken* (1993) belyser han begreppet den "fria leken". Vad innebär det och varför har men det ordet?

Birgitta Knutsdotter-Olofsson skriver i sin bok *Lek för livet - en litteraturgenomgång av forskning om förskolans lek* (1987) att genom leken övertar och tränar barnen in de könsrollsmönster som finns i samhället. Något vi vuxna försöker ändra på men samtidigt förstärker genom att ge barnen omedvetna signaler om vad som är "det rätta" för respektive kön. Birgitta menar att leken är en social företeelse och det är därigenom som man tränar upp sina färdigheter.

Vid den studie som forskaren Birgitta Almqvist tar upp i sin bok *Barn och leksaker* (1991) fick förskolebarn se bilder av olika leksaker, exempelvis bilar, dockor, grävmaskiner och sedan bestämma huruvida de var flick- eller pojkleksaker. Nästan samtliga barn valde enligt traditionella könsnormer. Då det visades en traktor, målad i rött med en liten blomma på ena sidan, konstaterades snabbt att detta var en "tjejtraktor". En traktor som egentligen hör till pojkleksakerna, blev med lite färg ratad av pojkarna men accepterad av flickorna.



Svaleryd och Wahlström belyser problematiken med att pedagoger ofta anser sig arbeta jämställt och helt enligt läroplanen, men vid närmare granskning visar det sig få motsatt effekt. I böckerna talar författarna om vikten av pedagogernas egen medvetenhet som pedagog om sina egna förhållningssätt och normer. Båda dessa författare ger tips och inspiration till läsaren. Anna-Karin Olsson skriver om hur man kan stärka flickors självförtroende i skolan. Birgerstam belyser kvinnlig och manlig kompetens i förskolan, särskilt den manliga kompetensen, eftersom de flesta förskolor saknar manliga pedagoger. Även Ingemar Gens bok är intressant för oss i vårt arbete, för han beskriver hur olika maktstrukturer och hierarkier uppstår i förskolan. Pape talar om vikten av gruppen för barnens utveckling av social kompetens, och det faktum att barnen lär sig mycket i samspel med varandra.

Författarna under vår rubrik *Leken* (ovan) har det gemensamt att de skriver om lekens betydelse, men också vad leken innebär. De ger olika aspekter på lek och hur viktig den är för att barnen ska kunna öva sig på sociala relationer, förmågan att förstå sin omvärld, träna språk och motorik. Det är bra att ha leken som ett redskap för att kunna stärka och stötta barnet i dess utveckling. Barnen tränas ofta i sin blivande roll genom att skaffa sig vuxna förebilder i sin omgivning. Hangaard Rasmussen (1993) talar även om den fria leken och olika perspektiv på det.

Dessa böcker ger oss bra stöd och bakgrund till vårt arbete.

1.7 Metod och material

De förskolor vi har använt i vår undersökning är i två av fallen våra VFU-platser, den tredje förskolan valde vi eftersom vi visste att det där pågick ett jämställdhetsprojekt. Att utföra observationerna och intervjuerna på våra VFU-platser underlättade vår studie, eftersom vi kände till förskolorna på förhand. Detta har också gjort det enkelt att få ta del av informanternas kompetens och på nära håll se vilka arbetsmetoder de använder sig av. Då våra respektive VFU-områden ligger i olika kommuner ville vi också studera hur förskolor i några olika kommuner arbetar med genus, jämställdhet och lek.

Våra intervjuer med pedagogerna är vårt huvudmaterial och vi tog tidigt kontakt och förberedde dem på att vi ville komma. Frågelistan (se bilaga 1) var ett stöd för oss under intervjun men följdes inte till punkt och pricka. Att arbeta utifrån en frågelista som metod skriver etnologen Magnus Öhlander om i boken *Etnologiskt fältarbete* (1999) under rubriken *Deltagande observation* (Kaijser & Öhlander, 1999). Däremot hade vi bestämda ämnesområden som skulle tas med. Frågorna ställdes beroende på vad informanterna gav oss för svar och deras uppfattning om ämnet.

Vid intervjuerna presenterade vi orsaken till intervjun. Vi gav dem en kort beskrivning av vad vårt arbete skulle handla om. Därefter började intervjun och vi antecknade eller använde bandspelare. Denna metod beskriver Eva Fägerborg i boken *Etnologiskt fältarbete* (1999) under rubriken *Intervjuer*. Att valet föll på anteckningar i vissa fall handlade om att det var svårt att få tider för intervjuerna. Dessa fick istället göras i barngruppen och med återkommande avbrott mellan frågorna. I ett par fall var orsaken att informanterna kände sig mera avslappnade och trygga utan bandspelare och samtalet flöt därför bättre. Med intervjuer där vi själva fört anteckningar finns risken för felcitat. När intervjun var färdig läste vi upp det vi skrivit för godkännande. Vi försäkrade dem samtidigt att all information om praktikplatserna skulle behandlas anonymt och att deras namn skulle fingeras. En presentation av informanterna kommer nedan.

Vi transkriberade de inspelade intervjuerna. De andra intervjuerna skrevs rena så att vi hade ett gott underlag för analys. Intervjuerna bearbetades ett antal gånger för att vi skulle bilda oss en uppfattning om informantens helhetssyn, innan vi började med tolkningar av materialet. Efter detta plockade vi ut ett antal teman som de flesta informanterna hade nämnt.

I vår uppsats har vi även använt oss av observationer på informanternas arbetsplats, där vi strävat efter att göra iakttagelser utan att påverka dem vi observerat (jfr Stensmo, 2002). Observationerna genomfördes med ett neutralt förhållningssätt utan att vi lät våra egna erfarenheter spela in, något som inte var det lättaste. Under observationerna tittade vi efter olika genusrelaterade aspekter, både på hur pedagogerna bemötte barnen och hur barnen lekte tillsammans. Detta har vi gjort genom att följa pedagogerna under deras arbetsdag. Vidare har vi förankrat vår undersökning med hjälp av minnesanteckningar i fältdagboken.

Presentation av förskolorna

Av anonymitetsskäl har vi valt att benämna förskolorna med bokstäverna A, B och C.

Förskola A

Den här förskolan ligger i sydöstra delen av Göteborg i ett heterogent område. Här möts olika människor från olika kulturer och med olika etniska och sociala bakgrunder. Den ena avdelningen fungerar som en "vanlig" förskoleavdelning och den andra är ett nystartat projekt. Projektet kallas för "Förberedande förskola". Här är det plats för 50 inskrivna familjer men just nu har de 40. Hit kommer både föräldrar och barn vilket gör att pedagogerna inte har huvudansvaret för barnen. Att föräldrarna är med gör att de är mer delaktiga i verksamheten och dess utformning. Till förberedande förskolan blir en del familjer inskrivna för att få en "lättare/skonsammare" ingång till det svenska samhället och man har ett nära samarbete med BVC och socialtjänsten. Familjerna som blir inskrivna får tillsammans med personal en introduktion om hur en vanlig förskoleverksamhet fungerar. När föräldrarna får arbete eller kommer in på en utbildning har de en garanti att de ska få en plats för barnet på en vanlig förskola inom två veckor, vilket förskolan har lyckats hålla.

Personalen på förskola A kommer med olika erfarenheter och besitter olika kompetenser vilket gör att de kompletterar varandra. De har lätt för att ventilera olika frågor/problem som kan komma upp och de diskuterar sig fram till olika förhållningssätt vid en eventuell svårighet. Den här förskolan arbetar inte aktivt med genus men de tycker att det är ett medvetet förhållningssätt ändå.

Förskola B

Förskola B finns i ett socialt och etniskt homogent samhälle på västkusten. Förskolan har tre avdelningar och sammanlagt finns där ca 50 barn. Två av avdelningarna har barn mellan ett till fyra års ålder och den tredje avdelningen har femåringarna. På förskolan råder ett öppet klimat, både personal och barn känner varandra till namnen. Det finns ett samarbete avdelningarna emellan och flera aktiviteter görs tillsammans. Barnen leker gärna med barn från andra avdelningar, både utomhus och i den stora lekhallen som står till förfogande för gymnastik, storsamlingar och fri lek med barn från alla avdelningar. Detta innebär också att all personal möter många andra barn, inte bara de på den egna avdelningen, och således tar barnen intryck från fler vuxna pedagoger än vad som är vanligt. Förskolan arbetar inte aktivt med genus men personalen känner sig medvetna om läroplanens mål och vikten av jämställdhet i sitt arbete.

Förskola C

Även denna förskola finns i ett socialt och etniskt homogent samhälle på västkusten (dock inte i samma kommun som förskola B). Förskolan har fyra avdelningar, en småbarns-avdelning och tre syskonavdelningar med blandade åldrar. På deras hemsida står att läsa att de arbetar med värdegrunden genom att de lär barnen hur de skall behandla varandra, visa hänsyn, respekt och vilja hjälpa varandra. De vill också att alla barn skall känna sig betydelsefulla och uppskattade i gruppen (www.tjorn.se).

Kommunen har tilldelats pengar för ett jämställdhetsprojekt från delegationen för jämställd förskola och alla förskolor i kommunen ingår i projektet. På varje förskola finns en ansvarig handledare som skickats på utbildningar och som träffar de andra förskolornas handledare för att tala om det pågående arbetet. Handledaren verkar även för att resten av personalen på förskolan får ta del av nya kunskaper och hur arbetet skall fortgå. Projektet har hela tiden arbetat i en så kallad nätverksmodell. Kommunen har som mål med projektet: bland annat att inrätta jämställdhetsplaner på varje förskola och att personalen ska bli medvetna om sitt förhållningssätt till jämställdhetsfrågorna och sina egna roller som förebilder (jfr www.jamstalldforskola.gov.se/show.php/41753.html april-06). De vill också att projektet skall leda till att varje arbetslag utarbetar konkreta arbetsplaner för hur man ska omvandla sin inhämtade kunskap till praktisk pedagogik. Med detta hoppas man att genuskunskapen ska bli en del i den dagliga verksamheten och inte något som bedrivs lite vid sidan om.

Presentation av informanterna

Namnen på pedagogerna är anonymiserade. För att underlätta för läsaren börjar namnen med samma begynnelsebokstav som vi valt att namnge förskolorna A, B och C.

Anette

Anette är 35 år och utbildad barnskötare. Hon gick sin utbildning mellan 1987 och 1990. Hon har varit verksam under fem år, men arbetat på förskola A under tre år. Hon kan inte minnas att de gick djupare in på genus under utbildningen, i vilket fall så satte det inte några djupare spår hos henne. På senare tid har hon inte gått någon kurs men tror att det finns kurser att söka som behandlar genus.

Annika

Annika är 29 år och gick sin utbildning mellan år 1997 och 2000. Hon är socialpedagog och hade mångkultur som inriktning. Hon har varit verksam förskollärare i fem år men arbetat på förskola A i fyra månader.

Alexandra

Alexandra är 50 år och förskollärare och har gått lärarutbildningen med inriktning på sociologi- pedagogisk- psykologi. Hon blev klar 1982. Hon har arbetat i 30 år, de första åren som barnskötare. Men på förskola A, i olika funktioner, har hon arbetat i fem år.

Bodil

Bodil är 47 år och barnskötare. Hon har arbetat i förskolan under fem år men det var först 2004 som hon blev barnskötare genom en påbyggnadsutbildning på Komvux. På förskola B har Bodil arbetat i åtta månader.

Barbro

Barbro är 52 år och förskollärare. Hon blev klar med utbildningen 1976 och arbetade i början med de yngre barnen. Efter ett par år valde hon att arbeta i sexårsverksamhet (motsvarande dagens förskoleklass). Hon valde att vidareutbilda sig 1991 och läste till lärarutbildning för årskurs 1-7. Nu är hon dock tillbaka i förskolan igen och arbetar på en 1-4-års avdelning på förskola B, där har hon varit i tre år.

Caroline

Caroline är 46 år och utbildad förskollärare och arbetar på förskola C. Hon tog sin examen 1982 och har sedan dess varit verksam som pedagog i förskolan. Caroline har också tagit en mastersexamen för lärare, rektorer, förskollärare och fritidspedagoger vid University of Greenwich. Målet med den utbildningen var att synliggöra pedagogens kompetens och förstärka den genom teoretisk granskning av den egna verksamheten. Caroline har arbetat på förskola C i ungefär 10 år och är en av de pedagoger som är handledare inom jämställdhetsprojektet (delegationen för jämställdhet i förskolan) i kommunen.

Hur vi tolkade materialet

Våra intervjuer transkriberades och renskrevs noggrant, därefter delade vi in svaren i olika teman som vi skulle fördjupa vår studie i (jfr Fägerborg, 1999). Informanternas svar har vi valt att fläta samman med teorier och egna observationer för att få ett fördjupat resonemang. Vi har valt att kursivera informanternas svar för att tydligt markera resonemangen. I vår studie har vi tolkat både intervjuer och observationer, dock medvetna om vår förförståelse när det gäller åsikter, kunskaper, värderingar och förväntningar (jfr Sjöström 1994). Vi anser oss någorlunda klarat av att bortse från vår egen förförståelse genom att uppmärksamma händelser i vårt fältarbete som inte belysts i tidigare forskning och litteratur, som vi tagit del av.

I vårt arbete kommer informanternas upplevelser och erfarenheter att presenteras. Vi har också valt att använda oss av de observationer vi gjort på den förskola vi praktiserat på. Men vi har också använt oss av våra minnesanteckningar i fältdagboken. Utöver intervjuerna har vi vid tolkningen gjort ett urval av den litteratur som berör genus, jämställdhet och lek.

2. BAKGRUND

Jämställdhet på en samhällelig och vardaglig nivå

Vad görs eller görs inte i samhället för att bryta traditionella normer på genus? Vi har gjort några nedslag för att visa förändringar och kontinuitet på både samhällelig och vardagliga nivå.

I slutet av 2003 tillsattes en delegation för jämställdhet i förskolan av förskoleminister Lena Hallengren. Delegationen tillsattes för att det var viktigt att barnen redan på förskolan får samma möjligheter och chans att utvecklas som individer, inte efter kön. Här nedan följer ett utdrag ur delegationens hemsida.

Vårt uppdrag

Delegationen för jämställdhet i förskolans främsta uppgift är att lyfta fram, förstärka och utveckla jämställdhetsarbetet i förskolan.

Det ska vi göra genom att genomföra följande punkter:

- 1. Dela ut pengar till olika jämställdhetsprojekt inom förskolan.*
- 2. Välja ut och dokumentera ett antal förskolors jämställdhetsarbete och sprida dessa kunskaper och erfarenheter.*
- 3. Lyfta fram och premiera jämställdhetsarbete av god kvalitet i förskolan.*
- 4. Sprida kunskap om framgångsrikt jämställdhetsarbete i förskolor i andra länder.*
- 5. Utveckla verktyg så att förskolepersonal ska kunna granska och analysera bland annat pedagogiska hjälpmedel, lekmaterial och barnböcker ur ett könsperspektiv.*
- 6. Lyfta fram goda exempel från Sverige och andra länder där man lyckats locka nya män att börja arbete i förskolan samt behålla dem som redan finns där.*
- 7. Sammanställa den kunskap om jämställdhet och genus som finns i dag och se till att den når ut i förskolan samt identifiera det kunskapsbehov som finns när det gäller förskolans arbete med jämställdhet.*
- 8. Undersöka vilken utbildning i genuskunskap och jämställdhet som blivande förskollärare får ta del av på lärarhögskolorna.*

Det här är en sammanfattning av de kommittédirektiv som antogs av regeringen i augusti 2003 (www.jamstalldforskola.gov.se).

Att bryta traditionella könsnormer görs inte i en handvändning och särskilt inte då man själv omedvetet ofta handlar utifrån dem, trots att man vill bryta dessa normer. Att de traditionella könsmonstren märks överallt i samhället är heller inget som underlättar processen. Ända från barnsben blir vi matade med hur flickor/kvinnor respektive pojkar/män bör bete sig.

Ämnet är mycket aktuellt i dagens samhälle och diskuteras på olika sätt, även i massmedia. Flera tidningar har exempelvis tagit upp genus och hur man i olika sammanhang i samhället skiljer på flickor och pojkar. Vi kan läsa om hur flickors och pojkars kläder och leksaker skiljer sig och hur vuxnas bemötande gentemot flickor och pojkar oftast är olika. Till exempel har *Aftonbladet* haft en artikel om barns kläder. Journalisten Olle Castelius skriver om hur flickors och pojkars kläder skiljer sig även storleksmässigt, inte bara hur de ser ut. Artikeln handlar om två lika stora barn som båda har storlek 122, en flicka och en pojke. Storlek 122 till pojkarna är mycket större än flickans och dessutom är flickornas kläder mycket tajtare än pojkens. Ända ner i treårsåldern har flickor figursydd kläder (*Aftonbladet* den 2 augusti 2004). Det räcker att gå in i en klädaffär för att direkt kunna se vilken åtskillnad det görs mellan könen. Alla barnklädesaffärer har tydligt utmärkta flick- och pojk-avdelningar. På pojkarnas avdelning är det dova färger och mycket tryck på kläderna. På flickornas avdelning går det i rosa och rött med söta och glittrigt tryck. De flesta kläder är även märkta med texter som ”boys” eller ”girls”.

Även i leksaksaffären blir skillnaderna tydliga och vi ser ganska snart vad som riktar sig till pojkar respektive flickor. Leksakerna på flickavdelningen är ofta köksutrustning, heminredning och dockor, det mesta klätt i rosa och flickleksaker skall vara gulliga, små, glittriga och mjuka. Pojkleksakerna däremot manar till aktivitet, uppfinningar, byggnader och maktkamp. Det skall vara tufft och spännande och ofta är färgerna mörka och mer verklighetsbaserade. Tittar man sedan i leksakskatalogerna som kommer hem i brevlådan kan man även där se olikheter och lätt hitta vad som är riktat till flickor respektive pojkar. Sidorna för pojkarna är ofta blåa eller gröna, medan för flickorna är det genomgående rosa med könsrelaterade leksaker som har med hushållet att göra. Connell skriver på följande sätt att ”*spädbarn kallas för flickor och pojkar från första början och skiljs åt genom sina rosa eller blå babykläder. Blå barn förväntas uppträda annorlunda än rosa barn*” (Connell, 2002 s.103).

Det är denna bakgrund – med både delegationen för jämställdhet som lämnar ut ekonomiskt bidrag från staten och barnklädesaffärernas görande av genus – som pedagogerna har att förhålla sig till.

3. RESULTAT

I det här avsnittet kommer vi att fokusera på vad våra informanter delgav oss under intervjuerna. Om hur de tänker kring jämställdhet, genus och leken. Detta kommer vi att knyta samman med litteratur och våra observationer.

Jämställdhet

De flesta pedagoger vi intervjuat menar att jämställdhet innebär att bemöta alla barn lika oavsett kön. Bodil säger exempelvis att ”*jämställdhet är att bli bemött och värderad utifrån den man är och inte efter kön*” (Bodil). Alexandra menar att jämställdhet betyder att alla har lika värde och att barn ska bemötas som barn inte utifrån vilket kön de har. Vidare säger Alexandra att ”*jämställdhet är när man får hålla på med det man är bra på och får göra det man vill göra, inte tvingas in i olika val av andra*”. Alexandra anser också att man borde få samma lön för samma utförda arbete oberoende av vilket kön man tillhör. Det är något man ständigt borde arbeta på i samhället så att det blir en positiv förändring eftersom den inte är så

självklar för alla, enligt henne. Svaleryd hävdar i sin bok att *"varje gång vi frånsäger oss makten att påverka lämnar vi öppet för andra krafter att påverka barnen. Oavsett hur och vad vi gör så spelar vårt agerande alltid roll"* (Svaleryd, 2003 s.33). Vidare säger Svaleryd att *"jämslällhet är i högsta grad en kunskapsfråga. Kunskaperna ger möjlighet att synliggöra det könsmonster vi möter men också själva upprätthåller i vår vardag"* (Svaleryd, 2003 s.33).

I en statlig utredning kan man läsa att:

Barn kommer till förskolan med upplevelser och erfarenheter av vad det innebär att vara flicka eller pojke. Deras uppfattningar om vad som är ett adekvat könsrolls beteende formas i förskolan vidare av pedagogernas attityder, värderingar och agerande. Pedagogernas medvetenhet om egna attityder är därmed grundläggande för att aktivt främja jämslällhet. Den pedagogiska miljön skall därför utformas så att den skapar förutsättningar för varje individ att förverkliga sin potential oavsett kön genom att inbjuda flickor och pojkar till samtliga verksamheter och genom att ge flickor och pojkars lekar samma tid, utrymme, material och uppmärksamhet (SOU 1993, s157).

Även Annika höll med Alexandra när det gäller vad jämslällhet är, men uttryckte det på det här viset *"lika möjligheter för män som för kvinnor, de ska få samma lön för samma arbete"* (Annika) och att det skulle börja ses som självklart och därmed sprida sig som en ringar på vattnet. Läser man sedan pedagogen Bengt Stahlmans (1998) bok har även han kommit fram till att det inte är ovanligt *"att mannens liv och verksamhet värderas fortfarande högre än kvinnans. Männen tjänar generellt mer än kvinnorna, även för lika arbete"* (Stahlman 1998 s.13). Även Bengt Furåker nämner i *Rapport från ett jämslällhetsseminarium* den 25 april 1996 under rubriken *Kön och arbetsmarknad* att det är bristen på jämslällhet mellan könen gör att det kan upplevas som obalans mellan könen i frågan vilken som är värd mest. Då tänker man sig vid lön, samma lön för samma arbetsuppgifter o.s.v (jfr Furåker 1996). Att jämslällhet ofta kopplas ihop med olika lön visas ovan. Det är negativt med löneskillnader.

Anette tyckte att det inte behövde vara negativt att vara "ojämslällt" eftersom det för det mesta handlade om ömsesidig förståelse och överenskommelse. Svaleryd skriver om det oreflekerade, att när man inte reflekterar utan ser något som självklart så upplevs detta inte som något otrevligt utan som något naturligt. Hon uttrycker det på följande sätt att *"Ojämslällhet uppfattas inte nödvändigtvis som otrevligt, eftersom mönstren har blivit så självklara att vi uppfattar dem som naturliga"* (Svaleryd, 2002 s.25). Även Alexandra säger att *"uppfattar man något som självklart så är det många som tänker att de inte behöver fundera vidare för att "alla" vet ju ändå"* (Alexandra). Anette menar att hon försöker hantera både flickor och pojkar på samma sätt men har kommit på sig själv att ändå sända in flickor i större utsträckning till dockvrån än vad hon gör med en pojke. *"Man har nog med sig det i grunden"* säger hon. För Anette blir det ett förgivettagande eftersom det har blivit en sanning. Hon kan inte se något problem med det eftersom hon ser genus och jämslällhet som något "självklart".

En situation som stärker denna bild är vid en lekstund på förskola A:

Emina sitter ensam och leker i lekrummet och plockar med leksaker, några pojkar kommer in och börjar sparka runt på bollarna i hög fart och tjuter till av ren lycka. Genast kommer en pedagog in och säger till flickan att "det är nog bättre du Emina går in till det andra rummet för där får du leka i lugn och ro". Så får pojkarna sparka boll här inne för sig själva (ur fältdagbok).

Något som förstärker bilden av hur olika flickor och pojkar behandlas är också de tillfällen då vi märkt att pedagogen tilltalar barnen på olika sätt. Under en måltid på förskola B kunde vi

se att en pojke blev förmanad och tillrättavisad med korta meningar som alltid innehöll barnets namn, ex. *"Anders, sitt still!"*, *"Åt med gaffeln, Anders!"*. En flicka vid samma bord behövde också tillrättavisas men då blev det med orden *"Men Lisa då, skall man sitta så vid bordet?"* Lisa svarade och pedagogen fortsatte att samtala med Lisa (ur fältdagbok). Detta kan jämföras med Wahlström som beskriver vikten av positivt bemötande för barnens utveckling av självkänsla, positiv självbild och tillit till vuxna. *"Stark tro på framtiden, vuxenvärlden och på sig själva skapas av respekt, tillit och glädje. Har pojkar det idag?"* (Wahlström, 2003 s.13). Observationer gjorda i Wahlströms bok visar att pojkar ges bekräftelse utifrån negativa förväntningar och tillrättavisningar. Detta leder till en negativ jag-förstärkning och en bekräftelse på att är du pojke så skall du bråka för att bli uppmärksam. Flickorna däremot får oftare tillrättavisningar i form av samtal och på ett mer förtroligt plan (jfr Wahlström, 2003). Olika sätt att tala till flickor och pojkar kan jämföras med Svaleryd som skriver om en liknande upplevelse. En pojke vid namn Jonas hade besvär med att sitta still vid matbordet, pedagogen förmanade, samtalande och rörde vid honom utan att situationen blev bättre. Hon beslöt då att endast ge positiv uppmärksamhet till Jonas och de andra barnen. När Jonas blev orolig gav hon honom minimal uppmärksamhet genom att endast milt tillrättavisa honom med beröring men utan ord. Nästa dag satt Jonas mer still och genast fick han positiv bekräftelse för det. Veckorna gick och till slut satt Jonas still och trivdes med att samtala med kompisar och pedagogen (jfr Svaleryd, 2003). Svaleryd beskriver flickorna på ett annorlunda sätt: *"Flickor läser ofta av att deras roll är att vara snälla och lydiga. De ges ofta omedvetet rollen som hjälpfröknar och får ibland även sitta som buffert mellan aktiva pojkar"* (Svaleryd, 2003 s.21). Hon skriver vidare *"Om pojkar tillåts ta mer tid och utrymme förstår snart flickorna det dolda budskapet att de innehar birollen, att de kommer i andra hand, är mindre viktiga, intressanta och roliga, och därmed också värda mindre uppmärksamhet"* (Svaleryd, 2003 s.21)

En viktig del i förskolans jämställdhetsarbete är barnens föräldrar. För att kunna arbeta med ett projekt gäller det att ha föräldrarnas stöd och förståelse anser vi. Det har våra informanter uttryckt på olika sätt.

På förskola C berättar Caroline att de försöker få med föräldrarna, de får se en film "Spela roll" som de använder som diskussionsunderlag. De lämnar ut papper till föräldrarna om det de gör och hur de tänkt gå vidare. *"Ofta hör man kommentarer som, ska flickor leka med bilar och pojkar med dockor nu eller"* (Caroline). Det är inte det som är syftet med jämställdhetsprojektet, då har inte föräldern blivit medveten eller förstått innebörden menar Caroline. Caroline har också uppmärksammat problematiken med att arbeta på ett visst sätt i verksamheten men att det råder andra normer utanför förskolans verksamhet. Hon skulle vilja ha mera kunskap om hur man kan påverka föräldrarna. Hon säger att vi pedagoger bara kan göra en liten del, att försöka få föräldrarna att se att det är viktigt. Att visa att det inte är fel för pojkar att bli ledsna/visa känslor. Caroline säger dock vidare att *"det är svårt att rucka på den manliga normen, så problematiken är hur man ska tackla föräldrarna"* (Caroline).

På förskola C försöker pedagogerna lära barnen hur man umgås t.ex. att inte vara "taskiga" mot varandra, visa hänsyn osv. men de har svårt att påverka vad som sker utanför skolan. De arbetar också med hur personalen bättre kan bemöta familjen i hallen. Pedagogerna har uppmärksammat att man pratar olika till dem i "hallsituationer", exempelvis fin och duktig flicka men fräck och tuff pojke. Om vi pedagoger talar till dem på det sättet så kommer vi bara att bekräfta det som är normen i samhället. Även Anette på förskola A har uppmärksammat hallsituationen då hon möter familjerna som kommer. Anette uttrycker det på följande sätt: *"åsikterna om föräldrarna får inte färga av sig på barnen. Har man dåliga erfarenheter av en eller flera föräldrar så får man se till det positiva. Annars är det lätt hänt att åsikten om föräldrarna även följer med barnet. Vilket inte är bra"* (Anette). Pape menar

att "hur vi tar emot barn och föräldrar när de kommer till förskolan ger barnen viktiga lärdomar" (Pape 2001 s.99). Vi upplever att har man negativa känslor gentemot föräldrarna så uppstår lätt irritation gentemot föräldern som sedan kan gå ut över barnet som i många fall är oskyldiga. Har man olika uppfattningar om vad som icke är jämställt och inte är medveten om andras värderingar, bakgrund och kultur kan konflikter uppstå. Alexandra hävdar att "barn inte alltid behöver behandlas lika eftersom de har olika behov. Men att grundtanken är att behandla alla lika men man ska först se till den enskildes behov först eftersom den kan skilja sig markant mellan barnen". Pedagogerna Kennert Orlenius skriver i sin bok *Värdegrunden- finns den?* att "kunskap om andra människors tankesätt och erfarenheter – och visad respekt för individen – kan förebygga den konflikt som kan ligga i hemmets kontra skolans värderingar" (Orlenius, 2001 s.162).

Även på förskola B funderar pedagogerna över föräldrarnas roll, de lägger mycket ansvar på föräldrarna när det gäller jämställdhetsarbetet. "Hur skall vi kunna arbeta med jämställdhet när barnens föräldrar hela tiden befäster könsrollerna?" (Barbro) Vid en observation hände följande:

Emma, 4:6 år [fyra år och sex månader] kommer in på förskolan iklädd fotbollströja och inlines-utrustning (svarta knäskydd och hjälm), i våra ögon typiska "kill-saker". Mamma suckar och säger, liksom för att ursäkta sig, "ja vad skall jag göra, hon vill bara ha brorsans grejer hela tiden, tänk om hon ändå ville ha kjol!". Barbro skiner upp och säger, "men det är väl jättebra att hon får bestämma själv vad hon vill ha på sig och inte utifrån det faktum att hon är en flicka!". Mamman verkar dock inte tycka detsamma och menar att det säkert snart kommer ändra sig (ur fältdagbok).

Barbro sade sedan att händelser som denna inte är ovanliga. Det verkar som att föräldrarna lägger stor vikt vid vad som passar sig för flickor respektive pojkar och deras egna barn måste följa i samma spår. Kanske är de rädda för att deras barn skall verka konstiga eller bli utanför (ur fältdagbok). Även Annika har märkt av detta problem och hon säger att "om man skulle gå emot normen skulle det inte alltid uppfattas som positivt. En allt för stark och utåtriktad flicka anses lätt som besvärlig" (Annika). Om man följer normen så belönas det genom positiva reaktioner men om man bryter mot normerna och går emot så blir det ifrågasättanden från omgivningen (jfr Connell, 2003). Vidare säger Alexandra att "man har ju sitt bagage av erfarenheter som färgar ens förhållningssätt och det kan vara svårt att ändra det beteendet om man själv inte är medveten om det" (Alexandra). Stahlman menar att "kunskap om jämställdhet är också en väg till självkänedom och självkänsla" (Stahlman, 1998 s.19). Sedan lägger Alexandra till att "det är inte svårt att arbeta med jämställdhet och genus på förskolan eftersom det står i läroplanen att man ska "motverka traditionella könsmönster", men att problemet kommer då barnen är utanför verksamheten, där rådande norm ser annorlunda ut" (Alexandra).

Kennert Orlenius skriver följande: "En central fråga i förskolan och skolan är hur man ska hantera förutsättningar för jämställdhetsarbete, dvs. den brist på jämställdhet som tycks råda i samhället i övrigt. Hur kan man i verksamheten påverka barn och unga att omfatta de jämställdhetsideal som anges i läroplanerna, i konkurrens med e motbilder som de utsätts för dagligen utanför skolan?" (Orlenius, 2002 s.160). Det här dilemmat tycker vi oss se i våra respektive förskolor och tror att det är samma för andra förskolor. Vi har själva reflekterat över problemet med att förskolans omgivning inte har samma åsikter om och viljan att arbeta mot rådande könsnormer. Det kan te sig hopplöst att föra en diskussion om jämställdhet och försöka påverka en grupp barn, som redan är så sär-skilda åt som det går, flickorna i rosa och glitter, pojkarna i mörka, tuffa kläder. (jfr Hirdman 2001)

Genus

Informanterna hade olika svar på innebörden av genus. En del hade klart för sig vad ordet betydde, medan andra gav antydningar om att de var osäkra om betydelsen av genus, kanske för att ordet genus kändes främmande. Caroline säger *”genus är något man använder i bild, det är förknippat med kön eller krafter som delar könen”* (Caroline). Barbro uttrycker det på följande sätt att *”genus är ett konstruerat ord som innefattar kön, hur människan är som man respektive kvinna dock inte enbart efter det biologiska könet”* (Barbro). Man kan se att de uttrycker det på liknande sätt som Connell. Connell säger att *”Genus beror på kulturella skillnader mellan kvinnor och män som bottnar i den biologiska uppdelningen i hanar och honor”* (Connell, 2003 s.19). Det håller våra informanter med om, då de talar om genus.

För Anette säger inte genus så mycket Hon kan inte ge något svar eftersom hon inte har funderat på det. Men hon säger *”könet har en betydande del eftersom det är det första man frågar då någon fått barn, vilket kön det blev på barnet”* (Anette). Det första nyblivna föräldrar och deras omgivning vill veta är huruvida barnet är en flicka eller pojke. Detta för att kunna avgöra hur vi skall förhålla oss till och behandla barnet genom hela livet. Vårt och andras kön påverkar oss ständigt. Om det är svårt att könsbestämma en person vi möter på stan, kommer vi också ha svårt att förhålla oss till denne (jfr Svaleryd, 2003; Connell, 2003; Wahlström, 2003).

I en studie som pedagogen Carrie Paechter tar upp i sin bok *Educating the other* (1998) blir det synligt att pojkar respektive flickor behandlas olika redan som nyfödd. Det framkom att kvinnor som ombads leka med en bebis av ett visst kön, behandlade den olika utifrån vilket kön den hade. Pojkarna blev i större utsträckning uppmanade att försöka krypa, gå eller engagerades i fler fysiska aktiviteter än flickorna. Från ett urval av leksaker var det bara flickorna som blev erbjudna en docka. Denna olika behandling är något som ytterligare förstärks ju äldre barnet blir, inte minst av massmedia, leksaksproducenter och andra vuxna.

En god vän till mig har alltid medvetet klätt sitt lilla barn i olika könskodade kläder, ena dagen i rosa, andra dagen i blått och svart. Hon vill undersöka hur omgivningen interagerar med hennes dotter. Särskilt roligt hade hon en sommar när hon köpte mjukglass med sin dotter. Var dottern klädd i rosa var glassförsäljaren noga med att ta lite glass i bägaren, så att hon inte skulle kladda ner sig. Men om dottern var klädd i mörka kläder och bakåtvänd keps sa försäljaren: ”En sån här liten rackare vill väl ha mycket glass. Det behövs om man skall orka busa” (Svaleryd, 2002 s.25).

Förhållningssätt som dessa har funnits med så länge att de idag anses naturliga och detta är något som barnen får möta dagligen i kontakt med de vuxna, barnens förebilder.

Även Alexandra och Bodil ansåg liksom Anette ovan, att ämnet var svårt eftersom man med genus såg till könet före personligheterna. Förhållningssättet förändrades beroende på om det var en flicka eller pojke. Detta är vanligt eftersom redan som nyfödd pojke eller flicka skapas förväntningar och tillskrivna egenskaper som kommer att förfölja oss genom livet. *”I samma ögonblick som vi könsbestämt en individ anger våra kulturella och traditionella könsroller vilka ramar som gäller för individens utveckling”* (Stahlman, 1998, s.18). Pojkars och flickors behov kommer därför även att se olika ut och förväntningarna på vad som är möjligt och omöjligt kommer att skilja sig markant (jfr Svaleryd, 2003; Wahlström, 2003). Det kan man se i följande situation nedan:

Lena 3 år har blivit lite rädd av skrikandet så hon sitter i sin mammas knä ett tag och tittar på pojkarna. Efter en kort stund vill hon börja pussla. Hon har svårigheter att nå pusslen, och vill ha

hjälp. Men genast säger mamman att det kan hon klara själv. När hon efter en stund tar hjälp av en pall, halkar hon och slår sig på näsan och börjar gråta. Mamman tröstar och säger att det var i alla fall ett bra försök. Samtidigt hittar Jens ett par gummistövlar ute i tamburen (till gården). Han försöker i en minut att få på sig dem men det lyckas inte. Sedan skriker han tills mamma kommer. Hon tar på honom båda stövlarna. Efter en stund sparkar han av dem men då ett annat barn vill ha dem så skriker han till så att mamman ska ta på honom dem igen. Men då stoppar pedagogen Anette henne och föreslår att det nog är bättre om Jens försöker själv en bra stund innan mamman kan rycka in. Det slutar med att Jens själv tar på sig stövlarna efter mycket snyft och "hundvalpsögon" (ur fältdagbok).

Annika har en annorlunda syn på genus, *"jag förknippar det med kvinnor som grupp, att de har många egenskaper som förenar dem, likadant för män i grupp"*. Detta menar också Connell genom att hävda att det är i sociala relationer där olika individer agerar inom gruppen som genus uppstår (jfr Connell, 2002). Vidare säger Annika att hon har noterat att *"flickorna ofta har mycket rosa och glittriga kläder på sig medan pojkarna har den "tuffa" stilen med militär teman"*. I valet av kläder är det oftast föräldrarna som bestämmer vad barnen skall ha på sig, i alla fall gör vi som föräldrar detta, liksom flera av våra vänner. Även om det inte alltid finns så mycket alternativ då barnkläderna är väldigt könskodade idag går det att undvika det mest extrema anser vi. Genom att klä sina pojkar i kläder med tuffa och militära tryck ger man pojkarna i uppgift att vara den hårda och dominanta. Flickorna med sina rosa, glittriga rosettkläder får som roll att vara den som gör sig vacker och fin för andra (jfr Connell, 2002). En situation i förskola A stärker denna bild:

Ett syskonpar kommer in på förskolan och flickan är klädd i olika nyanser av rosa och rött. Hon har tofsar i håret med små rosetter och lackskor på sig.

Pedagogerna vänder sig mot flickan och säger att det var värst vad fin man kunde vara idag och att hon alltid är så söt i sådana kläder. "Hon ser ut som en riktig liten prinsessa idag säger en av pedagogerna." Lillebror drar i sin nya tröja för att visa att han också har nya fina kläder. En annan pedagog vänder sig till pojken och talar om att en sådan liten "tuffing" vi har fått här på förskolan (ur fältdagbok).

Genus görs hela tiden, vi måste vara uppmärksamma på vad vi förmedlar till barnen, barnen är mycket lätta att påverka, det är vi vuxna som skall vara deras förebilder.

Genuspedagogik

Att arbeta medvetet med jämställdhet i förskolan är vad som kan kallas genuspedagogik. Målet är att synliggöra könsmonster, göra barnen medvetna om dessa samt ge varje barn förutsättningar att våga göra och välja vad de önskar, oavsett kön. Caroline menar att genuspedagogik för henne betyder *"att ha ett demokratiskt tankesätt och behandla alla på samma sätt. Det är grunden. Sedan att få personalen mera medvetna om jämställdhet. Vad det innebär"* (Caroline). På förskola C arbetar man bland annat för att ge barnen lika mycket utrymme och lära pojkarna att vänta på sin tur. Exempelvis har pedagogerna infört en regel där en uppsträckt "stopp-hand" innebär vänta, jag är upptagen nu. På detta sätt behöver pedagogen inte avbryta ett samtal eller en påklädningshjälp för att tillrättavisa barnet som pockar på uppmärksamhet, utan bara sätta upp handen och fortsätta att ägna tid åt barnet som togs om hand för stunden.

Svaleryd anser:

"För mig handlar därför ett genusmedvetet pedagogiskt arbete, med jämställdhet som målsättning, om att arbeta på bred front med i första hand de följande fyra punkterna:

- *Att som pedagog bli medveten om hur de egna könsnormerna och värderingarna påverkar undervisningen, valet av innehåll samt bemötande av eleverna. Denna insikt är grunden för förändring. Lärarrollen och dess innehåll måste ställas i fokus.*

- *Att synliggöra och granska de bilder och föreställningar var och en som arbetar i skolan har av vad som är manligt och kvinnligt. Föreställningar som vi tillägnat oss under vår uppväxt kanske inte alltid stämmer överens med de uttalade målen och riktlinjerna för jämställdhet i läroplanerna. På varje skola måste man därför arbeta aktivt med att enas kring definitioner om vad man menar med kön, könsroller och genusstrukturer. Varje skolas mål för jämställdhetsarbetet behöver förhandlas och definieras. En värdegemenskap måste byggas.*
- *Att synliggöra, problematisera och utveckla elevernas föreställningar och könsmyter, så att flickor och pojkar genom en ökad självinsikt kan välja sin framtid utifrån egen vilja och sina personliga intressen.*
- *Att finna metoder och arbetsmaterial för att inom den ordinarie undervisningen skapa villkor för att ge flickor och pojkar samma möjligheter till utveckling, kunskap, social kompetens, glädje och utmaning, utan att hämmas av traditionella könsmonster” (Svaleryd, 2002 s.8-9).*

Det ligger således ganska mycket bakom och i begreppet genuspedagogik, det är inget man bara gör utan att överhuvudtaget ha funderat över dess innebörd. I förskolan behöver all personal bli mer medveten om genuspedagogik och vad det innebär för att kunna svara mot läroplanens mål. Vi märker att flera av informanterna som vi talade med talade på samma sätt som Svaleryd, vissa av informanterna har även läst Svaleryds bok. Informanterna har klart för sig hur de vill bete sig i teorin, frågan är hur det ser ut i praktiken? Caroline talar vidare om genuspedagogik såhär: *”det innebär att synliggöra genus, inte att hänga ut männen, det handlar mera om demokratiskt förhållningssätt och jämställdhet i det”*. Vidare anser hon att *”det finns mycket som är osynligt i vår kultur, ju mer jag läst, desto mer har jag sett att det fortfarande lever kvar fördomar”*. Pramling-Samuelsson och Asplund-Carlsson (2003) hävdar att man behöver pedagogiken för att skapa meningsbärande strukturer för att vidareutveckla ens kunskaper.

För Anette innebär genuspedagogik *”att flickor och pojkar möts på lika villkor”* (Anette). Genuspedagogik för Annika är då man har en medvetenhet angående hur könsroller påverkar oss. Men för Alexandra står genuspedagogik för att, oavsett om man är pojke eller flicka så ska man göra det som intresserar individen. Man behöver inte alltid ”pusha” barnet inom olika områden som barnet inte har närmat sig. Med andra barn kan det vara att om de inte får en ”push” så vågar de inte utvecklas eller vågar inte närma sig ett område som de inte känner till sedan innan. Pramling-Samuelsson och Sheridan skriver följande: *”Den pedagogiska miljön skall därmed vara utformad så att den hjälper barn att komma vidare i sin utveckling genom att de får möjlighet att utveckla olika uttrycksmedel, handlingssätt och pröva olika idéer”* (Pramling-Samuelsson & Sheridan, 1999 s.99). Därför är det viktigt att man tidigt får en erfarenhet om genus, hur det påverkas genom massmedia och samhälle. Det är bra att starta så tidigt som möjligt. Det kan man göra genom att visa bilder och få dem att bli kritiska till det de ser o.s.v. *”Framförallt att vi själva är medvetna om hur vi påverkas från olika håll från det att vi är spädbarn”*, säger Alexandra.

Bodil vill med genuspedagogik bemöta och ha förväntningar på barnen på samma sätt oavsett kön. Genuspedagogik för Barbro handlar om att se över sin egen roll så att man inte behandlar barnen olika utifrån kön, hon försöker låta barnen ta lika stor plats och vara delaktiga på samma villkor. Ett exempel på detta synliggörs under denna händelse:

Det är dags för frukt efter maten och barnen ropar i mun på varandra vilken frukt de vill ha, Barbro tystar dem och säger att hon delar ut frukten i turordning, alla kommer få utan att skrika efter den. De två flickorna vid bordet och två av pojkarna tystnar direkt och väntar tålmodigt. Bredvid Barbro sitter Axel, 2 år och 8 månader (2:8år) som fortsätter att tjata; *”ha nan, ha nan”* (ha banan) säger han gång på gång uppfodrande medan Barbro gör i ordning fruktbitarna. Barbro

ignorerar dock Axel och väljer att börja turordningen med barnet på sin andra sida. Axel verkar inte märka av Barbros försök till turordning och fortsätter sitt tjat men då tre barn är avklarade ser man att Axel inser att han inte kommer få någon bit förrän sist och han tystnar. Men tar sedan glatt emot sin banan när han erbjuds den (ur fältdagbok).

Barbro gjorde här ett medvetet val. Liksom Caroline tycker hon det är viktigt att barnen lär sig vänta på sin tur, hon berättar att det oftare är pojkar än flickor som kräver uppmärksamhet och stöd på direkten. Det verkar som att pojkarna lättare får sin vilja igenom. Det är också viktigt att lära sig att tänka på varandra. Barbro har dock tagit fasta på detta och försöker så ofta hon kan uppmärksamma barnen på turordning och att de skall tänka på varandra (ur fältdagbok).

Barnen på förskola B har kommit in efter utelek, Ellen, 2:10 år sitter på en pall och kan inte få av sig skorna. Hon ser sig omkring och ber pedagogen om hjälp, denne är dock upptagen och ber henne vänta. Då kommer Arvid, 3:1 år fram och säger "ja kan älpa dig", han drar och sliter i skon som efter ett tag ger med sig och lossnar. Pedagogen uppmärksammar Arvid och berömmar honom och tillägger, "nästa gång kanske det är Ellen som hjälper dig" (ur fältdagbok).

Pedagogen tydliggör för Arvid att han var duktig som hjälpte till, men hon menar också att han kanske kan behöva hjälp någon gång och att Ellen kanske hjälper honom istället. I och med detta lägger hon också ett värde i att hjälpa till, om jag hjälper dig så hjälper du mig nästa gång.

Vi som pedagoger har ett uppdrag, inte bara för att läroplanen kräver det, utan för att det är viktigt för varje barn att få växa upp som individer. Barnen skall inte bli placerade i fack efter kön och vad som förväntas av dem (jfr Ahlberg, 2001). Pedagogerna har även ett uppdrag gentemot föräldrarna, Wahlström skriver även ur ett föräldraperspektiv: "*Men när de befinner sig på institutioner där personalen styr, har jag, föräldern, inte särskilt stora chanser att påverka. Skolan är en stor maktfaktor. Här finns kamrater som barnen ska socialisera sig med och leva i olika relationer med. Och grupper och gruppdynamik som förstärker allt. Här finns med andra ord stora möjligheter för oss pedagoger*" (Wahlström, 2003 s.34). I förskolan blir vårt arbete ännu viktigare eftersom det är här som barnen befäster de traditionella könsmodellerna. Det kan vara för sent när barnen når skolan och nästintill omöjligt att förändra (jfr Gens, 2002). Att aktivt arbeta med genuspedagogik i förskolan kan bära frukt längre fram.

Tidigare kurser

Det vi kunde se var att våra äldre informanter Alexandra, Barbro och Caroline inte fått någon undervisning i genus under sin utbildning, dock har de på senare tid intresserat sig för genus och tagit del av litteratur och forskning. De yngre som nyligen gått sin lärarutbildning har däremot fått kurser i genus genom utbildningen. Kurserna hade dock inte varit tillfredställande för någon av dem. Gemensamt för informanterna var att de saknade praktisk kunskap om olika arbetsmetoder som man kan tillämpa i verksamheten. Svaleryd hävdar att "*Skolor eller arbetslag behöver därför skaffa sig gemensam kunskap om samhällets maktstrukturer. Det behövs fakta om hur män och kvinnor har det i Sverige idag, och sist men inte minst kunskap om hur ens eget förhållningssätt påverkar andra människors självuppfattning*" (Svaleryd, 2003 s.40).

I boken *Olika på lika villkor* (1999) tar Maj Arvidsson & Margareta Öhman upp en studie gjord genom intervjuer på förskolor i Göteborg. Resultatet visar att pedagogerna har skilda uppfattningar om jämställdhetsarbete:

- *Könsrollsmönstret är bundet till könet och ej går att ändra. Många pedagoger hävdar att pojkar och flickor är fundamentalt olika och att deras behov och intressen därför ser olika ut. Flickor är flickor*

och pojkar är pojkar. Men som en av dem säger: "pojarna får ju ändå inte göra som de vill, bara för att de är pojkar..."

- *Jämställdhet är något som uppstår naturligt. De pedagoger inom förskolan som hävdar detta menar att de inte behöver göra sig eller barnen medvetna om könsrollsmönster.*
- *Det går att påverka barnen. Men jämställdhetsfrågan är inget som pedagoger vanligen går och tänker på. När pedagogen tar upp jämställdhet är det viktigt att vara medveten om att den ofta betraktas ur ett kvinnoperspektiv. Att ge alla barn samma chans betyder inte att behandla alla lika, vissa barn, flickor såväl som pojkar, behöver mer stöd att lyftas fram än andra, för att uppnå jämställdhet (Olika på lika villkor, 1999, s. 59-60).*

Dessa påståenden tycker vi ger en god grund till att jämställdhetsarbete är mycket viktigt. Att få ta del av genuspedagogik i utbildningen och att få fortbildning i ämnet anser vi borde vara en självklarhet. Anette menar att *"det borde vara bra om alla fick gå på gemensamma kurser så att de blev mera medvetna om varandras och sin eget förhållningssätt. Ofta tar man för givet att alla andra har samma förhållningssätt som en själv"*. Alexandra berättar att det inte ingick i hennes utbildning men att det under 80-talet började pratas om genus. Men det är inte förrän på senare år som hon har gått kurser i ämnet.

Vi märker att intresset för genus är stort bland flera av våra informanter, men också att många tar saker och ting för givet och lever upp till traditionella könsnormer, oftast omedvetet. De äldre informanter som saknat genuspedagogik i utbildningen har på egen hand fått läsa in och vidareutbilda sig inom genus. Det är endast Caroline som via skolledningen blivit manad till jämställdhetsprojekt. Hur ser det då ut i förskolor med pedagoger som inte har det egna intresset för genus? Informanterna på förskola A hade delade meningar om vad genus och jämställdhet handlar om, kanske beroende på att vissa saknade utbildning i genus. De som inte fått mycket utbildning inom genus reflekterade inte mycket över det, men ansåg att de främst utgick från en demokratisk och jämställt förhållningssätt. De som var mera insatta vill gärna dela med sig av sina erfarenheter och tyckte fortfarande det var för lite information om hur man praktiskt kan arbeta med jämställdhet och genus. De menar att har man inte det intresset så läser man inget om det. Eller så fanns de dem som ansåg att de hade fått så lite kunskap att de nu på senare tid försökte läsa in det som de tyckte de saknade.

Leken

Samtliga pedagoger på förskolorna benämnde leken som något lustfyllt och att den var både kontrollerad och okontrollerad. Leken ansågs på förskola A som väldigt viktig, eftersom det ingår så olika moment i leken som kommer in naturligt. Anette benämner leken såhär *"den ska vara lustfylld och i så liten del påverkad av den vuxne"*. Även Pramling-Samuelsson och Asplund-Carlsson karakteriserar leken som *"lustfylld, fri, spontan, symbolisk, engagerande, social och att medel (process) dominerar över mål (produkt)"* (2003 s.210). Barn leker för att förstå sig själva och sin omgivning, de leker för att bearbeta intryck från vår värld, för att de behöver röra sig, springa av sig och öka sin förmåga. De leker av nyfikenhet, för att förstå och hantera känslor. Genom att samspela i ett socialt sammanhang kan barnen erövra erfarenheter om sin omvärld (jfr Pramling-Samuelsson & Sheridan, 1999). Pape menar att *"När vi talar om lek i förskolan hänvisar vi ofta till det som händer under den tid som inte styrs eller organiseras av vuxna. Den tiden kallar vi ofta "fri lek" (Pape, 2001 s.135). Anette säger att "barn kommer alltid att leka och har använt sig av lek genom tiderna"*. Detta kan jämföras med Knutsdotter-Olofsson som menar att barn kommer att leka oavsett vad samhället säger och att leken har många olika former (jfr Knutsdotter-Olofsson 1987).

Även om leken bör vara lustfylld och inte organiserad av andra så menar vi att det är viktigt att vara observant på det som händer i leken. Det tydliggörs i följande situation på förskola B.

Det är dags för utomhuslek, Adam, 5 år cyklar omkring på en av de få stora, åtråvärda cyklarna, efter ett tag ställer han cykeln bredvid klätterställningen och börjar klättra. Maria, 3:8 år tar då cykeln och börjar cykla. Adam noterar detta men fortsätter att klättra. En stund senare går han mot Maria och säger ”jag vill ha min cykel tillbaka nu”. Maria säger okej och kliver av cykeln. En pedagog som närmar sig ser bara det sista som sker och uppmuntrar Maria med ett ”vad snäll du är som delar med dig av cykeln” (ur fältdagbok).

Detta är ett typiskt exempel på genushierarkin som uppstår och reproduceras i förskolan. Adam som är äldst på avdelningen är trygg i sin makt, han vet att han utan problem får tillbaka cykeln när han vill. Detta kan jämföras med Hirdman som menar att mannen är normen, den som är given ledarskapet och en självklar maktinnehavare, det är också mannen och även pojken själv som tillskriver sig dessa förhållanden (jfr Hirdman, 2001). Gens pratar mycket om maktstrukturer och hierarkier. *”Pojkarna rangordnar sig blixtnabbt och redan från första dagisdagen har man en rigid hierarki”* (Gens, 2002 s.31). Att pedagogen inte ens uppmärksammade det som egentligen hände förstärkte bara Adam i hans roll så att även hans makt kom att innefatta pedagogen. *”Begreppet könsroll indikerar att detta med att vara flicka/kvinna eller pojke/man är något man lär sig”* (Elvin-Nowak & Thomsson, 2003 s.53). Barnen lär sig vid situationer som denna att det är accepterat att som pojke bete sig som Adam gjorde medan Maria får positiv förstärkning av det som förväntas av henne som flicka. Det som pedagogen sa till Maria gav en bekräftelse på rollen som flicka - den som tillgodoser andras behov och beskrivs som duktiga och hjälpsamma (jfr Wahlström, 2003).

Observationer på förskola B visar att hierarkierna blir tydligare vid utomhuslek. Även om leksakerna används av både flickor och pojkar så är lekarna annorlunda. De äldre pojkarna från alla avdelningar leker gärna så kallade ”herre på täppan”-lekar, där det tävlas om att vara högst i klätterställningen eller cykla fortast och ha de mest åtråvärda cyklarna (jfr Gens, 2002). Att det mest är de äldre pojkarna som leker dessa lekar har våra informanter också berättat om, Caroline har sett att pojkarnas lek förändras från 4 års ålder: *”Troligen för att det är då de kommer till insikt över vad som är tillåtet för en pojke att göra och inte göra”* (Caroline). Redan i förskolan tränas pojkarna inför sin framtida roll som män, de tar plats och tillåts ha makt och ju äldre de blir desto mer blir de själva medvetna om sig själv som pojke. Vad en makthierarki som den som beskrivs ovan kan leda till blev tydligt vid en händelse inne på avdelningen på förskola B.

Henrik, 4:9 år vill klippa och pedagogen målar en spiral åt honom som han börjar klippa efter. Henrik är duktig på att klippa och snart har spiralen blivit en lång, vågig svans. Pedagogen visar hur man genom att måla formen av en katt kan använda spiralen som en svans på katten. Flera barn ser vad som händer och vill också pröva. Adam (som nämns ovan) kliver förbi några av de yngre barnen (som ändå inte får använda saxarna) och får en egen spiral att klippa efter. Adam är dock inte lika duktig som Henrik och han råkar gång på gång klippa av spiralen så att det i slutändan inte blir någon svans. De andra barnen är snabba att påpeka detta, de säger ”Adam kunde inte klippa” och Adam blir märkbart stött. Pedagogen uppmuntrar genom att säga att man måste träna länge för att kunna klippa bra och att han kan få en ny spiral. Det vill han dock inte utan går utan ett ljud ifrån borden och in i dockvrån. Efter en stund hör man gråt inifrån dockvrån, där Adam provocerat slagit två barn. Pedagogen skyndar in i dockvrån, får veta vad som hänt av ytterligare några barn och åthugar Adam och skickar honom till soffan, där barnen ibland får sitta för att lugna ner sig (ur fältdagbok).

Adam som verkar ha ”hög status” bland pojkarna på avdelningen fick för stunden se sig besegrad av Henrik som klarade av att hantera saxen bättre och således fick de andra barnens uppmärksamhet. Detta blev svårt för Adam att klara av och han lät sin frustration gå ut över några andra barn. Pedagogen blev arg på Adam för att han slagit barnen i dockvrån och Adam fick ännu mer anledning att vara frustrerad. Ingen vet vad som pågick i Adams huvud efter denna situation men vi skulle kunna tro att det var ett enormt nederlag och han kände sig troligen väldigt misslyckad, särskilt då han gärna vill vara den som kan bäst.

Inomhus blir oftast inte rollerna lika framträdande, det finns inte utrymme för ”herre på täppan-lekar” och barnen leker oftare samma slags lekar i grupper om både flickor och pojkar. ”*Det märks egentligen inte någon skillnad på barnen, de leker tillsammans med klossarna, till exempel*” säger Bodil. Vid observation i byggrummet på förskola B såg vi att flickor och pojkar gärna leker med klossarna och legot, men det ofta är pojkarna som styr själva bygget.

Katarina, Daniel och Viktor leker tillsammans med klossarna och verkar bygga på ett slags hus eller slott. Katarina har plockat fram en mängd klossar som hon ställer på höjden bredvid varandra en bit från själva bygget, Daniel ser detta och konstaterar kort att där kan de inte vara, ”du får bygga här borta” säger han och pekar. Katarina får ta bort klossarna och göra samma procedur en bit längre bort (ur fältdagbok).

I det här fallet kändes det oväsentligt var ”muren” byggdes. Som vi tolkar det handlar det om att Daniel behövde få bestämma och Katarina rättade sig efter hans vilja utan att klaga. I flera andra situationer upplevdes samma sak, ett barn, pojke eller flicka men oftast samma barn, ville gärna bestämma i leken.

Svaleryd (2003) hävdar att både flickor och pojkar utövar maktstrukturer. En tydlig bild av detta ser vi på förskola A under en utelek.

Kalle (3 år) springer mellan cyklarna och har en boll i famnen. Han släpper bollen då han får syn på en fågel och koncentrerar sig på den. Jonas (3 år) kommer då och tar upp bollen för att leka med den. Efter ca tio minuter kommer Kalle tillbaka och sliter bollen från Jonas. ”Den är min jue!”, ”Ta hit den för jag är starkare än dig! Säger han surt till Jonas (ur fältdagbok).

I sandlådan sitter två flickor, Isabel (4 år) och Sara (3 år) och bakar kakor och gör pizzor. Efter en stund vill Isabel cykla och leka busschaufför. Bakom henne har hon tänkt att Sara ska sitta. Men Sara vill fortsätta baka. ”Men nu bestämmer jag att vi ska cykla för annars så går jag och leker med en annan som är roligare än dig säger hon. Sedan säger hon med eftertryck att ”och då kommer du inte att få vara med oss!” (ur fältdagbok).

På förskola A skiljer sig leken mellan inne och ute eftersom det utomhus inte finns lika många färdiga könsrelaterade leksaker. Inomhus leker de mycket rollekar, både flickor och pojkar, men mest flickorna. Inomhus är det mera påtagligt hur fort de strukturerar upp makten mellan sig. I leken övar flickor och pojkar både på makt och solidaritet. Pojkarnas maktkamp är mer synlig då den tar stor plats och ofta är högljudd. Flickornas utövande av makt är mer dold, då de använder sig av utfrysning och elaka tilltal som i exemplet ovan. ”*Flickors maktkamp är mer subtil. De utesluter varandra ur leken, bland annat genom påförande av skuld och skam. ”Om du gör så är du dum och då vill inte vi vara med dig”* (Svaleryd, 2003 s.66). Utomhus blir det mest att cykla, gunga, åka rutschkana, sparka boll och baka kakor i sandlådan. Konflikter mellan barnen på förskola A blir mindre då barnen är ute eftersom de är mera utspridda över stor yta. Inomhus har de inte samma möjligheter. Leken på förskola A är inte styrd eftersom de inte har samma arbetssätt som i en ”vanlig” förskola. Här är det meningen att föräldrar och barn *tillsammans* ska genomföra olika aktiviteter *med* sitt barn. Pedagogerna finns som vägledare eller stöttepelare. Men de fasta punkterna på dagen är sångsamlingen och fiket på förmiddagen och ibland på eftermiddagen (beroende på i vilken grupp man är). Personalen på förskola A har tänkt över lokalerna utifrån jämställdhet. De har exempelvis tagit bort flera leksaker och dockvrån. De hade tidigare ett snickarum, men det visade sig snart att det mest var pojkar därinne, därför ändrades namnet till ”målrummet”. Genom namnbytet inbjöds fler att komma in och utnyttja rummet än tidigare. Förändringen på avdelningen har lett till att barnen inte delar upp sig efter kön i samma utsträckning. När barnen är ute på gården används mest gula och blå cyklar i färgneutralt syfte. Hinkar och spadar är olikfärgade och ingen speciell färg är mera omtyckt än en annan. Det som används

mest är gungorna och rutschkanan, som används av båda könen. Annars är det mest fantasin som flödar ute på gården, eftersom barnen kan leka allt, från att åka till rymden till att åka spårvagn. Medan förskola A har ett genomtänkt upplägg för sina leksaker, verkar förskola B inte lägga så stor vikt på jämställdhetsarbete, när det gäller barnens fria lek. På avdelningarna finns fasta dockvrår och byggrum samt det mer neutrala ”matrummet”, där pussel, spel och pyssel finns. Alla avdelningar har också tillgång till en stor lekhall med kuddar, madrasser och gymnastikutrustning. Leksakerna är mycket könstypiska, dockor och husgeråd i dockvrån, lego, tråklossar, bilar och garage i byggrummen. samtliga barn, flickor som pojkar på den ena av de undersökta avdelningarna verkar rata dockorna. Det är bara de allra yngsta barnen som gärna pysslar med dockorna och kör dem i vagnarna. Flickor och pojkar leker gärna med lego och klossar samt pysslar med olika föremål. Det blir ofta buslekar medan rollekar nästan helt saknas. På den andra avdelningen är dock rollekarna dominerande, det leks gärna i dockvrån och man leker mamma, pappa, barn. Detta kanske för att pedagogerna i större utsträckning medverkar i leken och tar roller utifrån barnens önskemål. På förskola C arbetar man medvetet med jämställdhet och detta märks också i lokalerna. Barnen har mycket material att tillgå, inte enbart traditionella leksaker utan mer spännande och skapande material. Förskolan har heller inte fasta rum som lätt blir könsbundna, utan de möblerar tidvis om och flyttar omkring skärmväggar. Detta märker vi dock är genomförbart på denna förskola, eftersom de har stora ytor och tillgång till flera rum.

På förskola C pågår kojbyggen och här leker både flickor och pojkar. Caroline har märkt att flickorna är bättre på att konstruera hållbara kojor: *”barnen lär av varandra genom kojbyggena”* (Caroline). Detta leder till att pojkarna får ta ett steg tillbaka och lära av flickorna. Caroline har uppmärksammat skillnader i barnens lek. Flickorna leker mer med dockor och pojkarna väljer oftast bilarna. *”Men att det är klart att det är individuellt hur pojkarna respektive flickorna leker. En del pojkar är mera flickaktiga och behöver få vara det med”* (Caroline). På förskola C har man försökt påverka leken utifrån jämställdhet. De har bland annat köpt in utklädningskläder i olika könsbundna yrken, så som brandman, polis, flygvärdinna m.m. Syftet med detta var att barnen skulle få pröva olika roller och bli medvetna om att det faktiskt finns kvinnliga brandmän och poliser. Personalen har dock märkt att barnen leker utifrån de traditionella könsmönstren, pojkarna åker runt på sina ”brandbilar” och flickorna leker flygvärdinna eller hårfrisörska.

På förskola B styr inte personalen barnens lek. De försöker ofta starta dem i någon lek, genom att själva vara med i leken. Detta för att undvika bråk- och bus-lekar, något som avdelningens barn är mycket förtjusta i. För oss blir detta dock ett dilemma, för lekar som dessa är också leksituationer. Barnen övar sig på roller och använder sig av lokalen på ett annorlunda, men väl fungerande sätt. Det verkade som om personalen i stort sett ville lugna ner barnen, det blev för högljutt och trångt med lekar som dessa (ur fältdagbok). Under våra observationer hade vi ibland svårt att urskilja vad som var lek eller undersökning som barnen höll på med, detta kan relateras till buslekar, där det egentligen inte verkar pågå en lek. *”Barnen är inte så tydliga med leksignalen, då ingen annan är inblandad. De struntar blankt i forskarens dilemma. Klotter kan vara en låtsaslek”* (Knutsdotter-Olofsson, 2002 s.24). Lek på en förskola är oftast inte som det ser ut att vara utan mest ordnad lek där olika moment tränas med hjälp av en vuxen.

Knutsdotter-Olofsson hävdar att *”lek ger ett lager av erfarenhet och associationer, som de kan dra nytta av senare i livet. Lek med saker är att foga ihop bitar av vanliga beteenden till ovanliga sekvenser”* (Knutsdotter-Olofsson 2002 s.45).

På förskola A kunde man se att barnen som inte hade något språk gärna tog kontakt med varandra genom att använda sig av leksaker oberoende om de var flicka eller pojke.

Knutsdotter Olofsson skriver att *”små barn integrerar med saker. Men även äldre barn*

(vuxna) som inte känner varandra söker kontakt, med nya personer genom att visa sina saker. En viktig del i samvaro med andra är att visa bekanta personer en ny sak och ny person gamla saker” (Knutsdotter-Olofsson 2002 s.48). När barnen leker använder både flickor och pojkar sig av rollekar. När de lekte ensamma så intog de flera roller som lätt kunde växlas emellan och lät dockor och andra saker vara med genom att ge dem röster. De markerar övergångarna mellan rollerna genom att ändra sin röst som de tyckte passade leken. Ett exempel är följande:

Simon leker vid spisen och har med sig en docka som ligger i barnvagnen. Han är pappa och säger till dockan att inte göra si eller så. Sedan med mjukare och babyröst svara han sig själv. Efter en stunds bakande så hojtar han till att ”nu är mamma hemma”. Så håller leken på en bra stund innan en vuxen kommer in och tittar till honom. Då slutar han leka och börjar viska istället (ur fältdagbok).

Vi tolkar det som att Simon i den stund som han var ensam, inte hade några givna ramar att förhålla sig till utan kunde ohämmat leva sig in i och utforska en roll. När sedan en vuxen kom in blev hans beteende ändrat genom att han blev tystare och nästan lite förlägen. Något hos den vuxne fick honom att ändra beteende eftersom han kände att det han lekte inte var helt efter den vuxnes sätt att se det som ”korrekt”. Här kan tilläggas att observatören befann sig i ett angränsande rum och troligen märkte inte Simon att han blev observerad.

Neutrala leksaker

Finns det neutrala leksaker? Som en neutral leksak väljer Caroline nallen för att *”det inte anses lika ”farligt” för pojkar att leka med nallar i dockvrån, oftast har de gosenallar hemma”*. Hon tycker även att *”cyklarna barnen har på gården är en relativt neutralt leksak”* (Caroline). Svaleryd (2003) hävdar att leken på förskolan blir mindre könsrelaterad vid utelek, eftersom man där använder färre leksaker. Där får barnen också träna på att använda sin fantasi och kreativitet genom att själva tillverka sina leksaker (jfr Svaleryd, 2003). Vi har dock märkt att även om leksakerna är neutrala så skiljer sig lekarna åt utomhus, jämför med *”herre på täppan”*- lekar ovan.

Anette och Barbro anser att det på förskolan finns en del spel och pussel som de bedömer som neutrala leksaker som både flickor och pojkar leker med. Men även vid dessa spel kan könsrollerna bli tydliga som i följande händelse:

Barbro och två barn, Erik och Katarina är i färd med att börja spela ett spel. Man skall ha en spelpjäs var och Barbro vill gärna ha den blå. Erik blir ställd och säger, nej det går inte, blå kan bara killar ha!. Barbro undrar varför han tror det och han svarar snabbt att så är det bara, och alla tjejerna vill alltid ha den rosa spelpjäsen (ur fältdagbok).

I det här fallet valde Barbro att inte fortsätta diskussionen om färgerna, hon fick ha den blå spelpjäsen och försvarade sig med att alla måste få ha vilken färg de vill, vilket också barnen höll med om.

”Barnen älskar att pärla halsband, desto glittrigare pärlor, desto bättre” (Barbro). Vid observationer på avdelningen syntes detta tydligt, både flickor och pojkar satt gärna och gjorde halsband, de var allihop djupt koncentrerade och kunde sitta en lång stund med sina små verk. De färdiga halsbanden tog de sedan på sig eller talade om att det skulle bli en present åt mamma. Det är svårt att avgöra varför pojkarna som i många avseenden är väldigt könsrollsbundna plötsligt sitter med typiska ”tjej-grejer”.

Anette säger att barnen angriper leksakerna på olika sätt. *"Pojkarna använder sakerna mera hårdhänt, de bankar mer på det än vad flickor gör."* När flickor och pojkar leker och de använder en neutral aktivitet så blir det individuellt men det kan också variera beroende på hur resterade barngrupp ser ut tycker hon. Anette menar att man ska låta dem få vara sig själva men att det är viktigt att sätta gränser och poängtera att leksakerna är allas och att det därför viktigt att vara rädda om dem, oavsett om de är pojke eller flicka. Även på förskola B blir detta tydligt då barnen, särskilt pojkarna är mer brutala med leksakerna än flickorna. De leker exempelvis gärna med bilar, och det gäller då att ge bilen så hög fart att den krockar med väggen och slår runt. Desto roligare luftfärd, desto bättre (ur fältdagbok). Pedagogerna har försökt visa barnen hur man kan leka med bilarna, barnen har tillgång till ett fint garage med ramper och hissar åt bilarna, men det viktigaste blir ändå att bilarna måste kunna köra fort.

Alexandra tycker att alla leksaker borde vara neutrala, även om man har dockor eller bollar. *"Men det beror på hur man använder dem"* tillägger hon sedan. *"De leker på det sättet som de har lärt sig att de ska användas"* (Alexandra). Detta håller Annika med om och säger *"under min verksamma tid som pedagog har jag uppfattat att flickor och pojkar angriper leksaker på olika sätt"*. Om leksakerna säger Annika att *"alla leksaker på en förskola borde vara neutrala men om barnen till exempel ritar så ritar pojkarna oftare bilar än flickorna."* Annika har också uppmärksammat att *"barnen leker helst med dockor och bilar, och de leker gärna med ett barn av samma kön. Men det förekommer inte hela tiden, men för det mesta"* (Annika). Att flickor helst leker med flickor och pojkar helst med pojkar har även Connell noterat. Han tar ett exempel som jage, att flickor jagar pojkarna eller att de sedan bytte och pojkarna jagade flickorna, men ofta så blev barnen jagade av någon av samma kön i slutändan (jfr Connell, 2003).

Bodil, Barbro och Alexandra anser att tråklossar är en neutral leksak. De har alla sett att pojkarna bygger mera på höjden men att bygga garage och djurgårdar är också populärt. Alexandra tillägger också att hon sett att det är mera pysslande för flickornas del. Följande kan man se under en leksituation på förskola A:

En flicka och två pojkar sitter och leker med duplo på golvet. De tänker alla bygga hus. Flickan börjar bygga flera hus så att det liknar en stad. Men tillhörande detaljer som bänkar, busshållplatser och en kiosk. Samtidigt sitter pojkarna och bygger endast ett hus på höjden, för högt ska det vara. När de är nöjda så puttar de på den så att den rasar och vill göra likadant med flickans som då tar sitt bygge och lämnar rummet för att rädda den (ur fältdagbok).



Vi märker att de flesta av våra informanter och observerade pedagoger gör en särskilnad på flickor och pojkar. De tillskriver dem olika lekbeteenden och förhållningssätt både inomhus och utomhus. Med utgångspunkt i att pojkar kan vara flickaktiga tilldelas barnen egenskaper och uppgifter utifrån kön - isärhållandet (Hirdman, 2001). Så länge barnen tillskrivs beteenden och egenskaper utifrån kön kommer vi också att bemöta dem olika, tvärtemot vad som förväntas av oss som pedagoger enligt läroplanen. Forskning som Svaleryd tar upp har visat att vissa barn blir stereotyper för respektive kön och variationerna inom könet försvinner. *"Det är viktigt att komma ihåg att variationerna i egenskaper, förmågor och kompetenser ibland är större inom grupperna pojkar respektive flickor, än mellan dessa båda grupper"* (Svaleryd, 2003 s.63).

Vi ser att pojkarna i större utsträckning får utöva makt och testa gränser, både mot pedagogerna och sina kamrater. Att det som Gens skriver om maktstrukturer och bildandet av hierarkier på förskolan stämmer har vi också kunnat se, däremot har inte hierarkierna varit

låsta när det gäller rangordningen på barnen, det är snarare en ständig kamp mellan vissa barn oavsett kön. Vi har dock kunnat se att flera barn, oftast de yngre står utanför hierarkin eller längst ner i rangordningen utan möjlighet att avancera, troligen inte förrän de äldre barnen lämnar avdelningen.

4. SLUTDISKUSSION

Vårt syfte med arbetet har varit att utifrån våra frågeställningar studera hur genusperspektivet gestaltas i förskolan.

Vi har funnit att alla våra informanter överlag är ganska medvetna om könsmönster och genus, oavsett om de fördjupat sig i ämnet eller inte. Detta var en positiv överraskning för oss. Det har tidigare känts som att intresset för genus inte varit så stort på de förskolor vi mött på våra VFU-platser. Det man kan uppmärksamma i dagens samhälle att det förefaller som om de traditionella könsmönstren blir allt starkare. Vi har exempelvis mycket svårt att hitta barnkläder som är "neutrala". Oftast är de försedda med tryck och färger som vänder sig till *antingen* flickor *eller* pojkar. I leksaksaffärerna är flickleksaker ofta husgeråd, bebisar och dockvagnar, trots att det numera är både mamma och pappa som lagar mat och tar hand om barnen tillsammans. Vi pedagoger har en svår uppgift att tackla, när det gäller att ge barnen lika förutsättningar och lära dem att de har samma rättigheter; oavsett kön; när det samtidigt pågår en ständig särskilning på könen, överallt i samhället. Vi har märkt att det räcker för barnen att bli medvetna om vilket kön de tillhör, för att mycket i deras beteenden och relationer till kamraterna i förskolan skall förändras. Detsamma gäller de ständiga maktkamper vi upplevt på förskolorna, där barnen, oftast pojkarna, slåss om att vara högst i hierarkin. De barn som inte platsar, inser snart detta.

Pojkar och män har fortfarande en given makt i vårt samhälle (jfr Gens, 2002; Hirdman, 2001). Det finns en mängd underliggande och stenhårt sittande normer när det gäller könstillhörighet - en viktig uppgift för förskolans personal att bekämpa.

Jämställdhet

När det gäller jämställdhet tycker flera av våra informanter i stort sett samma sak, nämligen att jämställdhet innebär att man skall bli bemött och värderad utifrån person och inte efter kön. Dock lade informanterna tyngdpunkten på olika jämställdhetsaspekter. Orlenius (2001) menar att begreppet jämställdhet kan avgöras av vad man har för människosyn och uppfattningar om allas lika värde. För pedagoger är inte denna syn alltid likställd utan kan betraktas utifrån olika perspektiv. Det avspeglas i intervjuerna, där informanterna gav oss olika svar beroende på tidigare erfarenheter. Något som synliggörs i följande exempel: med jämställdhet menar man oftast mäns och kvinnors lika rättigheter, skyldigheter, och möjligheter, men det handlar även om hur individer av olika kön förhåller sig till varandra (jfr Svaleryd, 2002). Några av informanterna knyter jämställdhet till barnen, att barnen skall behandlas lika oavsett kön, medan andra relaterar jämställdhet till vuxenlivet i fråga om rättigheter och löner. Vi har också märkt att vissa av informanterna inte tycker det är fel med "ojämställdhet" i vissa situationer, utan att det mer handlar om ömsesidig respekt och överenskommelse. Det har helt enkelt blivit så naturligt att det accepteras. "*Ojämställdhet*

uppfattas inte nödvändigtvis som otrevligt, eftersom mönstren har blivit så självklara att vi uppfattar dem som naturliga” (Svaleryd, 2003 s.25). Detta anser vi att man som pedagog måste uppmärksamma. Vi kan inte arbeta för att bryta upp traditionella könsmonster om vi anser vissa av dem som naturliga. Generellt märker vi att informanterna gör skillnad på flickor och pojkar, de tillskriver dem egenskaper och beteenden utifrån traditionella könsmonster (jfr Hirdman, 2001). Till exempel anser informanterna att flickorna oftast är tystare och pojkarna stökigare, flickorna leker helst med dockor och pojkarna med bilar. Det är också oftare pojkarna som behöver få lära sig vänta och visa respekt gentemot de andra barnen. Detta tyder på att informanterna särskiljer barnen och delar in dem i grupper efter kön, detta trots att det oftast är större variation inom könet än mellan könen (jfr Svaleryd, 2003). Vi anser att man bör akta sig för att särskilja flickor och pojkar. Det finns flickor som är stökiga, medan vissa pojkar är tysta. Skall vi arbeta för jämställdhet så måste även dessa barn få plats och inte tillskrivas beteenden de inte har. Det är viktigare att se individen och försöka påverka dem utifrån deras förutsättningar. Vissa barn behöver lyftas, andra dämpas, helt oberoende av om de är flickor eller pojkar.

Genus

Flera av informanterna hade svårt att ge något konkret svar på vad genus innebär, kanske för att ordet i vissa fall känns främmande. De informanter som var mer ”pålästa” tyckte dock att genus är ett uttryck för hur man skapar flickor och pojkar utifrån deras biologiska kön, hur man tillskriver barnen förmågor, beteenden och bemöter dem utifrån deras kön.

Redan som nyfödd behandlas och bemöts det lilla barnet utifrån sitt kön. Pojkarna skall ha blå kläder och flickorna rosa. De små, ömtåliga flickorna skall gullas med och tas omhand, medan pojkarna är mer tuffa och uppmanas till fysisk aktivitet (jfr Paechter, 2001). Allteftersom barnen växer blir de också mer medvetna om vad som anses rätt för respektive kön. Vuxna i deras omgivning påverkar dem och samhället använder sig av könskodade kläder för barn men också leksaker och reklam med traditionella könsmonster. Allt detta samtidigt som barnen får veta att det inte spelar någon roll med könstillhörighet, man får välja som man vill. Dock bör man göra som man vill, inom ramen för hur pojkar och flickor bör vilja (jfr Elwin-Nowak, & Thomsson, 2003). Just dessa normer tycks vara svåra att få bort. Genusforskaren Anna-Maria Höglund skriver att *”just idéer kring genus hör till dem som är svårast att få syn på och svårast att rucka på. Vår identitet som kvinna eller man är intimt viktigt för oss. De flesta gör kraftigt motstånd mot förändringar i genusordningen*” (Höglund, 2000, s.28).

Vi tillskriver och gör genus genom en mängd attribut och egenskaper. Måste man klä sina döttrar i mörka och tuffa kläder för att de skall få lov att busa och kladda ner sig? Varför skulle vi ha svårt att bemöta och föra en diskussion med en person som vi inte kan könsbestämma? Eller varför skall man som förälder behöva känna att man utmanar världen och ses som lite främmande om man klär sin pojke eller flicka i icke könskodade kläder? Givetvis kan flickorna gå klädda i pojkkläder, pojkflicka är ändå accepterat i större utsträckning, men om sonen vill ha rosa klänning och tofsar i håret till exempelvis affären en dag, hur tänker vi då? Läroplanen (Lpfö-98) talar om vikten av att *”motverka traditionella könsmonster*” men hur ska man kunna omfatta de jämställdhetsideal som ställs och föreskrivs i läroplanerna, då man hela tiden får motbilder från omvärlden utanför förskolan? Alla dessa frågor är något som vi som pedagoger måste uppmärksamma och vara beredda att tackla, för det finns föräldrar som blir upprörda om sonen är utklädd till prinsessa när det är dags för hämtning från förskolan.

Genuspedagogik

Flera av informanterna kände sig medvetna om hur de bör agera utifrån ett jämställdhetsperspektiv. På förskola C, där det pågår ett jämställdhetsprojekt, har personalen särskilt uppmärksammat sina egna förhållningssätt och hur de bemöter barnen. Pedagogerna arbetar också genom att se över lokalerna och försöka påverka barnens lek. Även förskola A har sett över förskolans olika rum och leksakerna. På förskola B vill informanterna mer betona hur personalen bemöter barnen, att alla skall behandlas lika och efter intresse istället för kön. Detta lägger stort ansvar på den enskilde pedagogen och kräver lika stort intresse från alla, vilket våra observationer visade inte alltid var fallet. Vi har exemplet med cyklarna där Adam tar cykeln från Maria och pedagogen uppmärksammar Maria för att hon var snäll som klev av cykeln. Istället för att fråga Maria om hon verkligen ville sluta cykla, tar pedagogen för givet att Maria var snäll nog att ge ifrån sig cykeln. Både Svaleryd och Wahlström tar upp problemet med att pedagoger ofta tror sig arbeta jämställt och helt i enighet med läroplanen men att det vid närmare granskning visar sig vara det motsatta. I böckerna *Genuspedagogik* och *Flickor pojkar och pedagoger* talas om vikten av att man som pedagog blir medveten om sina egna förhållningssätt och normer. Wahlström beskriver hur arbetet vid hennes förskola gick till och med detta ger hon inspiration till läsaren. Vi anser att alla som är verksamma inom förskolan ska få ta del av böcker som dessa. Pedagogerna skall inte själva behöva söka litteratur och läsa på sin fritid eller utifrån egna intressen. Alla måste bli insatta i vad jämställdhet och genuspedagogik innebär. Hur skall annars läroplanens mål kunna uppfyllas?

Vi lägger också stor vikt vid föräldrarnas delaktighet i ett eventuellt jämställdhetsprojekt. För att ett sådant projekt skall bli genomförbart och varaktigt, måste man ha föräldrarnas stöd och förståelse. Har man inte deras stöd, blir arbetet betydligt svårare att genomföra. Därför är det viktigt att få föräldrarna insatta i det man vill utveckla och att inte vara konfliktträd.

Målet med genuspedagogik är även att ge barnen en bra grund att stå på. Det får barnen genom att man synliggör könsmonster och får dem att reflektera och bli medvetna om att de finns. En del av det är också att få barnen att välja utifrån intresse och inte efter könstillhörighet. För en del av våra informanter var målet också att ge alla barn lika mycket tid och uppmärksamhet.

Vi märkte att flera av de äldre informanterna inte fått någon kurs i genus under sin utbildning, detta leder till att många saknar den kunskap som behövs för att arbeta med genuspedagogik. Att hålla sig uppdaterad om ny forskning inom genus och jämställdhet tycker vi är viktigt och att det borde vara en självklarhet när det gäller utbildning av pedagoger. Det som vi hade gemensamt med våra informanter var att vi saknar praktisk kunskap om arbetsmetoder som man kan använda i verksamheten.

Leken

När det gäller leken har informanterna olika svar. Vissa menar att de ser stor skillnad på flickor och pojkar, att flickor helst leker med dockor och bilar, helt utifrån traditionella könsmonster. Bodil lägger däremot större vikt på gruppkonstellationen. Vissa dagar fungerar leken bättre med både flickor och pojkar beroende på vilka barn som är där. Hon menar också att vissa barn drar igång de andra och det blir lätt stökiga buslekar på avdelningen. Vi har märkt att förskolorna har olika synsätt på den fria leken, då de på förskola A och C försöker påverka barnens val av lek utifrån lärsituationer medan man på förskola B bryter om det blir

för stökigt och vill styra barnen till lugnare lekar. När det gäller försök att påverka barnens lek utifrån ett genusperspektiv har exempelvis förskola C köpt in olika yrkeskläder, utifrån de yrken som anses mest könsbundna, som exempelvis, polis, brandman, hårfrisörska, flygvärdinna. Detta för att barnen skall få pröva olika roller, att man som flicka också kan vara brandman etc. Det hela har dock resulterat i att pojkarna leker brandmän och flickorna flygvärdinnor, helt enligt traditionella könsmonster. Vi anser att kläder som dessa bör tas bort från avdelningen. I stället för att motverka könsmonstren, har man befäst dem, och barnen förstärker dem ytterligare genom att troligtvis välja yrken efter kön.

Vi har märkt att förskolorna har olika möblering i rummen, något vi även tror påverkar barnen. På förskola A och C är rummen inte fasta, med de traditionella förskolerummen: dockvrå och byggrum. Vi tror att detta är ett bra sätt att motverka traditionella könsmonster, då barnen blandar sig i leken och väljer rum eller vrå utifrån intresse. En enkel metod är att helt enkelt omskriva rummen till något annat som inte är könsbundet.

Dock såg vi en händelse på förskola A där Simon som leker med spisen verkar bli förlägen när pedagogen kommer in i rummet, nästan som att han skämdes för att leka med "flick"-leksaker. Alla situationer som dessa är värda att uppmärksamma. Att locka pojkarna att leka mer med "flick"-lekar och uppmana flickorna att ta för sig av bilarna, om de vill. Allt för att visa att det inte finns något rätt eller fel, barnen måste få välja det de själva önskar.

Även maktkamper och hierarkier har blivit synliga under våra observationer. Det är oftast pojkarna som rangordnar sig och bildar fasta hierarkier och vi har sett att pojkarna för en ständig kamp om rangordningen (jfr Gens, 2002). Även flickor utövar maktkamper men på annorlunda sätt, de utesluter varandra ur leken och använder mer subtila metoder för att visa sin makt (jfr Svaleryd, 2003). Vi märker också att vissa barn faller ur rangordningen och aldrig får bestämma. Oftast är det yngre barn mot äldre, men i vissa fall även jämngamla.

Under våra observationer har det framkommit att den "fria" leken upptar en stor del av barnens vistelsetid på förskolan. Vi känner att man som pedagog kan styra leken mer, för att påverka barnen i rätt riktning. Barn leker för att förstå sin omgivning och bearbeta intryck och erfarenheter från vår värld, i leken övar de även könsroller (jfr Pramling-Samuelsson & Sheridan, 1999). Om de inte i vissa fall styrs i leken händer det lätt att de leker utifrån traditionella könsmonster, de härmar föräldrar, manliga och kvinnliga förebilder, barnprogram, actionhjältar och prinsessor.

Vid utomhuslek, kunde vi se att det blev mindre könsfördelat och att det fanns få könsrelaterade leksaker. Bristen på "färdiga" leksaker gjorde att barnen i större utsträckning använde sin fantasi och kreativitet.

Neutrala leksaker

Informanterna på förskola A tycker att bollar, spel, pussel, pyssel, tråklossar och utomhuslek är könsneutralt. Men det beror ju på hur dessa saker används, och vilket utseende eller vilken färg de har, detta bekräftas av Alexandra som säger: *"Det beror på hur man använder dem."* Det kan vi hålla med om eftersom en boll kan lätt bli en "flickboll" om den har en röd färg eller en "pojkboll" om den är blå. Därför har förskola A valt att använda sig av regnbågsfärgade bollar både inne och ute. Något gemensamt som informanterna har uppmärksammat är att cyklarna är neutrala. Förskola A valde gula cyklar för att minimera riskerna för att det skulle bli uppdelningar på "flickcyklar" och "pojkecyklar". På förskola B

och C är nästan alla cyklar röda, detta verkar dock inte barnen tycka spelar någon roll. På förskola B uppmärksammade vi att de största cyklarna är populärast, det var en ständig kamp om cyklarna och hierarkierna på avdelningarna avgjorde (om inte personalen skötte urvalet) vem som fick en sådan cykel. Här tycker vi att något bör göras för att bryta hierarkierna. Även om barnen måste turas om med cyklarna under uteleken så väljer de inte andra lekar under tiden utan sitter och väntar på sin tur med cykeln igen. Det hade kanske varit en idé att inte ha cyklarna under ett par dagar, för att låta barnen finna andra sysselsättningar och för att ta bort fokus från cyklarna.

Träklossar var en annan leksak som var populär, men informanterna såg att även det hanterades på olika sätt beroende på om det var en flicka eller pojke som byggde. Flickorna byggde i stor skala med många olika detaljer, medan pojkarna gladdes åt att bygga högt och sedan rasera det. Även våra observationer bekräftade detta. De små barnen byggde gärna på höjden och rasade, medan de äldre flickorna hellre byggde djurgårdar och detaljerade hus. De äldre pojkarna fortsatte med småbarnens bygg och raseringslek.

När det gäller pyssel så är ofta både flickor och pojkar involverade. På förskola B tyckte barnen mycket om att pärla halsband med glittriga och figurformade pärlor. Även pojkarna bar sina färdiga halsband och var mycket stolta över dem. Detta kändes lite konstigt med tanke på att flera av pojkarna i många andra situationer var väldigt medvetna om vad som ansågs "rätt" om man är pojke. Vi fick dock veta att pärlorna var nyinköpta och kanske påverkade detta barnen, då de helst leker med de nyaste sakerna.

Under våra observationer uppmärksammade vi att barnen på våra förskolor angrep spelen och leksakerna på olika sätt beroende på om de var flicka eller pojke. Flickorna var mera aktsamma om spelen och leksakerna, medan pojkarna var mera oaktsamma.



Avslutningsvis vill vi säga att genuspedagogik är mycket viktigt i förskolan, inte minst för att kunna följa läroplanens uppsatta mål. Det handlar om att vi som pedagoger måste bli medvetna om våra förhållningssätt och traditionella könsnormer, för det är mycket vanligt att man omedvetet gör tvärtemot vad man säger. Vi har märkt att flera av våra informanter i många fall är medvetna om hur de bemöter barn och föräldrar. Detta är något som alla verksamma i förskolan bör vara uppmärksamma på. Det är svårt att bryta könsnormer och traditionella könsmonster, men om vi börjar med att ge barnen andra förutsättningar och fler valmöjligheter kommer vi så småningom märka av förändringar och förhoppningsvis även påverka samhället i övrigt.

Litteraturlista

Ahlberg, Ann: *Lärande och delaktighet*. Studentlitteratur, Lund 2001.

Almqvist, Birgitta: *Barn och leksaker*. Studentlitteratur. Lund 1991.

Arvidsson, Maj & Öhman, Margareta: De stora orden – gör vi det vi tror vi gör? Om ett utvecklingsarbete i Majorna. I: *Olika på lika villkor*. Skolverket, Uppsala 1999.

Birgerstam, Pirjo (Red): *Kvinnligt och manligt i förskolan*. Studentlitteratur. Lund 1997.

Connell, R.W: *Om Genus*. Daidalos. Uddevalla 2003.

Elwin-Nowak, Ylva & Thomsson, Heléne: *Att göra kön Om vårt våldsamma behov av att vara kvinnor och män*. Albert Bonniers. Stockholm 2003.

Furåker, Bengt: Kön och arbetsmarknad. I: *Det har ändå hänt fantastiskt mycket – Vad har jämställdhetsforskningen uppnått? Rapport från ett jämställdhetsseminarium den 25 april 1996*. Hemlin, Egon (Red.) Riksbankens Jubileumsfond & Gidlunds förlag. Södertälje 1997.

Gens, Ingemar: *Från vaggan till identitet – Hur flickor blir kvinnor och pojkar blir män*. SEMINARIUM Utbildning och Förlag. Jönköping 2002.

Hangaard Rasmussen, Torben: *Leksakernas virtuella värld*. Studentlitteratur. Lund 2002.

Hangaard Rasmussen, Torben: *Den vilda leken*. Studentlitteratur. Lund 1993.

Hirdman, Yvonne: *Med kluven tunga*. Atlas. Falun 2001.

Höglund, Anna Maria: *Män och kvinnor - vad vet en genusvetare?* UR och Cura. Stockholm 2000.

Fägerborg Eva: intervjuer. I: *Etnologiskt fältarbete*. Kaijser, Lars & Öhlander, Magnus (Red). Studentlitteratur. Lund 1999.

Knutsdotter Olofsson, Birgitta: *Lek för livet*. HLS förlag. Stockholm 1987.

Lärarens handbok: Lärarförbundet, Stockholm 2002.

Olsson, Anna-Karin: *Insatser för att stärka flickors självförtroende. Rapport jämställdhetsprojekt i skolan*. Göteborgs universitet. Göteborg 2003.

Orlenius, Kennert: *Värdegrunden finns den?* RUNA förlag. Stockholm 2001.

Paechter, Carrie F: *Educating the other. Gender, Power and Schooling*. Falmer Press. London 1998.

Pape, Kari: *Social kompetens i förskolan - att bygga broar mellan teori och praktik*. Liber. Stockholm 2000.

Pramling Samuelsson, Ingrid & Asplund Carlsson, Maj: *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Liber. Stockholm 2003.

Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja: *Lärandets grogrund*. Studentlitteratur. Lund 1999.

Sjöström, Ulla: Hermeneutik- att tolka utsagor och handlingar. I: *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Starrin, B & Svensson, P-G (Red.). Studentlitteratur. Lund 1994.

Stahlman, Bengt: *Könsrollernas maskerad*. Studentlitteratur. Lund 1998.

Stensmo, Christer: *Vetenskapsteori och metod för lärare – en introduktion*. Kunskapsföretaget. Uppsala 2002

Svaleryd, Kajsa. *Genuspedagogik En tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. Liber. Stockholm 2003.

SOU 1993:7, *Löneskillnader och lönediskriminering. Om kvinnor och män på arbetsmarknaden*. Allmänna förlag. Stockholm 1993.

Wahlström, Kajsa: *Flickor pojkar och pedagoger*. UR. Kristianstad 2003.

Tidningsartiklar

Castelius, Olle. ”Barnkläder”. *Aftonbladet* (2004-08-02).

Nätadresser

www.tjorn.se

www.jamstalldforskola.gov.se/show.php/41753.html

www.jamstalldforskola.gov.se

Bilaga 1

Intervjufrågor till informanterna

Persondata:

1. Namn?
2. Ålder?
3. Vad har du för utbildning?
4. Vilken inriktning läser du?
5. När gjorde du din utbildning?
6. Hur länge har du arbetat som pedagog?
7. Hur länge har du arbetat på denna förskola?

Kurser i genuspedagogik/jämställdhet:

1. Fick du tillräckligt med kunskaper om genus under din utbildning?
2. Har du genomgått någon typ av kurs inom genuspedagogik eller kurser inom jämställdhet på senare tid?
3. Finns det möjlighet att gå fortbildningskurser på denna förskola inom genuspedagogik?
4. Finns det stöd från enhetschefen när det gäller fortbildning?

Genus, genuspedagogik, jämställdhet generellt:

1. Vad är genuspedagogik för dig?
2. Vad betyder genus enligt ditt sätt att tolka begreppet?
3. Vad är jämställdhet enligt dig?

Genuspedagogik jämställdhet specifikt för denna förskola:

1. Arbetar förskolan medvetet med genuspedagogik?
 - 1.1 Hur länge har det pågått?
 - 1.2 Vem var det som initierade detta?
2. Hur arbetar ni med genuspedagogik?
 - 2.1 Vad är syftet med detta arbete?
 - 2.2 Vilka mål har ni med detta arbete?
3. Har ni någon genuspedagog på förskolan?
4. Har ni någon jämställdhetsplan på er förskola?
 - 4.1 Hur fungerar arbetet rent praktiskt med planering och reflektion? Gör ni det själva eller tillsammans i grupp?

Genuspedagogik/jämställdhet på individnivå: (om specifikt arbete pågår)

1. Vad har arbetet betytt för dig personligen?
2. Känner du att du blivit mer medveten i ditt förhållningssätt mot barnen sen du började med arbetet på förskolan och eller gick på kurser? På vilket sätt?
3. Vad har du blivit mer observant på?
4. Har du ändrat ditt förhållningssätt till pojkar/flickor i barngruppen?
5. Tror du barnen uppfattar ert arbete med genus?
6. Vad skulle du vilja ha mer för kunskaper om genus och jämställdhet?

Leken

1. Har du reflekterat över flickor och pojkars olikheter i leken?
Vad är en neutral leksak?/finns det neutrala leksaker?
2. Då barnen leker med en "neutral" leksak, angriper pojkar och flickor leksaken på samma sätt eller är det olika? (ex LEGO)
3. På vilket sätt?
4. Vad leker barnen helst med på förskolan? Pojkar respektive flickor?
5. Skillnader
6. Vilka leksaker/leksaker leker barnen inte med på förskolan?
7. Vilka aktiviteter brukar flickorna och pojkarna ägna sig åt?
8. Påverkar ni den fria leken utifrån genuspedagogik?
9. Hur skulle man kunna göra det?